

Jürgen Oelkers

## *Schule, Lernen und Erfahrung* <sup>\*)</sup>

In der vergangenen Woche ist der vierte deutsche Bildungsbericht veröffentlicht worden, der alle zwei Jahre erscheint. Es ist ein Zahlenwerk, das zur selektiven Wahrnehmung auffordert.

- Rund 20 Prozent der Jugendlichen können beim Abschluss der Sekundarstufe I nicht richtig lesen,
- die Hälfte eines Jahrgangs studiert, wenn man Universitäten und Fachhochschulen zusammenrechnet.
- Die erste Zahl zeigt, wie schlecht das deutsche Bildungswesen ist, die zweite, wie gut.

Das nennt man positiver und negativer Alarmismus, bei dem zweierlei auffällt, die Schnelligkeit des Urteils und die wie selbstverständliche Reduktion von Bildung auf Schule und Hochschule, also Institutionen. Das ist kein Zufall, sondern bestimmt den Blick. Wenn heute in der Öffentlichkeit von „Bildung“ gesprochen wird, dann ist in aller Regel die staatliche Schule gemeint, die in den Schlagzeilen der Medien immer etwas falsch macht, oft unter Anklage gestellt ist und selten wirklich gewürdigt wird.

Der Alarmismus der Schulkritik ist eine fast behavioristische Grösse, in deren Schema von Reiz und Reaktion vor allem eines übersehen wird: Das Feld der gesellschaftlichen Bildung ist viel grösser, als es die Fixierung der öffentlichen Aufmerksamkeit auf die staatlichen Schulen und das, was sie falsch machen, ahnen lässt. Auffällig ist auch, dass eigentlich nur die Gymnasien für Aufregung sorgen, man denke an das „Turboabitur“, also die Reduktion der Schulzeit um ein Jahr, die Weltuntergangsstimmung erzeugt hat, während neunjährige geschlossene Gymnasiallehrgänge im europäischen Umfeld nur noch in einem Land anzutreffen sind, nämlich in der Ukraine, wobei sich nicht nur ein Herr Blatter aus dem Wallis fragt, wieweit das Europa ist.

Die Gymnasien sind die neuen Volksschulen, die Hauptschulen sind auch in Nordrhein-Westfalen erfolgreich abgeschrieben worden und Berufsschulen scheint es in der deutschen Öffentlichkeit gar nicht zu geben. Das Abitur ist so zum Mass aller Dinge geworden, wobei man in Kauf nimmt, dass zwischen Bayern und Hamburg bis zu zwei Jahren Differenz im Leistungsstand bestehen können, ohne dadurch die Berechtigung zu gefährden. Demoskopische Zufriedenheit mit dem Schulsystem ist nicht einmal ein Grenzwert, was vor allem damit zu tun hat, welche Schlagzeilen erzeugt werden und wie bereitwillig das Publikum ihnen folgt.

---

<sup>\*)</sup> Vortrag auf der Fachtagung Service Learning 2012 am 28. Juni 2012 in der WGZ Bank Düsseldorf.

Die Schulkritik ist fast immer mit einer Alarmierung der Öffentlichkeit verbunden worden, während die Zielerwartungen nie realistisch sind und auch nicht sein können. Die mediale Öffentlichkeit hat für jedes Thema nur kurze Zeitspannen zur Verfügung und die Aufmerksamkeit ist an Betroffenheit und Erregung gebunden.

- Man hat dann martialisch von der „deutschen Bildungskatastrophe“ gesprochen oder seit zehn Jahren auch vom „Pisa-Schock“,
- immer im Blick auf Versagen und schlechte Leistungen, gelegentlich auch auf fehlende Ressourcen, stets jedoch im Ton der Anklage.
- Neuerdings sollen sogar chinesische Erziehungsmethoden für den Ausweg aus einer Krise sorgen, die so permanent inszeniert wird, dass es sie unmöglich geben kann.
- Man ist daher versucht, die deutsche Sehnsucht nach Schulmiseren mit Shakespeare zu kommentieren: „Much Ado About Nothing“.

Ein Ausweg wäre die Erdung des Bildungsbegriffs, in einem Land, das bis heute zwischen „Bildung“ und „Ausbildung“ zu unterscheiden weiss, weil die Gymnasiasten nicht mit den Lehrlingen verwechselt werden sollen. Aber Bildung ist nicht einfach das Hoheitsgebiet des deutschen Gymnasiums, wie die deutschen Eliten bis heute annehmen, woraus folgen würde, alles Andere aus der Bildung auszuschliessen. Wer nur auf Gymnasien setzt, konstruiert ein Nadelöhr und hat dann schnell einmal spanische Verhältnisse, höchste Abschlüsse und höchste Jugendarbeitslosigkeit.

Dahinter steht die OECD oder die ökonomische Prognose hinter dem PISA-Test. Wir sind in einer Bank, da darf ich das sagen: Die linearen Berechnungen von Ausbildungserfolg und Höhe des schulischen Abschlusses auf der einen sowie Aufstieg und Einkommensgewinne auf der anderen Seite sind inzwischen einer Kritik unterzogen worden, die die sehr pauschale Prognose fraglich erscheinen lässt (Wolf 2002). Träfe diese Prognose zu, dann müsste die Schweiz ein armes Land sein, aber eine vergleichsweise geringe Maturitätsquote und ein attraktives Berufsbildungssystem könnten auch Erfolgsfaktoren sein, weil das System nicht dazu zwingt, hohe Abschlüsse aus Verlegenheit zu suchen oder weil die Politik es verlangt.

Die englische Bildungsökonomin Alison Wolf hat das Problem so beschrieben: Es gibt natürlich gute Gründe, warum mehr Bildung für viele Menschen Profit erbringt. Aber dieses „mehr“ ist nicht das, was die OECD-Politik darunter versteht, also Bildungswachstum um jeden Preis, das am realen Arbeitsmarkt vorbei gedacht ist.

„I find it difficult to construct a convincing argument that more six-form qualifications and more degrees are needed so that people will be educated enough to stack shelves, swipe credit-cards, or operate a cappuccino machine effectively. And it is important to remember just how many jobs like this exists, because to listen a lot of the rhetoric you would think that every semi-skilled or unskilled job was going to vanish tomorrow, if not early this afternoon“ (ebd., S. 49).

Das ist ein Kommentar zur Rhetorik der „Wissengesellschaft“, die so tut, als warte der Arbeitsmarkt darauf, dass jeder Schüler und jede Schülerin mit der Maturität in der Tasche die Schule verlässt. Man mag „Bildung“ mit einer etwas schiefen und ziemlich abgenutzten Metapher als „Rohstoff“ bezeichnen, aber am Ende stehen verschiedene Formen, nicht eine für alle. Dafür spricht auch noch ein anderer Tatbestand, der mit dem Ort der Bildung zu tun hat.

Die Entwicklung der Bildungssysteme hat sich nie global vollzogen, sondern immer kommunal und so mit grossen Unterschieden. Was heute so gerne „systemischer Prozess“ genannt wird, ist auf der Linie der Entwicklung von Orten in Landschaften, nicht von ganzen Systemen, realisiert worden.

- Bildungs„systeme“ existieren nur in administrativer Hinsicht.
- Landeshaushalte, Beamtenstellen und die Erlassdichte mögen ein „System“ darstellen,
- aber was in und mit ihm gemacht wird, entscheidet sich an der Basis und so vor Ort.

Das ist im Sinne der Steuerungsphantasien der deutschen Kultusbürokratie misslich, aber es ist gut, wenn diese Phantasien möglichst häufig auf Realitätskontakt stossen, denn nur so können sie sich selbst zurückstutzen, wenngleich bei ihnen häufig eine Regel gilt, die auf Freud zurückgeht und man die Wiederkehr des Verdrängten nennt. Eine neue Steuerungsphantasie ist das „Bildungsmonitoring“, also die Beobachtung des Systems mit Zahlen. Doch es ist wiederum nur eine Metapher, bei der man heute schon die Abwehr durch Liste und Tücke erkennen kann. Damit habe ich nur etwas gegen die masslose Rhetorik gesagt, die solchen Unternehmungen inhärent ist.

Auf den Kult des behördlichen Versprechens reagiert die schulische Basis auf eigene Weise, nämlich durch Ausbremsen und Schwungverlagerung. Ich könnte auch sagen, die Administration unterschätzt die Akteure vor Ort, die sehr geübt darin sind, im Falle von rhetorischen Zumutungen sich erfolgreich taub zu stellen.

- Sie können jede Innovation bis zur Unkenntlichkeit anpassen,
- so dass es naiv wäre, nicht mit einer eigenständigen Basis zu rechnen,
- die über Echos kommuniziert, sich auf die eigene Erfahrung verlässt und sich am Ende keine andere einreden lässt.
- Die Kunst ist, die Basis *für* ein Projekt zu gewinnen und mit fremden Ideen Akzeptanz zu erlangen.

Die „Basis“ ist mehr als die Schule und das ständige Echo der Schulkritik. Nicht nur gibt es zahlreiche Institutionen ausserschulischer Erziehung und Bildung, auch lässt sich „Bildung“ - was man immer darunter verstehen mag - nicht allein auf institutionelle Angebote festlegen. Aus diesem Grunde ist in den vergangenen Jahren verstärkt vom „informellen Lernen“ die Rede. Ich werde dieses Konzept verknüpfen mit der Idee der „Bildungslandschaften“, die ebenfalls in den Mittelpunkt der Diskussion gerückt ist.

Zur Verknüpfung der beiden Seiten muss eine einfache, aber oft übersehene Einsicht festgehalten werden: Kinder und Jugendliche lernen vieles, was für sie bedeutsam ist, nicht innerhalb, sondern ausserhalb der Schule und nicht durch formalen Unterricht, sondern durch informelle Erfahrung mit sich und mit Anderen. „Erfahrung“ ist nicht nur Interaktion oder Austausch, vieles lernt man informell und rein für sich. Genau aus diesem Grunde hat jeder Unterricht Grenzen. Er bestimmt nicht darüber, wie er von den Lernenden verarbeitet wird oder anders ausgedrückt, keine Schule beherrscht nicht die mit ihrer Erfahrung verbundene Vergessensquote.

Aber die Schule beherrscht auch nicht das Leben der Schüler:

- Kein Lehrplan vermittelt den Dresscode der Bezugsgruppe,
- kein Sprachunterricht unterstützt den Slang der Peers, mit dem die Zugehörigkeit geregelt wird,
- keine Schullektüre gibt Aufschluss darüber, wie ein Liebesgeständnis gestaltet werden soll oder ob so etwas überhaupt noch zeitgemäss ist,
- kein so genanntes „eigenständiges Lernen“ in der Schule löst ein Problem im Alltag
- und jeder „Förderunterricht“ fördert Talente nur im Blick auf schulische Ziele.

Ein Transfer quer zu den verschiedenen Lernfeldern findet nur statt, wenn ein dazu passender Anschluss gegeben ist (Schmid 2006). In diesem Sinne ist heute von „Bildungslandschaften“ die Rede, die mehr sind als Schule und die nicht auf Unterricht reduziert werden können. Die Metapher der „Bildungslandschaft“ lässt sich am besten fassen, wenn man sie als Verkoppelung von brauchbaren Lernanschlüssen konzipiert, bei denen auch das informelle Lernen Berücksichtigung findet.

„Informelles Lernen“ steht für Erfahrungen ausserhalb von Lernfeldern, die zu formellen Anschlüssen führen. Früher hiess das „Lebenserfahrung“, die nicht durch Unterricht zustande kommt, sondern selbst gesteuert ist. Wenn Lernen mit Denken zu tun hat und „Denken“ im Anschluss an John Dewey als „Problemlösen“ verstanden werden kann, dann meint der Ausdruck „informelles Lernen“ nichts Anderes als reflexive Lebenserfahrung, also das, was wir jeden Tag tun, wenn wir vor Aufgaben stehen und Probleme lösen müssen.

- Das Besondere an der Schule ist dann nur, dass sie die Aufgaben definiert, die Lösungen bewertet und die Summe der Leistungen mit Berechtigungen verbindet.
- Die Macht der Schule erklärt sich nicht durch die besondere Lernpsychologie, sondern durch die Berechtigungen, die sie vergibt.

Und nicht der Lehrplan oder Stoff des Unterrichts sind der Auslöser für das Lernen, sondern das damit vermittelte *Problem*. Probleme sind der entscheidende Stimulus für das Denken, aber Probleme entstehen für den Lernenden nur dann, wenn sie seine Erfahrung berühren und ihr gegenüber nicht äusserlich bleiben. Das ist der Hauptvorwurf gegen den traditionellen Unterricht, seine Probleme kommen von aussen - und bleiben dort. Aber aus dieser Kritik kann aber nicht geschlossen werden, gute Probleme entstünden einfach aus der Unmittelbarkeit des Erlebens. Die Qualität des Lernens, egal wo es stattfindet, hängt von der Güte des Problems ab, und das wäre dann auch der Massstab für den Unterricht in der Schule.

Die Schule ist aus Sicht der Schülerinnen und Schüler natürlich ein wichtiger Teil ihrer „Lebenserfahrung“, zu dem sie bestimmte Einstellungen herausbilden.

- Oft setzen sie auch „Lernen“ mit Schule gleich, aber die Schule ist eine endliche Erfahrung, das Lernen nicht.
- Von der Schule bleibt vermutlich umso weniger, je mehr der zeitliche Abstand zu ihr wächst und je weniger Lernschlüsse gegeben sind.

Mathematik ist das entscheidende Selektionsfach der Schule. Über die Grundrechenarten hinaus profitiert von diesem Fach nur, wer nach der Schule auf mathematisch hohem Niveau weiterlernen kann oder muss. Und das gilt für jedes Fach, die *Anschlüsse* entscheiden über den Erfolg der Schule im Leben von Lernenden.

Es gibt einige Belege dafür, dass soziale Schulerfahrungen wie Freundschaften im Lebenslauf stabiler sind als selbst bestbenotete Fachleistungen in Lernbereichen, die später nicht genutzt werden und so trotz guter Vermittlung im Unterricht biographisch ausgedünnt werden.<sup>1</sup> Ein solcher Befund kann nur den überraschen, der die Ziele der Schule mit ihrer Wirksamkeit gleichsetzt. Tatsächlich muss die Wirksamkeit des Lernens von den Biographien der Lernenden und so vom Gesamt ihrer Lernfelder her verstanden werden. Der Fokus allein auf Schule ist daher ein Tunnelblick.

„Leben“ ist *Lernen*, aber nicht einfach nach Massgabe der Schule. Weil das so ist, kann der Begriff „lebenslanges Lernen“ leicht missverstanden werden und ist eigentlich ein „weisser Schimmel“, also ein Pleonasmus. Was damit auf keinen Fall gemeint sein kann, sind feste Lernstationen, die für den gesamten Lebenslauf vorgeschrieben werden und in irgendwelchen Zertifikationen enden, die ohne Anschlüsse bleiben und für die biographische Verwendbarkeit gar nicht bestehen. „Lebenslanges Lernen“ ist also nicht eine Erweiterung des Berechtigungswesens hin auf alle Lebensabschnitte.

Das Schlagwort ist von der Realität zu unterscheiden. Wenn jeder Kurs in der Volkshochschule amtlich zertifiziert wird, dann hat sich die Volkshochschule erfolgreich bürokratisiert, aber es entsteht mit Sicherheit keine höhere Bildungsbeteiligung. Was sich erhöht, ist nur der Aufwand, wobei die Ertragsseite offen bleibt, denn auch hier stellt sich das Problem der Anschlüsse und so der Lernkontinuität: Was nutzen aufgehäufte Zertifikate, wenn der Kurs längst vergessen ist?

Blosse Aktivierung reicht nicht aus, die Bearbeitung von Problemen muss zu Ergebnissen führen, zu einer kognitiven Ordnung, die sich fortlaufend neuen Situationen anzupassen versteht. „Lernfähigkeit“ ist also nicht einfach mit psychologischer Aktivierung gegeben, und die Lernerfahrung muss Konsequenzen haben. Anders könnten nur Okkasione erlebt werden, während alles auf die intelligente Verknüpfung der Erfahrung ankommt und so auf die Anschlüsse, also das Lernen in der nächsten Situation.

Aber Lernende bewegen sich in Lernräumen oder eben in Bildungslandschaften. Konzeptionell gesehen ist die Optik der Vernetzung verschiedener Angebote im kommunalen Raum neu. Normalerweise kommen nur die einzelnen Schulen ins Blickfeld, die ja als die grundlegenden Handlungseinheiten der Bildungsentwicklung gefasst werden (Fend 1987). Im Zuge dieser Verengung ist es auch üblich geworden, die staatliche Lenkung des Schulwesens von oben nach unten zu denken, also von der Administration mehr oder weniger direkt in die einzelne Schule. In der Schweiz ist das weitgehend ausgeschlossen, in vielen Ländern ist das jedoch eine der grossen Illusionen der Bildungspolitik, die in so unterschiedlichen Ländern wie Österreich, Frankreich oder Japan die gemeinsame Konstante darstellen.

In der deutschen Politikersprache steht dafür der Ausdruck „Durchregieren“ zur Verfügung, was gerade im Fall der öffentlichen Schulen, die bekanntlich niemand wirklich „regiert“, eine besonders groteske Vorstellung ist. Und es geht auch nicht allein um die Schule, sondern um das ganze Erziehungs- und Bildungsangebot, das vor Ort zugänglich ist und genutzt werden kann.

- Mit der Reduktion des bildungspolitischen Fokus auf die *staatliche* Schule ist aus dem Blick geraten,

---

<sup>1</sup> Das ist ein Befund auf dem LIFE-Projekt der Universität Zürich, das Helmut Fend leitet.

- dass Bildung in einem weiteren und umfassenderen Verständnis vor allem als *kommunale* Grösse verstanden werden muss.
- Die Gemeinden bieten ausdifferenzierte Programme an, die alle davon ausgehen, dass Bildung nicht an der Schultüre endet.

Die Programme hängen von der Grösse der Gemeinde ab und reichen von der Volkshochschule über die Museen, die Theater und Konzertsäle bis hin zu den Krippen, der Jugendarbeit und der Seniorenbildung. Unterhalt und Ausbau dieser Angebote sind teuer, aber auch notwendig, wenn von einem „Bildungsstandort“ die Rede sein soll. Er ist nicht identisch mit dem Schulangebot vor Ort, schon gar nicht, wenn man noch die Vereine und Ehrenämter der Bildung einbezieht, ganz zu schweigen von den zahlreichen privaten Angeboten.

Die August-Claas-Schule in Harsewinkel etwas abseits von Düsseldorf und ersichtlich nicht im Rheinland, wohl aber in Nordrhein-Westfalen, hat in diesem Jahr den Preis der Jury des Deutschen Schulpreises gewonnen. Der Grund ist ein Alleinstellungsmerkmal, das zeigt, wo die Schule fokussiert ist. Sie verfügt auf dem Gelände einer früheren Gärtnerei über eine Aussenwerkstatt, in der gezielt auf bestimmte Berufe vorbereitet wird. Verbunden damit ist das Projekt „Jung und alt im Unterricht“ (JAU), das bundesweit einmalig ist. Hier arbeiten Senioren ehrenamtlich für die Schule und geben ihre Kenntnisse als Handwerksmeister oder Facharbeiter an Jugendliche weiter, die auf diese Weise am Ende ihrer Schulzeit praxisbezogen lernen können. Damit öffnet sich die Schule in Richtung Berufswelt und nutzt Know-how, das nicht die Lehrerbildung erzeugt hat.

Es ist ein Irrtum, wenn im Zuge des PISA-Rankings immer wieder behauptet wurde, dass alleine die Schulqualität, gemessen im Lernstand von wenigen Fächern, über den Bildungsstandort entscheidet. Das ist nur ein Kotau vor der Statistik und übersieht, dass gute Ideen, Ressourcen und Engagement die entscheidenden Faktoren sind. Noch anders gesagt: Nur weil die Lehrergehälter in den Bildungshaushalten der deutschen Bundesländer den grössten Posten einnehmen, darf nicht vom unbedingten Vorrang der schulischen Bildung gesprochen werden.

- Für die Bevölkerung ist „Bildung“ eine Gesamterfahrung quer zu den Generationen, bei der Erneuerung und Anschlussfähigkeit die entscheidenden Grössen sind.
- Schulen sorgen für die Erstausrüstung, und dies nicht im Sinne eines lebenslangen Vorrates, der sich speichern liesse, sondern als stete Beförderung der Lernfähigkeit.

Warum entsteht dann aber immer wieder der Tunnelblick auf die Schule, der ja nicht nur dazu führt, sie für jedes denkbare Übel der Gesellschaft verantwortlich zu machen, sondern ihr - schlimmer noch - die Lösung aller möglichen Probleme zuzutrauen? Die Frage ist nicht ganz leicht zu beantworten und hat wohl vor allem damit zu tun, dass vom Schulerfolg die Zukunftsfähigkeit abhängig gemacht wird. Doch was immer es damit auf sich haben mag, festgehalten sei: Schulen lösen nur schulische Probleme; wenn sie mehr tun sollen, müssen sie Kooperationen eingehen und sich sinnvoll vernetzen können.

In bildungspolitischer Hinsicht kann der Schulblick auch noch in anderer Hinsicht erklärt werden:

- Die Kommunen haben in der Öffentlichkeit keine Stimme, die gehört werden würde.

- Die grossen Auseinandersetzungen sind fast ausschliesslich Schuldebatten, die die Länder als Adressat haben,
- in Deutschland mit der Besonderheit, dass eigentlich nur über das Gymnasium diskutiert wird.

Wie immer, manche Aufregung ist im Vergleich mit dem Ausland ziemlich unverständlich. Wer den Schulbereich betrachtet, stösst noch auf andere Besonderheiten, für die es international eigentlich keine Beispiele gibt. Die deutschen Schulgesetze unterscheiden unisono zwischen den so genannten „äusseren“ und den „inneren“ Schulangelegenheiten. Nur die äusseren unterliegen der Zuständigkeit der Kommunen, die also die Schulhäuser unterhalten müssen, Sorge tragen, ob die Zugangswege in einem halbwegs geordneten Zustand sind, wie der Ausfall eines Hausmeisters zu verkraften ist und ob die Heizkosten gesenkt werden müssen.

Die wirklich wichtigen Angelegenheiten der Schule sind die inneren, also

- die Anstellung der Lehrkräfte,
- die Regelung der Besoldung,
- die Zulassung der Lehrmittel,
- die Bestimmung der Schulleitungen,
- die Organisation der Ausbildung
- die Kontrolle der Schulqualität
- oder die Gestaltung der Schulentwicklung in der Fläche.

Die Neuordnung dieser „doppelten Steuerung“ ist inzwischen mehrfach gefordert worden und würde eine deutliche Verschiebung der Kompetenzen und Zuständigkeiten nach unten implizieren (Berkemeyer/Bos/Manitius/Müthing 2008, S. 136f.). Die Bildungseinrichtungen sind ein zentraler Standortfaktor für die kommunale Entwicklung, den der Deutsche Städtetag in den letzten Jahren immer wieder deutlich angemahnt hat. Damit will ich nicht sagen, dass die inneren Schulangelegenheiten sämtlich zu äusseren werden sollten, sondern lediglich darauf hinweisen, dass auch die öffentlichen Schulen in staatlicher Trägerschaft zum *kommunalen* Angebot gehören, auf das sich die Kunden der Bildung, also die Eltern und Schüler, einstellen.

Die Bildungshoheit der Bundesländer ist durch den Föderalismusentscheid von 2007 nochmals gestärkt worden. In der Konsequenz ist es sicher nicht leichter geworden, die kommunalen Zuständigkeiten im Bildungsbereich auszubauen. Die ungleiche Zuständigkeit angesichts der starken Stellung der Landesministerien und der hohen Regelungsdichte ist für die Bildungsentwicklung ein lange Zeit unterschätztes Problem gewesen. Und es darf nie ausser Acht gelassen werden, dass Bildungs- und Schulpolitik die letzte wirkliche Kompetenz der Länder darstellt, die mit Eifersucht verteidigt wird.

Aus Schweizer Sicht kann man gegen den Föderalismus an sich nichts haben. Was zu kritisieren ist, sind mangelnde Abstimmungen im System und überflüssige Steuerungsebenen, die die Entwicklung behindern, statt sie zu befördern. Heutige Rufe nach einer bundesstaatlichen Neuordnung des Schulwesens sollte man vor dem Hintergrund der Bürokratiefolgen diskutieren.

- Man hätte wie in Frankreich oder Japan eine uneffiziente, aber aufgeblähte Zentralsteuerung,

- die den Kommunen noch weniger Freiraum liesse, als dies mit der immerhin erreichbaren Landesbürokratie der Fall ist.
- „Zentralisierung“ ist in der Schweiz immer die Aufforderung, eine Regierung abzuwählen.

Auf der anderen Seite haben die zahlreichen internationalen Studien zur Implementation von Bildungsreformen (Oelkers/Reusser 2008) *ein* zentrales Ergebnis gezeitigt:

- Die Steuerung im Bildungssystem gelingt umso besser,
- je mehr und je besser die lokalen Akteure daran beteiligt sind.
- Und „Steuerung“ meint nicht einfach die Beachtung der Erlasslage
- sondern bezieht sich auf eine komplexe Entwicklung vor Ort.

Die Bedeutung der kommunalen Ebene lässt sich an einem ebenfalls oft vernachlässigten Phänomen gut zeigen, nämlich dem der Wohnortwahl junger Paare. An welchem Ort sich die Eltern niederlassen und wo sie ihre Kinder aufwachsen sehen wollen, ist heute ähnlich wie die Realisierung des Kinderwunsches fast immer eine gut durchdachte Entscheidung, die nicht mehr einfach durch angestammte Milieus gesichert ist. Die Kinder gehen in aller Regel nicht mehr in die Schule, die schon ihre Grosseltern besucht haben. Heutige Eltern, wenn sie die Wahl haben, überlegen sich sehr genau, an welchem Ort sie sich mit ihren Kindern niederlassen. Eines der Kriterien für die Entscheidung ist die Qualität, Erreichbarkeit und Nutzung des lokalen Bildungsangebotes.

Diese Einschätzung gilt für den gesamten Bildungsbereich, der damit für die Kommunen und Landkreise neben der Infrastruktur und den Arbeitsplätzen zu einem erstrangigen Standortfaktor geworden ist. Die kommunale Bildung ist in ihrer Breite ein Indikator für Lebensqualität, der zunehmend an Bedeutung gewinnt. Wer über ein zu geringes oder wenig attraktives Bildungsangebot verfügt, gerät in eine Abwärtsspirale. Das erklärt das gestiegene Interesse der Kommunen an der Entwicklung ihrer Bildungsangebote, und dafür steht letztlich auch der Ausdruck „Bildungslandschaften“

„Lebenslanges Lernen“ macht nur dann Sinn, wenn die persönliche Situation beachtet wird und Entscheide aufgrund eigener Bewertungen vorgenommen werden. Die Bürgerinnen und Bürger wissen, dass sie sich qualifiziert weiterbilden müssen, aber sie wissen auch, dass Bildung mehr ist als nur die Qualifikation für den nächsten Karriereschritt. Deswegen sind die Kommunen gut beraten, wenn sie ihr Angebot breit streuen und dabei unterschiedliche Interessen berücksichtigen. Die private Theaterinitiative ist in diesem Sinne genauso wichtig wie die nächste grosse Ausstellung im städtischen Museum oder das Seniorenangebot der Volkshochschule, wobei man sich diese Angebote zunehmend vernetzt vorstellen muss.

Das Konzept der Vernetzung in Bildungslandschaften zieht die Konsequenz aus den Befunden der Implementationsforschung, wonach über den Einsatz der Ressourcen lokal entschieden wird und so auch mit den besten Gesetzen keine flächendeckende Steuerung des Bildungswesens möglich ist. Die flächendeckende Umsetzung von Innovationen im Bildungsbereich ist wesentlich bestimmt durch die Kulturen und Mentalitäten, die im Feld und vor Ort vorhanden sind. Gute Ideen wie die ehrenamtliche Tätigkeit von Senioren zur Bearbeitung eines Schnittstellenproblems müssen sich hier durchsetzen.

Die Steuerung durch Gesetze und Erlasse war lange Jahrzehnte eine tief sitzende Illusion, die man unter dem Stichwort „Regelungswut“ gelegentlich noch immer antrifft, aus



der sich aber nie die historische Wirklichkeit entwickelte, die angestrebt wurde. Gerade Bildungsreformen kommen nie so an, wie die politische Rhetorik sie verkündet. Der Grund ist wie gesagt einfach:

- Die Realisierung hängt ab von den Akteuren vor Ort, die über eine Deutungshoheit eigener Art verfügen und die sich nicht kommandieren lassen, was immer den Behörden dazu einfallen mag.
- Insofern stellt sich die Frage, was die Reform aus dem System macht, auch umgekehrt:
- Was macht das System mit der Reform?

Auf der Linie dieser Überlegungen kann von einer *Kommunalisierung* der Bildung gesprochen werden, ohne dass die deutschen Kommunen damit in einen unlösbaren Konflikt zu den Landesregierungen geraten müssen. Der Begriff „Kommunalisierung“ steht einfach für organisierte Bildungslandschaften, die mehr sind als lockere Beziehungsnetze oder formale Expertenrunden, die sich gelegentlich an runden oder nicht so runden Tischen treffen.

Die Kommunen müssen sich selbst als Entwicklungsfeld für die Bildung betrachten und dafür Ziele setzen, die in Etappen zerlegt sind und deren Erreichung überprüft wird. Jede Entwicklung geht schrittweise und muss sich selbst überprüfen können. Das gilt in gleicher Weise auch dort, wo Landkreise sich als Bildungslandschaften verstehen und dementsprechend tätig werden. Mit dem Wort „Kommunalisierung“ sind also nicht nur die grösseren Städte angesprochen, sondern die ganze, sich selbst organisierende Fläche der Bildung, also Städte und Landkreise gleichermaßen.

Gefordert ist ein grundlegend neues Verständnis des lokalen Bildungsraums, der sich abgestimmt und in bestmöglicher Vernetzung entwickeln kann, ähnlich wie das mit Verkehrsverbänden der Fall ist oder an Projekten zur Regionalförderung gezeigt werden kann. Es geht also nicht länger um einzelne Schulen, Behörden oder Einrichtungen, die nur mit ihresgleichen kommunizieren. Bildungsräume sind demgegenüber dauerhafte Vernetzungen, die verschiedene Ebenen kennen und sich über die Kooperation von Akteuren konstituieren. Notwendig dafür sind Büros und Projekte, nicht Vorschriften und Dauerstellen.

- Bildungsräume bieten ein abgestimmtes Programm und zueinander passende Dienste, die kohärent auftreten und dafür ein geeignetes Management benötigen.
- Ein solcher gut koordinierter Service würde von der Krippe über die Elternberatung bis zur Jugendfreizeit und von den Schulen über die Museen und Theater bis zur Seniorenarbeit reichen,
- also alles umfassen, was im weiteren „Bildung“ genannt werden kann und sich kommunal organisieren lässt.

Man kann diese Idee auch als spitze Frage formulieren: Wie kann es gelingen, ein kohärentes regionales Bildungssystem vom Krippenplatz bis zur Seniorenuniversität zu entwickeln, wenn die Struktur der Bildungsorganisation das eigentlich gar nicht zulässt?

Schon die ministerielle Zuständigkeit auf Landesebene ist aufgeteilt, es gibt nicht *ein* Ministerium für *alle* Belange der Bildung, und die Zersplitterung wiederholt sich dann auf der Ebene der Kreise und Kommunen. Jugendämter haben bislang wenig mit Schulämtern zu tun, Kindergärten unterscheiden sich von den Grundschulen allein schon durch die Ausbildung des Personals, für die Berufsschulen sind andere Behörden zuständig als für die Gymnasien und

die Volkshochschule hat kaum Kontakt zur beruflichen Weiterbildung. Die Bereiche sind getrennt und gerade nicht integriert. Kein runder Tisch könnte das aufheben, gefordert ist tatsächlich ein kohärentes Bildungsmanagement.

Man kann sich die Macht der Gewohnheit am Verhältnis von Kitas, Kindergärten und Grundschulen klar machen. Für die ersten beiden zahlen die Eltern den Kommunen unterschiedlich berechnete, jedoch ständig steigende Gebühren, die dritte Bildungsart ist kostenlos, was als grosse historische Errungenschaft hingestellt wird. Diese Errungenschaft bliebe auf die Schule beschränkt, während heute alles dafür spricht, die Bildungszeit mit der Geburt einsetzen zu lassen und dann auch attraktive Lernangebote für die Zeit vor der Schule zur Verfügung zu haben. Die „historische Errungenschaft“ stammt aus einer Zeit, als Bildung mit Schule gleichgesetzt wurde, während es in Zukunft für die kommunalen Bildungslandschaften darauf ankommen wird, Bildung so früh wie möglich beginnen und spät wie nötig enden zu lassen.

Die kommunalen Bildungseinrichtungen samt den damit verbundenen Behörden sollen zu einem kommunizierenden und entscheidungsfähigen Gesamtsystem ausgebaut werden, das auch die öffentlichen Schulen umschliesst. Das geht nur, wenn dafür eine passende Organisation gefunden wird, die als „Bildungsmanagement“ gut bezeichnet ist. Aber im Unterschied zur Verwaltung kann es Management nur geben, wenn Ziele die Entwicklung leiten. Die Bildungsregionen müssen daher für sich Leitziele formulieren, die plausibel sind, Abstimmung voraussetzen und sich überprüfen lassen.

Solche Ziele wären etwa:

1. Bestmöglicher Bildungserfolg für jedes Kind.
2. Entwicklung eines regional abgestimmten Bildungssystems.
3. Gezielte Bearbeitung der Schnittstellen.
4. Erhöhung der Ausbildungsfähigkeit und Verbesserung der Weiterbildung.
5. Systematische Qualitätsentwicklung aller Bildungseinrichtungen.
6. Begleitung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen mit Bildungsrisiken.
7. Angebote für jedes Alter und jeden Lebensabschnitt.

Jedes einzelne Ziel wird zerlegt in Etappen, die Zielerreichung braucht eine ständige Lagebeurteilung und unerreichbare Ziele müssen ohne Sinnverlust abgeschrieben werden können. Der Weg zum Ziel verlangt Organisation: Kommunen und Landkreise werden Leitbilder formulieren, Bildungsbüros einrichten, Steuerungsgruppen installieren und Beiräte berufen, die mit neuen Kompetenzen ausgestattet sind. Nur ein solches lokales Management mit eigener Verantwortung gewährleistet den Erfolg der Massnahmen, der nicht eintritt, wenn die Verantwortung bis zur Unkenntlichkeit aufgeteilt ist. Und nur so gewinnen die Projekte im Übrigen auch Gesichter, die zu lokalen Grössen werden können.

Ideen für die vernetzte Entwicklung einer kommunalen Bildungslandschaft gibt es genug. Ich werde abschliessend verschiedene dieser Ideen vorstellen:

- Fachgebundene curriculare Verzahnung von schulischen und ausserschulischen Lernerfahrungen.
- Öffnung der Schule für die Jugendarbeit.
- Konkurrenz zu den Lernstudios.
- Volkshochschule und Jugendarbeit.

- Integration vor Ort.
- Demokratische Beteiligung.
- Nutzung von Chancen der Selbstinstruktion.
- Neue Kooperationen für die Schnittstellen.

Ein naheliegendes Beispiel sieht so aus: Kommunal neu organisiert werden könnte die curriculare Verzahnung der Schulen mit den Sportvereinen oder Musikschulen vor Ort. Lernzeit, die im Verein oder in der Musikschule erbracht wird, kann dann in der allgemeinbildenden Schule angerechnet werden, und dies nicht nur, weil auch heute schon die Sportnote davon abhängt, wie viel Trainingseinheiten im Verein absolviert wurden, und die Musiknote davon, wie ausserhalb der Schule musiziert worden ist, sondern weil beide Seiten Nutzen davon hätten.

Um von meinem Arbeitsbereich zu sprechen: Der Musikunterricht in den Zürcher Volksschulen ist klar unterdotiert. Ein anspruchsvolles Bildungsziel, dass eigentlich kein Kind die Schule verlassen dürfte, ohne ein Instrument spielen zu können, lässt sich nur in Kooperation mit den örtlichen Musikschulen realisieren, die ohnehin die musikalische Bildung weitgehend tragen. Was also läge näher, als sie am Curriculum der Schule zu beteiligen? Es gibt für die Form der Zusammenarbeit erste Beispiele in Zürcher Gemeinden, in denen Lernleistungen in dem einen Bereich in dem anderen verrechnet werden. Nur so kommt es zu mehr als zu einem unverbindlichen Miteinander.

Die offene Jugendarbeit hat ihre Orte ausserhalb der Schule, aber nur deswegen, weil die Schule nicht Teil eines gemeinsamen Lern- und Bildungsraumes ist, sondern als didaktisch autonome Grösse verstanden wird. Das Umfeld ist für sie ein Zulieferbetrieb, der auch *nicht* wahrgenommen zu werden braucht. Vielleicht würden ja Lehrkräfte stören, wenn sie plötzlich in der offenen Jugendarbeit auftauchen, aber an beiden Orten darf nicht gegeneinander gearbeitet werden oder anders gesagt, die Jugendarbeit ist nicht dazu da, zu kompensieren, was die Schule anrichtet. Vielmehr muss sich die Schule in den kommunalen Raum öffnen und vernetzen, also wahrnehmen und für sich verwerten, was in der Jugendarbeit geleistet wird, auch wenn der Preis Unordnung ist.

In vielen Kommunen bestehen kommerzielle Lernstudios, die von sich sagen, sie würden nicht etwa „Nachhilfeunterricht“ erteilen, sondern „Vorhilfeunterricht“. Die Investitionen der Eltern sind erheblich. Aber wieso können nicht ältere Schüler die Förderarbeit der Lernstudios übernehmen? Die Gemeinden oder Landkreise müssten nur einen kommunalen Pool bilden, einen Service bereit stellen und gegen ein vergleichsweise geringes Entgelt die Leistungen bezahlen. Das wäre eine etwas ungewöhnliche Jugendarbeit, die früher Gang und Gebe war und eine sinnvolle Aufbesserung des Taschengeldes der Jugendlichen darstellte. Warum sollen nur Lehrkräfte, die im Nebenamt für Lernstudios arbeiten, an diesem Geschäft verdienen können?

Um nicht schullastig zu werden: Volkshochschulen organisieren in allen deutschen Städten einen Grossteil der Erwachsenenbildung. Sie kooperieren an vielen Orten schon heute mit Theatern, Museen oder Konzerthäusern etwa im Bereich der pädagogischen Vorbereitung und didaktischen Betreuung von Aufführungen oder Ausstellungen. An anderen Orten organisieren die Volkshochschulen sogar die Seniorenuniversitäten. Wenig verbreitet sind dagegen Kooperationen mit der Jugendarbeit, obwohl - oder weil - Jugendliche für die Volkshochschulen die schwierigste Zielgruppe darstellen. Aber genau das spricht für neue

Formen der Kooperation, und zwar über die Erlebnispädagogik hinaus mit kommunalen Aufträgen und Anliegen.

Wenn man Kommunen als Bildungsräume versteht, lassen sich auch neue Konzepte der Integration von Kindern und Jugendlichen vorstellen. Warum können zum Beispiel fremdsprachige Schülerinnen und Schüler Deutsch nicht auch temporär in Gastfamilien lernen, die dafür kommunale Unterstützung erhalten? Auch Vereine sind gute Instanzen der Integration, die nicht einfach nur als Aufgabe der Schule verstanden werden darf. Stadtbibliotheken etwa wären gute Anlaufstellen, wenn dort ein ehrenamtlicher Service „Deutsch am Nachmittag“ bereitstünde, in dem nicht Unterricht erteilt, sondern Deutsch als Kommunikation angeboten wird. Schliesslich könnte man Senioren auch als Sprachlernpartner gewinnen.

Demokratie lernt man nicht einmal für immer. Versteht man Demokratie als Lebensform, dann hängt die Akzeptanz sehr stark davon ab, welche Formen der Mitsprache und Partizipation vor Ort gegeben sind. Was „Stuttgart 21“ genannt wird, war ein kommunaler Konflikt, der auf demokratische Weise gelöst werden musste, durch eine intelligente Opposition, eine heftige politische Auseinandersetzung, das wiederholte Einklagen von Transparenz und am Schluss einen Mehrheitsentscheid, mit dem die Minderheit leben kann.

Dieser sehr spezielle Konflikt zeigt, dass Bildungslandschaften auch als ein Übungsfeld der Demokratie betrachtet werden können. Im Falle von „Stuttgart 21“ mussten sich die Regierenden mit den Bürgerinnen und Bürgern direkt auseinandersetzen, was vor Ort immer möglich ist. Notwendig dafür sind nur Twitter und You Tube sowie deren intelligente Nutzung, die Volkshochschule kann an diese Erfahrungen direkt anschliessen. Merkwürdig ist nur, dass in Deutschland von „Wutbürgern“ gesprochen wird, wenn demokratischer Protest artikuliert wird. Auch der Ausdruck „Politikverdrossenheit“ lenkt nur von ungenutzten Möglichkeiten ab.

Ausdifferenzierte Bildungsräume kann man auch einfach zur Selbstinstruktion nutzen, ein Bereich, der häufig unterschätzt wird, weil das Bildungsdenken tatsächlich immer auf professionellen Unterricht reduziert wird.

- Selbstinstruktion verlangt Programme, Laptops und Meetingpoints,
- also Know-how und Orte, virtuelle ebenso wie reale.
- „Lernen vor Ort“ gewinnt so überraschende Varianten, die „Lernen“ von „Unterricht“ unterscheiden
- und die bei künftigen Qualifizierungsprozessen eine zentrale Rolle spielen werden.

Laptops ersetzen nicht den Theaterbesuch oder das soziale Lernen, wohl aber manche überflüssige Unterrichtslektion, die es entgegen dem Anschein in der Realität tatsächlich geben soll.

Ein zentrales Problem sind die Schnittstellen des Bildungssystems, also der Anfang, die Übergänge und besonders die Integration in den Arbeitsmarkt.

- „Frühförderung“ ist derzeit ein starkes Thema in der Bildungspolitik.
- Das damit verbundene Anliegen gewinnt aber erst dann konkrete Gestalt,
- wenn kommunale Verbände geschaffen werden

- und Krippen, Kindergärten sowie Primarschulen ein aufeinander aufbauendes, stark vernetztes und für die Eltern attraktives Programm anbieten.

Das verlangt Management und dürfte angesichts der kommunalen Finanzen sowie der unterschiedlichen Zuständigkeiten nicht leicht zu realisieren sein. Aber ohne eine solche Organisation vor Ort sollte der Ausdruck „Frühförderung“ lediglich als ungleich verteiltes Elternprivileg verstanden werden.

Die Frage der Integration in den Arbeitsmarkt stellt sich im Blick auf die Lehrlinge und so ein Drittel bis die Hälfte aller deutschen Jugendlichen. Das duale System der Berufsbildung bietet weit mehr Möglichkeiten eines besseren „Lernens vor Ort“, als es die jährliche Diskussion über die Zahl der Lehrstellen ahnen lässt. Auch hier kann kommunal viel getan werden:

- Das Ende der Schulzeit kann stärker auf die Anforderungen in den Betrieben abgestimmt werden,
- Bildungsmaßnahmen der Arbeitsämter müssen nicht in der Form von betriebsfernen Kursen durchgeführt werden
- und das erforderliche Können kann direkt durch Teilnahme am Arbeitsprozess erworben werden.

Die betriebliche Weiterbildung kann durch neue Kooperationen zwischen den Arbeitsämtern, den Betrieben und den kommunalen Bildungseinrichtungen weiterentwickelt werden. Die Erfolgchancen steigen mit dem konkreten Nutzen für die Betriebe. Den Sprachkurs in „Business English“ könnte auch die Volkshochschule übernehmen, die erfahrene Ökonomen anstellt, die anders als viele Englischlehrer diese sehr spezielle Fachsprache auch tatsächlich beherrschen. Und warum könnte man nicht spezialisierte Meisterlehren für Senioren öffnen, die umlernen wollen, genügend Geld haben und aber keinen Abschluss mehr benötigen?

Noch etwas zur Kooperation mit den Schulen: Auch ein Theaterbesuch lässt sich auf den Deutschunterricht hin anrechnen, einfach weil eine besondere Form von Sprachgestaltung im Mittelpunkt steht. Auf der anderen Seite, wer wirklich Lesen in den Mittelpunkt von Kindern und Jugendlichen rücken will, darf nicht nur an Schulen denken. Hier können kommunale Kampagnen im öffentlichen Raum weiterhelfen. Das gilt für viele Anliegen über die Leseförderung hinaus.

- Vielen Kindern fehlen auch Einsichten in gesunder Ernährung, die sich nicht durch abstrakte Belehrungen gewinnen lassen.
- Vereine und Schulen könnten gemeinsame Ernährungs- und Bewegungsprogramme anbieten, bei denen auch ein Zusammenhang zwischen Fitness und Lernerfolg sichtbar wird.
- Seniorenheime können Schülerinnen und Schüler zu Projekten des sozialen Lernens gewinnen wie umgekehrt Schulen Senioren als erfahrene Lernpaten anstellen können.

Von der offenen Jugendarbeit bis zur Museumspädagogik lassen sich viele kommunale Einrichtungen mit dem Projekt „Bildungslandschaften“ in Verbindung bringen, das dort für Vernetzung sorgt, wo heute noch getrennte Wege beschritten werden. Die Lehrkräfte wissen wenig von der Jugendarbeit, aber die weiß auch wenig von der Volkshochschule und die wiederum kennt sich nicht in der Berufsbildung aus, weil das nicht

zu ihrem angestammten Geschäftsbereich gehört. Aber nur vernetzte Wege bringen für alle Seiten einen Gewinn.

Mein Vortrag schliesst mit drei Hinweisen zur Gestaltung von Bildungslandschaften. Es geht dort zunächst um ein Cross-over: Die Jugendarbeit sollte gerade für Senioren attraktiv sein, nicht als Zielgruppe, sondern für den Erfahrungstransfer. Die Theater müssen sich speziell etwas für die Jugendlichen einfallen lassen, wenn sie nicht vergreisen wollen. Die Musikschulen können ihr Angebot für die musikalischen Analphabeten öffnen und auch die ältere Bevölkerung in die Anfangsgründe der Beherrschung eines Instruments einführen. Volkshochschulen könnten ihre Programme der Allgemeinbildung mit dem abstimmen, was die Schule nicht vermitteln konnte, etwa fachgerechtes Zeichnen oder die Kunst des Tanzens. Und demokratische Beteiligung kann es auch in der Museumspädagogik geben. Erst so, als organisierte Landschaft mit deutlichem Zielgruppenbezug wäre Bildung mehr als das, was Schulen zu bieten haben.

Bildungslandschaften können zweitens nicht nur von den Anbietern her betrachtet werden, auch reicht es nicht aus, das Nutzerverhalten auf die Angebote einzustellen. „Nutzer“ oder „user“ ist ein Slangausdruck aus der Computerbranche, der vor allem Selbstständigkeit betont. Man surft nicht mit der Volkshochschule durchs Internet, sondern navigiert eigenständig. Das gilt für alle Bereiche, das informelle Lernen im Alltag ist daher die Voraussetzung für jede Bildungslandschaft, die Zugang gewinnen muss für das, was sie nicht steuern kann. Interesse entsteht nur, wenn Anschlüsse gefunden werden an die alltäglichen Formen des Lernens, sei es in beruflicher Hinsicht oder im Blick auf die Allgemeinbildung. Diese Erfahrungen müssen in Bildungslandschaften genutzt werden, wenn sie demokratisch sein sollen.

Und wenn drittens das allgemeine Ziel einer Bildungsbeteiligung über die Lebenszeit ernsthaft angestrebt werden soll, ist eine entscheidende Frage, wie die so genannten „bildungsfernen Schichten“ dafür gewonnen werden. Das ist nicht nur eine Frage von Management und Organisation, sondern hat mit der gesamten Strategie zu tun. Es ist extrem schwer, Jugendliche und junge Erwachsene für Bildung zu gewinnen, wenn sie schon in der Schule damit schlechte bis entwürdigende Erfahrungen gemacht haben. Das bedeutet nicht nur, über neue Wege der Förderung vor und in der Schule nachzudenken, sondern kommunale Gesamtprogramme zu entwickeln, die tatsächlich imstande sind, das zu bewirken, was die UNESCO ständig fordert, nämlich: *No child left behind*.

### *Literatur*

- Berkemeyer, N./Bos, W./Manitius, V./Müthing, K: (Hrsg.): Unterrichtsentwicklung in Netzwerken. Konzeptionen, Befunde, Perspektiven. Münster: Waxmann 2008.
- Fend, H.: „Gute Schulen – schlechte Schulen“. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: Die Deutsche Schule Band 78, Heft 3 (1987), S. 275-293.
- Oelkers, J./Reusser, K.: Expertise: Qualität entwickeln - Standards sichern - mit Differenz umgehen. Unter Mitarbeit von E. Berner/U. Halbheer/St. Stolz. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung 2008.
- Schmid, Chr.: Lernen und Transfer. Kritik der didaktischen Steuerung. Bern: h.e.p. Verlag 2006.
- Wolf, A.: Does Education Matter? Myths about Education and Economic Growth. London: Penguin Books 2002.

