

HUBERT LAITKO

Bildung als Funktion einer multioptionalen Gesellschaft

Wissen, Bildung und Kapital – ein problematisches Verhältnis

Eine Informations- oder Wissensgesellschaft – wie immer wir diesen Terminus interpretieren wollen, mit dem man eine auffällige Tendenz der letzten Jahrzehnte festzumachen sucht – ist zugleich eine *Bildungsgesellschaft*. Jedes Nachlassen auf der Ebene der Bildung würde das Projekt der Wissensgesellschaft untergraben. Die Verbindung zwischen diesen beiden Seiten der soziokulturellen Evolution ist so eng, daß man die eine ohne die andere nicht denken kann. Ihre Verbindung, ihre wünschenswerte Komplementarität und Symmetrie könnte ein Leitgedanke sein, an dem man sich bei der Behandlung der Problematik orientiert.

Die Aufmerksamkeit der Öffentlichkeit ist indes seit geraumer Zeit vorrangig auf die Expansion der Informations- und Kommunikationstechnik fixiert, und wenn Bildungsfragen mit Leidenschaft erörtert werden, dann betreffen sie vor allem die Einweisung in Beherrschung und Gebrauch dieser Technik: Die Aktion »Schulen ans Internet« – für sich genommen durchaus begrüßenswert – firmiert als Speerspitze moderner Schulpolitik. Zugespitzt formuliert, sind wir Zeugen der Entstehung einer neuen »Technoreligion«: des Glaubens, das Internet sei eine Maschine, die das Wunder eines epochalen Bildungsschubes der Population bewirkt. Dazu kann es durchaus beitragen – aber nicht als technischer *deus ex machina*, sondern genau dann, wenn es eingebunden ist in einen Kosmos der Bildung, wenn die Tendenz zur Entgrenzung, die ihm wie allen expansiven Innovationen eigen ist, kulturell moderiert wird.

Die einseitige Konzentration auf die technische, prozedurale und operationale Seite der Information in der modernen Gesellschaft hängt natürlich mit deren ökonomischer Verfaßtheit zusammen: In der Sphäre der Informations- und Kommunikationstechnologie und der damit verbundenen Dienstleistungen vollziehen sich die märchenhaften, wenn auch (wie die an den Börsen der Welt in jüngster Zeit festgestellten Einbrüche der »new economy« vor Augen führen) riskanten Expansionen, hier werden in kürzester Zeit gigantische Vermögen aufgehäuft – vor einigen Jahren war *Bill Gates* zum Idol einer ganzen Generation geworden. Hierhin schauen wir in erster Linie, wenn wir unseren Hoffnungen auf einen spürbaren Abbau der Arbeitslosigkeit in absehbarer Zeit eine nachvollziehbare Grundlage geben wollen. Bildungsprozesse aber sind und bleiben – so sehr sie auch Technik einbeziehen mögen – immer in erster Linie Austausch von Mensch zu Mensch, ihre Intensität und ihr Erfolg sind letztlich



Hubert Laitko – Jg. 1935;
Wissenschaftshistoriker,
Berlin.
Foto: privat

Dieser Text wurde ursprünglich auf dem von der Rosa-Luxemburg-Stiftung Sachsen und dem Rohrbacher Kreis der Rosa-Luxemburg-Stiftung am 30. September 2000 in Leipzig veranstalteten Kolloquium »Bildungsanforderungen im 21. Jahrhundert« (vgl. Konferenzbericht in »UTOPIE kreativ« 124) vorgetragen. Es erscheint mir zweckmäßig, den Beitrag in der Gestalt einer essayistischen Problemskizze zu belassen; die theoretisch-systematische Darlegung und Begründung der darin vertretenen Ansichten in der Form eines wissenschaftlichen Aufsatzes wird bei einer späteren Gelegenheit erfolgen – H. L.

abhängig von dem Maß an menschlicher Zuwendung, das in sie investiert wird. Dieses Maß aber hat eine ökonomische Grundlage: die Anzahl und Qualifikation der Arbeitskräfte, die bei angemessener Bezahlung dafür eingesetzt werden. Größere Kindergartengruppen, steigende Klassenfrequenzen, überfüllte Hörsäle und Warteschlangen vor den Laboratorien auf der Jagd nach Praktikumsplätzen sind dafür kontraproduktiv. Und fatal wird es, wenn man etwa glaubt, die neuen Möglichkeiten der Informationstechnologie würden es rechtfertigen, in der Bildungssphäre weiter Personal abzubauen. Es ist eine großartige Sache, wenn man die Vorlesung irgendeiner Weltkapazität, die in Harvard gehalten wird, in Tokio oder Hammerfest am Bildschirm live mitverfolgen kann, doch das ersetzt in keiner Weise das ruhige, vom Diktat der Termine unbelastete Gespräch mit dem Professor, die intensive Diskussion im Seminar, dessen Teilnehmerzahl klein genug ist, um jeden zu Wort kommen zu lassen, oder die Möglichkeit für einen Studenten, für die Erörterung eines Problems rasch einen Assistenten zu finden, der für ihn Zeit hat.

Die meisten Bildungsvorgänge – zumal in Deutschland – sind so geartet, daß mit ihrer Veranstaltung kein nennenswerter Profit gemacht werden kann. Sie bilden damit bisher keine attraktiven Anlagensphären für privates Kapital und bleiben nicht nur der öffentlichen Hand mit ihren kargen Mitteln überlassen, sondern liegen meist auch im Windschatten der Aufmerksamkeit einer Gesellschaft, deren Wertstruktur vorrangig auf das große und zunehmend auch auf das schnelle Geld zentriert ist. Selbstverständlich können Bildungsvorgänge wie beliebige Arten menschlicher Tätigkeit kapitalisiert werden, und das wird ihnen künftig zweifellos in wachsendem Ausmaß widerfahren. Bildung im ganzen aber ist ein Phänomen, das gewisse für die Realisation kapitalistischer Verhältnisse ungünstige Züge hat: Ein Computer oder ein Handy werden zum sofortigen Gebrauch produziert, eine Bildungsleistung indes, als private Dienstleistung erbracht, muß zwar sofort bezahlt werden, wird aber bei ihrem Empfänger gegebenenfalls erst sehr viel später oder auch niemals wirksam. Insofern ist Bildung in ihrer Grundsubstanz *Zukunftsvorsorge*, für die die letzte Verantwortung in der Hand des Gemeinwesens liegen muß, um dessen kollektive Zukunft es geht. Die Frage, wie diese Verantwortung effektiv wahrzunehmen ist, wird dann wirklich kritisch, wenn privates Kapital in großem Umfang in den Bildungsbereich einströmt – eine Entwicklung, die nach meiner Ansicht auch in Deutschland unvermeidlich stattfinden wird (genau genommen ist sie schon im Gange), und die Linke tut gut daran, sich darauf vorausschauend einzustellen. Der Gedanke, daß mit dem Progreß der informationellen Infrastruktur der Fortschritt der Bildungsgesellschaft Hand in Hand gehen sollte, ist für sich genommen kaum ein spezifisch linkes Postulat. Wenn aber eine Tendenz zum Ungleichgewicht zuungunsten der Bildungssphäre erkennbar ist und sich diese Tendenz zudem nicht zufällig einstellt, sondern systematische gesellschaftliche Ursachen hat, dann wird es zu einer sinnvollen Aufgabe linker Politik, *die genuinen Interessen des Bildungswesens zu verteidigen*. Beiläufig bemerkt, funktioniert ein gut ausgestattetes Bildungswesen auch eher sozial gerecht als eines, in dem der Kampf um die knappen Ressourcen unerträgliche Ausmaße annimmt.

»Ist die Wissenschaft erst einmal Teil der allgemeinen Bildung, dann wird die aktive Teilnahme aller Werktätigen an ihrer Entwicklung möglich, ja sogar notwendig. Jede Phase des Produktionsprozesses in Industrie und Landwirtschaft, selbst die praktischen Aspekte des häuslichen Lebens, können zu Gebieten überlegten Experimentierens sowie praktischer Erfindungen und Verbesserungen werden.«
John Desmond Bernal:
Die Wissenschaft in der Geschichte, Berlin/DDR 1961, S. 875.

Bildung als Vorsorge für eine ungewisse Zukunft

Das Elementarste, das man über Bildung sagen kann, ist, daß sie zum großen Teil viel später – und dabei unbestimmt lange – Wirksamkeit gewinnt, als sie vermittelt und angeeignet wird. Sie steht vor der paradoxen Aufgabe, Menschen für Situationen zu konditionieren, die *ungewiß* sind – in dem Sinne, daß man sie zwar als Möglichkeiten absehen kann, aber nicht weiß, ob sie auch eintreten werden, und in dem viel heikleren Sinne, daß sie sich nicht einmal als Möglichkeiten voraussehen lassen. In traditionellen Gesellschaften, in denen sich die Lebensweisen der Generationen wenig voneinander unterschieden, war eine recht genau gezielte Vorbereitung der nachwachsenden Generationen auf ihr späteres Leben möglich. Seit der Kapitalismus die permanente Erzeugung und Einführung von Innovationen zur Grundlage wirtschaftlicher Stabilität gemacht hat, klaffen das in den Bildungsprozessen Antizipierte und das im späteren Leben tatsächlich Eintretende immer weiter auseinander, *und es besteht keine Hoffnung, daß sich diese Kluft jemals wieder schließen wird*. Es bleibt also nur die Möglichkeit, die Bildungsprozesse dem veränderten Modus der gesellschaftlichen Evolution anzupassen, die der Bildungsidee innewohnende Paradoxie bewußt anzunehmen und Bildung als Vorsorge für eine im wesentlichen nicht vorhersehbare Zukunft zu gestalten.

Notwendigerweise eintretende künftige Gesellschaftszustände lassen sich anscheinend überhaupt nicht ausmachen. Über *mögliche Zukünfte* können wir urteilen, soweit sich unsere Urteile auf einigermaßen stabile Langzeittrends gründen lassen, aber man muß jederzeit damit rechnen, daß Interaktionen mehrerer Trends zu Unerwartetem führen oder daß Trendbrüche eintreten.

Darin besteht meines Erachtens die entscheidende sozialwissenschaftliche Lehre des Jahres 1989; daß wir diese Lehre empfangen haben, war gleichsam das Drama, dem die Farce auf dem Fuße folgte, indem *nachher* immer mehr Leute mit immer plausibleren Argumenten erklärten, selbstverständlich schon lange *vorher* gewußt zu haben, daß es genau so kommen mußte, wie es dann gekommen ist.

Aber Selbstsicherheit, obwohl in der gegenwärtigen Gesellschaft als Voraussetzung für eine erfolgreiche Performance eine sehr geschätzte Eigenschaft, ist auf lange Sicht ein schlechter Ratgeber. Besser beraten ist man allemal, wenn man sich darauf einstellt, daß sich auch künftig unvorhergesehene Trend- und Strukturbrüche ereignen können, bei denen die Frage, ob sie nicht vielleicht unter Aufbietung aller verfügbaren kognitiven Ressourcen doch vorauszu- sehen gewesen wären, allemal eine Sache der Nachbereitung ist.

Man kann wohl aus der allgemeinen Geschichte des 20. Jahrhunderts ebenso wie aus der Wissenschaftsgeschichte – man denke an die fortschreitende Aushöhlung und Überwindung des klassischen Determinismus auf dem langen Weg von der Quantenmechanik bis zur Theorie der Selbstorganisation – den Schluß ziehen, *daß ein gegebener Zustand der menschlichen Gesellschaft nicht zwingend und eindeutig ihre späteren Zustände bestimmt*. Wie auch immer die Entwicklungsgesetzmäßigkeit der menschlichen Gesellschaft beschaffen sein mag – sie dürfte jedenfalls keine eindeutige Trajektorie der Geschichte definieren, sondern eher einen in die Zukunft wachsen-

»Bildung als subjektiver Prozess und als jeweils erreichter Habitus hat ähnlich wie, aber doch anders als Wissenschaft gewisse erlernbare Grundwissens-Voraussetzungen, jedoch ist Allgemeinbildung weder Spezial- noch Vielwissen, ist in den Inhalten nicht nach Richtlinien kodifizierbar, ist niemals direktes Ergebnis von Lernen, Schulung, Methode, sondern beruht auf einem nicht fixierbaren, individuell aktiv angeeigneten Kompositum aus Erfahrung, Wissen und Können. Sie hat also etwas zu tun mit Selbsterziehung; dieses Humboldtsche Prinzip harmonischer Persönlichkeitsentfaltung bleibt in der Gegenwartsdebatte präsent.«

Laetitia Boehm: Wissenschaft und Bildung. Aspekte zum Verhältnis der beiden Wissensformen in historischen Erfahrungsräumen, in: Berichte zur Wissenschaftsgeschichte, 23(2000)2, S. 83-114 (hier S. 90f.).

den Baum mit unzähligen Verzweigungspunkten, deren jeder ein Bündel möglicher Pfade bezeichnet, von denen gewisse gegangen werden und andere unter den Tisch fallen. Die Unmöglichkeit sicherer Zukunftsprognosen ist dann weniger der Mangelhaftigkeit unseres Wissens als vielmehr der objektiven Unbestimmtheit oder, positiv formuliert, der *Multioptionalität der historischen Entwicklung* geschuldet. Wir leben – in Anspielung auf Poppers Terminus – in einer nach vorn offenen Gesellschaft.

Der Fokus künftiger Bildungsarbeit müßte also darin bestehen, die Menschen auf solche offenen Situationen vorzubereiten, denen sie auf ihren Lebenswegen häufig begegnen werden. Das ist unvergleichlich schwieriger als das Vermitteln von gesichertem Wissen und das Training von Routinen, die es selbstverständlich weiterhin auch geben wird – aber sie sind die traditionelle Seite des Bildungsauftrages, mit denen jedes Bildungssystem ganz gut fertig wird. Die Einstellung auf offene, optionale Situationen aber ist eine – oder richtiger *die* – innovative Herausforderung moderner Bildung. Sie ist eine Art bildungspolitisches Leitprinzip, das die unterschiedlichsten Bildungsinhalte durchdringt und jeweils spezifische Konsequenzen fordert.

Dies sei am Exempel der Geschichte erläutert. Der (weniger als Philosophie denn als praktische Haltung) allgegenwärtige Geschichtspositivismus gebietet, die Geschichte auf den Bericht und allenfalls die Erklärung dessen, was tatsächlich geschehen ist, zu reduzieren. Die Beschäftigung mit den unrealisierten Möglichkeiten der Geschichte gilt auch unter Fachhistorikern meist als spekulativ. Die Einstellung auf offene Situationen in der Zukunft verändert jedoch den Blick auf die Vergangenheit radikal. Nun sind gerade die Weichenstellungen der Geschichte von größtem Interesse; sie sind in der Gestalt zu analysieren, die sie hatten, als sie noch offen waren, das Pro und das Contra der einzelnen Optionen sind zu erwägen, und das, was tatsächlich geschah und von dem die Annalen berichten, ist als eine unter bestimmten Umständen vollzogene Wahl aus einem Fächer von Möglichkeiten zu deuten.

Es gab Zeiten, als das öffentliche Bewußtsein für die retrospektive Erwägung vergangener Möglichkeiten empfänglicher war: In den Jahren nach Ende des Zweiten Weltkrieges bewegten umfangreiche Debatten über die Frage ›Wie konnte es geschehen?‹ breite Kreise der Bevölkerung. Der heute herrschende neoliberale Zeitgeist hat – aus äußerster Abneigung dagegen, die Möglichkeit einer Alternative zum gesellschaftlichen status quo auch nur zu denken – wieder zu einer mächtigen Aufwertung des Geschichtspositivismus geführt. Für die Einstellung des Bildungswesens auf eine offene Zukunft ist diese ideologische Verkrustung hinderlich, aber sie ändert nichts an der Offenheit der Realgeschichte.

So könnte man die unterschiedlichsten Sektoren von Bildungsinhalten auf die Konsequenzen abklopfen, die sich aus dem erörterten Leitprinzip ergeben. Am wichtigsten ist aber die persönliche, rationale *und* emotionale Einstellung auf ein Leben in offenen Verläufen. Was sich objektiv als unbestimmte, multioptionale Situation darstellt, das ist subjektiv, werthaft betrachtet, die *Ambivalenz von Chance und Gefahr*, also Risiko. Bildung hat mehr und mehr Risiko-

»Die Verhältnisse zwischen biographisch kurzen Lebensbedürfnissen und langfristigen Perspektiven, zwischen Lebensplan und kollektivem Organisationsplan werden neu vermessen in ganz veränderten Weisen von Vergesellschaftung, zentriert um Individualität. Individuation zum verantwortlichen Ich wird zum Maßstab gelungener Vergesellschaftung.«
Hans Jörg Sandkühler: Das Menschenrecht auf Wissen und die Demokratie des Wissens, in: Ders., Demokratie des Wissens, Hamburg 1991, S. 139-164 (hier S. 144).

»Das Weltbild, in dessen konzentrischen Kreisen – von der Erkenntnis zur rationalen Praxis – das Recht auf das Wissen und die Pflicht zum Wissen den Mittelpunkt bildet, entspringt in der epistemischen Krise einem widerständigen Denken. Die entscheidende praktische Schlußfolgerung ist die Erweiterung der Menschenrechte um das Recht auf Wissen.«
Sandkühler: Das Menschenrecht auf Wissen und die Demokratie des Wissens, in: Ders., Demokratie des Wissens, Hamburg 1991, S. 139-164 (hier S. 149).

training zu leisten. Ich würde dem dominant negativen Akzent, mit dem der Terminus »Risiko« in der Alltagssprache behaftet ist, nicht gern folgen und einen Sprachgebrauch vorschlagen, der dieses Wort zum Ausdruck der Ambivalenz von Handlungssituationen verwendet – ihrer optionalen Ambivalenz, sofern unterschiedliche Alternativen bestehen, und ihrer werthaften Ambivalenz, sofern diese Alternativen unterschiedliche oder gar polare subjektive Bedeutung haben.

Zweifellos kann sich das Individuum in einem dafür geeigneten Bildungsmilieu auf das häufige Auftreten von Risikosituationen – und insbesondere auf ihr Auftreten an individualbiographisch wesentlichen Schnitt- und Wendepunkten – einstellen, ohne daß es selbst oder jemand anderes vorab etwas über den konkreten Inhalt dieser Situationen weiß. Es ist auch unbequem, aus konfektionierten Bahnen herauszutreten und selbst entscheiden zu müssen; aber nicht nur das eigenverantwortliche Entscheiden, sondern auch die Freude daran ist erlernbar. Das Unerträgliche an der sozialen Unsicherheit, die von der gegenwärtigen kapitalistischen Gesellschaft hervorgebracht wird, ist nicht etwa die Flexibilisierung der Lebensläufe – daran, daß man unterschiedlich gestaltete Lebensabschnitte anstelle einer lebenslang stetigen Berufslaufbahn zu passieren hat, wird man sich gewöhnen müssen. Womit man sich hingegen nicht abfinden kann, ist gerade nicht die Offerte, sondern das Fehlen von Alternativen, der Umstand, daß Lebenschancen kassiert werden, ohne daß andere an ihre Stelle treten.

Kultur der Vielfalt und Multioptionalität

Wenn davon die Rede ist, daß der Risikogehalt der menschlichen Existenz im hier umschriebenen Sinne – der Häufigkeit, Vielgestaltigkeit und vitalen Bedeutsamkeit offener Situationen – tendenziell zunimmt und das Bildungswesen gehalten ist, sich dieser Tendenz anzupassen, dann sieht man sich auf Komplexitätsphänomene in der modernen Gesellschaft verwiesen. Man muß sich aber darüber im klaren sein, daß die Behauptung von der wachsenden Komplexität keine Selbstverständlichkeit ist, sondern eine *Hypothese*, die sich der empirischen Prüfung stellen muß. Theoretisch lassen sich Sozialstrukturen ganz unterschiedlicher Komplexität modellieren. Idealtypisch könnte man das Feld der Möglichkeiten durch zwei Extreme begrenzen – auf der einen Seite das klassische marxistische Basis-Überbau-Modell, das ungeachtet der Zusatzthese von der relativen Selbständigkeit des Überbaus ein stark determiniertes Bild der Gesellschaft mit wenig Freiheitsgraden für ihre Entwicklung liefert, aber dafür den Vorzug einer ganzheitlichen Erklärung der Gesellschaft besitzt; auf der anderen Seite das von der Modernisierungstheorie bereitgestellte Modell diverser paralleler ausdifferenzierter Subsysteme mit je eigenen Handlungs- beziehungsweise Funktionsrationalitäten, das für den sozialen Wandel sehr viele Freiheitsgrade enthält, aber einer ganzheitlichen Erklärung der Gesellschaft ermangelt. Ganzheit stellt sich erst sekundär her, infolge der Interaktion der als unabhängig vorausgesetzten Subsysteme. Zwischen diesen Extremen sind die unterschiedlichsten Modelle denkbar, und es nicht von vornherein ausgemacht, welches davon auf welche Seite des status quo paßt.

»Doch eines steht völlig außer Frage. Wenn die Menschheit eine erkennbare Zukunft haben soll, dann kann sie nicht darin bestehen, daß wir die Vergangenheit oder Gegenwart einfach fortschreiben. Wenn wir versuchen, daß dritte Jahrtausend auf dieser Grundlage aufzubauen, werden wir scheitern. Und der Preis für dieses Scheitern, die Alternative zu einer umgewandelten Gesellschaft, ist Finsternis.«

Eric Hobsbawm: Das Zeitalter der Extreme. Weltgeschichte des 20. Jahrhunderts, München 1999, S. 720.

»Die Beherrschung eines Kerncurriculums ist die Voraussetzung für die Befähigung zum selbstorganisierten Lernen auf den weiteren Bildungsstufen und im Leben ... Basisbildung, so verstanden, hat aufschließende Funktionen für den weiteren Bildungsgang insgesamt und für die Meisterung des Alltags. Je stabiler deren Beherrschung ist, desto größer wird der Spielraum für zunehmende Differenzierung der Bildung nach oben hin, für ergänzende, stärker differenzierte und neue Lebensbereiche erschließende Bildung, u. a. im fakultativen und wahlweise obligatorischen Unterricht, oder für die Förderung individueller Begabungen.«
Stellungnahme der Leibniz-Sozietät zum Forum Bildung, in: Leibniz intern. Mitteilungen der Leibniz-Sozietät Nr. 5, vom 5. Januar 2001, S. 1-9 (hier S. 3).

Es gibt aber jedenfalls eine Menge von Indizien, die den Oberflächeneindruck von der unablässig zunehmenden Komplexität problematisieren. Komplexität setzt *Diversität* voraus – die moderne Gesellschaft erzeugt aber nicht nur Diversität, sondern läßt auch Diversität verschwinden, und es ist nicht von vornherein klar, welche Seite das Übergewicht hat. Dies mögen einige – fast beliebig herausgegriffene – Beispiele illustrieren:

Erstens wurde das Verschwinden des Realsozialismus von den Bewohnern der betreffenden Länder meist als Zunahme von Diversität erlebt. Für die Weltgesellschaft bedeutet es aber deren Reduzierung. In der Tendenz ist nur noch ein und dieselbe Gesellschaftsform überall vorhanden.

Zweitens ermöglicht die sogenannte Vernichtung von Raum und Zeit in dem durch globale Infrastrukturen erzeugten »global village« die unmittelbare Synopsis von Elementen aus den verschiedensten Gebieten der Erde und erscheint so als revolutionärer Zuwachs an Komplexität; zugleich wird damit aber eine Fülle von Vermittlungen, die früher für die internationale und interkontinentale Vernetzung vonnöten waren, außer Funktion gesetzt und damit Diversität abgebaut.

Drittens bieten kapitalistische Städte eine große Vielfalt, ein kommerzielles Multi-Kulti, das jemanden, der aus einer anderen Welt kommt, beeindruckt, fasziniert oder auch erschlägt. Aber es ist, näher besehen, überall das gleiche Multi-Kulti – überall Chinarestaurants, Pizzerias und Steakhouses, überall die gleichen Hollywoodfilme, überall die gleichen Weltfirmen. Die weltweite Präsenz von Coca-Cola ist geradezu ein Symbol für den starken Homogenisierungsdruck, den die Globalisierung in ihrer gegenwärtigen Gestalt erzeugt. Längst hat sich eine homogene Jetset-Zivilisation mit identischen Ansprüchen an die Funktionstüchtigkeit der Flughäfen oder den Hotelkomfort um den Globus gelegt – eine Zivilisation, die sich nicht auf lokale Unterschiede in Klima, Naturgegebenheiten, Kulturtraditionen usw. gründet, sondern diese als gewinnbringende Extras in ihr identisches Grundgerüst einbaut.

Viertens setzt das anthropogen verursachte Artensterben sich bekanntlich ungebremst fort. Damit ist ein enormer Verlust an genetischer Diversität der Biosphäre verbunden, in die die menschliche Existenz eingebettet ist – ein Verlust, der hinter der forcierten Gentechnik-Euphorie sehr zu Unrecht in Vergessenheit zu geraten droht.

Vielleicht ist zunehmende Komplexität gar kein selbstverständliches Resultat der Evolution, vielleicht besteht sogar eine Alternative zwischen Pfaden, die zu ihrer Zunahme, und anderen, die zu ihrer Reduktion führen. Jedenfalls sind Diversität und Komplexität ebenfalls *ambivalente* Bestimmungen der Evolution – sie erzeugen Unübersichtlichkeit und sogar Undurchschaubarkeit der Gesellschaft, sind aber zugleich die Substanz, aus der sich die unwiederholbare Individualität, die Einmaligkeit eines jeden Menschen aufbaut. Wenn man Marx' bekannte Bemerkung, der Mensch sei das Ensemble seiner gesellschaftlichen Verhältnisse, nicht durch die Brille eines nivellierenden Soziologismus liest, dann bedeutet sie, daß ein jeder Mensch um so reicher, einzigartiger, individueller sein kann, je vielfältiger die gesellschaftlichen Verhältnisse sind, in denen er lebt.

Die *Kultur der Vielfalt* scheint mir so ein weiterer wichtiger Leitgedanke für die Zukunft der Bildung zu sein, der mit der Multioptionalität der Gesellschaft eng zusammenhängt. Früher nährte sich die Vielfalt der Weltgesellschaft zum großen Teil aus der relativen räumlichen Isolation ihrer Segmente, der provinziellen Borniertheit der Lebensweisen; die kulturelle Vielfalt, die wir heute (noch) besitzen und deren grundlegende Ressource in der Vielfalt der natürlichen Sprachen besteht, geht weitgehend auf diese archaischen Quellen zurück. Während die Gefahr eines verbreiteten Wiederauflebens provinzieller Borniertheit angesichts der Dichte der globalen Vernetzung gering ist (allerdings ist sie keineswegs völlig aus der Welt, wie der kulturzerstörerische Fanatismus des Taleban-Regimes im abgeschotteten Afghanistan gerade wieder eindringlich demonstriert), ist die Gefahr der Nivellierung von Diversität durch die allgegenwärtigen Homogenisierungstendenzen sehr real und massiv. Deshalb muß Bildung hinsichtlich des Verhältnisses von Diversifizierung und Homogenisierung den Akzent auf die Diversifizierung setzen, ohne deshalb auf die Vermittlung des allgemeinen kulturellen Kodes, der die Gesellschaft zusammenhält – des gemeinsamen Vorrats an Kenntnissen, Werten und Routinen – zu verzichten. Wichtig ist dabei allerdings, sich nicht einseitig konservativ auf die Bewahrung überkommener Diversität zu beschränken, sondern zugleich neue Vielfalt zu generieren, die nicht mehr aus der Isolation, sondern im Gegenteil aus der Offenheit kommt, deren Impulse auf unikale Weise zu etwas Neuem verarbeitet werden. Marx' Diktum, daß sich der Mensch nur in der Gesellschaft vereinzeln kann, ließe sich in Hinblick auf dieses Problem etwa folgendermaßen paraphrasieren: Einzigartigkeit kann man nur in globaler Offenheit und in bezug auf diese erwerben, nicht in der Isolation.

Mehr Flexibilität heißt mehr Demokratie ermöglichen

Wenn sich die Gesellschaft einer zunehmend offenen Zukunft gegenüber sieht, ihre Zukunftsvorsorge also nicht mehr in erster Linie durch möglichst exakte Voraussicht ihrer künftigen Zustände und darauf bezogene effektive Programmplanung gewährleisten kann, dann ist sie gezwungen, *ihre interne Flexibilität zu steigern*. Ihre Strukturen müssen elastischer, ihre Mitglieder vielseitiger werden. Viele Wege führen dorthin – die Tendenz zum Abbau von Hierarchien, zur horizontalen Vernetzung anstelle von vertikalen Weisungspyramiden, die man in modernen Unternehmen beobachten kann, ist eine von ihnen.

Das Wichtigste aber ist ein Mehr an Demokratie. In unbestimmten Situationen, in denen nicht einmal die Entscheidungsalternativen klar zutage liegen, haben weder Funktionäre noch Experten das ausschließliche Privileg, auf die optimale Lösung zu kommen – sie kann im Prinzip überall und von jedem gefunden werden. Die Gesellschaft würde sich selbst schaden, wenn sie nicht Wege suchte, die im Prinzip jedem ihrer Mitglieder die Partizipation an Entscheidungsprozessen möglich machen; der Mechanismus der repräsentativen Demokratie, so wichtig er für die Herstellung und Veränderung von Konsens in der Gesellschaft nach allgemein akzeptierten Regeln ist, reicht dafür nicht aus.

»Es ergibt sich, daß in Utopia Erziehung, Unterricht und Studium die Hauptbeschäftigung des Menschen geworden war, wobei jeder fast sein ganzes Leben abwechselnd und auch gleichzeitig Lehrer und Schüler war.«

Robert Havemann: Die Reise in das Land unserer Hoffnungen, in: Ders.: Morgen. Die Industriegesellschaft am Scheideweg. Kritik und reale Utopie, Frankfurt/M. 1982, S. 127.

»Wir wissen heute, daß bei der Annahme eines gleichbleibenden technischen Fortschritts der Anteil der für Ausbildung verwandten Zeit in den ersten 25 Lebensjahren gegenüber herkömmlichen Ausbildungsformen sogar zurückgehen kann, da es unrentabel ist, auf die Einzelheiten einer schnell veraltenden Ausbildung zuviel Zeit zu verwenden. Andererseits zeigt dasselbe ökonomische Modell, daß Ausbildung sich dann ökonomisch am effizientesten vollzieht, wenn nach Abschluß der Grundausbildung bis etwa zum 50. Lebensjahr im Durchschnitt 15 Prozent der Zeit der Weiterbildung gewidmet werden.«

Hellmut Becker: Ein Gesamtplan für die Bildung, in: C. Grosser, H.-H. Münchmeyer, A. Oetker, C. C. v. Weizsäcker: Das 198. Jahrzehnt. Eine Team-Prognose für 1970 – 1980, Hamburg 1969, S. 437-456 (hier S. 443).

Diese Begründung für erweiterte Demokratie mag sehr soziotechnisch klingen. In erster Linie ist Demokratie natürlich eine Sache menschlicher Selbstverwirklichung. Aber wir wissen auch, daß Fortschritte in der Gesittung und der politischen Kultur schwer zu erreichen und noch schwerer zu stabilisieren sind, wenn ihnen gesellschaftliche Grundstrukturen im Wege stehen. Technologische, ökonomische oder soziotechnische Entwicklungen erzeugen nicht automatisch mehr Demokratie, aber wenn sie mit mehr Demokratie auch nur vereinbar sind, dann ist ein Tor geöffnet, durch das progressive Politik gehen kann. Ebenso erhöht das Internet nicht durch seine bloße Existenz das Maß demokratischer Partizipation der Bevölkerung an den öffentlichen Angelegenheiten – es transportiert bekanntlich auch bereitwillig Naziparolen und Kinderpornographie, ohne zu erröten –, aber es kann ein Werkzeug der Demokratie sein, wenn es bewußt dafür eingesetzt wird.

Das ist ein weiteres Leitprinzip für die moderne Bildung: Je mehr es in der gesellschaftlichen Entwicklung zu entscheiden gibt, je verwickelter die Entscheidungssituationen und je schwerwiegender die möglichen Folgen sind, um so mehr sollte Bildung zu *demokratischer Partizipation anregen und demokratische Partizipation trainieren*. Damit wächst ihr auch die Rolle einer kritischen moralischen Instanz zu, sowohl gegenüber den gesellschaftlichen Institutionen als auch gegenüber den Individuen. Was die Institutionen betrifft, so führen ihre Routinen bekanntlich oft zu nahezu perfekten Formen einer Abwehr von Partizipation, die durch den Partizipationsanspruch der Bevölkerung immer wieder aufgebrochen werden muß. Bei den Individuen steigert die Flexibilisierung der Gesellschaft, die von der Familie bis zur Stammebelegschaft viele herkömmliche Gemeinschaftsformen erodiert, häufig die Neigung, soziales und politisches Engagement aufzukündigen und sich – instinktiv angepaßt und instinktiv reagierend – als soziale Amöben durch den unübersichtlichen Ozean der Chancen und Gefahren zu bewegen, einzig auf den eigenen Vorteil bedacht. Bildung muß daher auch soziale Verantwortung und soziale Kompetenz stärken, um dem Hang zum Individualismus – zu dem vielfach Untugenden wie Intoleranz und Gewaltbereitschaft gehören – entgegenzuwirken: eine schwierige Aufgabe angesichts der Provokation zum Ellenbogen-Egoismus, die ständig von den herrschenden Verhältnissen ausgeht, aber nicht aussichtslos, zumal mit der fortschreitenden Übertragung von Routinen an technische Systeme und der Aufwertung des Qualitätsaspekts auch in der modernen Unternehmensorganisation soziale Kompetenz wieder an Bedeutung gewinnt.

Hier ist ein Punkt, den linke Bildungspolitik sehr aufmerksam zu bedenken hat. Offene Situationen treten auf allen Ebenen des Soziums auf, vom Lebensweg des Individuums bis hin zur Gesamtverfaßtheit der Gesellschaft. Wie wird nun das Individuum auf diese Verhältnisse vorbereitet? Lernt es in erster Linie, die gesellschaftlichen Verhältnisse als nicht hinterfragte Voraussetzungen hinzunehmen und die Entscheidungen, zu denen es durch die Risikosituationen seines Lebens veranlaßt wird, nur für sich selbst und zu seinem eigenen Vorteil zu treffen? Oder erhebt es den Anspruch, an der Veränderung seiner gesellschaftlichen Verhältnisse teilzuhaben, ist die Sphäre

seines bewußten Wirkens breiter als die seiner bloß privaten Angelegenheiten? Bildung kann so oder so angelegt sein. Da zu den linken Essentials die Überzeugung von der Veränderbarkeit der gesellschaftlichen Verhältnisse auf allen Ebenen gehört, wird eine entsprechende Bildungspolitik darauf hinwirken, daß *Motive und Kompetenzen für soziale Verantwortung und demokratische Partizipation* in den Bildungsprozessen einen möglichst breiten Raum einnehmen.

Mehr Vielfalt bei einer Renaissance der Allgemeinbildung

Vorsorge für eine weithin unbestimmte Zukunft der Gesellschaft bedeutet für ihr Bildungssystem, daß dieses in synchroner Dimension für das gleichzeitige Vorhandensein einer möglichst großen Vielfalt unterschiedlicher Kompetenzen und in diachroner Dimension für lebenslanges Lernen als integrierendes Moment der Lebensgestaltung eines jeden Bürgers Sorge trägt.

Als Forderung ist das lebenslange Lernen eine Routineformel, doch ein richtiges Postulat erledigt sich nicht einfach schon dadurch, daß es unablässig wiederholt wird. Obwohl sich hier schon einiges bewegt hat, ist bei den meisten Menschen die traditionelle Zweiteilung des Lebens in eine Ausbildungs- und eine Ausübungsphase noch unerschüttert; auch Zeiten der Arbeitslosigkeit sind für die Betroffenen nur selten Zeiten intensiver Bildung. Im EU-Maßstab sind weniger als ein Drittel aller Berufstätigen im jeweils betrachteten Stichjahr überhaupt in irgendeine Form von Weiterbildung involviert – und dort, wo es der Fall ist, handelt es sich überwiegend um Weiterbildungsaktivitäten, die in den individuellen Zeitbudgets nur einen marginalen Platz einnehmen. Hier sind die einschneidendsten Veränderungen zu erwarten: Wenn auf der einen Seite die Zeiten der Ausübung mit Bildung angereichert werden, dann werden auf der anderen Seite die Lebensabschnitte, die bisher ausschließlich der Ausbildung galten, von ausübenden Tätigkeiten durchdrungen werden. Daher dürfte die institutionelle Entwicklung vermutlich nicht so verlaufen, daß ein immer mehr expandierender Sektor der Weiterbildung entsteht, während die herkömmlichen Institutionen der Ausbildung, die bisher die Zuständigkeit allein für die frühen Lebensabschnitte des Individuums haben, unberührt bleiben.

Das Problem der *synchronen Vielfalt* ist selbst ungemein vielschichtig. Wenn eine Gesellschaft nicht sicher weiß, vor welchen Situationen sie künftig stehen wird, dann ist es für sie funktional, ihr vorhandenes Wissen und Können in Gestalt unterschiedlichster individueller Profile und Kompetenzen disponibel zu halten. Die Wahrscheinlichkeit, daß darunter gewisse sein werden, die sich in nicht vorhergesehenen offenen Situationen als brauchbar erweisen, ist dann größer. Man muß sich darüber im klaren sein, daß darin ein *Paradigmenwechsel in der Bildung* liegt. Bisher sind Bildungsgänge vorrangig in Hinblick auf absehbare Verwendungszwecke gestaltet worden. Es wird zunehmend sinnvoll, dem Individuum die Chance zu geben, sich jene – möglichst einzigartige – Kombination von Bildungsinhalten anzueignen, für die es sich bevorzugt interessiert, unabhängig von bestimmten vorgegebenen Verwendungszwecken; das ist ein Stück schöpferischer Selbstverwirklichung des Individuums und liegt in einer offenen Gesellschaft zugleich im Interesse

»Wer unsere heutige Welt haßt, die ihn doch hervor- gebracht hat und noch nährt, der ist undankbar. Wer sie zu erhalten hofft, so wie sie heute ist, der ist ein Tor.

Wie wird die Schule die jungen Menschen anleiten, weder undankbar noch Toren zu sein?«

Carl Friedrich von Weizsäcker: Schule in unserer Zeit. Einleitung zu einem Podiumsgespräch anlässlich des fünfzigjährigen Bestehens der Schule Birklehof in Hinterzarten am 16. Oktober 1982, in: Ders.: Wahrnehmung der Neuzeit, München 1983, S. 327.

»Die Zukunft ist niemals eindeutig festgelegt, innerhalb bestimmter Grenzen oder, wie man heute sagt, Parameter bleiben mehrere Wege offen. Deshalb hat die Pluralform ›Zukünfte‹ ihre Berechtigung. Vieles mag unwiederbringlich verloren und in Zukunft nicht mehr möglich sein, aber noch können wir zwischen verschiedenen Zukünften wählen.«

Ossip K. Flechtheim: Ist die Zukunft noch zu retten?, Hamburg 1987, S. 12.

der Allgemeinheit. Dies bedeutet auch eine *Renaissance der Allgemeinbildung*, aber nicht mehr als identisches Bildungsgut für alle, sondern als individuell kombiniertes Kontext- und Hintergrundwissen. Bis zu welcher Grenze es zweckmäßig ist, verbindliche Inhalte für alle zu vermitteln, und wo die Pluralisierung einsetzen sollte, muß ohnehin immer wieder neu verhandelt werden. Mir scheint es indes unvermeidlich, daß sich die Pluralisierung der Bildungsgänge fortsetzen wird; es ist aber entscheidend wichtig, daß sie sich nicht gegeneinander abschotten, sondern vielfältige Übergänge zwischen ihnen möglich sind. Andernfalls werden – und das ist keine nur abstrakte Möglichkeit, sondern eine schon wieder beginnende Realität – gewisse Bildungsgänge zum Prärogativ sozial Privilegierter. Grundsätzlich gilt, daß der Kampf für soziale Chancengerechtigkeit in der Bildung um so schwieriger, aber auch um so wichtiger wird, je pluraler die Offerten werden und je unübersichtlicher sich die Situation dadurch gestaltet. Das Problem der Vielfalt ist mit Grundfragen der gesellschaftlichen Entwicklung verbunden. Gesellschaftliche Differenzierung verläuft in zwei Dimensionen. Die eine ist die zunehmende *quantitative Polarisierung* in der Verteilung des gesellschaftlichen Reichtums, das Aufbrechen und die Verstärkung von Gradienten zwischen Mehr und Weniger, Reich und Arm, verbunden mit einem harten Wettbewerb um Ressourcen, Ränge und Gewinne, wobei das Medium Geld die entscheidende Rolle spielt. Die andere ist die *Zunahme der qualitativen Vielfalt* in der Gesellschaft, für die nicht Wettbewerb, sondern Komplementarität, wechselseitige Bereicherung das entscheidende Sozialverhältnis ist.

Auch in der gegenwärtigen Gesellschaft gibt es beides, und beide Seiten sind auf spezifische Weise miteinander verbunden: Wettbewerb forciert Innovationen, Innovationen verschaffen Wettbewerbsvorteile. Doch es kann kein Zweifel daran bestehen, daß die Mehr-Weniger-Polarisierung die dominante Form der Differenzierung in der bestehenden Gesellschaft ist, eine elementare Folge ihrer kapitalistischen Verfaßtheit. Die Reduktion von Qualität auf Quantität ist das allgegenwärtige, in seiner Problematik kaum noch wahrgenommene Regulativ dieser Gesellschaft. Die qualitative Vielfalt der Produktionen kulminiert in der quantitativen Differenz der Gewinnmargen und Börsennotierungen, die qualitative Vielfalt der politischen Positionen in der Quantität der Wählerstimmen, die qualitative Vielfalt der Fernsehprogramme in der quantitativen Differenz der Einschaltquoten usw.

Einer der Züge linker Gesellschaftsstrategie könnte mit der These gekennzeichnet werden, daß sie auf eine *Dominanzumkehr im dualen Modus der gesellschaftlichen Differenzierung* hinarbeitet. Wesentlich dabei ist, daß diese Umkehr nicht in erster Linie durch eine Haupt- und Staatsaktion »top-down« erreicht werden kann, obwohl die Rolle günstiger politischer Rahmenbedingungen keineswegs unterschätzt werden sollte, sondern vor allem durch unzählige Aktivitäten qualitativer Diversifizierung von unten her, also »bottom-up«. Bildung und Forschung sind wegen ihrer Eigenart, sich gegen Reduktionen von Qualität auf Quantität zu sperren, und wegen ihrer perspektivischen Bedeutung in der sogenannten Wissensgesellschaft geeignet, in einer solchen Strategie eine prominente Rolle zu spielen.

Ein Fazit

Zusammenfassend kann man sagen, daß die offene, multioptionale Entwicklungsform der modernen Gesellschaft fundamentale Konsequenzen für ihr Bildungssystem hat: seine generelle Aufwertung zu einer der größten Beschäftigungs- und Tätigkeitssphären der Gesellschaft und seine grundlegende Umgestaltung – als ein mit Augenmaß zu vollziehender selbstlernender Prozeß.

Die technische Grundbedingung dafür ist rechtzeitig geschaffen worden: *die praktisch momentane Verfügbarkeit jeder Form von Expertise, die sich unabhängig von ihren Trägern in Datenform darstellen läßt, an jedem Ort der Welt.* Davon geht ein enormer Entlastungseffekt auf das Bildungswesen aus, wenn man es an seinen bisher vorherrschenden Funktionen mißt. Damit wird es befähigt, sich bevorzugt in einer Richtung zu orientieren, die sich ungefähr durch folgende Stichworte für anzustrebende Bildungsziele umschreiben läßt:

*Individualisierung,
Vermittlung von Lernmotivation und Lernfähigkeit,
Lebenslanges Lernen,
Methodenvermittlung,
Reflexivität,
Kreativität.*

Diesen Orientierungen ist gemeinsam, daß sie hochgradig *werthaft* sind, daß sie einen hohen Anteil von *tacit knowledge* enthalten, der nur im unmittelbaren Umgang weitergegeben und erworben werden kann, und daß sie sehr viel *persönliche Zuwendung* verlangen. Eine humane Gesellschaft – weit davon entfernt, ihr Bildungssystem als bevorzugtes Sparobjekt zu betrachten – wird sich in Zukunft dadurch auszeichnen, daß sie einen großen und perspektivisch wachsenden Anteil ihrer Ressourcen in die Bildung ihrer Mitglieder investiert, unabhängig von Lebensalter, Geschlecht, Sozialstatus, Wohnort oder ethnischer Zugehörigkeit. Auf diesen Weg wird sich die heutige Gesellschaft, bei Strafe ihres Untergangs, unvermeidlich begeben müssen.

Rosa-Luxemburg-Stiftung

Manuskripte 14

DIETMAR WITTICH

**Soziale Differenzierungen
und politische Strukturen.**

**Analysen zur Ermittlung
von Zielgruppen für
sozialistische Politik und Bildung**

Projekt »Analysen zur politischen Meinungsbildung«
Berlin, März 2001, 136 S., 9,80 DM

ISBN 3-320-02970-3