

Dorfes in die Bildungsanstalt des Gymnasiums so: „Mein Dorf liebte ich innig. Als ich zehn Jahre alt war, mußte ich es verlassen, um in der Stadt aufs Gymnasium zu gehen. Das war für mich eine Schicksalsprüfung, die ich nie vergessen werde. Das Schauspiel eines Tieres, das zum Schlachthof geführt wird. Die zum Tode Verurteilten haben vermutlich vor der Hinrichtung ähnliche Gefühle. Ich wußte, daß ich alles verlor, daß ich aus meinem Garten Eden vertrieben wurde und daß ich eine solche Strafe nicht verdiene.“

Ganz so dramatisch verlief meine Übersiedlung von der Landschaft in die Anstalt nicht. Doch unter dem Regiment der gültigen Bildungsidee begann meine Bildungsgeschichte erst mit dem Schuleintritt, und meine Straßenbildung erweist sich als irrelevant. Wollte ich auf sie pochen, um mir gesellschaftliche Anerkennung einzufordern, so würde ich mich zur Närrin machen. Aber das entspricht überhaupt nicht meiner eigenen Erfahrung.

Ich bin überzeugt, daß ich in den Bildungsinstitutionen unendlich viel Behinderung erfahren habe, daß dort Begeisterung verödete, daß mir wichtige und wissenswerte Kenntnisse verleidet wurden und daß ich das Wichtigste von Lehrern lernte, die mit mir keine pädagogischen Absichten verfolgten, sondern mir an ihrem reichen Erfahrungsschatz Anteil gaben. Diese Einschätzung ändert jedoch nichts daran, daß alles, was nicht in geordneten und verordneten Bildungsgängen gelernt wird, eine radikale Entwertung erfährt.

Wo Kindergärten, Schulen und Hochschulen sich etablieren, bricht Bildungsdürre aus. Mit einem großen Kahlschlag machen sie ihr Umfeld zur Lernwüste. Sie reklamieren für sich ein radikales Vertriebsmonopol in Sachen Bildung und erklären alles Lernen, das sich außerhalb ihrer Einflußsphäre ereignet, für null und nichtig.

## **Wer schwarz lernt, wird entmutigt**

Jedes eigenmächtige Lernen erscheint unter dieser Vorgabe als „Schwarzlernen“. Schwarzlernen ist das Pendant zur Schwarzarbeit, wie diese ohne Beziehung zum organisierenden Zentrum, von ihm weder veranlaßt noch kontrolliert, unabhängig von dem Monopolanspruch des öffentlichen Bildungssystems und darum den Bildungsmopolisten ein Dorn im Auge.

Ich habe viel für Schwarzlernen übrig, weiß aber, daß viele Mittel recht sind, um es zu entmutigen. Zullererst: Mit dem Schwarzlernen ist kein Staat zu machen. Was man dreist auf eigene Faust lernt, bringt einen nicht voran auf der Stufenleiter der Bildungshierarchie. Es zahlt sich für die Karriere nicht aus. Man muß schon ein sehr unabhängiger Geist sein und eigentlich auch – wie Schopenhauer – über ein kleines Vermögen verfügen, um aufs Bildungsmonopol zu pfeifen und auf eigene Faust bildungselig zu werden.

Zweitens ist es gelungen, den Glauben zu nähren, daß ordentliche, solide und seriöse Bildung nur in den dafür vorgesehenen Einrichtungen erworben werden kann. Weil Bildung durch sie „legitimiert“ wird, besteht die Neigung, alle nicht institutionelle Bildung als Zufall, wenn nicht als Fehltritt anzusehen“ schreibt Ivan Illich. Der Autodidakt, der Selbstlerner, ist heutzutage eine lächerliche Figur, schon im Kindesalter, der Inbegriff der Scharlatanerie.

Drittens halten es auch die Eltern, die es gut mit den Kindern meinen, lieber mit der ordentlichen, der verfaßten Bildung. Sie haben gelernt, ihre Sprößlinge von Geburt an, wenn nicht schon im pränatalen Stadium als künftige Schulabsolventen zu betrachten. Mit Sorge beobachten sie, ob sich die Kleinen schultauglich entwickeln, und wo nicht, da wird ihrer Schulverträglichkeit nachgeholfen.

Viertens wachen auch die Pädagogen eifersüchtig darüber, daß sich nicht herumspricht, daß man auch ohne sie gebildet werden kann. Es hängt ja ihre berufliche Existenz daran.

## **Kasernierte Bildung**

Wo sich aber die kasernierte Bildung durchgesetzt hat, da hat die Welt als Bildungsstätte ausgedient. Man wird nicht mehr in ihr und durch sie gebildet, sondern über sie belehrt. Vielleicht nimmt die Leichtfertigkeit, mit der die Welt heute ruiniert wird, auch deshalb so ungehemmt ihren Lauf, weil die Welt als Bildungsstätte ausgedient hat. Das Umfeld, in dem wir leben, ist gewiß kein wirtlicher Ort. Es wird nicht dadurch besser, daß wir überall pädagogische Ersatzorte mitten in die Wüstenei stellen.

Wir sind gegenwärtig Zeugen der endgültigen Indiennahme des Bildungswesens durch die Ökonomie. Mit einer unglaublichen Frechheit und Dreistigkeit dringt der ökonomische Sektor darauf, daß im öffentlichen Bildungswesen den Schülern eingebleut wird, was den Konzernen nützlich und profitabel dünkt. Überhaupt ist von Bildung immer weniger die Rede, sondern nur noch von Ausbildung. Das bedeutet das Aus für die Bildung. Bildungsstätten an sich sind ja schon trostlose und entgeisternde Orte. Als Ausbildungsstätten haben sie die letzte Spur akademischen Geistes in sich getilgt mit unabsehbaren Folgen. Und dennoch findet diese Mutation den Beifall aller, der Lehrer, der Schüler, der Eltern und der Bürokraten.

Woher die Begeisterung für die Ausbildung? Man erhofft sich davon bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt, für den man sich gern zurichten lassen will, obwohl es ihn schon gar nicht mehr gibt. Mit der beflissenen und gefälligen Anpassung an die Arbeitsmarkterfordernisse wird ja kein einziger Arbeitsplatz zusätzlich geschaffen. Nur der Konkurrenzkampf wird härter, dieses Nullsummenspiel, bei dem man nur gewinnen kann, wenn

andere verlieren. Der Ausbildungswahn erfaßt immer frühere Lebensalter.

## **Bildung als Baustelle?**

Um das, was dem Bildungssektor an Veränderung zugedacht ist, zu charakterisieren, bedient man sich gern der Metapher der Baustelle. Man will damit wohl andeuten, daß es bei den jetzt ins Haus stehenden Neuerungen um mehr geht, als um kleine Herumbesserungen und Reparaturen. Es soll einem maroden Gebäude zu neuer Standfestigkeit verholfen werden. Auf den ersten Blick scheint die Metapher brauchbar, bei genauerem Hinsehen erweist sie ihre Schwäche. Oder ist sie nicht bewußt irreführend, wie so vieles in der bildungspolitischen Diskussion? Schauen wir uns also die Metapher ein wenig genauer an:

Baustelle ist nicht gleich Baustelle, und nur bestimmte Typen dieser Örtlichkeiten taugen zum Vergleich mit der Umkämpfung des Bildungswesens im allgemeinen und der Schule im besonderen, die gegenwärtig im Gange ist. Wer zum Beispiel mit der Baustelle ein produktives Chaos assoziiert, ist, was den Schulvergleich angeht, schon auf dem Holzweg. Nichts ist weniger beabsichtigt, als in Unordnung oder Ent-Ordnung sein Heil zu suchen. Keinesfalls nämlich darf die „Deregulierung“, die heutzutage für den Stein der Weisen gehalten und nachdrücklich propagiert wird, mit irgendwie anarchischen Bestrebungen im Sinne des ungegähelten Herumprobierens verwechselt werden.

Die „Deregulierung“ gehorcht den eisernen Gesetzen des sogenannten freien Marktes. Die produktive Unordnung, die man auf bestimmten Baustellen vermuten und finden mag, hat ja etwas mit Erfindungsreichtum im Angesicht von Herausforderungen, die der Fortgang der Dinge stellt, zu tun. Diese Lust an der Invention, auch am Rückgriff auf gut erprobte und bewährte Erfahrungen sehe ich in den heutigen Schuldebatten nirgends. Die Invention hat der Innovation weichen müssen, und die ist nicht erfinderisch, sondern berechnend, in Heller und Pfennig sogar.

Produktive Unordnung ist längst als unprofessionelles Herumwursteln verunglimpft. Natürlich unterscheiden sich Baustellen auch danach, ob das im Entstehen begriffene Gebäude dazu ausersehen ist, daß Menschen darin wohnen und sich hingehörig fühlen sollen, oder ob es der Unterbringung von Funktionen dienen soll. Wenn ich vom „Wohnen“ spreche, dann meine ich ein aktives, gestaltendes Tun. Wohnen ist, wie Ivan Illich feststellt, jene schöpferische Aktivität, mit der Menschen der Welt die Spuren ihres Daseins einzeichnen, ihre Hinterlassenschaften, die der Welt ein Gepräge geben, wenn auch nur in Spurenelementen, Hinterlassenschaften, ohne die die Welt eine andere wäre.

Dieses aktive, einprägsame Wohnen gibt es in Industriegesellschaften kaum noch. Wo es leben-

dig ist, bleiben Baustellen Baustellen, werden sie immer neu an die vielseitigen Belange des Daseins angeglichen und zwar, und das ist das Entscheidende: von den Bewohnern selbst. In unseren Gesellschaften wohnt kaum noch jemand: die Menschen konsumieren – Illich zufolge – ihre Unterbringung, sie sind nicht anders als ihre Autos einigermaßen wetterfest und leidlich komfortabel garagiert. (Illich). Unsere Gehäuse aus Stahl, Beton, Glas und Kabelgeringel sind vollkommen fertig, an ihnen ist nichts mehr zu kratzen, sie sind spurenresistent. So ist auch die Baustelle Schule nicht dazu ausersehen, Daseinsaktivitäten zu beherbergen, sondern die junge Generation zweckmäßig zu veranstalten.

## Mensch-Maschine-Komplexe

Lassen Sie mich die Metapher noch ein wenig weiter traktieren bzw. strapazieren. Wenn ich durch die Straßen meiner Stadt gehe und mir vorstelle, was sich hinter deren Fassaden abspielt, dann stelle ich verwundert fest, wie grundlegend sich das im Laufe meiner Lebensgeschichte, also in den letzten 40 bis 50 Jahren verändert hat. Früher konnte ich hinter den der Stadt zugewandten Fenstern der Häuser in der überwältigenden Mehrheit Mensch-Mensch-Verhältnisse vermuten. Heute agieren hinter den Fassaden fast ausschließlich Mensch-Maschinen-Komplexe:

Der Mensch in der Zwiesprache mit seinem Computer, im schweißtreibenden Wettstreit mit seinem Fitness-Gerät, weltläufig vor seinem Fernsehgerät, kontaktfreudig am Telefon, berauscht von seiner musikalischen Dauerberieselung durch die Stereoanlage, im gesundheitlichen Ernstfall verkabelt am EKG, während der Arbeitsstunden dem Takt der Maschinen unterworfen, transportiert in die schwindelnden Höhen seiner Erdenferne durch den Hochgeschwindigkeitslift, und vor den Fassaden, in den Straßen, die zur Infrastruktur verkommen sind, als Kommandeur seiner nur durch Stau zu bändigenden Autogeschosse.

Wenn ich es recht bedenke, waren die Schulen womöglich der letzte Ort, bei dem man mit einiger Gewißheit sagen konnte, daß sich in ihren Räumen – wie auch immer prekäre und schwierige – Mensch-Mensch-Verhältnisse erhalten hatten. Dieses beschämende Manko soll die Baustelle, zu der die Schule jetzt geworden ist, beheben. Auch in ihre Mauern sollen endlich Mensch-Maschinen-Gespanne Einzug halten. Auch sie wird dem Imperativ der Funktionstüchtigkeit unterworfen. Dem Schlendrian des Menschlichen, allzu Menschlichen wird mit Präzision begegnet werden.

Man könnte einwenden: Wenn die Schule eine Baustelle ist, um so besser, dann bewegt sich doch wenigstens etwas. Falsch! Auf heutigen Baustellen bewegt sich gar nichts. Es wird allenfalls etwas bewegt, von gewaltigen Baukränen, die einer unsichtbaren Regie gehorchen. Die künftigen Gebäudenutzer haben auf den Baustellen nichts zu

suchen. Und am fertigen Objekt, können sie wegen der Härte der Baumaterialien und wegen der Komplexität der Bautechnologie nichts ändern, sie können sich nur damit arrangieren. Allen Beteuerungen zum Trotz wird auch nichts anderes von ihnen erwartet, weder von den Schülern noch von den Lehrern. Wollten sie sich Bewegungsfreiheit verschaffen, müßten sie den Einzug in die neuen Gebäude verweigern. Das bedeutet jedoch, daß sie „auf der Straße sitzen“. (d.h. arbeitslos und zum Bittstellen verurteilt zu sein)

## Wer ist der Bauherr?

Zuguterletzt müssen wir, um dann die Metapher zu verlassen, der Frage nachgehen, wer denn der Bauherr dieser „Baustelle Schule“ ist. Und da wird es interessant und empörend zugleich:

Wer also hat in der sogenannten Diskussion um die Erneuerung – Sanierung oder Neubau der Schule – das Sagen. (Wohlgermerkt, bei den Nachkriegssanierungen der Städte, ihrer Zurichtung für die störungsfreie Unterbringung der Mensch-Maschinen-Komplexe wurde in der Bundesrepublik mehr Bausubstanz vernichtet als durch die Bombardierungen des Krieges. Sanierung der Schule könnte also ein anderes Wort für Bombardement sein. Und falls es sich bei der Baustelle Schule um einen Neubau handelt, hat sowieso die Abrißbirne vorher alles kahlgeschlagen und plantiert)

Ferner: Wie, das heißt in welchem Sprachgestus erörtern diejenigen, die sich der Bauherrschaft bemächtigt haben, das Planungsobjekt? Und schließlich: wer ist im Planungsstab vertreten, d.h. wie wird verhindert, daß störende Gesichtspunkte, die den Bau verzögern könnten, zur Geltung gebracht werden? Damit verlasse ich die Metapher und rede von nun an über die Schule in der mir vertrauten Sprache.

Zunächst zur Beantwortung der soeben gestellten Fragen ein paar willkürlich herausgegrif-

fene Lese Früchte der letzten Monate, die die Szenarie der Bildungsdiskussion veranschaulichen und die dort geltenden Machtverhältnisse klären helfen mögen: In der „Frankfurter Rundschau“ vom 23.5.98 las ich in einem Bericht über eine Berliner Konferenz zum Thema: „Qualitätsmanagement in der Schule“, die „Wirtschaftler (hätten) den Pädagogen gründlich die Leviten gelesen“: Der Geschäftsführer der Bundesvereinigung der deutschen Arbeitgeberverbände mahnte: „Wir dürfen die Chancen des Standortes nicht schon im Klassenzimmer verlieren“....

Aber die Schulleiter und Oberstudienräte, die Schulräte und Pädagogen muckten nicht einmal auf, als ihnen „Innovationsunfähigkeit“ und „Verantwortungsarmut“ bescheinigt und gehörige Mitschuld an der allgemeinen „Stagnation“ zugewiesen wurde. Die Schulen und ihre Träger steckten fest in der „Defensive“. Und weiter ging die Attacke: „Die Schule denkt zu wenig an ihre Abnehmer in der Wirtschaft, da müßte ein partnerschaftliches Feld entstehen.“ Ökonomisch seien die Schulabgänger unterbelichtet, monierte der Arbeitgebervertreter. Und ein Vorstandsmitglied einer Daimler/Benz-Tochter sagte auch gleich, wie er sich die Behebung dieses Mankos konkret vorstellt. Er frage sich schon lange, „warum der Deutschunterricht nicht stärker an das Fach Wirtschaft gekoppelt werde.“ Ja, warum eigentlich nicht, dachten sich offenbar die geladenen Pädagogen, denn auch zu diesem Vorschlag schwiegen sie dem Vernehmen nach.

Zweites Beispiel: Die Managementberaterin Evelyne Kromus grübelt in einem Gastkommentar der Wiener Presse vom 12. Mai 1997 darüber, wie man das in einem Unternehmen vorhandene Wissen, das sie eine „unsichtbare Ressource“ nennt, „managen“ könne. Anerkennend stellt sie fest, daß einige „pionierhafte Unternehmen“ erkannt haben, daß die größte „stille Reserve im intellektuellen Vermögen liegt und eine gezielte Bewirtschaftung dieser Ressource vorgenom-



Bildung als Baustelle: Wer ist der Bauherr?

men“ hätten Ich zitiere weiter: „Wissen ist aber nicht nur ultimative Ressource im globalen Wettbewerb, sondern wird als Qualifikation von Menschen immer mehr Voraussetzung für ein attraktives Einkommen. Daher wird (Bildung) immer mehr auch in den Verantwortungsbereich von Individuen verlagert und als eine Investition in die persönliche Zukunft angesehen werden müssen.“

So ungeniert wird der Mensch sonst nur noch in den Erfolgsmeldungen über die neuesten biotechnologischen Errungenschaften zum kapitalisierbaren Rohstoff erklärt. Homo sapiens steigt tief hinab, widerspruchslos nimmt er seine Umdefinition zu homo materia entgegen.

## Was sagen die Bewohner?

Ich kann verstehen, daß Lehrende an Schulen, an Hochschulen und an anderen Bildungseinrichtungen gegenüber dieser geballten Übermacht, den Kampf um Einflußnahme verloren geben. Ich bin aber vollkommen bestürzt über die grassierende Bereitschaft von Lehrern, Schülern und Eltern, zu dieser Usurpation des Bildungssektors durch Wirtschaft und Industrie ihren Segen zu geben und am eigenen Untergang beflissen mitzuwirken. Das mindeste, was zu tun wäre, wäre doch, den „Schein der Einstimmigkeit“ (P. Bourdieu) zu vereiteln und von pädagogischer Seite ein klares und unmißverständliches Nein zur endgültigen Vermarktung und Funktionalisierung menschlichen Lernens zu sagen.

Im Herbst 1997 wurde das bundesrepublikanische Bildungswesen bestreikt. In den Hochschulen fing es an, und dann sprang der Funke auf die Schulen über. Da meldeten sich also endlich die „Bewohner“ zu Wort. Wer sich aber von diesem Aufstand einen neuen Impuls in der Bildungsdiskussion erhofft hatte, der sah sich enttäuscht. Die ökonomische Logik beherrschte den Streik durchgängig. Und so wurde den Streikenden bei dieser protestlerisch gemeinten Veranstaltung ein ganz neues Streikerlebnis beschert. Der Streik war rundum zustimmungsfähig. Und den Streikenden wurde von allen Seiten viel Beifall und Anerkennung gezollt: von den Ministern, den Unternehmern, den Medienzaren, den Börsenmaklern, den Professoren und sogar von den Stammtischdiskutanten, die sonst doch eher argwöhnen, daß sie das süße Nichtstun der schulischen und studentischen Leisurclass mit ihren sauer verdienten Steuergroschen finanzieren. Zuguterletzt mochte auch der Bundeskanzler nicht zurückstehen und spendete Lob, Anerkennung und aufmunternde Worte für den maßvollen und gesitteten Protest. Kurz: die Bestreikten wußten sich mit den Streikenden einig und boten Verbrüderung an. Die amtierende Generation teilte die Zukunftssorgen derer im Wartestand und stimmte lautstark in die allgemeine Klage über die leeren Kassen – wie über eine Naturkatastrophe – ein.

Wie kommt es, daß ein Streik so vieler so unfähig war zum Konflikt? Wie kommt es, daß an den Flämmchen, die da entzündet wurden, Politiker und Wirtschaftsbosse ganz ungeniert ihr Süppchen kochten? Der Streik war doch einmal eine schlaue soziale Erfindung: Diejenigen, die genötigt waren, ihre Haut zu Markte zu tragen und den Fabrikherren Verfügungsgewalt über ihre Lebenszeit und ihre Leiber zu geben, besannen sich mitten in ihrem Elend darauf, daß nicht nur sie, sondern auch ihre Peiniger in abhängiger Lage waren. Konfliktfähig sein heißt: der Gesellschaft den Entzug eines Gutes androhen zu können, auf das sie zu ihrem Fortbestehen angewiesen ist. „Alle Räder stehen still, wenn dein starker Arm es will“, lautete die selbstbewußte Parole.

Wenn Studenten und Schüler streiken, steht nichts still, alles geht seinen gewohnten Gang. Von der vorübergehenden Lernverweigerung der jungen Leute ließ sich niemand beunruhigen, das geht vorüber wie's Gewitter. Aber nicht nur, daß die Studierenden nichts anzudrohen hatten, machte ihren Streik so harmlos. Es waren auch die Forderungen selbst, die sich die Adressaten ruhigen Blutes anhören konnten. Die Streikenden forderten: „Mehr Geld“, und die Bestreikten erklärten in aller Unschuld: „Es ist keines da“. Die guten alten Sachzwänge sind eben immer ein starkes Argument, das alle weiteren erübrigt.

## Kapitulation der Bildungseinrichtungen

Es ist ja keine Frage, daß die lernende Generation zur verarmenden Klasse gehört. Schon heute bleibt vielen Studenten kaum Zeit für ein ordentliches Studium, weil sie vollbeschäftigt sind mit der Nebensache, ihren Lebensunterhalt zu sichern, und Schullaufbahnen werden längst wieder nach der Gefülltheit des elterlichen Gelbeutels entschieden.

Das ist ein Skandal, wenn man in Betracht zieht, welche ungeheuren privaten Kapitalien angehäuft werden, während die öffentlichen Kassen leer bleiben. Aber die Streikparole hieß nicht: Mercedes und die Deutsche Bank sollen endlich Steuern zahlen, sondern es wurde eben einfach nur mehr Geld reklamiert. Äußerstenfalls wurde das bewährte Streikmotto: „Bildung statt Raketen“ wieder bemüht.

Der tiefsitzende Grund, die alles entscheidende Bedingung für die Gefälligkeit des studentischen Protestes aber war der erreichte Grad der Verkommenheit der Schulen und Hochschulen selbst.

Die staatlichen Bildungseinrichtungen haben sich längst ihrer wichtigsten Aufgabe entledigt, nämlich Einspruch einzulegen gegen die zerstörerische Logik der machtvoll durchgesetzten gesellschaftlichen Haupttendenz. Sie haben es widerstandslos ändern überlassen, zu definieren, was in dieser Gesellschaft Fortschritt genannt

werden soll. Und so haben sich denn die siegreichen apokalyptischen Drei: die Ökonomie, die Technik und die Naturwissenschaften – insbesondere die angewandten – das Fortschrittsmonopol unter den Nagel gerissen, sich zu Bauherren ernannt und fordern gebieterisch die umstandslose Indienstellung des Bildungswesens für ihre Belange.

Alles, was nicht im Dienste von ökonomischem Profit, großtechnologischer Weltveränderung und naturwissenschaftlicher Weltdeutung steht, wird zum Bildungsluxus und bald schon zum Bildungsmüll erklärt. Und das Bildungswesen gibt zu dieser ungeheuerlichen Anmaßung seinen Segen und hält sich bereit, in serviler Unterordnung unter das scheinbar unvermeidlich Gültige, sich als Lieferant von Ausgebildeten für die verordneten Zwecke zu verstehen. Man begnügt sich damit, auszubilden und ausgebildet zu werden. Das ist das Aus für die Bildung. Damit wurde den Schulen, seien sie hoch oder tief, der Todesstoß versetzt, lange bevor ihnen das Geld ausging.

Von den Bildungseinrichtungen gehen keine akademischen Impulse aus, kein Widerstand gegen das Bestehende, kein Nachdenken über das Stattgehabte, keine Kritik am weltumspannenden Irrenhaus. Sie sind beflissen bemüht, den Nutzbarkeitserwartungen zu entsprechen und klinken sich geistesabwesend ein in das, was alenthalben sowieso im Gange ist. Den einzigen Grund zur Selbstkritik sehen sie darin, daß sie es nicht effektiv genug tun, daß sie nicht auf der Höhe des Irrsins sind, sondern ihm kläglich hinterherhumpeln. Und darum fordern sie mehr Geld.

Kaum jemand, der während des Streiks gesagt hätte: Ich will nicht eine Mark mehr für die Förderung der militärischen Vernichtungstechnologien, der heute weltweit 40 Prozent der Forschungsaktivitäten gewidmet sind. (Dort arbeiten, nebenbei gesagt, lauter hervorragend und mit enorm viel Geld ausgebildete Leute.) Kaum jemand, der gesagt hätte: Ich will nicht eine Mark mehr für die Gentechnologie, die ein gigantisches Artensterben einleitet und eine Apokalypse des Hungers vorbereitet und mit Unsterblichkeitsphantasien Gefolgschaft ködert. Ich will nicht eine Mark mehr für die Manipulationswissenschaften, die immer perfektere Fälschungen der Wirklichkeit zustandebringen.

Es stünde den Schulen und Hochschulen gut an, die Kräfte des Nicht-Mitmachens zu stärken. Was wäre, wenn wir statt des „Ich auch“ ein entschiedenes und klares „Ohne mich“ zu sagen lernten. Für das Exerzitium des Nein-Sagens, der Kritik und der Skepsis und für das Nachdenken über eine menschliche, gar freundliche Einrichtung der Gesellschaft ist Geld eine eher behindernde Bedingung. Nicht nur weil es bestechlich macht, nicht nur weil es zum Kampf aller gegen alle zwingt, sondern vor allem, weil es unbeschreiblich dumm macht.

## „Leere Töpfe - Leere Köpfe“

... reimte ein Witzbold auf der ersten Großdemonstration – und bot sich damit gleich als lebenden Beweis für die Richtigkeit seiner These an. Ich meine, Pädagogen hätten sich jeden Vergleich der Köpfe mit den Kassen zu verbieten. Geld ist stupide und hoch infektiös. Was einmal in Geldkriterien bewertet wird, wird genauso stupide wie das Geld selbst. Geld kann in dumpfer Raserei nichts anderes, als Geld hecken. Wenn wir Lernen und Lehren evaluieren, das heißt ihren Marktwert testen, was allenthalben mit Verve gefordert und mit Enthusiasmus betrieben wird, dann verurteilen wir die Bildung zur selben stumpfsinnigen Raserei der Geldvermehrung. Sie wird ihren Geist aufgeben. Wenn Bildung tatsächlich eine Geldfrage wäre, wenn leere Töpfe wirklich leere Köpfe zur Folge hätten, dann müßten Sokrates und Diogenes Hohlköpfe gewesen sein.

Der Streik folgte der Logik des Marktes und unterwarf sich der Erpressung großen Stils, die die andere Seite mit ihrer Verfügungsgewalt über Arbeitsplätze ungeniert und ungestraft betreibt.

Stellt das aber nicht die Verhältnisse auf den Kopf? Habe ich mich damit nicht auf die andere Seite geschlagen, auf die Seite derer, die der Bildung den Finanzhahn abdrehen wollen, und falle ich nicht der kommenden Generation mit ihrer verzweifelten Angewiesenheit darauf, auf dem Arbeitsmarkt in der erbitterten Konkurrenz aller gegen alle eine gute Ausgangsposition zu haben, in den Rücken? Ich denke nicht. Ich spreche lediglich dagegen, daß sich Lernende und Lehrende zu quengelnden Säuglingen, die nach einem Schluck aus der Finanzflasche jammern, degradieren lassen. Ich habe den Streikenden meiner Hochschule und den am Streik beteiligten Wiesbadener Schülern folgendes Szenario für die in ihrer Regie gebauten Schulen entworfen:

**Stellt euch vor, es gibt Geld, und ihr wollt's nicht haben.** Stellt euch vor, ihr würdet darüber nachdenken, was ihr braucht, um euch zu bilden: Einen Ort, an dem man zusammenkommen kann. Nehmt also eure Schulen und Hochschulen in Besitz: Bücher, um sich Rat zu holen. Es müssen nicht unbedingt die von gestern oder heute sein, gelegentlich ist man bei den alten gut beraten. Gesprächspartner: Da seid ihr euch selbst genug. Und dann, von Fall zu Fall, eine vorbeikommende Lehrerin oder einen Lehrer, um ihre Erfahrung und Zeitgenossenschaft zu beanspruchen: Die sind beamtet und bleiben euch sowieso erhalten.

Stellt euch vor, ihr würdet auf Studienordnungen, Scheine und Diplome pfeifen, mit denen euer Lernen gegängelt und wird ihr in einen rücksichtslosen Konkurrenzkampf getrieben werdet. Stellt euch vor, ihr würdet wichtigere Fragen als Ausbildungs- und Prüfungswissen erörtern wollen. Stellt euch vor, ihr würdet denken, daß dreizehn Schuljahre und fünf Studienjahre zu kostbar

sind, um sie mit der Zurichtung für einen Arbeitsmarkt zu verplempern, den es gar nicht mehr gibt. Stellt euch vor, ihr würdet durchschauen, daß mit eurer beflissenen Anpassung an die „Standort-Deutschland“-Erfordernisse, wie man sie euch abverlangt, nicht ein einziger Arbeitsplatz geschaffen wird. Stellt euch vor, für eure Ausbildung zu tüchtigen Betriebsangehörigen sollten die aufkommen, die davon profitieren, während es Aufgabe der öffentlichen Bildungseinrichtungen sei, genau die Fächer und Themen und Fragen zu pflegen, die sich der ökonomischen Verwertbarkeit und der privaten Profiterschöpfung entziehen. Ich glaube, ihr müßtet euch um die Feindseligkeit eures Gegenübers keine Sorgen mehr machen und wäret die große Koalition der Einverstandenen rasch los.

## Symptome der Verstopfung

Den Verzicht auf „Mehr vom Gleichen“ empfehle ich nicht um des Verzichtes willen. Diogenes, der Philosoph in der Tonne, der eine spektakuläre Armut bewahrte, lehrte, auch ein Weiser könne Kuchen essen, solange er dabei seine Freiheit nicht verliert. Wir haben in den Jahren des ökonomischen Wohlstands reichlich Kuchen gegessen und uns der Illusion hingegeben, unsere Freiheit sei davon unberührt und unsere Weisheit nicht in Gefahr. Der Kuchen schien wohlfeil und nichts zu kosten. Tatsächlich hat er die Freiheit der Bildung gekostet – und wo wir glaubten mit Weisheit angefüllt zu sein, hatten wir es mit den Symptomen der Verstopfung zu tun.

Es gab zwei Mißverständnisse im Streik. Das erste Mißverständnis ist grundsätzlicher Natur. Wir leben in einer Zeit der Vergötzung der Innovation. Die Pflicht zur Überbietung des eben noch gültigen Optimums ist eine moderne Selbstverständlichkeit. Das Immer-Schon oder Immer-Wieder oder Immer-Noch hat gegenüber dem Noch-Nicht nicht die leiseste Chance auf Verbindlichkeit und Ansehen. So beherrscht ist unser Jahrhundert von der Alleingültigkeit des Neuerns, daß es die alte Gewohnheit, grundlegenden gesellschaftlichen Wandel mit der Vorsilbe **„Re“** zu kennzeichnen, außer Gebrauch hat kommen lassen. Epochale Umbrüche oder Umwälzungen hießen früher „Renaissancen“, „Renovationen“, „Reformationen“ oder „Revolutionen“.

Sie alle sind heute auf den Generalnenner der **„Innovation“** gebracht worden, womit unmißverständlich zum Ausdruck gebracht wird, daß man sich das **„Zurück“** gänzlich aus dem Richtungssinn geschlagen hat. Unter dem Geltungsanspruch der Innovation werden Krisen grundsätzlich als Novitätsmanko interpretiert. Wer in der Krise steckt, ist nicht modern genug. Und da heutzutage die bahnbrechenden und rapidesten Neuerungen im technisch-industriellen Komplex zustandegebracht werden, bedeutet Krisenbewältigung, auf die Höhe der technisch-industriellen Errungenschaften zu

kommen. Die Innovationsgläubigkeit sichert den Innovationsenthusiasten die Gefolgschaft.

## Systematische Verknappung der Bildung

Über den Triumpfen, die die Weltverbesserer von einer Errungenschaft zur nächsten tragen, werden allerdings die Verluste, die am Wegesrand liegenden Opfer vergessen. Sie werden in den Erfolgskalkulationen unterschlagen oder anderen geheimen Ursachen zugeschrieben. Die Moral zum Beispiel, deren lautloses Verschwinden beklagt wird, wenn es sich allzu negativ bemerkbar macht in Gewaltausbrüchen der uneleganten, häßlichen, brutalen Art, die Moral also ist nicht der Unmoral zum Opfer gefallen, sondern dem Innovationsfuror, zu dessen Wesen es ja gehört, nichts überdauernd Gültiges anzuerkennen.

Die Flexibilität, die heute allem und jedem als erstes Qualitätsmerkmal abverlangt wird, ist unvermeidlich amoralisch. Durch die Pflicht zur Innovation wird die Moral, oder das Gewissen wirklich abgeschafft und nicht nur, wie in Zeiten des Krieges, der Gewalt und des nackten „Rette-sich-wer-kann“ vorübergehend außer Kraft gesetzt. Wenn allem Bleibenden der Krieg erklärt wird, hat die Moral oder die Tugend oder die Haltung ausgespielt. Der Erfolgslogik zum Trotz wird dann der Schule die Aufgabe zuteil, sich um die Zivilisierung der Gesellschaftsmitglieder zu kümmern. Die Schule soll das Wunder vollbringen, die Schüler für den gnadenlosen Konkurrenzkampf, für vollkommen flexible Anpassung an das technisch und ökonomisch Gebotene und für Gesittetheit, Anstand, Fairness und Verlässlichkeit gleichzeitig zuzurichten. Daß es ihr nicht gelingt, diese paradoxe Anforderung zu erfüllen, ist vielleicht das Beste, was sich über sie sagen läßt, wird ihr aber selbstverständlich als Scheitern ausgelegt.

Das zweite Mißverständnis liegt in der Annahme, die Bildungsmisere sei eine Folge der Verknappung der finanziellen Mittel. Die jetzt unter dem Sparzwang vollzogenen Etatkürzungen machen die Bildung knapp.

Tatsächlich unterliegt die Schule einer zweiten widersprüchlichen Forderung. Sie soll die wundersame Vermehrung der Bildung betreiben, aber gleichzeitig die Bildung systematisch verknappen. Die Tatsache, daß es zu ihrem Tagesgeschäft gehört, Bildung knapp zu halten, gestehen Pädagogen sich nicht gern ein. Sie sehen sich lieber als die Förderer der Chancengleichheit durch Bildungsvermehrung und deren gerechte Verteilung. Dies ist ein Selbstbetrug, dessen Aufrechterhaltung jeden Einspruch gegen die Machtergreifung der Ökonomie unmöglich macht.

Um der gesellschaftlichen Rangsortierung willen muß die Bildung künstlich verknappt werden. Nicht auszudenken, wenn sie wirklich für alle reichte und jeder in ihr auf die ihm gemäße Weise Bildung erführe. Wenn in unseren Schulen alle ge-

bildet werden könnten, wenn jeder auf seine Facen lern- und bildungselig werden könnte, dann ginge die Rechnung nicht auf. „If everyone stands on tiptoe nobody sees better.“ stellte der Soziologe Fred Hirsch schon in den siebziger Jahren in „Social Limits to Growth“ fest. Was prinzipiell jedem einzelnen möglich ist, der gesellschaftliche Aufstieg qua Bildung, darf eben keinesfalls allen möglich sein. Die Schule ist darum die unverzichtbare Institution zur systematischen Herstellung von Ungleichheit. Und es ist kaum verständlich, wieso der Etikettenschwindel der Chancengleichheit durch Schulbildung immer noch so wenigen durchschaut wird.

## Mit dem Computer in die Halbbildung

Als Allheilmittel zur Lösung der genannten Probleme wird uns in jüngster Zeit der Computer empfohlen: „Durch die Arbeit mit der Maschine lernen Kinder zwei ganz wichtige Dinge, um in unserer komplexen Welt besser zurechtzukommen: in Zusammenhängen zu denken und sich Wissen selbst anzueignen. Über Datennetze oder elektronische Enzyklopädien etwa können sie in Sekundenschnelle Antworten bekommen, die ihnen ihre Eltern und Lehrer gerade nicht geben können.“ (Seymour Papert im „Spiegel 9/94“)

Der Computer, der hier als Antwort auf alle pädagogischen Fragen offeriert wird, kann noch mehr. Er ist ein großer Vereinfacher, der komplizierte Vorgänge wie beispielsweise das Komponieren einer Melodie enorm erleichtert. Weit davon entfernt, die Kinder abzuspiesen mit der in ihm gespeicherten Ersatzwelt, stimuliere er sogar die Neugier und erweitere den Lebenshorizont ganz enorm. Und schließlich sei er auch noch ein Garant der Chancengleichheit, weil er – anders als der noch so bemühte Lehrer – die unterschiedlichsten Talente der Schüler auf unterschiedlichste Weise im je angemessenen Tempo zu entfalten und zu fördern in der Lage sei. In so idealen Lernumständen ist die Begeisterung dann eine geradezu unvermeidliche Begleitscheinung: „Durch richtigen Gebrauch der Technologie können wir Kinder (...) für selbständiges Lernen mehr als je zuvor faszinieren.“

Sloterdijk schreibt über denjenigen, der von der Begeisterung wie vom Blitz getroffen wurde: „Wer den Einladungen der Rede von den höheren Menschenmöglichkeiten folgt, gerät ins Zentrum des Menschenbildungsprozesses.“ Die Begeisterung, die der Computer auslöst, ist – das muß man befürchten – von der Art, daß sie keineswegs ins Zentrum des Menschenbildungsprozesses führt, sondern geradewegs in eine betonharte Halbbildung, in der sich die so Begeisterten „unter Verzicht auf toil and trouble die geistige Existenz komfortabel“ einrichten und „schlucken, was in (sie) ...hineingestopft wird“ (Th. W. Adorno).

Die Halbbildung ist nicht zu verwechseln mit

Unbildung. Unbildung ist zur Bildung hin offen, Halbbildung nicht, denn sie ist „tendenziell unansprechbar: das erschwert so sehr ihre pädagogische Korrektur“. Zu ihr gehört die Selbstbehauptung, die Besserwisserei, das Ressentiment, das Bescheidwissen, das dadurch zustande kommt, daß man es gerade nicht so genau wissen will. Das Metier der Halbbildung ist das „isolierende, aufspießende, einspruchslose „Das ist““ (Th. W. Adorno), in dem der Computer unschlagbar ist.

Es sind im wesentlichen drei Vorzüge, die dem Computer nachgesagt werden und an denen sich die Begeisterung der Bewunderer entzündet. Es ist ein Enthusiasmus fürs Schnelle, fürs Sichere und fürs Bequeme. Beschleunigung, von der die Aufstockung des Lebensertrages erwartet wird, Berechenbarkeit, die als Inbegriff der Sicherheit gilt, und Unangestrengtheit, die für Genuß gehalten wird, sind aber ganz allgemein die Geheimmaximen unseres Jahrhunderts. Sie machen die Dreifaltigkeit der modernen Begierden aus.

Die Computer-Pädagogen, die vorgeben, sie wollten das gleiche, was Pädagogik immer schon gewollt habe, nur eben mit anderen, sprich: effektiveren Mitteln, machen sich der gleichen Verharmlosung schuldig wie die Gentechnologen, die auch von sich sagen, sie täten nichts anderes, als was die Natur immer schon wollte, wenn ihr in der Evolutionsgeschichte eine Mutation gelang, nämlich der Emporentwicklung der Arten einen Dienst erweisen. Nur würden sie eben die langen Wartezeiten verringern und die Sache von Zufall und Überraschung befreien.

Das ist aber gerade der crucial point: Wenn Bildung von allen Wartezeiten und Verlangsamungen, von der Überraschung und von der Mühsal befreit ist, dann ist das, was übrigbleibt, mit einiger Sicherheit keine Bildung mehr. Der Computer richtet Enormes aus. Aber alles, was die Bildung ausmacht, widerspricht seiner Beschaffenheit und seiner „Könnerschaft“. Man kann Bildung geradezu als die Synthese aus Langsamkeit, Überraschung und Mühe beschreiben, aus jenen Daseinsformen also, die er im Triumph besiegt hat.

## Ausmerzung des Zweifels

„Am Lernen ist das Schönste, daß es die Geheimnisse vervielfältigt.“ (Elias Canetti)

Was von den Pädagogen, die dem Computer die Bildung anvertrauen wollen, propagiert wird, ist gewiß nicht die Vervielfältigung von Geheimnissen, sondern die Herstellung von planer, blanker Tatsächlichkeit und terminaler Bekanntheit; sie plädieren nicht für die liebevolle Pflege des Rätselhaften, sondern für die forsche Inangriffnahme der endgültigen Enträtselung der Welt.

Vielleicht ist die Gewißheitssucht, der hier nun auch von pädagogischer Seite zur Respektabilität verholfen wird, das Beunruhigendste an den Verlockungen, mit denen die Schule in ihrer Ago-

nie geködert werden soll. Denn damit wird das Schicksal des Zweifels besiegelt, nicht des Zweifels in dieser oder jener Spezialangelegenheit, sondern des Zweifels als Grundhaltung gegenüber der Welt und vor allem gegenüber den menschlichen Errungenschaften.

Unter dem Regime des Computers hat der Zweifel keine Chance. Nicht weil mit Hilfe der unerschöpflich verfügbaren Datenmengen Gewißheiten hergestellt würden, an denen nicht mehr zu rütteln ist. Sondern weil das „positivierende Forschen“ (P. Sloterdijk) auf die Vertiefung des Zweifels nicht aus ist, sondern einzig auf die Etablierung von Gewißheit. Der Zweifel wird nicht durch unumstößliche Erkenntnisse abgeschafft, sondern durch das Desinteresse an der „Idee der Wahrheit“ (M. Horkheimer).

Selbstverständlich vertritt in diesem Arrangement der Computer die Sache der Gewißheit. Er ist die Waffe schlechthin, die gegen den Zweifel ins Feld geführt werden kann. Doch was ist dagegen zu sagen, wenn man Vermutungen gegen gesicherte Kenntnisse eintauscht und Spekulationen gegen exaktes Wissen? Allenfalls dies: Es ist „schlimm genug, ohne Ungewißheit zu entscheiden, aber unter der Illusion von Gewißheit zu entscheiden, ist katastrophal“ (K. Boulding).

Wie nun, wenn der Umgang mit dem Computer die von ihm Bedienten zu dieser Illusion verführt? Und ohne Frage hat er das Zeug dazu. Die Illusion der Gewißheit ist nahezu hermetisch. Denn sie verdankt ihr Zustandekommen der Ausmerzung des Zweifels, der das einzige Mittel wäre, sie auf den Boden der Realität der Ungewißheit zurückzuholen. Doppelt bedenklich, weil der Computer nicht nur die wohltuende Illusion der Gewißheit erzeugt, sondern die Menschen zu gewißheitsbedürftigen Mängelwesen macht, die vor allem Ungewissen, das nun einmal der Normalzustand der Existenz ist, panisch flüchten.

Das alles, nebst den katastrophalen Folgen davon, nimmt die Schule billigend in Kauf, wenn sie sich verführen läßt, von der dem technischen Supergerät zufliegenden Begeisterung zu profitieren. Dann hat sie eine Menge von den hehren Absichten, auf die sie sich berief, über Bord geworfen und sich von soviel Ballast befreit, daß sie unbeschwert herumvagabundieren könnte und sich verdingen, wie es sich gerade fügt, sich lieren, mit wem sie will. Sie wäre dann beliebigen gesellschaftlichen Interessen gefügig und verfügbar. Die Schule als Hure des Fortschritts? Fraglich nur, warum sie dann noch darauf bestehen sollte, Schule zu sein. ●

---

Die Autorin ist Professorin für Erziehungswissenschaft an der Fachhochschule Wiesbaden. Letzte Buchveröffentlichung: „Lernen mit beschränkter Haftung. Über das Scheitern der Schule“, Darmstadt 1997