

Emanzipation statt Anpassung:

Was müssen Menschen
in einer Welt der Umbrüche
wissen und können?

Vortrag von Prof. Dr. Oskar Negt (Hannover)

am 07. Februar 2013

Moderation: Bernd Georgy und Erwin Junker

Grußwort von Hartmut Möller (GEW)

Ich bin vom Kreisvorstand der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) beauftragt worden, der Arbeitsgruppe, den Initiatoren und Organisatoren dieser Veranstaltungsreihe ein ganz dickes Dankeschön zu überbringen. (Beifall) Die Kolleginnen und Kollegen haben das alles in ihrer Freizeit ehrenamtlich gemacht. Und von daher laden wir die gesamte Gruppe zu einem Dankeschön-Essen ein.

Verbunden ist dies allerdings mit einer Hausaufgabe an die Gruppe. Und die Hausaufgabe besteht darin, einen Text im Sinne eines Fazits dieser Vorlesungsreihe zu verfassen, der in einen Leitantrag für den Bundeskongress der GEW in Düsseldorf im Juni dieses Jahres eingehen soll. Dort werden wir dann weiter diskutieren

Also vielen Dank an die Gruppe und viele interessante Diskussionen heute Abend!

Danke schön!

Begrüßung und Einführung (Bernd Georgy)

Vielen Dank, Hartmut, von der Gruppe für diese Stärkung. Damit werden wir dann sicher die Hausaufgabe schaffen und auch mit der geistigen Stärkung, die wir sicher heute auch erfahren werden.

Meine sehr verehrten Damen und Herren, liebe Kolleginnen und Kollegen,

im Namen der Arbeitsgruppe Bildung und der GEW und der Mitveranstalter begrüße auch ich Sie ganz herzlich zu dieser siebten und vorläufig letzten Veranstaltung unserer Vortrags- und Diskussionsreihe über die aktuelle Entwicklung und die Zukunft unseres Bildungswesens. Vor allem aber begrüße ich ganz, ganz herzlich und mit großer Freude unseren heutigen Gast, Prof. Dr. Oskar Negt. (Applaus)

Auch wenn Oskar Negt von Beginn seines Wirkens an den Gewerkschaften eng verbunden war, so ist es in Anbetracht seiner vielfältigen Verpflichtungen, seines wissenschaftlichen Arbeitsprogramms und seines doch schon eine gewisse Weile zurückliegenden Geburtsjahrgangs keine Selbstverständlichkeit, sich mitten in diesem ungemütlichen Februar hierher in die Provinz zu begeben, und wir bedanken uns ganz herzlich für diese Auszeichnung. (Applaus)

Oskar Negt vorzustellen – der Applaus zeigt das schon – ist eigentlich überflüssig: Menschen meiner Generation und darüber, die irgendetwas mit Bildung und mit Emanzipation zu tun haben, kennen ihn ohnehin, jüngere *sollten* ihn kennen oder kennenlernen.

Seit seinem Buch „Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie der Arbeiterbildung“, erschienen 1968, war Oskar Negt nicht nur der „Pabst“ der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit – die damals eine deutlich größere Rolle spielte als heute -, auch in der fortschrittlichen Schul-Pädagogik und unter progressiven Lehrkräften fand sein Ansatz aufklärerischen und emanzipatorischen Lehrens und Lernens rasch große Verbreitung.

Dieser Einfluss hatte sicher auch mit dem politischen Renommee zu tun, das Oskar Negt genoss: als einer der Wegbereiter, Wortführer, Lehrer und Begleiter der Studentenbewegung und der Außerparlamentarischen Opposition. Nur einige Stationen seien hier genannt:

- 1956 wurde er Mitglied im SDS, dem Sozialistischen Deutschen Studentenbund;
- Seit den frühen sechziger Jahren schon stand er für die Verbindung fortschrittlicher Intellektueller mit den Gewerkschaften – nicht zuletzt als stellvertretender Leiter einer DGB-Bundesschule;
- In den neunzehnhundertsiebziger Jahren war er der intellektuelle Kopf des Sozialistischen Büros.

Oskar Negt blieb dieser Mentor der linken und demokratischen Bewegung in der Bundesrepublik. Mit einer unübersehbaren Zahl von wissenschaftlichen Veröffentlichungen und publizistischen Diskussionsbeiträgen aller Art griff er in die sozialen, politischen, geistig-kulturellen Auseinandersetzungen ein – von frühen Texten über die antiautoritäre Bewegung bis zu der großen Schrift von 2010 „Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform“ oder seinem im letzten Jahr erschienenen „Gesellschaftsentwurf Europa. Plädoyer für ein gerechtes Gemeinwesen“.

Ist Oskar Negt nun Soziologe oder Politikwissenschaftler oder Philosoph?

Promoviert hat er bei Adorno über den Gegensatz von Dialektik und Positivismus bei Hegel und Comte. Er war viele Jahre Assistent bei Jürgen Habermas, bis er 1970 an den Lehrstuhl für Soziologie an der Universität Hannover berufen wurde, wo er bis 2002 lehrte.

Aufgrund der Verbindung von Soziologie und Philosophie in seiner wissenschaftlichen Arbeit hat sich die Bezeichnung „Sozialphilosoph“ eingebürgert. Der Begriff ist vielleicht gar nicht so verkehrt, vor allem deshalb aber, weil bei Oskar Negt die wissenschaftliche Arbeit immer in enger Verbindung steht mit seiner politisch-gesellschaftlichen Praxis.

Die Verbindung verschiedener Disziplinen und dieses enge Wechselverhältnis von Theorie und Praxis, das Oskar Negts Arbeiten so fruchtbar macht, ist charakteristisch auch für seine Beschäftigung mit pädagogischen Fragen, die seit seiner Tätigkeit in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit und der erwähnten Schrift über exemplarisches Lernen einen durchgehenden Strang in seinem Schaffen bildet. Die Reformpädagogik verdankt ihm zum Beispiel eines der interessantesten Alternativschul-Projekte Deutschlands, die Glocksee-Schule in Hannover, die er 1972 mit einer Initiativgruppe von gewerkschaftlich orientierten Eltern, Hochschullehrern und Pädagogen gründete und lange Jahre wissenschaftlich begleitete und die bis heute und wohl auch weiterhin quicklebendig ist – sozusagen als Langzeitversuch in Sachen demokratische Erziehung und emanzipatorische Bildung.

Und in solchen praktischen Zusammenhängen sind pädagogische Ansätze entstanden, die uns vielleicht helfen können, aus der neoliberalen Sackgasse, in der unser Bildungswesen

heute steckt, herauszufinden: Ich erwähne hier nur Oskar Negts Alternativkonzept emanzipatorischer gesellschaftlicher Kompetenzen.

Für den vorläufigen Abschluss unserer Vortrags- und Diskussionsreihe über die Frage, was denn aus unserem Bildungswesen wird – „Ökonomisierung oder Demokratisierung?“ – ist ein Mensch mit dieser wissenschaftlichen und politischen Vita jedenfalls ein echter Glücksfall.

In den bisherigen sechs Veranstaltungen dieser Reihe haben wir uns kritisch mit den Bildungsstandards und dem ihnen zugrundeliegenden Konzept der Kompetenzorientierung beschäftigt; mit den Mitteln, Wegen und Akteuren ihrer Durchsetzung; mit ihren Ursachen und Folgen; mit dem beabsichtigten Output an „Humankapital“ und auch bereits mit Überlegungen zu möglichen Alternativen.

Was wir jetzt brauchen, sind mehr und konkrete Anstöße für die Suche nach emanzipatorischen Alternativen zum neoliberalen, verwertungsorientierten, postdemokratischen Anpassungstraining – Alternativen zur modernen, neuartigen Untertanenfabrik. Was wir brauchen, sind in eine demokratische Zukunft weisende Antworten auf die Frage: „Was müssen Menschen in einer Welt der Umbrüche wissen und können?“

Herr Professor Negt, Sie haben das Wort!

(Applaus)

Vortrag

Meine Damen und Herren,

es ist für mich schon anrührend zu sehen, dass hier sich eine Versammlung einfindet, die mich an Teach-ins aus der Vergangenheit erinnert (Lachen, Beifall) – mit denjenigen, die zu spät kommen, die stehen müssen. Was hier fehlt, sind noch Tiere, Hunde. Ein Schäferhund saß in meinen Vorlesungen immer vor mir – es war eine Kant-Vorlesung, die ich abhielt; und wenn der mal nicht da war, war ich so irritiert, dass meine Überlegungen, was mit dem Hund ist (Lachen), völlig okkupierten, was ich eigentlich sagen wollte. Ich will damit sagen: Ich bin doch beeindruckt, auch von der Vorrede; und natürlich ist das immer ein Problem, dass ich eigentlich das Lob hinterher haben möchte und nicht vorher (Beifall), weil die Erwartungen so hoch gespannt sind.

Ich werde nicht auf die bisher gehaltenen Vorträge, deren Inhalte mir zum Teil berichtet worden sind, eingehen. Dazu wäre jetzt die Zeit nicht, die ich habe; sondern ich möchte meine Gedanken zur Bildung, zur Gesellschaft, zur Zerrissenheit der Gesellschaft entwickeln. Und dazu brauche ich etwas Zeit.

Ich möchte davon ausgehen, dass wir in einer Gesellschaft oder in einer Verfassung der Gesellschaft leben, die durch Umbrüche, fundamentale Umbrüche, bestimmt ist. Nun ist das noch keine große Erkenntnis, weil man ja nur die Zeitung lesen oder irgendwelche Plakate zur Kenntnis nehmen muss. Die Zerrissenheit dieser Gesellschaft ist so groß, weil eben doch sehr zentrifugale Kräfte am Werk sind, die einen gesellschaftlichen Zusammenhang auch sprengen können. Es passt dazu, dass es diese Finanzkrise gibt. Diejenigen, die hier in Marburg bei Wolfgang Abendroth und Frank Deppe studiert haben, werden mit dem Begriff der „Realabstraktion“ etwas anfangen können. Aber ich will kurz erläutern, was mich dazu bringt, das an den Anfang zu stellen.

Es gibt täglich etwa drei Billionen Entscheidungen an den Börsen, weltweit. Das haben Leute ausgerechnet, die sich darauf konzentrieren, gewissermaßen das Datenmaterial zu sammeln. Von diesen drei Billionen sind nur fünf Prozent auf gesellschaftliche Produktions- und Austauschprozesse bezogen, nur fünf Prozent dieser Aktivitäten berühren unseren Produktions- und Lebenszusammenhang! Das heißt, es ist hier eine Abtrennung eines wichtigen Teils gesellschaftlichen Lebens von der Gesellschaft vorhanden, die im Grunde überhaupt nichts mehr mit unserer Gesellschaft zu tun hat, sondern die die Zerrissenheit und die Bindungslosigkeit dokumentiert. Und damit möchte ich beginnen.

Was bedeutet Bindung bei den Menschen? Wir haben es heute mit einer Gesellschaft zu tun,

die mehr ist als eine, die alte Traditionen überwindet und erneuert. Wir haben es mit einer Wirtschaftsform zu tun, die Bindungen *bewusst* zerstört. Der marktgerechte Mensch ist derjenige, der möglichst keine Bindungen hat an die Produkte, die er erwirbt. Das heißt aber, dass diese Bindungslosigkeit für die Menschen ein großes Problem geworden ist. An wen kann man sich binden? Die Krise, in der wir uns befinden, hat etwas zu tun auch mit der Zerstörung der Loyalitäten. Keine Partei kann sich mehr auf ein gesichertes Klientel verlassen. Das hat auch positive Seiten. Das hat allerdings auch die Seite, dass die Menschen im Grunde nicht mehr wissen, wie sie sich orientieren sollen, was sie orientiert. Deshalb steht Bildung in dem Sinne, wie ich sie verstehe, immer in einem doppelten Zusammenhang: Bildung bedeutet Sachwissen und Orientierung. Die Orientierungen sind nicht mehr selbstverständlich. Das bedeutet aber, dass hier wir darum kämpfen müssen, dass die Wertschöpfung, ausgedrückt in Geldform, zurückkommt in die Gesellschaft. Das wäre ein solcher Akt. Schon Aristoteles hat gesagt: Es ist schlimm, wenn es Armut gibt; aber die Reichen sind gefährlicher für die Polis, weil sie sich überhaupt nicht für das Gemeinwesen interessieren. Und im Augenblick verhält es sich gewissermaßen so mit den „Eliten“ in unserer Gesellschaft, den sogenannten „Eliten“ – man sollte den berühmten Begriff nie ohne Anführungszeichen benutzen, denn ich meine, die Schweinereien des zwanzigsten Jahrhunderts sind alle mit „Eliten“ zustande gekommen. Also von „Eliten“ haben wir irgendwie genug. Das heißt, der Polis-Mensch ist derjenige, der eine Zuneigung hat zu dem Wohl seines Gemeinwesens. Und die Reichen gliedern sich vom Gemeinwesen ab, das ist heute weitgehend der Fall. Aber es passt in diese Zerstörung von Bindungen. Es gibt Leute, gerade auch in der Bankenschicht, die sagen: Die Veruntreuung von Geldern gehört mit zu dieser Bindungslosigkeit, man hat überhaupt gar kein Gefühl mehr dafür, Anvertrautes zu bewahren, sondern nur dafür, mit dem Anvertrauten zu spekulieren.

Nun wäre diese Krise, wie ich sie verstehe, zu benennen als eine sogenannte „Erosionskrise“, also eine Krise, in der sich alte Verhältnisse lösen und neue noch nicht da sind, aber gesucht werden. Das heißt, wir bewegen uns in einer Situation, in der die Menschen in einem Prozess großer Suchbewegungen sind. Selbst wenn Bindungen zerstört werden, ist die *Bindungsbedürftigkeit* der Menschen nicht verabschiedet, sondern die Bindungsbedürftigkeit nimmt zu. Und lassen Sie mich am Anfang sagen: Wenn die demokratische Gesellschaftsordnung nicht solche Bindungsmöglichkeiten schafft für die Menschen, werden es andere tun. Das heißt, die Angebote von rechtsradikalen Optionen autoritärer Verhältnisse sind so, dass man in allen gesellschaftlichen Bereichen, in der Schule genauso wie in der Universität, eine Rückkehr zum Direktorialprinzip durchführt. Das heißt, die Wiederkehr der autoritären Verhältnisse ist eine Antwort auf diese Bindungslosigkeit. Und das ist eine gefährliche Entwicklung, gerade in Europa! Holland ist kein Randgebiet mehr, und das Ungarn von Orban ist es auch nicht.

Nun müsste ich zunächst einmal definieren, was ich unter „Krise“ verstehe. Krise ist dem Wortsinne nach etwas, das alte Bindungen trennt und neue schafft, es ist gewissermaßen ein Organisationsprozess, in dem es um kollektive Alternativen zum Bestehenden geht. Insofern haben wir es damit zu tun, dass alte Werte nicht mehr unbesehen gelten und deshalb auch für die junge Generation nicht einfach überlieferbar sind, weil es nicht überzeugend ist, alte, in Frage gestellte Werte einfach zu überliefern und weiterzugeben und neue Werte noch nicht da sind, aber intensiv gesucht werden. Wir befinden uns also in einem Zeitalter intensiver Suchbewegungen. Das muss man einfach in dieser Krisensituation so bezeichnen, weil das ein Subjekt-Tatbestand ist. Das sind nicht nur die objektiven Verhältnisse. Und wenn die Konjunktur wieder anspringt, kehren wir nicht zu den alten Verhältnissen zurück. Wir haben es mit einer Vielzahl von Krisenherden in vielen Bereichen zu tun: in der Schule, in der Universität, in den Familien, in der Arbeitsgesellschaft. Und aus den Krisenherden Handlungsfelder zu machen, ist eine Perspektive, die notwendig ist, auf die ich noch zu sprechen kommen werde.

Wie sieht denn die Gesellschaft aus in ihren Strukturmerkmalen, mit der wir es zu tun haben? Wie sieht die Gesellschaft aus, mit der auch die Bildung zu tun hat, in der es darauf ankommt, Bildungszusammenhänge zu begreifen und zu verstehen, was Bildung überhaupt ist? Natürlich kann man darüber herfallen, was der Bologna-Prozess anrichtet; ich würde das auch tun (Gelächter). Aber das reicht nicht aus. Es reicht nicht! Das Merkwürdige am Umgang mit dem Bologna-Prozess ist ja, dass diejenigen, die darüber herfallen, wenn sie ein Glas Wein oder einen Schnaps getrunken haben, am nächsten Tag aber genau den Bologna-Prozess realisieren: in der Schule, in den Universitäten (Beifall). Das sind ja vielfach Vollzugsbeamte, die genau das, was sie kritisieren, umsetzen. Denn ohne diese Umsetzung würde das ja nicht funktionieren. Ich habe vor zwei Jahren in Kreta Vorlesungen gehalten und habe über Bologna geschimpft. Und da wurde gefragt: Was ist denn das? Wir akzeptieren das nicht! Das hat ihnen nicht geholfen in der Bewältigung der Krise, dass sie das nicht akzeptierten. Aber es war im europäischen Zusammenhang immer möglich zu sagen: „Wir akzeptieren das nicht! Das ist eine betriebswirtschaftliche Dienstleistung, die hier beabsichtigt ist, mit kurzfristigen Abschlüssen, mit verständnischwachem Lernen, mit allen diesen Dingen, die geläufig sind. Wir machen da nicht mit!“

Warum machen die Betroffenen mit? Warum kooperieren sie? Das hat etwas zu tun mit dieser spezifischen kulturellen Krise, in die Subjekte, die einzelnen Menschen involviert sind. Wir sind gewissermaßen Mit-Beteiligte in dieser Krise, Täter. Solange das so ist, ist auch die Frage, was Menschen wissen müssen, damit sie sich in dieser Welt der Umbrüche orientieren können, eine ganz zentrale Frage.

Ich möchte einige Strukturelemente aufzählen, aufführen, benennen, die nach meiner Auffassung notwendig sind, um zu begreifen, dass das Gesamtgeschehen der Bildungsreformer – und ich werde auch noch auf die Glocksee-Schule zu sprechen kommen – in einem Strukturkorsett festgelegt ist, das ganz schwer zu überwinden ist, wenn man nicht die Frage stellt: Was ist denn eigentlich diese kapitalistische Warengesellschaft? Warum drückt sich das so aus, dass wir so ohnmächtig sind und dass die Bundeskanzlerin in jeder ihrer Reden sagen kann: „Ceterum censeo, Carthaginem esse delendam – Karthago muss zerstört werden; diejenigen, die Alternativen aufzeigen, sind nichtsnutzig in dieser Gesellschaft, wir leben alternativlos“? Warum kann sie das machen, ohne auf Proteste zu stoßen? Das muss doch etwas damit zu tun haben, dass es sehr viele Menschen gibt, die selber sagen: Es ist alternativlos.

Drei solche Schichten möchte ich aufzeigen. Das eine ist der Versuch, diese Krise, die ich so gekennzeichnet habe, zu lösen durch Polarisierung, durch *bewusste Polarisierung*. Das ist neuartig in kapitalistisch-westlichen Gesellschaftsordnungen, denn Kapitalismus und bürgerliche Gesellschaft sind nie identisch gewesen. In der bürgerlichen Gesellschaft haben sich immer stärker die Citoyen-Mittel, die Citoyen-Rechte geltend gemacht. Es ist immer auch ein Gegenprogramm gewesen. Was diesen Kapitalismus heute auszeichnet, ist, dass er praktisch keine Beißhemmung mehr hat. So etwas hat es in der Geschichte noch nie gegeben. Es hat immer ein Außen gegeben. Solch eine nie imaginierte Macht des Sozialismus wie der Stalinismus in der Sowjetunion hat dazu geführt, dass man zum Beispiel den Aufbau des Sozialstaates gemessen hat an dem, was im Osten passierte; dass man sagte: Wir sind freier und sicherer. Das heißt, 1989 hört mit dem Abbruch der Mauer dieses Maß-Verhältnis auf, es beginnt mit 1989 die Plünderung des Sozialstaates. Die Abgrenzungsrealität zerbricht. Die Abgrenzungsrealität zerbricht, und selbst Leute, die nie daran geglaubt haben, dass der Stalinismus ein Sozialismus unserer Prägung wäre, sagen: Nachdem der Stalinismus zu Grunde gegangen ist, ist Sozialismus insgesamt keine Option mehr. Das ist eine merkwürdige Sicht, auch eine Selbstentmündigung der Intellektuellen, die ihre Begriffe von Sozialismus und von gesellschaftlicher Kraft opfern, selbstverschuldet opfern. Polarisierung, Polarisierung der verschiedenen Ebenen, Polarisierung von Arm und Reich ist die sichtbarste Polarisierung.

Wie kann es sein, dass in unserer Gesellschaft, einer der reichsten Gesellschaftsordnungen der Welt, in der dieser Reichtum mittlerweile zum Problem geworden ist, es hingenommen wird, dass jedes vierte oder fünfte Kind unter Armutbedingungen aufwächst? Das ist ja nicht nur ein moralischer Skandal für die Gesellschaft, sondern ist auch ein den gesellschaftlichen Zusammenhang sprengendes Element. Der Reichtum in seiner akkumulierten Gestalt hat eine Dimension angenommen wie vor der Großen Französischen Revolution. Da waren allerdings die Reichen die Grundbesitzer und die Kirche. Das heißt, die Polarisierung

hat ein Ausmaß angenommen, das sprengende Kraft für die Gesellschaft hat. Und da mag man die Gerechtigkeit beschwören – ich tue das auch –, wie man will. Wenn dieser Prozess der Polarisierung als der Prozess einer falschen Krisenlösung nicht erkannt wird, dann können wir mit dieser Polarisierung nichts wirklich Produktives anfangen.

Die Polarisierung im Bildungssystem – natürlich, daran sind auch Sozialdemokraten beteiligt gewesen; auch eine Schülerin von mir fing plötzlich an, von „Eliten“ zu reden, obwohl ich das in meinen Vorlesungen immer kritisiert habe. „Eliten“ – irgendwann verknüpft sich das einem doch mit Scham. Und daraus wurden dann die „Exzellenz-Universitäten“. Aber der Sache nach ist es geblieben. *Es ist gewissermaßen die Idee, dass durch Polarisierung der gesellschaftlichen Kräfte die Produktivität der Gesellschaft zunimmt, was einfach eine grandiose Täuschung ist.*

Das heißt, das Bildungssystem wird gegenwärtig transformiert in Richtung einer Privatisierung der Bildung, einer „Eliten“-Bildung. Die Amerikanisierung des Bildungssystems schreitet voran, aber unter Voraussetzungen, die ganz andere sind als in den Vereinigten Staaten, wo das Stiftungswesen eine ganz andere, eben calvinistische Dimension hat. Princeton hat – und das vergleiche man mit den Exzellenz-Zuwendungen von deutschen Universitäten – ein Stiftungs-Vermögen von achtzehn Milliarden Dollar, hat etwa siebentausend Studenten und eintausend Lehrende. Eine Ausbildung in Princeton kostet etwa sechzigtausend Dollar pro Jahr, aber das sind gesicherte Arbeitsplätze im Regierungsapparat. Vor einer Woche habe ich gelesen, dass ein Immobilienmakler, der seine Erben ärgern wollte, einhundert Millionen Dollar der Princeton-Universität gestiftet hat, einhundert Millionen! Hier stiftet ja keiner etwas, Ackermann stiftet ja nichts, sondern sie privatisieren das Geld.

Das heißt, die Polarisierung vollzieht sich noch auf einer dritten Ebene. Und es ist so wahn-sinnig, dass man nicht glaubt, dass die eigenen Vernunft-Prognosen Sinn haben könnten. Sie haben Sinn! Dieses „Stuttgart 21“ wird wahrscheinlich nur eine Baustelle hinterlassen, also dergestalt, dass man die alte Fassade wiederherstellt, weil es insgesamt so teuer werden wird wie die Elbphilharmonie in Hamburg oder der Flughafen in Berlin. Das heißt, unter dem Gesichtspunkt des Verhältnisses von Peripherie und Zentrum ist ein Ungleichgewicht entstanden. Die Zentren werden gefördert und es wird in den Zentren viel gemacht und die Peripherien veröden. Das ist aber ein gefährlicher Prozess für den europäischen Einigungsvorgang. Denn die Peripherien, die Randständigen, werden eine große Bedeutung haben für diesen Einigungsprozess. Entscheidend wird sein, wie die Städte aussehen, dass die nicht Slums um sich herum haben, Favelas wie in Sao Paulo. Das heißt also: Diese Polarisierung muss begriffen und verstanden werden.

Hier wird deutlich, dass wir es mit Strukturmerkmalen zu tun haben, die natürlich in die Bildungsprozesse eingehen müssen. Ich bin der Überzeugung, wir leben in einer Zeit, in der das, was man „Aktionszyklus“ nennen könnte, besonders ausgeprägt ist und der Reflexionszyklus, der notwendig wäre, nicht nachkommt. Ich will das mal zeigen an der Humboldtschen Reform. Die Humboldtsche Reform ist ja ein Resultat der Reaktion auf eine beschämende Niederlage auf allen Ebenen. Nach der Niederlage der Preußen bei Jena und Auerstädt zog die Armee Friedrichs des Großen wirklich schmachvoll ab. Die Verwaltung taugte nichts. Von den Universitäten sprach man, so Schelling, als von dem „akademischen Bergwerk“. Und Humboldt ist zu seinem König gegangen und hat gesagt: Wenn denn alles zugrunde gegangen ist, die große Tradition Preußens, dann sollten wir doch wenigstens Institutionen schaffen, die begreifbar machen, *warum* das so passiert ist. Deshalb darf nicht Medizin, Theologie oder eine betriebswirtschaftliche Fakultät ins Zentrum gestellt werden, sondern die Philosophische Fakultät, das Begreifen dessen, was ist, muss zum Herzstück der Universität werden. So hat Hegel es dann auch in der „Rechtsphilosophie“ formuliert.

Das heißt, wir müssen begreifen, warum ein Staat, der neben uns existierte, ohne irgendwelche Schwierigkeiten einfach schlicht zusammengebrochen ist. Wer hat denn das begriffen, im Alltag? Oder weshalb ein ganzes Imperium wie die Sowjetunion innerhalb von fünf, sechs Jahren zusammenbricht. Mit anderen Worten: Wir brauchen einen *geschichtlichen Blick* - nicht nur für unsere deutsche Vergangenheit, die Verbrechen-Vergangenheit, dafür auch; aber wir brauchen ihn auch, um zu begreifen, was eigentlich in Europa und in der Welt passiert ist. Das heißt, man müsste einen *Reflexionszyklus* einleiten, der etwas mit Lernen zu tun hat, mit Bewusstmachen. Und dieses Bewusstmachen dessen, wovon wir abhängig sind, ist ein wesentliches Medium, in dem auch Lernprozesse stattfinden können. Deshalb habe ich im Anschluss an das „Exemplarische Lernen“ einen Katalog von fünf, sechs „Schlüsselqualifikationen“ formuliert, Schlüsselqualifikationen nicht methodischer Art, bewusst nicht methodischer Art! Also „Schlüsselqualifikationen“, wie Klafki das gesagt hat; das ist ganz in Ordnung. Aber Schlüsselqualifikationen sind methodisch anwendbar auf jeden Gegenstand. Und ich habe diese Schlüsselqualifikationen oder diese Kompetenzen so formuliert:

Identitätskompetenz: Die Menschen müssen mit bedrohter und gebrochener Identität umgehen lernen. Wenn sie es nicht tun, benötigen sie sehr viel Verdrängungsenergie. Das geht der gesellschaftlichen Entwicklung, der Emanzipation, verloren. Heute ist ein großer Energieverzehr bei den Menschen festzustellen, die nicht erträgliche Verhältnisse im Grunde ins Unbewusste drücken müssen. Viele Menschen sind einfach nicht vertrauensbereit gegenüber dem, was in der Politik, in der Gesellschaft läuft. Und da sind natürlich solche Plagiatsgeschichten wie die, bei der es um die derzeitige Bildungsministerin geht, die jetzt mit einem Rechtsstreit versucht, über die Zeit zu kommen bis zu einer unabwendbaren

Kabinettsumbildung, nur Randphänomene, aber sie signalisieren auch etwas. Ein politisches Amt ist nicht an die Integrität der Person gebunden. Ich habe an einem EU-Projekt über die Identitätsfrage mitgewirkt, bei dem sehr deutlich wurde, dass der Umgang mit Identität, auch jetzt im europäischen Zusammenhang, in solchen Lehrveranstaltungen sehr zentral ist.

Wir brauchen eine **ökonomische Kompetenz**. Dabei geht es um ökonomische Kompetenz nicht im Sinne der Disposition der Menschen für den Warencharakter unserer Gesellschaft, sondern um den Umgang mit den ökonomischen Verhältnissen, also um das Wissen um die Bedeutung von Ökonomie.

Wir brauchen eine **ökologische Kompetenz** im Sinne des *pfleglichen* Umgangs mit Menschen, Dingen und Natur. Ökologie ist also in einem umfassenderen Sinne als allgemein üblich verstanden. Es geht um eine Kompetenz, eine Schlüsselqualifikation, die wir einbeziehen müssen in unsere Lernprozesse in den Schulen, in den Fachhochschulen, in den Universitäten.

Wir brauchen so etwas wie eine **Gerechtigkeitskompetenz**. Sie sollte darin bestehen, Recht und Unrecht, Gleiches und Ungleiches unterscheiden zu können und dazu befähigen, eine Sensibilität für die Täuschungen der Warenproduktion zu entwickeln, die, wie Marx sagte, der „große Leveller“, der Gleichmacher, ist.

Wir brauchen die Erziehung von Menschen, die nicht mehr bloß Tatsachenmenschen sind, sondern die einen **Möglichkeitssinn** entwickeln. Unstrittig ist, dass wir zum Leben einen Tatsachensinn haben müssen. Aber wir brauchen auch einen Möglichkeitssinn, also jenen utopischen Sinn, wie ihn Ulrich in Robert Musils „Mann ohne Eigenschaften“ aufbietet, um anders und besser Mensch zu werden. Es geht um das Vermögen, die Dinge so wenden und drehen zu können, dass sie andere Perspektiven sichtbar machen. Wir müssen beispielsweise sehen, dass uns natürlich nicht die Utopisten irgendeiner Zeit, auch nicht die achtundsechziger Bewegung oder irgendwer sonst an den Rand der aktuellen Katastrophe geführt haben, sondern die Realpolitiker auf allen Ebenen, auf denen der Banken, auf denen der Politik. *Sie* sind mitverantwortlich dafür, dass wir beinahe in eine große Katastrophe geraten sind (Beifall). Sie spannen politische „Schutzschirme“, so, als ob das Unglück von oben regnen würde – ich meine, wie kann man einen „Schutzschirm“ bekommen, was ist das für eine politische Konstruktion, ein „Schutzschirm“? Schutzschirme für Lernprozesse zu formulieren, dafür vielleicht fünfhundert Milliarden Euro zu bereitzustellen, das wäre eine nachhaltige Investition! Aber für marode Banken Schutzschirme zur Absicherung zu geben, ist eine kurzfristige, verschwenderische Aktion.

Doch dafür müssen die Menschen begreifen, dass es auch anders *ginge*. Also wenn ihr Realitätssinn so ist, wie der von Angela Merkel, dann werden sie nie darauf kommen, dass es

auch anders geht (Beifall). Und deshalb gehört die Entwicklung des *Möglichkeitssinns* fundamental in die Schulen, Dinge zu drehen und zu wenden. Adorno hat einmal gesagt: *„Wer nicht weiß, was über die Dinge hinausgeht, weiß auch nicht, was sie sind.“* Das ist richtig! Das heißt, wir müssen begreifen, was Recht ist. Gustav Radbruch hat 1947 in seinen *„Fünf Minuten Rechtsphilosophie“* - dem kürzesten Text mit solch einem Realitätsgehalt, den ich kenne – sinngemäß gesagt:

„Es gibt gesetzliches Unrecht und übergesetzliches Recht. Das gesetzliche Unrecht kann man erkennen, wenn man jedes Gesetz auf den Grad des Gerechtigkeitswillens hin überprüft und sich vergewissert, ob der Wille zur Gerechtigkeit in einem Gesetz steckt.“

Die Traditionalisten bis ins Hochmittelalter hinein haben die Proportionalität von Aristoteles immer zum Maßstab genommen. Das heißt, Gerechtigkeit, Recht auszubilden, ist heute eine Schlüsselkompetenz, denn die Warenproduktion mit ihrem Freiheitsversprechen trennt den Gleichheitsgrundsatz von dem Element, das mit der Autonomiefähigkeit der Menschen zu tun hat.

Historische Kompetenz bedeutet nicht, die Geschichte nur anzusehen, sondern sie aufzuarbeiten in dem Sinne, dass Energien frei werden für künftige Entwicklungen. Es ist eine Frage des Energieverteilens und des Energieverzehrs, mit dem wir es zu tun haben.

Lassen Sie mich zum Schluss etwas über das *Menschenbild* sagen. Jede Zeit, jede Gesellschaft hat eine Vorstellung von dem, wie der Mensch eigentlich aussehen sollte, woraufhin man erzieht. Wenn man in der Zeit von Diokles einen Griechen gefragt hätte: *Was ist denn der eigentliche Mensch?*, dann hätte er gesagt: *Das ist der Polis-Bürger*. Deshalb kann man auch sagen, dass die Menschen in diesem Gemeinwesen, in dem sie lebten, sich betätigten für das, was den Wohlstand ausmachte. Laut der derzeit vorherrschenden Ideologie ist es ja so, dass alle kollektiv entstandenen Probleme angeblich durch Privatisierung am kostengünstigsten bewältigt werden, was eine grandiose Täuschung ist. Das heißt, das Private ist das aus dem Gesamtzusammenhang Ausgesparte. So etwas ist für den antiken Menschen gar nicht denkbar, das Individuum ist gar nicht denkbar ohne diesen Bezug zur Polis. Würde man einen Renaissance-Menschen fragen: *Was ist denn das Ideal, das Selbst-Ideal der Renaissance?*, würde er wahrscheinlich so eine Kombination vorschlagen wie die von Leonardo: *das Tätigsein, das Forschen, die Neugierde, viele Dinge, die etwas zu tun haben mit menschlichen Ausdrucksweisen*. Und wenn man Humboldt fragen würde – ich habe ihn am Anfang erwähnt -, würde er sagen: *Die Universität hat die Aufgabe, durch Wissenschaft das Handeln der Menschen anzuleiten*.

Deshalb ist es wichtig, einen *Bildungsbegriff* zu entwickeln, der *Vorräte* anlegt. *Für mich ist Bildung wesentlich auch eine Vorratshaltung*, eine Vorratshaltung von Begriffen. Man braucht das, was man unmittelbar gelernt hat, meistens nicht sofort. Aber es gibt Situationen, in denen man es unter Umständen sehr viel später sehr wohl braucht. Ich zitiere aus dem *Spanischen Testament* von Arthur Koestler einen Satz, der ein bisschen charakterisiert, was ich unter *Bildung* verstehe. Also, Arthur Koestler ist zum Tode verurteilt im Spanischen Bürgerkrieg und wartet auf den Vollzug des Todesurteils, das muss man wissen. Und er schreibt hier in seinem Spanischen Testament:

„Wie der Bär im Winterschlaf vom eigenen Fett, zehrte ich von den Vorräten, die dreißig Jahre Lesen, Lernen und Erleben in meinem Kopf aufgespeichert hatten. Aber mein Leben war ausgelaugt, und die Gedankentropfen, die ich ihm abpresste, waren blass wie dreimal aufgegossener Tee. Das Gehirn ist eine eigentümliche Maschine. Sie produziert auf die Dauer nur, wenn sie den Absatz unmittelbar gesichert weiß, den Absatz durch Aussprechen oder Aufschreiben des Produkts. Ist keine Nachfrage dieser Art und keine Absatzmöglichkeit vorhanden, so tritt sie in den Streik. Man kann sie eine Zeit lang beschwindeln, indem man laut spricht und sich selbst als Zuhörer aufspielt, aber sie merkt den Schwindel bald. Das eigene Ego ist kein amüsanter Partner. Nach sechs Wochen Einzelhaft war ich mir so zum Ekel, dass ich nur noch per 'Sie` und 'Herr` mit mir sprach.“

Ich lese das deshalb vor, weil es da gewissermaßen um die lebensnotwendige Ansammlung geht: *„Was ich gelesen habe“*, sagt er, *„was ich gelernt habe, das ist ein Depot, auf das ich zurückgreifen kann“*. Menschen, die keine Depots mehr haben, keine Vorräte, geraten häufig in Verzweiflung und Perspektivlosigkeit. Und ich glaube, ein wesentliches Element der gegenwärtigen verfehlten Reformen – ich will das Wort „Reformen“ eigentlich gar nicht mehr benutzen, denn Reform bedeutet heute, dass sich die Leute ans Portemonnaie fassen und sich fragen, was jetzt wieder geleistet werden muss – ist die just-in-time-Produktion auch in den Lernprozessen. So, wie im Warenverkehr der Gesellschaft die Lagerhaltung abgebaut wird und die Warenströme sich gewissermaßen permanent auf der Straße befinden, um Zeit zu sparen, so ist auch im intellektuellen Leben allmählich die willkürliche Verknappung der Zeit das Gefährlichste an diesen neuen Reformen.

Das sind die gewissermaßen betriebswirtschaftlichen Zusammenhänge, mit denen wir es zu tun haben. „Just in time“ bedeutet kurzfristige Lieferung, ein Abräumen aller Lager. Die Bücher von Walter Benjamin lagen, wie jemand sagte, der da gearbeitet hatte im Rowohlt Verlag von 1931 an, als sie keiner gekauft hat, bis in die Nachkriegszeit und haben natürlich auch Lagerkosten verursacht. Aber sie war gewissermaßen ein Teil der Grundlage intellektueller

Perspektiven, die jetzt durch diese schnelle Aneignung, kurzfristige Aneignung, verständnischwache Aneignung von Informationen immer problematischer wird. Und im Übrigen: Das Wissen ist heute noch einmal in einem ganz anderen Rang, wenn ich sehe, dass Menschen sich irgendetwas, das sie gelernt haben und wissen sollten, mittels eines bloßen Knopfdruckes verfügbar machen.

Natürlich ist die ganze Plagiatsgeschichte vor dreißig Jahren noch unmöglich gewesen. Ich habe selbst mit meiner Frau einmal überlegt, ob das uns auch passieren kann (Gelächter). Ich habe meine Dissertation daraufhin auch mal durchgesehen (Gelächter); aber ich hoffe nicht, dass da einer herausfindet, ich hätte getäuscht, das wäre nicht sehr in meinem Sinn (Gelächter). So handwerklich, wie wir gearbeitet haben, meine Adorno-Dissertation, die sehr schnell auch, in drei Monaten ..., aber ich glaube, mit doch belegten Texten ... Eine kurze Anekdote: Es war so, dass ich bei Habermas Assistent war, ohne ein Examen zu haben - das ging natürlich nicht - weil ich in Volkswirtschaft durchgefallen war, im Diplom. Und Otto Falk - kein akademischer Lehrer ist mir so in Erinnerung geblieben wie Otto Falk, ein narzisstisch besetzter Mensch, der ein Buch über die Währung geschrieben hat - hatte mich gefragt, womit ich mich auseinandergesetzt habe; da habe ich ihm drei Themen genannt, und da hat er gesagt: „Das brauchen wir jetzt nicht mehr zu prüfen, das wissen Sie“, und hat andere Themen geprüft. Diese Gemeinheit habe ich ihm bis heute nicht verziehen (Gelächter), aber ich habe daraus gelernt. Gerade war sein Währungs-Buch erschienen, also kurz vor der Wiederholungsprüfung - ich musste ja die Prüfung wiederholen. Und da habe ich gedacht: Es könnte bei so einem narzisstischen Menschen so kommen, dass er das prüft. Und er fragte dann wieder: „Womit haben Sie sich denn beschäftigt?“ Da sagte ich: „Ich habe mich nicht spezialisiert.“ „Dann wissen Sie ja also alles?“ „Nein“, sagte ich, „das nicht.“ Und er prüfte das Buch, gab mir aber nur eine Drei; er muss irgendetwas gemerkt haben (Gelächter). - Gut.

Also ein Fundus von Sichtweisen, Begriffen, die nur im Ruhezustand ... – das meinte eigentlich Humboldt, das ist das Wesentliche, die Zeitstruktur, Einsamkeit und Freiheit, also abgekoppelt vom Betrieb. Wenn das nicht mehr möglich ist, dann verliert eine Gesellschaft ihre kreativen Potentiale auf lange Sicht. Denn dieses Eingliedern der Information und dieses schnelle Veralten auch der Information bedeutet ja, dass Lernprozesse sich nicht wirklich verwurzeln können und im Grunde sehr schnell auch vergessen werden. Insofern ist das Begreifen von Zusammenhängen, das Herstellen von Zusammenhängen ein wesentliches, zentrales Ziel jedes Lernprozesses.

Was ist der Mensch heute? Natürlich kann man darauf keine vernünftige Antwort geben. Schon Kant war sich dessen bewusst, dass er eigentlich das, was der Mensch ist, nicht aussagen kann. In seinen Vorlesungen hat er die vier Grundfragen thematisiert: Was kann ich

wissen? Was soll ich tun? Was darf ich hoffen? Und er hat noch hinzugefügt: Was ist der Mensch? In der „Kritik der reinen Vernunft“ hat er die letzte Frage weggelassen mit der Begründung: Man kann eigentlich nicht definieren, was der Mensch ist. Also mit großer Zurückhaltung hat er das so formuliert.

Aber das heißt, dass wir in der Situation sind, immer stärker die Menschen einzubeziehen in Lernprozesse, die uns einen Zeitraub ... – der Zeitraub ist es eigentlich, den uns die verfehlte Reform auf allen Ebenen beschert, der Zeitraub, so wie Momo das versteht: Die Zeiträuber sind unterwegs. Es ist gar nicht so, dass die Inhalte das Entscheidende sind, sondern dass man keine Zeit mehr hat, sich Gedanken zu machen, *eigene* Gedanken zu machen; so dass, was Kant sagt über Aufklärung: „Aufklärung ist der Ausgang des Menschen ...“ – „Ausgang“ sagt er, „*Ausgang*“! – „... aus der selbstverschuldeten Unmündigkeit. ... Habe Mut, dich deines *eigenen* Verstandes ohne Anleitung eines anderen zu bedienen! Sapere aude!“ Habe Mut! Und alles zielt bei ihm auf die Herstellung von Würde, also des Unverwechselbaren, des nicht in die Warenproduktion Eingegliederten. „Würde hat keinen Preis“, sagt er, „Würde hat keinen Preis.“

Der unternehmerische Mensch ist heute gewissermaßen ein Idealbild, nicht nur bei den Unternehmern. Es gibt auch Bücher inzwischen über das „unternehmerische Selbst“. Der Kronzeuge, der Herkunfts-Philosoph, -Ökonom ist Josef Schumpeter. Schumpeter sagt: *Unternehmer ist nicht, wer Kapital hat, sondern wer etwas unternimmt*. Wer etwas unternimmt – das hat ja auch etwas Attraktives an sich. Nur so kann man die idiotischen „Ich-AGs“ verstehen, diese Unterstellung, dass, wenn ich einen kleinen Kredit habe, ich dann Unternehmer und irgendwann auf Augenhöhe mit Ackermann bin (Gelächter). Aber das funktioniert nicht, das kann nicht funktionieren. Das kann nicht funktionieren, weil diese gewissermaßen „Aufwertung“ des Menschen zum unternehmerischen Selbst dem völlig widerspricht, was der Mensch sich in seinen sonstigen Verhaltensweisen zuschreiben muss, nämlich ein Mensch der Warenproduktion, der allseitigen Verfügbarkeit zu sein. Der allseitig verfügbare Mensch ist eigentlich der der Warenproduktion. Und der allseitig verfügbare Mensch ist, was die Elitenkonstruktion anbetrifft, der leistungsbewusste Mitläufer; der leistungsbewusste Mitläufer, das heißt derjenige, der auf Anpassung fokussiert ist – das ist im Titel meines Vortrags enthalten -, der schlau ist, sich aus den Schlingen befreien kann und will. Das heißt, das Menschenbild hat dreifache Form. Ich glaube, dass wir, wenn wir solche Veranstaltungen machen oder auch als Lehrer und Lehrende tätig sind, als öffentlich Redende tätig sind, gar nicht anders können, als den emanzipativen Zug im menschlichen Dasein als das Wesentliche der sinnvollen Tätigkeit zu betrachten. Und ich glaube, wir sind in der Lage, das auch zu verstärken, gerade in einer Krisensituation wie der, in der wir uns gegenwärtig befinden. Im Chinesischen ist das Zeichen für „Krise“ gleichzeitig das Zeichen für „zukünftige Aufgabe“.

Das heißt, aus der Krise, aus dem Krisenleben – um das noch einmal zu wiederholen – Handlungsfelder zu machen, wäre eine sinnvolle Perspektive existenzieller Kritik der bestehenden Widersprüche dieser Gesellschaft.

Vielen Dank für die Aufmerksamkeit!

(Lange anhaltender Beifall)

Diskussion

Moderator: Ganz herzlichen Dank, Herr Professor Negt, für die Denkanstöße, die uns sicher helfen werden, uns auf den Weg zu begeben und aus unserer „selbstverschuldeten Unmündigkeit“, nämlich der eigenen Beteiligung an der Krise, vielleicht herauszukommen.

Es gibt jetzt sicher Fragen und Beiträge. Bitte schön!

Frage: *Ich habe eine Frage zu dem emanzipativen Potential von Bildung und würde von Ihnen gerne wissen, wie Sie das Verhältnis von individueller Emanzipation und gesellschaftlicher Emanzipation im Bezug zu Bildung einschätzen würden; also inwiefern individuelle Bildung oder alternative Bildung tatsächlich auch eine Perspektive auf gesellschaftliche Emanzipation eröffnen könnte. Kann alternative Bildung als ein politisches Projekt gesehen werden, das tatsächlich auch zu gesellschaftlicher Emanzipation führt?*

Negt: Eine sehr gute Frage! Aber wir sind gesellschaftliche Lebewesen. Ob wir nun glauben, dass wir wirklich in den Leibnizschen Monaden leben können, die ja bekanntlich „keine Fenster haben“, wie Leibnitz sagt – das ist eine Täuschung, eine neoliberale Täuschung, die mit dem altliberalen Gedanken gar nichts zu tun hat. Adam Smith, Ricardo, Gramsci und alle haben nie für möglich gehalten, dass erstens das isolierte Individuum eine Bedeutung hat, dass zweitens die Gesellschaft ein Gegenpart von der Warenproduktion ist.

Adam Smith war Moralphilosoph, hatte einen Lehrstuhl für Moralphilosophie inne. Das heißt, diese Beziehung, die Balance zwischen Individuum und Gesellschaft ist gestört. Die Individualisierungsschübe, von denen die Rede ist, sind Täuschungen, Selbsttäuschungen. Und ohne ein funktionierendes Gemeinwesen funktionieren auch die Individuen nicht. – Sie machen kein zufriedenes Gesicht (Lachen).

Frage: *Die Frage bezog sich darauf, ob ein Ausbrechen aus dem Lebensbereich oder alternative Projekte im Lebensbereich oder ein Umbau im Lebensbereich tatsächlich ein politisches Projekt sein könnte, um an den gesellschaftlichen Strukturen etwas verändern zu können, oder ob das eigentlich vielmehr erst mal darauf zielt, Individuen zu verändern, und dass irgendwann, vielleicht*

durch Zufall, sich an den Strukturen etwas ändert.

Negt:

Ich glaube, dass diese einzelnen Kausalitäten so nicht zutreffen. Ich glaube, dass es notwendig ist, im Bildungssystem Bewusstsein dafür herzustellen, dass Lehrerinnen und Lehrer sich darum bemühen, den Kindern etwas beizubringen, das haften bleibt, das bleibt. Das heißt also, dass nicht die bloße Akkumulation des Wissens und das abfragbare Wissen primär wichtig sind, sondern das Begreifen. Das ist ein nicht alltäglicher Schritt. Und wenn das Begreifen möglich ist, dann ist die Gesellschaft immer im Spiel. Ich habe das so formuliert: Wer das Gemeinwesen beschädigt, beschädigt sich am Ende selbst. Das heißt also, „Gemeinwesen“ ist nicht etwas Abstraktes, etwas Darüberstehendes, sondern ich habe ein *inneres Gemeinwesen*. Und das ist eine gesellschaftliche Prägung. Das kann ich entwickeln oder verkümmern lassen.

Die Glocksee-Schule mit ihren 220 Schülern, die aber in einem permanenten Experimentalstadium sind, wo keiner uns reinredet, was wir zu machen haben, was wir auszuprobieren haben, zeigt, wie stark das Klima zum Beispiel, das Betriebsklima an der Schule dazu dient, dass die Kinder etwas begreifen; also dass das in der Tat kognitive Akte sind. Hüther, der Neurobiologe, hat es ausdrücklich gesagt: *Die Leidenschaft, etwas erkennen zu wollen, setzt sich auch im Gehirn als eine besondere Struktur der Synapsen fest*. Das heißt, auch das Gehirn der Individuen ist ein gesellschaftliches Gehirn und kein nur biologisches. Und wenn das der Fall ist, haben wir es wirklich zu tun mit wiederum der Entfaltung der Gesellschaftskräfte *in* uns. Das ist nicht etwas Anderes, es hat nichts mit dem Satz von Margaret Thatcher zu tun, die einmal gesagt hat: *Die Soziologen reden immer von der Gesellschaft; ich sehe keine Gesellschaft, ich sehe nur einzelne Individuen*. Na ja, das hat sie dann auch daraus gemacht: Es sind die Gewerkschaften zerschlagen worden, die kollektiven Organisationsformen. Aber ich glaube nicht, dass England davon profitiert hat. Wahrscheinlich ist Camerons Politik noch Ergebnis dieser Verödung des gesellschaftlichen Bodens.

Gegen diese Verödung müssen wir etwas unternehmen, gegen die Verödung der Peripherie genauso wie gegen die Verödung der Bildungslandschaft. Wenn wir zum Beispiel von kindgemäßer Architektur sprechen, bringe ich immer das Beispiel, dass man in manchen Schulen gar nicht irgendwelche Besonderheiten aufsuchen muss, die darauf hinweisen, dass die Kinder dort nichts lernen; da trifft man auf Zustände, angesichts derer man mit dem Vers aus dem Höllenmotto von Dante sagen kann: „Wer hier durchgeht, lasse alle

Hoffnung fahren.“ (Lachen) Und da muss es gar nicht so sein, dass dort schlechte Lehrer arbeiten, sondern es geht um eine *Architektur*, um ein *Betriebsklima*, in dem nichts wirklich läuft, laufen kann. Wie man ein Betriebsklima zerstört, ist einfacher festzustellen als der Tatbestand, wie man eines herstellt.

Beitrag: *Die Bildungsverhältnisse heute sind ja ganz anders als zu Zeiten von Humboldt, Kant oder Leonardo. Ich weise nur auf das Internet und den elektronischen Kommunikationsrahmen hin. Meine Frage: Welchen Stellenwert haben die denn in Ihren Bildungskonzepten? Man könnte ja sagen, dass manche zentralen Begriffe Ihres Vortrages damit zu tun haben, zum Beispiel der „Möglichkeitsmensch“; den gibt es aber auch für den digitalen Bereich und für jemanden, der sehr oft sich im Internet aufhält und als Möglichkeitsmensch dauernd dort agieren kann.*

Zweitens: Bildung als „Vorrat“. Nun, ein Vorrat ist heute das Internet, das einen enormen Wissensfundus enthält, auf den permanent zugegriffen werden kann.

Und drittens: Kommunikation: Diese neuen Medien bieten ganz neue Möglichkeitsformen, miteinander in Kommunikation zu treten, und auch Oppositionsbewegungen, zum Beispiel Occupy, sind ja gar nicht denkbar ohne diese moderne Form von Kommunikation. Also meine Frage an Sie: Welchen Stellenwert hat diese völlig neue Medienwelt für Ihr Bildungskonzept?

Negt: Ja, es wird Sie nicht überraschen, wenn ich sage: Ich verhalte mich da sehr traditionell. Ich überschätze diese digitalisierte Welt in keinem Punkt. Ich glaube, dass die digitalisierte Welt zunächst einmal – das werden auch die Verkäufer dieser Medien spüren – eine ungeheure Attraktivität hat. Ich bin im letzten Jahr in New York gewesen und da habe ich gedacht: Wie ist denn das möglich? Jeder hat so ein Ding vor der Nase und läuft im Verkehr, aber komischerweise rempeln die einen nicht an (Gelächter). Das hat schon so etwas wie eine anthropologische Sicherheit erzeugt (Gelächter), dass die ...

Zwischenruf: *Das gibt's in Marburg auch!*

Negt: ... in Marburg auch. Also insofern: Das Spielerische daran sollte man nicht unterschätzen. Ich glaube, das ist ein wesentliches Element. Ich kann aus meinem Erfahrungsumkreis nicht bestätigen – das ist natürlich nicht generalisierbar –, dass dadurch junge Menschen nicht mehr das Bedürfnis haben, Bücher

oder etwas anderes zu lesen. Das heißt, ich setze viel stärker auf die Ausbildung der *Primärform*. Eine Primärform wäre zum Beispiel, politisch gewendet, dass um Gottes Willen die Kultusminister nicht darauf bedacht sein sollen, jetzt die neuesten Maschinen in die Schulen zu schicken, damit meinetwegen jeder einen ganzen Zoo damit aufbauen kann. Stattdessen sollte es darum gehen, das Lebendige zu fördern oder Texte zu lesen. Und was die jetzt mit ihren i-Phones und diesem ganzen Zeug so anstellen, das muss sich von alleine auswachsen (Gelächter). Das wird man nicht durch pädagogische Hinweise verhindern können, dass man also sagt: Benutze dieses Ding, aber du darfst es nur zwei Stunden am Tag benutzen! Also das ist gewissermaßen die Ohnmacht auch der Erwachsenenwelt. Wenn die elektronischen Medien medial genutzt werden, also wenn das Medium als Medium genutzt wird, zweckgebunden also, ist das für mich in Ordnung. Und gegenwärtig baut sich bei jeder neuen Technik ein Kranz von attraktiven Elementen auf, die spielerischer Art sind, die aber keineswegs die Geisteskräfte zerstören oder einschränken, wie ich glaube. Und je weniger pädagogisch man da verfährt, je mehr man es diesen jungen Menschen selbst überlässt, dass da ein neues Spielzeug ist, das allerdings manchmal dann auch etwas teurer für die Eltern ist ... solange das nicht zu unangemessenen Geldverhältnissen führt, sollte man das akzeptieren. Je mehr man sie in Ruhe lässt, desto eher kommen sie davon weg (Erheiterung). Es ist aber auch ein Suchtverhalten, also ein Krankheitssymptom. Ja, aber ich meine, es gibt ja auch Krankheiten anderer Art.

Beitrag: *Ich komme aus der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit, von daher habe ich mich natürlich ein bisschen mit exemplarischem Lernen beschäftigt. Für mich war das Buch „Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen“ so eine Art Bibel; für viele andere war es irgendetwas, das überhaupt nicht akzeptiert wurde, vielleicht ist es auch nicht verstanden worden. Deshalb gab es ja damals in den siebziger Jahren bis in die achtziger Jahre teilweise verfeindete Diskussionen ...*

Negt: ... mehr in Marburg aber!

Beitrag: *... ja, ich bin ja nun auch ein Marburger. Und mich hat überrascht, dass auch in der IG Metall doch zwanzig Jahre später man auch wieder dem Erfahrungs-Ansatz etwas hat abgewinnen können. Also, zuerst einmal möchte ich sagen: Mich hat lange eine Rede hier in diesem Gebäude nicht so beeindruckt wie die, die du heute gehalten hast (Applaus). Die letzte, an die ich mich erinnern kann*

– das war, glaube ich, im Sommersemester 1974 –, das war eine Rede von Wolfgang Abendroth, mit dem du ja irgendwie auch befreundet warst.

Negt: Ja, ja!

Beitrag: *In der aktuellen Diskussion über den Schulalltag geht es ja im Augenblick um Fragen wie beispielsweise: G8 oder G9? Braucht man zwölf oder dreizehn Jahre bis zum Abitur? Haben die Kinder noch Zeit, ihren Hobbys oder sonstigen Dingen nachzugehen? Werden sie mit Inhalten vollgestopft, müssen sie zu viel lernen? – Das, was du gesagt hast, habe ich so verstanden: Es kommt gar nicht auf die Menge der Inhalte an, sondern eher darauf, diese Schritte, die „Qualifikationen“, wie du sie genannt hast, sozusagen als Folie über alles zu legen, was eigentlich im Unterricht passieren sollte. Du hast hinterher noch ergänzt: Das Betriebsklima ist etwas ganz Wesentliches. Ich denke, es geht mir so wie vielleicht vielen hier im Raum: Man kann allem, was du gesagt hast, zustimmen, aber was bedeutet es sozusagen in der Umsetzung im Schulalltag zum Beispiel? Das ist eine entscheidende Frage. Von daher würde mich einfach interessieren - ich habe mich mit der Glocksee-Schule eigentlich nicht beschäftigt, ich habe auch nichts darüber gelesen: Was ist dort grundsätzlich anders in der Organisationsform gegenüber herkömmlichen Schulen, was ist anders im Blick auf die Menge des Lernstoffs? Welche Rolle spielen da sozusagen diese Schlüsselqualifikationen? Und ich nehme an, dass dort ja auch mit den gleichen Büchern wie an staatlichen Schulen gearbeitet wird.*

Negt: Ja, dazu kann ich etwas sagen. Ich bin der Überzeugung, dass wir es mit drei Schichtungen der Persönlichkeitsentwicklung zu tun haben, die in der sozialliberalen Bildungsreform mit benannt worden sind, aber dann vergessen wurden: Das ist die *kognitive* Leistungsebene, das ist die *emotionale* Leistungsebene und das ist die *soziale* Leistungsebene. Wenn die auseinandergerissen werden, also wenn man die Schule zu einem kognitiven Apparat macht, wird man damit konfrontiert, dass im Grunde nur so eine Art Überbau im Lernen entsteht, das heißt, dass dann eigentlich nichts richtig verankert ist. Emotionale und soziale Lernprozesse haben aber eine andere Zeitstruktur als die kognitiven, sie sind viel gedehnter. Und was heute passiert, ist, die betriebswirtschaftliche Vereinfachung dieser Lernprozesse nur an kognitiven Prozessen zu demonstrieren. Lessing hat einmal gesagt: *In pädagogischen Fragen, in Erziehungsfragen ist die kürzeste Verbindung zwischen zwei Punkten nicht die Gerade – die kürzeste Verbindung! -, sondern wir haben es mit Um- und*

Abwegen zu tun. Und niemand von Ihnen wird bestreiten, dass solche Um- und Abwege natürlich Lernprozesse mit geprägt haben, individuelle Lernprozesse, soweit sie Bestandteil der Persönlichkeit geworden sind, also nicht einfach ein Lern-Vorrat. Mit diesem Vorrat meine ich natürlich also auch psychische und emotionale Probleme. Das heißt, in der Glocksee-Schule haben wir doch für solche Lernprozesse einen Raum, und ich spreche auch vom *Erfahrungsraum*. Aber wenn man Erfahrungsraum sagt, dann muss man auch eine Form der Selbstregulierung akzeptieren, aber Selbstregulierung nicht in dem Marktsinne!

Ich verdeutliche das an einem Beispiel: Wir hatten eine Situation, bei der ein Zwillingsspaar, etwa acht, neun Jahre alt, morgens zur Schule kam und beide den ganzen Tag in voller Montur mit ihren Täschen durch die Schule liefen. Sie schauten mal hierhin, mal dorthin und gingen dann wieder. Die wissenschaftliche Begleitung, die ich geleitet habe, sagte: Wir müssen jetzt mal sehen, ob wir eingreifen sollen und sagen: Hängt jetzt eure Mäntelchen und die Täschen auf, genauso wie die anderen Kinder! Die beiden haben sich die Garderobe mal angeschaut, haben ihre Mäntel aber anbehalten, bis die Schule aus war. Wir haben uns entschieden, das so zu tolerieren. - Das gilt im Übrigen auch für bestimmte aggressive Akte, bei denen sich die Frage stellt, wann man ein-greift, ob man präventiv eingreift oder ob man den Prozess bis zu einem bestimmten Punkt, wo man noch eingreifen kann, laufen lässt. Gut. – Diese beiden Kinder kamen dann eines Morgens an und fingen an, ihre Sachen aufzuhängen. Und das war so spektakulär, dass man mich abends anrief und sagte: Die beiden sind jetzt so weit (Erheiterung). Ein halbes Jahr hatte es gedauert!

Ich will damit sagen, dass die Geduld auch die Entwicklung bestimmt. Diese Mädchen haben ein vorzügliches Abitur gemacht, haben seitdem an allen Projekten teilgenommen und haben zu der Schule wirklich ein ganz positives Verhältnis entwickelt. Aber sie brauchten ein halbes Jahr, um Mäntelchen und Täschen aufzuhängen.

Wann greift man ein bei Verhaltensfragen? Wie ist der emotionale Stand? Das heißt, auch die Zeitstrukturen müssen sich in der Schule differenzieren. Ich habe viele – nein, viele kann ich nicht sagen, aber - Studierende gehabt, die im Kopf blendend waren, wo aber eigentlich nichts wirklich sozial und emotional verankert gewesen ist und die dann auch gescheitert sind.

Das heißt also, wenn Persönlichkeitsbildung das Ziel von Schule ist – und was soll es anders sein? ... Man darf ja die Schüler nicht volltonnen mit irgendwelchem nichtssagenden Wissen, wobei ich nicht sagen will, dass auch das Wissen über mittelalterliche Verhältnisse nutzlos wäre; aber es muss interessant gemacht werden. Die „Französische Revolution“, die ich mitgemacht habe (Erheiterung) - in den Papieren meiner Kinder! - war so aufbereitet, dass ich sagen musste: Das kann keinen begeistern, die Lehrkräfte haben da einen Fehler gemacht.

Das heißt also, ein gewisses Pathos, eine Leidenschaft – das berührt die Lehrerrolle – muss da sein, um das zu übertragen. Und dafür müsste Raum sein. Das bestimmt auch das Betriebsklima an der Schule.

Beitrag: *Danke für Ihren Vortrag, der mich sehr berührt! Sie haben fast alle wichtigen Aspekte jetzt schon in der Diskussion benannt, nach denen ich noch gefragt hätte. Einmal wären das die Zeitstrukturen gewesen. Sie sprachen von einer Verödung der Schulen und haben das klingen lassen, als wäre das eine Art Vorgang. Meine Erfahrung mit meiner Schule war der einer öden Schule, um es mal so zu sagen, also da war gar keine Verödung mehr möglich, die war schon von sich aus öde. Ich halte das gewissermaßen für ein Rezept dieser Schule. Es war also eine ganz normale Schule, so eine gesetzliche Pflichtschule, wie sie sehr viele Leute besuchen. Die Praxis an der Glocksee-Schule ist, wie Sie anzudeuten versucht haben, sicherlich eine andere. Ich persönlich würde daraus jetzt folgern: Wir sollten mehr Schulen errichten wie die Glocksee-Schule, Schulen, die irgendwie anders sind als diese gesetzlichen Schulen, als diese Systemschulen. Da sagen die Leute: Das sind ja Privatschulen, das geht ja überhaupt nicht ...*

Negt: Nein, Glocksee ist keine Privatschule! Sie ist ein Kuriosum, diese Schule: Sie ist die einzige staatlich voll bezahlte Alternativschule, was im Gesetz auch verankert ist. Das hat viel Arbeit gemacht. Ich bin gegenüber etwas linksradikalere Kollegen immer in der Konfrontation gewesen: Keine Privatschule! Keine Waldorfschule!

Das heißt also: Die Glocksee-Schule ist eine voll bezahlte staatliche Schule. Der Staat hat kein Interesse daran, solche Schulsysteme zu fördern (Beifall). Aber wir haben nicht ..., denn Erziehung ist einfach eine öffentliche Aufgabe, und wir haben darum zu kämpfen, dass hier kein Verkauf von Öffentlichkeit erfolgt

(Applaus); wie von Bertelsmann und anderen der Versuch gemacht wurde, die Polarisierung auch auf dieser Ebene zu betreiben.

Bisher haben etwa zweitausend Lehrer diese Schule besucht, in dieser Zeit von vierzig Jahren, einer langen Zeit. Vieles an dem Grundschulsystem in Deutschland ist beeinflusst durch die Glocksee-Schule und die Laborschule Bielefeld; Ideen der Laborschule bilden sich auch darin ab. Wir wollten das nicht einfach multiplizieren, sondern wollten in die offiziellen Schulen *hineinwirken*, das war unsere Absicht. So dass jetzt die Glocksee-Schule im niedersächsischen Schulgesetz verankert ist als „Schule besonderer pädagogischer Prägung“. Das ist gesetzlich festgelegt. Und die Stadt Hannover hat dann auch nochmal einige Millionen ausgegeben, um die Schulgebäude zu erweitern.

Es ist eine Schule mit zweihundertzwanzig Schülern; ich sitze gerade an einem kleinen Buch darüber, worin ich die Rede zum vierzigjährigen Jubiläum erweitere, weil doch sehr viele Leute wissen wollen, wer wir sind und was das im Einzelnen bedeutet hat. Und es war eine Kampfsituation, damals vor der Gründung dieser Schule, die nicht wiederholbar ist. Als ich im Jahr 1971 berufen wurde, brachten wir natürlich unsere kleinen Kinder mit. Ich hatte ungefähr sechs Kinderläden mitbegründet. Und da dachte ich: Wir haben uns nun diese Mühe gegeben, und jetzt übergeben wir unsere Kinder dem offiziellen Schulsystem. Und so war es ein Motiv für mich zu fragen, ob es eigentlich anderen Eltern auch so geht. Und das war dann die Initiative. Und günstig war die Konstellation, dass Peter von Oertzen, ein alter politischer Freund, Kultusminister war, Herbert Schmalstieg, der seinerzeit siebenundzwanzigjährige junge Mann, gerade zum Oberbürgermeister Hannovers gewählt wurde und der Staatssekretär Marenholz Ministerpräsident wurde, so dass das Projekt in kürzester Zeit geregelt wurde mit den Landtagsabgeordneten. Aber das ist eine besondere Situation gewesen, eine besonders günstige Situation, die so nicht wiederholbar ist. Wenn viele Alternativschulen anfragen: Wie habt ihr das gemacht?, dann kann ich das nur wiederholen, denn die haben heute ja keinen Peter von Oertzen als Kultusminister – der im Übrigen dagegen war, gegen die Schule. Er sagte: Das wird eine bürgerliche Eliteschule. Versichere mir, dass fünfzig Prozent der Schüler Arbeiterkinder sein werden! Ich sagte: Ich schwöre! Natürlich wusste ich, dass das gar nicht haltbar ist, und so war es dann auch. Also es war schon eine Intellektuellen-Angelegenheit, ... Lehrer usw. Und da wir das Prinzip hatten, Schüler und Schülerinnen von Lehrern und Geschwisterkinder haben Vortritt, war manchmal die Aufnahmepraxis so, dass

es dann bisweilen schon voll war und wir niemanden mehr aufnehmen konnten. (Gelächter)

Frage: *Ich würde gerne wissen, was Sie erstens von dem skandinavischen Bildungssystem halten. Es wird ja oftmals als Vorbild gesehen. Können wir das in Deutschland auch erreichen?*

Und zweitens: Welche Möglichkeiten sehen Sie für Eltern oder auch für Studenten, dieses Bildungssystem, das ja sehr neoliberal und ökonomisiert ist, zu demokratisieren oder auf den rechten Weg zu bringen?

Negt: Also zu den skandinavischen Verhältnissen nur ein Wort. In Schweden gibt es das Verbot, bis zur neunten Klasse zu selektieren, das heißt, es darf keine äußere Leistungsdifferenzierung vorgenommen werden. Ich finde, das ist umsetzbar, sollte umgesetzt werden. Das heißt, die frühe Selektion in Deutschland – und inzwischen sind gewissermaßen Neigungen, technische Neigungen da, neurophysiologisch die Gymnasial-Fähigkeit schon vor der Geburt festzustellen (Gelächter) – ist ein Wahn und ist schädlich. Vor allen Dingen auch schädlich für die *guten* Schüler. Denn das skandinavische System besteht darin, dass leistungsstarke und leistungsschwächere Schüler lange zusammenbleiben, so wie in den alten Dorfschulen. Dadurch können Lernprozesse *unter* den Kindern stattfinden, die natürlich etwas gesteuert werden müssen durch die Lehrkräfte, da müssen Angebote gemacht werden. Es hat großen Sinn, dass die guten Schülerinnen und Schüler den schwächeren etwas erklären und damit selber erst begreifen, worum es geht.

Das heißt aber andererseits, dass durch die Separierung der leistungsstarken Schülerinnen und Schüler von den leistungsschwachen *Lernprozesse*, innere Lernprozesse, *blockiert* werden. Das könnte man vermeiden, wenn man nicht wirklich verblendet wäre und mit der Schule nicht etwas anderes im Sinne hätte als die Erziehung von Kindern.

Das skandinavische Modell kann man leicht übertragen auf Deutschland, aber der Selektionswahn muss beendet werden (Applaus). Ich weiß auch nicht, wie das in kürzerer Zeit bewerkstelligt werden kann; aber ich meine, dadurch, dass nicht alles gleich umsetzbar ist, werden ja bestimmte Dinge nicht falsch. Deshalb glaube ich schon, dass diese Frage des Realismus der Utopien ein wichtiger Punkt ist. Das heißt also, dass im Grunde das, was zunächst utopisch erscheint, etwas sehr Realistisches ist. Goethe hat einmal gesagt: „*Wenn wir*

zum Guten dieser Welt gelangen, dann heißt das Bessere Trug und Wahn.“ Das ist ein guter Satz. Utopien sind gewissermaßen Leitmarkierungen für ein Handeln, das sich auch gegen eine schlechte Realität wendet. Und um Hegel zu zitieren: *„Um so schlimmer für die Realität, wenn die Verhältnisse so sind.“*

Ich danke Ihnen für Ihre Aufmerksamkeit!

(Anhaltender Applaus)

Abschließende Bemerkungen (Erwin Junker)

Lieber Herr Professor Negt, Sie haben es heute Abend verstanden, in etwa einhundert Minuten unsere „Vorratslager“ bis zum Rand aufzufüllen. Sie haben das getan mit großem Pathos und Engagement, wodurch ich mich an den Titel einer Schrift von Paulo Freire erinnere: „Der Lehrer ist Politiker und Künstler“. Und jetzt beginnt vermutlich bei uns allen der Prozess des „Verdauens“.

Verehrte Anwesende,

das war die siebte Vorlesung in einer Veranstaltungsreihe, die nun heute Abend mit einem derart fulminanten Vortrag einstweilen endet. Wir haben dabei eine längere gedankliche Wegstrecke zurückgelegt. Gewähren Sie mir daher abschließend wenige Minuten für ein kurzes Resümee mit dem Versuch eines Ausblicks.

1. Die Reihe begann am 01. November 2012 mit einer **Podiumsdiskussion**, in der unterschiedliche Positionen der Befürworter- und der Kritikerseite der in Rede stehenden Bildungsreform zur Sprache kamen. Bereits hier erwies die Diskussion, dass nicht nur einzelne Baustellen der Bildungspolitik wie Kompetenzorientierung, Bildungsstandards, Kerncurricula, Lernstandserhebungen etc. kritikwürdig sind, sondern vor allem ihre gesellschaftlichen Rahmenbedingungen. Dieser Kontext wurde allerdings von der Befürworterseite ausgeblendet, für die die kompetenzorientierten Kerncurricula mit ihrer Orientierung auf den Output von Lernprozessen die folgerichtige Reaktion auf die PISA-Studien darstellen.

2. In der folgenden Vorlesung unterzog **Prof. Dr. Hans Peter Klein** (Goethe-Universität Frankfurt / Main) die „*neuen Zauberwörter*“ der bildungspolitischen Debatte einer kritischen Analyse. Dabei ging er auch auf die zahlreichen Verschlechterungen ein, wie sie im Zuge des laufenden Transformationsprozesses bereits jetzt im Schulalltag zu beobachten sind. Zu nennen wären da eine Absenkung des Niveaus, vermehrte Anpassung des Curriculums an Testaufgaben, die Konzentration auf Kompetenzen statt auf bedeutsame Inhalte, und anderes mehr.

3. Frau **Dr. Sigrid Hartong** (Universität Bamberg) nahm mit ihrem Vortrag eine Makroperspektive ein und eröffnete damit den zweiten Block der Reihe, in dem die Einordnung des Reformprozesses in den globalen ökonomisch-politischen Kontext im Vordergrund stand. Sie führte vor, *wie*, ausgehend von der Ebene der OECD, „*das Wirtschaftsdenken das Klassenzimmer erobert*“. In eindrucksvoller Deutlichkeit vollzog sie nach, wie es mächtigen international operierenden „Agenten des Wandels“, optimal miteinander vernetzt, gelingen

konnte, bis hinunter auf die lokale Ebene der einzelnen Schule einen Prozess „freiwilliger Anpassung“ an eine umfassende Umsteuerung des Bildungswesens ins Werk zu setzen, eine Umsteuerung, die, wie sie betonte, in ihrer Intensität in der Geschichte der Bildungsreformen ohne Beispiel sei.

4. In einem „*Nachruf auf PISA*“ warnte **Prof. Dr. Thomas Jahnke** (Universität Potsdam) „*vor den verheerenden Folgen dieses Unternehmens*“: PISA bringe eine „Lernkultur“ zur globalen Vorherrschaft, die von einem funktionalen Bildungsbegriff geprägt sei und der es um Normierung und Vereinheitlichung im Interesse ökonomischer Vorgaben gehe. Schulbildung sei, so führte er aus, zur „Test-Bildung geworden ... und der Unterricht (werde) auf diese und auf das Erzielen guter Testergebnisse ausgerichtet“ - mit fatalen Folgen für den gesamten Bildungsprozess junger Menschen.

5. Mit der These, dass die aktuellen Bildungsreformen von PISA und Bologna *nicht* auf spezifische Probleme des Bildungswesens antworten, *sondern* eine postdemokratische Transformation der Gesellschaft zum Schaden von Demokratie, Kultur und Wirtschaft betreiben, nahm **Dr. Matthias Burchardt** (Universität Köln) den von Frau Dr. Hartong entfaltenen Argumentationsgang noch einmal auf und spitzte zu: „Die Bildungsreformen vollziehen den expliziten Bruch mit der humanistischen und aufklärerischen Tradition und etablieren im Gewand von ‘Bildung’ einen neuen Prototyp des Menschen: den homo oeconomicus, der im Kraftfeld einer marktförmigen Organisation aller Lebensbereiche funktionieren soll.“ Dabei untersuchte er u.a. die Rolle und Funktion der Bertelsmann-Stiftung als eines der bedeutendsten nationalen Akteure.

6. Unter dem programmatischen Titel „*Eine bessere Schule ist möglich*“ leitete **Prof. Dr. Anton Hügli** (Universität Basel) den dritten Abschnitt der Vorlesungsreihe ein, in welchem dem derzeitigen Reformprozess alternative Perspektiven entgegengestellt werden sollten. In seinen eng an Sokrates und Kant orientierten philosophischen Ausführungen entwarf er eine Anleitung für unsere Suche nach einer guten Schule. Diese sei wesentlich geprägt durch den Selbsterziehungsprozess der Lernenden mit dem Ziel, die für das Leben wirklich wichtigen Dinge zu finden; Lehrende und Lernende bewegten sich dabei in einem gemeinsamen Erkenntnisprozess forschenden Lernens.

7. **Prof. Dr. Oskar Negt** nun hat uns heute Abend erläutert, dass „Bildung als Anlegen von Vorräten“ unverzichtbar ist nicht nur für den gesamten Bildungsprozess, sondern für das Leben der Menschen schlechthin, da nur so notwendige kritische Potentiale der Weltauffassung bewahrt werden könnten. Deshalb dürften Bildungsinhalte nicht im Interesse der Vergleichbarkeit auf Funktionalisierung und bloße Qualifikation reduziert, die Schule dürfe nicht zu einem „kognitiven Apparat“ gemacht werden. Gleichzeitig plädiert er für die

Entschleunigung von Lernprozessen, um einen Reflexionszyklus zum Begreifen dessen, was ist, zu ermöglichen und mit der Entwicklung eines „Möglichkeitssinnes“ der Suche nach Alternativen zum Bestehenden Raum geben zu können.

Meine Damen und Herren,

gerne hätte Ihnen der Arbeitskreis, der diese Vorlesungsreihe organisiert hat, am heutigen Abend schon einen „Marburger Aufruf“ vorgelegt, mit dem wir eine Wende auf dem derzeit eingeschlagenen Weg einfordern wollen. Allein, wir haben es nicht geschafft, ihn rechtzeitig fertig zu stellen, weil uns die schlicht die erforderliche Zeit und Ruhe für die dazu nötige Diskussion fehlte. Spätestens Ende März aber wird er vorliegen und dann der Öffentlichkeit in einer weiteren Veranstaltung – voraussichtlich mit Frau *Prof. Dr. Ursula Frost* von der Universität zu Köln - vorgestellt werden. Danach sollen bis zum 22. September 2013, dem Tag der Landtagswahl in Hessen, Unterschriften unter den „Marburger Aufruf“ gesammelt werden. Diese wollen wir – hoffentlich zu Tausenden – der neuen Hessischen Landesregierung nach der Konstituierung in Wiesbaden überreichen.

„Ist das Bildungswesen im Zeichen von PISA und Bologna auf einem guten Weg?“ So lautete eine Frage auf unserem Handzettel, mit dem wir zu den Vorträgen und den jeweils anschließenden Gesprächen eingeladen haben. Am Ende nun ist festzustellen, dass nicht nur die *Essenz aller Vorträge*, sondern auch so gut wie *alle Diskussionsbeiträge* von Ihnen, liebe Zuhörerinnen und Zuhörer, auf diese Frage keine andere Antwort zulassen als ein klares „Nein!“. Zu bedenken ist darüber hinaus, dass bereits seit etlichen Jahren Ökonomisierungsprozesse keineswegs nur auf das Bildungswesen beschränkt sind; in anderen Ländern und in anderen Bereichen unserer Gesellschaft sind sie zum Teil noch erheblich weiter fortgeschritten; zu denken ist da beispielsweise an *Privatisierungen im Gesundheitswesen*, von denen wir auch hier in Marburg leidvoll betroffen sind. Und so erkennen wir nach den uns vorgetragenen Untersuchungen, dass die eben zitierte Frage nach der Zukunft unseres *Bildungswesens* direkt zu einer wesentlich *umfassenderen Fragestellung* führt, nämlich:

*Was wird aus unserer **Demokratie**?*

An dieser Stelle allerdings sind wir, wie ich meine, *alle* miteinander aufgerufen, nicht länger still zu halten. Wenn es uns nach der Analyse auch so vorkommen mag, dass wir es mit schier übermächtig erscheinenden Akteuren als „Agenten des Wandels“ zu tun haben, die – und das sei betont - *keinerlei demokratische Legitimation* vorweisen können, so möchte ich mich doch abschließend dem Votum von Frau Dr. Hartong anschließen, die am Ende ihrer

Vorlesung dafür plädierte, die Hoffnung nicht aufzugeben, sondern laut nein zu sagen zu den gegenwärtigen Ökonomisierungstendenzen und weiterhin unbeirrt Aufklärung zu betreiben.

„Die stärksten Mauern fallen durch ihre Risse.“ Dieses Wort *Ernesto Guevaras* fordert uns auf, durch vielfältige Formen öffentlicher Willensbekundungen und Proteste dafür sorgen, dass *nicht länger, weder* im Bildungsbereich *noch* in anderen Teilen des demokratischen Gemeinwesens, „betriebswirtschaftlich verkürztes Denken“ (Oskar Negt) seine schädliche Dominanz entfalten kann!

Ich danke Ihnen!

(Applaus)