



*Interdisziplinäre Wissenschaftler -
Gemeinschaft
Rohrbacher-Kreis*

**Werte, Wissenschaft und Bildung
unter dem Aspekt von Globalisierung
und Nachhaltigkeit**

ROHRBACHER KREIS
ROSA-LUXEMBURG-STIFTUNG
LEIPZIG 2005

**Werte, Wissenschaft und Bildung
unter dem Aspekt von Globalisierung
und Nachhaltigkeit**

ROHRBACHER KREIS

ROSA-LUXEMBURG-STIFTUNG LEIPZIG 2005

ROHRBACHER MANUSKRIPTE

Im Auftrag der Rosa-Luxemburg-Stiftung Berlin
herausgegeben von Rudolf Rochhausen

Heft 11

ISBN 3-9809165-8-8

© Rosa-Luxemburg-Stiftung 2004
Franz-Mehring-Platz 1
D-10243 Berlin

Redaktion: Melitta Heiß, Ruth Mihalowski, Kurt Reiprich
Herstellung: Verlag und Druckerei OsirisDruck, Karl-Heine-Str. 99, 04229 Leipzig

INHALT

1	Kurt Reiprich: Vorwort.....	5
2	Rudolf Rochhausen: Werte im wissenschaftlichen Erkenntnisprozess und im praktischen Lebensvollzug unter dem Gesichtspunkt der nachhaltigen Entwicklung.....	7
3	Gerhard Poppei: Quo vadis Globalisierung?.....	26
4	Wolfgang Methling: Bildung für Nachhaltigkeit in Mecklenburg-Vorpommern.....	34
5	Roland Opitz: Was tun? – Eine russische Frage.....	42
6	Hans-Gert Gräbe: Die Macht des Wissens in der (post)modernen Gesellschaft.....	58
7	Klaus Fuchs-Kittowski: Umweltinformatik und Nachhaltigkeit Umweltinformatik und Gesellschaft - Methoden und Orientierungen, natur-, informations- und sozialwissenschaftliche Grundlagen.....	73
8	Volker Caysa: Wie konservativ muss die Bildung des flexiblen Menschen sein?.....	84
9	Stefan Küpper: Die Verantwortung des Unternehmers für die berufliche Bildung.....	97
10	Hubert Laitko: Bildung und Globalisierung. Kleine Annäherung an ein großes Thema.....	110
11	Sabine Gerold: Soziale Gerechtigkeit als Grundwert für die schulische Bildung..... Zu den Autoren dieses Heftes.....	140 151

VORWORT

Mit dem Heft 11 der »Rohrbacher Manuskripte« veröffentlichen wir die Vorträge, die auf der Tagung des interdisziplinären Rohrbacher Kreises vom 7. bis 9. Mai 2004 gehalten wurden. Sie stand unter dem Motto Werte, Wissenschaft und Bildung unter dem Aspekt der Globalisierung und Nachhaltigkeit. Ergänzen konnten wir diese Publikation durch den Druck leider nicht aller Beiträge, die anlässlich des Kolloquiums des Rohrbacher Kreises unter dem Titel: Für das Leben lernen, Leipzig, 13.11.2004, zum Vortrag kamen.

Wenngleich das Vorwort weder die einzelnen Aufsätze vorstellen oder gar werten kann – dies muss ohnehin dem Leser vorbehalten sein – so sei doch wenigstens auf das Motiv und einigende Band dieser so unterschiedlichen Beiträge verwiesen.

Es ist das Anliegen des interdisziplinären Rohrbacher Kreises zu fragen, welche Tendenzen in der Wissenschafts- und Sozialentwicklung sich heutzutage andeuten und über welche Möglichkeiten wir verfügen, sie human zu gestalten. Dies schließt ebenso die kritische Bestandsaufnahme wie den Versuch ein, nach Möglichkeiten zu suchen, wie wir den Prozess der Wissenschafts- und Technikentwicklung, der Gestaltung des Verhältnisses von Wissenschaft und Wert, der ökonomischen und sozialen Globalisierung zu unserem eigenen Nutzen und den unserer Nachfahren beherrschen können. Durch diese Überlegungen sind vor allem die hier vorliegenden Aufsätze der Mai-Tagung des Rohrbacher Kreises geprägt. So unterschiedliche Themen die hier vorliegenden Beiträge bearbeiten - Wissenschaft und Wert, Informatik, Bildung und kulturelle Tradition, politische Gestaltung der Nachhaltigkeit im Bildungsprozess – immer sind sie durch das Ziel bestimmt, nach Wegen für die humane Beherrschung dieser Prozesse zu suchen. Analyse plus Aufforderung zur verantwortungsbewussten Tat, wie Roland Opitz in seinem hier vorliegenden Vortrag hervorhebt, verbinden alle abgedruckten Reden. Das gilt nicht zuletzt für die Beiträge auf dem Kolloquium vom November vergangenen Jahres. Sie waren durch Überlegungen für die Gestaltung eines nachhaltig wirksamen Bildungssystems bestimmt. Wenn wir uns zur Verantwortung für die geistige und materielle Zukunft unserer Kinder bekennen, so gilt, Bildung ist nicht nur Resultat sozialer Verhältnisse, sondern auch Bedingung für soziale Gerechtigkeit. Nicht nur wirtschaftliche, soziale und kulturelle Chancengleichheit, sondern auch ein selbstbestimmtes Leben hängt von der Gestaltung des Bildungswesens ab. In den Vorträgen von Sabine Gerold und Stefan Küpper, die wir hier speziell empfehlen, wird diese Überlegung besonders deutlich. Wir hatten zu diesem Kolloquium die beiden Repräsentanten von Ge-

werkschaft und Arbeitgeberverband eingeladen, weil wir davon überzeugt sind, dass die Gestaltung eines nachhaltig wirkungsvollen und nützlichen Bildungssystems nur im Konsens aller sozialen Gruppen unseres Landes möglich ist. Vielleicht können wir diese Gespräche, welche nur ein Ansatz sind, fortsetzen.

Wir müssen um einer offenen wissenschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Zukunft willen, Bildung, soziale und kulturelle Verhältnisse unseres Landes reformieren. Wir sollten dabei nicht den ursprünglichen Sinn des Wortes re-formatio vergessen: zurück zu den ursprünglichen Formen. Nicht blind in die Vergangenheit, sondern kritische Aneignung unserer Traditionen gegenüber einer für alle offenen Geschichte. Mit diesen Gedanken hoffen wir auf viele kritische Leser.

Es versteht sich von selbst, dass die Herausgeber strikt die Eigenständigkeit der Autoren dieses Heftes geachtet haben, welche die Verantwortung für ihre Beiträge selbst tragen. Wir danken zugleich den Autoren, dass sie ihre Vorträge zur Publikation zur Verfügung gestellt haben.

Kurt Reiprich

Leipzig, im April 2005

RUDOLF ROCHHAUSEN

Werte im wissenschaftlichen Erkenntnisprozess und im praktischen Lebensvollzug, unter dem Gesichtspunkt der nachhaltigen Entwicklung

Wir leben in einer Welt, in der ein unerbittlicher Konkurrenzkampf auf allen Gebieten vorherrschend ist. Besonders hart ist der Kampf um Arbeitsplätze. Die Arbeitslosenzahlen steigen und sind besonders hoch in der BRD. In den europäischen Wohlstandsländern beginnt sich der Neoliberalismus allmählich durchzusetzen, der in den USA bereits eine stabile Realität ist. Die Arbeitslosenzahl ist bei den Ländern niedriger, die den Sozialabbau vorangetrieben haben, und die sich dem amerikanischen »Raubtierkapitalismus« annähern. Übrigens hat die Volksrepublik China in ihren kapitalistisch arbeitenden Bezirken diese extreme Form des Kapitalismus übernommen.

Problematisch wird in diesem Zusammenhang die voranschreitende Globalisierung. Sie entzieht

1. dem industriellen Kern der entwickelten kapitalistischen Länder einen Teil des bisher dort investierten Kapitals, denn die Kapitalrentabilität ist an anderen Orten der Welt bedeutend höher. Ich denke dabei an billige Arbeitskräfte. Es beginnt ein Wettbewerb der Investitionsstandards.
2. Durch die Globalisierung werden auch die Menschen unterschiedlicher Kontinente in Konkurrenz zueinander gebracht.

Dazu ein Kanzlerwort: »Wir brauchen einen *Pragmatismus* mit Visionen«. Es entsteht ein Problem, das im diesjährigen Kolloquium besonders diskussionswürdig ist: Der Kapitalismus wird noch sehr lange existieren. Müssen wir deshalb nicht Schüler und Studenten auf den unerbittlichen Existenzkampf vorbereiten, den sie in ihrem späteren Leben ausgesetzt sind? Müssen wir ihnen nicht vermitteln, dass Bildung und Leistungsbereitschaft für den einzelnen *nützlich* sind? Ist *Nützlichkeit* nicht ein zentraler Wert für die Erziehung und Bildung? Wie ist in diesem Zusammenhang *linkes Denken* einzuschätzen und auf welche Art und Weise müssen Linke verantwortlich argumentieren?

Das sind Fragen, die die Werte-Problematik aktiviert. Es wird notwendig, die Problematik der wertfreien und wertbewussten Wissenschaft sowie der Herausbildung des Pragmatismus größere Aufmerksamkeit zu schenken.

Vorher noch ein Einwand bekannter Naturwissenschaftler:

Renommierte Hirnforscher, z. B. Gerhard Roth und Wolf Singer stellen die Frage nach der Natur des Menschen neu. Ihre These lautet: Freiheit und Verantwortung sind Schall und Rauch, reine Einbildung. Wir sind nicht im Griff der Umwelt, sondern im Griff des Gehirns. Das Gehirn ist gegenüber der Außenwelt vollkommen abgeschottet. Soziokulturelle Gründe für die Entwicklung des Gehirns spielen deshalb in seiner internen Welt keine Rolle. Es sind neuronale Prozesse, die dafür sorgen, dass unser Denken und Handeln streng determiniert ist, obwohl uns das nicht so vorkommt.

Werte werden demnach total abgelehnt. Die Wissenschaft ist *wertfrei*. Ihre Auffassung enthält zwei bemerkenswerte Hinweise:

1. Das Großhirn ist von Anfang seiner revolutionären Entstehung auf eine endliche Zahl von Denkleistungen festgelegt. Besonders deutlich wird dieser Gedanke, wenn man die Geschichte des Denkens - also die Geschichte der Philosophie - verfolgt. Alle heutigen Denkleistungen sind in der Vergangenheit schon einmal angesprochen worden. 400 v. d. Zeitrechnung formulierte z.B. der Sophist Protagoras: »Wer die Macht hat, gibt die Gesetze nach seinem Nutzen« - *Pragmatismus*. Georgias entwickelt zur gleichen Zeit den *Skeptizismus*: »Nichts besteht, alles muss angezweifelt werden«. Empedokles - Gleiches wird durch Gleiches erkannt. Goethe: »Wär' nicht das Auge sonnenhaft, die Sonne könnt es nicht erkennen«. In den achtziger Jahren schreibt Konrad Lorenz (Evolutionäre Erkenntnistheorie): »Das Auge ist ein negatives Abbild der Optik des Lichtes«¹. Heraklid: *Bewegung, Veränderung*. Demokrit, Epikur(Zufall): *Atomistik*. Platon und Aristoteles - *Information* etc.
2. Im März dieses Jahres fand das philosophische Kabinett statt. An ihm nahm unter anderen Wolf Singer teil. Einer seiner Grundgedanken: In der Entwicklung eines Menschen gibt es *Zeitfenster*, die sich öffnen und schließen. Das entspricht seiner Meinung nach den Reifungsvorgängen im Gehirn. Hirnrindengebiete, die in der Evolution spät hinzugekommen sind, sind relativ länger formbar. Sprachregionen öffnen sich vom 4. bis zum 7. Lebensjahr. Regionen im Präfrontallhirn, die für das Herausbilden von Persönlichkeitsstrukturen und für das Erlernen von Regeln (Logik, Mathematik) verantwortlich sind, öffnen sich bis zur Pubertät. Sind diese Zeitfenster geschlossen, dann bleiben sie es für immer.

Der Philosoph Heleno Sana nennt diese Erscheinung in den Naturwissenschaften »die gegenwärtige Krise der ethischen Werte«. Was in der Antike die Griechen Tugend

¹ Konrad Lorenz: *Leben ist Lernen*. München 1981, S. 59.

nannten, hätte ihre ursprüngliche Bedeutung eingebüßt, und sei zu einer reinen *techné* im Dienste von Erfolg- und Machtambitionen geworden. Zynismus, Doppelzüngigkeit und Ellbogenmoral gelten als selbstverständliche Verhaltensweisen. Solana: »Jemand, der nicht das spontane Bedürfnis empfindet, sich dem anderen gegenüber rücksichtsvoll zu verhalten, werde auch keine Rücksicht auf das Allgemeine nehmen und ausschließlich an sein Wohlergehen denken.«² Zwei unterschiedliche Auffassungen, eine von Naturwissenschaftlern die andere von einem Geisteswissenschaftler, wer hat Recht?

Zunächst muss darauf hingewiesen werden, dass unser Denken und Handeln auch durch den Einfluss vieler Menschen geprägt ist. Und zwar nicht nur lebender Menschen, sondern auch ungezählter, längst vergangener Generationen Verstorbener. Ihre Erfahrungen, Wahrnehmungen, wissenschaftliche Theorien, Weisheiten oder Irrtümer, Wert- und Bildungssysteme, bilden in ihrer Gesamtheit die Kultur einer Menschengemeinschaft. Aus ihr muss sich jeder Mensch der denkt und spricht, ob er will oder nicht, unweigerlich bedienen.

Es ist in diesem Zusammenhang angebracht etwas zur Geschichte der *wertfreien Wissenschaft* zu sagen. Die Wissenschaftsentwicklung der Renaissance wird durch den britischen Philosophen Francis Bacon bestimmt. Der berühmte Aphorismus 129 des *Novum Organon* lautet: »Die Wohltaten der Erfinder können sich auf das ganze Menschengeschlecht erstrecken, die politischen dagegen nur auf bestimmte Siedlungen der Menschen; auch währen diese nur kurze Zeit, jene quasi ewig³«.

Seine Überzeugung besteht demnach darin, dass wissenschaftlicher Fortschritt zugleich humaner und gesellschaftlicher Fortschritt ist. Das heißt: Wissenschaftlicher Fortschritt enthält seiner Meinung nach den Gedanken: In die Wissenschaftsentwicklung ist die Wohltat für die Menschen integriert. Deshalb bedarf es keiner Einwirkung von außen. Meinungen von Gruppen, Kirchen oder andere Arten der Öffentlichkeit müssen als *idola theatri* seiner Meinung nach ausgeschlossen werden. Freiheit der Wissenschaft wird zur Losung der Renaissance, die der Wissenschafts- und Technikentwicklung gewaltige Impulse gegeben hat.

Der Paragraph 129 des Neuen Organon schließt mit den Worten: »Wenn schließlich jemand den Missbrauch der Wissenschaften ...zur Bosheit, Luxus und ähnlichem ein-

² Helene Sana: Die Gründung des Charakters. In: Neues Deutschland. Berlin. 22 Forum 2004. Eine Welt ohne Moral.

³ Francis Bacon: Das neue Organon. Berlin 1962, S. 135.

wendet, so möge das niemanden beeindrucken. Das kann man nämlich von allen irdischen Gütern sagen, dem Erfindungsgeist, der Tapferkeit, der Gestalt, dem Reichtum, selbst dem Licht und allen übrigen. Möge das Menschengeschlecht nur erst wieder sein Recht auf die Natur zurückgewinnen und mögen nur erst die nötigen Mittel dazu da sein: Die Verwendung wird dann schon durch den rechten Verstand und die gesunde Religion gesteuert werden«⁴.

Bacon vertraut also auf die Vernunft und die Religion. Dass in der wissenschaftlich-technischen Entwicklung eine tiefe Ambivalenz stecken könnte, ist für ihn ausgeschlossen. Im 19. Jahrhundert noch setzte man große Hoffnungen auf die Entwicklung von Wissenschaft und Technik. So sagt beispielsweise Hermann v. Helmholtz in seiner akademischen Festrede - gehalten in Heidelberg beim Antritt des Prorektorates 1862: »In der Tat bilden die Männer der Wissenschaft eine Art organisierte Armee. Sie suchen zum Besten der ganzen Nation und fast immer in deren Auftrag und auf deren Kosten, die Kenntnisse zu vermehren, welche zur Steigerung der Industrie, des Reichtums, der Schönheit, des Lebens, zur Verbesserung der politischen Organisation und der *moralischen Entwicklung* der Individuen dienen können«⁵.

Während der politischen Restauration in England des 17. Jahrhunderts wird die *normative Neutralisierung* der empirischen Wissenschaft (Science) Bedingung für ihre Institutionalisierung. In den Statuten der Royal Society (1663) heißt es: »Science soll durch Experimente verbessert werden, ohne sich in Theologie, Metaphysik, Moral, Politik, Rhetorik einzumischen, und umgekehrt sollen letztere sich nicht in die Entwicklung von Science einmischen«⁶. Freiheit von Lehre und Forschung heißt seitdem »Freiheit von Kontrolle, Freiheit von Intervention äußerer Vorschriften«.

Gernot Böhme spricht von einem Ende des *Baconschen Zeitalters*. Er stellt die Frage: »Ist seine Überzeugung, dass wissenschaftlich-technischer Fortschritt zugleich humaner und gesellschaftlicher Fortschritt sein werde, erfüllt worden?«⁷ Er muss sie natürlich mit *nein* beantworten. Heute wird die wissenschaftlich technische Entwicklung zur Menschenvernichtung missbraucht. Amerikanische Wissenschaftler freuen sich über

⁴ Francis Bacon: Das neue Organon. S. 137.

⁵ Hermann v. Helmholtz: Vorträge und Reden. Bd. I. Braunschweig 1903, S. 181.

⁶ Statuten der Royal Society 1662. zit. bei: Gerold L. Eberlein: Maximierung der Erkenntnisse ohne sozialen Sinn? Osnabrück 1987, S. 18.

⁷ Gernot Böhme: Am Ende des Baconschen Zeitalters. Studien zur Wissenschaftsentwicklung. Frankfurt a.M. 1994, S. 13.

den Erfolg, das Grippevirus wieder hergestellt zu haben, das 1918 im Weltmaßstab 20 Millionen Menschen in den Tod riss, fast doppelt so viel Tote wie der 1. Weltkrieg gefordert hatte.

Massenvernichtungswaffen, und zwar Giftgas, wurde ja bereits im 1. Weltkrieg eingesetzt, zum ersten Mal von deutschen Truppen vor Ypern (Belgien). Die Briten hatten keine Gasmasken, und ganze Regimenter wurden auf die grausamste Art vernichtet. Das damals angewendete Giftgas stellte der Chemiker Nobelpreisträger Fritz Haber eigens für den Krieg her. Heute ist die Konstruktion von Massenvernichtungswaffen, nuklearer, chemischer und biologischer Art zur Selbstverständlichkeit geworden.

Von Max Weber wird zu Beginn des 20. Jahrhunderts, das *Wertfreiheitsprinzip* eingeführt. Es soll eine Regel bezeichnen, die die spezifische wissenschaftliche Tätigkeit »über die Forderung nach intersubjektiver Überprüfbarkeit ihrer Aussagen mit der Behauptung definiert, dass im engeren Sinne praktische Bewertungen einer derartigen Kontrolle nicht standhielten«⁸. Werturteile müssen deshalb aus der Wissenschaft eliminiert werden. Zwei Funktionen der Werturteile werden hervorgehoben:

1. *deskriptive Funktion*: Aussagen in denen ein Sachverhalt, gegebenenfalls auch ein *Wertverhalt* (d.h. im Modus des Behauptens) auftritt. Das Werturteil erscheint demnach als Behauptung;
2. *präskriptive Funktion*: Aussagen in denen durch Vorschreiben, Verbot, Befehlen etc. bzw. durch moralische Bewertungen mit der Aussage ein normativer Sinn verbunden wird.

Auf einer Arbeitstagung der *Deutschen Gesellschaft für Soziologie* (Okt. 1965) begann der *Positivismusstreit*. Die Grundsatzreferate hielten Karl R. Popper und Theodor W. Adorno. Geführt wurde dieser Streit demnach durch Vertreter der Kritischen Theorie und des Kritischen Rationalismus. Es geht in der Auseinandersetzung um Max Webers Grundsatz der Wertfreiheit der Wissenschaft und um das Problem einer rationalen Begründung von Normen und Werten.

Vertreter der Kritischen Theorie der marxistischen Frankfurter Schule (Adorno, Jürgen Habermas) rufen zu normativer Strenge auf. Sie wollen Wertungen bzw. Werturteile mit wissenschaftlicher Exaktheit begründen. Sie können aber eine methodische Basis für einen Begriff der Werte nicht angeben.

⁸ Max Weber: Werturteile müssen aus wissenschaftlichen Erörterungen verbannt werden! In: Gerold L. Eberlein: Maximierung der Erkenntnisse ohne sozialen Sinn? S. 7.

Die Vertreter des Kritischen Rationalismus (Hans Albert), argumentieren im Sinne des Weberschen Grundsatzes: »methodische Strenge, ohne normative Basis«. Wissenschaftliche Rationalität und irrationale Normativität sollen voneinander isoliert werden.

Habermas und Adorno gehen von einer Kritik an einem uneingeschränkten Rationalitätsverständnis aus und fordern einen Aufbau rationaler *und* normativer Wissenschaftskonstruktionen.

Hans Albert (Kritischer Rationalismus) kennzeichnet die Tatsache, dass im Rahmen des Positivismusstreites keine methodische Fassung des praktischen Begründungsbegriffs vorgelegt wurde. Das ist ein Beweis für ihn, dass Werturteile zwangsläufig nicht begründet werden können. Sie gehören deshalb dem Bereich des Irrationalismus an. Nach seiner Meinung hätten wir demnach zwischen wertfreier wissenschaftlicher Beschreibung, Erklärung und Prognose, oder wertender, *irrationaler* und somit unwissenschaftlicher Beschreibung bzw. Erklärung zu entscheiden. Die Tagung kam zu keinem abschließenden Ergebnis. Die Diskussion darüber hält deshalb weiterhin an.

An dieser Stelle muss die Frage untersucht werden: Ist Science rein rational, und sind die Werturteile rein irrational? Die Überzeugung, dass Wissenschaft ein objektiv rationales Unternehmen ist, und dass dies absolut gewiss sei, während Werturteile aber als vorschreibende Aussagen subjektiv irrational, also absolut ungewiss seien, lässt meiner Meinung nach eine *Rationalitätslücke* entstehen. Es geht um die Entscheidung zwischen wissenschaftlicher Objektivität und persönlicher Subjektivität des Wissenschaftlers und kollektiver Subjektivität von Wissenschaftlergemeinschaften. Diese *subjektivistische* Verschiebung ist nicht als persönliche Subjektivität des Wissenschaftlers zu verstehen. Es geht vielmehr um Annahmen und Entscheidungen von Forschergemeinschaften, wissenschaftlichen Schulen etc., also um fachlich verschiedene, weitgespannte Übereinstimmung, um wissenschaftsinterne Normen und Spielregeln. Ohne *gruppensubjektive Annahmen* von Normen und Werten ist demnach wissenschaftliche Objektivität nicht möglich.

Der Wissenschaftstheoretiker Gerald Eberlein formuliert: »Während ein subjektives Werturteil von einem oder einzelnen Forschern vertreten wird, wird es zum objektiven Werturteil durch einen Prozess der Objektivierung, der zur Institutionalisierung subjektiver als Gruppen-Werturteile führt⁹. Ein *absoluter Rationalitätsbegriff* kann demnach nicht aufrechterhalten werden. Durch gruppensubjektive Annahme von Normen und Wertungen durch Forschungsgemeinschaften erhalten dieselben wissenschaftliche Objektivität.

⁹ Gerald Eberlein: Maximierung der Erkenntnisse ohne sozialen Sinn. S. 42.

Die genannte Rationalitätslücke kann nicht nur, sondern sie muss geschlossen werden. Paul Weingartner schreibt in diesem Zusammenhang: »Letztes Ziel der Wissenschaften als Tätigkeit ist das Finden einer richtigen Antwort, d.h. einer wahren gehaltvollen Aussage oder einer gültigen gehaltvollen Norm«¹⁰. Um also das letzte Ziel im Sinne Weingartners zu erreichen müssen Wertaussagen und/oder Normen in der Menge der wissenschaftlichen Sätze vorkommen können. Außerdem ist wissenschaftliches Handeln immer auch soziales Handeln. Letzteres kann niemals wertfrei, sondern nur unterschiedlich wertorientiert sein. Auch Forschungsergebnisse können niemals wertfrei sein.

Karl Popper geht in seiner Schrift »Alles Leben ist Problemlösen« von drei Welten aus: »Ich nenne die Welt der physischen Vorgänge *Welt 1*, und die Welt der psychischen Vorgänge nenne ich *Welt 2*. *Welt 3* im weitesten Sinne nenne ich die Welt der Produkte des menschlichen Geistes, im engeren Sinne insbesondere die Welt der Theorien, einschließlich der falschen Theorien, und die Welt der wissenschaftlichen Probleme, ... im weitesten Sinne gehören zur Welt 3 auch Dichtungen und Kunstwerke«¹¹.

Das sieht folgendermaßen aus:

Welt 3 → Welt der objektiven Produkte des menschlichen Geistes;

Welt 2 → Welt der psychischen Vorgänge;

Welt 1 → Welt der physischen Vorgänge.

Die Besonderheit einer Philosophie als Metawissenschaft wird dabei nicht beachtet. In dem Buch »Bildung und Entwicklung natur- und humanwissenschaftlicher Theorien« (von mir herausgegeben), habe ich versucht die Position der Philosophie folgendermaßen hervorzuheben: »Philosophische Kategorien können ... über die methodische Ebene des (naturwissenschaftlichen) Paradigmas wirksam werden, d.h. den Stellenwert und die Wechselwirkung der spezialwissenschaftlichen Kategorien verändern ... dabei bilden besonders die wertenden Stellungnahmen zum Zwecke der Deutung und der Nut-

¹⁰ Paul Weingartner: In: Gerald Eberlein: Maximierung der Erkenntnisse ohne sozialen Sinn. S. 66.

¹¹ Karl Popper: Alles Leben ist Problemlösen. München, Zürich 1994, S. 95f.

zung wissenschaftlicher Kenntnisse über bestimmte Objekte eine herausragende Rolle¹².

Prof. Dr. Arno Ros (Theoretische Philosophie Univ. Magdeburg) unterscheidet zwei Bereiche: die *begriffsreflektierenden* und die *begriffsverwendeten* Überlegungen. Die ersteren sind philosophische Diskurse. Sie sollen dazu verhelfen »einmal gebildete Begriffe, die für bestimmte Zwecke besonders wichtig sind, zu beschreiben und bewusst zu machen, einmal in ihren Eigenschaften so und so beschriebene Begriffe zu erklären, und einmal so und so beschriebene Begriffe auf ihre Sinnhaftigkeit zu überprüfen und gegebenenfalls zu verändern«¹³. Diese Aufgabe erfüllt nach Auffassung der Autoren die *Analytische Philosophie*.

Die Poppersche Darstellung der drei Welten müsste deshalb folgendermaßen ergänzt werden:

Welt 4 → *begriffsreflektierende Überlegungen*, Philosophie als
Metawissenschaft, Wertvorstellungen;

Welt 3 → Welt der objektiven Produkte des menschlichen Geistes, Theorien etc.
begriffsanwendende Überlegungen.

Welt 2 → Welt der psychischen Vorgänge

Welt 1 → Welt der physischen Vorgänge

Übrigens hat Popper in seinen wissenschaftstheoretischen Darstellungen die begriffsreflektierende Ebene immer ohne Namensnennung mit einbezogen. In seiner Falsifikationstheorie hebt er besonders die Werte *Redlichkeit* und *Gewissheit* hervor. Unredlich handelt seiner Auffassung nach ein Wissenschaftler, der nicht anerkennt, dass seine Theorie zu Fall gebracht werden kann, dass sie also keinen Ewigkeitscharakter hat. Gewissheit ist für ihn mehr als Wahrheit.

Hans Spinner hebt hervor, dass der wissenschaftliche Erkenntnisprozess durch wissenschaftlich-technische Werte, und nicht durch »moralische Regeln« gesteuert wird.

¹² Rudolf Rochhausen (Hrsg.): *Bildung und Entwicklung natur- und humanwissenschaftlicher Theorien*. Berlin 1983, S. 86.

¹³ Arno Ros: *Was ist Philosophie?*. In: Richard Raatzsch (Hrsg.): *Philosophieren über Philosophie*. Leipzig 1999, S. 49.

Wissenschaft sei keine »moralische Anstalt, sondern Beruf und Betrieb ... nicht moralische Überzeugungen motivieren Wissenschaftler, sondern das Streben nach Ansehen. Was zählt ist nicht die gute Absicht, sondern Sachverstand, Originalität und Produktivität ... wenn ich nicht die Methoden beherrsche, mach' ich auf Moral«¹⁴. Es gibt demnach Werte, die unmittelbar mit den wissenschaftlichen Aussagensystemen verbunden sind. Ich will sie als

1. *wissenschaftsinterne Werte* bezeichnen.

Dazu gehören: Präzision, Zuverlässigkeit, Widerspruchsfreiheit, Wahrheit, Effektivität, Originalität, Produktivität, Einfachheit, Gültigkeit, Leistungsbereitschaft;

2. gibt es *wissenschaftsexterne Werte*:

Freiheit, Verantwortung, Gerechtigkeit, Humanität, Wahrhaftigkeit, Redlichkeit, Toleranz, Hoffnung, Barmherzigkeit und Nachhaltigkeit.

Das Verbindende zwischen beiden Wertsystemen ist die *Gewissheit*. Gewissheit ist mehr als die wissenschaftliche Wahrheit. Wahrheitsfindung ist das Ziel jeder wissenschaftlichen Forschung. Aber Wahrheit auch als absolute, ist noch keine Gewissheit. Wissenschaft ist Wahrheitssuche. Dabei ist »ich weiß« \neq »ich vermute! Wissen ist \neq Vermutung. Wissen impliziert sichere Wahrheit bzw. Gewissheit. Damit ist Gewissheit eine Ganzheit sicherer Wahrheiten.

Gewissheit umfasst auch den Komplex der praktischen Anwendung der Forschungsergebnisse. Sie ist deshalb nicht nur mit dem Verstand (ratio) verbunden, sondern auch mit *Vernunft*. Gewissheit *entspannt* das Spannungsfeld zwischen Ratio und Vernunft. Wissenschaftliches Handeln ist Bestandteil eines gesellschaftlichen Teilsystems und damit prinzipiell soziales Handeln. Klaus Meyer-Abich versucht deshalb neben der erkenntnisbezogenen Wahrheit, ein Kriterium der *praktischen oder Handlungswahrheit* anzuerkennen¹⁵. Meiner Meinung nach sind beide in der Gewissheit vereinigt. Ohne Gewissheit kann die praktische Anwendung zur *Hölle* werden. Die Auffassung von dem bekannten Bio-Theoretiker Hans Mohr, der nur Forschungsnormen anerkennt, ist verantwortungslos: »Sei ehrlich! Manipuliere niemals Daten! Sei genau! Sei fair hinsichtlich Prioritäten und Ideen! Vermeide Parteilichkeit! Betrachte Daten als letzte Be-

¹⁴ Hans Spinner: Die Verantwortlichkeit des Wissenschaftlers in der modernen Welt. In: Die Freie Akademie. Nachrichten und Meinungen 3/84, S. 5.

¹⁵ Klaus Meyer-Abich: Wie ist die Freiheit der Wissenschaft heute noch zu verantworten? In: O. Schatz (Hrsg.): Brauchen wir eine andere Wissenschaft? Salzburger Humanismusgespräch. Wien, Köln 1981, S. 129.

rufungsinstanz«¹⁶. Die Einhaltung wissenschaftsinterner Werte ist selbstverständlich Grundlage jeder wissenschaftlichen Arbeit, aber sie reicht nicht aus. So können beispielsweise antihumane Experimente ein Ergebnis der Freiheit der Forschung sein. Die wissenschaftlichen Erkenntnisse auf der Grundlage der Versuche an KZ-Häftlingen wurden von führenden wissenschaftlichen Zeitschriften wie *Nature* und *Science* akribisch ausgewertet und veröffentlicht. Dazu der Philosoph Hans Jonas: »Die sogenannte Freiheit der Forschung wirkt sich heute schändlicher aus als unmenschliche Unterdrückung«¹⁷. Er verweist dabei ebenfalls auf die SS-Mediziner in den Konzentrationslagern.

Johan Galtung stellt ein Modell einer auf Daten, Theorien und Werte gründenden »dreiseitigen Wissenschaft« vor. Ihre Aufgabe bestehe darin, neue Werte, neue Theorien und neue Daten zu schaffen¹⁸. Wissenschaftliches Erkennen und Handeln ist demnach an seinen Folgen zu bewerten.

Jetzt wird es Zeit nachzuweisen, was Werte sind. Meiner Meinung nach ist es ein Fehler, Werte als materielle und/oder geistige Eigenschaften von Dingen zu definieren. Der Fehler ist auf den allgemeinen Sprachgebrauch zurückzuführen. Was wertvoll ist hat in der Umgangssprache einen Wert, ist aber werththeoretisch ein *Wertträger*, beispielsweise Gold, Edelsteine, Naturressourcen, aber auch Gedichte, Romane etc.

Werte sind Ideen, die wir bestimmten Dingen oder Verhältnissen zuordnen. Sie besitzen eine gesamtgesellschaftliche Realität. Sie sind historisch gewachsen und in einem spezifischen Kulturkreis integriert. Als ideelle Realitäten haben sie eine erkenntnistheoretische Grundlage. Erst durch ein *Werturteil* (Bewertungen) können aus einem Wertträger Werte herausgefiltert werden. Werte gehören deshalb in den Bereich der analytischen Philosophie, d. h. zu den begriffsreflektierenden Überlegungen im Gegensatz zu den begriffsanwendenden Verfahren der Spezialwissenschaften. Worin besteht das Wesen eines *Werturteils*? Zunächst ist die Unpersönlichkeit des Werturteils von fundamentaler Bedeutung. Es ist niemals auf bestimmte Personen bezogen. Dazu zwei Fragen:

¹⁶ Hans Mohr: *The Ethics of Science*. In: *Concepts and Approaches in Evolutionary Epistemology*. Dordrecht 1984, S. 185f.

¹⁷ Hans Jonas: *Freiheit der Forschung und öffentliches Wohl*. In: O. Schatz (Hrsg.): *Brauchen wir eine andere Wissenschaft*. S. 110.

¹⁸ Johan Galtung: *Self-Reliance*. München 1983, S. 82.

1. Was ist der Sinn eines unpersönlichen Werturteils? Das Urteil: »Etwas ist schön« – will mehr aussagen als: »Es gefällt mir«. Werturteile sind Aussagen von Eigenschaften, die dem Gegenstand objektiv zukommen, nicht einer subjektiven Meinung. Ebenso gilt: Etwas ist nützlich – nicht: Es nützt mir. Es hat vielmehr die Eigenschaft nützlich zu sein. Das Werturteil tritt also als Eigenschaft eines Gegenstandes auf. Es stellt demnach eine objektive Tatsache fest. Eine solche Eigenschaftsaussage kann entweder wahr oder falsch sein.
2. Wie ist eine Unpersönlichkeit von Werturteilen vereinbar? Die Stellungnahme, auf die sich ein unpersönliches Werturteil bezieht, ist nicht die Stellungnahme von bestimmten Personen. Sie ist vielmehr von der Individualität unabhängig. Ein Werturteil spricht damit die Bestimmung einer Stellungnahme durch einen Gegenstand ganz allgemein aus¹⁹.

Darauf will ich etwas näher eingehen: Wir betrachten ein Gemälde. Eine allgemeine Wertung: Das Gemälde ist schön, d.h. es ist so gestaltet, dass es wohl gefällt. In diesem Urteil wird etwas elementar Ästhetisches ausgedrückt. Gewisse Farbenzusammenstellungen und auch gewisse Tonverbindungen sind harmonisch und andere nicht. Der Kunst aller Zeiten und Völker scheint gemeinsam zu sein, dass rhythmische Wiederholungen, Reihung und Ordnung wohl gefällt. Auch die exotischsten Werke der bildenden Kunst, eine altafrikanische Plastik, eine mexikanische Flächenfüllung, ein Maori-Ornament, alle haben trotz aller Fremdartigkeit dieselbe elementar-ästhetische Struktur.

Jetzt kommt aber der Widerspruch zwischen Laien und Experten hinzu! Beider Werturteile beziehen sich auf denselben Gegenstand. Er wird aber in verschiedener Weise aufgefasst. Subjektiv ist es deshalb nicht mehr derselbe Gegenstand. Wenn ein Kunstkennner z.B. ein Gemälde auf seine Qualität hin beurteilt, so bringt er eine ganz andere Vorbereitung als der Laie mit. Durch seine Schulung und Erfahrung hat der Experte eine andere Sicht. Grundsätzlich neue Momente am Bild treten in den Vordergrund. Der ungeschulte Geschmack und die rationalen Kenntnisse des Laien gestatten es ihm nicht, das Kunstwerk in seiner Komplexität zu erfassen.

Als Beispiel soll das Bild (S. 18 – Platon und Aristoteles) von Raffael »Die Schule von Athen« (1510) dienen. Die beiden Gestalten die im Garten wandeln und diskutieren strahlen Würde aus. Das kann auch ein Laie verstehen. Die Bildbetrachtung erfordert aber nicht nur eine emotionale Sicht, sondern auch rationales Denken. Der Ältere links ist Platon. Er deutet mit der rechten Hand nach oben, auf das Reich des abstrakten

¹⁹ Victor Kraft: Die Grundlagen einer wissenschaftlichen Wertlehre. Wien 1957, S. 185.



Denkens. Die Ideen sind für ihn die unwandelbare Realität und damit unveränderlich, ewig, während die Erscheinungen der materiellen Welt entstehen und vergehen. Die Handbewegung des Aristoteles rechts gilt der Erde, die er für die letzte Quelle unserer Empfindungen und Wahrnehmungen und durch sie unserer Gedanken, Ideen etc. hält. Zwei grundverschiedene Weltanschauungen stehen demnach einander gegenüber. Der Laie könnte vielleicht denken, der Alte zeigt auf einen fliegenden Adler und der Jüngere auf eine interessante Pflanze. Seine Bewertung ist falsch!

Aber auch zwischen Experten stimmen Bewertungen nicht überein. Es können Wertungen auftreten, die miteinander im Widerspruch stehen. Leibniz hat bereits darauf aufmerksam gemacht, dass es sowohl Gleichartigkeit von Objektbeschaffenheit als auch Gleichartigkeit der Subjektbeschaffenheit nicht gibt. Dabei ist noch zweierlei zu beachten:

1. Bei der Betrachtung und Bewertung eines Gemäldes bedienen wir uns der Sprache, d.h. wir bemühen uns auszusprechen, was uns innerlich bewegt. Dabei erfolgen Versuche die Eindrücke in sprachliche Vergleiche zu verwandeln.
2. Es geschieht folgendes: Das Kunstwerk erleben wir »gefiltert, verändert, gedeutet und bewertet« durch das, was uns durch Erziehung und Bildung vermittelt worden ist.²⁰

Um einen völlig unbedarften Eindruck zu erhalten, wäre die Naivität eines ganz unerfahrenen Kindes notwendig. Dazu ein Erlebnis, das ich bei einer Vertretung im 1. Schuljahr Mädchenklasse (1946) hatte: Die erkrankte Lehrerin hatte eine Bildbetrachtung vor, und zwar den volkstümlichen Holzschnitt von Ludwig Richter »Schlachtfest«. Das Bild vermittelt bekanntlich eine ausgelassene Gesellschaft junger Menschen vor dem mit den Hinterbeinen aufgehängten ausgeschlachteten Schwein. Kinder stehen erwartungsvoll vor dem Wurstkessel etc. Auf meine Frage: Was gefällt euch an diesem Bild? hebt ein Mädchen aus der vorderen Reihe die Hand. Es geht mit ausgestrecktem Zeigefinger auf das Bild zu und zeigt auf die rechte untere Ecke. Dort hatte der Künstler einen Sperling gezeichnet, der Körner aufpickt. Das Urteil eines Laien über den Eindruck eines unverstandenen Objekts als sachgemäß aufgefasstes Urteil auszugeben, entspricht nicht der Wahrheit, ist also falsch. Dasselbe gilt wenn beispielsweise Kitsch gelobt wird. Dem Ungebildeten gefällt die Melodie eines Schlagerliedes, weil sie leicht einget. Er spürt das Primitive und das Abgedroschene daran nicht. Er empfindet das scheinbar Gefühlvolle von Text und Melodie, und erkennt das Unwahre und Gemachte nicht. Das Werturteil des Ungebildeten ist nur deshalb falsch, weil es den in Frage stehenden Gegenstand nur unvollständig erfasst. Sein Urteil ist unsachgemäß und damit nicht der Wahrheit entsprechend. In diesem Sinne als Bewertungen von falschen und von richtigen Gegenstandsbeschaffenheiten, gibt es falsche und richtige Werturteile.

Bildung besteht auch darin, oberflächliche und direkt falsche Werturteile zu überwinden. Sie kann zwar nicht die Tatsache negieren, dass es immer Menschen geben wird, die die Primitivität lieben. Bildung und Erziehung können aber den Anteil derje-

²⁰ Hubert Markl: Wissenschaft gegen Zukunftsangst. München, Wien 1998, S. 338.

nigen erhöhen, die sich gründlicher mit dem Sachverhalt befassen, der einer Wertung zugrunde liegt.

Anweisungen, Forderungen und Werturteile haben aber auch eine andere Legitimation als Wahrheit. Sie sind nicht wahr, sondern gültig. Die Gültigkeit eines Satzes ist etwas anderes als seine Wahrheit. Einige Autoren behaupten: Gelten ist das Wesen des Wertes. Das ist aber nicht ganz richtig. Werte sind Begriffe und haben als solche weder Gültigkeit noch Wahrheit. Erst in der Definition, also in einer Aussage ist Wahrheit möglich. Auch Geltung kommt erst im Werturteil zum Ausdruck. Denn gelten heißt, dass etwas anerkannt werden soll. Dass Werte aber anerkannt werden sollen, liegt nicht schon im Wesen des Wertes begründet. Diese Forderung ist im Wert als Begriff noch nicht enthalten, sondern eben erst im Werturteil. Das Werturteil erhält dann Anerkennung in unseren gedanklichen Aktionen, wenn es Gültigkeit besitzt. Es ist eine »*normative Konsequenz seiner Wahrheit* für das tatsächliche Verhalten«²¹.

Aus der sozialen Wechselwirkung ergeben sich Werturteile, die nicht mehr durch persönliche Gesichtspunkte bestimmt sind. Es überwiegt ein überpersönlicher Gesichtspunkt des sozialen Verbandes, bzw. der *Kulturgemeinschaft*. Es handelt sich um unpersönliche, überindividuelle Wertungen. Kollektive Wertbildungen erzeugen nicht automatisch Übereinstimmung. Das wird besonders deutlich in der Einschätzung von Kunst, Wissenschaft, Religion etc. Die meisten Menschen werden kaum von sich aus beispielsweise der wissenschaftlichen Forschung einen besonderen Wert zumessen. Es geht ja nicht nur um Intellektuelle, sondern auch um Handwerker, Bauern, Lohnarbeiter. Die letzteren bilden zweifellos die Mehrheit der Bevölkerung. Der Prozess der kollektiven Wertbildung steht unter dem Einfluss hervorragender Persönlichkeiten, Künstler, Schriftsteller, Philosophen Wissenschaftler: In der Renaissance sind es solche Philosophen wie Giordano Bruno, Leibniz, Descartes, Spinoza; in der Aufklärung: Kant; Herder, Fichte, Schelling, Hegel, Feuerbach. Außerdem sind es Schriftsteller, die Überzeugungskraft und Leidenschaft ausstrahlen.

In den kollektiven Wertungen kommen die gemeinsamen Interessen der Gesamtheit einer Kulturgemeinschaft zur Geltung, nicht individuelle Privatinteressen. Nicht Objekte individuellen Gefallens sind entscheidend, sondern z.B. Kunstwerke von allgemeinem Wert. Es gibt dann nicht bloß persönliche Wertmeinungen, sondern Gesinnungen, Erkenntnisse, Überzeugungen die überindividuell wertvoll sind. Solche sind eben bedingt durch Kunst, Literatur, Philosophie und Wissenschaft.

²¹ Victor Kraft: Die Grundlagen einer wissenschaftlichen Wertlehre. S. 204.

Es gibt eine Rangordnung der Werte, die eingehalten werden muss beispielsweise zentrale Werte, Werte bestimmter Bereiche und Einrichtungen, individuelle Wertvorstellungen etc. Werte einer Kulturgemeinschaft werden mit dem übrigen Geistesgut von Generation zu Generation weitergegeben, während Mode-Erscheinungen, die auch als individuelle Werte auftreten können, verblassen bzw. relativ schnell durch andere ersetzt werden. In den Wertungen offenbart sich die Moral, der Kunstgeschmack, die Bildung einer Kulturgemeinschaft.

Wenn ein Wert, der einem speziellen Bereich angehört, zu einem zentralen Wert hochstilisiert wird, können Ideologien entstehen. Das ist beispielsweise der Fall bei solchen Werten wie Parteilichkeit, Nützlichkeit u.a. Dazu eine Aussage von Charles Sanders Peirce (1839-1916): »Eine Überzeugung ist wahr, wenn sie für den nützlich oder befriedigend ist, der sie hat«²². Wahrheit ist demnach eine Form von Nutzen. Peirce führt für diese Auffassung den Begriff *Pragmatismus* ein (1878). Später wurde diese Idee von John Dewey (1859-1952 amerikanischer Philosoph und Pädagoge) und Ferdinand Canning Scott Schiller (1864 - 1937 englischer Philosoph) übernommen. Heute ist der Pragmatismus die Ideologie des Neoliberalismus. Er hat natürlich nichts mit *Pragmatik* zu tun. Sie erfasst das aktiv praxisorientierte Leben.

In den USA ist der Pragmatismus die aktuelle Theorie. Seine verschärfte Form - der *Utilitarismus* - versucht den Wert Nützlichkeit mit dem zentralen Wert Gerechtigkeit zu verbinden. Gerecht ist was nützlich ist. Folgende Begründung: Das Maß jeder Gesellschaft ist die Summe des Glücks, die sie für die Gesamtheit ihrer Mitglieder hervorbringt. Diese Auffassung von Gerechtigkeit enthält folgende Denkweise: Das Leid des Einzelnen ist gerechtfertigt, wenn es dazu führt, dass in der gesamtgesellschaftlichen Verrechnung aller Glücks- und Leiderfahrungen, die Glückserfahrungen überwiegen. Es geht also nicht um das Individuum, denn seine Individualität ist völlig unwichtig. Die Gerechtigkeit einer Gesellschaft misst sich ganz formal nach dem Vergleich des Prozentsatzes der Glücklichen mit dem der Unglücklichen. Ist der Prozentsatz der Glücklichen höher, dann handelt es sich um eine gerechte Gesellschaft.

Dazu eine Überlegung: Die Menschenwürde jedes einzelnen sowie die Frage: Wie wird gesamtgesellschaftliches Glück auf die einzelnen Individuen verteilt, bleibt völlig unberührt. Es fehlt meiner Meinung nach eine Begründung des Wertes Gerechtigkeit einer Gesellschaft. So muss beispielsweise ausgeschlossen werden, dass grundlegende Prinzipien einer Gesellschaft einseitig bestimmten Klassen zum Vorteil und anderen

²² Charles Sanders Peirce: Pragmatismus. In: Anton Hüglie, Paul Lübcke (Hrsg.): Philosophie-Lexikon. Hamburg 1997. Stichwort Pragmatismus.

zum Nachteil gereichen. Bereits Thomas Hobbes im *Leviathan* und Jean Jacques Rousseau im *Gesellschaftsvertrag* haben in dieser Richtung Gedanken entwickelt, die zusammengefasst etwa folgendermaßen lauten: Die Ordnung einer Gesellschaft ist dann gerechtfertigt, wenn sie die Zustimmung aller Betroffenen unter spezifischen rationalen Bedingungen findet.

In der Besonderheit von Erziehung und Bildung sind Effektivität, Kreativität und Nützlichkeit durchaus Werte von Bedeutung. Eine Untersuchung der Abiturienten macht aber deutlich, dass etwa 70% aus dem Bildungsbürgertum stammen und nur 10% aus Arbeitnehmerfamilien. Die Chancengleichheit ist demnach nicht verwirklicht. Chancengleichheit setzt aber voraus, dass jeder Lernende mit entsprechender Begabung Zutritt zu allen Bildungseinrichtungen hat. Deshalb steht Chancengleichheit in der Werthierarchie zweifellos über den genannten Werten.

Ein zentraler Wert, der im Unterricht eine Rolle spielen muss, ist die *nachhaltige Entwicklung*. Sie enthält bekanntlich die Attribute Ökonomie, Ökologie und Soziales, wobei das Soziale auch Chancengleichheit und soziale Gerechtigkeit umfasst. Hier besteht ein Ansatz linkes Denken zu verwirklichen. Es orientiert zunächst auf das Nahziel *Sozialstaat*, und auf innere und äußere Faktoren, die die Entwicklung ständig in Gang halten. Dazu gehört ein realer Pazifismus, der kriegerische Einsätze ächtet und auf Völkerverständigung setzt. Der 1. Weltkrieg hat 2 Billionen Dollar gekostet, der zweite bedeutend mehr, was die heutige Supermacht in einem aussichtslosen Krieg ausgibt, ist nicht voraussehbar. Was hätte in der Welt alles verändert werden können, wenn diese Ausgaben in die Entwicklungsländer geflossen wären. Globalisierung ist nicht mehr aufzuhalten. Sie könnte durch die enormen Entwicklungsmöglichkeiten der Produktivkräfte im Weltmaßstab die Armut zurückdrängen, und damit allen Menschen ein Leben in Wohlstand gewährleisten.

Die Aussage: *Statt Profitmaximierung nachhaltige Entwicklung* – weist auf einen Paradigmenwechsel hin. Profitmaximierung ist ein Wert, der für die Vertreter des Neoliberalismus nützlich erscheint. Nachhaltige Entwicklung, die das Überleben der Menschheit sichert, ist doch zweifellos für alle Menschen nützlich. Robert Chesney (USA) schreibt: »Der Neoliberalismus ist das vorherrschende Paradigma der politischen Ökonomie unserer Zeit ... es bezieht sich auf die Politik und die Prozesse, mittels derer es einer relativ kleinen Gruppe von Kapitaleignern gelingt, zum Zwecke persönlicher Profitmaximierung möglichst weite Bereiche des gesellschaftlichen Lebens zu kontrollieren«²³.

²³ Robert W. Chesney: In: Noam Chomsky: Profit over People. Hamburg, Wien 1999, S. 23.

Zurück zu den Werten Leistungsbereitschaft, Kreativität, Nützlichkeit im Rahmen von Bildung und Erziehung. Am Anfang meines Beitrages habe ich darauf hingewiesen, dass der Kapitalismus, wahrscheinlich auch in seiner härtesten Form Neoliberalismus, noch sehr lange existieren wird. Ist es dann nicht opportun die genannten Werte zu Grundlagen der Bildung und Erziehung aller Schuleinrichtungen zu machen, um die nötige Lebenstüchtigkeit zu erhalten, die im künftigen Existenzkampf unbedingt notwendig ist?

Zunächst setzt linkes Denken *wertbewusste Wissenschaft* voraus. Diese wiederum drei ganzheitlich zusammenwirkende Kompetenzen.

Wissen \leftrightarrow *Handeln*

↙ ↗

Bewerten

Wissen erfordert Sachkompetenz und erkenntnistheoretische Kompetenz, Handeln entsprechend Lernkompetenz, Bewerten Werte-Kompetenz. Mit dem Wissen sind solche Werte verbunden wie Lern- und Leistungsbereitschaft, Gewissenhaftigkeit, Fähigkeit zu Kritik und Selbstkritik. Leistungsbereitschaft ist wiederum die Voraussetzung für Kreativität und Flexibilität.

Die mit dem Handeln verbundene soziale Kompetenz kann erlernt werden. Es ist die Fähigkeit, wie man mit andersgearteten Schülern umgeht. Dazu gehört Einfühlungsvermögen in das Denken und Handeln der anderen. Bildung darf also nicht nur auf Fachwissen reduziert werden. Es werden auch Menschen gebraucht die sozial und emotional kompetent sind.

In allen Klassen besonders in den Hauptschulen ist die Schülerschaft sehr heterogen zusammengesetzt. Es sind Schüler aus anderen Kulturkreisen, die zum Teil noch Sprachschwierigkeiten haben. Hier ist der Lehrer gefordert nicht nur Einsichten in den für die Schüler neuen Kulturkreis zu vermitteln, sondern er muss auch ihre spezielle Kulturgemeinschaft und die damit verbundenen Erfahrungen berücksichtigen. Wir leben ja bekanntlich von Geburt an in eigenen sozial organisierten Erfahrungswelten, der Katholik in einer anderen als der Moslem, der Deutsche in einer anderen als der Türke. Außerdem überwiegt in den Klassen Mittelmäßigkeit, und auch Problemschüler sind vorhanden. Der Lehrer aber muss alle erreichen. Das kann er aber nicht allein. Das El-

ternhaus und das Kollektiv der Kollegen ist gefragt, die in der betreffenden Klasse unterrichten. Gerade die Problemschüler bedürfen besonderer Aufmerksamkeit, denn sie leiden an *Sinnlosigkeit* nicht nur der Schule, sondern auch dem Leben gegenüber. Auf diese Weise können sie das Potenzial für Gewaltbereitschaft bilden.

Ein wesentlicher Wert ist die *Verantwortung*. Dazu ist schon einiges gesagt worden. Linkes Denken muss gerade diesen Wert in der Auseinandersetzung mit dem Neo-Liberalismus einsetzen. Es muss doch immerhin nachdenklich machen, wenn die Wirtschaftsbesse vom freien Spiel der Kräfte reden, wenn die Privilegierten sagen, Leistung muss sich wieder lohnen, wenn Multimillionäre vom Neidkomplex der Armen sprechen. Erziehung zur Verantwortung allen Menschen gegenüber setzt u.a. voraus, sich nicht von großen Worten aus der Wirtschaft blenden zu lassen. Noam Chomsky (USA, Soziologe) schreibt: »Freiheit ohne die Möglichkeit, sie zu leben, ist ein Danaergeschenk, und die Verweigerung ihrer Möglichkeiten ein Verbrechen. Am Schicksal der Hilfsbedürftigen lässt sich besonders gut erkennen, wie weit wir noch von einem Zustand entfernt sind, der mit Recht Zivilisation genannt werden darf«²⁴. Man müsste hinzufügen: Durch eine Erziehung zur Verantwortlichkeit gelingt es die Tücken des Neo-Liberalismus aufzudecken und so zu einer Gesellschaft zu gelangen, die zu Recht Zivilisation genannt werden darf. John Rawls, ein linker amerikanischer Philosoph und Gegner des Utilitarismus, hebt zwei Grundsätze hervor:

- »1. *Grundsatz*: Jedermann hat gleiches Recht auf das umfangreichste Gesamtsystem gleicher Grundfreiheiten, das für alle möglich ist.
2. *Grundsatz*: Soziale und wirtschaftliche Ungleichheiten müssen folgendermaßen beschaffen sein:
 - a) sie müssen den am wenigsten Begünstigten den größtmöglichen Vorteil bringen, und
 - b) sie müssen mit Ämtern und Positionen verbunden sein, die allen gemäß fairer Chancengleichheit offen stehen«²⁵

Auf diese Weise wird auch der zentrale Wert Gerechtigkeit angesprochen, der für die Sozialwissenschaften den gleichen Rang einnimmt, wie Wahrheit und Gewissheit in den Naturwissenschaften.

²⁴ Noam Chomsky: Profit over People. S.55. Siehe auch Rolf Heiderich, Gerhard Rohr: Bildung heute. München 2002, S. 213f.

²⁵ John Rawls: Eine Theorie der Gerechtigkeit. Frankfurt a. M. 1994, S. 19f.

Ich komme zum Schluss. Sollte es gelingen, Bildung und Erziehung auf solche zentralen Werte wie Nachhaltigkeit, Verantwortung und Gerechtigkeit zu richten und als vorherrschendes Bildungsziel zu definieren, damit möglichst rasch und möglichst viele junge Menschen zu emanzipierten Erwachsenen heranwachsen, gibt es eine Chance in kleinen revolutionären Schritten zu einer wahrhaft menschlichen Gesellschaft zu gelangen.

GERHARD POPPEI

Quo vadis Globalisierung?

Die Fragen scheinen sich zu mehren: Wohin gehen wir eigentlich? Was wollen wir? Mehr natürlich. Aber »Mehr« wovon? Wollen wir etwa mehr wissen? Wir wissen heute viel mehr von allem was weltweit passiert. Viel mehr als unsere Väter je gewusst haben. Sind wir nun deshalb so etwas wie »Herren der Welt«? Was können wir wirklich? Was »müssen« wir etwa? Und was nicht? Wer bestimmt das eigentlich? Dürfen wir etwa alles? Gibt es etwa irgendeinen Plan?

Einige Einschränkungen vorab. Ich als Person entscheide nicht, oder kaum. 6,3 Milliarden meinesgleichen existieren gleichzeitig, wenn auch unter sehr unterschiedlichen Lebensbedingungen. Die meisten wissen nichts über das Leben der anderen ihresgleichen. Die Lebensbedingungen sind extrem unterschiedlich. Und die Unterschiede wachsen. Vergleiche mit anderen Lebewesen drängen sich auf. Aber eben auch die Unterschiede. Die Bedeutung der Entropie drängt sich ins Bild. Aber: wer davon nichts weiß, kann eben nicht mitreden. Aber: wer wollte sich anmaßen, darüber bestimmen zu wollen? Wer wollte sich etwa anmaßen, darüber zu befinden, oder gar bestimmen wollen, wer – außer ihm selbst natürlich – darüber sprechen darf, was gerade strittig ist? Wer kann oder will »Kompetenz« zuteilen? Und dabei ist die Zahl der Kompetenz für sich beanspruchenden durchaus keine Wachstumsfunktion. Im Gegenteil! Immer mehr geben zu, von immer weniger wirklich etwas zu verstehen. Es wird modisch, zugegeben, »davon nichts zu wissen«.

Andere Fragen scheinen sich ins Bild zu drängen: Wer ist eigentlich daran interessiert, dass wir – offenbar eine Mehrheit – möglichst wenig voneinander wissen? Wer oder was gefährdet wen? Was ist erwünscht, was wird belohnt? Was wird ungerne gesehen, was etwa bestraft? Aber diese Fragen, die uns hier bewegen, bewegen durchaus nicht alle, nicht einmal viele. Da haben wir die Rolle des jeweils herrschenden Bildungsgrades. Ist seine Bedeutung konstant? Ist er etwa irgendwo verbindlich und allgemein verständlich definiert? Ist etwa derjenige klug, der viel weiß, vieles sagen könnte, aber lieber schweigt? Ist Denken gefährlich? (»Da jener Brutus mit dem wirren Blick, der denkt zuviel. Die Männer sind gefährlich.«) Hatten wir im Deutschunterricht.

Zur Einstimmung einige Teilprobleme. Keine Vorgaben. Alles ist offen. Also keine Gewichtung der Abfolge. Wir als Zwischennutzer der Erde. Umweltvernichtung ist

global. Schuldzuweisung ebenso. Die Armen überall: holzen ihre Wälder ab, verjubeln alle eigenen Ressourcen, verdrecken ihre Meere, verschleudern ihre Öllager für ein Trinkgeld, helfen beflissen die unersetzlichen Trinkwasservorräte als Universalwaffe für künftige Kriege vorzubereiten, als ideale Giftdepots überallhin einsetzbar. Die Umwelt als Waffe. Globalisierung als unübertroffenes Mittel zur Kenntnisgewinnung. Geheimhaltung überall angesagt. Vorbild USA (Out of bounds). Zutritt verboten. Gilt nicht nur für unterseeische Ölvorkommen! Auch die Luft, d. h. deren Aufnahmevermögen für alle möglichen Abgase – die durchaus auch im Sinne von Waffen als Giftgas einsetzbar sind – ist mittlerweile in den Rang einer »neuen« und universell einsetzbaren Waffe erkannt. Und was besonders verführerisch daran ist: ihre Geheimhaltung. Nachweisführung erfordert Fachwissen und -technik. Die derzeit Herrschenden wünschen keine Öffentlichkeit. Wer sich in ihre angemäßte Südseeinseleinsamkeit unbefugt einzuschleichen wagt, muss rasch auf die Grenzen seines Bewegungsbereiches hingewiesen werden, nötigenfalls mit jeder nur denkbaren Form von Gewalt. Die Mittel sind seit Jahrhunderten bekannt. Die Herrschenden wissen es zu schätzen: Wer sich gern lenken lässt, macht sich beliebt. Und im Gegenteil: Wehe dem, der sich nicht einordnen lassen will in den Gleichschritt des allgemeinen Denkverzichts. Er soll es bereuen.

Auf dem Wege zur allumfassenden Machtausweitung hatte die Globalisierung schon viele Vorboten. Dazu sind sicher zu rechnen: die weitere Vereinheitlichung solcher historisch differenzierter Lebensäußerungen auf den Gebieten Mode, Bekleidung, Reklame, Genussmittel, Drogen, Freizeitverhalten, Medienkonsum, Sprache, Geld- und Kreditwesen, aber auch weitergehende wie Denkweise, Wünsche, Ideale, die Bewertung von Eigentum und Eignern, Verfügbarkeit über materielle Dinge als Credo, aber auch die Bereitschaft zur Anerkennung aller Eigentumsansprüche quasi als unabänderliche Naturgegebenheiten.

Wehe dem, der daran zu zweifeln wagt! Er wird leicht zu aller Welt Feind. Neue Feindbilder aber verlangen neue Vorbilder. Wirksamstes Mittel bei der globalen Verinnerlichung ist die hintergründig immer weiter um sich greifende Zufriedenheit mit bestehenden Herrschafts-Strukturen. Anspruchslosigkeit, vor allem auf nichtmaterieller Ebene. Immer deutlicher, vor allem bei jungen Menschen, wird idealisiert. Die Rolle der US-Gesellschaft wird immer stärker in den Vordergrund gespielt. Sie scheint umfassend siegreich.

Der Kapitalismus hat gesiegt. Er scheint dabei seinen Siegeszug weltweit auszudehnen. Nichts und niemand scheint es, kann seinen Siegeszug noch aufhalten. Als stünde die Menschheit schon vor dem Ende ihrer Entwicklung. Globalisierung als Endziel?

Angesichts der damit einhergehenden Aussichten scheint es angebracht, den Blick nach voraus zu richten. Was wird wohl sein, wenn alles so weiter geht wie bisher? Wenn ein durch und durch ausschließlich vom Zwang nach Gewinn und Gewinnsteigerung, nach Wachstum angetriebenes Wirtschaftssystem sich weltweit etabliert hat?

Die hierbei zu gewinnenden Einsichten sollen nachstehend längs vier Hauptlinien konkretisiert werden. Es sind dies: Umwelt, Gesellschaft, Nord-Süd-Konflikt und Singularität.

1. DIE UMWELT IN RADIKALER ZERSTÖRUNG

Als voraussehbare Entwicklung im nationalen wie im globalen Maßstab wird eine ausschließlich profitorientierte Nutzung aller uns zugänglichen nicht-erneuerbaren Quellen für Energie und Stoffe zu deren endgültiger und vollständiger Zerstörung hinführen. Nur der nach menschlichem Ermessen unendliche Fluss der Sonnenenergie wird davon unberührt bleiben.

In unserer kapitalistischen Gesellschaft wird die Umwelt als privatisierbares Niemandes-Eigentum angesehen. Die in der Antike als heilig geltenden sogenannten »klassischen vier Elemente«, also Erde, Wasser, Luft und Feuer, damals unantastbar, niemals privat anzueignen, sind heute der totalen Privatisierung anheim gestellt. Die Erde – der Boden als zu erobernder »Lebensraum« nicht erst seit Hitler – ist heutzutage Objekt wildester Spekulationen länderweit. Das Wasser – unentbehrliches Lebenselixier bei allen Menschen – bei schnell zunehmendem Bedarf und örtlich schon katastrophalem Mangel, von seinen jeweiligen Quellen bis zum Ozean privater Aneignung verfallend, ist seines Mangels wegen schon längst Kriegsgrund nicht nur an Jordan und Euphrat. In seinen noch klaren Brunnen im Ostteil Deutschlands wurde bei der Wiedervereinigung von den marktführenden westdeutschen Getränkeherstellern eine heiß umkämpfte Geschäftsgrundlage. Die Luft, eine grenzüberschreitend praktisch unkontrollierbare Müllkippe für alle nur denkbare lästige bis tödlich giftige gasförmige Abprodukte nicht nur von Chemie- und Pharmaindustrie. Längst schon können quotierbare Erlaubnisgrößen gehandelt, und bei nachgewiesener Überschreitung per Bußgeldzahlung nachträglich legalisiert werden. Angeblich »unvermeidbare« Verschmutzungen werden marktkonform geregelt. Schließlich das Feuer. Für die Altvorderen einfach mögliche Bezeichnung alles dessen, was wir Heutigen unter dem Energiebegriff zu subsumieren uns angewöhnt haben. Die private Verfügung von Banken und weltweit agierenden Monopo-

len über Erdöl, Erdgas, Kohle und Uran ist perfekt geshandhabte Allmacht, in schreiendem Kontrast zur totalen Abhängigkeit des einzelnen Verbrauchers.

Mit der uns angedienten Lebensweise, die auf rücksichtsloser und totaler Ressourcenvernichtung beruht, bestimmen wir die Zukunft aller uns nachfolgenden Generationen. Vorausgesetzt, dass es nach uns überhaupt noch so etwas wie Menschen-Generationen geben wird. Dafür aber gibt es keinerlei Gewissheit. Denn noch nie zuvor in aller Geschichte konnten die Menschen ihr weiteres Schicksal als Spezies selbst bestimmen. Jetzt können wir das. Aber erproben können wir diese Fähigkeit nicht. Ein solches »Experiment« wäre unweigerlich das letzte.

Mit der konsequent betriebenen Abholzung der tropischen Wälder und der damit verbundenen Artenvernichtung, mit der Überfischung der Ozeane, sowie schließlich mit dem Abbau aller erreichbaren Ressourcen an Öl, Gas, Kohle und Metallen, angeblich für unser aller Wohlstand, tatsächlich aber für den Profit einiger weniger, vernichten wir die Lebensgrundlagen einer für uns schon nicht mehr unabsehbar weit vorausliegenden Zukunft. Für die Aussicht auf immer höhere Profitraten werden alle nur denkbaren Techniken von Umweltvernichtung realisiert. Chemie-Industrie, Straßen- und Luft-Verkehr, Militär-Einsätze, Landwirtschaft (als Beispiel sei nur Bodenerosion genannt, wodurch derzeit über zehn Kubikkilometer Ackerboden jährlich ins Meer gespült wird) aber auch Massen-Fernreise-Tourismus, die »Vergnügungs-Industrie« mit Open - air-, Rave- und Rock-Konzerten, Wasserski, »Fun«-Fishing – alle sind sie daran beteiligt. Und alle unterliegen den marktbedingten Wachstumszwängen.

Aber noch kann niemand sagen, wie sich eine schon messbare globale Temperaturerhöhung hier in Europa auswirken würde. Vorrücken der Sahara nordwärts, mit europa-weitem Backofenklima oder nach Abdrosselung des Golfstroms einer neuerlichen Eiszeit? Beide Reaktionen werden von den Experten für möglich angesehen. Aber derzeit ist noch völlig offen, wohin, zu welcher Seite und wie tief sich die Waage neigen wird.

2. DIE DIFFERENZIERUNG DER GESELLSCHAFT

In doppelter Hinsicht, materiell und ideell, wächst der Grad der Differenzierung der Gesellschaft. Immer mehr müssen zusehen, wie immer weniger immer mehr für sich beanspruchen. Immer weniger bestimmen über immer mehr. Immer mehr wissen von immer mehr immer weniger, wollen mit immer mehr immer weniger zu tun haben, Vereinzelung und Vereinsamung prägen das allgemeine Verhalten.

Die Verteilungsfunktion des Nationalvermögens bildet eine überzeugende Realisierung des Prinzips, nach dem die Reichen reicher, die Armen aber zahlreicher werden. Mitte der neunziger Jahre war das Gesamtvermögen von rund 10.000 Milliarden DM (so die deutschen Banken) unter der Bevölkerung wie folgt aufgeteilt: 50 % aller deutschen Haushalte verfügen über insgesamt rund 250 Mrd. DM, also 2,5 %, ein Zehntel aller Haushalte über 23 % der Vermögen, und eine winzige Minderheit von einem Tausendstel Prozent (weniger als hundert Haushalte) verfügen über runde 200 Mrd. DM, in der Größenordnung vergleichbar dem Gesamtvermögen der ärmeren Hälfte der Deutschen.

Ebenfalls nahezu zahlgleich verhalten sich die 1994 erzielten Einkünfte aus Vermögen (Zinsen, Aktiengewinne) in Höhe von 235 Mrd. DM. Wobei sich, und auch das soll hier nicht verschwiegen bleiben, bei der Aufteilung der Vermögen, auf den einzelnen Bürger bezogen West- und Ost-Deutsche – immerhin schon lange nach vollzogener politischer Vereinigung – in einem Anteilsverhältnis von 4,6 : 1 beteiligt sind. Auch das gehört zur Differenzierung.

Jedoch die rein finanziell beschreibbare Differenzierung ist es nicht allein, die Anlass zur Sorge bietet. Vielmehr resultieren aus ihr massive Differenzierungsprozesse in nicht- oder lediglich teil-materiellen Lebensbereichen, wie gerade deutlich erkennbar, vorrangig die Herausbildung einer Zwei-Klassen-Medizin und auch einer Zwei-Klassen-Kultur, wobei letztere wiederum Ausgangs- und Zielpunkt in einer immer deutlicher sich ausbildenden Zwei-Klassen-Bildung für die heranwachsende Generation relativ weniger Wohlhabender in für die Mehrheit unerschwinglichen Privatschulen einerseits und mit keiner Rechtschreibreform mehr verhüllbares Analphabetentum der kulturell anspruchslosen Bevölkerungsmehrheit andererseits, unter bewusster Inkaufnahme eigentlich unannehmbarer Ergebnisse. Denn der Bürger, dessen Jugendkultur als konsequent auf Rock und Pop, Rave und Disneyland beschränkt wurde, ist dann als erwachsener Steuerzahler weder von der Notwendigkeit eines Millionenetats für ein Sinfonieorchester zu überzeugen, geschweige denn für das einer Kunstakademie. Als Erwachsener wird er dann auch jegliche Kulturansprüche als von Aberhunderten Magazinen, Dutzenden Fernsehprogrammen und zahllosen Porno-Angeboten für völlig befriedigend erachten. In Konkordanz mit der ihm als Zufriedenheit suggerierten Einsicht, Kulturangebote aus der »Welt der Reichen« weder im Preis der Eintrittskarte noch der dort vorgeschriebenen Abendgarderobe jemals in Anspruch nehmen zu mögen. Und das auch unter Inkaufnahme einer zunehmenden räumlichen Trennung in einer so weit differenzierten Gesellschaft, in der (ebenfalls nach US-amerikanischem Vorbild) den

Slums der Habenichtse die von gutbezahlter Privatpolizei geschützten, hermetisch abgeriegelten Villenviertel der Anspruchsvollen gegenüberstehen. Für die Angehörigen der jeweils anderen Klasse »out of bounds!« Kein Zutritt.

3. DER NORD-SÜD-KONFLIKT

Im Grunde genommen wird hier die Differenzierung der national beschränkten Gesellschaft auf die globale Dimension erweitert. Die stark, aber nicht unzulässig vereinfachende Zuordnung der Mehrheit der Erdbevölkerung auf die so bezeichneten »Dritte-Welt-Länder« macht eine noch viel weitergehende Differenzierung deutlich. Zu ihnen zählen rund vier Fünftel aller derzeit lebenden Menschen. Ihr Anteil am Zugriff auf die Reichtümer der Erde – im Prinzip noch immer die klassischen Heiligtümer der Antike – beschränkt sich auf etwa ein Fünftel. Womit »eigentlich« alles andere festgelegt, alles Notwendige gesagt ist.

Als direkter Ausfluss unserer, der weltweit siegreichen kapitalistischen Politik wachsen Rückständigkeit und Verschuldung mit zunehmendem Tempo. Die Dritte-Welt-Länder sind schon mit weit über tausend Milliarden Dollar uns gegenüber verschuldet. Diese Verschuldung wächst. Sie ist nicht bloß geduldet, sondern wird absichtlich gesteuert, wobei als wirksamste Steuereinstrumente die Preise eingesetzt werden. Die für unsere Exporte an Rüstung, Maschinen, Geräte und Fertignahrung, aber in wachsendem Maße auch Grundnahrungsmittel, die in den jeweiligen Empfängerländern früher selbst hergestellt wurden, an uns zu zahlenden Preise unterliegen einer Wachstumsfunktion, sie steigen ständig wenn auch unstetig. Dagegen unterliegen die von den Dritte-Welt-Ländern erzielbaren Erlöse für ihre jeweiligen Rohstoff-Exporte, das sind vielfach Agrar-Produkte, einem ständigen Preisverfall. Während beispielsweise ein mittelamerikanischer Kaffeebauer anfangs der sechziger Jahre als Gegenwert für einen Traktor noch dreißig Sack Kaffee zu liefern hatte, muss er heute leicht die zwanzigfache Kaffeemenge dafür liefern.

Längst bereits verschlingen die Zinslasten für den angehäuften Schuldenberg die Exporterlöse. Die Schere zwischen den zurückbleibenden Lieferländern und uns klafft weiter auseinander. Die Aussichten auf eine Angleichung der Lebensumstände gehen gegen Null. Und keinen Trost böte da die manchenorts unverblümt geäußerte Meinung, dass ein bestürzend niedriges Bildungsniveau in den meisten der sogenannten Entwicklungsländern uns bisher wenigstens vor schockhaften Aufwach-Reaktionen der Betroffenen schützt.

4. DER WEG IN DIE »HISTORISCHE SINGULARITÄT«

Die in den vorangestellten Kapiteln genannten Prozesse sind freilich weiter gefächert als angegeben. Sie könnten und müssten, ohne Anspruch auf Vollständigkeit, noch wesentlich ergänzt werden. Aber eben die Einsicht in die Unmöglichkeit der vollständigen Darstellung erlaubt dessen ungeachtet wenigstens den Verweis auf einige der wirksamsten Entwicklungen in Richtung auf die jede vernünftige Prognosekurve brechende historische Singularität.

Es ist vor allem das jede noch so wohlwollende Aufklärungsarbeit letztlich desavouierendes Wachsen der Erdbevölkerung mit den daran anknüpfenden klassischen Menschheitsgeißeln des Hungers, der Durst- und Seuchenkatastrophen die ihrerseits jede für sich genommen hochwahrscheinliche, in der Kombination miteinander aber immer wieder sichere Kriegsgründe hergegeben haben. Und da ist der bereits weit fortgeschrittene Artenrückgang in der Tierwelt ebenso wie bei den Pflanzen ein Prozess, der im Zusammenwirken mit dem »erfolgreichen« Heranzüchten von immer resistenteren Krankheitserregern aller Provenienz, sowie der weltweiten Ausbreitung von marktkonformen Monokulturen mittlerweile unübersehbar auf sein eigenes Ende hinweist. Und da sind die in ihrer Kombination unabsehbaren Auswirkungen zahlloser anthropologisch verursachter Eingriffe von Industrie, Verkehr und Konsum in das globale Klima, von denen in der Summe derzeit noch nicht einmal sicher die Richtung von zu erwartenden Temperaturänderungen, geschweige denn deren Quantifizierung angegeben werden kann.

Globale Erwärmung oder globale Abkühlung (mit lokalen, aber hier und da auch ganz erheblichen Abweichungen) stehen uns bevor. Noch kann keine der möglichen Klimaveränderungen ausgeschlossen werden. Als gesichert angenommen wird derzeit, dass eine globale Klimaänderung eintreten muss, das heißt, dass der über Jahrhunderte und Jahrtausende erträgliche Zustand des Erdklimas nicht noch viel länger bestehen kann.

Mit zunehmender Sicherheit scheint auch das fest zu stehen: In ihrer unüberschaubaren Mannigfaltigkeit sind die auf unseren Heimatplaneten durch unsere ausschließlich marktwirtschaftlich orientierte Lebensweise einwirkenden Störgrößen nicht prognostizierbar. Ihre Komplexität verbietet sichere Vorhersagen ebenso wie steuernde Eingriffe unsererseits. Wir zwingen dem »System« Ökosphäre neue, ihm bislang erspart gebliebene Reaktionen auf. Mit einer einzigen Ausnahme – Stabilität – scheint alles offen. Mit hoher Wahrscheinlichkeit dürfte das System Ökosphäre im Sinne einer historischen

Singularität reagieren. Wobei die allem zugrunde liegende, alles verursachende »Störgröße« Mensch eliminiert würde. Ein Omnizid ist nicht mehr auszuschließen.

Es sei denn, wir fänden spät, sehr spät, hin zu grundlegend anderen Lebensprinzipien als die, die heute praktiziert und in uns hincingeprügelt werden, würden uns, einem Paradigmenwechsel folgend, von den Prinzipien Wachstum, Anspruch und ständige Differenzierung, ja eine weltweite Expansion hin steuernde Globalisierung konsequent abwenden, hin zu neuen, bislang verfeimten, Maximen-Erhaltung, Beschränkung und Konstanz.

Aber noch unterwerfen wir uns klaglos, widerspruchslos und widerstandslos der Amnesie einer allumfassenden Verstandsvernebelung, eben der Globalisierung. Noch bewirken die Herrschenden, vergleichbar dem Gehabe einstmals allmächtiger Göttervertreter, mit ihren modernen Zauberformeln Winterschlussverkauf und Schnäppchenjagd, Formel-I-Zirkus und Australien Open, Lady Di und dem täglichen Börsenbericht bei uns, bei den bis zum Überdruß mit unsinnigsten Pseudo-Informationen übersättigten »Endverbrauchern«, die gezielte, die totale Amnesie.

Aber die abwiegelnde Beruhigungsformel des Gekreuzigten vor zwei Jahrtausenden: »Vater vergib ihnen, sie wissen ja nicht was sie tun!« Wir werden sie nicht für uns beanspruchen können. Denn wir hätten es wissen können, wissen müssen.

WOLFGANG METHLING

Bildung für Nachhaltigkeit in Mecklenburg-Vorpommern

Das Kolloquium steht unter dem Thema: »Werte, Wissenschaft, Bildung unter dem Aspekt von Globalisierung und Nachhaltigkeit«. Wie Herr Prof. Rochhausen bin auch ich der Meinung, dass Nachhaltigkeit als ganzheitlicher Dreiklang von Ökonomie, Ökologie und Soziokultur ein zentraler Wert sein muss, wenn die Menschheit überleben will.

Wirtschaftsentwicklung auf Kosten von Natur und Umwelt bzw. unter Inkaufnahme eines irreversiblen Raubbaus an der Natur zerstört die Lebensgrundlagen der Menschen auf unserem Planeten.

Ökologischer Fundamentalismus führt ebenfalls in die Sackgasse, weil er das grundlegende Interesse der Menschen durch Arbeit ihren Lebensunterhalt zu verdienen, nicht berücksichtigt. Damit werden soziale Spannungen hervorgerufen, die eine Akzeptanz von Natur- und Umweltschutz nicht befördern, eher sogar behindern.

Die aktuelle Situation belegt das sehr deutlich: in Zeiten von Wirtschaftskrisen und Massenarbeitslosigkeit haben Natur- und Umweltschutz schlechte Karten. Die Lösung kann deshalb nur sein »Statt Profitmaximierung nachhaltige Entwicklung« und vor allem Geld verdienen mit Umwelttechnik, Klimaschutz, Umwelt- und Naturschutz. Das gilt auf der ganzen Welt, nicht nur hier bei uns.

Dann schließt sich aber sofort die Frage an, wann ein Kapitalist, insbesondere die sogenannten Global Player, deren wichtigster Zweck ja die Erzielung von möglichst maximalem Profit ist, an die Stelle kommt, dass er im Interesse des Überlebens der Menschheit auf der Erde, eine Schraube zurückdreht. Diese Frage ist noch nicht endgültig beantwortet.

Wir in Mecklenburg-Vorpommern können sie auch nicht grundlegend beantworten, aber wir können dafür arbeiten, dass immer mehr Menschen diesen Zusammenhang begreifen. Und das tun wir.

Umweltbildung nimmt dabei eine Schlüsselstellung ein. Die praktische Anwendung von Nachhaltigkeit im Rahmen der Lokalen Agenda 21 ist eine andere vielleicht noch wichtigere Notwendigkeit, weil sie sozusagen »Learning by Doing« ist.

Die Konferenz in Rio 1992 hat nachdrücklich die Erhaltung der natürlichen Lebensgrundlagen für zukünftige Generationen gefordert. Daraufhin hat der Deutsche Bundes-

tag die Umweltbildung zu einer tragenden Säule im weltweiten Projekt »Bildung für nachhaltige Entwicklung« erklärt.

Dabei sollen insbesondere Jugendliche bei der Erarbeitung von Lösungsansätzen mit einbezogen werden. Auch im Kontext der Johannesburg-Vereinbarung aus dem Jahre 2002 spielt das ressortübergreifende Thema Bildung eine große Rolle. Im Aktionsplan wird verstärkt auf das Instrument Bildung gesetzt. Für Deutschland und somit auch für Mecklenburg-Vorpommern sind folgende Forderungen von besonderer Bedeutung:

1. Bildung ist ein unverzichtbares Instrument zur Umsetzung einer nachhaltigen Entwicklung (#109)
2. Das Thema Nachhaltige Entwicklung muss auf allen Ebenen in alle Bereiche der Bildung integriert werden. Es ist als Schlüsselement für eine nachhaltige Entwicklung zu fördern (#114)
3. Über die Bildung soll das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung verstärkt in die Öffentlichkeit gelangen. (#117)
4. Die internationale Zusammenarbeit im Bildungsbereich muss ausgebaut werden, z.B. im Bereich der Förderung einer nachhaltigen Energieproduktion und -versorgung (#119), der wissenschaftlichen Zusammenarbeit und des Austausches von Fachleuten und Studenten (#117)

Mit dem 61. Beschluss der Umweltministerkonferenz vom 19./20.November 2003 haben alle Umweltminister ihr Interesse an der UN-Dekade Bildung für Nachhaltige Entwicklung von 2005-2014 formuliert.

Im Bund/ Länderarbeitskreises Nachhaltige Entwicklung werden die inhaltlichen Grundlagen dafür erörtert, die vorliegenden nationalen und internationalen Beschlüsse dargelegt sowie die Handlungsebenen zur Umsetzung benannt.

Die für 2005 anstehende UN-Dekade bietet eine große Chance, der hohen Bedeutung der Bildung entsprechend die Nachhaltige Entwicklung zu fördern und dabei die vielfältigen Aktivitäten der Länder im Bereich Umweltbildung/Bildung für Nachhaltige Entwicklung einzubringen.

Die Weiterentwicklung von Umweltbildung, entwicklungspolitischer Bildung / Globalem Lernen in Richtung Bildung für Nachhaltigkeit macht eine Stärkung und Ausweitung dieses Ansatzes in Kindertagesstätten, Schulen, in der beruflichen Aus- und Weiterbildung, Fachhochschulen und Hochschulen und außerschulischen Bildungseinrichtungen notwendig und damit auch ein Zusammenwirken über die Ressortgrenzen hinaus.

Die norddeutschen Länder haben bereits auf der Arbeitsebene beschlossen, eng zusammenzuarbeiten und erörtern derzeit, ob und welche länderübergreifende gemeinsame Aktivitäten als Beitrag zur UN-Dekade durchgeführt werden können.

Damit möchte der Norden seinen Beitrag leisten und durch öffentlichkeitswirksame Maßnahmen in allen gesellschaftlichen Gruppen Bildung für Nachhaltigkeit propagieren, Kooperationen und Netzwerke weiterentwickeln sowie Best - Practice - Beispiele vorstellen.

Seit der Diskussion um globale ökologische Probleme, wenig zukunftsfähige Entwicklungen und die fehlende Generationengerechtigkeit in den 1990er Jahren ist Bildung für Nachhaltigkeit ein anerkanntes gesellschaftliches und politisches Leitziel. Wie bei jedem Bildungs- und Erziehungsanspruch sollen auf der Grundlage von Wissen entsprechende zukunftsfähige Beurteilungs- und Gestaltungs Kompetenzen erworben werden.

Bildung für Nachhaltigkeit knüpft an Schlüsselthemen wie Energie, Klimaschutz, Bauen und Wohnen, Mobilität, Ernährung, Konsum und Lebensstile, Gesundheit, Arbeit, Tourismus, globale Partnerschaft, globale Umweltrisiken, Naturschutz und Biodiversität, Partizipation und Stärkung demokratischer Strukturen, Welthandel, Armutsbekämpfung und Migration, transkulturelle Verständigung, Menschenrechte und soziale Gerechtigkeit an – alles Themen, die mit Nachhaltigkeit zu tun haben.

Der Erwerb dieser Kompetenzen ist in der allgemeinbildenden Schule bisher allerdings nicht hinreichend verankert, wie die internationalen Studien TIMSS und PISA festgestellt haben.

In Mecklenburg-Vorpommern muss Bildung für Nachhaltige Entwicklung einerseits die globale Dimension im Blick haben und andererseits die konkreten Ziele des Landes bis hin zu den Vorhaben und Bedingungen in der einzelnen Schulregion beachten.

Aufbauend auf den vorhandenen fachlichen und personellen Ressourcen im Land, damit sind nicht nur die dem Bildungsbereich unterstellten Kräfte gemeint, bemühen wir uns Bildung für nachhaltige Entwicklung inhaltlich und methodisch, sowohl im schulischen als auch außerschulischen Bereich zu verankern.

Die Entwicklung von Schulprofilen, die Erarbeitung neuer Rahmenpläne sowie die Förderung der außerschulischen Bildungsarbeit lassen viel Spielraum, die Ziele der Nachhaltigkeit weiter zu entwickeln und festzuschreiben. Vor allem die Einrichtung von Ganztagschulen ermöglicht neue nachhaltige Konzepte.

Zu den wichtigen Zielen dieses Programms, das seit Oktober 2003 umgesetzt wird, gehört die ganztägige Zusammenführung von Erziehung und Bildung auf freiwilliger

Basis und in ausgewählten Schulen. Von Bedeutung ist dabei die Öffnung von Schule für die in der Bildung für Nachhaltigkeit engagierten außerschulischen gesellschaftlichen Kräfte. Im Mittelpunkt stehen die individuelle Förderung der Schüler und alle Bemühungen, Schule zum Identität stiftenden regionalen Zentrum und zum Ort für lebenslanges Lernen zu machen.

Seit 1996 gilt in Mecklenburg-Vorpommern der Erlass zur Umweltbildung an den allgemein bildenden Schulen. In den Landkreisen arbeiten seitdem an den Schulen berufene Kreis- und Umweltberatungslehrer. Deren Erfahrungen haben dazu geführt, dass seit Januar 2001 die Richtlinie zur Umweltbildung und -erziehung aus der Sicht einer nachhaltigen Entwicklung als Verwaltungsvorschrift vorliegt. Diese wurde gemeinsam vom Bildungs- und Umweltministerium erarbeitet.

Noch nicht weitergekommen sind wir bei der Einrichtung eines Unterrichtsfachs »Umwelt- und Naturschutz«. Dafür gibt es eine ganze Reihe von Gründen, einer davon sind die zur Zeit leider fehlenden finanziellen Ressourcen. Wenn es aber gelänge, den Gedanken der Nachhaltigkeit dem Ansatz entsprechend übergreifend in fast allen Fächern zu integrieren, bräuchten wir gar kein Extrafach.

So soll z.B. das Fach Naturwissenschaften in den Jahrgangsstufen 5 – 7 eine Alternative zum bisherigen Unterricht in den naturwissenschaftlichen Fächern bilden. Im Endergebnis soll diese naturwissenschaftliche Grundbildung zu naturverträglicher und sozialer Handlungskompetenz führen.

Eine andere notwendige Voraussetzung, um Bildung für nachhaltige Entwicklung zu verwirklichen, sind die entsprechenden inner- und außerschulischen Infrastrukturen. So wurden u.a. regionale Arbeitskreise in den vier Schulamtsbezirken aufgebaut. Diese regionalen Arbeitskreise setzen sich zusammen aus den Mitarbeitern der Pädagogischen Regionalinstitute, den Schulräten, Fachleute des jeweiligen Staatlichen (Umwelt)Amtes und des zuständigen Kreisumweltberatungslehrers. Die aktuellen Erfahrungen werden dort ausgetauscht, ausgewertet und fließen in die Unterrichtsgestaltung mit ein. Uns liegt daran, durch die Entwicklung und Weiterentwicklung von Kooperationen Veränderungsprozesse im Sinne eines lebenslangen Lernens an zu stoßen.

Schließlich möchte ich noch auf das Projekt der Bund-Länder-Kommission »21« Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – Transfervorhaben hinweisen. Daran sind 15 Bundesländer beteiligt. Es wird seit dem 1.8.1999 vom BMBF und den Ländern gefördert. Die Förderung endet am 31.7.2004. Die Ergebnisse des Programms machen den Bedarf für den Transfer deutlich. Das Bildungsministerium will sich daran beteiligen, sofern vom BMBF die abschließende Entscheidung für den Transfer erfolgt ist.

Für eine umfassende Dissemination der Ergebnisse stellt sich nicht nur die Aufgabe, die Produkte des beendeten Programms zu verbreiten und in Schulsystemen zu verankern, sondern vor allem die Frage, wie das im Programm entstandene Know-how und Prozesswissen der beteiligten Institutionen und Personen systematisch für Schulen nutzbar gemacht werden kann. Für Mecklenburg-Vorpommern ist vorgesehen, in diesen Disseminationsprozess 70 Schulen einzubeziehen. Dafür ist auch die Integration schon bestehender Kooperationsnetze (z. B. Umweltschule in Europa) geplant, um sowohl vorhandene Erfahrungen im Land zu nutzen und auszubauen, als auch Überschneidungen und Mehrfachbelastungen für die Schulen zu vermeiden.

Bildung kann natürlich nicht ausschließlich in Klassenzimmern und Hörsälen vermittelt werden. Vielmehr sind anschauliche Beispiele und realitätsnahe Vorbilder notwendig. Eine besondere Bedeutung kommt in diesem Zusammenhang den Lokale-Agenda-21-Initiativen zu, die als lokale Lernräume der nachhaltigen Entwicklung dienen können. Dies gilt insbesondere vor dem Hintergrund der Notwendigkeit, dass sich Umweltbildung/ Bildung für Nachhaltigkeit an den regionalen Gegebenheiten vor Ort orientieren muss, um lokale Identifikation und engagiertes Wirken befördern zu können.

Voraussetzung für eine effektive und damit nachhaltige Bildungsarbeit ist eine offene und positive Einstellung gegenüber Jugendlichen.

Sie müssen sich angesprochen fühlen, sie müssen an der Programmgestaltung beteiligt werden, Projekte müssen Spaß machen. Diese Grundsätze der Partizipation und Verantwortungsübernahme können insbesondere in der Kombination von schulischen und außerschulischer Umweltbildungsarbeit, z.B. in »Grünen Klassenzimmern«, gewährleistet werden.

Solche »Grünen Klassenzimmer« sind Naturschutzgebiete, der Wald am Rande der Stadt oder der Gemeinde oder auch Schullandheime.

Für die Schullandheime in M-V sind Umweltbildung und -erziehung wichtige Schwerpunkte der inhaltlichen Arbeit. Die Lage der Häuser am Rand der Städte oder mitten in der Natur bietet ungeahnte Möglichkeiten, den Unterricht zum Lernort »Natur« zu verlegen. Diese Kombination und gleichzeitig Distanz zum üblichen Lernort »Schule« bietet hervorragende Möglichkeiten eingefahrene Unterrichtsmethoden, aber auch Verhaltens- und Wahrnehmungsmuster zu verändern und somit zu neuen, nachhaltigen Erkenntnissen zu kommen. Solche Projekte fördert das Umweltministerium; nicht immer mit Geld, manchmal reichen schon Beratung, Moderation in einem Kooperationsprozess verschiedener Partner.

Außerdem unterstützt die Norddeutsche Stiftung für Umwelt und Entwicklung (NUE) vorbildhafte Aktivitäten aus den Erträgen der Bingo-Lotterie.

Des Weiteren erfolgt eine Projektförderung der naturnahen Umgestaltung von Schulhöfen und Außenspielbereichen von Kindergärten.

Das Freiwillige Ökologische Jahr ist ein weiteres Instrument, welches zum Mitmachen einlädt und über praktische Arbeit Einsichten vermittelt sozusagen ebenfalls »Learning bei Doing«.

Das UM hat die Zahl der Stellen von 80 (1998) auf heute 132 erhöht. Dabei sind mittlerweile Jugendliche aus Polen und den baltischen Staaten wichtige Partner. Es bietet jungen Leuten die Möglichkeit, Persönlichkeit und Umweltbewusstsein zu entwickeln und für Natur und Umwelt zu handeln. Grundlage dafür bildet das Gesetz zur Förderung des freiwilligen ökologischen Jahres. Das FÖJ wird ganztätig als überwiegend praktische Hilfstätigkeit in geeigneten Einrichtungen geleistet, vor allem staatliche, kommunale und wissenschaftliche Einrichtungen, Vereine und Verbände, die im Natur- und Umweltschutz tätig sind. Mit dem Freiwilligen Ökologischen Jahr wird zugleich ein eigenständiges Bildungsangebot für junge Leute mit inhaltlichen Schwerpunkten im ökologischen Bereich angeboten. Es beinhaltet sowohl umwelt- und jugendpolitische als auch arbeitsmarktpolitische Zielsetzungen. Die Jugendlichen erhalten fachliche Anleitung und individuelle Betreuung durch die Einsatzstellen und Träger. Übergreifende Seminare helfen ihnen, Eindrücke auszutauschen und Erfahrungen aufzuarbeiten. Vermittelt und herausgefordert werden:

- ökologisches Grundwissen,
- Kenntnisse über Rechte und Pflichten sowie
- Verantwortungsbewusstsein, Übernahmebereitschaft von ehrenamtlicher Tätigkeit, Werteorientierung am Leitbild der nachhaltigen Entwicklung.

Die Seminare fördern die soziale Kompetenz (Kommunikations- und Kooperationsbereitschaft, Konflikte erkennen und konstruktiv lösen) der Teilnehmenden und bilden einen Teil der Erfolgsbewertung der FÖJ - Projekte. Zugleich wird ein sozialer Bildungsprozess gestaltet, der es den jungen Menschen ermöglicht, nicht nur ihr sachliches ökologisches Wissen zu erweitern, sondern auch Einsichten in die Chance und Notwendigkeit eigenverantwortlichen Handelns zu gewinnen.

Ein hervorragendes Beispiel breiter gesellschaftlicher Kooperation im Interesse von Bildung und Erziehung für Nachhaltige Entwicklung ist das Projekt der Pommerschen evangelischen Kirche und der evangelisch-lutherischen Landeskirche Mecklenburgs unter dem Thema »Wofür will ich leben – Auf Entdeckungssuche nach einem zu-

kunftsbewahrenden Lebensstil«. Im November 2004 beginnt dieses Projekt im Rahmen der Tage ethischer Orientierung. Es wird von uns inhaltlich als auch finanziell gefördert. Jugendliche der Schulklassen 9 – 11 sollen außerhalb der Schule mit dem Thema Agenda 21 vertraut gemacht werden. Sie können gemeinsam mit Moderatoren über Lebensstile, Lebenszeit, Fitness-Gesundheit, Geld, Bedrohungen und natürlich auch über die Machbarkeit positiver Veränderungen, diskutieren.

Durch die vielen Verbindungen und Teilnahme an Lokalen AGENDA - Prozessen ist sogar eine Förderung ökologischer Schwerpunkte Lokaler Agenden denkbar. Städte, Ämter, Gemeinden und Landkreise sowie Vereine und Verbände können Zuwendungen zur Erstellung von Lokalen Agenden 21 und kommunalen Öko - Audits erhalten. Bei Vereinen und Verbänden ist eine Zusammenarbeit mit der jeweiligen Kommune schriftlich nachzuweisen. Bildung für Nachhaltigkeit muss dabei ein wichtiger Teilaspekt innerhalb lokaler Agenden sein.

Viele weitere gute Beispiele praktischer Bildungsarbeit wurden von der Interministeriellen Arbeitsgruppe Umweltbildung/Bildung für Nachhaltigkeit zusammengetragen und im gleichnamigen Handbuch sowie als Internetpräsentation unter www.um.mv-regierung.de veröffentlicht.

Lassen Sie mich zum Abschluss noch erwähnen, dass wir in Mecklenburg-Vorpommern auf Landesebene soweit gekommen sind, Nachhaltigkeit zunehmend ressortübergreifend zu verstehen und mit praktischem politischen Handeln zu untersetzen. Mit Hilfe einer Nachhaltigkeitsstrategie wollen wir versuchen, die Geschicke des Landes positiv zu beeinflussen. Der Auftrag des Koalitionsvertrages zur Erarbeitung einer Landesagenda knüpft an den bereits erreichten Entwicklungsstand des Landes an. In der Landesagenda sollen die Leitvorstellungen, Handlungsfelder und Maßnahmen der Agenda 21 aufgegriffen und landesspezifisch umgesetzt werden. Zur Zeit werden im Rahmen einer Bestandsaufnahme geeignete bereits begonnene Arbeiten und Projekte zusammengestellt, die für eine Landesagenda Mecklenburg-Vorpommern relevant sind. Auf Grundlage der zusammengetragenen Maßnahmen und Konzepte sollen danach Leitbilder und Zielfestlegungen erarbeitet und abgestimmt werden. Gegebenenfalls sollen unter Beteiligung externer Gruppen konkrete Handlungsfelder identifiziert und damit Projekte entwickelt werden. Darüber hinaus soll eine Plattform zur Einbindung weiterer gesellschaftlicher Gruppen geschaffen werden.

Für das Aufgabenfeld des Umweltministeriums wird hierzu exemplarisch der Wissenschaftliche Beirat des Umweltministeriums zur Einbindung der Wissenschaft und die Umweltallianz Mecklenburg-Vorpommern zur Einbindung der Wirtschaft genannt.

Wir möchten gern einen »Agenda 21 – Rat« als ständiges Gremium berufen, der etwa mit Vertretern der Wirtschaft, der Kirchen und anderer gesellschaftlicher Gruppen besetzt werden soll.

Umfragen verschiedener Meinungsforschungsinstitute zeigen immer wieder zwei Tendenzen:

1. Verbal ist für viele Menschen die Erhaltung von Natur und Umwelt ein hohes Gut.
2. Die Informations- und Wissensdefizite sind erheblich.

Daraus ergibt sich die große Aufgabe, Bildung für Nachhaltige Entwicklung ganz groß zu schreiben. Es ist wahrhaft eine Investition in die Zukunft, in die Zukunft der Menschheit.

Bei der Bildung können wir aber nicht stehen bleiben, es muss auch um Erziehung und Selbsterziehung der Menschen gehen. Von der Kenntnis über bestimmte Zusammenhänge bis zur Einsicht, Verhaltensweisen verändern zu wollen und das dann auch tatsächlich zu tun ist ein langer Weg. Dabei stehen wir erst am Beginn. Manchmal stimmt mich das bisher erreichte hoffnungsvoll und manchmal nicht. Aber so ist das Leben.

Was tun? – Eine russische Frage

Nein, verehrte Kollegen, um Lenin und sein Buch von 1902 über die Notwendigkeit einer »allrussischen Organisation von Revolutionären, die die Führung der allrussischen Gewerkschaftsverbände der Arbeiter übernehmen kann«,¹ soll es heute nicht gehen. Vielmehr soll ein Gespräch aus Dostojewskis Roman »Der Idiot« (1868) zunächst plausibel machen, warum die Frage »Was tun?« im russischen 19. Jahrhundert immer wieder so nachdrücklich gestellt worden ist. Fürst Myschkin wendet sich leidenschaftlich an seinen neugewonnenen Freund Rogoshin, kurz bevor die beiden ihre Kreuze tauschen: »Glaube mir, Parfen, es gibt etwas zu tun! Es gibt etwas zu tun in unserer russischen Welt!«² Die russische Originalvariante dieser Worte »есть что делать« verweist noch deutlicher auf den Titel des Romans »Was tun?« von Tschernyschewski (1863), der zum meistgelesenen Roman in der russischen Literatur des ganzen 19. Jahrhunderts wurde. Nikolai Tschernyschewski war um das Jahr 1861 herum zum Wortführer und Organisator einer breiten demokratischen Bewegung geworden, die in Verbindung mit den wachsenden Bauernunruhen zu einer großen antifeudalen und antizaristischen Kraft zu werden drohte. Der Zar reagierte zunächst mit seiner längst überfälligen Reform, danach mit Repressalien. Tschernyschewski wurde 1862 verhaftet und später mit Zwangsarbeit und einer zwanzig Jahre währenden Verbannung nach Sibirien unschädlich gemacht. Im Petersburger Untersuchungsgefängnis aber schrieb er neben einigen wichtigen Aufsätzen auch in vier Monaten seinen Roman über die Heranbildung neuer Menschen und über Pläne zur Umgestaltung des gesellschaftlichen Lebens. Das im wesentlichen revolutionäre Buch passierte kurioserweise die Gefängniszensur (Fürst Golizyn bestätigte, dass in dem Manuskript nichts auf das Strafverfahren gegen den Autor Bezügliches enthalten sei) und die »normale« Zeitschriftenzensur gleich noch mit: Zensor Beketow erstarrte in Ehrfurcht vor dem Signum seines allmächtigen Kollegen, was ihm bald danach seinen Arbeitsplatz kostete. Das Buch erschien in den Monaten März bis Mai 1863 in der Zeitschrift »Sowremennik«; der nächste Abdruck war in Russland erst 1905 möglich, 42 Jahre später. Inzwischen wurde das immerhin 500 Druckseiten um-

¹ Владимир Ленин: Полное собрание сочинений, 5. Ausgabe, Bd. 6. Moskau 1959, S. 152.

² Федор Достоевский: Полное собрание сочинений в 30 томах, Bd. 8. Leningrad 1973, S. 184.

fassende Werk zahllose Male mit der Hand abgeschrieben. Ein missgünstiger Kritiker, Zitowitsch, giftete später: »In den sechzehn Jahren meiner Arbeit an der Universität traf ich nicht einen Studenten, der den berühmten Roman nicht schon im Gymnasium gelesen hätte.«³

Bezeichnend ist, dass Tschernyschewski in seinem Buch eigentlich kaum Fragen stellt, sondern Antworten gibt. Zwar ist Vera, die junge Frau im Zentrum, eine Entwicklungsfigur, ihr anfangs noch emotionaler Protest gegen das spießige Milieu, in dem sie aufwächst, muss mehrere Etappen durchlaufen, ehe eine neue, ziel- und verantwortungsbewusste Lebenshaltung daraus wird. Doch die beiden jungen Mediziner Lopuchow und Kirsanow, die sich um sie bemühen, sind sicher in ihren Lebensauffassungen und ganz ohne innere Fragen. Noch eindrucksvoller bereit zur Heldentat und Selbsthingabe ist der Asket und Berufsrevolutionär Rachmetow. Selbst Vera erklärt schon am Anfang ihrer Mutter, dass sie alles, was zu tun ist, schon durchdacht habe, und gegen Ende ist Kirsanows Antwort auf ihre Frage eindeutig: sie wisse ja selbst, was sie tun müsse.

Das Buch mit der Frage im Titel ist ein Buch mit Antworten, mit solchen Antworten freilich, die Dostojewski bestreitet. Er lässt seinen Lew Myschkin nachdenklich zu einem bedeutungsvollen Satz kommen: »Das Mitleid ist das wichtigste und vielleicht das einzige Gesetz des menschlichen Seins.«⁴ Dieser Satz polemisiert nicht gegen Tschernyschewskis Aufforderungen, sich zum neuen Menschen heranzubilden und menschenwürdige Arbeitsverhältnisse in der Gesellschaft herzustellen. Und überhaupt hat die Tendenz nichts erbracht, zwischen den beiden Schriftstellern einen Gegensatz zu konstruieren, eine Tendenz, die von dogmatischen Literaturpäpsten in der UdSSR entwickelt wurde (der Revolutionär Tschernyschewski sollte gegenüber dem christlichen Autor bevorzugt werden) und gleichzeitig bei konservativen Autoren im Westen (hier wurde umgekehrt Dostojewski dem anderen vorgezogen). Tschernyschewski war der Sohn eines armen Geistlichen. Er hat sich sein Studium erhungert und seine Rolle als einer der weltbesten Philosophen und Ökonomen seiner Zeit hart erkämpft. Dostojewski führte nach der zermürenden zehnjährigen Zwangsarbeit und Sibirien-Verbannung das gleiche harte Leben eines mittellosen Intellektuellen. Er schildert in seinem Tage-

³ Zit. nach der Einleitung Boris Rjurikows zu: Николай Чернышевский: Что делать? Москва 1954, S. 29.

⁴ Достоевский: Полное..., Bd. 8. S. 192.

buch, zu einer Zeit, als Tschernyschewski schon verurteilt und verdammt worden war, aus der Erinnerung eine kurze, aufgeschlossene, freundliche Begegnung mit ihm. Tschernyschewski saß 1862-1863 im gleichen Gefängnis, der Peter-Pauls-Festung, wie Dostojewski dreizehn Jahre zuvor, und die Szene der »bürgerlichen Hinrichtung« des Revolutionärs auf einem öffentlichen Platz in Petersburg ähnelte der Szene der theatralisch inszenierten, dann abgebrochenen Erschießung Dostojewskis und seiner Freunde auf einem nahegelegenen anderen Platz doch sehr.

Lew Myschkin sollte, so bekannte Dostojewski in einem Brief, ein absolut schöner Mensch werden.⁵ Das gleiche Ziel hatte Tschernyschewski fünf Jahre früher mit seinem Rachmetow aber auch. Doch Myschkin streitet eben nicht mit Rachmetow, er setzt sich und uns ein anderes Lebensziel, gibt eine andere Antwort auf die Frage »Was tun?« Auf die Menschen zugehen, in jedem einzelnen nach mitunter verborgenen, oft gar verschütteten Keimen menschenwürdigen Handelns zu suchen – das lebt uns Myschkin vor. Dass diese intensiven Bemühungen dann doch zu nichts führen und die Tragödie trotzdem ihren Lauf nimmt, macht den Roman »Der Idiot« zu einem der tragischsten, ausweglosesten Bücher der Weltliteratur.

Doch nicht erst in den sechziger Jahren, der Zeit einer revolutionären Krise und einer grundsätzlichen Wandlung der Verhältnisse in Rußland, fragen die russischen literarischen Figuren und ihre Autoren danach, was zu tun sei. Die Frage taucht gelegentlich bei Puschkina auf. Dostojewski holt die Frage seines großen Lehrmeisters aus dessen Gedicht »Die Dämonen« (»Бесы«) in den Epigraph seines Romans »Die Dämonen« (der im Original auch »Бесы« heißt): Keine Spur zu sehen, wir sind auf dem falschen Weg. Was tun? Der Teufel führt uns auf dem Feld im Kreis herum.⁶ Bei Lermontow werden die Fragen häufiger und nachdrücklicher, da Petschorin in »Ein Held unserer Zeit« (1840) für seinen Lebenshunger und seine Lebenskraft kein Ziel weiß. Die Fragen nach den Möglichkeiten für menschliches Tun werden hier schon gleich so drängend, dass Lermontow in diesem Roman gar einen Ausflug in den Fatalismus unternimmt.

Später, näher hin zum Jahr 1861, stellen sie alle diese Frage, die russischen Schriftsteller, und das Fragen bekommt die für die russischen Debatten so charakteristische maximalistische Tendenz: jetzt schnell müsse, meint man, eine endgültige Antwort her, und wenn die Antwort einmal gefunden sei, habe man sein ganzes Dasein, sein Leben

⁵ Brief an Sonja Ivanova vom 13. Januar 1868. In: Достоевский: Полное ..., Bd. 28/2. Leningrad 1985, S. 251.

⁶ Александр Пушкин: Полное собрание сочинений в 10 томах, Bd. 3. Moskau 1957, S. 176.

für die Lösung zu geben. Ich halte mich an die großen Schriftsteller jener Zeit, an Turgenew, Gontscharow und eben an Dostojewski, und ich kann berichten, dass sie alle drei noch vor Tschernyschewski dieses »Was tun?« in den Mittelpunkt ihrer Romane rücken, so intensiv und häufig, dass die Literatur insgesamt die Suche nach einer Lösung der heftigen Widersprüche des Landes und auch die Suche nach einem sinnvollen Einsatz der Kräfte der jungen Leute zum Zentrum des intellektuellen Lebens macht. In Turgenews »Vorabend« (1859) schreibt Jelena in ihr Tagebuch die Hoffnung, jemand möchte doch zu ihr sagen: das eben sollst du tun! Da scheint es, als sei sie ein Dornröschen, das zusammen mit dem ganzen Schloss auf den Erlösungskuss des rettenden Prinzen wartet, doch dann auf einmal stellt sie selbst im Namen des Autors die entscheidende Frage des Buches und der ganzen Zeit: »Was tun in Russland?« Die Frage steht so schroff in dem Roman, dass der deutsche Übersetzer (Johannes von Guenther) sich zum Abschwächen genötigt sah: »Was soll ich in Russland tun?«⁷

Fjodor Dostojewski lässt vor allem in seinem Roman »Erniedrigte und Beleidigte« (1861) seine Figuren die Frage »Was tun?« stellen. Der Autor hatte sich, kurz nach seiner Rückkehr aus zehnjähriger Verbannung, an ein großes Buch gemacht, in dem er die für ihn ziemlich fremd gewordene gesellschaftliche Umwelt nach ihren Entwicklungstendenzen befragen wollte. Dafür brauchte er Hilfe, und die suchte er im Werk des ihm schon in der Schulzeit lieb gewordenen Friedrich Schiller, und zwar in dem emotional und gesellschaftlich schärfsten Drama »Kabale und Liebe«. Was würde aus der Musikantentochter Luise Millerin und dem Offizier Ferdinand von Walter im gegenwärtigen Petersburg, was sollten sie tun, um zu ihrem Glück zu kommen? Die Konfrontation wird zur Farce, weil aus dem stürmischen jungen Liebhaber und Kämpfer ein kraftloser Adelspross geworden ist. Ferdinand muss, wie es im Germanistendeutsch ziemlich treffend heißt, zurückgenommen werden, er ist der Glücksstreiter nicht mehr, und sein häufiges »Was tun?« ist das der Verantwortungslosigkeit und der Unterordnung unter den brutalen und bedenkenlosen Vater. Das Geschehen wird überlagert vom Schicksal der Romanfiguren, die im Titel genannt sind: die aus gesicherten Verhältnissen in das Elend nach unten geschleuderten und von den gesellschaftlichen Mechanismen gekränkten Menschen rücken in den Handlungsmittelpunkt, doch auch denen gerät die eindringlich wiederholte Frage »Was tun?« zur Klage, nicht zum Aufruf. »Was nur tun,

⁷ Иван Тургенев: Собрание сочинений. Bd. 3, Moskau 1954, S. 162; Iwan Turgenjew: Vorabend. Väter und Söhne. Berlin 1955, S. 197.

Freunde, was nur tun«, ruft der alte Ichmenew verzweifelt kurz vor dem Ende des Buches.⁸

Der nächste Roman Dostojewskis, »Schuld und Sühne« (1866) ist derber und drängender in der Stimmung und in der Anlage der Handlung. Rodion Raskolnikow musste das Studium und auch die Nachhilfestunden abbrechen, da er nicht mal mehr eine passende Kleidung besitzt, - wo doch seine Mutter schon ihre Pension verpfändet hatte, um ihm das Lernen zu ermöglichen, und seine Schwester war gar bereit, ihre Ehre und ihr Gefühl zu opfern, um durch eine Heirat mit einem reichen Lump vielleicht doch etwas für die erhoffte Karriere des Bruders beitragen zu können. Und Raskolnikow sieht nicht nur das, er sieht auch das grenzenlose, unerträgliche Elend der Menschen auf dem Petersburger Heumarkt; er meint, nicht warten zu können auf eine irgendwann eintretende Lösung, und sein »Was tun?« wird zur drängenden Forderung des vollen Einsatzes, und da aus purer Ungeduld keine Lösungen entstehen, kommt es zur Tragödie. Doch bis zum Ende springt den Leser immer wieder die Forderung an, jetzt, sofort und einschränkungslos, ohne Selbstschonung etwas zu tun. Dieser Roman ist freilich schon nach dem von Nikolai Tschernyschewski geschrieben.

Am häufigsten taucht die Frage »Was tun?« in jenem Buch auf, das die untätigste Figur der Weltliteratur im Zentrum und im Titel hat: »Oblomow« von Iwan Gontscharow (1859). Den Liebhabern von Exaktheit kann ich mitteilen, dass die Frage in ihrer syntaktisch reinsten Form hier 69mal vorkommt, besonders häufig am Anfang des Buches. Der junge Mann, der sich schon zeitig in seinem gewohnten Schlafrock auf sein gewohntes Sofa zurückzieht, fragt einen Bekannten, dann seinen Arzt, mehrfach die Geliebte, später den aktivistischen Deutschen, was zu tun sei, und er liebt die Passivformen, die die drängende Frage ins Untätige überführen und damit Ruhe vermitteln: »so wie es sich in der Zeit der Großväter tat, wie es sich auch beim Vater tat, so tut es sich vielleicht auch jetzt noch in Oblomowka«, und wir sind darauf vorbereitet, dass der Dorfname Oblomowka das ganze Land meint: »Es tut sich« in Russland. Der Autor macht sich einen Spaß daraus, aus dem »Was tun?« ein Gespräch zu basteln. Oblomows Diener Sachar, genauso faul wie sein Herr, beklagt sich: »Was soll ich denn dabei tun?« (Wörtlich: »Was ist mir denn dabei zu tun?«) Und die Antwort des Herrn: »Aber was ist mir denn zu tun?« Die Angelegenheit ist damit erledigt. Und ziemlich oft erleben wir hier auch, dass sich das Fragezeichen in ein Ausrufezeichen verwandelt,

⁸ Достоевский: Полное..., Bd. 3. Leningrad 1972, S. 430.

und aus der Frage wird eine Geste der Hoffnungslosigkeit und der Abwehr: »Was kann man da schon machen!«⁹

Spätestens hier stoßen wir darauf, dass eine Übersetzung unserer Frage aus dem Russischen ins Deutsche generell Schwierigkeiten mit sich bringt: »делать« leitet sich von »дело« ab, und für »дело« (eine zu vollziehende Aktion, eine zu erledigende Aufgabe) haben wir im Deutschen nur die unkonkretere »Sache«. Eine »Sache« kann auch als ein Gegenstand einmal ruhen, »дело« nicht, »дело« muss getan werden. Die politischen Übersetzungen nach 1945 aus dem Russischen in ein ohnehin nicht sehr elegantes Par-teideutsch brachten etwas Fremdes mit: »unsere gemeinsame Sache«, »die proletarische Sache«, »Treue zur großen Sache« – an solche Formulierungen musste man sich damals erst gewöhnen, und insgesamt sind sie wohl im publizistischen Deutsch nicht heimisch geworden. Die feinfühligke Stilistin Christa Wolf hat erst kürzlich in ihrer Erzählung »Leibhaftig« (2002) auf das Befremdliche aufmerksam gemacht, das im Wort von »unserer Sache« damals, vor langer Zeit, steckte.¹⁰ Im Russischen dagegen ist hier noch eine zusätzliche aktivistische Note verborgen. Gontscharow lässt seinen Andrej Stolz, den unruhigen Mann mit russischem Vornamen und deutschem Familiennamen, aufrufende Sätze sprechen, die Oblomow aus der Lethargie holen sollen: an Ort und Stelle werde er sehen, was zu tun sei, und der drängt: man muss etwas tun, und das klingt im Original viel zwingender: »что надо делать дело«, eine Tat tun.¹¹ Das meint nicht Aktivität um jeden Preis, als Selbstzweck, sondern die Pflicht des Gutsbesitzers, die Arbeits- und Lebensbedingungen der Bauern so zu gestalten, dass die Arbeitskräfte mehr leisten und menschenwürdig leben können.

Tschernyschewski, der ein revolutionäres Buch durch die Zensur bringen wollte, machte noch mehr aus der »Sache«. Vera hatte nach ihrem Weggang aus dem Elternhaus mit der Einrichtung einer genossenschaftlich betriebenen Näherei relativ schnell ihr »дело« – das muss hier wohl »Lebensaufgabe« heißen – gefunden, und da können sich Formulierungen über diese »Sache« auf einer Seite häufen: sich an die Sache machen, eine gute Meisterin ihrer Sache, dafür sorgen, dass die Sache läuft. Unmerklich geht der Autor aber dazu über, auch bei Rachmetows Tätigkeit von der »Sache« zu

⁹ Иван Гончаров: Обломов. Moskau 1954, S. 85 und 130.

¹⁰ Christa Wolf: Leibhaftig. München 2002, S. 158.

¹¹ Гончаров: Обломов. S. 171.

sprechen: die neue Sache, die lebendige Sache, die Sache selbst, diese Sache...¹² Die damaligen jungen Leser waren verständig genug, die Kryptogramme zu verstehen.

Diese Redeweise übernimmt Dostojewski für die glitschigen politischen Andeutungen Werchowenskis, des Inszenators der provokativen Auftrührelei in den »Dämonen«. Er spricht betont von »unserer Sache«, dann von der »allgemeinen Sache« und gar von einem »Soldaten der allgemeinen Sache«, und seine Mitkämpfer übernehmen die Floskeln: »Wollen Sie für die Sache nicht nützlich sein?«, man wolle sich für die »allgemeine Sache« einsetzen.¹³

Die »Dämonen« bieten auch den einzigen Fall, wo Dostojewski offen gegen Tschernyschewskis Roman polemisiert. Werchowenskis Vater Stepan Trofimowitsch, ein kraftloses Überbleibsel der liberalen Bewegung aus den vierziger Jahren, liest das Buch, und er empfindet es als eine Vergrößerung, Verballhornung der Ideen jener früheren Zeit. Das Entsetzen über die Zunahme der terroristischen Aktionen in Rußland hatte Dostojewski dazu verleitet, auch jene winzigen Anfänge des politischen Oppositionsgeistes aus der Vormärzzeit zu verurteilen, und da sollte Belinski mit Tschernyschewski zusammen verantwortlich gemacht werden für verbrecherische Tendenzen, mit denen sie nichts zu tun hatten. Doch wird das durch eine freundliche Ironie abgemildert: Stepan Trofimowitsch setzt für das im Buch häufig auftretende »Was tun?« auch einmal »Que faire?«, und noch ganz am Anfang des Romans rutscht ihm unmerklich in die Rede: »was tun, wenn nicht liegen.«¹⁴ Beim Liegen kann ihm nichts Böses widerfahren, wie schon Oblomow.

Nach dem Abflauen der revolutionären Krise in den sechziger Jahren lässt auch das drängende Fragen der Schriftsteller schnell nach. Einzig Lew Tolstoi forschte weiter in dieser Richtung, und er tat das mit der gleichen russischen Rigorosität wie die anderen vor ihm, und er tat es noch gründlicher. In den düsteren achtziger Jahren schrieb er ein umfangreiches Traktat von dreihundert Seiten unter der Überschrift »Was sollen wir denn tun?« Die Frage nimmt er aus dem Lukas-Evangelium, und er stellt fest, dass die von Johannes dem Täufer dort gegebene Antwort in der Gegenwart so nicht realisierbar ist. In der Bibel steht: »Und das Volk fragte ihn und sprach: Was sollen wir denn tun?

¹² Николай Чернышевский: Что делать? Moskau 1954, S. 117 und 443.

¹³ Достоевский: Полное..., Bd. 10. Leningrad 1974, S. 175, 177, 179, 308, 315, 416.

¹⁴ Ebenda, S. 53 und 99.

Er antwortete und sprach zu ihnen: Wer zwei Röcke hat, der gebe dem, der keinen hat; und wer Speise hat, der tue auch also.«¹⁵

Tolstoi verteilt Geld an die Armen im Nachtsyl Ljapins in Moskau, doch die Rubel fließen sofort in die Taschen des Kneipenwirts. Und es sind so viele Arme, dass auch ein reicherer Strom von Wohltätigkeit nichts ausrichten könnte. Andere Reiche bekunden ihre Bereitschaft zur Hilfe – und geben doch nichts. Eine Prostituierte lacht den »Barin« Tolstoi aus, als der ihr eine Stelle als Köchin anbietet. Er nimmt den zwölfjährigen Bettlerjungen Serjoscha in sein Haus, doch dort wird der nicht arbeiten lernen, denn die gleichaltrigen Kinder aus Tolstois Familie arbeiten ja auch nicht, sondern plagen sich mit Ausnahmefällen in der lateinischen Grammatik. Den Bedürftigen einen »Rock« geben – was sollen die mit den abgetragenen Fräcken und Pelzcapes aus reichen Häusern? Die Arbeiter in dem Industrieviertel Chamowniki, wo auch Tolstois Moskauer Haus steht, sind täglich von fünf bis zwanzig Uhr mit der Produktion von Luxusartikeln für diejenigen beschäftigt, die nicht arbeiten, aber reich und privilegiert sind.

So läuft alles darauf hinaus, dass in Wahrheit den Reichen geholfen werden muss, ohne Privilegien zu leben und täglich das an Speisen und Kleidung zu produzieren, was sie selbst verbrauchen. Nicht mehr selbstsicher zu glauben, dass sie mit ihrer Bildung, mit ihren Kunstwerken schließlich dem Volk helfen könnten, sondern radikal ihr Leben zu ändern. Nicht sich selbst zu belügen, sich von den Vorrechten und vom parasitären Dasein frei zu machen. Und wie immer, bezieht Tolstoi auch diesen seinen gedanklichen Irrweg zu allererst auf sich selbst, ganz rigoros: »Durch Einsatz meines ganzen Wesens und mich keiner Arbeit schämend, zur Aufrechterhaltung des eigenen und des Lebens und der anderen mit der Natur kämpfen.«¹⁶

Vor und nach diesem Traktat hatte Tolstoi aber in seinen großen Romanen »Anna Karenina« (1877) und »Auferstehung« (1899) das getan, was die anderen Autoren auch taten: im Schicksal charakteristischer Figuren die moralischen Defizite der Gesellschaft zu entdecken. Der sensible Iwan Turgenew hatte schon mit »Väter und Söhne« (1862) ein Buch geschrieben, das noch stärker als »Vorabend« auf die gesellschaftlichen Fragen hinlenkt. Doch von ethischen Forderungen, nach einem Ausweg zu suchen, ist da nicht mehr viel zu spüren. Im Vordergrund steht hier die Feststellung, dass alle diese

¹⁵ Lukas 3. V. 10-11.

¹⁶ Lew Tolstoi: Was sollen wir denn tun? In: Ders.: Philosophische und sozialkritische Schriften. Berlin 1974. S. 445 (= Lew Tolstoi: Gesammelte Werke in 20 Bänden, Bd. 15).

Adligen Pawel Petrowitsch und Nikolai Petrowitsch nichts mehr an gesellschaftlicher Kraft zu bieten haben. Daneben wird Basarow gesetzt, ein Naturwissenschaftler aus armen Verhältnissen, und der Autor ermittelt, dass der junge Mann die in seinen Büchern üblichen Prüfungen fast alle glänzend besteht. Doch es sind eben Prüfungen und nicht mehr Aufrufe zur Tat.

Beträchtlich später legt Turgenew mit »Neuland« (1877) ein Buch vor, das die ganze Schicht der jungen Demokraten, die zu Volkstümlern werden, auf ihre gesellschaftliche Kraft und auf ihre Perspektiven hin prüft. doch auch da ist nicht von zukünftigen Taten die Rede, im Gegenteil, sie wissen alle nicht weiter, und ihr gar nicht mehr so suchendes und längst nicht mehr so häufiges »Was tun?« offenbart beispiellose, ausweglose Verzweiflung. Es ist nicht die Zeit für Taten, sondern für Analyse: warum die Bauern nicht mehr zu Aufständen bereit sind, warum die Versuche zum Hochputschen der Volksmassen misslingen, und warum die demokratische Intelligenz in die Irre gelaufen ist.

Dostojewski macht eine ähnliche Umorientierung durch. Er setzt in dem Roman »Der Jüngling« (1874) neben die adligen Petrowitsche Turgenews noch einen ein wenig jüngeren Wadim Petrowitsch, und auch der weiß nicht weiter und gibt seinem Sohn auf die Frage »Was tun?« die billigste Antwort: an Gott glauben und die zehn Gebote einhalten. Und dieser Sohn Arkadi, der seiner Lebensweise und seinen Zielen nach ein halbgebildeter Bürger ist, soll auch nichts tun. Er wird vielmehr auf die Ursachen für die Resultatlosigkeit seines Tuns untersucht. Wiederum Prüfung einer gesellschaftlichen Schicht statt Aufruf, Sozialkritik statt Ethik. Die Verantwortung wird von der einzelnen Romanfigur weggenommen und der ganzen sozialen Schicht übertragen.

Kann es eine kollektive Verantwortung geben? Sind sittliche Normen für alle da, dergestalt, dass das Individuum sich nach dem »Was tun?« als sofortiger und noch dazu das ganze Leben erfassender Forderung nicht mehr fragen muss? Die Erörterung über das maximalistische Fragen der jungen russischen Demokraten der sechziger Jahre, was zu tun sei, hat uns ganz offensichtlich an eine zentrale Stelle unserer Ethik geführt, an einen Wendepunkt. Gewiss sind wir in soziale und politische Verhältnisse eingebunden, deren Veränderung einem Einzelwillen nicht anheim gegeben ist, zum Glück, wird man betonen müssen, da Subjektivismus und Voluntarismus zu nichts Gutem führen.

So ist es denn auch richtig, dass wir als Individuen in soziale Gruppen eingeordnet werden, deren Allgemeines den Forschungsstand für soziologische Analysen der verschiedenen Disziplinen ergibt. Ich hatte in ganz anderem Zusammenhang vor etwa zwanzig Jahren darauf aufmerksam gemacht, dass sich um das Jahr 1830 herum in der

europäischen Literatur das Objektive gegenüber dem Subjektiven in den Vordergrund geschoben hatte: Gogol, Balzac und Dickens schien es vor allem wichtig, in die Geheimnisse der sozialen Welt, in die Gesellschaftsbeziehungen einzudringen; die unwiederholbaren Individuen wie Faust oder Wallenstein, ihre persönlichen Motive und Irrungen, standen da nicht mehr so wie in den früheren Zeiten im Vordergrund. Und ich hatte gefunden, dass diese weltliterarische Phase, deren Anfang wir mit dem Begriff des kritischen Realismus festgemacht hatten, bis etwa zum Jahr 1960 dauerte.¹⁷ Das war der Punkt, an dem in der russischen Literatur, im Werk Tendrjakows, Granins, Aitmatows und Schukschins, die individuellen Motive in den Vordergrund gerieten, der Punkt, an dem der einzelne Zeitgenosse mit seinen einzelnen Taten, Bestrebungen und Verfehlungen gefordert wurde.

Natürlich haben nicht die Schriftsteller allein eine solche Neuorientierung weg vom großen Einzelnen und hin zur Untersuchung der sozialen Gruppen und der sozialen Beziehungen geleistet. Hegel hatte noch einige Zeit früher Ähnliches getan, seine »Wissenschaft der Logik« erschien in zwei Bänden 1812 und 1816. Da war eben noch gezeigt worden, wie das Ich sich zum Zentrum der Welt macht, wenn es im Ich das Nicht-Ich sich entgegensetzt, und die ganze Kette der hier bei Fichte fast schon dialektischen Widersprüche der Welt baute sich auf diesem ersten Satz, auf diesem Apriori-Ich auf. Das Ich bekam ungeahnt große Verantwortung, seine ursprüngliche Tathandlung war der Motor der Geschichte. Doch der 1818 an die Berliner Humboldt-Universität berufene, nur wenig jüngere Philosophie-Professor Hegel widersprach dem fünf Jahre vorher verstorbenen Rektor Fichte. Im unendlichen Prozess der Selbstentwicklung der absoluten Idee war fast gar kein Platz mehr für ein souveränes Subjekt, das Umschlagen der Quantitäten in höhere Qualitäten und die jeweilige Rückkehr zum Ausgangspunkt auf höherer Ebene waren objektive Vorgänge.

Damit waren, wie sich später herausstellte, bedeutende Voraussetzungen für das weitere Denken geschaffen. Nicht nur die Naturwissenschaften und die Technik konnten Gesetze formulieren, auch die Soziologie, Ökonomie und Geschichte orientierten sich auf objektive Prozesse. Die Individuen erschienen nur mit ihren sozialen Bedingungen, als Teile großer sozialer Gebilde, die erforscht werden mussten. Der Marxismus war mit allen Spezialgebieten an dieser Entwicklung führend beteiligt, und seine großen Leistungen resultieren aus dieser konsequenten Orientierung aufs Objektive. Friedrich

¹⁷ Roland Opitz: Widerspruchsdiagnostik und Gegenwartsliteratur. In: Dialektischer Widerspruch und literarischer Konflikt als Gegenstand gesellschaftstheoretischer und literaturwissenschaftlicher Analyse. Leipzig 1986, S. 5-17.

Engels hat gegen Ende seines Lebens in einem Brief an Franz Mehring vom 14. Juli 1893 das auch hervorgehoben. »Nämlich wir alle«, heißt es da, »haben zunächst das Hauptgewicht auf die *Ableitung* der politischen, rechtlichen und sonstigen ideologischen Vorstellungen und durch diese Vorstellungen vermittelten Handlungen aus den ökonomischen Grundtatsachen gelegt und *legen müssen*. Dabei haben wir dann die formelle Seite über der inhaltlichen vernachlässigt: die Art und Weise, wie diese Vorstellungen etc. zustande kommen. Das hat denn den Gegnern willkommenen Anlass zu Missverständnissen respektive. Entstellungen gegeben...«¹⁸

Wie man sieht, ist diese nüchterne Bestimmung einer gewaltigen Denkleistung nicht als Selbstkritik formuliert, wo doch die Marx-Töter zu allen Zeiten (und in der Gegenwart besonders) eine Selbstkritik angesichts solcher Einseitigkeit einfordern. Und trotzdem wird man heute konstatieren müssen, dass bei einer so großen Orientierung auf das Objektive seit 1830 etwas weggeblieben ist. Eine große Ethik ist seitdem nicht mehr zustande gekommen. Versuche hat es viele gegeben, und am eindrucksvollsten waren die der Schriftsteller mit existentialistischer Philosophie wie Jean Paul Sartre und Albert Camus, die nicht zufällig beide ganz prägnante Dostojewski-Nachfolger gewesen sind. Es geht aber auch gar nicht, aus der Einordnung der Individuen in die festgefügtten oder auch in die umzustürzenden Systeme zündende Antworten auf die fordernde Frage »Was tun?« zu erwarten. Große Taten sind da nur im Namen eines Kollektivs denkbar. Man kann beliebige unserer lieb gewordenen Lehrsätze hernehmen, um die Unterentwicklung der ethischen Aspekte daran aufzuzeigen; dem Essayisten muss gestattet sein, nur auf ein Beispiel hinzuweisen. Freiheit sei, hatte Engels im »Anti-Dühring« mit Bezug auf Hegel formuliert, Einsicht in die Notwendigkeit.¹⁹ Der Satz schien uns immer plausibel: Man musste erst die Notwendigkeiten kennen, dann daraus »freie« Handlungspläne machen, sonst würde man mit dem Kopf durch die Wand rennen wollen. Die Notwendigkeit dominiert gegenüber dem subjektiven Willen. Unbestreitbar, dass das Bankkapital in unserem Land die Macht in den Händen hält, und nur Voluntaristen könnten in unserer Zeit eine Politik machen wollen, die das ignoriert. Und doch kann ich den Engelsschen Satz in Frage stellen, indem ich die subjektive Seite betone: Freiheit liegt in der Suche nach Alternativen. Bundeskanzler betonen zu allen Zeiten, es gebe zu ihrer Politik keine Alternativen, und auch Erich Honecker hatte immer wieder betont, es gebe zu seiner Politik »keine andere Alternative«. Und so werde ich mich mein

¹⁸ MEW, Bd. 39. S. 96.

¹⁹ MEW, Bd. 20. S. 106.

Leben lang dafür schämen müssen, dass ich die Verlesung der dreistündigen, absolut inhaltlosen Reden des Parteivorsitzenden immer wieder mitgemacht habe – aus Einsicht in die Notwendigkeit. Und gegen die würdelose alljährliche Rückstufung aller Genossen in die erste Klasse des Parteilehrjahrs habe ich nur einmal erfolglos geredet und dann nicht wieder – aus Einsicht in die Notwendigkeit. Und die Absperrung zunächst des Hauses des Zentralkomitees, dann der Häuser der Bezirksleitungen und schließlich gar der Kreisleitungen, die Absperrung der eigentlich ja nicht gewählten Leitungen vor den Mitgliedern hatte ich auch hinzunehmen – aus Einsicht in die Notwendigkeit. Ich glaube nun freilich nicht, dass der Sozialismus mit etwas mehr Aufsässigkeit gegen so viel Antidemokratie zu retten gewesen wäre. Schuldig gemacht habe ich mich schon durch das Mitspielen, das widerwillige und oft maulende, aber eben doch Mitspielen. »Klage nicht, handle!«, heißt es in Hölderlins »Hyperion«.²⁰ Hatte ich das etwa nicht gekannt?

Freiheit ist, die Anerkennung der Notwendigkeiten vorausgesetzt, die Wahl von Alternativen. Schweden und Finnland sind ebenso wie Deutschland Länder im Monopolkapitalismus, und die Herren von Volvo und Nokia sind in ihren Absichten nicht weniger brutal als die der Deutschen Bank. Und doch führt eine alternative Politik zu einer anderen Gesellschaft.

Der Marxismus hat es nicht kultiviert, das alternative Denken, und es ist auch kein Zufall, dass der Marxismus keine bedeutende Ethik hervorgebracht hat. Einer hat es wenigstens versucht, eine Ethik zu schreiben. Georg Lukács wollte seiner Ästhetik eine Ethik folgen lassen. Sein Vorbereitungsmaterial dafür ist vor zehn Jahren veröffentlicht worden, und ich habe mich eben jetzt beim Nachdenken über »Alternative Erkannte Notwendigkeit« (so heißt das bei Lukács) auf ihn bezogen. Er entdeckt in diesem Zusammenhang auch die große Rolle des Besonderen, was für Lukács ja keine Selbstverständlichkeit ist. Die Ethik, heißt es weiter, sehe das »Individuum als bewusstes Moment der Gattung«, doch sofort führt der Blick über die »dialektische Reaktion der Vermittlungen« des Individuums in die »Klassenmoral« und in die »Klasseninteressen« zurück.²¹ Diesen Denkgrundlagen für die Ethik fehlt alles Appellative. Bei den vielen Bezügen auf Hegels Werke wird für den großen Lehrmeister nur ein einfaches großes H gesetzt – es sind ja Arbeitsnotizen. Eine relativ hohe Zahl von längeren Zitaten über-

²⁰ Hölderlin: Sämtliche Werke, Stuttgarter Ausgabe, Bd. 3. Stuttgart 1957, S. 8.

²¹ Georg Lukács: Versuche zu einer Ethik, hrsg. von György Iván Mezei. Budapest 1994, S. 78, 105, 106, 108.

nimmt Lukács aus der »Ethik« von Nicolai Hartmann, nicht aber den Grundsatz, dass Ethik nur die Frage »Was tun?« zu stellen habe und nur auf diese Frage antworten müsse. Die Frage taucht in dem Arbeitsmaterial auch nicht auf. Was dann weiter in Lukács' Plänen und Absichten vor sich ging, kann ich nicht sagen. Jedenfalls hat er seine Notizen so unbearbeitet liegen gelassen und stattdessen eine Schrift mit dem Titel »Zur Ontologie des gesellschaftlichen Seins« geschrieben, die man als eine seiner bedeutendsten Arbeiten rühmt. Er war da wieder in den Bereich der objektiven Dinge zurückgekehrt, und wir haben noch immer keine marxistische Ethik.

Auf der anderen Seite, der der bürgerlichen Bemühungen um eine Ethik, sieht es aber auch nicht gut aus. Der einflussreiche Ethik-Professor an der Universität des Vatikans, Martin Rhonheimer, entwickelt eine »Tugendethik«, die zwar als eine »Ethik in der Ersten Person« auf das »Erstreben eines Guten« durch das Handlungssubjekt aus ist und nicht nach den Vorschriften von außen sucht, nach einer Ethik der »Dritten Person«. ²² Doch über Erörterungen zum Thema »Autodiebstahl« geht das kaum hinaus, und die Frage danach, was in dem Schuhmacher vor sich geht, der sich um die Herstellung von einem Paar Qualitätsschuhen bemüht, ist nicht die Hauptfrage der heutigen Zeit. Eine Ethik, die von dem Verbrechen der Massenarbeitslosigkeit, von dem Verbrechen einer globalisierten Wirtschaft, von dem Verbrechen eines Präventivkriegs abstrahiert, ist nichts wert.

Da zielt das »Projekt Weltethos«, das der Theologe Hans Küng 1990 in Tübingen begonnen hat, ²³ auf Wesentlicheres: die Menschen aller Religionen und auch die Menschen ohne Religion sollten sich über ethische Grundsätze verständigen und durch gegenseitige Achtung und gegenseitiges Verstehen ein Fundament menschlicher Beziehungen schaffen. Das Projekt lässt freilich die Interessen der einzigen und arroganten Supermacht und den Kampf ums Öl außer Acht, doch es fordert zum weltweiten Gespräch auf. Und wo gesprochen wird, wird nicht geschossen.

Nicht verstehen kann ich, warum die herausragende Schrift von Hans Jonas »Das Prinzip Verantwortung« (1979) ²⁴ nicht stärker geachtet wird. Ich möchte sie neben Nicolai Hartmanns großem akademischen Lehrbuch »Ethik« (zuerst 1926) als bedeutendstes Werk der deutschen ethischen Wissenschaft im zwanzigsten Jahrhundert anse-

²² Martin Rhonheimer: Die Perspektive der Moral. Philosophische Grundlagen der Tugendethik. Berlin 2001, S. 50-51.

²³ Hans Küng: Projekt Weltethos. München 1990.

²⁴ Hans Jonas: Das Prinzip Verantwortung. München 1992.

hen. Jonas scheint sich zwar zunächst »nur« auf ökologische Probleme, auf unsere kollektive Verantwortung gegenüber der Zukunft des Planeten Erde, zu beschränken, doch alle seine Fragestellungen schließen auch die soziale Verantwortung ein. Der Bezug seines Buchtitels auf Ernst Blochs »Das Prinzip Hoffnung« ist offensichtlich und apostrophiert die Möglichkeit, dass verschiedene Ideentraktionen gemeinsam zu einer gültigen Ethik beitragen sollten. Das wäre dann ideologische Konvergenz? Nein, dieses Schimpfwort hat sich wohl mit dem Ende des Kalten Krieges überlebt.

Etwas anderes ist dagegen fragwürdig: die sogenannte Wirtschaftsethik. Im Jahre 1988 ist in St. Gallen der erste Lehrstuhl an einer deutschsprachigen Universität für diese Idee eingerichtet worden, und seitdem sind ähnliche Einrichtungen an der Katholischen St.-Georgen-Universität in Frankfurt am Main, an der Katholischen Universität Eichstätt und wohl auch an der Universität Konstanz entstanden. Es seien nur einige wenige unter den Führungskräften der Wirtschaft, wird da vom großen Ideenträger Friedhelm Hengsbach der staunenden Welt verkündet, die ichzentriert seien und es mit der Steuerpflicht nicht besonders genau nehmen. »Mehrheitlich jedoch orientieren sich die Führungskräfte bei wirtschaftlichen Entscheidungen an dem, was sachlich geboten ist, an den gesetzlichen Vorschriften, an den Handlungsfolgen, vor allem jedoch an ihrem Gewissen. Sie anerkennen die eigene Verantwortung für globale Lebenszusammenhänge wie Frieden und Umwelt. Sie leiden an dem täglichen Konflikt zwischen dem Unternehmensinteresse, das sie eigentlich härter vertreten müssten, und der Rücksichtnahme auf teilweise langjährige Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen.«²⁵ Mit dem Reichtum der Geldgeber nimmt auch die apologetische Eloquenz des Gelehrten zu.

Es steht nicht gut um die Ethik. Wenn die Ideologen davon ausgehen, dass wir am Ende der Geschichte angekommen seien, dann drängt sich der Schluss auf, der Kantische Satz »Handle so, dass die Maxime deines Willens jederzeit zugleich als Prinzip einer allgemeinen Gesetzmäßigkeit gelten könne«, habe seine Gültigkeit verloren. Wo wäre noch Handlung, wenn es keine Geschichte mehr gibt? Kürzlich erschien eine aufs Populäre ausgerichtete Schrift mit dem Titel »Wonach sollen wir uns richten?«²⁶ Da ist kein selbstbestimmtes Handeln der Individuen mehr, alles ist fremdbestimmt, und wir sollen uns eine von achtzehn aufgelisteten Handlungsvorschriften aus der Geschichte der Ethik aussuchen, Anschmiegsamkeit statt Tat und Verantwortung.

²⁵ Friedhelm Hengsbach: Wirtschaftsethik. Freiburg/Br. 1991, S. 57-58 (= Herder Spektrum, 4013)

²⁶ Frieder Lauxmann: Wonach sollen wir uns richten? Ethische Grundmodelle von den Zehn Geboten bis zum Projekt Weltethos. Stuttgart, Zürich 2002.

Vielleicht brauchen wir gar keine Ethik, und jeder macht, was er will, oder vielmehr: was ihm die gesellschaftliche Praxis erlaubt? Und vielleicht kann es gar keine Ethik mehr geben? Hans Jonas unterstreicht ihre Notwendigkeit mit Verve: sie sei eine »mensenbestimmende Tatsache«. Und er setzt fort: »Es muss sie geben, weil Menschen handeln, und Ethik ist für die Ordnung der Handlungen und für die Regulierung der Macht zu handeln. Es muss sie daher umso mehr geben, je größer die Mächte des Handelns sind, die sie zu regeln hat.«²⁷

Wenn es sie aber geben muss, dann hätten wir uns auf dem Weg dorthin der größten Leistungen zu versichern, die sie hervorgebracht hat, und die deutsche Ethik hat eine hohe Verpflichtung zur Traditionspflege, die, so meine ich, zuvörderst auf den Philosophen Fichte und den Dichter Goethe zurückgreifen muss. Faust übersetzt den Anfang des Johannes-Evangeliums ins Deutsche, dessen erster Vers lauten muss: »Im Anfang war das Wort, und das Wort war bei Gott, und Gott war das Wort.«²⁸ Dem neuen Übersetzer erscheint das *Wort* so zu hoch bewertet, gehe es doch mehr um den *Sinn* des Wortes. Doch nicht der Sinn, klügelt er weiter, »wirkt und schafft« alles, das Schaffende sei vielmehr die *Kraft*. Aber die Kraft muss erst in Anwendung kommen, und daher solle man schreiben: »Im Anfang war die Tat!« Das erst lässt Faust als gültig stehen.²⁹ Man möchte nun als Philologe einwenden, dass solche Übersetzungsfehler, solche subjektivistischen Interpretationen eines zu verdeutschenden Textes nicht vorkommen dürfen. In Wahrheit ist aber vor unseren Augen etwas viel Schlimmeres passiert: wir sind bei einer Ketzerei, bei einer Häresie, bei einer Gotteslästerung anwesend. An Gottes Wort deutelt man nicht. Der Mann ist des Teufels, und nicht zufällig verwandelt sich in der gleichen Szene der zugelaufene Pudel in Mephistopheles, und der bezieht sich in seiner Selbstvorstellung zweimal auf den Evangelientext und dessen eigenmächtige Interpretation.³⁰

Mit seinem Satz hat Faust, hat Goethe den einzig möglichen Ausgangspunkt für eine Ethik geschaffen. Nur die Tat zählt und nur die Frage »Was tun?«, die auf die Tat aus ist. Das am Ende resignierende Sich-Einordnen in die als widrig erkannten Verhältnisse – unser Hauptmangel und unsere Hauptschuld in den letzten Jahrzehnten – bringt die

²⁷ Jonas: Das Prinzip... S. 58.

²⁸ Joh. I. V. 1.

²⁹ Johann Wolfgang Goethe: Faust, Vers 1224-1237.

³⁰ Goethe: Faust, Vers 1327-30 und 1349-50.

Welt nicht voran. Wir entlassen uns aus unserer Verantwortung. Seit etwa 1960 (so lautete meine These) ist die Erkenntnis unserer Rolle in den Kollektivkräften der Geschichte nicht mehr das Hauptsächliche. Aitmatows kirgisisches Bauernmädchen Djamila hatte sich entgegen den Familientraditionen zu ihrer Liebe, zu ihrem Menschsein bekannt, und wir alle haben das Staunen der Leser, haben unser eigenes Staunen über die verantwortungsvolle Tat der jungen Frau erlebt. Nicht anders war es mit der Tat des Traktoristen Jegor Prokudin in Schukschins Film »Kalina krasnaja« und mit dem Elektrizitätsforscher Krylow in Granins Roman »Dem Gewitter entgegen«. Die gewaltigen Auflagenzahlen dieser und vieler anderer Bücher signalisierten die Gier der Leser nach solchen aufrüttelnden Beispielen einer autonomen Kraft und Wirkung von Persönlichkeiten. Den jungen Demokraten der sechziger Jahre im russischen neunzehnten Jahrhundert war der Weg zur Tat, den sie so nachdrücklich suchten, noch versperrt. Nun aber schien die Zeit angebrochen, in der der Satz Fichtes, der auch von Kant hätte stammen können, gelten musste: »Nicht zum müßigen Beschauen und Betrachten deiner selbst, oder zum Brüten über andächtigen Empfindungen, - nein, zum Handeln bist du da; dein Handeln und allein dein Handeln bestimmt deinen Wert.«³¹

Warum nur, bleibt mir am Ende zu fragen, ist schließlich aus diesen großen Möglichkeiten nicht mehr herausgekommen als die bloße Restauration eines alten Gesellschaftssystems. Über dessen ausweglose Krisensituation man Abend für Abend ins Bild und in Kenntnis gesetzt wird?

³¹ Johann Gottlieb Fichte: Ausgewählte Werke in sechs Bänden, hrsg. von Fritz Medicus, Bd. 3. Darmstadt 1962, S. 345.

Die Macht des Wissens in der (post)modernen Gesellschaft

Abstract: Matthias Käther beschließt seinen Aufsatz¹ mit den Worten »Denn, um noch einmal den klugen Bacon zu zitieren: Wissen ist Macht.« Im folgenden Text versuche ich, die Spur dieser *Macht des Wissens* in den komplizierten, widersprüchlichen Umbruchprozessen der heutigen (post)modernen Zeit ein Stück weit zu verfolgen.

Die Widersprüche der heutigen Zeit sind mit Händen zu greifen. Sie haben ihre Wurzeln in tiefen technologischen Veränderungen, welche mit Computer und Internet auf das Engste verbunden zu sein scheinen. Diese Veränderungen haben einen kompletten gesellschaftlichen Gegenentwurf zum Kapitalismus zu Beginn der neunziger Jahre des eben zu Ende gegangenen Jahrhunderts fast lautlos in sich zusammenfallen lassen und klopfen nun, am »Ende der Geschichte«, an die Pforten des »effektivsten aller Gesellschaftssysteme« und drängen vehement auf Lösung.

Es ist nicht das erste Mal in der Geschichte, dass eine kapitalistisch verfasste gesellschaftliche Ordnung mit technologischen Herausforderungen konfrontiert wird; noch immer fanden sich bisher Antworten und die Kraft, die gesellschaftliche Ordnung entsprechend den neuen Herausforderungen umzubauen, ohne dabei die grundlegenden, eine marktwirtschaftlich-kapitalistische Ordnung konstituierenden Elemente in Frage zu stellen oder gar über Bord werfen zu müssen. Mit dieser historischen Kompetenz im Rücken macht sich das politische Establishment auch heute mit Schwung an die Arbeit und initiiert einen großflächigen Umbau der bisherigen gesellschaftlichen Ordnung, mit welchem den neuen Herausforderungen begegnet werden soll, abermals ohne die Grundlagen des kapitalistischen Gesellschaftssystems anzutasten.

Der neoliberaler Mainstream folgt dabei bewährten Mustern, womit sich allerdings unter den gegenwärtigen Bedingungen Probleme eher zu verschärfen scheinen. Doch Umwälzungen greifen immer Besitzstände an – und wo gehobelt wird, da fallen Späne. Jeder muss in solchen Umbruchzeiten sein persönliches Opfer bringen – so etwa lautet die Replik auf entsprechende Klagen, worauf man Widerstände in der medialen Dar-

¹ Matthias Käther: Über Marxens Rezeptionsmethode. In: Utopie kreativ. Berlin 2004 162, S. 293-300.

stellung gern zu reduzieren sucht. Argumente werden laut, eindringlich und medial wirksam vorgetragen, obwohl – oder weil? – eine innere Logik oft nicht mehr zu erkennen ist. Oder kann es jemand erklären, dass man auf dem Weg in die Wissensgesellschaft gerade an den öffentlichen Ausgaben für Bildung spart?

Die zunehmende Schere zwischen öffentlicher strategischer Argumentation und der Realität praktischer politisch-administrativer Tagesarbeit beginnt bereits an den Grundfesten eines demokratisch verfassten Staatswesens zu rütteln, gerade auch im Bildungsbereich, wo blumig Lösungen für das Problem der sinkenden staatlichen Finanzierung durch Privatisierung und Markt versprochen werden. Die vielfältigen politischen Bemühungen, dafür »Bildungsprodukte« marktgängig zu machen, treffen auf den erbitterten Widerstand der Wissenschaftsgemeinde, die in einem solchen Ansinnen die Grundlagen des Wissenschaftsbetriebs in seiner bisherigen Form gefährdet sieht und dem dezidiert das altbewährte Prinzip des freizügigen Zugangs zu den Wissensgütern der Gesellschaft entgegenstellt. Wahrung alter Besitzstände einer ewig gestrigen Professoren-schaft?

DIE BARRIKADEN SIND ERRICHTET

Wie dem auch sei, die Barrikaden sind aufgerichtet, und da mag es schon erstaunen, eine Meldung wie die folgende zu lesen²: *Unterstützung der Budapest Open Access Initiative durch das »Information Program« des Open Society Institutes, 14. Februar 2002.*

Die Budapest Open Access Initiative (BOAI), die heute an die Öffentlichkeit getreten ist, möchte internationale Bemühungen um den weltweit freien Online-Zugang zu wissenschaftlichen Zeitschriftenveröffentlichungen in allen akademischen Feldern bündeln und beschleunigen. Die BOAI ist aus einem Treffen hervorgegangen, das in Budapest von dem Open Society Institute (OSI) veranstaltet wurde.

Das OSI »Information Program« verpflichtet sich, für die Dauer von drei Jahren jährlich 1 Million US Dollar zur Förderung von open access-Projekten zu vergeben. Gefördert werden:

- die Entwicklung von Geschäfts- und Finanzierungsmodellen des Self-Archiving und für open access-Fachzeitschriften;

² Quelle: <http://www.soros.org/openaccess/g/commitment.shtml>

- die Nutzung von Bibliotheksnetzwerken (wie das »Electronic Information for Libraries consortium«, dem derzeit 40 Länder zugehören, siehe <http://www.eifl.net>) zur Mobilisierung weltweiter Unterstützung für die open access-Bewegung;
- die Unterstützung von Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen aus einkommensschwachen Ländern und Regionen, damit sie in open access-Fachzeitschriften, die Gelder für die Veröffentlichung und Verbreitung von Beiträgen verlangen, publizieren können;
- die (Weiter-) Entwicklung von Software für open access-Zeitschriften und für das Self-Archiving (Indexierung und Navigation);
- die Verbreitung der Philosophie des open access bei staatlichen und nichtstaatlichen Fördereinrichtungen und Stiftungen, bei Bibliotheken und Universitäten, bei Regierungsstellen und Politikern und Politikerinnen, und bei international operierenden Institutionen.

Was sind das hier für Akteure und Institutionen, die sich so dezidiert entgegen dem Mainstream für freizügigen Zugriff auf Informationsgüter einsetzen und dafür auch noch nicht unbeträchtliche Geldsummen zur Verfügung stellen? Der erste der beiden Akteure, die Budapest Open Access Initiative, wird weiter im Text wie folgt dargestellt:

Die Budapest Open Access Initiative wurde von den Teilnehmern und Teilnehmerinnen des Budapester Treffens und von Hunderten Einzelpersonen und Institutionen aus aller Welt unterzeichnet, von Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen, von Universitäten, Bibliotheken, Fördereinrichtungen, Zeitschriften, Verlagen und Learned Societies. Die Webseite enthält neben den Unterschriften derer, die bisher unterzeichnet haben, Vorschläge zur Unterstützung der BOAI und ein ausführliches FAQ. Wir ermutigen Einzelpersonen und Institutionen, die Initiative zu unterzeichnen und sich zu informieren, wie sie die open access-Bewegung unterstützen können.

Es handelt sich also um einen breiten Zusammenschluss von Wissenschaftlern, Bibliotheken und Wissenschaftsorganisationen, welche in den aktuellen Entwicklungen eine deutliche Gefahr für den freizügigen Austausch wissenschaftlicher Information und damit für den Wissenschaftsbetrieb in seiner heutigen Verfassung sehen und aus dieser Sorge heraus politisch aktiv werden. Wer aber ist das OSI, der Mäzen der Bewegung, der Geldgeber? Dazu heißt es weiter im Text:

Das OSI ist eine private Stiftung, die die Entwicklung und Implementation von Programmen in den Feldern Zivilgesellschaft, Erziehung und Bildung, Medien, Public Health, Frauen- und Menschenrechte fördert, ebenso Bemühungen um soziale, gesetzliche und wirtschaftliche Reformen. Das OSI operiert als Zentrum eines informellen

Netzwerkes aus Stiftungen und Einrichtungen, die in mehr als 50 Ländern verschiedene Programme unterstützen. Es wurde 1993 von George Soros zur Vernetzung derartiger Programme, zur Förderung von Initiativen, usw. gegründet. (Besuchen Sie <http://www.soros.org> für weitere Informationen.)

George Soros also, einer der ganz Großen aus der Welt des ganz großen Geldes. Wie hat sich dieser dezidierte Vertreter der Finanzwelt auf die »falsche Seite« der Barrikaden verirrt? Doch es kommt noch besser.

Ein wesentlicher Akteur im Kampf um den freizügigen Zugang zu den Wissensgütern der Gesellschaft ist die Open-Source-Bewegung, die mit GNU/Linux eine Alternative zu proprietären Betriebssystemen, allen voran Windows, geschaffen hat und in deren Schoß eine große Zahl erstklassiger Software-Werkzeuge entstanden sind, welche allen Interessenten zu sehr freizügigen Bedingungen zur Nachnutzung, Anpassung und Weiterentwicklung bereit gestellt werden und durch die Entwicklergemeinde selbst in einen ständigen Vervollkommnungsprozess eingebunden sind. Dass Bill Gates mit scheelen Augen auf diese Entwicklungen schaut ist verständlich. Weniger verständlich mag da schon die folgende Mitteilung erscheinen³: *IBM steckt eine Milliarde Dollar in Linux.*

Anlässlich der Bekanntgabe des Verkaufs eines großen Linux-Clusters an Shell auf der Business Conference and Expo in New York hat IBM-Chef Louis Gerstner angekündigt, dass sein Unternehmen nächstes Jahr eine Milliarde Dollar in Linux investieren wolle. Dabei betonte er die wichtige Rolle von Linux innerhalb der zukünftigen E-Strategie seines Unternehmens: Schon jetzt seien 1500 IBM-Programmierer damit beschäftigt, Business-Software nach Linux zu portieren.

Darüber hinaus bezog Gerstner deutlich Position: »Es gibt Einschätzungen, dass Linux an Windows NT vorbeiziehen und eine höhere Verbreitung finden wird«. Die Bewegung hin zu offenen Standards sei unaufhaltsam. Firmen wie Sun oder Microsoft bezeichnete Gerstner als die »letzten großen proprietären Spieler, die man für lange Zeit in der IT-Branche sehen wird«.

Die beiden zitierten Meldungen halte ich im weiter oben ausgebreiteten Kontext für durchaus bemerkenswert: In einem Klima, das auf zunehmende Parzellierung und Privatisierung der Wissensressourcen drängt, investieren diese herausragenden Vertreter der großen Finanz- und Geschäftswelt nicht unerhebliche Summen in solche Projekte, die den *Zusammenhalt* der Wissensressourcen zum Gegenstand haben. Ihre Profilierung

³ Quelle: heise online 12.12.2000. <http://www.heise.de/newsticker/meldung/13845>

als *gemeinsame, freizügig zugängliche Infrastruktur* eines gemeinschaftlich zu bewirtschaftenden Substrats, ohne welches die verschiedensten Blumen marktwirtschaftlich produktiver Aktivitäten gar nicht erst erblühen könnten, und die durch ihre enge Verknüpfung mit diesem Substrat erblühend, einen eigenen dinglichen und oft auch monetären Beitrag zur Reproduktion dieses Substrats leisten können und leisten. Bemerkenswert an diesen finanziellen »Spenden« ist vor allem, dass sie sich allenfalls aus einem weitreichenden strategischen Kalkül heraus rechtfertigen lassen, keineswegs aber mit einer Return-on-Invest-Kalkulation, diese Entscheidungen also gerade *nicht* einer marktwirtschaftlichen Logik entspringen.

DAS KORNGRÖßENDILEMMA

An dieser Stelle halte ich es für angezeigt, einen kleinen theoretischen Exkurs zur marktwirtschaftlichen Logik und deren gesellschaftlicher Bedeutung und Einbettung einzuschleusen. Ich halte mich dabei an *Marx*, insbesondere die von ihm thematisierte Verbindung dieser ökonomischen Mikroprozesse mit gesamtgesellschaftlichen Sozialisierungsprozessen, da die Aussagekraft *dieses* Teils seiner Theorie heute wohl auch unter (seriösen) Marxkritikern weitgehend unbestritten ist. *Marx* interpretiert dabei Geld und Warenaustausch als Elemente eines Prozesses der Sozialisierung individueller produktiver Arbeit, welche über den Tausch auf dem Markt zu einem durchschnittlich erforderlichen Aufwand ins Verhältnis gesetzt wird. Auf diese Weise, so *Marx*, etabliert sich (unabhängig vom Willen der Marktteilnehmer und hinter deren Rücken) ein gesellschaftliches Maß für die Effizienz individueller produktiver Arbeit, das seiner Natur nach ein Zeitmaß ist und dessen Anwendung das Gelingen des Tauschs am Markt (das Vorhandensein einer Nachfrage) zur Voraussetzung hat. Dieses Gelingen des Tauschs ist ein zweites sozialisierendes Moment, denn es wird nur in einem gesellschaftlichen Kontext »sinnvolle« Arbeit überhaupt bewertet. Mit diesem »Sinn« hat es eine besondere Bewandnis: *Marx* stellt dazu fest, dass es sich bei marktgängiger produktiver Arbeit um *zweckmäßige Arbeit* handelt, wobei der Zweck *individuell* und *vor* dem Produktionsprozess gesetzt sein muss, aber *gesellschaftlich* erst *nach* dem Produktionsprozess, eben auf dem Markt, abgefragt wird. Ein solcher Mechanismus funktioniert aber nur, wenn sich die Wirkung einer Zwecksetzung antizipieren, die produktive Arbeit also *planen* lässt. Dies, so *Marx*, ist eine dem Menschen eigene Fähigkeit:

Wir unterstellen die Arbeit in einer Form, worin sie dem Menschen ausschließlich angehört. Eine Spinne verrichtet Operationen, die denen des Webers ähneln, und eine

Biene beschämt durch den Bau ihrer Wachszellen manchen menschlichen Baumeister. Was aber von vornherein den schlechtesten Baumeister vor der besten Biene auszeichnet, ist, dass er die Zelle in seinem Kopf gebaut hat, bevor er sie in Wachs baut. Am Ende des Arbeitsprozesses kommt ein Resultat heraus, das beim Beginn desselben schon in der Vorstellung des Arbeiters, also schon ideell vorhanden war. ... [MEW 23, S. 193]

Marktmechanismen spielten in diesem Zusammenhang eine progressive Rolle in der Entwicklung menschlicher Vergesellschaftungsformen. Während in vorkapitalistischen Zeiten Zwecksetzung für die produktive Arbeit extern, durch Clanführer, Sklavenbesitzer, Feudalherren – allerdings auf einer dinglichen Basis – erfolgte, so rückt die Zwecksetzung nun in die unmittelbare Nähe der produktiv Tätigen. Wir befinden uns dabei an einem Bifurkationspunkt menschlicher Entwicklung: Während in der ganzen bisherigen Entwicklung die »Korngröße« der gesellschaftlichen Entwicklungsstrukturen mit Zwecksetzungsvollmacht linear mit der Korngröße der durch die produktive Arbeit in Gang gesetzten »Macht der Agenzien« *wuchs* und so, wenigstens notdürftig, der *dinglichen* Logik der Planung produktiver Arbeit Genüge getan war, sind wir mit Beginn der kapitalistischen Marktwirtschaft mit dem Phänomen konfrontiert, dass ein weiteres *Wachstum* der Korngröße der Macht der Agenzien mit einem *Rückgang* der Korngröße der Zwecksetzungsvollmacht einher geht. Die Beachtung dinglicher Logiken durch weitere Zentralisierung der Zwecksetzungsvollmachten ist an ihre Grenzen geraten – auch wenn sie im realsozialistischen Entwicklungsmodell noch einmal eine Renaissance erfuhr – und wird durch eine deutlich dezentralisierte Zwecksetzungsvollmacht abgelöst.

Dieser Schritt vom WIR zum ICH, zu inhaltlicher Selbstbestimmung, welche auf dem Markt als (noch blindem) Netzwerk und Kommunikationsmedium solcher lokaler Zwecksetzungsvollmachten ihre Sozialisierung erfährt, zu einer solchen extrem zukunftssträchtigen Lösung des bisherigen Korngrößendilemmas, ist allerdings mit einem Pferdefuß behaftet: Das Sozialisierungsmedium Markt ist *aus sich heraus*, die radikale Konsequenz der immer unzulänglicheren Beachtung dinglicher Logiken in den bis dahin wirkenden Entscheidungsstrukturen ziehend, nun *gar nicht mehr* in der Lage, dingliche Logiken zu transportieren. Es wird der lokalen Intelligenz der Zweck setzenden Markteinheiten überlassen, dies *hinter dem Rücken des Marktes* zu verhandeln, wozu über die Jahrhunderte eine ausgefeilte Verhandlungsstruktur, der gesamte gesellschaftliche Überbau, entwickelt wurde.

Diese Medaille hat allerdings zwei Seiten, und Marx betrachtet zu Recht vor allem die andere: Die Entfremdung der Produzenten von ihren Produktionsbedingungen, denn es ist in erster Linie nicht die Verhandlungsmacht dinglicher Logiken, welche die heutige gesellschaftliche Dynamik erzeugt, sondern die »blinde tautologische Selbstbewegungsstruktur des Geldes«⁴, die entfremdete abstrakte Wertform, auf welche alle dingliche Logik durch *diesen* Markt reduziert wird. Lokal sieht alles gut aus, aber das große Koordinatensystem stimmt (noch) nicht.

Die Beachtung dinglicher Logiken setzt das Wissen um dieselben voraus, so dass es an der Zeit ist, im hier vorgetragenen Argumentationsfaden auch Aspekte des Wissens und der Reproduktion der gesellschaftlichen Wissensbasis einzuflechten. Wissensproduktion erfolgte auch unter kapitalistischen Bedingungen bisher zum überwiegenden Teil »hinter dem Rücken des Marktes«, in einer speziell alimentierten und einem eigenen ausgefeilten Regelwerk folgenden Sphäre der Gesellschaft – der Wissenschaftssphäre. Die Ökonomisierung wissenschaftlicher Ergebnisse ist ein ganz eigenes Problem, denn wie schon Marx feststellte:

Wie mit den Naturkräften verhält es sich mit der Wissenschaft. Einmal entdeckt, kostet das Gesetz über die Abweichung der Magnetnadel im Wirkungskreis eines elektrischen Stroms oder über Erzeugung von Magnetismus im Eisen, um das ein elektrischer Strom kreist, keinen Deut. [MEW 23, S. 407] und weiter in der Fußnote:

Die Wissenschaft kostet den Kapitalisten überhaupt »nichts«, was ihn durchaus nicht daran hindert, sie zu exploitiern. Die »fremde« Wissenschaft wird dem Kapital einverleibt wie »fremde« Arbeit. »Kapitalistische« Aneignung und »persönliche« Aneignung, sei es von Wissenschaft, sei es von materiellem Reichtum, sind aber ganz und gar disparate Dinge. ...

An den wenigen Stellen, an denen sich ökonomische und Wissenschaftssphäre überlappten, waren spezielle Sicherungsvorkehrungen wie etwa das rechtliche Instrument der Patente einzubauen, um die notwendigen Interessnabwägungen zu operationalisieren, welche weder die Wissenschaft noch die Ökonomie je allein aus ihrem inneren Regelwerk heraus in der Lage waren zu behandeln.

⁴ Robert Kurz: Der Kollaps der Modernisierung. Leipzig 1994, S. 290.

SOZIALISIERUNG VON PRODUKTIVER ARBEIT UND VON WISSEN IM VERGLEICH

Entgegen all dieser historischen Erfahrung, die eher zur Vorsicht mahnt, wird im Rahmen neoliberaler Politikansätze vehement versucht, marktwirtschaftliche Regulationsmechanismen in die Wissenssphäre hineinzutragen. Welche Auswirkungen haben solche Regulationsmechanismen in einer ihnen scheinbar unangemessenen Umgebung? Dazu ist es lehrreich, die Reproduktionsanforderungen von produktiver Arbeit, für welche ja die Marktmechanismen »gemacht wurden«, und von Wissen gegenüberzustellen. Ich hatte bereits an anderer Stelle⁵ eine Gemeinsamkeit ausgeführt: Dass beide ihren aktiven Träger im individuellen Bereich haben, die volle Wirkung sich aber erst im gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang entfaltet, so dass es Sozialisierungsprozesse sowohl von produktiver Arbeit als auch von Wissen gibt. Ebenda hatte ich dann weiter ausgeführt, dass marktwirtschaftlich geprägte Vergesellschaftungsformen produktiver Arbeit und Formen der Vergesellschaftung von Wissen unterschiedlichen inneren Logiken folgen. Ihre normative und zugleich gesellschaftskonstituierende Wirkung geht von völlig unterschiedlichen Prämissen aus.

1. Der klassische Produktmarkt ist zwar gesellschaftlich vermittelt, reduziert sich aber letztlich auf ein – zudem sehr individuelles – *1-1-Verhältnis zwischen Käufer und Verkäufer*, das zusätzlich von einem Wechsel dinglicher Eigentumsrechte im Rahmen des Verkaufsvorgangs begleitet wird. Dagegen kann man am eigenen Wissen und an Informationen viele andere partizipieren lassen, ohne dass dieses sich auch nur im mindesten verbrauchen würde. Wissen ist damit in der Lage, sich zu verbreiten und (in einem gesellschaftsrelevanten Sinne) zu »vermehrten«.
2. In einem klassischen Verkaufsvorgang haben, wie Marx nicht müde wird zu betonen und wie oben noch einmal herausgearbeitet wurde, Verkäufer und Käufer klare Vorstellungen von der *Nützlichkeit* des auszutauschenden Produkts. Mehr noch, für das Funktionieren marktwirtschaftlicher Mechanismen ist es wesentlich, dass diese Vorstellung nicht erst zum Zeitpunkt des Austausches, sondern bereits *vor* der Produktion der Ware selbst im Kopf des Produzenten existiert. Produktive Arbeit ist in diesem Sinne zweckgerichtete Arbeit und als solche planbar.

⁵ Hans-Gert Gräbe: Von der Waren- zur Wissensgesellschaft. Beitrag auf der 1. Oekonux-Konferenz »Die freie Gesellschaft erfinden« Dortmund 28. - 30.4.2001. Siehe: <http://erste.oekonuxkonferenz.de/dokumentation/texte/graebe.html>

Derartige A - priori - Vorstellungen gibt es für die meisten »geistigen« Produkte nicht. Im Gegenteil, es ist eher die Regel als die Ausnahme, dass der Nutzen wissenschaftlicher Arbeit erst im Nachhinein zu beurteilen ist und sich ein solcher Nutzen oft in kausal und auch zeitlich überraschender Form auf eine im Voraus nicht transparente Weise manifestiert und damit in dieser Form weder vorherseh-, geschweige denn planbar ist. Mehr noch, eine Beschränkung der Betrachtung auf in diesem Planbarkeitssinne »nützliches« Wissen blendet die für gesellschaftlichen Fortschritt entscheidenden, ja vielleicht alle »interessanten« Wissensformen aus.

3. Eng damit verbunden ist der Umstand, dass die *Vergesellschaftung und Reindividualisierung*, die beiden Phasen der Sozialisation, die bei einem auf dem klassischen Markt ausgetauschten materiellen Produkt unmittelbar und inhärent miteinander verzahnt sind und der Übergabe eines Staffelstabs gleichen, bei den meisten geistigen Produkten nicht nur zeitlich, sondern auch kausal weit auseinanderfallen können.

Während der Markt also mit den Kategorien Eigentum und Ware eine *gesellschaftlich vermittelte Individualität* erzeugt, ist Wissen in diesem Sinne eine *individuell vermittelte Gesellschaftlichkeit*. Als solche ist es, im Gegensatz zu Waren, auch in Teilen nicht vernünftig privatisierbar, ohne seine Reproduktionsfähigkeit existenziell in Frage zu stellen.

Wissen ist in diesem Sinne zugleich Teil einer *Infrastruktur*, in welche produktive Aktivitäten eingebettet sind. Ohne Existenz dieses Substrats würden die einzelnen produktiven Aktivitäten schlicht vertrocknen oder noch eine Weile vor sich hin laufen und dann zum Erliegen kommen. Es ist deshalb nur zu verständlich, dass infrastrukturelle Fragen heute eine deutliche Aufwertung als Fokus von Managementaktivitäten erfahren haben. Schlagworte aus dem betriebswirtschaftlichen Kontext wie Geschäftsprozessmodellierung, Qualitätsmanagement, CRM, B2B, SCM usw. belegen dies.

Da wir festgestellt hatten, dass marktwirtschaftliche Regulationsmechanismen für diesen Bereich – vorsichtig gesagt – wenig geeignet sind, also eine alleinige Orientierung an einem wie auch immer berechneten Return on Invest zu sehr zweifelhaften Ergebnissen führt, wollen wir uns in der weiteren Argumentation vom Geldmaß im engeren Sinne lösen und die allgemeinere Frage stellen, *wie man in einer solchen Umgebung in eine vielleicht primär nicht geldwerte, aber wenigstens vorteilhafte Position kommt.*

ZWEI VORTEILSMODELLE

Hier sind zwei grundlegend verschiedene Herangehensweisen zu beobachten. Die eine gruppiert sich um den *Ansatz des Informationsvorteils*: Ich bin im Vorteil, wenn ich über möglichst viele Informationen anderer verfügen kann, selbst aber so wenig wie möglich Informationen preisgebe. In diesem Kontext hat Handel mit Informationen einen Sinn und Konzepte wie geistiges Eigentum, Copyright, DRM und so weiter ergeben sich auf natürliche Weise. Allerdings zeigt diese unvoreingenommene Formulierung des Prinzips schon dessen hochgradige Asymmetrie, so dass Unternehmen, welche einer solchen Vorteilsstrategie folgen, kaum Partner auf Augenhöhe finden werden, und mit jedem solchen Partner auf Augenhöhe sofort ein Ringen um Dominanz einsetzen wird. Unternehmen mit einem solchen Vorteilsbegriff sind gezwungen, »sich zu vernetzen, ohne sich zu vernetzen«, wie Wolf Göhring⁶ deren Dilemma treffend auf den Punkt gebracht hat. Subdominante Unternehmen befinden sich in einem ständigen Abwehrkampf, bis sie begriffen haben, dass es in einem infrastrukturell abgrenzbaren Marktsegment nur einen Marktführer geben kann, der dann aber auch einen entscheidenden Teil der Verantwortung für die Reproduktion der gemeinsamen Infrastruktur »am Hals« hat. Ein Prinzip, das zu Marktführerschaft, in der Softwarebranche zu monolithischen Systemen und zu einer Kathedralenstruktur im Sinne von Eric Raymonds berühmtem Aufsatz⁷ führt. Es ist die Wiedergeburt »realsozialistischer« Strukturen im Kleinen und eine für kapitalistische Verhältnisse auf den ersten Blick sehr attraktive Lösung. Sehr attraktiv allerdings nur in einem statischen Kontext: Einmal eine Erfindung machen und dann Geld scheffeln bis zum Abwinken. Den Traum haben schon viele geträumt, nicht zuletzt in der Boom-Welle der New Economy, aber noch kaum jemand realisiert; er liegt auch dem Verständnis von Software als Produkt zu Grunde. Dieser Traum ist allerdings wohl auch eine der zentralen Ursachen für den ungeheuren Druck, mit dem heute versucht wird, das Konzept mobilen geistigen Eigentums umfassend gesellschaftsfähig zu machen.

Dieses Vorteilsprinzip hat einen weiteren entscheidenden Haken: es hilft nicht bei der Lösung des »Korngrößendilemmas«, denn es skaliert genauso schlecht wie das vor-

⁶ Wolf Göhring: Mitten in einer Revolution?. Die gesellschaftliche Bedeutung der IT als besonderer Produktivkraft. FIF-Kommunikation, März 2004. Siehe: <http://www.ais.fraunhofer.de/~goehring/revolution.pdf>

⁷ Eric S. Raymond: The Cathedral and the Bazaar. Musings on Linux and Open Source by an Accidental Revolutionary. O'Reilly 1999. Paperback Edition February 2001.

kapitalistische und das realsozialistische Gesellschaftsmodell, da die Größe des »dicksten Korns« immer in der Nähe der Größe des Gesamtsystems bleibt.

Das andere Vorteilsprinzip ist das des *Kompetenzvorteils*. In einer Infrastruktur von allgemein freizügig zur Verfügung stehenden Wissensbausteinen ist das Unternehmen im Vorteil, welches diese Bausteine besonders gut für spezielle Anforderungen zu praktisch relevanten Lösungen zu kombinieren vermag. Diesen Vorteil erreicht ein Unternehmen, wenn es besonders eng mit dieser Infrastruktur verbunden ist und eine Vielzahl von Wurzeln ausgeprägt hat, mit denen es dort verankert ist. Eine fette Frucht auf einem dünnen Stängelchen wird sich da kaum nachhaltig ernten lassen. Mit Blick auf das Korngrößendilemma skaliert ein solches Vorteilssystem perfekt und erlaubt es auch, spezialisierte Teilkompetenzen in einem übergreifenden Netzwerk auszubilden, welche mit ähnlich großen, anders spezialisierten Teilkompetenzen auf Augenhöhe kooperieren können ohne sich in dauernde Ringkämpfe begeben zu müssen.

Einzige Bedingung für ein solches Vorteilsmodell ist die Existenz, Pflege und Reproduktion eines freizügig nutzbaren Pools von Wissensbausteinen. An dieser Reproduktion müssen sich alle Nutzer mit vergleichbarem Aufwand beteiligen oder – genauer – über diese Frage muss fair und ergebnisorientiert verhandelt werden können. Die Bedingungen dafür sind gut, denn einerseits enthält eine gemeinsame Wissensinfrastruktur eine Kommunikationsinfrastruktur als konstituierenden Bestandteil, und andererseits ziehen alle beteiligten Seiten aus dieser Form von Kooperation Vorteil und werden deshalb deren Scheitern nur unter außergewöhnlichen Bedingungen riskieren. Die Parallelen zu Holzkamps berühmter Argumentation zum Verhältnis von Partialinteressen und Allgemeininteresse⁸ sind augenfällig.

Das System »Vorteil durch Kompetenzvorsprung« skaliert im Gegensatz zum Ansatz »Informationsvorteil« sehr gut. Sein einziger Nachteil: es ist ein dynamisches Vorteilskonzept. Ein Vorsprung heute ist keine Gewähr für den Vorsprung morgen. Dieser Nachteil ist allerdings zugleich ein Vorteil. Dinosaurier bringen diese Flexibilität nicht auf. Es gibt eine (für jedes System spezifische) optimale Größe, jenseits welcher weiteres Wachstum in wachsende Inflexibilität umschlägt. »Vernünftiges« Wachstum endet nach einer Initialisierungsphase bei einer systemimmanenten optimalen Korngröße, so dass sich die »gleiche Augenhöhe« mit einem gewissen Reifegrad des Systems praktisch von selbst eingestellt hat.

⁸ Klaus Holzkamp: Individuum und Organisation, Veröffentlicht als Werkstattpapier in: Probleme kritisch-psychologisch fundierter therapeutischer Arbeit. Forum Kritische Psychologie 7. S. 208-225. »Argument« 1980, Sonderband 59. Siehe: <http://www.kritische-psychologie.de/texte/kh1980a.html>

Auf die Softwarebranche heruntergebrochen landen wir bei modernen komponenten-technologischen Ansätzen, dem Verständnis von Software als Prozess und Eric Raymonds »Basar«. Grundlegendes konstituierendes Element ist eine von den Beteiligten ständig zu reproduzierende Infrastruktur aus hochwertigen Softwarebausteinen von allgemeinem Interesse, wie sie heute etwa auf <http://SourceForge.org> oder <http://savannah.gnu.org> verfügbar ist, und wo es auch keinen Grund gibt, Quellen geheim zu halten. Die Parallelen zu weiterführenden Ansätzen wie <http://www.DesignForge.org> oder <http://www.Open-Craft.org>, welche auf der 3. Oekonux - Konferenz⁹ vorgestellt wurden, sind offensichtlich und einer gesonderten Betrachtung wert, die einer anderen Publikation vorbehalten bleiben soll.

ZUR DYNAMIK KOOPERATIVER NETZWERKE

Statt dessen möchte ich einige weitere Überlegungen zur Dynamik eines solchen kooperativen Netzwerks kompetenter Akteure entwickeln. Ich hatte bereits begründet, dass dieses aus dem Ansatz des Kompetenzvorteils abgeleitete Modell über verschiedene Korngrößen perfekt skaliert und damit als Struktur auch auf größere gesellschaftlichen Zusammenhänge übertragen werden kann. Wie verhält es sich zum Marktkonzept? In den obigen Ausführungen ist deutlich geworden, dass sich dieser Abgleich von Kompetenzen und damit dinglicher Logiken *schon immer* hinter dem Rücken des Marktes abgespielt hat. In diesem Sinne ist es kein neues Phänomen. In der entstehenden Kompetenzinfrastruktur, dieser Kommunikationsinfrastruktur dinglicher Logiken, kann dieser Abgleich allerdings viel zuverlässiger erfolgen als je zuvor und »der Markt wird transparent«. Wird er damit obsolet? Nach meinem Verständnis nein, denn er verliert die Funktion des großen Koordinatensystems (und hat diese Funktion in den letzten Jahrzehnten schon zunehmend verloren, wie die zuerst vom IBM-Betriebsratsvorsitzenden Wilfried Glißmann thematisierte, inzwischen weit verbreitete Devise »Macht, was ihr wollt, aber seid profitabel« belegt¹⁰), nicht aber die Funktion des Aufwandsabgleichs innerhalb gelingender »Marktkontakte«. Diese Funktion – das zeigen viele Beispiele umfassender Systeme gelingender Kooperation – wird in der einen oder

⁹ Reichtum durch Copyleft – Kreativität im digitalen Zeitalter. 3. Oekonux – Konferenz. Wien Mai 2004, S. 20.-23. Siehe: <http://www.oekonux-konferenz.de>

¹⁰ So etwa zitiert in: Martina Böhm: »Tut, was ihr wollt, aber seid profitabel!«, Arbeiten ohne Ende – neue Managementformen verändern die Arbeitswelt. In: HBV-Forum 1999 11. Siehe: http://home.nikocity.de/schmengler/presse/arbeit_ohne_ende.htm

anderen Form bleiben. Allerdings wird diese Aufwandsanalyse ihres entfremdeten Charakters und wohl auch der Geldform entkleidet sein, denn innerhalb des allgemeinen Kommunikationsprozesses kann man sich auch über die Formalien der Aufwandsanalyse viel präziser einigen als dies durch einen Rückzug auf die Geldform als allein seligmachendes Prinzip möglich ist. Diese Aufwandsanalyse bildet das zu sammelnde Material, um *bei Bedarf* auch einmal über Gerechtigkeit zu reden und könnte *Teil eines allgemeinen Qualitätssicherungsprozesses* sein, in dem sowieso eine Vielzahl von Metriken eine Rolle spielen und über welchen sich die dinglichen Logiken individueller menschlicher Aktivitäten viel genauer sozialisieren ließen als dies mit heute üblichen Instrumentarien möglich ist.

Es ist generell interessant, die Dynamik solcher kooperativer Strukturen mit den normativen Argumenten, die ich mit dem Übergang von einer Waren- zu einer Wissensgesellschaft verbunden habe, zu vergleichen. Neben der bereits beschriebenen Tendenz zur optimalen Korngröße kann man nach der Dynamik von Konkurrenz im marktwirtschaftlichen Sinne in einer solchen Umgebung fragen. Konkurrenz setzt voraus, dass zwei »Körner« auf sich überlappenden Geschäftsfeldern tätig sind, so dass auf natürliche Weise eine (gesellschaftlich sinnvolle!) Verdrängung des weniger effizienten Akteurs eintritt. Durch die sehr hohe Dimensionalität des Raumes dinglicher Logiken ist der Effekt dieser Verdrängung aber ein anderer als der heute zu beobachtende Effekt räumlicher Verdrängung: Der Verdrängte hat viel mehr Ausweichdimensionen zur Auswahl als in einem System, welches nur auf die blinde Geldmacht gründet, und kann (und muss!) sich eine neue, seinen Neigungen und Fähigkeiten entsprechende »sinnvolle« Tätigkeit suchen und dabei sein Kompetenzprofil entsprechend weiterentwickeln und schärfen. Nach kurzer Zeit wird es keine überlappenden Geschäftsfelder mehr geben – und sie werden dann auch nicht mehr Geschäfts- sondern Kompetenzfelder heißen. Die einer solchen Struktur inhärenten Austerierungsmechanismen führen also nicht nur dazu, dass etwa gleich und optimal große »Körner« entstehen, sondern dass diese auch in der Gesamtheit ihrer Kompetenzen optimal aufgestellt sind. Dynamik gewinnt diese kompetenzbasierte Struktur vor allem durch den Eintritt junger Menschen und den Rückzug alter, also aus der Lebensdynamik der intellektuellen Leistungsfähigkeit der einzelnen Individuen selbst.

Kommen wir auf den Titel dieses Aufsatzes zurück, der auf Matthias Käthers Bemerkung am Ende seines Aufsatzes zurückgeht: »Denn, um noch einmal den klugen Bacon zu zitieren: Wissen ist Macht.« Ich möchte in diesem Sinne zum Abschluss einen Blick auf die heutige gesellschaftliche Dynamik werfen, um die Chancen beider

Ansätze der »Vorteilsnahme« zu prospektieren und eine Standortbestimmung im Hier und Heute vorzunehmen.

Der »kluge Satz von Bacon« erlaubt eine gewisse Spannbreite von Interpretationen, welche ich zunächst verdeutlichen möchte, um die Gesamtdimension in den Blick zu bekommen. Beim Wort »Macht« etwa gibt es eine subtile semantische Differenz zwischen dem Englischen und dem Deutschen: Die nahe liegende Übersetzung ist »power«, doch der Gruß der Sternenkrieger¹¹, in deutscher Übersetzung »Die Macht sei mit dir«, lautet im Original »may the force be with you«, und »force« wurde hier nicht als »Kraft«, sondern als »Macht« übersetzt. Der Unterschied ist ähnlich wie zwischen potenzieller und kinetischer Energie. Diese Force-Macht ist gemeint, wenn im Rahmen der marxistischen Theorie behauptet wird, dass die Produktivkräfte die Produktionsverhältnisse bestimmen [MEW 23, S. 192 ff.]), und auch Matthias Käthers Verweis ist wohl nicht anders zu interpretieren. Christoph Spehr spannt in seinem »Alien - Buch«¹² einen ganzen Begriffsfächer auf, der über Kraft, Macht (in beiden Bedeutungen) bis zu Herrschaft und Zivilisation reicht, und den ich den folgenden Ausführungen als Bezugssystem verwenden möchte. In der heutigen komplizierten Gemengelage von Kräften und Interessen macht Spehr zwei große (in seinem Sinne) zivilisatorische Pole aus, die er mit »Alienismus« und »Maquis« bezeichnet. Diesen beiden Polen kann man ziemlich genau die oben beschriebenen zwei Arten von Vorteilsnahme zuordnen, so dass sich aus der hier eingenommenen Perspektive die Spehrsche Zustandsbeschreibung wie folgt paraphrasieren lässt: Kompetenz ist eine Gesellschaft strukturierende Macht und steht heute im Wettstreit und zunehmend im Widerspruch zur Gesellschaft strukturierenden Macht des Geldes. Geldmacht ist Alienismus, denn sie ist Definitionsmacht. Sie passt perfekt zum Ansatz »Informationsvorteil«, denn dieser funktioniert nur, wenn man »die Regeln bestimmen« kann. Kompetenzmacht ist Maquis, denn sie ist Gestaltungsmacht und zentral konstituierendes Element des Kompetenzvorteilsmodells ist das »Leben in fairen Regeln«.

Die heutige Zeit ist aufgeladen mit den widerstreitenden Perspektiven dieser beiden Sozialisierungsformen. Die ursprünglich progressive Regulationsmacht des Marktes (der abstrakten Wertform des Geldes) versagt immer mehr und gerät zunehmend in Widerspruch zu den funktionalen Erfordernissen der Wissensgesellschaft (der Reprodukti-

¹¹ George Lucas (Regie): Star Wars. USA 1976.

¹² Christoph Spehr: Die Aliens sind unter uns!. Herrschaft und Befreiung im demokratischen Zeitalter. Siedler Taschenbücher 75548. München 1999.

on der Vielzahl der sich in individuellen Kompetenzen brechenden dinglichen Logiken). Die alienistische Zivilisation droht, mit ihren Rückzugsgefechten die gesamte Menschheit mit in den Abgrund zu reißen. Spehr beschreibt die maquisianische Zivilisation als eine Zivilisation im Verteidigungszustand, als Zivilisation, die *noch nichts* ist für Zivilisten. Das scheint sich derzeit zu ändern. In diesem Sinne: »May the force be with you.«

Umweltinformatik und Nachhaltigkeit

Umweltinformatik und Gesellschaft - Methoden und Orientierungen, natur-, informations- und sozialwissenschaftliche Grundlagen

1. GRUNDLEGENDE NEUE ORIENTIERUNGEN

Die Notwendigkeit ein anderes Weltbild, andere Vorstellung und Prinzipien vom Menschen und seinem Verhältnis zur Natur und Gesellschaft zu entwickeln, ist ebenso wichtig, wenn nicht sogar noch wichtiger, als den gegenwärtigen Mangel an entsprechenden Informations- und Kommunikationstechnologien und anderen Infrastruktureinrichtungen zu überwinden, um das Ziel der betrieblichen Umweltinformatik zu erreichen, eine »nachhaltige Entwicklung« zu unterstützen. Die Erfahrung zeigt, dass Technologien recht schnell einem veränderten Weltbild, neuen Orientierungen folgen, während sich unser Weltbild, unser Verhältnis zur Natur und Gesellschaft auch bei schnellem technologischen Wandel kaum verändert. Der Streit um den richtigen Weg in die Zukunft wird in den Köpfen und Herzen von Menschen entschieden, die sich der Tatsache bewusst werden, dass man sich auch gegenüber der Natur in ihrer Mannigfaltigkeit, so wie gegenüber den Mitmenschen moralisch verhalten sollte. Hier fehlt es nicht an Angeboten zur Entwicklung einer Naturethik, einer Bioethik oder auch Umweltethik¹. Die Verhaltensänderung, die hier verlangt wird, damit das Leben auf unserem Planeten nicht weiterhin immer stärker gefährdet wird, muss jedoch noch tiefer gehen. Verlangt wird ein Wissen von der Natur und den technisch - technologischen Eingriffen in die Natur sowie den Möglichkeiten der informationstechnologischen Kontrolle dieser erforderlichen Eingriffe, die von der Achtung gegenüber den Naturwesen, der Teilnahme an ihrem Dasein ausgeht, den Menschen als Teil der Natur und vorrangig als soziales und gesellschaftliches Wesen versteht.

Angesichts der Steigerung der technischen Verfügbarkeit über die Natur, die speziell mit den Ergebnissen der Entschlüsselung des Humangenoms und der modernen For-

¹ Julian Nida - Rümelin (Hrsg.): *Angewandte Ethik. Die Bereichsethiken und ihre theoretische Fundierung*. Stuttgart 1996.

schungen zur künstlichen Intelligenz auch unseren eigenen Körper und den menschlichen Geist einschließt, entzündet sich die Diskussion um das Selbstverständnis des Menschen. Die entscheidende Erfahrung ist, dass auf Grund der technologischen Entwicklungen, speziell der Bio- und Informationstechnologien, die Menschen fast nichts mehr als Gewordenes, als schon Gegebenes akzeptieren können. Wollen wir uns nicht einfach dem spontanen Geschehen überlassen, kann die entscheidende Konsequenz nur sein, dass auch unser Natur-Sein in den bewussten Entwurf von Humanität einbezogen sein muss.

2. BETRIEBLICHE UMWELTINFORMATIK UND NACHHALTIGKEIT

Mit dem berühmten Buch von Meadows und seinen Kollegen. »Die Grenzen des Wachstum«² wurde die Weltöffentlichkeit alarmiert. Auf der Grundlage von Computermodellen wurden die Wechselbeziehungen zwischen Wirtschafts- und Bevölkerungswachstum, Unterernährung, Rohstoffausbeutung und Naturzerstörung eindrucksvoll dargestellt. Mit Hilfe der Simulationsmodelle konnte gezeigt werden, wie es in 100 Jahren auf unserer Erde aussehen würde, wenn man die bisherige Zerstörung der Umwelt, ein unbegrenztes Wachstum, fortsetzt. Insbesondere diese Arbeit zeigt, dass das Bewusstsein der Umweltproblematik von Beginn an eng mit der Entwicklung der Modellmethode, mit dem Einsatz von Computern, der Entwicklung spezieller Methoden der Informatik verbunden war. Das damalige Konzept des Club of Rome, in dessen Auftrag diese Weltmodelle erarbeitet wurden, sah vor, dass die Menschen in den Industrieländern, aber insbesondere auch in den sogenannten Entwicklungsländern Verzicht üben sollten, so dass das wirtschaftliche Wachstum und die damit verbundene Umweltzerstörung, der rasche Verbrauch an nicht ersetzbaren Naturressourcen abgebremsbar würde. Dieses Konzept ist aus unterschiedlichen Gründen kaum durchsetzbar. Vor diesem Hintergrund wurde von der »Weltkommission für Umwelt und Entwicklung« der UN 1987 der sogenannte Brundtland - Bericht vorgelegt, der sowohl den Schutz, als auch die Nutzung der Natur verdeutlicht und beides mit wirtschaftlichem Wachstum, insbesondere qualitativem Wachstum verbindet. Durch die Vision der »nachhaltigen Entwicklung«, die die Bedürfnisse der Gegenwart befriedigt, ohne dabei zu riskieren, dass künftige Generationen ihre Bedürfnisse nicht mehr befriedigen kön-

² Donella H. Meadows, Dennis L. Meadows, Erich Zahn, Peter Milling: Die Grenzen des Wachstums. Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit. Reinbeck bei Hamburg 1973.

nen, soll jetzt auch ein angemessenes Wirtschaftswachstum der Entwicklungsländer als auch die Erhaltung der Umwelt gewährleistet werden.

Die Nachhaltigkeit hat somit viele Dimensionen. Die vergleichsweise junge Disziplin ‚Betriebliche Umweltinformatik‘ ist dem Grundgedanken der »nachhaltigen Entwicklung verpflichtet« und hat »bereits spezifische wissenschaftliche Beiträge zu den umweltorientierten und ökonomischen Dimensionen der Nachhaltigkeit geliefert.«³

Sprechen wir von Nachhaltigkeit, so hat diese umweltorientierte, ökonomische und soziale Dimensionen. Die betriebliche Umweltinformatik stellt sich das Ziel, die umweltorientierten und die ökonomischen Dimension der Nachhaltigkeit mit den speziellen Methoden der Informatik und Wirtschaftsinformatik zu unterstützen. Dies verlangt zugleich, die sozialen Dimensionen zu berücksichtigen. Die betriebliche Umweltinformatik bricht bewusst mit der alten Tradition der Umweltpolitik, die künftige Gesellschaftsentwicklung ausschließlich als ein Problem zwischen Wirtschaft und Umwelt zu sehen. Speziell in der Vorlesung: »Umweltinformatik und Gesellschaft« geht es um die Einheit der verschiedenen Dimensionen und insbesondere um die Beachtung der ambivalenten sozialen und gesellschaftlichen Wirkungen der modernen Informations- und Kommunikationstechnologien selbst.

In der Vorlesung Umweltinformatik und Gesellschaft wird die soziale Dimension der Nachhaltigkeit betont, indem die Konflikte und Wechselbeziehungen zwischen Bevölkerungsdynamik, Produktion und Konsumtion, Beschäftigungschancen, Qualität der Arbeit, Verteilungsgerechtigkeit und Stabilität der gesellschaftlichen Ordnung in die Betrachtung mit einbezogen werden.

Darüber hinaus geht es um die Darstellung und Vermittlung der Grundgedanken einer sich am Menschen orientierenden Informatik, um aufzuzeigen, wie die betriebliche Umweltinformatik mit der Gestaltung dem Menschen gerecht werdender betrieblicher Informationssysteme auch einen speziellen Beitrag zur Unterstützung der sozialen Dimension der Nachhaltigkeit leisten kann. Das Leitbild »Sustainable Development« wird zur konkreten Gestaltungsaufgabe der Informatik/ Wirtschaftsinformatik⁴.

³ Horst Junker, Corina V. Lang: Betriebliche Umweltinformatik. Nachhaltigkeit und Informationsgesellschaft. In: Christiane Floyd, Christian Fuchs, Wolfgang Hofkirchner: Stufen zur Informationsgesellschaft. Festschrift zum 65. Geburtstag von Klaus Fuchs-Kittowski. Frankfurt a. M., Berlin, Wien 2002.

⁴ Arno Rolf: Grundlagen der Organisations- und Wirtschaftsinformatik. Berlin, Heidelberg 1998.

4. METHODEN DER INFORMATIK / UMWELTINFORMATIK UND GESELLSCHAFT

Ausgehend von der Bestimmung des Gegenstandes der Umweltinformatik, speziell der ‚Betrieblichen Umweltinformatik‘, die mit Methoden und Techniken der Informatik/Wirtschaftsinformatik diejenigen Verfahren, Methoden und Modelle analysiert, interpretiert und mitgestaltet, die einen Beitrag zur Unterstützung, Behebung, Vermeidung oder Minimierung von Umweltbelastungen und Umweltschäden leisten können, wird unter der Bezugnahme: »Umweltinformatik und Gesellschaft« bewusst die Einführung in spezielle Methoden der Informatik verbunden. Dabei stehen verschiedene methodische Schwerpunkte der Umweltinformatik, wie: Modellbildung und Simulation, Umweltinformationssysteme und Datenbanksysteme, bis hin zum Geographischen Informationssystem (GIS) und der Zusammenhang zur Fernerkundung der Erde im Vordergrund. Einen weiteren methodischen Schwerpunkt bildet die Einführung in und die Auseinandersetzung mit den verschiedenen paradigmatischen Ansätzen künstlicher Intelligenzforschung. Es geht um die Anwendungsmöglichkeiten der Künstlichen Intelligenz, Expertensysteme, neuronale Netze, in der Medizin und im Umweltbereich, ihre neuen Herausforderungen und Visionen. Es geht aber auch um eine Auseinandersetzung mit einem fehlerhaften Menschenbild, speziell im Zusammenhang mit der Paradoxie der Sicherheit und dem Wert der Intuition, mit einem tieferen Verständnis des Wesens der Information, einer klaren Unterscheidung zwischen Informationstransformation und Informationsentstehung und damit zwischen maschineller (syntaktischer) und menschlicher (semantischer) Informationsverarbeitung, der Entstehung von Information und der Bildung von Werten in Prozessen der biologischen und sozialen Selbstorganisation. Dies wird insbesondere durch die Entwicklung von einer Kybernetik I Ordnung zu einer Kybernetik II Ordnung im Sinne von Heinz von Förster deutlich. Im gleichen Sinne ist heute auch von einer Informatik zu sprechen, die zunächst allein die Prozesse der Informationsverarbeitung beachtet. Bei der Entwicklung und dem Einsatz betrieblicher Informationssysteme und speziell auch bei den weltweit vernetzten betrieblichen Umweltinformationssystemen ist jedoch die Entwicklung, die Prozesse der Selbstorganisation mit Informationsentstehung in der Organisation, in der und für die sie funktionieren sollen, ebenfalls entsprechend zu berücksichtigen.

Die Betriebliche Umweltinformatik ist eine junge, interdisziplinäre Wissenschaft. Ihre Entwicklung ist eng verbunden mit der Entwicklung des Computers, seines dezentralen und vernetzten Einsatzes. Aus der konkreten Analyse der gesellschaftlichen und so-

zialen Wirkungen der modernen Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) entstanden die besonderen Teildisziplinen der Informatik, das Gebiet »Informatik und Gesellschaft« und mit der Entwicklung der Umweltinformatik, das Gebiet »Umweltinformatik und Gesellschaft«. Das Gebiet »Umweltinformatik und Gesellschaft« analysiert die Wirkungen des Einsatzes moderner Informations- und Kommunikationstechnologien in unterschiedlichen Bereichen, speziell in der Wirtschaft und Umweltbereichen, in Einrichtungen des Umweltschutzes und des Gesundheitswesens und entwickelt Kriterien und Methoden einer am Menschen orientierten Gestaltung von IKT-Anwendungssystemen in betrieblicher und zwischenbetrieblicher sozialer Organisation.

Damit wird der Weg aufgezeigt, den die Disziplin »Informatik/ Wirtschaftsinformatik und Gesellschaft« gehen muss - von der Wirkungsforschung über ein tieferes Verständnis des Wesens informationeller Systeme, zur sozial und ökologisch orientierten Gestaltung automatenunterstützter Informationssysteme.

Es geht dabei um erforderliche rechtliche Regelungen des Computereinsatzes und um ethische Konsequenzen möglichen Missbrauchs des Einsatzes des Computers sowie der weltweiten digitalen Netze. Es geht um grundlegende Anwendungsprobleme in den verschiedenen Bereichen des sozialen und gesellschaftlichen Lebens, um deren natur-, informations- und sozialwissenschaftlichen sowie philosophischen, erkenntnistheoretischen und methodologischen Fundierung.

Die besondere Stärke der betrieblichen Umweltinformatik liegt in ihrer Interdisziplinarität. Im Zusammenwirken mit Natur- Struktur- und Technikwissenschaften sowie Human-, Sozial- und Wirtschaftswissenschaften wird sie einen wichtigen Beitrag zur Bewältigung der globalen Herausforderung für das 21. Jahrhundert zur nachhaltigen Entwicklung leisten können.

4. ZUM KONFLIKT ZWISCHEN GLOBALISIERUNG UND UMWELTSCHUTZ - HERAUSFORDERUNG DER INFORMATIK / UMWELTINFORMATIK

Mit dem Buch von Dennis L. Meadows: »Die Grenzen des Wachstums – Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit«, hatte der Club of Rome, Anfang der siebziger Jahre sehr deutlich vor der Ausplünderung der auf unserer Erde immer knapper werdenden natürlichen Ressourcen gewarnt und damit die große Debatte über die Zukunft der Menschheit erst richtig angestoßen. Dort heißt es auf dem Klappdeckel:

»Unkontrolliertes Wachstum hat die Menschheit in die Krise geführt. Sie steht an der Grenze ihrer irdischen Existenzmöglichkeiten. Es fehlt eine Weltkonjunkturpolitik, die

neue Gestaltungsmöglichkeiten im wirtschaftlichen, politischen und sozialen Bereich bietet. Noch hat die Menschheit die Chance, durch ein auf die Zukunft bezogenes gemeinsames Handeln aller Nationen die Lebensqualität zu erhalten und eine Gesellschaft im weltweiten Gleichgewicht zu schaffen, die Bestand für Generationen hat.»⁵

Zwanzig Jahre danach ist zu diesem aufrüttelnden Buch, von Dennis L. Meadows und seinen Mitautoren ein Folgewerk erschienen: »Die neuen Grenzen des Wachstums«.⁶

Auch hier geht es wieder um die Anwendung der Modellmethode. Auf der Grundlage aktueller Daten wird versucht, die Fragen zu beantworten: Welche Grenzen sind heute bereits überschritten? Wie lässt sich das bedrohliche Bevölkerungswachstum eindämmen? Welche Gefahren signalisieren die Warnzeichen aus der Biosphäre? Und welche Chancen bleiben uns, um einen globalen Zusammenbruch abzuwenden?

Beide Bücher zeigen uns auch den sehr engen Zusammenhang von Informatik und Umweltfragen, denn die »Weltmodelle«, auf deren Grundlage die alten, wie die neuen Aussagen zur Notwendigkeit einer ökologischen Erneuerung, zu einer Umweltrevolution getroffen werden, beruhen auf komplexen Simulationsmodellen, auf der Systemdynamik von Jay W. Forrester und dem Einsatz moderner Rechentechnik. Man kann daher wohl diesen Weltbestseller, den auf Modellierung und Simulation sozialer Systeme im Umweltbereich beruhenden Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit als die Geburtsurkunde der Umweltinformatik ansehen. Dies unabhängig davon, ob einzelne konkrete Ergebnisse bzw. Voraussagen aus den Modellstudien zutreffen oder nicht.

Die Weltmodelle zeigen uns auch von vornherein, dass die Umweltprobleme globale Zusammenhänge darstellen⁷. Sie zeigen, je eher wir über unsere nationalen Probleme hinausschauen, je eher werden wir in der Lage sein, die wachsenden Herausforderungen der Zukunft zu bewältigen. Heute gilt es insbesondere kreative Antworten auf die sich vollziehende Globalisierung und die damit verbundenen erforderlichen Veränderungen in der Umweltpolitik zu finden. In diesem Zusammenhang sei auf die Arbeit von Ernst Ulrich von Weizsäcker: »Die Spannung zwischen Globalisierung und Um-

⁵ Dennis Meadows: Die Grenzen des Wachstums – Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit. Stuttgart 1972.

⁶ Donella H. Meadows, Dennis L. Meadows, Jorgen Randers: Die neuen Grenzen des Wachstums. Stuttgart 2001.

⁷ Udo E. Simonis: Globale Umweltprobleme – Eine Einführung. Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (papers).

weltschutz«⁸ verwiesen. Hier wird m.E. sehr deutlich die Tatsache ausgesprochen, dass Globalisierung und Umweltschutz vor allem deshalb in einem Spannungsverhältnis stehen, weil der Umweltschutz in der bisherigen Form im Zuge der Globalisierung unterlaufen werden kann und daher die Gefahr besteht, dass er wegbriecht. Der Umweltschutz begann mit lokalen Initiativen, dann aber wurden höchst beängstigende globale ökologische Probleme sichtbar, wie die dramatischen Klimaveränderungen und die Artenvernichtung. Dies machte die Umweltkonferenz von Rio de Janeiro im Juni 1992 zu einem großen internationalen Ereignis.

E.U. von Weizsäcker schreibt: »Nun gut. Wir erkennen an, dass in der gegenwärtigen Globalisierung das Kapital große Sorgen hat um den Standort. Und gleichzeitig ist es doch das Kapital, welches den eigentlichen Vorteil von der Globalisierung hat. In dem Buch 'Wohlstand für niemand?' hat Horst Afheldt die Trends der Kapitalrendite und der Arbeitsrendite gegenübergestellt und dabei festgestellt, dass, seit die Globalisierung in den achtziger Jahren so richtig in Schwung gekommen ist, die Einkünfte aus Arbeit stagnieren und die Einkünfte aus Kapital in die Höhe schnellen Es hängt dann immer noch von der politisch durchsetzbaren Verteilungspolitik ab, und ich will einmal kühn unterstellen, dass das funktionieren kann. Aber der Umwelt nützt das überhaupt nichts, denn wenn sie einmal ruiniert ist, dann ist nichts mehr zu verteilen. Die Weltmärkte gebieten dem internationalen Kapital, die Ausräuberung zu beschleunigen und nicht etwa zu verlangsamen. Das ist die eigentliche Herausforderung, vor der wir heute stehen; das, was eigentlich Gegenstand meines heutigen Vortrags sein sollte.

Die Logik der siebziger Jahre gilt nicht mehr. Damals war ein deutsches Unternehmen noch ein deutsches, ein britisches ein britisches. Wenn Umweltgesetze in Deutschland scharf, in England lax waren, war es gut für die Briten und schlecht für die Deutschen Heute dagegen ist für die Aktionäre und die Unternehmensleitung eines deutschen oder britischen Unternehmens die Frage, ob in Großbritannien oder Deutschland Umweltgesetze gelten, vergleichsweise uninteressant. Die reagieren einfach. Die sagen: wenn die Gesetze hier zu scharf sind, dann gehen wir nach Thailand und produzieren dort kostengünstiger. Für das Kapital ist das alles ein vergleichsweise geringes Problem.«⁹

⁸ Ernst Ulrich von Weizsäcker: Die Spannung zwischen Globalisierung und Umweltschutz. In: Heidelberger Club für Wirtschaft und Kultur e.V. (Hrsg.): Globalisierung. Der Schritt in ein neues Zeitalter. Berlin, Heidelberg 1997.

⁹ Ebenda, S. 21-22.

E. U. von Weizsäcker stellt sich und uns dann die Frage: »Wie kommen wir diesem Phänomen bei?« In seiner Antwort verweist er auf die von ihm vertretene »Faktor-Vier-Effizienzrevolution«. In dem von E. U. von Weizsäcker, Amory B. Lovins und L. Hunter Lovins, erarbeiteten erneuten Bericht an den Club of Rome: »Faktor Vier – Doppelter Wohlstand – halbiertes Naturverbrauch«¹⁰ werden eine ganze Reihe notwendiger Maßnahmen herausgearbeitet, auf die hier nicht mehr eingegangen werden kann.

Es wird vor allem klar gemacht, dass der bisherige, hauptsächlich kostenträchtige Umweltschutz nicht beibehalten werden kann, dass es dagegen darauf ankommt, die Ressourceneffizienz zu erhöhen. Mit der einfachen Formel ‚Faktor Vier‘ kann verdeutlicht werden, dass eine zukunftssichere, umweltbezogene, umweltschonende Wirtschaftspolitik möglich ist. Die Bedeutung der modernen Informations- und Kommunikationstechnologien für den Umweltschutz wird hier u.a. in der Verringerung von Reisen durch Videokonferenzen angesprochen. Durch die Verbreitung der Telearbeit kann in der Tat eine Harmonisierung ökologischer und ökonomischer Ziele erreicht werden, wenn nicht Rebound-Effekte entgegen wirken.

Die »Vision: Öko-effizient leben und arbeiten«¹¹ und die »Zwölf Thesen« von E. U. von Weizsäcker sind mir im Zusammenhang mit dem hier zu behandelnden Thema: »Umweltinformatik und Nachhaltigkeit« besonders wichtig geworden.

In These vier wird von einem Wirtschaften gesprochen, das »Rohstoffe besser nutzt und dadurch die Natur entlastet«. In These sechs heißt es: »Dienstleistungen werden die Wirtschaft ‚dematerialisieren‘ indem Produkte durch Service ersetzt werden. Das Motto lautet: mehr Leistungen als Güter verkaufen.«¹²

Hier kann die Informatik / Umweltinformatik durch Anwendungen der ganzen Palette ihrer Methoden sicher noch einen größeren Beitrag zur Bewältigung der Probleme als bisher leisten. Es geht also um die Anwendung von Datenbanksystemen, insbesondere auch der Geographischen Informationssysteme (GIS), um Modellbildung und Simulation, um die Anwendung kognitivistischer KI-Modelle, speziell Wissen basierter Systeme oder konnektionistischer Modelle (künstlicher Neuronaler Netze), um die Nutzung

¹⁰ Ernst Ulrich von Weizsäcker, Amory B. Lovins und L. Hunter Lovins: Faktor Vier – Doppelter Wohlstand – halbiertes Naturverbrauch. Der neue Bericht an den Club of Rome. München 1995.

¹¹ Ernst Ulrich von Weizsäcker, Das Jahrhundert der Umwelt – Vision: Öko-effizient leben und arbeiten, Campus Verlag, Frankfurt/New York 1999.

¹² Ebenda, S. 112-116.

von Visualisierungsmethoden und vieles mehr¹³, um ein solches öko-effizientes Leben und Arbeiten erreichen zu können. Es sei hier speziell auf weitere Arbeiten der Hamburger (bzw. Schweizer und Lüneburger) Umweltinformatiker im Fachbereich Informatik verwiesen: Lorenz Hilty¹⁴, Andreas Möller, Andreas Häuslein, Arno Rolf¹⁵ und Arno Rolf¹⁶, sowie aus der FHTW - Berlin¹⁷, Horst Junker, Corina V. Lang¹⁸.

Die von der Informatik entwickelten und zum Einsatz gebrachten Technologien sind eine wesentliche Grundlage für die sich vollziehende Globalisierung der Wirtschaft, für die sich verschärfende internationale Konkurrenz. Die Informatik hilft also mit, die beklagte Spannung zwischen Umweltschutz und Globalisierung zu erzeugen.

Um so mehr ist die Informatik / Umweltinformatik aufgefordert die von ihr entwickelten und eingesetzten modernen Informations- und Kommunikationstechnologien zur Gestaltung betrieblicher Umweltinformationssysteme (BUS), der Umweltinformationssysteme (UIS), im Rahmen der Erd-Fernerkundung, der Entwicklung von Frühwarnsystemen, der Ausbreitung der digitalen globalen Netze, des Internets, für die Möglichkeiten der Telekommunikation und -kooperation, in und zwischen den Unternehmen, für die Zwecke des nun ebenso globalen Umweltschutzes und der Umweltforschung zu nutzen. Welche Leistungen hier insgesamt zu erwarten sind, wird durch das »Memorandum –

¹³ B. Page, L.M. Hilty (Hrsg.): Umweltinformatik – Informatikmethoden für den Umweltschutz und Umweltforschung, R. Oldenbourg Verlag, München Wien 1994

¹⁴ Lorenz Hilty, Sustainable Development and Information Society, In: K. Brunnstein, J. Berleur (Hrsg.): Human Choice and Computerst, Kluwer Academic Publishers, Boston, Dordrecht, London, 2002

¹⁵ A. Möller, A. Häuslein, A. Rolf, ÖKO-Controlling in Handelsunternehmen – Ein Leitfaden für das Stoffstrommanagement, Springer Verlag, Berlin, Heidelberg, New York 1997.

¹⁶ Arno Rolf. Nachhaltige Geschäftsmodelle und Wissensnetzwerke, Forschungsbericht für den Projektträger, Deutsche Bundesstiftung Umwelt 2002.

¹⁷ Auf Initiative von Horst Junker bietet die Fachhochschule für Technik und Wirtschaft Berlin (FHTW-Berlin) einen Bachelor- / Masterstudiengang: »Betriebliche Umweltinformatik« an, der das nationale Qualitätssicherungsverfahren, die Akkreditierung erfolgreich durchlaufen hat und auch das hier hervorgehobene Lehrgebiet: »Umweltinformatik und Gesellschaft« enthält. Siehe Betriebliche Umweltinformatik – Die Harmonisierung von Ökologie und Ökonomie – Master of Science Fachhochschule für Technik und Wirtschaft Berlin, Betriebliche Umweltinformatik

¹⁸ Horst Junker, Corina V. Lang, Betriebliche Umweltinformatik, Nachhaltigkeit und Informationsgesellschaft. In: Christiane Floyd, Christian Fuchs, Wolfgang Hofkirchner (Hrsg.): Stufen zur Informationsgesellschaft, Festschrift zum 65. Geburtstag von Klaus Fuchs-Kittowski, Peter Lang Verlag, Frankfurt a. M. Berlin, Oxford, Wien 2002.

Nachhaltige Informationsgesellschaft«¹⁹, welches vom Arbeitskreis »Nachhaltige Informationsgesellschaft« der Gesellschaft für Informatik erst kürzlich erarbeitet wurde, sehr eindrucksvoll manifestiert. Die Autoren betonen, dass der »zunehmende Einsatz von Informations- und Kommunikationstechnologien nicht automatisch eine nachhaltige, dauerhaft umweltgerechte Entwicklung« begünstige. Dazu ist »politischer Gestaltungswille erforderlich, wenn sich auf dem Weg in eine globale Informationsgesellschaft eine nachhaltige Entwicklung ergeben soll.«²⁰

Selbst in den Hochburgen der politischen Sprechweise von der »Informationsgesellschaft« beginnt es zu dümmern, dass die Einengung der Fragestellung auf die Nutzung der Informations- und Kommunikationstechnologien und die bisherige Vernachlässigung sozialer Aspekte zu überwinden ist²¹. In diesem Zusammenhang wird davon gesprochen, dass es auf der Grundlage der Differenzierung zwischen Daten, Information und Wissen darum gehen muss, das Wissen auch weise anzuwenden. Es also darum geht: Daten, Information und Wissensinhalte zunehmend für wirklich fachlich begründete und ethisch zu rechtfertigende Entscheidungen zu verwenden. Eine solche Weisheit könnte »zur Gestaltung einer mit der Umwelt in Einklang stehenden Gesellschaft beitragen, der das Wohl ihrer Mitglieder am Herzen liegt und die den sozialen und kulturellen Aspekten des Lebens einen ebenso hohen Wert beimisst wie den materiellen und wirtschaftlichen.« heißt es dann auch im Bericht der Europäischen Kommission. Wenn man diese Hoffnung haben kann, dass sich die entstehende Informationsgesell-

¹⁹ Mario Dompke et al.: Memorandum – Nachhaltige Informationsgesellschaft. Stuttgart 2002.

²⁰ Ebenda.

²¹ Wolfgang Hofkirchner: Projekt Eine Welt: Kognition – Kommunikation – Kooperation – Versuch über die Selbstorganisation der Informationsgesellschaft. Technikphilosophie Bd. 9. Münster, Hamburg, London 2002.

schaft so entwickelt, dass sie eine solche Weisheit hervorbringt und wirksam werden lässt, dann kann man auch davon sprechen, dass sich eine echte Kommunikationsgesellschaft, eine »Informationsgesellschaft für alle«²² entwickeln wird.

²² Christiane Floyd, Christian Fuchs, Wolfgang Hofkirchner (Hrsg.): Stufen zur Informationsgesellschaft, Festschrift zum 65 Geburtstag von Klaus Fuchs-Kittowski. Frankfurt a.M., Berlin, Oxford, Wien 2002.

Wie konservativ muss die Bildung des flexiblen Menschen sein?

Mit der Globalisierung unserer Lebenswelt ist eine neue Anthropologie, eine Transanthropologie verbunden. Durch die damit gegebene Flexibilisierung aller Lebenszusammenhänge entsteht eine Art des säkularisierten Übermenschen, der flexible Mensch, der sich demokratisiert, also verallgemeinert, und eigentlich der neue letzte Mensch ist. Dieser neue Mensch ist einer, der zu bildungsstrategischer Anpassungsleistung verdammt, nicht um gut zu leben, sondern um überhaupt überleben zu können, wie es das geschichtlich noch nicht gab. Die Globalisierung erzeugt also nicht nur eine neue Menschenidee, sondern sie erzwingt beim einzelnen ein neues Bildungsideal, ohne das er nicht überleben kann. Immer wieder muss ich meine Bildung einer oftmals grundlegend veränderten Lebens- und Berufssituation anpassen. Nehme ich an, ich »habe« jetzt die Bildung, um mein Leben sichern zu können und das Leben zu führen, das ich möchte, dann beweise ich mich darin als ungebildet. Bildung, die sich selbst nicht ständig bildet, erweitert, erneuert wird, ist keine. Wissen, das sich selbst nicht als flexibel beweist, ist keine Gestaltungsmacht für den flexiblen Menschen. Die Flexibilisierung des Menschen wird von immer mehr Menschen durch Anpassungs-, Umstellungs- und Normalisierungsleistungen per Bildung erbracht, die schon längst nicht mehr von außen durch die Macht der Erziehung durch das staatliche Schulsystem erzwungen, sondern individualisiert auf der Basis von Freiwilligkeit funktioniert und nach dem Motto gestaltet wird: Investiere Dein durch Bildung erworbenes Geld wieder in Bildung und Du wirst weiter Geld verdienen. Wie das Kapital, das ruht, wertlos wird, wie die Macht, die nicht mehr Macht will, sich aufhebt, so verfällt die Bildung, die sich nicht erneuert.

Wir vervollkommen, effektivieren, optimieren, ästhetisieren unsere Bildung ständig selbst. Der flexible Mensch ist eine bildungsstrategische Anpassungs- und Normalisierungsmaschine, in dem er sich zur »Selbstvervollkommnungsmaschine« bildet, also formt. Der »flexible men« ist interessanterweise das Werkstück in dieser Maschine, und er ist zugleich die Maschine selbst; er ist eine sich selbst herstellende, selbst reparierende, sich selbst ständig umbildende und sich derart selbst vervollkommnende Maschine. »Flexible men« meint also nicht mehr, wie man wörtlich übersetzen müsste, den biegsamen Menschen, sondern den formbaren, den sich selbst bildenden Menschen. Er entsteht durch freiwillige Erfüllung normierender Erwartungen in der Selbstbildung. In der

Bildung des »flexible men« sind protestantische Arbeitsethik und häretischer Hedonismus, Selbstregulationsfähigkeit des Individuums und unternehmerische Profitmaximierung, Ökonomisierung des Privaten und die Privatisierung des Ökonomischen, persönliches Wohlbefinden und ökonomischer Wohlstand derart miteinander verklammert, dass Selbstbildung zum Produktivitätsfaktor wird. Das Individuum optimiert sein Leben in der Arbeit an sich, und diese Sorge um sich ist wiederum Bedingung der Möglichkeit der Transformation und Effektivierung von Produktivitätsstrukturen, auch seiner privaten. Rigide Regulationsmechanismen des Industriekapitalismus des 19. und 20. Jahrhunderts und das damit verbundene Schulsystem werden so durch Selbstregulationsmechanismen ersetzt.

Auf diese neue Anforderungen an die Bildung des Menschen im 21. Jahrhundert hat in der deutschen Philosophie ein Autor mit einem mittlerweile zum Klassiker erklärten Buch reagiert. Es ist Wilhelm Schmid mit seinem Buch »Philosophie der Lebenskunst«. Diese Grundlegung ist zwar quasitranszendentalphilosophisch angelegt, aber auch eindeutig anwendungsorientiert aufgebaut und enthält folglich auch ein pädagogisches Konzept, das um den Begriff des *Lebenswissen* zentriert ist.

Schmid sieht ganz klar, dass zur Lebenskunst Bildung im Sinne der ständigen Arbeit am Wissen von sich und anderen gehört und dass damit ein Wissen verbunden sein muss, das dem Leben dient. Nur dem Wissen will er dienen, das dem Leben dient, könnte man hier im Anschluss an Nietzsche sagen.

Bildung ist durch diese Einheit von Leben und Wissen eben nicht nur als ein Wissen, sondern als ein Ethos bestimmt. Dieses Wissen ist nicht nur als wissenschaftliches Wissen aufzufassen, es geht nicht nur um Wissen in Gestalt einer »Wissenschaft des Lebens«, sondern um »ein Wissen vom Leben und fürs Leben.« Letzteres bezeichnet Schmid aber als »Lebenswissen« und nicht als »Lebenswissen«, was für Schmid mit dem wissenschaftlichen Wissen im Sinne der Wissenschaft des Lebens identisch ist.¹ *Lebenswissen* im Schmidischen Sinne umfasst zwar auch wissenschaftliches Wissen, ist aber auch mehr als wissenschaftliches Wissen; es ist ein existenzielles Wissen. Als Wissen *vom Leben* handelt es sich um ein »Wissen von den Zusammenhängen [...], die für das gelebte und zu lebende Leben von Bedeutung sind, von den Faktoren und Aspekten, durch die es beeinflusst wird, von den Regelmäßigkeiten und Unregelmäßigkeiten, die zu beobachten und zu beachten sind.« Als Wissen *fürs Leben* geht es um »ein Wissen -Wie« um »ein Wissen, wie das Leben gut geführt werden kann. Das Leben-

¹ Wilhelm Schmid: Philosophie der Lebenskunst. Eine Grundlegung. Frankfurt a. M. 1998, S. 298.

wissen ist ein operables Wissen, das aus hermeneutisch vermitteltem wissenschaftlichem Wissen und Erfahrungswissen zusammengezogen wird, um es auf die verwaltende, orientierende, gestaltende und gelassene Lebensführung zu beziehen: Sensitives Wissen, das sinnlich erfahrbare Zusammenhänge berücksichtigt; strukturelles Wissen, das abstrakte Zusammenhänge im Blick hat; virtuelles Wissen, das sich um Möglichkeitsfelder bemüht; hermeneutisches Wissen, das Kenntnisse von Interpretativität und Perspektivität vermittelt; pragmatisch-anthropologisches Wissen, mit dessen Hilfe den Besonderheiten von Menschen Rechnung getragen werden kann; praktisches Wissen, das die alltäglichen Dinge zu handhaben erlaubt; poetisches Wissen, das die schöpferische Lebengestaltung ermöglicht; Metawissen, das ein Wissen von der Beschaffung und Filtrierung von Wissen bereithält; Orientierungswissen, das für die Ausrichtung der Lebensführung von Bedeutung ist, um nur einige Aspekte dieses Wissenskonglomerats zu nennen.«²

Was hier nun aber sehr modern und neu erscheint, erweist sich bei genauerem Hinsehen als die althergebrachte Tradition des nietzscheanischen Neuhumanismus, der sich natürlich auf Sokrates bezieht, und der davon ausgeht, dass der wissenschaftliche Mensch nicht mit dem gebildeten Mensch zusammenfällt, ja dass der gebildete Mensch »mehr« sein muss, als der wissenschaftliche, und das Ziel von Bildung sich folglich nicht in der »Bildung zur Wissenschaft« erschöpft.³

Auch bei Schmid zeigt sich, dass das eigentlich Zeitgemäße das Unzeitgemäße ist und im Konservativen und Traditionellen oftmals der eigentliche Fortschritt besteht. Denn was für ein Wissens- und Bildungsideal errichtet hier Schmid, um auf die Anforderungen der Flexibilisierung unseres Lebens zu reagieren? Das einer beweglichen Selbst-Bildung, die deshalb im Grunde auf jede neue Entwicklung reagieren kann, weil sie einerseits weit genug ist, weil sie nicht nur auf wissenschaftliches Wissen zentriert ist, sondern sich im Spannungsfeld der Einheit von Wissen und Leben bewegt und zugleich auch kritisch gegenüber vermeintlichen neuen, aber nur kurzzeitig gültigen Bildungsanforderungen sein kann, weil hier Bildung ein Ethos ist. Dieses Ethos garantiert aber in der Anpassung eine Stabilität und damit wird durch eigene Urteilskraft ver-

² Ebenda.

³ Friedrich Nietzsche: *Sämtliche Werke*. Kritische Studienausgabe in 15 Bänden. Hrsg. von Giorgio Colli und Mazzino Montinari. Bd. 1. München, Berlin, New York 1980, S. 682-683. Im folgenden abgekürzt: »KSA«, dann Bandziffer, dann Seitenzahl.

hindert, dass man jede Bildungsmoder unkritisch mitmacht.⁴ Durch dieses Ethos ist man aber auch in der Lage, sich das Neue eigenständig anzueignen, weil man einen breiten und nicht bloß aktuell nutzenden, wissenschaftlichen Wissensfundus hat, um damit umgehen zu können. Denn gerade die Idee, dass Bildung und Wissen immer auch Selbstzweck sein müssen, ist Grundlage dafür, dass sie nicht eingeengt werden. Ein solches Bildungsethos bewegt sich im Spannungsfeld von Anpassung und Traditionalismus. Es ist weltzugewandt, weil es erkannt hat, dass das, was sich nicht anpasst, dem Untergang geweiht ist und dass Anpassung nur gelingen kann, werden die Traditionen in der Anpassung fortgeführt und transformiert. Zeitgemäßheit ist folglich mit der immer unzeitgemäßen Forderung »Ad Fontes« verbunden. Leben lernt der Lebenskünstler, also derjenige, der sein Leben selbstbestimmt führt, durch den Rückbezug auf eine Tradition. Tradition ist aber nicht einfach als historische Verehrung zu verstehen, sondern als Leben mit dem Überlieferten in der Moderne. Und in dem wir mit dem Überlieferten leben, deuten wir es für uns und unser Leben immer schon.

Das mit dem Lebenwissen verbundene Ethos wirkt als haltende Macht in einer Welt, in der anscheinend nichts mehr hält, alles ständig in Bewegung ist, alles schwimmt, jede Orientierung verloren geht, die Geschwindigkeit der Moderne jede gewachsene Kultur und Bildung gründlicher zerstört, als das Heinrich Heine vom Kommunismus erwartete.

Bildungs ideale beweisen sich in der Vermittlung durch das Ethos als Kulturideen. Eine gebildete Nation ist immer eine Kulturnation und versteht sich als solche, sonst ist sie keine. Wenn das aber stimmt, dann müssen wir nicht nur sagen, dass wir in Bezug auf die Bildung der Deutschen zu einer Kulturnation hin gegenüber Frankreich und Polen ein Entwicklungsland sind, sondern auch, dass wir in Bezug auf die Bildung Europas zu einer Kulturnation hin nicht auf der Höhe der Zeit sind. Denn wenn es wirklich eine Kulturnation Europa geben soll, dann müssen alle Nationalkulturen sich fragen, was sie als nationale Kulturen zu dieser Transkulturation beigetragen haben. Wir werden aber als Deutsche nichts zur kulturellen Identitätsbildung Europas beitragen können, wenn wir nicht sagen können, was die deutsche Kultur und deren Grundwerke und -werte sind. Identität kann es nur auf der Basis von Differenz geben, und wer seine Spezifik aufgibt, der gibt sich im Verhältnis zu andern auf und hat keine Bedeutung

⁴ Dies betrifft vor allem die Ablösung des Physikalismus durch einen ebenso vulgärmaterialistischen Biologismus in Gestalt eines neurobiologischen Reduktionismus, der irrtümlich meint, seine Denkweise könne das Denken erklären. Vgl. Pirmin Stekeler-Weithofer: Was heißt Denken? Von Heidegger über Hölderlin zu Derrida. Bonn 2004, S. 22-23 und S. 78-81.

mehr für die anderen. Kulturidentität in alter vulgärmaterialistischer Manier im »Geist« des Geldes gründen zu wollen, ist eine ungeheure Geistlosigkeit, die die kulturelle Identität einer jeden Nation und Region nachhaltig zerstören wird und schon zerstört hat.

Die Nationalphilologien Polens, Frankreichs, Spaniens, Tschechiens werden mit ihrer literarisch-sprachlichen Identitätsbenennung kein Problem haben, nur in der deutschen Germanistik tut man solche Fragestellungen gern als nicht politisch korrekt und nationalistisch ab und versteht sich deshalb als dekonstruktive Literaturwissenschaft, als Kulturwissenschaft, als Medienwissenschaft, als Genderstudies in Trennung von ihrem ursprünglichen Anspruch, nationale Philologie zu sein. Diese Trennung von traditioneller Germanistik und culturell turn in den Geisteswissenschaft ist aber nicht inhaltlich begründet und notwendig, sondern Folge einer ideologischen Vorannahme unter den bundesdeutschen Intellektuellen und insonderheit ihrer Adenauerschen Linken. Man nimmt nämlich an, dass eine moderne Kulturwissenschaft, in diesem Fall die Germanistik, dadurch modern ist, dass sie postnational verfasst ist. So kommt es zu einer besonderen Verklammerung von kulturwissenschaftlicher Modernität und dekonstruktivem Postnationalismus derart, dass man meint, eine moderne Kulturwissenschaft müsse postnational, in der Konsequenz antinational sein, was für die Germanistik zur Konsequenz hat, sie überhaupt nicht mehr als nationale Philologie und nationale Literaturgeschichtsschreibung aufzufassen und folglich mit dieser Tradition völlig zu brechen. So entsteht eine antitraditionelle, weil falsch verstandene postnationale Kulturwissenschaft, die die eigene Tradition und damit den eigenen Gegenstand tendenziell abschafft. Wie aber der culturell turn nicht einfach antitraditionalistisch zu verstehen ist, so muss die Erneuerung der Germanistik als Kulturwissenschaft nicht gegen die nationale Tradition, sondern in Übereinstimmung mit ihr begriffen werden.

Anscheinend haben wir mit Nietzsches Kulturphilosophie nach 1989 auf eine merkwürdige und doch falsche Art und Weise ernstgemacht. Wir haben seine Entdeutschung des Deutschen zum kulturellen Antideutschtum fortentwickelt. Ein »guter Deutscher« ist unter uns Intellektuellen ein guter Antideutscher. Freilich, Nietzsche geht es nicht um deutsch-nationalistische Bildung, sondern um die Bildung der Deutschen hin zu Europäern. Es ging ihm nicht um den deutschen Nationalstaat, aber um eine deutsche Kulturturnation. Das heißt für ihn zweifelsohne, die deutsche Bildungsphilisterei zu entdeutschen, sie zu entstaatlichen, aber es heißt für ihn nicht, dass die Deutschen ihre kulturellen Wurzeln vergessen, sondern zu ihnen zurückkehren sollen. Auch hier beweist sich Nietzsche als Unzeitgemäßer, als Unmoderner. Denn er will nicht nur die Wissenschaft unter der Optik des Künstlers, nicht nur die Kunst und Historie, sondern auch die Bil-

dung unter der des Lebens betrachten. Das ist ihm der Grund der Hoffnung auf die Bildung der Zukunft und eine zukünftige Bildung.

In diesem Kontext muss man Nietzsches kritische Betrachtung philologisch-historischer Bildung sehen, sein Ideal von europäischer Bildung und von einem gebildeten deutschen Publikum. Er wünschte sich eine Bildung der Deutschen auf der Basis von Kritik und Aufklärung, aber nicht die Funktionalisierung von Kritik und Aufklärung um die deutsche Kultur zu dekonstruieren. Weil er die Einheit von Kritikfähigkeit des Individuums, Bildung und Leben will, wünschte er sich in der »Geburt der Tragödie« den gebildeten Zuhörer, der den »kritisch sich gebärdenden Zuhörer«, den »Kritiker« mit seinen »halb moralischen und halb gelehrten Ansprüchen«, in dessen Sphäre alles nur »mit einem Scheine des Lebens« übertüncht ist, ablöst. Er wandte sich gegen die Instrumentalisierung von Bildung für politische, patriotische oder gar kriegerische Zwecke, gegen den »Cultus der Tendenz«.⁵

In diesem Kontext der Instrumentalisierung von Bildung wandte er sich gegen die Bildung als Mittel der Nivellierung, der Verdurchschnittlichung. Er ist gegen eine Erziehung als »ein System von Mitteln, um die Ausnahme zu Gunsten der Regel zu ruinieren« und gegen eine Bildung als »ein System von Mitteln, um den Geschmack gegen die Ausnahme zu richten, zu Gunsten der Durchschnittlichen.«⁶

Wenn Nietzsche ausruft: »Kann man aber mit einem Menschen noch verkehren, der im Stande ist, sich über Beethoven oder Shakespeare zu unterhalten?«⁷, dann müssen wir seinen Ekel gegenüber dem bismarckschen Bildungsphilister berücksichtigen, uns aber heute eingestehen, dass ein wenig mehr Bildungsphilisterei, nicht nur in den Schulen und Universitäten, sondern auch in den Medien, wie sie anlässlich der Kantehnung 2004 durchaus anzutreffen war, uns bei der Bildung einer neuen deutschen Kulturation durchaus helfen würde.

Das vorherrschende deutsche Bildungsideal folgt aber im Grunde immer noch dem 68er-Modell. Man will die Tradition zerstören, nicht bewahren. Da wird ein Antagonismus von Kritik und Tradition, von Bildung und Kritik, von Bildung und Gelehrsamkeit angenommen, der im Grunde kulturzerstörerisch und selbst ungebildet ist, wie er übrigens auch gegen die Tradition des Kritikbegriffes in der Philosophie gerichtet ist.

⁵ KSA Bd. 1, S. 144.

⁶ KSA Bd. 13, S. 484.

⁷ KSA Bd. 1, S. 144.

Kritisch gebildet ist für Nietzsche, wer die herrschenden Wahrnehmungsweisen durchbricht, kritisch gebildet ist, wer die herrschenden Vorurteile durchkreuzt. Deshalb sind die kritischen Experten unkritisch und ungebildet. Denn diese stellen eben nicht die Fragen, die *man* nach den Regeln des Expertendiskurses nicht stellt, weil die Eingeweihten sowieso schon wissen, dass die Beantwortung dieser Fragen innerhalb des vorherrschenden Paradigmas aussichtslos oder nutzlos ist. Die Berufskritiker halten sich genau an die Wahrnehmungsweisen, die der tradierte Expertendiskurs vorgibt, und stellen deshalb auch nicht die Fragen, die notwendig wären, um die Sache, von der man gerade spricht, anders und nicht, wie gewohnt, politisch korrekt zu verstehen.

Bildung im Nietzscheanischen Sinne ist ein Lebenwissen, das sich kritisch die Tradition aneignet und sich als Ethos im Sturm der Veränderung in der kritischen Reflexion treu bleibt. Bildung zeigt sich für ihn in der Art und Weise, eine Tradition zu erinnern und Erinnerung meint hier ein existenzielles Ethos und nicht bloß das bildungspolitische Tagesgeschäft. Diese Bestimmung der Idee der Bildung korrespondiert mit der Kulturauffassung Nietzsches, die bekanntlich darin besteht, dass Kultur »vor allem Einheit des künstlerischen Stils in allen Lebensäußerungen eines Volkes« ist.⁸

Betrachtet man nun die Diskussionen um deutsche Sprache und Kultur, also die Diskussion um die Grundsäulen deutscher Bildung, von außen, so hat man den Eindruck, die deutsche Kultur destruiere sich systematisch selbst und sei stolz auf ihr System der Nicht-Kultur. Einige Ideen aus den Wissenschafts- und Kultusministerien zur Sprachpolitik und zur Reform des DAAD und der Goetheinstitute lassen darauf schließen, dass dort nur eins stilisiert wird: die eigene Barbarei gegenüber der deutschen Kultur. Denn was soll man davon halten, wenn einige deutsche Politiker vorschlagen, an deutschen Universitäten nur noch Englisch zu sprechen, um sie angeblich wettbewerbsfähiger zu machen? Was hat es für Sinn, in einem Land studieren zu können, in dem man die Landessprache nicht beherrschen muss? Internationale Studiengänge, in denen die Landessprache (hier Deutsch) durch Englisch ersetzt wird, kann man auch woanders absolvieren. Das Experiment, mit der Verenglischung deutscher Studiengänge begabte Studenten aus dem Ausland anzuziehen, ist kläglich gescheitert, denn die gehen gleich an die angloamerikanischen Eliteuniversitäten. Die Mängel unterfinanzierter Universitäten und mangelhaft strukturierter Lehrpläne können nicht durch englischsprachige Vorlesungen ausgeglichen werden. Eine Bindung der ausländischen Studenten an die deutsche Kultur und Wissenschaft erfordert außerdem dann doch wieder Deutschkennt-

⁸ KSA Bd. 1, S. 163.

nisse, so dass man auch bei Deutsch als Wissenschaftssprache in Deutschland, selbst bei internationalen Studiengängen, bleiben sollte. Ansonsten werden solche Studiengänge nur Zwischenstationen von vor allem Osteuropäern und Chinesen auf dem Weg in die Vereinigten Staaten sein. Wer also Eliten im eigenen Land halten will, der muss sie auch über die deutsche Kultur binden und sie nicht von ihr entbinden. Schon Nietzsche bemerkte: »wie soll der große produktive Geist es unter einem Volk noch aushalten, das seiner einheitlichen Innerlichkeit nicht mehr sicher ist.«⁹

Wer für den deutschen Wissenschafts- und Studienbetrieb die Losung ausgibt »English only« ist der eigentliche Barbar. Dies hat zur Folge, dass die Nationalsprachen (darunter das Deutsche) als Medien der Kultur- und Wissenschaftskommunikation verkümmern. Außerdem wird durch »English only« die Verständigung zwischen Bevölkerung und Wissenschaft gekappt und die Arbeit der Auslandsgermanistik entwertet. Viel dramatischer aber ist, dass durch die »Verenglischung« der deutschen Wissenschaftskultur eine Unterwerfung unter die amerikanische Kultur- und Wissenschaftshegemonie erfolgt, die als scheinbar übernationales Global-Idiom in der Nachfolge des Lateins daherkommt. De facto werden aber dadurch angelsächsische Denk- und Argumentationsmuster oktroyiert, denen sich jeder unterwerfen muss, will er in der internationalen Wissenschaftsgemeinde etwas gelten. Nicht nur viele Studenten, auch viele Wissenschaftler können sich im Englischen nicht so nuanciert ausdrücken wie in der Muttersprache. Man spricht allzu oft ein Pidgin-Englisch, bei dem man den Eindruck hat, man versteht sich nur, weil man sich eigentlich nicht versteht. Man besitzt keine interkulturelle Kompetenz, weil der andere auch so ähnlich Englisch spricht. Denn man beschneidet sich bei diesem Pidgin-Englisch entscheidender kognitiver und sprachlicher Möglichkeiten, und von wirklicher Übersetzung einer Kultur in die andere kann in dieser Durchschnittssprache nicht die Rede sein. Gerade das aber macht Bildung aus: übersetzen zu können, Differenzen zu verstehen und sie nicht zu verwischen, weil man sich nicht versteht. Zur Bildung also gehört wesentlich, die Tradition einer Sprache, auch einer Wissenschaftssprache, zu wahren und gegen einen linguistischen Universalismus sprachliche Diversität zu setzen, um dadurch kulturelle und intellektuelle Identität behaupten zu können. Sprachliche Bildung ist hier nicht nur Vergangenheitspflege, sondern Sache der Emanzipation einer Kultur. Die Verödung des Deutschen als Wissenschaftssprache hätte zur Konsequenz, dass das intellektuelle Potential der deutschen Kultur und Wissenschaft, darunter das der Philosophie, ungenutzt bleiben würde. Es ist

⁹ KSA Bd. 1, S. 277.

historisch gesehen kein Zufall, dass die Herausbildung einer selbständigen deutschen Kultur und Wissenschaft, für die man uns immer noch in der Welt bewundert, auch und gerade in den Vereinigten Staaten, an die Arbeit der sprachlichen Emanzipation des Deutschen gegenüber dem Lateinischen durch die Mystik, durch die Reformation und durch die Aufklärung untrennbar gebunden ist. Emanzipation bedeutet aber auch kulturelles Selbstbewusstsein und mehr kulturelles Selbstbewusstsein wäre hierzulande durchaus angebracht. Es helfen da keine Bildungspolitiker weiter, die alles Gute und Wahre andermorts zu finden meinen, in den USA zum Beispiel, wie manche früher in Moskau.

Anscheinend ist es so, dass nicht nur das öffentliche Interesse am Schicksal der alten Sprachen sinkt, sondern auch das öffentliche Bewusstsein für das Schicksal der deutschen Sprache verfällt, und dieser Prozess wird anscheinend von einigen Vertretern der Germanistik noch befördert. Denn selbst das Fach, das sich einst als Hüter des deutschen Geistes verstand, die Germanistik, hat vor allem in Deutschland Identitätsprobleme, und man kann den Eindruck nicht loswerden, dass sie systematisch an ihrer Selbstabschaffung arbeitet. Wie sonst ist es zu verstehen, dass Germanisten ernsthaft meinen, germanistische Arbeiten in Deutschland in Englisch verfassen zu sollen?! Das ist nur ein Symptom für die Selbsterstörung der deutschen Germanistik aus dem Geist einer falsch verstandenen kosmopolitischen Aufklärung, der seine antihistorischen und kulturpsychologischen Defekte sowie antideutschen Reflexe unter Berufung auf die Geschichte der Deutschen im 20. Jahrhundert als wissenschaftlich, weil politisch und moralisch korrekt, behauptet. Eine Konsequenz dieses zeitgemäßen Ungeistes ist übrigens die Ersetzung einer Leistungselite durch die moralische Klasse der politisch Korrekten und die Verhinderung wissenschaftlicher Innovationen durch eine falsche Moralisierung der Forschung.

Sicher, nach dem Abdanken des Latein als lingua franca der Wissenschaft und der Kulturelite, hat sich eine Tendenz der Suche und der Durchsetzung einer neuen lingua franca ausgebildet. Es gab dabei verschiedene Kandidaten, darunter das Deutsche. Als Resultat dieses Prozesses kann man wohl sagen, dass sich jetzt eine lebende Nationalsprache, nämlich das Englische, durchgesetzt hat. Gerade im alten Europa besteht Bildung darin, seine Muttersprache zu beherrschen und nebenbei vor allem Englisch, eventuell Französisch zu sprechen. Das gilt auch für den Wissenschafts- und Kulturbetrieb und wirft die schwierige Frage auf, welcher Grad der nationalen »Klein«sprachen und der Dialektbeherrschung zu einem gebildeten Menschen gehört.

Deutsch als Wissenschaftssprache ist de facto auf dem Rückzug und davon bedroht, marginalisiert zu werden. Das verändert aber auch grundsätzlich unsere Bildung in Bezug auf den Umgang mit der deutschen Sprache. Denn in den Philologien hängt z.B. an einem Sprachwechsel (also wenn ich nicht mehr Deutsch, sondern Englisch schreibe) »auch der Übergang zu anderen Textverfertigungsstrategien.« An die Textverfertigungsstrategien wiederum sind Denk- und Erkenntnisfunktionen, Differenzierungsstrategien, Analysemuster und -schwerpunkte gebunden, die in die (National-)Sprachen eingewoben sind, »denn die gattungshafte Norm eines wissenschaftlichen Buches muss bedient werden, weil es sonst bei seinem intendierten Publikum nicht wirken kann. Es ist einzusehen, dass die Sprach- und Textform wissenschaftlicher Abhandlungen in einer Disziplin von der Region dominiert wird, in dem die Forschung am höchsten entwickelt ist. Wohl deshalb ist die große Tradition der deutschen Mittelalterromanistik schon weitgehend abgerissen, und es wäre ganz irrwitzig, in der Anglistik nicht englisch zu schreiben. Aber in der Germanistik ist nach wie vor der deutsche Sprachraum forschungsbestimmend. Hier gibt es auch eine große Tradition zu verlieren. Nicht nationalphilologisch, sondern sachbezogen abgegrenzte Forschungsaufgaben haben immer anregend gewirkt. Auch und gerade bei den Richtungen, die aus dem angelsächsischen Raum stammen, aber ihre Aufnahme in einem anderen Wissenschaftssystem findet eben in diesem auch sprachlich fremden Wissenschaftssystem statt. Sie kann nur produktiv werden, wenn sie die Tugenden ihres sprachlichen Wirkungsraumes nicht über Bord wirft. Wenn auf großen Tagungen der Geisteswissenschaften Deutsch als Wissenschaftssprache nicht mehr zugelassen wird, sind die deutschsprachigen Länder mit ihrer großen Tradition schon marginalisiert – abgesehen davon, dass man aus rein ästhetischen Gründen dafür votieren muss, dass sich jeder in seiner Mutter- bzw. Alphabetisierungssprache äußern und die Texte des anderen in dessen Hauptsprache verstehen sollte.«¹⁰

Ich bringe diese Überlegungen nicht vor, weil ich für Deutsch als neue lingua franca in Europa bin, sondern aus der Sorge, dass die nächste Generation Anlass haben könnte, in unserer heutigen pragmatischen, oftmals strategielosen Sprachpolitik den Anfang vom Ende deutscher Kultur und Sprache zu sehen. Darum ist es auch völlig berechtigt, die Frage zu stellen: »Wer, wenn nicht die Germanisten, sollen denn für Deutsch als

¹⁰ Uta Störmer-Caysa: Rezension zu: Hildegard Elisabeth Keller: *My Secret Is Mine*. In: *Zeitschrift für deutsches Altertum und deutsche Literatur* 132(2003)10, S. 139.

Wissenschaftssprache eintreten?«¹¹ Dazu braucht es aber nicht nur Wissen, sondern auch Haltung, und nur durch ein existenziell verwurzeltes Ethos wird man die Tradition halten und doch modern sein können. Ein solches Ethos fordert aber auch eine gewisse Unzeitgemäßheit, die eben heute darin besteht, den Niedergang deutscher Sprache und Kultur zu erkennen, ihn anzuerkennen und sich trotzdem nicht mit ihm abzufinden. Eine solche unzeitgemäße Haltung ist Ausdruck von Bildung.

Diese Bildung vermissen aber beispielsweise polnische Germanisten bei den deutschen Germanisten. Verwundert schaut man auf deren Selbstvergessenheit und fühlt sich von dieser Art einer flexiblen Wissenschaft bedroht. So ist es auch nicht verwunderlich, dass die polnische Germanistik nicht nur Hilfe aus dem Westen erwartet, sondern dass sie auch die Gefahr der fachlichen Nivellierung und Marginalisierung durch den Import deutscher Normalgermanistik sieht. Während die deutsche Sprache und Kultur in Westeuropa immer stärker marginalisiert wird, scheint sich ihre Zukunft in Ost- und Mitteleuropa zu entscheiden, denn dort hat sie noch eine politisch-kulturelle Funktion für die Bildung dieser neuen europäischen Nationen. Es ist daher nur konsequent, dass man an den polnischen Universitäten in der Philosophie und Germanistik ein Lehrpersonal antrifft, das noch an den kulturellen Sinn ihrer Fächer glaubt. Wenn aber einem Fach der Glaube an seine sinnstiftende Idee abhanden kommt, dann verliert es seine Bildungsfunktion. Es gibt keine Bildung ohne ein Wissen von dem im einzelnen übergreifenden Wozu des Wissens.

Sicher, die mögliche Zukunft nicht nur der Auslandsgermanistik, sondern der Germanistik insgesamt, besteht in deren Europäisierung, in deren Interkulturalität und paradigmatischen Multidimensionalität der Denkansätze. Es zeigt sich aber beispielsweise in Bezug auf die Oppelner Germanistik und auf die polnische Germanistik insgesamt nicht nur wie antiquiert, sondern im Grunde wie ungebildet und nahezu reaktionär es ist, von einer notwendigen nachholenden Modernisierung nach deutschem Modell zu sprechen. Die polnische Germanistik muss nicht nach Europa, sie ist in Europa. Stattdessen begreift man aber anscheinend auch in großen Teilen der deutschen Germanistik und Philosophie die Osterweiterung nicht als mögliche Modernisierung des eigenen Fachs, sondern nur als Ausdehnung der eigenen Provinzialität nach Osten. Das ist der eigentliche Provinzialismus, der sich hinter der Idee der nachholenden Modernisierung versteckt.

¹¹ Ebenda.

Vielleicht ist es eher so, dass die europäische Moderne in der polnischen Germanistik schon viel weiter fortgeschritten ist, als das die tonangebende deutsche Germanistik wahrhaben will, weil sie eben traditionalistisch ist. Und das hat tiefgehende Auswirkungen auf die Ausbildung der sehr flexiblen, weil traditionalistisch ausgebildeten Philosophie- und Germanistikstudenten in Polen. Sie sind deutschen Philosophie- und Germanistikstudenten oftmals überlegen durch ihre traditionalistische Ausbildung.

Natürlich werden die in einem streng zeitlich begrenzten Rahmen, nach harten Aufnahmeprüfungen, mit strengem Kanon getrimmt. Zur Folge hat das u.a., dass das Phänomen anzutreffen ist, dass polnische Germanistikstudenten die deutsche Literaturgeschichte im Überblick besser beherrschen als deutsche Germanistikstudenten und dies ganz einfach deshalb, weil man in Polen der zweifelsohne traditionalistischen Auffassung ist, dass zur Kenntnis der Kultur einer Nation die Kenntnis der gesamten Literaturgeschichte einer Nation gehört. Folglich muss jeder polnische Germanistikstudent einen solchen Kurs absolvieren, und für den gibt es natürlich einen Kanon. Das ist zwar nach der vorherrschenden deutschen pädagogischen Philanthropie in den Geisteswissenschaften typisch östlich, nämlich diktatorisch, autoritär und unmenschlich, hat aber den Effekt, dass polnische Germanistikstudenten in Bezug auf die deutsche Literaturtradition weitaus umfangreicher gebildet sind und im Grunde deutschen Germanistikstudenten überlegen sind, weshalb man ihnen völlig berechtigt den direkten und offenen Zugang zum deutschen Universitätsarbeitsmarkt verweigert. Sie könnten nämlich einen Teil der Stellen der Muttersprachler besetzen - wohlgernekt in der Germanistik, nicht in der Polonistik. Woher kommt aber diese Überlegenheit? Aus einem anscheinend antiquierten, altmodischen Traditionalismus, den man bekanntlich nach 1989 im Osten Deutschland erfolgreich beseitigt hat, in dem man systematisierende Überblicksvorlesungen absolvieren musste und in dem es einen Kanon der Standardwerke zu beherrschen galt. Ein solches Wissen hat natürlich etwas Selbstzweckhaftes, aber auch etwas Bildendes, in dem nämlich die literarischen Denkmäler einer Nation zu Grundworten in den Köpfen der Generationen werden. Man hat das nach 1968 und dann immer wieder als Paukerei und Entstellung der Denker und Dichter abgetan, in dem sie zu Klassikern werden. Das ist nicht zu leugnen. Aber heute, in einer Zeit, in der das Publikum bei einer ironisierenden Aufführung der Nibelungen die Ironie nicht erkennt, weil man nicht frei über den Text oder zumindest die Rahmenhandlung des Nibelungenliedes verfügt, sollte man z.B. über die Funktion eines strengen Bildungskanons für das Gedächtnis einer Kulturmation neu nachdenken. Natürlich sagt Nietzsche, dass die historische Bil-

dung »eine Art angeborener Grauhaarigkeit«¹² und dass das Lesen der Klassiker »eine monströse Prozedur« sei, aber dadurch lernen wir nach Nietzsche auch die »hohe Gymnastik des Kopfes«¹³, jenes Lebenwissen, das der flexible Mensch in einer haltlosen Welt braucht, um immer wieder aus sich heraus Halt zu finden.

Um auf meine Ausgangsfrage zurückzukommen, wie konservativ die Bildung des flexiblen Menschen sein muss, will ich abschließend sagen: Sie muss auf die alte sokratische, aufklärerische Tradition der Selbstbildung zurückgehen. Im Mittelpunkt dieser Selbstbildung steht ein Lebenwissen, um sein Leben selbstbestimmt führen zu können. Nur wer das kann, wird sich in der rasenden Moderne nicht verlieren. Nur wer selbst gebildet ist, wird sich selbst regieren können. Das aber ist das große Telos aller echten Bildung: Autonomie zu ermöglichen. Autonomie ist nur möglich, wenn man selbst denken kann; Bildung ist Selbstbehauptung auf der Basis von Selbst – Denken – Können.

Das aber bedeutet in den Bildungskonzepten eine existenzielle Wende von der eingebildeten, abstrakt-wissenschaftlichen Bildung hin zu einem Lebenwissen, das eine neue Einheit von Leben und Wissen und auch von Zucht und Züchtung darstellt. Dieses Wissen sollte Schule machen, auch Hochschule. Gerade der einstige Welterfolg der Germanistik und der deutschen Philosophie beweist: Genauso wie es keine Autonomie ohne Autorität gibt, kann man keine Eliten züchten ohne die Zucht der Tradition.

¹² KSA Bd. 1, S. 303.

¹³ KSA Bd. 2, S. 221.

Die Verantwortung des Unternehmers für die berufliche Bildung

Der direkte Übergang von der Schule ins Berufsleben gehört zu den großen Aktivposten des deutschen Bildungssystems. Er ist vor allem auf den Erfolg des dualen Systems der beruflichen Bildung zurückzuführen - dieses positive Zeugnis hat die OECD vor kurzem Deutschland und damit auch der deutschen Wirtschaft ausgestellt. Die deutschen Unternehmen investieren schon heute pro Jahr 28 Mrd. Euro in ihre rund 1,6 Mio. Auszubildenden. Sie haben in den letzten 10 Jahren rund 6 Mio. Ausbildungsverträge abgeschlossen. Dazu kommen die Belastungen aus dem Ausbildungspakt, in dem sich die Wirtschaft in diesem Jahr verpflichtet, 30.000 neue Lehrstellen und 25.000 Praktika zur Einstiegsqualifizierung bereitzustellen. Rund 100 Mio. Euro jährlich geben allein die deutschen Arbeitgeberverbände für die Schaffung zusätzlicher Ausbildungsplätze aus. Die aktuellen Zahlen zum Ausbildungsmarkt zeigen, dass wir auf gutem Wege sind, unser gemeinsames Ziel zu erreichen: Jedem ausbildungswilligen und ausbildungsfähigen Jugendlichen bis zum Jahresende ein Angebot zu unterbreiten. Allerdings werden von den Jugendlichen längst nicht alle Angebote angenommen. So bleiben in Berufen wie beispielsweise Bäcker, Fleischer, Landwirt, Beton- und Stahlbetonbauer, Versicherungskaufmann, Drucker oder Fachkraft für Brief und Frachtverkehr viele Lehrstellen unbesetzt.

Die Unternehmen übernehmen in der Berufsausbildung eine hohe Verantwortung für die Zukunft junger Menschen. Allerdings sind sie auf die Vorarbeit der Schule angewiesen, die den Schülern das nötige Rüstzeug für ihren Weg in die Berufsausbildung oder das Studium mitgeben soll. Der Bildungsauftrag der Schule besteht in der Vermittlung von Wissen, Allgemeinbildung und Kompetenzen. Am Ende der Schulzeit sollen selbstständig denkende und verantwortlich handelnde junge Menschen stehen. Dazu gehört die Hinführung zur Arbeitswelt - nicht als vorweggenommene Ausbildung, aber als allgemeine Orientierung über das Wirtschafts- und Arbeitsleben. Dies bezieht auch persönliche Erfahrungen in der Wirtschaft ein, die während der Schulzeit gemacht werden.

Auf diese Vorarbeit können sich die Unternehmen aber immer weniger verlassen: Anspruch und Wirklichkeit klaffen an vielen Stellen weit auseinander. Auf den ersten

Kontakt mit der Arbeitswelt sind viele Schüler und Studierende schlecht vorbereitet. Rund ein Viertel der Jugendlichen gilt als »„Risikogruppe«, die ihre Ausbildung entweder nicht antritt oder zu keinem erfolgreichen Abschluss bringt. Sie stehen damit vor einer äußerst unsicheren beruflichen Zukunft. Zurückzuführen ist diese traurige Bilanz vor allem auf die Wirklichkeits- und Berufsferne unseres Schulsystems. PISA hat uns sehr deutlich gezeigt, dass es den Schülern erstens an Basiskompetenzen, zweites an Schlüsselqualifikationen und drittens an Berufsorientierung fehlt. So beherrschen viele Schulabgänger die deutsche Sprache nur unzureichend, es mangelt ihnen an mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen Fähigkeiten, IT-Qualifikationen und Fremdsprachenkenntnissen.

Im Bereich der Schlüsselqualifikationen können die einfachsten Regeln des Zusammenlebens und Zusammenarbeitens nicht angewandt werden. Viele Jugendliche sind nicht in der Lage, Konflikte zu lösen. Selbstständigkeit und Verantwortungsbewusstsein lassen zu wünschen übrig. Nicht wenige Betriebe haben sogar den Eindruck, dass Jugendliche bei ihnen überhaupt zum ersten Mal so etwas wie Regeln kennen lernen und erst im Unternehmen sozial integriert werden. Und bei der Berufsorientierung wissen nach Beendigung der Schule viele Schulabgänger nicht, welche Möglichkeiten und Optionen es für sie gibt, was in der Arbeitswelt von ihnen erwartet wird und wie sie sich im Betrieb verhalten müssen. Die Zahl der Ausbildungsbrüche nimmt seit Jahren zu. Fast jeder vierte neu abgeschlossene Vertrag wird wieder gelöst, davon die Hälfte im ersten Ausbildungsjahr. Für knapp die Hälfte der Ausbildungsbrecher war der gewählte Beruf nicht ihr Wunschberuf, in Befragungen geben sie an, dass sie sich den gewählten Beruf anders vorgestellt haben. Dieser Mangel an Berufsorientierung gilt aber auch in besonderer Weise für Abiturienten, deren Orientierungslosigkeit sich nicht zuletzt in hohen Studienabbrecherquoten widerspiegelt.

Die Konsequenz: Der hohen Arbeitslosigkeit steht in vielen Bereichen ein immer größer werdender Mangel an qualifiziertem Nachwuchs gegenüber. Ohne qualifizierte Mitarbeiter können wirtschaftliche Chancen nicht ergriffen werden. Die Innovationsfähigkeit der Wirtschaft leidet. Weil das so ist, hat sich die deutsche Wirtschaft schon längst aufgemacht, um aktive Unterstützung zur Behebung der Misere zu leisten. Denn die Defizite sind lange bekannt und Jammern allein hilft nicht. Der Veranstalter hat mir in diesem Zusammenhang drei Leitfragen mit auf den Weg gegeben, auf die ich auch gerne eine Antwort geben werde:

1. Wie wirkt die Wirtschaft mit der Schule zusammen, damit die Schüler mit anwendungsfähigem Wissen in Lehre und Beruf gehen?

2. Wie können Unternehmen Ganztagschulen dabei unterstützen, den Schülern in außerunterrichtlichen Programmen Technik- und Wirtschaftswissen zu vermitteln?
 3. Welchen Beitrag können Unternehmen leisten, damit Leistungswille und berufliche Flexibilität zu den Grundwerten der Schüler gehören?
1. WIE WIRKT DIE WIRTSCHAFT MIT DER SCHULE ZUSAMMEN, DAMIT DIE SCHÜLER MIT ANWENDUNGSFÄHIGEM WISSEN IN LEHRE UND BERUF GEHEN?

Seit mehr als 50 Jahren engagiert sich das von den Arbeitgeberverbänden getragene *SCHULEWIRTSCHAFT*-Netzwerk erfolgreich, um Jugendlichen den Übergang von der Schule in die Berufs- und Arbeitswelt zu erleichtern. Die Arbeit von *SCHULEWIRTSCHAFT* in 450 regionalen Arbeitskreisen konzentriert sich darauf, die Chancen junger Leute zu verbessern und engagierten, qualifizierten Nachwuchs zu fördern. Dazu gehört, Berufsorientierungskonzepte zur frühzeitigen, systematischen und praxisnahen Berufsorientierung in den Schulen zu entwickeln und umzusetzen. Das Netzwerk hat inzwischen viele Innovationen angestoßen, die in der deutschen Schullandschaft zu einer tragenden Säule geworden sind, wie z.B. Betriebspraktika und Betriebserkundungen für Schüler und Lehrer, Wirtschaftsplanspiele oder Konzepte zur Vorbereitung der Berufswahl. Nach einer Ifo-Umfrage unterstützen bereits 29 Prozent der Unternehmen Schulen und Hochschulen. Weitere 32 Prozent wollen sich künftig vor allem personell, aber auch mit Sachleistungen und Geld engagieren. Rund 70 Prozent der rund 650.000 Ausbildungsbetriebe bieten nach einer DIHK - Umfrage Schülern Praktika an, viele unterstützen Projektstage in den Schulen, stellen ihren Betrieb als Lernort zur Verfügung oder entsenden Mitarbeiter in die Schulen für praxisnahen Unterricht.

Ein weiterer Meilenstein von *SCHULEWIRTSCHAFT* - die Idee der Partnerschaft zwischen Schulen und Unternehmen - wurde inzwischen im Rahmen des Projektes TRANS-JOB der Stiftung der Deutschen Wirtschaft auf die gesamte Bundesrepublik übertragen. In dem bundesweiten Projekt »JUNIOR« sammeln Schüler in selbst gegründeten Mini-Unternehmen Erfahrungen für den Start ins Berufsleben. JUNIOR bietet den Schülern die Möglichkeit, praxisnah moderne Erwerbstätigkeit, wirtschaftliche Zusammenhänge und unternehmerisches Denken und Handeln zu erfahren. Mehr noch: sie erfahren, dass Zuverlässigkeit, Verantwortungsbewusstsein und Entscheidungsfähigkeit wichtige Eigenschaften im wirtschaftlichen wie auch im privaten Leben sind.

Der Kontakt von Schule und Wirtschaft ist aus zwei Gründen wichtig. Erstens hilft er, Lernziele zu definieren und die für das spätere Berufsleben notwendigen Qualifikationen zu benennen. Und zweitens eröffnet die Praxiseinbindung den Schülern eine völlig neue Lernwelt, in der sie in einem Maße Erfahrungen sammeln und Schlüsselqualifikationen trainieren können, wie es bei einer reinen Theorieorientierung niemals möglich wäre.

Seit drei Jahren beschäftigen sich unter der Federführung der BDA die Akteure im *SCHULEWIRTSCHAFT* - Netzwerk zudem schwerpunktmäßig mit der Frage der Qualitätssicherung in Schulen. Das hat zwei Komponenten: Zum einen haben die Arbeitgeberverbände die Entwicklung bundesweiter Bildungsstandards um die Sichtweise der Abnehmerseite erweitert und dadurch auch befruchtet. Zum anderen haben wir eigene Instrumente für das Qualitätsmanagement in Schulen entwickelt, um die wichtige externe Evaluation um die genauso notwendige interne Evaluation und Gestaltung systematischer Qualitätsverbesserungsprozesse in den Schulen zu ergänzen.

Bei der Frage der Bildungsstandards ging es uns dezidiert darum, Schülern und Lehrkräften eine klare Orientierung zu geben, welches Wissen und welche Kompetenzen die Unternehmen zum Abschluss der Sekundarstufe I in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch erwarten. Im Sinne von Mindeststandards haben die Arbeitgeberverbände zusammen mit dem Institut der Deutschen Wirtschaft Köln eine Art Kern-Curriculum für diese Fächer entwickelt.

Wie das beispielhaft aussieht – und weil der Zugang zur Sprache die zentrale Kompetenz überhaupt darstellt – seien hier die Anforderungen der Unternehmen an das Fach Deutsch dargestellt: Die Betriebe erwarten von den Bewerbern, dass sie über grundlegende Lesefertigkeiten verfügen, also sinnbezogen, kursorisch und selektiv lesen können. Dazu gehört die Fähigkeit, Informationen zielgerichtet zu entnehmen, zu ordnen, zu prüfen und zu ergänzen. Literarische Texte sollen genauso wie Fach- und Gebrauchstexte verstanden und genutzt werden können. Hinsichtlich des Schreibens wird vorausgesetzt, dass Schulabgänger die Grundregeln der Rechtschreibung und der Grammatik sicher beherrschen. Sie müssen in der Lage sein, ein persönliches Schreiben verständlich sowie sprachlich und stilistisch angemessen zu verfassen. Unverzichtbar ist der selbstverständliche Umgang mit dem Computer als Schreibmittel. Nicht zu vergessen sind die Kompetenzen im Bereich des Sprechens. So wird erwartet, dass sich die Jugendlichen artikuliert, verständlich, sach- und situationsbezogen äußern können. Sie sollen grundlegende Gesprächsregeln und Diskussionstechniken beherrschen und in der Lage sein, verstehend zu hören. Außerdem wird vorausgesetzt, dass sie wesentliche

Aussagen aus gesprochenen Texten verstehen, die Informationen sichern und wiedergeben können. Schließlich sollen die Ausbildungsplatzbewerber unterschiedliche Sprechsituationen gestalten können. Es sollte nicht zu viel verlangt sein, dass am Ende der Pflichtschulzeit von immerhin 9-10 Jahren bei jedem jungen Menschen diese Kompetenzen vorausgesetzt werden können.

2. WIE KÖNNEN UNTERNEHMEN GANZTAGSSCHULEN DABEI UNTERSTÜTZEN, DEN SCHÜLERN IN AUßERUNTERRICHTLICHEN PROGRAMMEN TECHNIK- UND WIRTSCHAFTSWISSEN ZU VERMITTELN?

Auch für die Arbeitgeber steht fest: Ganztagschulen dürfen nicht einfach die Verlängerung der Halbtagschule in den Nachmittag sein. Es darf nicht nur um Betreuung, es muss um Bildung und Erziehung gehen. Deshalb muss die Ganztagschule mit neuen Formen des fachübergreifenden, des Projektunterrichts und des integrierten Unterrichts einhergehen. Für die Schüler müssen Gestaltungsfreiräume zur Entwicklung ihrer Persönlichkeit geöffnet werden. Ein wesentliches Qualitätskriterium für den Ausbau von Ganztagschulen besteht darin, dass außerschulische Kooperationspartner – z.B. Träger der Jugendhilfe, Jugendverbände, Sportvereine, kulturelle Einrichtungen und natürlich Betriebe – in die Ganztagsplanung einbezogen werden. Schule und Kooperationspartner verständigen sich auf gemeinsame Zielsetzungen und Verbindlichkeiten. Durch die Kooperation mit Betrieben eröffnen Ganztagschulen vor allem auch Raum zur individuellen Förderung der Schüler im Bereich Naturwissenschaften und Technik sowie Wirtschaft.

Die stärkere Verankerung der wirtschaftlichen Bildung an allen Schulformen ist ein integraler Bestandteil der Arbeit der Bundesarbeitsgemeinschaft SCHULEWIRTSCHAFT und ihres Netzwerkes. SCHULEWIRTSCHAFT setzt sich für die schulische Vermittlung von Grundlagenwissen über die Lebensbereiche Arbeit, Wirtschaft und Technik als unverzichtbarem Bestandteil der Allgemeinbildung ein. Betriebspraktika, Betriebskundungen, Planspiele und Kooperationen ermöglichen jungen Menschen eine aktive Auseinandersetzung mit Fragen der Wirtschaft und des Arbeitsmarktes. Sie werden in die Lage versetzt, eigenverantwortlich Entscheidungen für ihre Berufsausbildung und ihre weitere Lebensplanung zu treffen.

Politisch unterstützt die BDA – gemeinsam mit dem DGB – ausdrücklich, in allen Schulformen ab Klasse 5 ein eigenes Fach Wirtschaft einzurichten. Ein Fach Wirtschaft, das theoretisch wie praktisch auf die Arbeitswelt vorbereitet und eine ökonomi-

sche Allgemeinbildung vermittelt. Im letzten Jahr haben sich KMK, WMK, Spitzenverbände der Wirtschaft und der DGB auf ein Kern-Curriculum für den Ökonomie-Unterricht und auf ein Mindestmaß von 200 Stunden in der Sekundarstufe I verständigt. Es ist jetzt an den Ländern, dies umzusetzen. Wir werden als BDA auf jeden Fall regelmäßig daran erinnern, diese Vorgabe in der Realität umzusetzen.

Mathematiker, Ingenieure, Naturwissenschaftler und Techniker spielen für die Innovationsfähigkeit unseres Landes eine wichtige Rolle. Sie entwickeln neue Werkstoffe und Verfahren und sorgen dafür, dass deutsche Unternehmen im internationalen Wettbewerb mithalten können. Für die zunehmend forschungs- und wissenschaftsgestützte deutsche Wirtschaft ist ein mathematisch-naturwissenschaftlich-technisches Interesse der Schüler von enormer Bedeutung. Was aber wird von Seiten der Wirtschaft getan, damit Schüler Naturwissenschaften spannend finden? Seit vielen Jahren kooperieren die Arbeitgeber eng mit den Schulen, um die Schüler für die mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen Fächer zu begeistern und ihnen die verschiedenen Berufsmöglichkeiten nahe zu bringen. Mit einer Fülle von Initiativen vermitteln Unternehmen und Verbände den Schülern Praxisbezug, Informationen und Erfahrungen in den MINT - Berufen.

Um nur ein Beispiel herauszugreifen: Der Verein mathematisch-naturwissenschaftlicher Exellence - Center an Schulen e.V. fördert Schulen, die sich weit über das Pflichtpensum hinaus in der mathematisch-naturwissenschaftlichen Bildung engagieren. In den vier Jahren seines Bestehens wurde bereits beachtliches geleistet: Inzwischen gibt es 80 »MINT - Schulen« in 14 Bundesländern - dazu gehören auch drei sächsische Schulen – eine davon ist das Wilhelm-Ostwald-Gymnasium hier in Leipzig. Im Vordergrund des Projektes steht die Verbesserung des mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen Unterrichts. Er soll praxisorientierter ausgerichtet sein. Veranstaltungen mit Lehrern und Schülern fördern den Erfahrungsaustausch im Verbund der Schulen. Schulen, die diesem Netzwerk angehören, sind eng mit Verbänden, Unternehmen, Forschungseinrichtungen, Hochschulen und Kultusministerien verzahnt. In MINT - Camps vertiefen die Schüler ihr Wissen und werden mit MINT - Berufen und MINT - Studiengängen vertraut gemacht. Eine wesentliche Aufgabe der Camps besteht darin, dass die Schüler Kommunikationsnetzwerke knüpfen. Als Plattform für den Austausch mit den »Gleichgesinnten« dient ein Internetportal, das sowohl technisch als auch redaktionell in der Verantwortung der Schüler liegt. Durch all diese Maßnahmen wird eine bessere Vorbereitung auf die Berufspraxis ermöglicht. Damit haben die Schü-

ler besonders gute Voraussetzungen für den Start in die Berufswelt der Techniker, Ingenieure und IT - Experten.

Die BDA fasst jetzt die wichtigsten Aktivitäten der Wirtschaft zur Förderung der MINT -Berufe in einer Broschüre zusammen. Damit geben wir den Schulen ein Hilfsmittel an die Hand, um sie über die Aktivitäten zu informieren und ihnen die Kontaktaufnahme zu erleichtern.

3. WELCHEN BEITRAG KÖNNEN UNTERNEHMEN LEISTEN, DAMIT LEISTUNGSWILLE UND BERUFLICHE FLEXIBILITÄT ZU DEN GRUNDWERTEN DER SCHÜLER GEHÖREN?

Das Recht und die Pflicht zur Erziehung ihrer Kinder haben natürlich vorrangig die Eltern. Sie sind und bleiben die wichtigsten Vorbilder. Die Familie ist der erste und zentrale Ort, an dem Kinder Orientierungspunkte finden. Daran wollen wir selbstverständlich nichts ändern. Aber auch die Schulen haben einen Bildungsauftrag, und das heißt auch: einen Erziehungsauftrag. Ein Blick in die Schulgesetze der Bundesländer lohnt sich: Was hier an Erziehungszielen formuliert ist, ist eindrucksvoll und kann nur unterstrichen werden. Dabei muss der Weg in Richtung auf ein gemeinsames Handeln von Lehrern und Eltern gehen. Erziehung kann nur gelingen, wenn das Umfeld der Schüler nicht die gegenteiligen Signale aussendet. Lehrer und Eltern müssen sich zusammenschließen, um gemeinsam den Bildungs- und Erziehungserfolg der ihnen anvertrauten Kinder und Jugendlichen zu sichern. In ihrem jüngsten schulpolitischen Positionspapier zur selbstständigen Schule hat die BDA sich dafür ausgesprochen, die Abnehmerseite der schulischen Leistungen, darunter vor allem die Eltern, in der Funktion »kritischer Freunde« im Schulbeirat – einem erweiterten Schulausschuss – an der Gestaltung der Schule zu beteiligen. Die Arbeitgeber wünschen sich von jeder Schule, dass sie in ihrem Schulprogramm Regeln, Normen und Werte entwickelt und festlegt, wie diese im Schulalltag verwirklicht werden. Damit ist nicht bei den guten Vorsätzen bleibt, muss regelmäßig überprüft werden, ob die Verwirklichung der Werteerziehung gelungen ist und wie sie weiter verbessert oder intensiviert werden kann.

Die Kooperation von Schulen und Betrieben fördert dabei nicht nur die Berufsvorbereitung, sondern ebenso die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler. Betriebspraktika, Schülerfirmen, gemeinsame Projekte von Schülern und Auszubildenden wie von Schulen und Unternehmen stärken das Verantwortungsbewusstsein der Schüler erheblich. *SCHULEWIRTSCHAFT* ermöglicht auch hier mit seinen umfassenden Aktivitäten

jungen Menschen systematische Einblicke in das Arbeitsleben. Diese schaffen gute Voraussetzungen zum selbstständigen Lernen, zur Reflexion eigener Wertvorstellungen, zur rationalen Auseinandersetzung mit seiner Umgebung und zur aktiven Mitgestaltung der Gesellschaft. Fest steht: Wer bereits während der Schulzeit ein Praktikum absolviert, dem fällt die Wahl der passenden Ausbildung oft leichter. Wer hier viel Einsatz zeigt, hat bei der Bewerbung um eine Lehrstelle meist bessere Karten. Damit ist ein erfolgreich absolviertes Praktikum ein wichtiger Schritt hin zu größerer Selbstständigkeit. Auch die Entscheidungsträger der Wirtschaft haben eine Art Vorbildrolle für Jugendliche, der sie sich bewusst sein müssen. Ich sehe die Führungskräfte und Arbeitgeber in der Pflicht.

Mit fortschreitendem Alter sind dann die Jugendlichen aber auch mehr und mehr selbst gefordert, Verantwortung für ihren Lebensweg und ihre Bildungsbiografie zu übernehmen. Sie müssen sich kundig machen, Informationsangebote und Erfahrungsmöglichkeiten annehmen und selbst initiativ sein. Anstrengung und Leistungsbereitschaft sind ebenso nötig wie Entscheidungsfähigkeit, Sorgfalt und Ausdauer. Vor diesem Hintergrund muss es beunruhigen, dass knapp ein Drittel der Praktika anbietenden Unternehmen keine Bewerbungen von Schülern oder Studierenden erhalten. Viele nutzen also erst gar nicht die sich bietenden Möglichkeiten, die betriebliche Praxis kennen zu lernen.

Eines steht außer Frage: Alle von der Wirtschaft initiierten und geförderten Projekte, so gut sie auch sind, können nicht das Allheilmittel gegen mangelnde Ausbildungsfähigkeit, Arbeitslosigkeit und fehlende Bildungsreformen sein. Die Bildungspolitik steht in der Pflicht. Wir müssen uns verstärkt der Modernisierung unseres Bildungssystems widmen. Im Bereich der Schule ist an vier Punkten anzusetzen: 1. Bundesweite Leistungsstandards, 2. Individuellere Förderung, 3. Stärkung der Berufsorientierung, 4. Verbesserung der Rahmenbedingungen.

1. Bundesweite Leistungsstandards

Wir brauchen klare und verbindliche Leistungsstandards für alle Fächer und bestimmte Jahrgangsstufen. Die KMK hat sich hier auf den Weg gemacht. Entscheidend sind jetzt die Umsetzung und die wirksame und länderübergreifende Evaluation der Standards. Der von den Ländern getragenen wissenschaftlichen Einrichtung zur Qualitätssicherung kommt dabei eine zentrale Rolle zu. Es wird darauf zu achten sein, dass diese Einrichtung wirklich politisch unabhängig an der Weiterentwicklung der Standards und an Methoden und Instrumenten zu ihrer Evaluation arbeiten kann. Die Arbeitgeber verstehen Bildungsstandards als Teil eines umfassen-

den neuen Steuerungssystemen für die Schule. Kern dieses Systems ist die Ersetzung einer Input- durch eine Output-Orientierung nach dem Erfolgsmodell aller PISA - Siegerstaaten. Wir müssen wegkommen von einer Steuerung über detaillierte Lehr- und Stundenpläne sowie zahllose Verordnungen hin zu einer Orientierung an dem durch Standards definierten Bildungserfolg. Neben den eigentlichen Standards braucht es dazu ein Bildungsmonitoring, interne und externe Evaluation und neue Instrumente der Prozesssteuerung.

2. Individuellere Förderung

Standards und individuelle Förderung sind zwei Seiten derselben Medaille. Hierin liegt der Schlüssel, um den engen Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungserfolg aufzulösen. Denn durch Standards wird auch die individuelle Leistung objektiver bewertet – die Leistung entscheidet, nicht der familiäre Hintergrund. Voraussetzung ist, dass der Einzelne besser als heute unterstützt und gefördert wird. Die Entwicklung des einzelnen Schülers muss in den Mittelpunkt der schulischen Arbeit gestellt werden. Standards dürfen nicht zum Selbstzweck verkommen. Daher muss die Überprüfung der Bildungsstandards in den Schulen mit der Überprüfung des individuellen Lern- und Entwicklungsstandes gekoppelt werden. Tests dienen somit auch der Diagnose und sollen Hinweise für eine passgenaue individuelle Förderung geben. Es ist also nicht damit getan, nur Standards für das Ende eines Bildungsabschnittes zu entwickeln, um dann gegebenenfalls festzustellen, dass ein Großteil der Schüler diese Standards nicht geschafft hat.

Unterstützungsmechanismen zur individuellen Förderung müssen auf- und ausgebaut werden. Notwendig sind mehr Ganztagsangebote an allen Schulformen, die Raum für individuelle Fördermaßnahmen schaffen. Dabei sollten Schulen die Angebote des kommunalen Umfelds offensiv nutzen und die systematische Zusammenarbeit mit Jugendsozialarbeit, Berufsberatung, psychologischen Diensten, Betrieben und weiteren Partnern suchen. Lehrer haben sich auf die unterschiedlichen Lerngeschwindigkeiten und Leistungsniveaus der Schüler in ihrer Lerngruppe einzustellen. Schüler brauchen eine auf ihr Begabungsprofil zugeschnittene Lernunterstützung, das Lernen ist stärker zu individualisieren. Die Feststellung und Förderung der Potenziale jedes einzelnen Schülers müssen so früh und treffsicher wie möglich greifen.

Erforderlich ist also ein ganzheitliches Bildungskonzept, das viel stärker als heute das Individuum in den Mittelpunkt stellt. Es geht darum, den Einzelnen zu fördern und zu fordern. Bildung muss dazu verstärkt in Lernmodulen und Qualifizierungs-

bausteinen organisiert sein. Dadurch wird die alte Trennschärfe zwischen traditionellen Bildungs- und Berufskarrieren verloren gehen. Wir müssen dabei schon den Kindergarten als eine Bildungseinrichtung von enormer Bedeutung begreifen, in dem wichtige Grundlagen gelegt werden. Und zugleich muss die Grundschule gestärkt werden, weil ihr eine überragende Bedeutung im lebenslangen Lernprozess zukommt. Was hier versäumt und nicht gekonnt wird, lässt sich später kaum noch aufholen. So ist es beispielsweise zur besseren Integration der Zuwanderkinder dringend geboten, die Sprachförderung in der Vor- und Grundschule auszubauen. Die Grundschule braucht eine höhere Stundenzahl, definierte Leistungsstandards und mehr Möglichkeiten gezielter Förderung. Die diagnostischen Fähigkeiten der Grundschul-Lehrkräfte zur Feststellung individueller Leistungs- und Fördermöglichkeiten müssen weiterentwickelt werden. Schüler sind leistungsgerecht auf die weiterführenden Schulen zu empfehlen. Dabei muss die Durchlässigkeit und die Zusammenarbeit zwischen den Schulformen aktiv gefördert werden. Die weiterführenden Schulen sind aufgefordert, die pädagogische Arbeit der Grundschulen fortzusetzen.

Bei all dem kommt den Lehrkräften die Schlüsselrolle zu. Wir brauchen dringend eine Neuorientierung der Aus- und Fortbildung der Lehrer, die ihre Diagnosefähigkeit und ihr didaktisches Know-how verbessert. Lehrer müssen frühzeitig lernen und erfahren, wie am Arbeitsplatz »Schule« mit Bildungsstandards und individueller Förderung umzugehen ist.

Das bedeutet eine grundlegende Umorientierung in der Lehrerausbildung. Die BDA hat dazu bereits im letzten Jahr ihre Vorschläge vorgelegt. Sie basieren darauf, von Anfang an und durchgängig Theorie und Praxis, d.h. Hochschulstudium und Schulpraktika, zu verbinden. Das Studium soll in der neuen Struktur von Bachelor und Master organisiert sein, wobei erst der Master den zukünftigen Lehrer qualifiziert. Zu Beginn des Bachelor - Studiums und vor dem Master-Studium sind jeweils Eignungstests der Studienbewerber durch die Hochschulen vorgesehen. Die Qualität der Studienangebote soll durch die Akkreditierung sichergestellt werden. Das Referendariat wird durch Trainee - Programme mit einem Qualifizierungszeugnis nach dem Vorbild der betrieblichen Praxis ersetzt. Die Aneignung von Diagnosefähigkeit und die Entwicklung von Führungsqualitäten müssen in der Lehrerausbildung weit oben rangieren. Der Entwicklungs- und Lernpsychologie sowie der Lehr- und Lernforschung gebührt ein hoher Stellenwert. Frühzeitig müssen sowohl die fachliche

und methodische Kooperation mit den Kollegen als auch die Kooperation mit den Eltern trainiert werden.

Bei der Ausbildung der Lehrer ist auch darauf zu achten, dass sie ausreichende Kenntnisse über die Arbeits- und Berufswelt erhalten. Gerade bei Fragen der Berufsvorbereitung sind solche Kenntnisse von unschätzbarem Wert. Deshalb sollte auch ein Betriebspraktikum obligatorischer Bestandteil der Lehrerbildung sein. Dass in diesem Bereich die Wirtschaft ganz konkrete Hilfestellungen anbietet, soll an einem Beispiel illustriert werden: Bereits zum vierten Mal wird das gemeinsam von der Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft, des Bildungswerks der Bayerischen Wirtschaft und des Bayerischen Kultusministeriums initiierte Projekt »Lehrer in der Wirtschaft« durchgeführt. Seit September befinden sich 9 bayerische Gymnasiallehrer für ein halbes oder ganzes Jahr in bayerischen Unternehmen. Die Finanzierung dieses Projekts übernehmen vor allem die beteiligten Unternehmen: Sie kommen während des Aufenthalts der Lehrkraft für deren Gehalt - rund 45.000 € - auf. Mit diesem Projekt erhalten Lehrer wichtige Einblicke in unternehmerisches Denken und Handeln. Sie sammeln Erfahrungen in der Qualitätssicherung, Personalentwicklung und im Projektmarketing. Die Unternehmen können sich dagegen ein Bild vom »Unternehmen Schule« machen und sich am bildungspolitischen Dialog beteiligen. Die Schüler profitieren schließlich von der größeren Praxisnähe im Schulbetrieb und einer besseren Hilfestellung bei der Berufsfindung.

3. Stärkung der Berufsorientierung

Die Berufsorientierung braucht einen steigenden Stellenwert in der Schulbildung. Die jungen Menschen müssen auf das Arbeits- und Berufsleben vorbereitet werden. Nur so sind Fehlorientierungen und Brüche in der Ausbildungsbiografie zu vermeiden. Deshalb ist der Bezug zur Arbeits- und Berufswelt durchgängig – und nicht nur in einem eigenen Fach Wirtschaft – im Unterricht zu stärken. Darüber hinaus sind Schulen aufgerufen, den Kontakt zur Berufspraxis zu suchen. Schulen und Betriebe können zusammenarbeiten durch die Einbindung von Unternehmensvertretern in den Unterricht, thematische Erkundungen in den Betrieben, verschiedene Formen von Praktika, gemeinsame Projekte von Schülern und Auszubildenden sowie die Gründung von Schülerfirmen.

4. Verbesserung der Rahmenbedingungen

Die Schulen brauchen für all das einen größeren Handlungsspielraum, um ihre Aufgaben erfüllen zu können. Die Erfüllung der Leistungsstandards stellt sie dabei ebenso vor neue Herausforderungen wie die Differenzierung des Unterrichtens und

Fördern. Sie brauchen eine technische, finanzielle und personelle Ausstattung, die es ihnen ermöglicht, ihren verantwortungsvollen Aufgaben nachzukommen. Vor allem aber benötigen Schulen mehr Selbstständigkeit in pädagogischer, finanzieller und personeller Hinsicht.

Selbstständige Schule ist kein Selbstzweck, sondern Voraussetzung für mehr Qualität in unseren Schulen. Begriffe wie Organisations- und Personalentwicklung, Qualitätsmanagement und Globalhaushalt dürfen für die moderne Schule keine Fremdwörter sein, sie müssen vielmehr zum selbstverständlichen Instrumentarium unserer Bildungseinrichtungen werden. In ihrem neuen schulpolitischen Positionspapier »Selbstständige Schule – Freiräume schaffen, Verantwortung übernehmen, Qualität entwickeln« hat die BDA sechs Merkmale der selbstständigen Schule benannt: 1. Profilbildung durch Schwerpunktsetzungen und ein Schulprogramm, 2. eigene Rechtsfähigkeit und Unterstützung durch einen Verwaltungsleiter, 3. Einbindung von Schülern, Eltern, Unternehmen, Hochschulen und Kommunen in einem Schulbeirat, 4. Personalauswahl und -entwicklung durch die Schulleitung, 5. Mittelbewirtschaftung durch ein Globalbudget und 6. die Implementierung eines Qualitätsmanagementsystems. Ich bin überzeugt, dass Begriffe wie Leistungsstandards, Qualität, Evaluation und Selbstständigkeit in unseren Bildungseinrichtungen schon bald aktiv mit Leben gefüllt werden. Sie sind wesentliche Bestandteile einer umfassenden Schulreform.

Der Institutsleiter des Transferzentrums für Neurowissenschaften und Lernen in Ulm, Manfred Spitzer, erklärte: »Die Gehirne unserer Kinder sind die Zukunft unserer Gesellschaft. Wenn wir dieses Kapital weiterhin verschleudern, müssen wir uns nicht wundern, wenn wir eines Tages in Deutschland T-Shirts für China nähen.« Um das zu verhindern, müssen alle Beteiligten zusammenwirken. Wie ich dargestellt habe, wird die Wirtschaft weiterhin ihren Beitrag leisten, die Misere an den Schulen und das erschreckende Ausmaß an Kompetenzdefiziten der Schulabgänger zu überwinden.

Literaturliste

Innovation durch Nachwuchsförderung – MINT - Initiativen der Arbeitgeber (BDA; 2004)

Selbstständige Schule – Freiräume schaffen, Verantwortung übernehmen, Qualität entwickeln (BDA; 2004)

Mit der Abschlussprüfung die Hauptschule stärken – Dokumentation der gemeinsamen Tagung von BDA und Initiative Hauptschule e. V. und Ergebnisse einer BDA-Umfrage zu den Anforderungen der Betriebe an einen Hauptschulabschluss (BDA; 2004)

Dokumentation 50 Jahre *SCHULEWIRTSCHAFT* – Tradition, Innovation, Vision (Bundesarbeitsgemeinschaft *SCHULEWIRTSCHAFT*; 2003)

Stellungnahme zu den Entwürfen der Kultusministerkonferenz zu den Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss in den Fächern Mathematik, Deutsch und erste Fremdsprache (Englisch/Französisch), (BDA; 2003)

Master of Education – Für eine neue Lehrerbildung (BDA; 2003)

Option für die Jugend – Schulbildung verbessern, Ausbildungsfähigkeit fördern, Berufsorientierung intensivieren (BDA; 2003)

Eckpunkte – Empfehlungen für ein Kerncurriculum Wirtschaft (Gemeinsame Arbeitsgruppe von WMK, KMK, BDA, BDI, DIHK, ZDH, DGB; 2003)

Gemeinsame Erklärung von BDA und DGB zu Ganztagsangeboten (BDA, DGB; 2003)

Bildungsauftrag Werteerziehung – Selbstständig denken, verantwortlich handeln (BDA; 2002)

Führungskraft Lehrer – Empfehlungen der Wirtschaft für ein Lehrerleitbild (BDA; 2001)

HUBERT LAITKO

Bildung und Globalisierung. Kleine Annäherungen an ein großes Thema*

Globalisierung – die gegenwärtig dominante Tendenz der weltweiten kapitalistischen Vergesellschaftung des Wirtschaftslebens, die im Weltfinanzmarkt kulminiert¹ – ist auf den ersten Blick Entgrenzung, Rückgang der Regelungsmacht des Territorialstaates². Auf den zweiten Blick zeigen sich neue Abgrenzungen auf supranationaler Ebene oder auch quer zu den Nationalstaaten; die Regulationskompetenz (governance), über die die so markierten Territorien verfügen, ist jedoch in keiner Weise mit jener von klassischen Nationalstaaten vergleichbar. Das Problem, wie der entfesselte Globalisierungsprozess unter demokratische Kontrolle genommen und damit »gezähmt« werden könnte, ist unter dem Stichwort »global governance« Gegenstand intensiver Debatten und eingehenden

* Dieser Aufsatz enthält in seiner kompletten Fassung noch die Abschnitte »Die Globalisierung spricht englisch« und »Angleichung der Bildungssysteme«; letzterer beschäftigt sich insbesondere mit dem Bologna-Prozess und der Problematik von GATS. Aus Platzgründen mussten diese beiden Abschnitte hier wegfallen. Unter der Mailadresse: laitko@hotmail.com kann der vollständige Text beim Autor angefordert werden.

¹ E. Altvater, B. Mahnkopf: Grenzen der Globalisierung. Ökonomie, Ökologie und Politik in der Weltgesellschaft. Münster 1997; U. Beck: Was ist Globalisierung? Frankfurt a.M. 1998; E. Borg: Projekt Globalisierung: Soziale Kräfte im Konflikt um Hegemonie. Hannover 2001; C. M. Buch: Globalization of Financial Markets. Berlin u.a. 2004; J. Kleinert: The Role of Multinational Enterprises in Globalization. Berlin u.a. 2004. – In seiner säkularen Zeitdimension ist der Globalisierungsprozess bisher vor allem in der Wirtschaftsgeschichte untersucht worden. Im zweiten Halbband des Jahrbuchs für Wirtschaftsgeschichte 2003, der dieser Thematik gewidmet ist, sind einleitend drei Arbeiten enthalten, die einen generellen Überblick über den Forschungs- und Diskussionsstand geben: C. Ch. v. Weizsäcker: Zur Logik der Globalisierung, S. 11-18; J. B. Donges: Aktuelle Kontroversen in der Globalisierungsdebatte, S. 9-34; R. Spreck: Globalisierungs-Diskurs – gestern und heute, S. 35-56. – Alle drei Autoren entwerfen ein differenziertes Bild, bewerten aber letztlich die kapitalistische Globalisierung als einen progressiven, begrüßenswerten Prozess und gehen auf kritische Distanz zu den »Globalisierungskritikern«.

² Der Steuerstaat, über den die öffentlichen Angelegenheiten finanziert werden, ist jedenfalls Territorialstaat – die Dynamik der kapitalistischen Aneignung indes lässt sich nicht territorial einschränken: »Eigentum verpflichtet« (Art. 14 GG), aber jenes Eigentum, das sich als Geldvermögen mobil auf der Suche nach besten Anlagemöglichkeiten auf dem Globus bewegt, kann sich der Verpflichtung entziehen. Das geldförmige Eigentum hat »Exitoptionen« ...«. – E. Altvater: Die prästabilisierte Harmonie, die unsichtbare Hand und die moderne Globalisierung. – In: Sitzungsberichte der Leibniz-Sozietät Bd. 23, Jg. 1998, H. 4, S. 5-38, hier S. 25.

der Untersuchungen³, ohne dass eine befriedigende praktikable Lösung abzusehen wäre. Auch wenn in der neueren Wirtschaftsgeschichte Tendenzen der Öffnung und solche der Abschließung und Autarkie langfristig alternierten und schon deshalb zu vermuten ist, dass sich der gegenwärtig zu beobachtende Globalisierungstrend nicht in alle Zukunft fortschreiben lassen wird, dürfte die Erosion der nationalstaatlichen Kompetenzen irreversibel sein. »Kein Land kann sich dem globalen Wandel dauerhaft entziehen, auch die BRD nicht«⁴. Bildung hingegen, jedenfalls soweit sie durch Institutionen des Bildungswesens vermittelt wird, gehört zu jenen Sphären menschlicher Aktivität, die bereits seit Jahrhunderten traditionell im nationalstaatlichen Rahmen reguliert werden. In Deutschland als einem föderal aufgebauten Staatsgebilde obliegt ein wesentlicher Teil der bildungspolitischen Regulierungskompetenz mit den Bundesländern sogar noch kleineren, unterhalb der gesamtstaatlichen Ebene angesiedelten Einheiten. Schon der Kontrast zwischen der globalen Integration des Wirtschaftslebens und der lokalen Verankerung des Bildungswesens lässt eine starke Spannung zwischen beiden vermuten, von der die Bildungsprozesse nicht unberührt bleiben dürften.

EIN VIELSCHICHTIGES PROBLEM

Die Auswirkungen der Globalisierung auf die Bildung werden lebhaft diskutiert⁵, sind aber zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch nicht vollständig zu überblicken. Jedenfalls ist zu erwarten, dass auch auf diesem Gebiet eine massive Aushöhlung des nationalstaatlichen Gestaltungsvermögens eintritt. Dabei geht es weniger um eine etwaige Einschränkung der formalen juristischen und administrativen Zuständigkeiten, sondern vor allem darum, dass das Bildungsgeschehen zunehmend von Determinanten beeinflusst wird,

³ U. Brand, A. Brunnengräber, L. Schrader, Ch. Stock, P. Wahl: *Global Governance. Alternative zur neoliberalen Globalisierung?* Münster 2000; D. A. Lake, M. Kahler (Hrsg.): *Governance in a Global Economy: Political Authority in Transition*. Princeton, N.J. u.a. 2003; D. Held, M. Koenig-Archibugi (Hrsg.): *Taming Globalization: Frontiers of Governance*. Cambridge 2003.

⁴ R. Milachowski: *Globaler Wandel und Herausforderungen an die Forschung der BRD*. – In: *Nachhaltigkeit als Forderung für die Wissenschaftsentwicklung*. Rohrbacher Manuskripte H. 9. Dahlen 2002, S. 47-60, hier S. 47.

⁵ P. Scott (Hrsg.): *The Globalization of Higher Education*. Buckingham u.a. 1998; J. Currie (Hrsg.): *Universities and Globalization: Critical Perspectives*. Thousand Oaks, Cal. u.a. 1998; *Globalisierung und Bildung*. Franz-Fischer-Jahrbücher 7. Norderstedt u.a. 2002; Ch. Wulf, Ch. Merkel (Hrsg.): *Globalisierung als Herausforderung der Erziehung, Theorien, Grundlagen, Fallstudien*. Münster u.a. 2002.

die mehr oder minder direkt mit dem Globalisierungsprozess zusammenhängen und sich diesen Zuständigkeiten entziehen. Seit jeher verlief der Bildungsprozess des Individuums in einer Erfahrungswelt, die sich nicht in Elternhaus, Schule, Lehre oder Universität erschöpfte. Aber noch nie war die prägende Kraft des Milieus an den Bildungsinstitutionen vorbei so stark wie heute, da dieses Milieu medial durchorganisiert ist und die Medien – besonders jene, die auf Kinder und Jugendliche einen unwiderstehlichen Einfluss ausüben – zum großen Teil Unternehmungen weltweit operierender Konzerne sind. R. Mocek beschreibt diese erst in jüngster Zeit entstandene Situation mit folgenden Worten: »Selbstredend erfährt der Internet-Surfer nichts über das Wesen des Informationskapitalismus – aber er steht spielend mittendrin in den funktionalen Mechanismen dieser Welt, kommt einigen ihrer Erfolgsgeheimnisse auf die Spur, verspürt den Drang zur funktionalen Identifikation mit diesem System, das ihm als herausragender Teil des Gesellschaftsganzen erscheint«⁶. Er rät daher zu Skepsis gegenüber Bestrebungen, den Bildungsbereich »an sich« zu analysieren »und damit aus den sozialökonomischen Rahmenbedingungen der kapitalistischen Informationsgesellschaft herauszulösen«⁷.

Es steht außer Frage, dass direkt mit der Globalisierung verbundene Accessoires der modernen Lebenswelt wie die aggressive Konsumwerbung, die gewinnorientiert arbeitenden privaten elektronischen Medien oder das Internet stark wirksame »Bildungsfaktoren« sind. Wahrscheinlich prägen sie das Individuum bereits heute – und mit der Tendenz weiterer Zunahme – nachdrücklicher als die eigentlichen Bildungsinstitutionen. Der vorliegende Beitrag sieht jedoch von diesen diffusen Wirkungen ab und beschränkt sich auf einige Effekte der Globalisierung, die im institutionalisierten Bildungsgeschehen eingetreten sind oder eintreten. Innerhalb der Vielzahl gesellschaftlicher Institutionen nimmt das Bildungswesen eine exponierte Stellung ein, weil es auf die Vermittlung des kulturellen Zusammenhangs zwischen den Generationen spezialisiert ist und damit, evolutionär betrachtet, die Kohärenz der Gesellschaft in der Zeit sichert. Bildung produziert Zukunftsfähigkeit. Die Annahme, dass zwischen dem Bildungsniveau einer Gesellschaft und ihrer Zukunftsfähigkeit ein tendenziell enger werdender Zusammenhang besteht, ist weithin akzeptiert; sie wird in den Diskursen zum Ausdruck gebracht, die in neuerer Zeit unter den Stichworten »Informationsgesell-

⁶ R. Mocek: Bildung als Humanwert und als Strategiepotehtial. – In: Sitzungsberichte der Leibniz-Sozietät. Bd. 31, Jg. 1999, H. 4, S. 45-58, hier S. 48.

⁷ Ebenda, S. 55.

schaft«⁸ bzw. »Wissensgesellschaft«⁹ geführt werden. Danach hängen die Chancen eines Landes, im globalen Standortwettbewerb zu bestehen, mehr und mehr von dessen Fähigkeit ab, qualifiziertes Humankapital zu erzeugen. Termini wie »Standortwettbewerb« oder »Humankapital« gehören zum Vokabular der kapitalistischen Globalisierung; schon das bloße Faktum, dass in den Bildungsreformdebatten der Gegenwart solche Termini mit größter Selbstverständlichkeit verwendet werden – vor wenigen Jahrzehnten wäre das noch undenkbar gewesen –, bezeugt den schleichenden Dominanzgewinn der Wirtschaft gegenüber dem Bildungssystem. Ein allgegenwärtiges Symptom dafür ist etwa, dass man auch in der Bildungssphäre kaum mehr von Verwaltung, Leitung und Organisation, dafür aber überall von »Management« spricht¹⁰. In den letzten Jahren ist dieser Problemkreis umfangreich analysiert und diskutiert worden, sowohl unter affirmativen als auch unter kritischen Perspektiven. Foren kritischer Debatten waren insbesondere die im Jahr 2000 an der Universität Hamburg durchgeführte Konferenz »Die Privatisierung des Bildungsbereichs – Eigentum und Wertschöpfung in der Wissensgesellschaft« und das im Rahmen des 17. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft gleichfalls im Jahr 2000 veranstaltete Symposium »'Entlassen wir Schulen und Hochschulen in die Freiheit' – Neoliberalisierung, Privatisierung, Abschaffung öffentlicher Bildung: Globale und regionale Trends«¹¹. Ausge-

⁸ M. Castells: Das Informationszeitalter. Teil I: Der Aufstieg der Netzwerkgesellschaft. Opladen 2001; Teil II: Die Macht der Identität. Opladen 2002; Teil III: Jahrtausendwende. Opladen 2003; J. Steinbicker: Zur Theorie der Informationsgesellschaft. Ein Vergleich der Ansätze von Peter Drucker, Daniel Bell und Manuel Castells. Opladen 2001.

⁹ G. Böhme (Hrsg.): The Knowledge Society. The Growing Impact of Scientific Knowledge on Social Relations. Dordrecht u.a. 1986. N. Stehr: Knowledge Societies. London u.a. 1994. W. Frühwald: Die Informatisierung des Wissens. Zur Entstehung der Wissensgesellschaft in Deutschland. Stuttgart 1995. Ch. Hubig (Hrsg.): Unterwegs zur Wissensgesellschaft: Grundlagen, Trends, Probleme. Berlin 2000. G. Sievernich (Hrsg.): Wissen: verarbeiten, speichern, weitergeben. Von der Gelehrtenrepublik zur Wissensgesellschaft. Berlin 2000. Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.): Gut zu Wissen. Links zur Wissensgesellschaft. Konzipiert und bearbeitet von A. Poltermann. Münster 2002.

¹⁰ A. Hanft (Hrsg.): Hochschulen managen? Zur Reformierbarkeit von Hochschulen nach Managementprinzipien. Neuwied 2000. A. Hanft (Hrsg.): Grundbegriffe des Hochschulmanagements. Neuwied 2001; H. Buchen: Management von Schule statt Schulverwaltung. Bönen 2004. R. Dubs: Qualitätsmanagement Schule. Bönen 2004. A. Bartz: Projektmanagement Schule. Bönen 2004. A. Bartz: Personalmanagement Schule. Bönen 2004.

¹¹ Der Aufforderungssatz »Entlassen wir Schulen und Hochschulen in die Freiheit«, der im Titel des Symposiums zitiert wird, war des Finale der Bildungsrede, die der damalige Bundespräsident R. Herzog im November 1997 gehalten hatte.

hend von den Ergebnissen dieser beiden Veranstaltungen, gaben I. Lohmann und R. Rilling mit internationaler Beteiligung 2002 den Studienband 'Die verkaufte Bildung' heraus. Die übergreifende Frage der Untersuchungen formulieren sie im Vorwort folgendermaßen: »Gibt es in dem vielbeschworenen Sog der Globalisierung noch Raum für Konzepte wie Emanzipation, Mündigkeit, Chancengleichheit, Interkulturalität, Verteilungsgerechtigkeit, Demokratie, Selbstbestimmung, Gemeinwohl? Oder sind sie inzwischen obsolet, überholt von Standort-orientierten Maßgaben für die Transformation der öffentlichen Einrichtungen in for-profit-Unternehmen?« Ihre zusammenfassende Diagnose des inzwischen erreichten Zustandes ist ernüchternd: »Längst haben in diesem Prozess die bisherigen Akteure einer staatlich-öffentlichen Steuerung von Bildung, Wissenschaft und Technologie – Bundes- und Länderparlamente, Regierungen – ihre Lenkungs-kompetenzen an supranationale Organisationen wie OECD, WTO, EU, IWF und Weltbank sowie an transnationale Konzerne und deren Stiftungen (Bertelsmann, VW, Siemens-Nixdorf) abgetreten«. Dabei ist »das Wirken keines dieser Gebilde mit den klassischen Mitteln bürgerlich-westlicher Demokratien kontrollierbar ...«¹².

Die Globalisierung hat zwar ihr Zentrum in der Wirtschaft, reicht aber weit darüber hinaus. Das komplexe Phänomen Bildung kann im Prinzip unter jedem seiner Aspekte von ihr tangiert werden. Fünf Ebenen des Zusammenhangs von Bildung und Globalisierung sind bereits heute deutlich ausgeprägt:

1. Sukzessive Umwandlung von Wissenspaketen und Bildungsleistungen in Waren (Kommodifizierung), deren Umsatz den Regularien des Marktes – und dabei in letzter Instanz des Weltmarktes – gehorcht.
2. Integration der technischen – insbesondere der informations- und kommunikationstechnischen – Infrastruktur der Globalisierung mit ihren Funktionen weltweiten multimedialen Austausches in die Bildungsprozesse.
3. Vordringen der englischen Sprache als »lingua franca« der Globalisierung.
4. Entwicklung eines internationalen Monitoring der Bildungssysteme, das ihren fortwährenden Leistungsvergleich und die universelle Orientierung an akzeptierten Vorbildern ermöglicht.

¹² I. Lohmann, R. Rilling: Einleitung. – In: I. Lohmann, R. Rilling (Hrsg.): Die verkaufte Bildung. Kritik und Kontroversen zur Kommerzialisierung von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft. Opladen 2002, S. 9-11, hier S. 10. – Rezension dazu: H. Laitko: Bildung zwischen Anspruch und Kommerz. – In: UTOPIE kreativ. Berlin H. 143 (Sept. 2002), S. 845-851.

5. Zielstrebig vorgenommene länderübergreifende Angleichung und Normierung der Bildungssysteme, Herstellung universeller Austauschbarkeit von Bildungsmodulen und Abschlüssen.

Diese fünf auffälligen Trends sind nicht unabhängig voneinander, sondern vielfach miteinander verwoben. Sie spielen in den Erscheinungen, die in den folgenden Abschnitten kurz erörtert werden, eine wesentliche Rolle. Zudem ist damit zu rechnen, dass in der Bildungswelt weitere Effekte der Globalisierung zutage treten werden.

BILDUNG WIRD MARKTGÄNGIG

Die Auswirkungen der Globalisierung auf die Arbeitswelt sind gravierend und werden seit wenigstens zwei Jahrzehnten intensiv diskutiert. Da prekäre Arbeitsverhältnisse um sich greifen und für immer mehr Menschen gesteigerte Flexibilität und geographische (»interkulturelle«) Mobilität überlebensnotwendig werden, steigt die Nachfrage nach Weiterbildungsangeboten jeder Art¹³. In Deutschland ist, wie M. Bayer feststellt, die Weiterbildung zum größten Bildungsbereich herangewachsen. Nach Angaben des Berichtssystems Weiterbildung VII (1999) nahm bereits gegen Ende des vergangenen Jahrhunderts jeder zweite Berufstätige an Weiterbildungsmaßnahmen teil – eine deutliche Steigerung gegenüber dem fünf Jahre vorher erstatteten Bericht VI¹⁴. Die Sphäre der Weiterbildung ist selbst bei weitem flexibler und wesentlich weniger normiert als die stärker in den kulturellen Traditionen des jeweiligen Landes verankerte Schul- und Berufsbildung. Daher bildet sie im globalen Maßstab ein wichtiges Einfallstor für die Umwandlung der Bildung in einen kapitalistischen Geschäftszweig: »Öffentliche Weiterbildung steht in Konkurrenz zu anderen Anbietern auf einem Bildungsmarkt, der nicht nur expandiert, sondern sich auch zunehmend ausdifferenziert und in seinem Gesamtprofil durch ‚Entgrenzungstendenzen‘ verändert hat, so dass eine kaum noch über-

¹³ P. Faulstich, U. Teichler, O. Döring: Bestand und Perspektiven in der Weiterbildung. Weinheim 1991; P. Faulstich u.a. (Hrsg.): Zukunftskonzepte der Weiterbildung. Weinheim, München 1997. P. Faulstich, D. Gnahn, S. Seidel, M. Bayer (Hrsg.): Praxishandbuch zum selbstbestimmten Lernen in der Aus- und Weiterbildung. Weinheim, München 2002. D. Behrmann, B. Schwarz (Hrsg.): Selbstgesteuertes lebenslanges Lernen: Herausforderungen an die Weiterbildungsorganisation. Bielefeld 2003. W. Gieseke (Hrsg.): Institutionelle Innenansichten der Weiterbildung. Bielefeld 2003. P. Faulstich: Weiterbildung: Begründungen lebensentfaltender Bildung. München u.a. 2003. P. Kell (Hrsg.): Adult Education 21st Century. New York u.a. 2004.

¹⁴ M. Bayer: Weiterbildungspolitik heute – Modernisierung wohin? – In: Lohmann, Rilling (Hrsg.): Die verkaufte Bildung, S. 261-272, hier S. 261-262.

schaubare Vielfalt von Angeboten nebeneinander steht«¹⁵. Diese Angebote werden zunehmend »virtualisiert«, also weltweit über das Internet verbreitet. Die Virtualisierung der Hochschulbildung ist, wie K. Hahn bemerkt, besonders interessant »auf dem Sektor der Weiterbildung, des lebenslangen Lernens und der ‚offenen‘ Fernlehre«. Es gibt in Übersee bereits Fernuniversitäten mit mehr als einer halben Million Studierenden¹⁶. Der Weiterbildungsmarkt ist im modernen Wirtschaftsleben einer der am stärksten expandierenden Teilmärkte, und die USA fungieren als weltgrößter Exporteur von Bildungsleistungen. Als globale Akteure fungieren hier nicht so sehr die klassischen Universitäten als vielmehr Neugründungen, die von Medien- und Unterhaltungskonzernen ins Leben gerufen worden sind: »Auffallend beim Handel mit virtuellen Bildungsangeboten sind die Verflechtungen und Konzentrationen in der Hand von Medien-Mogulen und multinationalen Unternehmen der Unterhaltungsbranche«¹⁷. Dabei wird die Bezeichnung »Universität« aus Marketingmotiven bedenkenlos und inflationär verwendet. R. Schulmeister verzeichnete Ende 2000 bereits rund 150 virtuelle Universitäten¹⁸. Die »herkömmlichen« staatlichen Universitäten gehen damit ihres Monopols verlustig, das durch Schmalspur-Bildungsangebote kommerzieller Bildungsunternehmen unterminiert wird, und »laufen Gefahr, in Zukunft weiteres Terrain auf dem Sektor der tertiären Bildung an diejenigen Anbieter zu verlieren, die flexibel nach dem Prinzip der unmittelbaren Bedarfs- und ‚Kunden‘orientierung agieren („learn tonight, apply tomorrow“)¹⁹.

Für die nahe Zukunft wird hier mit einem enormen, buchstäblich »grenzenlosen« Marktpotential gerechnet²⁰, da sich die Schere zwischen dem wachsenden Bedarf an Bildungsdienstleistungen und der abnehmenden Fähigkeit der öffentlichen Hand, diese

¹⁵ H. Bastian: »Markt« und »Dienstleistung« in der öffentlichen Weiterbildung – Volkshochschule im Umbruch. – In: Lohmann, Rilling (Hrsg.): Die verkaufte Bildung, S. 247-260, hier S. 248.

¹⁶ K. Hahn: Die Globalisierung des Hochschulsektors und das »General Agreement on Trade in Services« (GATS). – In: die hochschule 12 (2003) 1, S. 48-73, hier S. 51.

¹⁷ Ebenda, S. 48 – 73.

¹⁸ R. Schulmeister: Virtuelle Universität – virtuelles Lernen. München, Wien 2001.

¹⁹ K. Hahn: Die Globalisierung des Hochschulsektors. S. 50.

²⁰ R. Middlehurst: The Business of Borderless Education. London 2000. – G. R. Jones sagte in seiner Eröffnungsadresse auf der Konferenz von GATE (Global Alliance for Transnational Education), einer internationalen Vereinigung zur Förderung der privaten Bildungsindustrien, im Oktober 1998 in Paris: »...the market potential is one of the largest of the planet«. – Zit. in: N. Hirt: The »Millennium Round« and the Liberalisation of the Education Market. – In: Lohmann, Rilling (Hrsg.): Die verkaufte Bildung. S. 15-27, hier S. 25.

Leistungen zu finanzieren, weiter öffnen und die Befriedigung dieser Bedürfnisse immer mehr dem Markt obliegen wird. Bayer attestiert der staatlichen Bildungspolitik hier schwerwiegende Defizite. Sie sieht »eine erhebliche Diskrepanz zwischen allseits betontem Bedeutungszuwachs und Realität: Weiterbildung ist nach wie vor weit davon entfernt, ein gleichberechtigter vierter Teil des Bildungswesens zu sein ...«²¹. Schon in den 80er Jahren verfochten die Unternehmerverbände die Devise »Mehr Markt in die Weiterbildung«. Im Laufe der Neunziger stellte sich eine Proportion ein, wonach beinahe die Hälfte aller beruflichen Weiterbildungsaufwendungen von den Nutzern privat finanziert wurden. Bayer sieht zahlreiche Symptome dafür, dass auf diese Weise die Weiterbildung zu einem Vehikel sozialer Ungleichheit statt zu einem Instrument des Abbaus von Benachteiligungen wird. Die Zunahme der Weiterbildungsaktivität beschränkt sich weitgehend »auf Jüngere. Hochqualifizierte mit entsprechendem beruflichen Status, Besserverdienende und Erwerbstätige in Großbetrieben oberhalb der Facharbeiterebene ...«. Dies gibt nach ihrer Überzeugung »Anlass zur Sorge über eine wachsende Polarisierung zwischen denen, die lebenslange Anforderungen und Möglichkeiten zum vielfältigen Lernen in sich entwickelnden modernen Lerngesellschaften annehmen und nutzen, und denjenigen, die am Rande dieser neuen Lernbewegung zurückbleiben. Das Risiko eines knowledge gap wächst mit der neoliberalen Konzeption selbstorganisierten Lernens, das in der Weiterbildung einen anhaltenden Boom erlebt«²².

Die Voraussetzung für die Umwandlung von Bildungsangeboten in Waren ist, dass diese aus ihren lokalen Kontexten gelöst und in eine Gestalt gebracht werden, die vielen potentiellen Käufern – im Grenzfall weltweit – offeriert werden kann. Die Ausstattung der Bildungspraxis mit moderner Informations- und Kommunikationstechnik befördert die Dekontextualisierung, wirkt als Katalysator dieses Prozesses, weil diese neuartige Kulturtechnik gegenüber den Bildungsinhalten vollkommen neutral ist. Eben diese Inhaltsneutralität, die von den Akteuren der Bildungsprozesse Anpassung an übergreifende Regeln und Normen verlangt, wirkt zugleich als Ferment der Austauschbarkeit.

Wenn sich in der Sphäre der Bildung lokale Dienstleistungen fortschreitend in international handelbare Produkte verwandeln, dann sind damit zwei auf den ersten Blick unauffällige, tatsächlich aber tiefgreifende Konsequenzen verbunden. Zum ersten erfolgt eine untergründige Ersetzung der inhaltlich bestimmten Ziele des öffentlichen Bildungswesens durch Gewinnziele. Das ist eine Inversion des Ziel-Mittel-Verhält-

²¹ M. Bayer: Weiterbildungspolitik. S. 261.

²² Ebenda, S. 262-263.

nisses, die immer und überall eintritt, wenn bestimmte Leistungen aus öffentlichen in private Hände übergehen. Für öffentliche Bildungseinrichtungen ist das übergeordnete Ziel, im Ergebnis ihrer Tätigkeit bestimmte Kompetenz- und Persönlichkeitsprofile zu erzeugen, und die ökonomisch bewerteten Ressourcen, die sie mit möglichst großem Effekt dafür einsetzen sollen, fungieren als Mittel, deren Verwendung ihren Sinn in jenem übergeordneten Zweck findet. In einem privaten Bildungsunternehmen, mag es inhaltlich auch noch so hohe Qualitätsstandards verfolgen, kehrt sich diese Zweck-Mittel-Relation um, und zwar unvermeidlich und vollkommen unabhängig von den moralischen Idealen seiner Betreiber allein aufgrund der »Logik« des wirtschaftlichen Wettbewerbs, in dem es sich behaupten muss. M. Wimmer spricht von einer Tendenz, »den Bildungsdiskurs durch eine ökonomische Denkform zu vereinnahmen«²³. Der Bildungsauftrag wird in dieser »Logik« zum Mittel für den übergeordneten Zweck, Gewinn zu erwirtschaften. Diese Ziel-Mittel-Inversion tritt jedoch nicht erst mit der Privatisierung von Bildungseinrichtungen ein, sondern wird durch Maßnahmen der Deregulierung bereits in der Sphäre des öffentlichen Bildungswesens vorbereitet. Eine besondere Rolle bei der Durchsetzung von Marktorientierungen spielen nach Ansicht von P. J. Weber Dezentralisierung und eigenständige Budgetierung, »mit denen generell Grundsätze erwerbswirtschaftlicher Unternehmensführung in die gemeinwirtschaftlich arbeitenden Einrichtungen des Bildungswesens übertragen werden. Hierdurch ändert sich die Bildungsfinanzierung in ihrem Wesen, da sich erwerbswirtschaftliche Unternehmen in erster Linie um die Gewinnmaximierung bemühen (Formalziel), gemeinwirtschaftliche aber um eine staatlich organisierte Grundversorgung der Bevölkerung mit Bildung (Sachziel)«²⁴. In den vorherrschenden Bildungsreformbestrebungen erkennt I. Lohmann ungeachtet aller Unterschiede im Detail überall die gleiche Agenda: »Durchsetzung privatwirtschaftlicher Steuerungsprinzipien im öffentlichen Sektor, betriebswirtschaftliche Umgestaltung von Bildungs- und Wissenschaftsinstitutionen, so dass sie wie kapitalistische Wirtschaftsunternehmen agieren, d.h. gegeneinander in Konkurrenz treten, möglichst billig produzieren, Profit erwirtschaften (und also den

²³ M. Wimmer: Bildungsrüinen in der Wissensgesellschaft – Anmerkungen zum Diskurs über die Zukunft der Bildung. – In: Lohmann, Rilling (Hrsg.): Die verkaufte Bildung. S. 45-68, hier S. 47.

²⁴ P. J. Weber: Technisierung und Marktorientierung von Bildung in Europa. – In: Lohmann, Rilling (Hrsg.): Die verkaufte Bildung. S. 29-43, hier S. 32. P. Eichhorn, W. W. Engelhardt (Hrsg.): Standortbestimmung öffentlicher Unternehmen in der Sozialen Marktwirtschaft. Baden-Baden 1994.

Tauschwert von Waren über den Gebrauchswert stellen), Monopolstellung anstreben müssen«²⁵.

B. M. Kehm sieht paradigmatische Veränderungen im Verständnis von Bildung – »die Distanzierung vom Ideal der ‚humanistischen Persönlichkeits- oder Charakterbildung‘ zugunsten der Betonung von (internationaler) Beschäftigungsfähigkeit (skills), die einhergeht mit der abnehmenden Bedeutung der Auffassung von ‚Bildung als Bürgerrecht‘ (Dahrendorf) und der zunehmenden Bedeutung von Bildung als Dienstleistung, Ware oder Markt (GATS. Studierende als Kunden, Studiengebühren)«²⁶. Diese Wendung wird in den nichtprivaten Hochschulen durch die Ausbreitung von Systemen der Leistungsmessung und darauf beruhenden Rankings und Strategien der »Qualitätssicherung« vorbereitet²⁷. Mit der Orientierung auf das Messbare – von Studentenzahlen bis zu Zitationsraten – und der Zuweisung von Ressourcen gemäß den gemessenen Leistungsindikatoren wird die Aufmerksamkeit von den inhaltlichen Kerncharakteristika der Bildungs- und Erkenntnisprozesse auf deren Außenseite verlagert. Wie Hg. Meyer bemerkt, rückt das sich ausbreitende Qualitätssicherungs-Management in wissenschaftlichen Einrichtungen neben anderen unerwünschten Wirkungen »die Finalstufe des Wissenschaftsprozesses unangemessen in den Vordergrund«. Nach seiner Einschätzung hat der Mainstream der Reformdiskurse und -kontroversen im Hochschulbereich »den Weg eingeschlagen, nicht den wissenschaftlichen Denkfortschritt per se zu thematisieren und in den Mittelpunkt zu stellen, sondern ihn über den Verwertungsprozess seiner Hervorbringungen und deren Akzeptanz durch wissenschaftsexterne Nutzer anzugehen«²⁸. In einer anregenden Untersuchung, die historischen Zusammenhänge

²⁵ I. Lohmann: After Neoliberalism. Können nationalstaatliche Bildungssysteme den ‚freien Markt‘ überleben? – In: Lohmann, Rilling (Hrsg.): Die verkaufte Bildung. S. 89-107, hier S. 93-94.

²⁶ B. M. Kehm: Vom Regionalen zum Globalen. Auswirkungen auf Institutionen, System und Politik. – In: die hochschule 12 (2003) 1, S. 6-18, hier S. 13.

²⁷ Über die Auswirkungen auf das Arbeitsklima schreibt H. Bethge anhand von Erfahrungen aus Hamburger Bildungseinrichtungen: »Andererseits werden die Mitarbeiter einem Selbstausbeutungsdruck wie noch nie unterworfen, nämlich immer schneller, immer gestresster arbeiten zu müssen, weil man permanent evaluiert und gebenchmarkt wird. Die Konkurrenz untereinander wird verstärkt, die Kultur der Kooperation zerstört«. – H. Bethge: Ökonomisierung im Bildungsbe-
reich – Privatisierung und Deregulierung am Beispiel Hamburgs. In: Lohmann, Rilling (Hrsg.): Die verkaufte Bildung. S. 207-216, hier S. 216.

²⁸ Hg. Meyer: Hochschulforschung als Wissenschaftstheorie. – In: die hochschule 11 (2002) 2, S. 41-57, hier S. 54, S. 47.

und strukturellen Gemeinsamkeiten von Wissenschaft und Leistungssport nachgeht, zeigt E. Stölting, dass sich das Bildungs- und Wissenschaftssystem mit der Orientierung auf Leistungsmessung normativ umstellt – von Bildungsstreben und wissenschaftlicher Neugier auf die Erlangung institutioneller und privater Finanzmittel – und damit »einem institutionellen Wertwandel« unterliegt²⁹. Diese Entwicklung hängt damit zusammen, dass sich die Leistungsmessung und die Aufstellung von Rangordnungen auf Merkmale richtet, »die sowohl der Bildung wie der Wissenschaft äußerlich sind. Sie erfassen möglichst eindeutig Merkmale, die Qualität indizieren, aber sie nicht direkt messen können ...«³⁰. Es ist meines Erachtens ein großes Verdienst dieser Arbeit, dass sie mit dem Hinweis auf den äußerlichen Charakter der für Evaluationen und Rankings verwendeten Indikatoren eine grundlegende Tatsache ausspricht, die in den üblichen Lobpreisungen des Wettbewerbs übergangen wird. Mit der Orientierung auf solche Indikatoren wird der Inhalt der Form untergeordnet. Obwohl Stölting meint, dass diese Entwicklung zum Kernbestand der institutionellen Modernisierung gehöre und daher nicht aufzuhalten sei, zeigt er klar, dass aus der Spannung von Inhalt und Form gravierende Dysfunktionen hervorgehen können³¹: »Die überkommenen wissenschaftlichen Normen halten angesichts der Umstellung auf die neuen Indikatoren nicht stand«³². Am Ende bleibt weiter nichts als »die Hoffnung, dass das wissenschaftliche Ethos so lebenskräftig bleibt, dass es seine Leistungsmessung und seine Transparenz überlebt ...«³³.

Zum zweiten werden in dem Maße, wie sich im Bereich der Bildung die Prinzipien kapitalistischen Wirtschaftens ausbreiten, auch die lokalen Bildungsmärkte erodiert,

²⁹ E. Stölting: Wissenschaft als Sport. Ein soziologischer Blick auf widersprüchliche Mechanismen des Wissenschaftsbetriebes. – In: die hochschule 11 (2002) 2, S. 58-78, hier S. 60.

³⁰ Ebenda, S. 59.

³¹ »Erstens könnte es den beteiligten Lehrern und Wissenschaftlern nicht mehr primär um eine Verbesserung von Ausbildung und Wissenschaft gehen, sondern um bessere Messergebnisse: also ein höheres Prestige unter Fachkollegen, häufigeres Zitiertwerden, eine größere Menge von Veröffentlichungen, mehr Drittmittel usw. Das Interesse, das sich auf gute Messergebnisse und Rangplätze richtet, kann dann pädagogischen Eros oder wissenschaftliche Leidenschaft entwerfen, sofern sie sich nicht messbar machen lassen will«. –»Die Ökonomisierung der Forschung verstärkt die Tendenz zu Fälschungen in den Naturwissenschaften und zu Plagiaten und Selbstplagiaten in den Kulturwissenschaften; wer anhand des quantitativen Umfangs seiner Literatur beurteilt wird, kann sich gezwungen sehen zu glauben, seine Texte in Form von jederzeit wieder einsetzbaren Textbausteinen speichern zu müssen«. – Ebenda, S. 60, S. 74.

³² Ebenda, S. 74.

³³ Ebenda, S. 75.

und die stärksten Akteure, die »global players«, werden sich auf lange Sicht auch hier durchsetzen. Daraus, dass der Weiterbildungsmarkt heute noch vielen Kleinanbietern Raum gibt und Existenzgründern vielleicht bescheidene Chancen eröffnet, sollte nicht voreilig der Schluss gezogen werden, die Lawine der Globalisierung würde womöglich an den Rändern dieses Bezirkes zum Stehen kommen. Viele dieser kleinen Unternehmen leben von Aufträgen der öffentlichen Hand (Weiterbildungs- und Umschulungsleistungen im Auftrag der Bundesagentur für Arbeit, neuerdings auch Betreuung von Personen mit Ein-Euro-Jobs im Rahmen von Hartz IV usw.³⁴). Es gibt keine Garantie dafür, dass diese protektive Wirkung der öffentlichen Hand auf die Kleinakteure des privaten Bildungsmarktes auch künftig mit gleicher Intensität anhalten wird.

Dass die Einteilung des Lebenslaufes in eine relativ kurze Allgemein- und Berufsbildungsphase und einen langen Ausübungszeitraum, für den die einmal angeeigneten Kompetenzen im wesentlichen ausreichen, durch ein Miteinander von Berufspraxis und Weiterbildung abgelöst werden würde, ist früh vorausgesehen worden. Als dieser Wandel vor einigen Jahrzehnten vorausschauend diskutiert wurde, sah man ihn fast ausschließlich als Persönlichkeitsgewinn, ohne ihn zu problematisieren. Das trifft zweifellos auch zu; doch zugleich stellen die Veränderungen, die in der Arbeitswelt in Richtung auf eine gesteigerte Flexibilität und Mobilität der Beschäftigten vor sich gehen, eine verzerrte, deformierte Entwicklung dar, solange ihre entscheidende Triebkraft wirtschaftliche Existenz- und Karrierezwänge sind und nicht die eigenen Bedürfnisse der Individuen nach einem vielseitigeren und erfüllteren Zuschnitt ihres eigenen Lebens. Unter den Bedingungen der kapitalistischen Produktionsweise wird das lebenslange Lernen samt den Institutionen, die es vermitteln, und damit das gesamte Bildungswesen entscheidend von dem Umstand geprägt, dass Arbeitsplätze weltweit ein knappes Gut sind, während Waren aller Art die Märkte im Überfluss füllen und ihr Angebot die verfügbare Kaufkraft weit übertrifft. Wenn Arbeitsmarktpolitiken verschiedener Länder verglichen und als unterschiedlich effizient bewertet werden, so vergleicht man Länder mit unterschiedlich hohen Arbeitslosenraten untereinander, niemals aber Länder mit ei-

³⁴ Ein Pressebericht verdeutlicht dies: »Bis zu 500 Euro pro Monat gibt es für jeden Ein-Euro-Job, bei den üblichen 30 Wochenstunden erhalten die Jobber selbst davon meist nur 130 Euro. Den großen Rest von bis zu 370 Euro, also fast drei Viertel der staatlichen Hilfe, streichen die Betreuer ein. Das lockt – ganz im Sinne Clements – unter anderem Firmen aus der gebeutelten Bildungsbranche an, die nun an den Ein-Euro-Jobbern verdienen. ... ‚Ich habe nur eine Alternative‘, sagt ein schleswig-holsteinischer Bildungsunternehmer. ‚Entweder ich denke mir möglichst kreativ jede Menge Ein-Euro-Jobs aus, für die ich dann Geld von der Arbeitsagentur kriege. Oder ich mache meinen Laden dicht‘.« – U. Meyer-Timps: Kalkulierter Flop. – In: DIE ZEIT Nr. 6, 3.2.2005, S. 20.

nem Überschuss an Arbeitskräften mit solchen, die ein Arbeitskräftedefizit besitzen; echte Defizite treten, wenn überhaupt, allenfalls für bestimmte Berufe auf.

Durch diese Situation sind die Träger von Arbeitskraft genötigt, sich den Wünschen jener, die das knappe Gut ‚Arbeitsplätze‘ vergeben, in jeder Hinsicht anzupassen (employability). Diese Wünsche – bzw. ihre Antizipation durch die Arbeitsplatzsuchenden – sind die Hauptdeterminanten für die Gestaltung des Kompetenzportfolios der Arbeitsplatzsuchenden und nicht etwa die innere »Logik« ihrer Persönlichkeitsentfaltung³⁵. In Deutschland wird dies mit unüberbietbarer Deutlichkeit durch die für die Jobvergabe nach Hartz IV geltenden Zumutbarkeitskriterien veranschaulicht. Leicht entschärft – jedoch nur für jene, deren persönliche Verhältnisse ihnen unbegrenzte Beweglichkeit gestatten – wird das Problem durch die Möglichkeit globaler Mobilität, da Arbeitsplätze unterschiedlichen Zuschnitts an verschiedenen Stellen des Globus in unterschiedlichem Maße knapp sind. Man kann also seiner persönlichen Sinnerfüllung weltweit hinterher reisen – freilich nicht ohne gravierende demographische Konsequenzen, denn nur kinder- und bindungslose Singles entsprechen in idealer Weise diesen Konditionen. Insgesamt ändert dies aber nichts daran, dass es in der Regel nicht die Vergeber von Arbeitsgelegenheiten sind, die den Besitzern qualifizierter Arbeitskraft in jeder Weise entgegenkommen müssten. Nicht ohne Nostalgie betrachtet man die heute teilweise unter Denkmalschutz stehenden Wohnsiedlungen, die große Unternehmen im frühen 20. Jh. errichten ließen, um sich Stammebelegschaften zu sichern. Wie bescheiden letztlich auch die Effekte globaler Mobilität für die »Arbeitnehmer« sind, demonstrieren die Akademikerinnen aus Polen und die Lehrerinnen aus Thailand, die sich bei gut situierten Familien in Deutschland ihren Lebensunterhalt als Haushaltshilfen verdienen.

Wie eine auf die Träger von Arbeitsvermögen und damit auf deren Selbstverwirklichung zugeschnittene Ökonomie aussehen könnte, ist – freilich in überzogener und geradezu karikiertem Gestalt – an den Ausnahmen von der Regel zu besichtigen. Aus der grauen Masse derer, die sich lebenslang um ihren Arbeitsplatz zu sorgen haben, ragt eine Elite von »Stars« heraus, die in jeder Weise hofiert und vom Regenbogenjournalismus in das Rampenlicht öffentlicher Aufmerksamkeit und Bewunderung gerückt werden und die dabei ihren »Arbeitsgebern« die Bedingungen diktieren können. Der drin-

³⁵ R. Sennett: *Der flexible Mensch: die Kultur des neuen Kapitalismus*. Berlin 1998. Th. Gerlach: *Die Herstellung des allseits verfügbaren Menschen. Zur psychologischen Formierung des Subjekts im neoliberalen Kapitalismus*. – In: *UTOPIE kreativ*. Berlin H. 121/122 (Nov./Dez. 2000), S. 1052-1065.

gende Bedarf an Stars hat mit den Headhunter-Firmen einen eigenen Geschäftszweig hervorgebracht, der global operiert und das Gegenstück zu Einrichtungen wie der Bundesagentur für Arbeit darstellt: Während letztere darum bemüht sind, Trägern von Arbeitsvermögen irgendwelche Arbeitsplätze zu vermitteln, und von diesen dabei ein Maximum an Anpassungsleistungen verlangen, ist es das Anliegen der ersteren, zu extrem komfortablen Bedingungen gewisse namentlich spezifizierte und als »Spitzenkräfte« geltende Personen um nahezu jeden Preis potentiellen Arbeitgebern zuzuführen.

Die Paradoxie dieser Situation wird öffentlich hingenommen, ohne in nennenswertem Ausmaß Unmut zu erregen. Dies ist ein deutliches Indiz dafür, in welchem noch vor kurzem unvorstellbaren Ausmaß bereits anderthalb Jahrzehnte nach dem Erreichen seiner globalen politischen, ökonomischen und militärischen Alleinherrschaft der Kapitalismus auch die mentale Luftöheit errungen hat. Die bekannte Tatsache etwa, dass man in der DDR auf die Lieferung eines Autos jahrelang warten musste, gilt nach wie vor als ein vielbelächelter Beleg für die außerordentliche Rückständigkeit dieser Gesellschaft. Hingegen wird die Nötigung, jahrelang auf einen angemessenen, qualifikationsgerechten Arbeitsplatz warten zu müssen, und die Aussicht, ihn eventuell niemals zu bekommen, in der Regel zwar als bedauerlich für die Betroffenen, keineswegs aber als fundamentales Defizit des bestehenden Wirtschaftssystems verbucht, dessen hohe Effizienz sich allgemeiner Bewunderung erfreut – obwohl doch, vorurteilsfrei betrachtet, ein guter Arbeitsplatz zweifellos lebenswichtiger ist als ein Auto. Der herrschende Konsens läuft vielmehr darauf hinaus, dass es die soziale Funktion der Wirtschaft sei, die Gesellschaft mit allen zahlungsfähig nachgefragten Gütern und Dienstleistungen zu versorgen, während es keineswegs zu ihrem Pflichtenkatalog gehöre, der gesamten arbeitsfähigen Bevölkerung einen sinnvollen Lebensinhalt durch Erwerbsarbeit zu gewährleisten. Nirgends spiegeln sich die realen Machtverhältnisse einer Gesellschaft klarer als im ideologischen Habitus ihrer Bevölkerung – darin, welche gesellschaftlichen Gegebenheiten als gleichsam natürliche, nicht zu hinterfragende Selbstverständlichkeit gelten, innerhalb deren man sich einzurichten hat.

Solange das kapitalistische Wirtschaftssystem nicht von Mehrheiten in Frage gestellt wird und damit demokratisch zur Disposition steht, wäre es freilich unverantwortlich, wenn das Bildungssystem nicht alles unter den gegebenen Verhältnissen Mögliche leisten würde, um jedes Individuum optimal mit Kompetenzen auszustatten, die seine Chancen beim Wettlauf um das knappe Gut Arbeitsplätze verbessern. Eben dies bildet auch den Kernpunkt der aktuellen Diskurse, denen zufolge man sich mit der Schwächung des Sozialstaates vom Ideal der Verteilungsgerechtigkeit zu verabschieden habe

und sich stattdessen auf die Sicherung von Chancengerechtigkeit für alle Menschen zu orientieren habe. Mit anderen Worten: Für eine jede Generation erscheint der Lebensweg als ein Wettlauf, bei dem es notwendigerweise Gewinner und Verlierer gibt, aber jeder soll beim Start die gleiche Chance haben, zu den Gewinnern zu gehören, obwohl es unabweisbar klar ist, dass nur ein (kleiner) Teil diese Chance auch realisieren kann. Wie Bayer bemerkt, liegt dem von neoliberaler Seite vertretenen Konzept des selbstorganisierten Lernens, »wenn auch nicht offen formuliert, weithin das Leitbild eines neuen Sozialdarwinismus zugrunde, nach dem die Besten, als Leistungsträger mit hohen Kompetenzen ausgestattet, zu den Gewinnern gehören«³⁶. Das Bildungswesen ist die wesentliche Institution, mit deren Tätigkeit eine Gesellschaft die Angehörigen der nachwachsenden Generationen für den Karrierewettlauf konditioniert und damit Chancengerechtigkeit gewährleistet.

So erscheint die Grundfunktion des Bildungswesens in einer kapitalistischen Gesellschaft, und solange die kapitalistische Ordnung selbst nicht in Frage gestellt wird, kann sie sich realistischerweise auch nicht anders darstellen. Die Zusammenhänge von Bildung und Globalisierung, die darin zum Ausdruck kommen, sind hochkomplex³⁷ und im Detail unübersichtlich. Ihre Quintessenz ist jedoch eindeutig: Der Bereich der Bildung wird sukzessiv, mit Umwegen und Widersprüchen, Vorpreschen hier und Rückziehen dort, im ganzen aber unaufhaltsam in eine Sphäre der profitablen Anlage privaten Kapitals transformiert. Dass dieser Prozess im wesentlichen ungehemmt voranschreitet, liegt nach P.-J. Weber zum großen Teil »am Übergang der Weltwirtschaft zu einer informationsgestützten Wirtschaft«³⁸, also an der rapiden wirtschaftlichen Bedeutungszunahme von Bildung. Diese Transformation hat zwei klar zu unterscheidende, aber eng miteinander verbundene Seiten: auf der einen Seite die Entstehung eines kräftig expandierenden Sektors privater Bildungsunternehmen (marketisation), auf der anderen Seite die unternehmensanaloge und marktorientierte Umgestaltung der öffentlichen Bildungseinrichtungen (deregulation); die Differenzierung der Begriffe »marketisation« und »deregulation« wird von N. Hirtt ausdrücklich vorgenommen³⁹. Vorreiter

³⁶ M. Bayer: Weiterbildungspolitik heute. S. 263.

³⁷ B. M. Kehm, P. Pasternack: Hochschulentwicklung als Komplexitätsproblem. Fallstudien des Wandels. Weinheim, Basel 2001.

³⁸ P. J. Weber: Technisierung und Marktorientierung. S. 31.

³⁹ N. Hirtt: The »Millennium Round« and the Liberalisation of the Education Market (siehe Anmerkung 20).

dieser Entwicklung in Europa ist Großbritannien⁴⁰. Auf dem privaten Bildungsmarkt tummelt sich bereits heute eine verwirrende Vielfalt von Akteuren, die mannigfache Unternehmensstrategien verfolgen. K. Hahn, die einen kompakten Überblick über diese weitverzweigte Entwicklung gibt, nennt »private Hochschulen, Firmenuniversitäten, kommerzielle Anbieter (,degree mills', ,non-official HE provider'), virtuelle Hochschulen, Hochschulkonsortien (Netzwerke), transsektorische Konsortien, transnationale Multi-Campus-Universitäten und regionale Hochschul-Cluster«⁴¹. Ein besonders auffälliges Phänomen ist dabei die rasche Zunahme der Zahl firmeneigener »Universitäten«⁴². Zu den neueren unternehmerischen Strategien auf diesem Feld gehört beispielsweise, dass private Universitäten in anderen Ländern »Offshore«-Filialen gründen oder ihr Recht, wissenschaftliche Grade zu verleihen (»degree awarding power«), via »Franchising« auf kommerzieller Grundlage an ausländische Hochschulen übertragen⁴³. Die Pluralisierung der Anbieterkategorien von hochschulartiger Bildung hat die OECD veranlasst, alle diese Unternehmertypen unabhängig von ihrem ökonomischen zum »tertiären Bildungssektor« zusammenzufassen⁴⁴; diese Redeweise hat sich inzwischen allgemein eingebürgert.

Ein mit öffentlichen Mitteln voll ausfinanzierter Bildungsbereich bietet für privates Kapital kaum Angriffspunkte; mit dem Angebot von Bildung, die andernorts gratis zu haben ist, lässt sich kein Gewinn erwirtschaften. Wie Hirtt bemerkt, wird die Doppelbewegung von »marketisation« und »deregulation« im Bildungsbereich durch zwei starke Katalysatoren in Gang gehalten: die Verbreitung von Informations- und Kommunikationstechnologien in den Bildungsprozessen und die Ausgabenrestriktionen in den öffentlichen Bildungsetats. Während gegen Ende der 70er Jahre die meisten Industrieländer ihre Bildungsausgaben bis auf 7 % des Bruttoinlandsprodukts (BIP) hochgefahren hatten, erfolgte in den nächsten beiden Jahrzehnten eine relative Schrumpfung

⁴⁰ R. Hatcher: *Schools Under New Labour – Getting Down to Business*. – In: Lohmann, Rilling (Hrsg.): *Die verkaufte Bildung*. S. 109-131.

⁴¹ K. Hahn: *Die Globalisierung des Hochschulsektors*. S. 50.

⁴² G. Kenney-Wallace: *Plato.com: The Role and Impact of Corporate Universities in the Third Millennium*. – In: P. Scott (Hrsg.): *Higher Education Reformed*. London 2000, S. 58-77.

⁴³ K. Hahn: *Die Globalisierung des Hochschulsektors*. S. 54.

⁴⁴ *Redefining Tertiary Education*. OECD Paris 1998. – Seit 1994 erscheint auch die Zeitschrift *Tertiary Education and Management*.

bis auf 5,5 %⁴⁵. Wo die öffentliche Hand Bildungsleistungen nicht mehr finanziert, aber – aufgrund der Unverzichtbarkeit oder jedenfalls Erwünschtheit dieser Leistungen – zahlungsfähige Nachfrage nach ihnen mobilisiert werden kann, tun sich profitable Märkte auf. Wenn die Knappheit der öffentlichen Mittel andauert, der Bedarf an Bildungsleistungen mit der Ausgestaltung der »Wissensgesellschaft« jedoch weiter steigt, tritt ein Dominoeffekt ein (oder ist vielleicht bereits eingetreten), der das öffentliche Bildungswesen unter zunehmenden Konkurrenzdruck setzt und in fernerer Perspektive ganz zur Disposition stellt. Wie D. Kirchhöfer ironisch anmerkt, muss es »für das Kapital ein unerträglicher Zustand sein, einen weiten und sich erweiternden Bereich der Gesellschaft [...] nicht dem Markt und der Warenförmigkeit seiner Beziehungen unterwerfen zu können«⁴⁶. Die Hamburger Erziehungswissenschaftlerin I. Lohmann hält es für absehbar, »dass am Ende dieser neoliberalistischen Transformation öffentliche Bildungs- und Wissenschaftseinrichtungen nicht mehr existieren werden...«⁴⁷. Sie verbindet historisch das Aufkommen öffentlicher Bildung mit der bürgerlichen Moderne – diese aber »geht zuende und mit ihr die Funktion des Bildungssystems für die Konstituierung des Bürgertums und seines Nationalstaats«⁴⁸. Daraus ergibt sich für Lohmann die zentrale Frage, »ob es gelingen kann, den Abbau des öffentlichen Sektors für die Bereiche Bildung und Wissenschaft zu stoppen und damit eine Entwicklung nach US-Vorbild aufzuhalten, die für die medizinische Versorgung der Bevölkerung schon weit gediehen ist«⁴⁹.

DIE MACHT DER VERGLEICHE

Gegenwärtig wirkt der Druck der Globalisierung auf die Hochschulbildung noch weitaus stärker als auf die Gestaltung der allgemeinbildenden Schule. Dennoch bewegt sich auch die schulische Allgemeinbildung mehr und mehr in diesem Gravitationsfeld. Mit fortschreitender globaler Verflechtung des gesellschaftlichen Lebens treten die Kompe-

⁴⁵ N. Hirt: The »Millennium Round« and the Liberalisation of the Education Market. S. 16, S. 18.

⁴⁶ D. Kirchhöfer: Neue Lernkulturen im Spannungsfeld von staatlicher, öffentlicher und privater Verantwortung. – In: Lohmann, Rilling (Hrsg.): Die verkaufte Bildung. S. 69-85, hier S. 81.

⁴⁷ I. Lohmann: After Neoliberalism. S. 89.

⁴⁸ Ebenda, S. 105.

⁴⁹ I. Lohmann: ><http://www.bildung.com>< – Strukturwandel der Bildung in der Informationsgesellschaft. – In: UTOPIE kreativ. Berlin H. 125 (März 2001), S. 205-219, hier S. 217.

tenzen der Personen, die unterschiedliche nationale Bildungssysteme durchlaufen haben, miteinander in Beziehung und werden objektiv verglichen; damit unterliegen auch die Bildungssysteme selbst, die diese Kompetenzen geprägt haben, einem ständigen impliziten Vergleich. Daher liegt es nahe, solche Vergleiche auch explizit und methodisch vorzunehmen. Auf dem Gebiet der international vergleichenden Bildungsforschung sind im letzten Jahrzehnt beeindruckende Fortschritte erzielt worden. In den 90er Jahren wurden bereits drei internationale Vergleichsstudien für den mathematischen und naturwissenschaftlichen Schulunterricht (TIMSS) ausgeführt. Die dritte dieser Studien (Datenerhebung 1995, veröffentlicht 1997) hatte bereits gezeigt, dass entgegen verbreiteten Selbsteinschätzungen die deutschen Schüler sowohl in der achten Jahrgangsstufe als auch in den verschiedenen Bildungsgängen der Sekundarstufe II international nur im Mittelfeld lagen⁵⁰.

In den letzten Jahren hat das darauf aufbauende, aber weitaus umfassender angelegte internationale Untersuchungsprogramm PISA (Programme for International Student Assessment) die Gemüter bewegt⁵¹. Das PISA-Programm, in dem die Datenerhebung in drei Staffeln (2000, 2003 und 2006) erfolgt und das also noch nicht abgeschlossen ist, wird bemerkenswerterweise nicht von einem internationalen Gremium der Bildungsminister, sondern von der OECD (Organisation for Economic Co-Operation and Development) veranstaltet. P. J. Weber bemerkt, dass supranationale Organisationen wie die OECD von der Öffentlichkeit im Zusammenhang mit Bildungsfragen meist nur am Rande wahrgenommen würden; dabei seien die Bildungsreformen der jüngsten Zeit in

⁵⁰ J. Baumert, R. H. Lehmann, M. Lehrke, B. Schmitz, M. Clausen, I. Hosenfeld, O. Köller, J. Neubrand: TIMSS – Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich: Deskriptive Befunde. Opladen 1997. W. Blum, M. Neubrand (Hrsg.): TIMSS und der Mathematikunterricht: Informationen, Analysen, Konsequenzen. Hannover 1998. J. Baumert, W. Bos, R. H. Lehmann (Hrsg.): TIMSS/III. Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie – Mathematisch-naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn (2 Bde.). Opladen 2000. E. Klieme, J. Baumert (Hrsg.): TIMSS: Impulse für Schule und Unterricht. Forschungsbeefunde, Reforminitiativen, Praxisberichte und Video-Dokumente. Bonn 2001. J. Kraus, H. Schmol, J.-D. Gauger: Von TIMSS zu IGLU: eine Nation wird vermessen. Sankt Augustin 2003.

⁵¹ E. Stölting bemerkt sarkastisch, es sei natürlich schon vorher im Detail bekannt gewesen, dass das deutsche Bildungssystem mangelhaft war; insofern habe die PISA-Studie keine wirkliche Überraschung gebracht. Wodurch sie das Publikum in Unruhe versetzte, war vielmehr »die Tatsache, dass Deutschland im internationalen Ranking nur den 21. Platz erreicht hatte. Nicht der marode Zustand des Bildungssystems war also der unmittelbare Grund der Besorgnis, sondern der deklassierende Rangplatz. [...] Nur ein entsprechend niedriger Rangplatz in der internationalen Fußballwelt oder bei den olympischen Spielen hätte die Öffentlichkeit heftiger erschüttern können«. – E. Stölting, *Wissenschaft als Sport*. S. 59.

vielen Dritte-Welt-Ländern und in den osteuropäischen Transformationsstaaten u.a. vom Internationalen Währungsfonds, der Weltbank und der OECD getragen gewesen⁵². H.-O. Dill analysiert dies am Beispiel Lateinamerikas: »Höchster Ausdruck der Subordination der Hochschule unter die Transnationalen ist, dass die Weltbank, noch vor IWF, Internationaler Entwicklungsband und UNESCO-Kommission für Lateinamerika, der wahre Supervissenschafts- und Hochschulminister Lateinamerikas ist, der diesen Ländern Selbständigkeit und Mündigkeit nimmt«⁵³. Die OECD, die die kapitalistischen Industrieländer 1961 zur Förderung ihrer ökonomischen Zusammenarbeit gebildet hatten, hat sich von vornherein und zunehmend stärker auf den Vergleich, die Optimierung und der Verkettung der nationalen FuE- und Bildungssysteme ihrer Mitgliedsländer konzentriert. M. Daxner skizziert den historischen Zusammenhang dieser Orientierung: »Das primäre vor-68er Reformmotiv, das europaweit, weltweit zu einer tatsächlichen Expansion und Erneuerung führen sollte, hatte etwas mit dem kalten Krieg und den dafür notwendigen Qualifikationen zu tun: Nach dem Sputnikschock von 1957 wurde endlich die elitäre Vorstellung, dass die Hochschulen vor allem zur Reproduktion professioneller Eliten dienen sollten, ausgeräumt, und man entdeckte, dass die Massendemokratie auch im Bildungsbereich zur Befestigung des eigenen Lagers tauglich sein könnte. So kann man die Konzentration auf den tertiären Sektor bei der OECD verstehen«⁵⁴. In diesem Sinne hat die OECD frühzeitig die zunehmende Bedeutung von Bildung und Wissenschaft für die Wirtschaft erkannt und ihre Programme nach dieser Einsicht ausgerichtet⁵⁵. Entsprechend ist PISA Teil des Indikatorenprogramms der OECD (International Indicators and Evaluation of Educational Systems – INES), »dessen Ziel es ist, den OECD-Mitgliedsstaaten vergleichende Daten über die Ressourcenausstat-

⁵² P. J. Weber: Technisierung und Marktorientierung von Bildung in Europa.(wie Anmerkung S. 29-30).

⁵³ H.-O. Dill: Hochschule und Globalisierung. Das Beispiel Lateinamerika. – In: Sitzungsberichte der Leibniz-Sozietät Bd. 40, Jg. 2000, H. 5, S. 75-90, hier S. 85.

⁵⁴ M. Daxner: Hochschulreform und Politik. Ein sehr kurzer Essay. In: die hochschule 11 (2002) 1, S. 59-68, hier S. 60.

⁵⁵ M.-S. Kim: Bildungsökonomie und Bildungsreform. Der Beitrag der OECD in den 60er und 70er Jahren. Würzburg 1994. G. Papadopoulos: Die Entwicklung des Bildungswesens von 1960 bis 1990 – Der Beitrag der OECD. Frankfurt a.M. 1996. M. Henry et al.: The OECD. Globalisation and Education Policy. Amsterdam 2001. J. Klausenitzer: Investitionen in das »Humankapital«. PISA und die Bildungspolitik der OECD. – In: FORUM Wissenschaft. Marburg 19 (2002) 3, S. 47-49.

tung, individuelle Nutzung sowie Funktions- und Leistungsfähigkeit ihrer Bildungssysteme zur Verfügung zu stellen«⁵⁶.

An PISA nehmen insgesamt 32 Staaten teil, neben 28 OECD-Mitgliedsstaaten noch vier weitere. Rund 180.000 Schüler sind in die Erhebungen einbezogen. In Deutschland, wo die Kultusministerkonferenz der Länder 1997 die Teilnahme beschlossen hatte, sind an der internationalen Vergleichsuntersuchung 5000 Schüler aus mehr als 200 Schulen beteiligt⁵⁷. Zudem gibt es auch noch eine nationale Ergänzungsuntersuchung (PISA-E), die ein etwa zehnfach größeres Probandensample verwendet und insbesondere Vergleiche zwischen den einzelnen Bundesländern ermöglicht – angesichts der föderalen Ausrichtung des Bildungswesens in Deutschland eine besonders aufschlussreiche und praktisch sehr wichtige Untersuchungsrichtung⁵⁸. PISA erbringt vor allem deshalb Ergebnisse von hoher bildungspolitischer Relevanz, weil es erstens ausschließlich fünfzehnjährige Schüler untersucht und damit den kumulativen Ertrag ihrer gesamten Bildungslaufbahn bis zum Ende der Sekundarstufe I zu erheben gestattet⁵⁹, also mehr liefert als eine Momentaufnahme vom aktuellen Zustand der in den Vergleich einbezogenen Bildungssysteme, und weil es zweitens nicht auf spezielle Kenntnisse abhebt, son-

⁵⁶ PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Hrsg. Deutsches PISA-Konsortium. Opladen 2001, S. 15.

⁵⁷ Knowledge and Skills for Life: First Results from the OECD Programme for International Student Assessment (PISA). OECD. Paris 2001. Manual for the PISA 2000 Database. OECD. Paris 2002. R. Adams (Hrsg.): PISA 2000 Technical Report. OECD. Paris 2002. Literacy Skills for the World of Tomorrow: Further Results from PISA 2000. OECD. Paris 2003. J. D. Willens: Student Engagement at School: a Sense of Belonging and Participation. Results from PISA 2000. OECD. Paris 2003. C. Artelt: Learners for Life: Student Approaches to Learning. Results from PISA 2000. OECD. Paris 2003. E. Klieme: Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten: Kanada, England, Finnland, Frankreich, Niederlande, Schweden. Berlin 2003.

⁵⁸ J. Baumert (Hrsg.): PISA 2000 – die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen 2002; H. Schmoll, H. Grewe: PISA-E und was nun? Bilanz des innerdeutschen Schulvergleichs. Sankt Augustin 2002.

⁵⁹ PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern ..., S. 35. J. Baumert und G. Schümer warnen daher vor weitgehenden und vor allem institutionsbezogenen Interpretationen von PISA-Befunden: »Wenn wir in PISA versuchen, die Struktur und Verteilung von Kompetenzen zu analysieren, untersuchen wir das Ergebnis eines langjährigen, vom Kindergarten bis zum Ende der Vollzeitschulpflicht dauernden kumulativen Prozesses, bei dem individuelle Anlagen, das Anregungs- und Unterstützungspotential der Familie und ihres sozialen Netzes, die unterschiedlichen Milieus von Bildungseinrichtungen und die aktive Auswahl und Nutzung von Opportunitäten durch Kinder und Jugendliche selbst ineinander greifen«. Erfasst wird »ein Zustandsbild am Ende der Pflichtschulzeit. Die Genese dieses Zusammenhangs ist aufgrund der querschnittlichen Anlage von PISA nicht wirklich zu rekonstruieren« (S. 353-354).

dem auf basale Kompetenzen oder »Kulturwerkzeuge« mit zentraler Bedeutung für die individuelle Weltorientierung und Lebenspraxis⁶⁰. Dazu wird der schon in TIMSS verwendete Ansatz präzisiert und weiterentwickelt⁶¹. Während TIMSS, obwohl konzeptionell auch bereits an eine Vorstellung von »scientific literacy« angelehnt, noch stärker an schulischen Unterrichtsstoffen orientiert war, wurden in PISA Verständnis und Anwendbarkeit des Wissens akzentuiert. Da TIMSS bei den deutschen Schülern erhebliche Verständnisschwächen, aber relative Stärken beim Lösen von Routineaufgaben erwiesen hatte, konnte von vornherein erwartet werden, »dass der PISA-Test im Vergleich zu TIMSS für deutsche Schülerinnen und Schüler eher schwieriger ausfällt«⁶². Die Bestimmung der basalen Kompetenzen, deren Entwicklungsstand empirisch erhoben wird, erfolgt in Anknüpfung an das in der angelsächsischen Bildungsforschung geäußerte Literacy-Konzept⁶³, dessen Kern nicht der Wissenserwerb selbst, sondern die Fähigkeit des Umgangs mit dem erworbenen Wissen bildet. Neben den basalen Kompetenzen – Lesefähigkeit sowie mathematisches und naturwissenschaftliches Verständnis – werden bei PISA auch noch sogenannte »cross-curricular competencies« untersucht, fächerübergreifende Kompetenzen wie die Problemlösungsfähigkeit, die integrale Merkmale der Schülerleistung darstellen. Im ersten Untersuchungszyklus (2000) stand die Lesekompetenz im Zentrum, während die mathematischen und die naturwissenschaftlichen Kompetenzen mit geringerem Gewicht untersucht werden. Im zweiten Zyklus, dessen Datenerhebung im Jahr 2003 durchgeführt wurde, rückten die mathematischen Kompetenzen in den Vordergrund⁶⁴, in der dritten Runde 2006 werden die naturwissenschaftlichen Kompetenzen betont.

⁶⁰ Ebenda, S. 16.

⁶¹ E. Klieme, O. Köller, P. Stanat: TIMSS und PISA: Von der Untersuchung fachlichen Lernens zur Analyse allgemeiner Kompetenzentwicklung. – In: *Journal für allgemeine Schulentwicklung* 2 (2001), S. 18-32.

⁶² PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. S. 231.

⁶³ Literacy, Economy, and Society: Results of the First International Adult Literacy Survey. OECD. Paris 1995; F. E. Weinert: *Konzepte der Kompetenz*. OECD. Paris 1999; *Literacy in the Information Age: Final Report of the International Adult Literacy Survey*. OECD. Paris 2000.

⁶⁴ *The PISA 2003 Assessment Framework: Mathematics, Reading, Science and Problem Solving Knowledge and Skills*. OECD. Paris 2003. – Nach den am 6.12.2004 von der OECD bekannt gegebenen Ergebnissen dieser Runde rangierten die deutschen Schüler in der mathematischen und naturwissenschaftlichen Grundbildung minimal über dem OECD-Durchschnitt, in der Lesekompetenz knapp darunter (Neues Deutschland. Berlin Nr. 287, 7.12.2004, S. 2.).

Die wesentlichen Ergebnisse des bisherigen Untersuchungsverlaufes lassen erkennen, dass in Hinblick auf die untersuchten Kompetenzen der Schüler das deutsche Schulsystem eher etwas unterhalb des Leistungsdurchschnitts der OECD (von den Unterschieden zwischen den einzelnen Bundesländern wird in diesem Beitrag abgesehen) liegt, auf keinen Fall aber eine Vorbildrolle spielt. Während ein großer Teil der Schüler an deutschen Schulen unterdurchschnittliche Fähigkeiten aufweist, gibt es auf der anderen Seite auch keine hinreichend große Gruppe von Schülern mit herausragenden Spitzenleistungen. Bei der für fast alle Schulfächer ebenso wie für die Bewältigung des Alltags grundlegenden Lesekompetenz erreichten bei der Untersuchung aus dem Jahr 2000 fast 23 % der Fünfzehnjährigen nicht das am Ende der Sekundarstufe I zu fordernde Minimum⁶⁵. Dies korreliert mit dem erstaunlichen Befund, dass 42 % der befragten Fünfzehnjährigen angaben, niemals zu ihrem Vergnügen zu lesen⁶⁶; diese Zahl wurde in keinem anderen Land übertroffen. Wenn man die akademische Zurückhaltung beim Kommentieren der PISA-Resultate aufgibt, dann kann man mit D. Keiner auch sagen, dass dieser Befund auf ein beunruhigend hohes Maß an funktionalem Analphabetismus unter den Jugendlichen in Deutschland verweist⁶⁷. Auch für die mathematische Grundbildung ergab die Untersuchung für die deutschen Schüler einen unbefriedigenden Befund: »(a) Die Spitzengruppe, die selbständig mathematisch argumentieren und reflektieren kann, ist äußerst klein; (b) weniger als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler kann Aufgaben, die zum curricularen Standard gehören, mit ausreichender Sicherheit lösen. Und (c) ein Viertel der 15-jährigen muss als Risikogruppe eingestuft werden, deren mathematische Grundbildung nur bedingt für die erfolgreiche Bewältigung einer Berufsausbildung ausreicht«⁶⁸. Für die naturwissenschaftliche Grundbildung ist der Befund nicht wesentlich besser; die Jugendlichen in Deutschland »erreichen nicht das naturwissenschaftliche Verständnis, das in vielen anderen Industrienationen erzielt wird«⁶⁹.

Hermann Lange, der Vorsitzende des PISA-Beirates der Kultusministerkonferenz, hatte die Erwartung formuliert, die Untersuchung solle zeigen, »ob es in ausreichender

⁶⁵ PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülern und Schülern ..., S. 103.

⁶⁶ Ebenda, S. 116.

⁶⁷ D. Keiner: Neue deutsche Bildungskatastrophe? Zur Kontinuität definitiver Schiefslagen in den kulturellen Verhältnissen der BRD – Anmerkungen zur PISA-Studie. – In: FORUM Wissenschaft. Marburg 19 (2002) 1, S. 52-56, hier S. 53.

⁶⁸ PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern ..., S. 169.

⁶⁹ Ebenda, S. 244.

Weise gelingt, die unterschiedlichen Startchancen der Kinder auszugleichen und für Bildungsgerechtigkeit zu sorgen«⁷⁰. In dieser entscheidenden Frage fiel das Resultat bekanntlich geradezu niederschmetternd aus. Der internationale Vergleich erbrachte starke Indizien dafür, dass die diagnostizierten Leistungsdefizite mit der überkommenen Struktur des deutschen Schulsystems zusammenhängen – mit seiner Gliederung in parallel laufende, aber unterschiedlich hoch bewertete Schularten, die eine frühe Selektion der Kinder nach ihrer zu diesem Zeitpunkt ausgeprägten Leistungsfähigkeit erforderlich macht. M. Weiß und B. Steinert konstatieren nach der bei PISA gewonnenen Übersicht, im internationalen Vergleich sei »der nach Schulformen hierarchisch gegliederte Sekundarbereich auffälligstes Merkmal des deutschen Schul-systems«⁷¹. Die bereits bei der Einschulung nachweisbaren sozialen Disparitäten (das Risiko, zurückgestellt zu werden, ist sozial ungleich verteilt) verstärken sich nach J. Baumert und G. Schümer im Verlauf der Schulkarriere kumulativ, hauptsächlich infolge der selektiven Übergänge in die unterschiedlichen Schulformen⁷² des gegliederten Schulsystems: »Die an Gelenkstellen von Bildungslaufbahnen auftretenden sozialen Disparitäten addieren sich über die Bildungskarriere hinweg. Sind mit den Verteilungsentscheidungen differenzielle Lerngelegenheiten verbunden, die wiederum mit der Sozialschicht kovariieren, ergibt sich ein weiterer kumulativer Effekt, der zur schrittweisen Vergrößerung von sozialen Disparitäten führt«⁷³. Das bewirkt eine soziale Segregation von Schülern – 30 % der deutschen Gymnasien haben eine Schülerschaft, die in der Mehrheit der Oberschicht angehört⁷⁴. Baumert und Schümer bezeichnen dies als einen unerwünschten

⁷⁰ Ebenda, S. 14.

⁷¹ Ebenda, S. 430. – Während in den Jahrzehnten nach dem zweiten Weltkrieg die herkömmlichen hierarchisch gegliederten Schulsysteme in sehr vielen Ländern für das Pflichtschulwesen einschließlich der Sekundarstufe I durch integrierte Systeme ersetzt worden sind, ist die »besonders frühe Verteilung von Schülerinnen und Schülern auf unterschiedliche Studiengänge nach Maßgabe von Leistung und Eignung [...] ein Spezifikum der deutschsprachigen Länder« (S. 454).

⁷² B. Schumann, Sprecherin der LAG Bildung in Nordrhein-Westfalen von Bündnis 90/Die Grünen, merkt an, dass in PISA die Sonderschulüberweisungen von einer kritischen Betrachtung ausgenommen sind: »Dabei gehören diese zu den einschneidendsten, folgenreichsten Formen der herkunftsgelinkten Segregation und wirken sich nachhaltig negativ aus, weil sie den Kindern den Stempel der Behinderung aufdrücken. [...] Statt mit der Verminderung von sozialer Segregation haben wir eher mit einer Verschärfung zu rechnen«. – B. Schumann: Blinder Fleck der Bildungspolitik. In: FORUM Wissenschaft. Marburg 19 (2002) 2, S. 46.

⁷³ PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern ..., S. 359.

⁷⁴ Ebenda, S. 458-459.

Nebeneffekt; es ist aber sehr wohl denkbar, dass genau dieser Effekt das eigentliche Ziel der gegliederten Schulsysteme darstellt⁷⁵. Die PISA-Autoren betonen, »wie schwierig eine Entkopplung von sozialer Herkunft und Leistung auf Sekundarschulniveau ist, die ja pädagogisch vertretbar nur gelingen kann, wenn interindividuelle Leistungsunterschiede durch die besondere Förderung leistungsschwächerer Schüler und Schülerinnen verringert werden«⁷⁶. Bei der Untersuchung der Lesekompetenz ergab sich, dass Deutschland und die Schweiz die höchsten sozial bedingten Leistungsunterschiede aufweisen – noch höhere als die USA – und dabei auch noch »ein im internationalen Vergleich unterdurchschnittliches Leistungsniveau«⁷⁷. Damit hat PISA auch die verbreitete Ansicht, rigorose Auslese von »Eliten« führe zur Anhebung des Leistungsstandes, als ein Vorurteil erwiesen. A. Bluhm gibt eine präzise Deutung: »Nicht einmal an der Spitze hat sich die erbarmungslose Auslese im deutschen Schulsystem gelohnt, denn unsere Gymnasiasten leisten trotz der ausgelesenen Schülerschaft kaum mehr als Mittelmaß im Vergleich zu den Spitzen in anderen Ländern. International gesehen haben wir die homogensten Klassen in der Schule«. Er spricht davon, dass die Homogenisierung in Deutschland zur »Qualitätsfalle« geworden sei⁷⁸.

Als besondere Risikogruppe wurden Kinder aus sozial schwachen Familien und dabei vor allem aus Migrantenfamilien identifiziert⁷⁹. Beispielsweise überschreitet nach PISA in Deutschland beim Lesen die Hälfte der Fünfzehnjährigen mit diesem familiä-

⁷⁵ Untersuchungen über den Hochschulzugang liefern ähnliche Ergebnisse. S. Kiel gibt eine Übersicht über die Resultate der im Sommer 2004 vorgestellten 17. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes (DSW) und bemerkt zusammenfassend: »Ungeachtet der absolut wachsenden Studierendenzahlen hat sich das Hochschulstudium in den letzten 30 Jahren tendenziell wieder zum Privileg entwickelt, welches in direkter Abhängigkeit zur Höhe des sozialen Status und des Bildungsgrades der jeweiligen Elternhäuser steht«. – S. Kiel: Negative Bilanz der deutschen Bildungsreform. Zu den Kernthesen der neuen Sozialerhebung. In: FORUM Wissenschaft 21 (2004) 3, S. 15-19, hier S. 18.

⁷⁶ PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern ... , S. 371.

⁷⁷ Ebenda, S. 389.

⁷⁸ A. Bluhm: Chancengleichheit – wesentliche Grundlage einer zukunftsfähigen Schule. – In: Überlegungen zur Bildung – nach PISA. Rohrbacher Manuskripte H. 10. Leipzig 2004, S. 75-83, hier S. 78-79.

⁷⁹ PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern ... , S. 372-379; I. Diehm, F.-O. Radtke: Erziehung und Migration. Eine Einführung. Stuttgart 1999. I. Gogolin, B. Nauck (Hrsg.): Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Opladen 2000. I. Gogolin: Sprachlich-kulturelle Differenz und Chancengleichheit – (un)versöhnlich in staatlichen Bildungssystemen? – In: Lohmann, Rilling (Hrsg.): Die verkaufte Bildung. S. 153-168.

ren Hintergrund nicht die elementare Kompetenzstufe I, obwohl 70 % von ihnen ihre gesamte Schulzeit in Deutschland absolviert haben⁸⁰. Das bedeutet, dass die soziale Polarisierung der Gesellschaft auf den Schulerfolg durchschlägt, es also dem Schulsystem entgegen seinem proklamierten Anspruch bisher nicht gelungen ist, Chancengleichheit für alle herzustellen. Das ist ein gravierender Befund, denn in der bestehenden Gesellschaft, in der die Arm-Reich-Polarisierung nicht nur faktisch zunimmt, sondern obendrein im neoliberalen Wettbewerbsdenken mit seinem ausgesprochenen Elitenkult ihre ideologische Apotheose erfährt, ist das Bildungssystem einer der letzten Mechanismen, von denen sozialer Ausgleich erwartet wird oder wenigstens erwartet werden sollte⁸¹. Wenn das Bildungssystem dies aber nicht leistet, dann ist es – nüchtern und ohne polemische Zuspitzung ausgedrückt – Element der Reproduktion der sozialen Ungleichheit und nicht ihr Gegengewicht: »In dem Bestreben, auch künftighin die Schülerinnen und Schüler auf unterschiedliche Schulformen aufzuteilen (Auslese), erweist sich Bildungspolitik als Gesellschaftspolitik, die die vorhandene Struktur der Klassen bzw. der sozialen Schichtung der Gesellschaft reproduziert«⁸². Wie I. Lohmann andeutet, ist der Status quo in dieser Frage noch bedeutender Verschlechterungen fähig: »Die vorliegenden Analysen über Reproduktion sozialer Ungleichheit in den öffentlichen Bildungssystemen und mittels ihrer lassen noch kaum ahnen, welche Dimensionen soziale Ungleichheit im Zugang zum Wissen noch annehmen wird, wenn das, was in der Moderne als ‚Bildung für alle‘, als ‚allgemeine Bildung‘ konzipiert wurde, erst einmal restlos Be-

⁸⁰ PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern ... , S. 379.

⁸¹ Freilich haben schon Anfang der 60er Jahre Bourdieu und Passeron in ihrer klassischen Studie gezeigt, dass man die Möglichkeiten des Bildungswesens, den genuinen sozialen Ungleichheiten der kapitalistischen Gesellschaft entgegenzuwirken, auf keinen Fall überschätzen darf: P. Bourdieu, J.-C. Passeron: Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart 1964. – Das Verhältnis von Bildung und sozialer Ungleichheit ist ein Dauerthema der Bildungsforschung: R. Kreckel (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Göttingen 1983. H. Köhler: Bildungsbeteiligung und Sozialstruktur in der Bundesrepublik: Zu Stabilität und Wandel der Ungleichheit von Bildungschancen. Berlin 1992. Y. Shavit, H.-P. Blossfeld (Hrsg.): Persistent Inequality: Changing Educational Attainment in Thirteen Countries. Boulder, Col. 1993. W. Müller, D. Haun: Bildungsungleichheit im sozialen Wandel. – In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 46 (1994), S. 1-42. H. Ditton: Ungleichheitsforschung. – In: H.-G. Rolff (Hrsg.): Zukunftsfelder von Schulforschung. Weinheim 1995, S. 89-124. B. Schimpl-Neimanns: Soziale Herkunft und Bildungsbeteiligung. – In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 52 (2000), S. 637-669.

⁸² J. Mattem: Gerechte Ungleichheit im Bildungswesen? Zum Stellenwert von Bildung im neoliberalen Diskurs. – In: Überlegungen zur Bildung – nach PISA. Rohrbacher Manuskripte H. 10. Leipzig 2004, S. 83-93, hier S. 93.

standteil kapitalistischer Eigentumsoperationen, d.h. von Krediten, Hypotheken, Zinszahlung und Verpfändung geworden ist«⁸³.

Wenn es allein darum ginge, die Exklusivität der Eliten zu befestigen, dann brauchte das PISA-Ergebnis die wohlhabenden Schichten nicht zu beunruhigen. Es ist aber offenkundig – und das erklärt auch, warum gerade die OECD das PISA-Programm durchführt –, dass die Leistungsfähigkeit ganzer Volkswirtschaften und damit die Quelle gehobenen oder gar exklusiven Wohlstandes zunehmend an die massenhafte Mobilisierung von Bildungspotential gebunden ist. Daher ist es unmöglich, nach einigem Medienlamento über PISA wieder zur Tagesordnung überzugehen. PISA kann nicht folgenlos bleiben⁸⁴. Das ist daraus ersichtlich, dass Themen, die noch vor kurzem tabu waren, heute sachlich erörtert werden oder sogar schon zu praktischen Konsequenzen geführt haben. Zu diesen Themen zählen die systematische Bildung im Vorschulalter, die Ganztagschule und die Kritik am gegliederten Schulsystem, das in der Bildungstradition der BRD – anders als in jener der DDR – als ein unantastbares Gut galt. Freilich ist heute kaum abzusehen, wie weit die praktischen Konsequenzen, die die deutsche Bildungspolitik aus den PISA-Ergebnissen zieht und umsetzt, tatsächlich gehen werden. Aber die Tatsache, dass solche Konsequenzen überhaupt ernsthaft erwogen werden, ist ein Signal dafür, dass internationale Vergleiche als ein Moment der Globalisierung heute nicht mehr auf die akademische Sphäre beschränkt bleiben, sondern in den nationalen Bildungssystemen insgesamt Veränderungen auslösen können. Jede Kritik der bestehenden Verhältnisse, die sich nicht in oberflächlicher Polemik erschöpfen will, ist gut beraten, sich des Materials dieser Vergleiche zu bedienen. Nach Ansicht von D. Keiner ist es »als Chance zu begreifen, dass unter Bedingungen einer sich radikal globalisierenden Welt internationale Vergleichsstudien die ideologische Verkleisterung der in einem Nationalstaat gegebenen miserablen Bildungsverhältnisse, deren Legitimation und das Ausweichen vor der Analyse der Ursachen erschweren«. Zugleich zeigen derartige Untersuchungen, »dass es innerhalb des Spektrums vergleichbarer kapitalistischer Länder signifikante Unterschiede gibt«⁸⁵, und eröffnen damit Perspektiven für

⁸³ I. Lohmann: *After Neoliberalism*. S. 104.

⁸⁴ K. Adam: *Die deutsche Bildungsmisere: PISA und die Folgen*. Berlin u.a. 2002. E. Terhat: *Nach PISA*. Hamburg 2002. D. Keiner: *Neue deutsche Bildungskatastrophe? Zur Kontinuität definitiver Schief lagen in den kulturellen Verhältnissen der BRD – Anmerkung zur PISA-Studie*. In: *FORUM Wissenschaft*. Marburg 19(2002), S. 52 – 56. W. Schwarzkopf (Hrsg.): *Jenseits von PISA: welche Bildung braucht der Mensch? (Beiträge des Bildungssymposiums in Schwäbisch Hall 2002)*. Künzelsau 2003.

⁸⁵ D. Keiner: *Neue deutsche Bildungskatastrophe?*, S. 55.

praktikable Reformen innerhalb der bestehenden Ordnung. Am 7. Dezember 2004, einen Tag nach Bekanntgabe der für Deutschland nicht eben begeisternden Ergebnisse der zweiten PISA-Runde, sprach sich Bundesbildungsministerin E. Bulmahn in Berlin für eine Abkehr vom dreigegliederten Schulsystem aus⁸⁶. Im Wahlkampf zu den schleswig-holsteinischen Landtagswahlen 2005 trat die SPD für eine Gemeinschaftsschule ein. In einer Presseveröffentlichung votierte U. Erdsiek-Rave, die damalige Ministerin für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes, entschieden dafür, »das negative Selektionsprinzip zu überwinden, das unserem dreigliedrigen Schulsystem geradezu eingebrannt ist«. In Schleswig-Holstein solle das dreigliedrige System – nicht mit einem harten Schnitt, sondern in kleinen Schritten über Kooperationen von unterschiedlichen Schularten – sukzessiv in eine Gemeinschaftsschule umgebaut werden⁸⁷. Auch andere über lange Zeit tabuisierte Schritte gelten unter der direkten oder indirekten Wirkung internationaler Vergleiche plötzlich als denkmöglich und erwägenswert. Freilich hätte man Prototypen für die nun salonfähig erscheinenden Lösungen gerade auf dem Feld des Bildungswesens auch schon in den Erfahrungen der DDR finden können. Da aber selbst kritische Geister im bundesdeutschen Establishment bisher nur ausnahmsweise die Souveränität aufbringen, sich in ihrem Verhältnis zur DDR über den zentralen Glaubensartikel absoluter Schwarzmalerei hinwegzusetzen, ist es schon im Interesse der Praktikabilität günstiger, wenn man auf Vorbilder in Skandinavien verweisen kann. So geschah es beispielsweise im Zusammenhang mit einer OECD-Studie zur frühkindlichen Bildung, die am 30. November 2004 von Bundesfamilienministerin R. Schmidt vorgestellt wurde. Die OECD-Experten hatten die zu geringen Ausgaben Deutschlands in diesem Bereich bemängelt und den Finger darauf gelegt, dass in den fünf ostdeutschen Ländern fast 37 % aller Unter-Dreijährigen eine Kindertagesstätte besuchen, während es in den alten Bundesländern nur 2,7 % sind. Man konnte nicht umhin, in den ostdeutschen Verhältnissen wenigstens in dieser Frage ein Positivum zu erblicken, zog es aber vor, von »skandinavischen Zuständen« zu sprechen, um diese Verhältnisse nicht auf ihre wirklichen historischen Wurzeln zurückführen zu müssen. In einem Zeitungsinterview wurde die GEW-Vorsitzende E.-M. Stange gefragt, wie sie es sich erkläre, »dass es 14 Jahre brauchte, bis gesamtdeutsch die Erkenntnis reifte, dass es Strukturen in der untergegangenen DDR gab, die erhaltenswert

⁸⁶ Neues Deutschland. Berlin Nr. 288, 8. 12. 2004, S. 1.

⁸⁷ U. Erdsiek-Rave: Das Selektionsprinzip überwinden. – In: Neues Deutschland. Berlin Nr. 5, 7. 1. 2005, S. 14.

gewesen wären«. Ihre Antwort lautete: »Im Westen Deutschlands hat es erst in den letzten Jahren auch in konservativen Kreisen ein Umdenken gegeben. Bis dahin war die Diskussion von einem Familienbild geprägt, das der Realität nicht mehr entsprochen und Kindertagesstätten immer nur als ergänzende Einrichtungen gesehen hat für jene Frauen, die unbedingt arbeiten müssen. Erst seitdem die Kindertagesstätten durch PISA in ein anderes Licht gerückt und als wichtige Bildungsstätten begriffen werden, hat sich auch der Blick des Westens auf die Versorgungsstrukturen in den ostdeutschen Ländern verändert«⁸⁸. Auch der »Unterrichtstag in der Produktion« wird wieder positiv diskutiert, besonders in Wirtschaftskreisen und vor dem Hintergrund der Beobachtung, dass Schulabsolventen angebotene Lehrstellen verweigern oder begonnene Ausbildungen nach kurzer Zeit abbrechen. Der sächsische Wirtschaftsminister Th. Jurk schlug vor, Schüler wieder stärker an den unmittelbaren Produktionsprozess heranzuführen⁸⁹. Am 10. Februar 2005 startete die Sekundarschule Sülzetal bei Magdeburg in Sachsen-Anhalt das Pilotprojekt eines »Unterrichtstages in der Produktion«; die FDP-Landtagsfraktion sprach sich dafür aus, das Projekt möglichst rasch auf das ganze Land auszuweiten⁹⁰.

Wenn die PISA-Untersuchung als ein bedeutender Fortschritt der vergleichenden Bildungsforschung anerkannt wird, dann muss zugleich davor gewarnt werden, sie mit einer umfassenden Analyse der einbezogenen nationalen Bildungssysteme zu verwechseln. Selbstverständlich kann man von ihr Antworten nur auf solche Fragen verlangen, auf deren Aufklärung ihr Design gerichtet ist, nicht auf jene, denen sie sich gar nicht widmet oder von denen sie sogar ausdrücklich abstrahiert. Jede beliebige Untersuchung hat Grenzen und muss sie sich ausdrücklich setzen, um sich nicht in Beliebigkeit aufzulösen. Die Autoren der Untersuchung haben sich auch durchweg darum bemüht, die methodischen Grenzen ihres Vorgehens deutlich zu machen. Danach beabsichtigt PISA keineswegs, »den Horizont moderner Allgemeinbildung zu vermessen ...«⁹¹. PISA sei »ein hervorragendes exploratives Instrument«, doch bei einer solchen Querschnittsun-

⁸⁸ Vom Osten lernen ...? Interview mit Eva-Maria Stange. – In: Neues Deutschland. Berlin Nr. 285, 4./5. 12. 2004, S. 4.

⁸⁹ H. Lasch: Unterricht in der Produktion. – In: Neues Deutschland. Berlin Nr. 21, 26. 1. 2005, S. 10.

⁹⁰ Neues Deutschland. Berlin Nr. 35, 11. 2. 2005, S. 10.

⁹¹ PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern ... , S. 21.

tersuchung seien belastbare kausale Aussagen in der Regel nicht möglich⁹². Die Ergebnisse könnten im Moment »aus verschiedenen Perspektiven kommentiert, aber nicht empirisch fundiert auf eine überschaubare Zahl von Bedingungsfaktoren zurückgeführt werden«⁹³. In eine international – noch dazu über mehrere Kontinente hinweg – vergleichende Untersuchung können nur solche Gegenstände Eingang finden, die sich auch miteinander vergleichen lassen, also in diesem Fall Kompetenzen mit einem hinreichenden Grad an »transkultureller Äquivalenz«, die von den kulturellen Kontexten der verschiedenen Länder weitgehend unabhängig sind. Jene Kompetenzen aber, die eine solche Äquivalenz nicht aufweisen, sind die Träger des Unikalnen, Nichtaustauschbaren, aus dem wiederum Vielfalt erwächst, die Innovationen zu schaffen in der Lage ist⁹⁴. Auf solche Besonderheiten führen andere Untersuchungsansätze, die zu denen des PISA-Programms komplementär sein müssten.

Infolge des Globalisierungsprozesses und als eine seiner Komponenten ist das Bildungswesen an vielen Stellen in Bewegung geraten – oder umgekehrt, die aktuellen Veränderungen im Bildungswesen lassen sich nicht vollständig verstehen und beurteilen, wenn man sie lediglich im nationalen Rahmen betrachtet, den europäischen und den globalen Kontext aber außer acht lässt. B. M. Kehm, eine gründliche Kennerin der Situation, konstatiert zutreffend, »dass sich sowohl in den politischen Debatten und Initiativen als auch in den institutionellen Strategien Prozesse der Internationalisierung und Prozesse der Organisationsreform miteinander verschränken. Dabei übernehmen die Gründe und Motive für eine Internationalisierung oft Katalysatorfunktion für Reformaktivitäten, die mit Internationalisierung allenfalls mittelbar verbunden sind«⁹⁵. Der vorliegende Beitrag wollte – pars pro toto – auf einige Facetten dieses Zusammenhangs hinweisen, ohne damit die Behauptung zu verbinden, diese und nur diese seien die wichtigsten. Einer beinahe verschütteten Denktradition folgend, können wesentliche Eigenschaften des betrachteten Wandels als Paare entgegengesetzter Tendenzen be-

⁹² Ebenda, S. 33.

⁹³ Ebenda, S. 228.

⁹⁴ H. Laitko: Bildung als Funktion einer multioptionalen Gesellschaft. – In: UTOPIE kreativ. Berlin H. 127 (Mai 2001), S. 405-415.

⁹⁵ B. M. Kehm: Vom Regionalen zum Globalen. S. 12. G. S. Drori: Science in the Modern World: Institutionalization and Globalization. Stanford, Cal. 2003.

schrieben werden – Homogenisierung und Diversifizierung⁹⁶, Globalisierung und Regionalisierung⁹⁷, Privatisierung und Vergesellschaftung. Es fällt auf, dass das real ablaufende Geschehen keine ausgewogene Balance zwischen den Extremen ausweist. Der Trend zur Globalisierung, Homogenisierung und Privatisierung dominiert. Er ist übermächtig, weil er in der Welt von heute ideologisch, politisch und ökonomisch forciert wird. Es empfiehlt sich daher, dem gegenläufigen Trend der Regionalisierung, Diversifizierung und Vergesellschaftung, der gegenwärtig marginalisiert ist, gesteigerte Aufmerksamkeit zu schenken.

⁹⁶ L. V. Meek, L. Goedegebuure, O. Kivinen, R. Rinne (Hrsg.): *The Mockers and the Mocked. Comparative Perspectives in Differentiation, Convergence and Diversity in Higher Education*. Oxford 1998.

⁹⁷ C. Kerr: *The Internationalisation of Learning and the Nationalisation of the Purposes of Higher Education: Two ‚Laws of Motion‘ in Conflict?* – In: *European Journal of Higher Education* 25 (1990) 1, S. 5-22.

Soziale Gerechtigkeit als Grundwert für die schulische Bildung

Sehr geehrte Damen und Herren,

ich bin meinen Vorrednern, Herrn Prof. Laitko und Herrn Küpper sehr dankbar für ihre z. T. recht erschreckenden Ausführungen über Defizite von Schulabgänger/innen in diesem Land. Das deutsche Schulwesen wird in der Tat nicht nur durch internationale Studien – die sich in letzter Zeit einer besonderen Aufmerksamkeit erfreuen - der Unfähigkeit überführt. Es gibt auch eine ganze Reihe nationaler Indizien dafür, auch wenn nicht alles so dramatisch ist, wie es manchmal – gerade auch aus Wirtschaftskreisen – dargestellt wird.. Nicht zuletzt deshalb erfreut sich auch die GEW inzwischen unerwarteter Verbündeter bei ihren Bemühungen um eine grundlegende Bildungsreform in Deutschland. Auch Teile der deutschen Wirtschaft gehören dazu, wenn es um die Frage eines höheren Bildungsniveaus für die junge Generation geht – auch wenn die Motive durchaus unterschiedlich sind und die Wirtschaft vor allem ihre mitunter etwas einseitigen Anforderungen an die zukünftigen, dringend benötigten Fachkräfte im Blick hat.

Um so mehr schätze ich die Möglichkeit, unterschiedliche Vorstellungen zu Zielen und Inhalten einer Bildungsreform kontrovers, aber konstruktiv diskutieren zu können.

Das Thema des Kolloquiums »Für das Leben lehren und lernen« bietet dafür eine gute Grundlage. Deshalb bin ich der schon im Frühsommer erfolgten Einladung des Rohrbacher Kreises der RLS sehr gern gefolgt. Ich war zum damaligen Zeitpunkt auch schon ziemlich fest davon überzeugt, dass die Schulpolitik nach der Landtagswahl in Sachsen nicht mehr die gleiche wie vor der Landtagswahl sein würde – und vor allem das Thema »soziale Gerechtigkeit« oder »mehr Chancengleichheit« im sächsischen Schulwesen größere Beachtung als bisher finden würde.

Schließlich waren alle demokratischen Parteien außer der CDU mit der Forderung nach längerem gemeinsamen Lernen im Wahlkampf aufgetreten - einer nicht unwesentlichen Voraussetzung für die Überwindung sozialer Unterschiede und Benachteiligungen durch die schulische Bildung. Und außer der CDU behauptete auch keine demokratische Partei, dass man mit den relativ guten Befunden für Sachsen im innerdeutschen PISA - Vergleich der schulischen Leistungen zufrieden sein könnte - auch nicht mit der Tatsache, dass in Sachsen der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bil-

derungserfolg noch nicht so ausgeprägt ist, wie in den anderen Bundesländern, insbesondere den Westlichen.

Inzwischen ist meine Überzeugung von der Aufwertung dieses Themas hier in Sachsen nach der Landtagswahl durch den Koalitionsvertrag zwischen CDU und SPD etwas gedämpft worden, aber ich sehe immerhin Ansätze und etwas offenere Türen, um die Ansprüche meiner Organisation, der sächsischen Bildungsgewerkschaft, in dieser Hinsicht besser als vorher umsetzen zu können. Zwei Auszüge aus dem Koalitionsvertrag sollen das belegen – sie klingen zwar sehr nach politischer Lyrik, könnten aber zukünftig immerhin eine Grundlage für entsprechende Reforminitiativen – z. B. der GEW Sachsen - sein:

»Alle Bemühungen und Maßnahmen in der Schulpolitik dienen dem Ziel, jedem jungen Menschen in Sachsen optimale Entwicklungsbedingungen zu geben, damit er ein selbstbestimmtes Leben in sozialer, ökologischer und kultureller Verantwortung führen kann.«¹

»Die Koalitionspartner verfolgen das Ziel, jeden einzelnen Schüler optimal zu fördern und zu fordern. Wir können auf kein Talent und auf keinen jungen Menschen verzichten. Alle internationalen Erfahrungen zeigen, dass Schulen Herkunftsnachteile abbauen und Schüler individuell fördern können. Die Staatsregierung fördert Entwicklungen, welche in diese Richtung und zum produktiven Umgang mit Vielfalt führen ...«.²

Natürlich war unsere Erwartungshaltung zwischenzeitlich etwas größer geworden, als sich abzeichnete, dass die sächsische SPD in Regierungsverantwortung kommen könnte. Immerhin war sie mit einem sehr anspruchsvollen Schulreformkonzept in den Wahlkampf gegangen, in dem die Chancengleichheit von Kindern und Jugendlichen einen ganz hohen Stellenwert hatte.

Trotz einer gewissen Ernüchterung angesichts der Tatsache, dass der Begriff »Chancengleichheit« im Bildungsteil des Koalitionspapiers gar nicht vorkommt – stattdessen aber der von der CDU bevorzugte Begriff »Chancengerechtigkeit« – bleibe ich bei meiner Überzeugung, dass auch in Sachsen die Schulpolitik nicht umhin kommen wird, sich stärker dem Thema »soziale Gerechtigkeit und Chancengleichheit« im Bildungsbereich insgesamt – von den Kitas bis zu den Universitäten – und im Schulbereich im besonderen zuzuwenden.

¹ Vereinbarung zwischen der CDU Sachsen und der SPD Sachsen über die Bildung der Staatsregierung für die 4. Legislaturperiode des Sächsischen Landtages. Ziff.3.2., S.23.

² Ebenda, Ziffer 3.2., S. 26.

Auch deshalb habe ich mir für meinen Beitrag das Thema »Soziale Gerechtigkeit als Grundwert für die schulische Bildung« gewählt - es bringt den Grundansatz zum Ausdruck, mit dem die GEW eine grundlegende Bildungsreform anstrebt, in deren Mittelpunkt eine Reform des Lehrens und Lernens in der Schule steht - ganz im Sinne des Rahmenthemas des heutigen Kolloquiums. Und ganz im Sinne meiner Überzeugung, dass sich die Bildungspolitik ernsthaft damit befassen muss, allen Kindern und Jugendlichen die gleichen Chancen beim Zugang zur Bildung und zu den bestmöglichen Bildungsabschlüssen zu verschaffen. Und »gleiche« Chancen sind etwas anderes als die sog. »gerechten« Chancen im Verständnis vieler konservativer Bildungsstrategen.

In einem Gutachten der Friedrich-Ebert-Stiftung aus dem Jahre 2002 verweist der bekannte Essener Bildungsforscher Prof. Klaus Klemm auf den Grundgesetz-Kommentar von Jaraß/Pieroth zu diesem Thema:

Mit Chancengleichheit »ist nicht die bereits in Art. 3 verankerte (rechtliche) Gleichbehandlung gemeint, sondern die Angleichung der tatsächlichen Voraussetzungen zum Erwerb materieller Güter, und damit der faktischen Vorbedingungen, die zur Nutzung der Freiheitsrechte notwendig sind. Die Angleichung kann durch materielle Leistung, durch Organisation und durch Verfahren erfolgen. Ein entsprechender objektivrechtlicher Auftrag ist v. a. im Bereich der Berufsfreiheit bedeutsam, etwa zur Schaffung von Arbeitsplätzen und im Bereich der Bildung.«³

Daran anknüpfend führt Klemm aus:

»Wie bedeutsam ein Verständnis von Chancengleichheit, das sich nicht auf Zugangsgleichheit beschränkt, sondern das Ergebnisgleichheit im Blick hat, ist, macht der mehr denn je enge Zusammenhang zwischen dem Erreichen von Bildungs- und Ausbildungsabschlüssen einerseits und den jeweils erwartbaren Lebensperspektiven andererseits überdeutlich. ...«⁴

Dass es in dieser Hinsicht in Deutschland noch viel zu tun gibt, dafür sprechen alle ernsthaften Analysen über den Zustand und die Ergebnisse des Bildungssystems in der Bundesrepublik Deutschland mit ihren 16 Bundesländern, die inzwischen auf dem Tisch liegen:

³ Jaraß, Pieroth: Kommentar zum Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland, 1992. S.390. (Zitiert in: Bildung im Wettbewerb. Gutachten der Friedrich-Ebert-Stiftung 2002, S.13).

⁴ Klaus Klemm: Chancengleichheit in der Bildung – Stand, Probleme, Lösungen. In: Bildung im Wettbewerb. Gutachten der Friedrich-Ebert-Stiftung 2002, S.13.

Das deutsche Bildungssystem wird den Anforderungen der Zukunft nicht gerecht, zahlreiche Studien belegen enorme Fehlentwicklungen und Disparitäten, von denen hier nur einige genannt sein sollen:⁵

- Die frühe Bildung in Kindertagesstätten wird vernachlässigt – wie erst kürzlich wieder ein Gutachten im Auftrag des BMFS nachwies. Nur 0,4 % des BIP fließen aus den öffentlichen Haushalten in den Kita - Bereich; die Ausbildung der Erzieher/innen findet – anders als in fast allen anderen entwickelten Ländern – nicht auf Hochschulniveau statt; Bildungspläne entstehen erst seit einigen Jahren und auch nur sehr zögerlich. Durch die Kostenpflichtigkeit der frühkindlichen Bildungsangebote werden bereits die Startchancen für Kinder ungleich verteilt.
- Das Schulsystem entlässt ca. 10 % der Schüler/innen ohne Schulabschluss, der Anteil bei Migrantenkindern ist sogar doppelt so hoch. Das Bildungsniveau wird in keinem anderen OECD-Land so extrem von der sozialen Herkunft bestimmt wie in Deutschland.
- Ganztagschulen sind noch immer nicht die Regel in Deutschland, und die Unterrichtsversorgung - insbesondere bis zum Ende der Sekundarstufe I - bleibt hinter vergleichbaren OECD-Ländern zurück.
- Die Zahl der Ausbildungsplätze im dualen System geht Jahr für Jahr zurück, sodass z. B. 2004 wieder weit über 100.000 Jugendliche keine betriebliche Lehrstelle finden; erschreckend ist auch die Zunahme der unversorgten »Altbewerber/innen«.
- Nur 35,7 % der Jugendlichen nahmen 2003 ein Hochschulstudium auf – im OECD-Durchschnitt waren es 46 %. Lediglich ca. 20 % eines Jahrgangs schließen ein Studium auch erfolgreich ab, obwohl bekannt ist, dass bis 2015 ca. eine Million Hochschulabsolventen benötigt werden; gleichzeitig stagnieren die Hochschulhaushalte bzw. sind in einigen Bundesländern sogar rückläufig.
- Deutschland weist die geringste Weiterbildungsintensität aller EU-Mitgliedsstaaten auf, nur 43 % der Erwerbsfähigen nehmen an Weiterbildungsangeboten teil. Insbesondere Zielgruppen mit niedrigerem beruflichen Status und mit schwierigeren sozialen Bedingungen (z. B. Frauen mit Kindern) bleibt die Teilnahme weitgehend verschlossen. Öffentlich geförderte Weiterbildungsangebote gehen immer stärker zurück.
- Im internationalen Vergleich investiert Deutschland seit 1995 lediglich 9,7 % aus dem öffentlichen Gesamthaushalt für Bildungseinrichtungen, der OECD-Durch-

⁵ Diese Analyse ist Teil des Leitantes des Hauptvorstandes der GEW an den 25. Gewerkschaftstag im April 2005 in Erfurt zum Thema Bildungsfinanzierung (»Bildung ist keine Ware«).

schnitt beträgt 12,7 %. Lediglich 4,3 % des BIP werden aus öffentlichen Mitteln für Bildung investiert - damit liegt Deutschland am unteren Ende der OECD-Skala. Weitere Fakten könnten aus der erst jüngst veröffentlichten OECD-Studie »Bildung auf einen Blick« beigesteuert werden. Ich verzichte darauf, da diese Ergebnisse ja erst kürzlich Gegenstand öffentlichen Interesses und öffentlicher Debatte waren.⁶

Eines ist unstrittig: Deutschland gehört in der Bildung nicht zu den Spitzenreitern unter den entwickelten Ländern dieser Welt – und was noch schlimmer ist: Es fällt im Bildungsniveau im internationalen Vergleich in den letzten Jahren weiter zurück. Ob dieser Trend anhält, wird u. a. die für Anfang Dezember 2004 angekündigte 2. PISA-Studie zeigen, bei der diesmal die mathematisch-naturwissenschaftlichen Kompetenzen der 15-jährigen Schüler/innen im Mittelpunkt stehen.

Mit besonderer Aufmerksamkeit sollten wir dabei wieder auf die Diagnose des Zusammenhangs von Bildungsergebnissen und sozialer Herkunft schauen. Schließlich brachte hier die 1. PISA-Studie die erschreckendste Erkenntnis zutage: In keinem anderen Land ist der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und erreichtem Bildungserfolg so groß wie in Deutschland. Dem deutschen Schulwesen gelingt es so gut wie gar nicht, soziale Ungleichheit auszugleichen – im Gegenteil: Es gibt sogar Anzeichen dafür, dass soziale Unterschiede in der Schule weiter verfestigt werden.

Ursachen dafür sind zum einen das lernfeindliche Auslesesystem eines mehrgliedrigen Schulsystems und zum anderen die chronische Unterfinanzierung des deutschen Bildungssystems insgesamt.

Das deutsche Schulsystem hat ganz offensichtlich Probleme, allen Kindern und Jugendlichen die Bildung zu vermitteln, die sie befähigen und motivieren würde, auf dem Gelernten aufbauend – sei es selbstbildend, sei es in Bildungseinrichtungen – weiter zu lernen. Das Bildungssystem ist kaum in der Lage, die Defizite im weiteren Verlauf wieder auszugleichen.

Wer nicht als Kind Lernfreude entwickelt und Lernerfolg gespürt hat, wird es als Erwachsener schwer haben, Zugang zu Bildung zu finden. Hinzu kommt, dass der Bildungserfolg in hohem Maße von der sozialen Herkunft abhängt.

Diese Tatsache belegt, dass das Bildungssystem nicht das leistet, was seine vornehmste und verfassungsrechtlich gebotene Aufgabe in einer demokratischen und auf

⁶ »Bildung auf einen Blick« (»Education at a Glance«) ist eine regelmäßig erscheinende Übersicht der OECD über die Entwicklungsprozesse der Bildungssysteme der OECD-Staaten.

Teilhabe angewiesenen Gesellschaft ist, nämlich mit seinen Mitteln Chancen Ungleichheit zu reduzieren.

Aus dieser Tatsache heraus fordert die GEW unnachgiebig eine grundlegende Bildungsreform, die von folgenden Leitideen⁷ getragen wird:

- **Bildung in öffentlicher Verantwortung**

Das wichtigste Staatsziel für das Bildungswesen bleibt die Verwirklichung des Menschenrechtes auf Bildung, der Chancengleichheit unabhängig von Herkunft, Geschlecht oder sexueller Orientierung und Kultur. Der Garant für ein zukunftsorientiertes, funktionierendes Bildungswesen kann nach unserer Auffassung niemand anderer sein als der Staat. Er nimmt die öffentliche Verantwortung für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen wahr, garantiert einheitliche Rahmenbedingungen, definiert Standards und kontrolliert, dass diese nicht unterschritten werden. Angesichts der derzeit erkennbaren Neubestimmung der Aufgaben des Staates fordert die GEW, dass der Staat sicherstellt, dass alle Kinder und Jugendlichen frei von finanziellen Beiträgen oder Gebühren ihr Recht auf Bildung, Ausbildung, Erziehung und Betreuung wahrnehmen können. Durch einheitliche Rahmenrichtlinien und Standards müssen Arbeitsstrukturen geschaffen und garantiert werden, die hohe Bildungsqualität ermöglichen.

- **Chancengleichheit und Leistungsstärke**

Bildungseinrichtungen müssen zur Reduktion gesellschaftlicher Ungleichheit beitragen. Das kann am besten dadurch gelingen, dass auf Basis individueller Förderung alle auf ein anspruchsvolles Bildungsniveau geführt werden, niemand beschämt und niemand zurück gelassen wird.

Chancengleichheit und Leistung sind für die GEW keine Gegensätze, sondern zwei Seiten einer Medaille. Deshalb fordern wir, dass die Leistungsanforderungen im Bildungswesen neu definiert werden. Es müssen neue Verfahren der Leistungsfeststellung entwickelt werden, die Leistungsdiagnose und Bildungsförderung (z. B. Frühdiagnostik) verbinden. Es darf im Bildungswesen keine Sackgassen geben. Junge Menschen, die den Anschluss an das allgemeine Lernniveau zeitweise verlie-

⁷ Die Leitideen sind Bestandteil des Bildungspolitischen Reformkonzeptes »Bildung 2015« der GEW, das dem 25. Gewerkschaftstag im April 2005 in Erfurt zur Beschlussfassung vorgelegt werden soll und zurzeit in den Gliederungen und Gremien der GEW bundesweit diskutiert wird.

ren, müssen die Möglichkeit haben, zu einem späteren Zeitpunkt höhere Bildungsabschlüsse zu erwerben.

- Niemanden zurücklassen: Vielfalt ist Reichtum.
Inklusion und nicht Aussonderung ist die Maxime der GEW - nur so lässt sich Chancengleichheit in der Schule verwirklichen. Damit Inklusion in allen Bildungseinrichtungen gelingt, muss auch die Bereitschaft der Pädagoginnen und Pädagogen gestärkt werden, sich auf diese Herausforderungen einzulassen. Das ist eine Frage des professionellen Selbstverständnisses, aber auch eine Aufgabe der Aus-, Fort- und Weiterbildung. Wir fordern deshalb, dass sich die Bildungseinrichtungen einer förderorientierten, humanistischen und die Vielfalt bejahenden Philosophie verpflichten. Zugleich müssen sie über die entsprechende Grundausstattung, Kompetenzen und Verfahren verfügen, die Inklusion auch ermöglichen. Entscheidend ist dabei ausreichendes Personal, das sich aus den verschiedenen dafür notwendigen Professionen zusammensetzt, die im Team zusammenarbeiten.

Diese drei Leitideen haben in besonderem Maße die Verwirklichung von Chancengleichheit im Blick, deshalb habe ich sie kurz ausgeführt. Die weiteren Leitideen, die wir in unserem Reformkonzept formulieren, will ich an dieser Stelle nur benennen:

- Bildung für Europa und in der einen Welt – der deutsche Bildungsföderalismus muss zugunsten einer gesamtgesellschaftlichen Verantwortung für Bildung, Erziehung und Betreuung überwunden werden.
- Kulturen zusammenbringen – das Bildungswesen muss in die Lage versetzt werden, kulturelle Identität und kommunikative Kompetenzen zu entwickeln und zu fördern.
- Geschlechterbewusste und geschlechtergerechte Bildung – Bildungsprozesse müssen konzeptionell, inhaltlich und organisatorisch geschlechtergerecht gestaltet werden.
- Demokratie und Partizipation – Entscheidungen sollen im Bildungswesen so weit wie möglich von allen Akteuren getroffen werden.
- Zeit für Bildung – ein Leben lang – jede Bildungszeit und die darin erworbenen Kompetenzen müssen dokumentiert und für Bildungsabschlüsse angerechnet werden.

- Orte für Bildung – die verschiedenen Orte, an denen Bildungsprozesse stattfinden, müssen miteinander kommunizieren und kooperieren sowie die Vielfalt des Lebens repräsentieren.
- Entwicklung und Evaluierung in lernenden Organisationen – Organisationsentwicklung im Bildungswesen muss die Kompetenzen der Pädagoginnen und Pädagogen nutzen und stärken; zur Qualitätsentwicklung brauchen die Bildungseinrichtungen zusätzliche personelle und finanzielle Ressourcen und qualitative Unterstützung.
- Sozial gerechte Finanzierung – Bildungsausgaben sind als Investitionen anzuerkennen; der Staat darf die Finanzierungsprobleme des Bildungswesens nicht auf dem Rücken der Lernenden und des pädagogischen und wissenschaftlichen Personals austragen.

Diese Leitideen gehen von unserem Grundverständnis von Bildung aus:

- Bildung ist untrennbar mit der Entwicklung des Menschen verbunden. Sie dient einer selbstbestimmten Entwicklung des Einzelnen, der materiellen Grundsicherung und der Schaffung gleicher Chancen und Lebensbedingungen.
- Bildung für jede Einzelne und jeden Einzelnen gehört zu den sozialen Grundvoraussetzungen einer entwickelten Gesellschaft. Sie wurde in gesellschaftlichen Auseinandersetzungen als soziales Recht errungen und muss im Hinblick auf die gesellschaftlichen Aufgaben der Zukunft nicht nur erhalten, sondern ausgebaut werden.

Dazu zwingt uns in Deutschland – und ganz besonders in den neuen Bundesländern – nicht zuletzt auch die demografische Entwicklung, die es mehr denn je notwendig macht, alle Bildungspotenziale der Gesellschaft zu erschließen und zu entwickeln.

Um so alarmierender ist es zu sehen, wie durch politische Kurzsichtigkeit derzeit in Deutschland noch immer Zukunftschancen verspielt werden. Statt im Interesse des Gemeinwohls das Recht auf Bildung für alle zu garantieren, lässt der Staat es zu, dass das soziale Grundrecht Bildung mehr und mehr den dominanten neoliberalen Wirtschaftszielen untergeordnet wird.

Der Erfolg von Bildung wird zunehmend nach rein ökonomischen Verwertungskriterien gemessen. Diese Entwicklung gefährdet in hohem Maße einen gleichen und freien Zugang zu Bildung für alle Kinder und Jugendlichen und fördert damit Benachteiligung, Armut und Arbeitslosigkeit.

Dagegen setzt sich die GEW zur Wehr.

Ein Schwerpunkt unseres nächsten Gewerkschaftstages im April 2005 wird deshalb eine erneute Initiative für eine grundlegende Bildungsreform sein - ein entsprechendes Reformkonzept – aus dem ich bereits zitiert habe - wird z. Zt. in unseren Gliederungen und Gremien diskutiert. Dazu gehören auch konkrete Vorstellungen zur Bildungsfinanzierung. Ein Teil davon ist ebenfalls in meinen Diskussionsbeitrag eingeflossen.

Zusammengefasst beinhaltet unser Reformkonzept die folgenden Kernaussagen:

- Das wichtigste Staatsziel für das Bildungswesen bleibt die Verwirklichung des Menschenrechts auf Bildung, der Chancengleichheit unabhängig von Herkunft, Geschlecht und Kultur.
- Deshalb will die GEW das separierende, in Sparten organisierte Bildungswesen durch ein konsistentes Gesamtsystem von Bildung, Ausbildung, Erziehung und Betreuung ablösen.
- Qualität, Chancengleichheit und gute Lern- und Arbeitsbedingungen sind für uns die wesentlichen Bestandteile eines solchen Gesamtkonzeptes.
- Inklusion, demokratische Beteiligung und Nachhaltigkeit sind für uns Leitprinzipien für die Gestaltung aller Bildungseinrichtungen.
- Bildungsinvestitionen sichern die Zukunft.

Für die konkrete Gestaltung des Bildungswesens bedeutet dies:

- Höhere Priorität für frühkindliche Bildung.
- Eine gemeinsame zehnjährige und ganztägig geöffnete Schule für alle Kinder
- Berufsbildende Schulen als regionale Bildungszentren.
- Erhöhung der Zahl der Hochschulzugangsberechtigten und der Studienabschlussquote.
- Eine geschlechterbewusste und interkulturelle Ausgestaltung aller Bildungsprozesse
- Gesicherte öffentliche Finanzierung der allgemeinbildenden, kulturellen und politischen Weiterbildung.

Natürlich ist uns bewusst, dass für das Gelingen einer solchen Bildungsreform die aktive Mitwirkung der Pädagoginnen und Pädagogen – also auch unserer Mitglieder - entscheidend ist. Deshalb steht für uns die Motivation der Beschäftigten in den Bildungseinrichtungen für ein aktives Mitwirken in diesem Prozess im Mittelpunkt unserer gewerkschaftlichen Arbeit. Letztendlich können nur die Akteure in den Bildungseinrichtungen die im deutschen Bildungswesen noch immer stark ausgeprägte Chancen Un-

gleichheit, die vor allem von einer Vorprägung der Bildungschancen durch die soziale Herkunft bestimmt wird, wirklich überwinden. Dafür brauchen sie aber andere Voraussetzungen und Bedingungen, die nur durch veränderte politische Weichenstellungen zu schaffen sind. Deshalb ist es mehr als wichtig dafür zu sorgen, dass das Thema »Chancengleichheit und soziale Gerechtigkeit im Bildungswesen« im öffentlichen Bewusstsein und auf der politischen Tagesordnung bleibt.

Auch deshalb nehme ich jede Gelegenheit gern wahr, die mir die Möglichkeit bietet, diese Zusammenhänge darzustellen und für Unterstützung unseres Anliegens, der pädagogischen Arbeit für mehr Chancengleichheit in der Bildung in der Gesellschaft die notwendige Anerkennung zu verschaffen, zu werben.

Die alte sächsische CDU-Landesregierung rühmte sich gern mit der Tatsache, dass lt. PISA-E-Studie aus dem Jahre 2000⁸ in Sachsen der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg im Vergleich zu den anderen – vor allem den westlichen – Bundesländern relativ wenig ausgeprägt ist. Wir werden die Entwicklung dieses Zusammenhangs sehr genau beobachten, denn es spricht vieles dafür, dass sich dieser bisher positive Befund in dem Maße verschlechtern wird, wie sich die soziale Differenzierung in der Gesellschaft in den neuen Bundesländern – und damit auch in Sachsen – immer stärker ausprägt. Schon die nächste PISA-E-Studie, die im Sommer 2005 veröffentlicht werden wird, kann da aufschlussreich sein.

Eine der Ursache für die Verfestigung sozialer Ungleichheit durch das Bildungswesen liegt unzweifelhaft in der Struktur des Schulsystems, schon deshalb kann Sachsen kaum zum Musterland der Chancengleichheit werden, denn auch hier findet eine sehr frühe Auslese und Aufteilung der Kinder auf unterschiedliche Schularten statt. Leider war mehr Chancengleichheit auch kein Kriterium, das bei der letzten Schulgesetznovelle besonders im Mittelpunkt stand, da die sächsische Landesregierung aufgrund der für sie beruhigenden Befunde der ersten PISA - E-Studie hier ja keinen besonderen Handlungsbedarf sah und sieht.

Da mit dem »neuen« Schulgesetz⁹ – und nun auch mit der Koalitionsvereinbarung zwischen CDU und SPD - die Gliederung des sächsischen Schulsystems im Kern unangetastet geblieben ist, dürfte sich im Bildungsbereich die soziale Schere eher weiter

⁸ PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich, hrsg. vom Deutschen PISA - Konsortium, Leske + Budrich, Opladen 2002.

⁹ Erstes und Zweites Gesetz zur Umsetzung des besseren Schulkonzeptes – auf Antrag der Staatsregierung und der CDU-Fraktion am 20.06.2003 bzw. am 15.01.2004 vom Sächsischen Landtag beschlossen.

öffnen als schließen. Nicht zuletzt spielen schon die unterschiedlichen Chancen beim Zugang zu frühkindlicher Bildung aus Kostengründen (kein gebührenfreier Kita - Zugang) eine sozial differenzierende Rolle. Und auch hier zeichnet sich eine zunehmend verhängnisvolle Entwicklung in Sachsen ab, wie die aktuelle Debatte um Zugangskriterien für die Kindertagesstätten zeigt.

Das Thema »Soziale Gerechtigkeit im Bildungswesen« muss also auch in Sachsen weiter auf der Tagesordnung bleiben.

Anschriften der Autoren

Volker Caysa, Dr. phil. habil.,

An der Salz 20, 55278 Kögernheim

Klaus Fuchs-Kittowski, Prof. Dr. rer. nat. habil.,

Wiebelskircher Weg 12, 12589 Berlin

Sabine Gerold, Dr., Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft,

Landesverband Sachsen,

Nonnenstr. 58, 04229 Leipzig

Hans-Gert Gräbe, Prof. Dr. rer. nat. habil.,

Hervigstr. 30, 04279 Leipzig

Stefan Küpper, Diplom-Volkswirt, Abteilungsleiter Bildungspolitik,

Gesellschaftspolitik, Grundsatzfragen, BDA,

Haus der Deutschen Wirtschaft

Breite Straße 29, 10178 Berlin

Hubert Laitko, Prof. Dr. sc. phil.,

Florastr. 39, 13187 Berlin

Wolfgang Methling, Prof. Dr. sc. vet. med., Stellvertretender Ministerpräsident

von Mecklenburg-Vorpommern,

Schloßstr. 6-8, 19053 Schwerin

Roland Opitz, Prof. Dr. sc. phil.,

Steinstr. 13, 04275 Leipzig

Gerhard Poppei, Prof. Dr. phil. habil.,

Ernst – Scheel - Str. 15, 23968 Schwerin

Kurt Reiprich, Prof. Dr. phil. habil.,

Wangerooger Weg 9, 04157 Leipzig

Rudolf Rochhausen, Prof. em. Dr. phil. habil., Ehrenvorsitzender des

Rohrbacher Kreises in der Rosa-Luxemburg-Stiftung,

Lankow - Siedlung 28, 19057 Schwerin