

*Manfred Klimek, Franz-Josef Kuß, Peter Werner (Hrsg.):*

**Zusammenhänge zwischen gesellschaftlicher  
Zukunftsfähigkeit und Bildung**

Sozialwissenschaftlicher Diskurs im Rahmen des „Studium im Alter“  
an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster  
Wintersemester 2009/2010

# Inhaltsverzeichnis

1. Eine Einführung in die Thematik dieses Semesters: Zusammenhänge zwischen gesellschaftlicher Zukunftsfähigkeit und Bildung (Peter Werner) .....	3
2. Zusammenfassung und Diskussion ausgewählter Kapitel aus dem Grundlagentext des Diskurses: Liessmann, Konrad Paul: Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. München 2008.....	9
2.1 „PISA: der Wahn der Rangliste“ (Bernhard Korn) .....	9
2.2 „Wie viel wiegt Wissen?“ (Bernhard Korn) .....	10
2.3 „Schluss mit der Bildungsreform“ (Bernhard Korn) .....	12
2.4 „Bologna: Die Leere des europäischen Hochschulraums“ (Franz-Josef Kuß) .....	14
2.5 „Elitenbildung und Gegenaufklärung“ (Anneli Franke).....	17
2.6 „Was weiß die Wissensgesellschaft?“ (Peter Werner).....	19
2.7 „Bildung, Halbbildung und Unbildung“ (Peter Werner).....	22
3. Einige Bemerkungen über den Zusammenhang von Bildung und Zukunftsfähigkeit (Reinald Döbel).....	25
4. Studentischer Protest und Bologna-Prozess. Anmerkungen zur fehlenden bildungs- und gesellschaftstheoretischen Reflexion der Hochschulreform und ihrer Kritik (Tim Zumhof).....	58

# 1. Eine Einführung in die Thematik dieses Semesters: Zusammenhänge zwischen gesellschaftlicher Zukunftsfähigkeit und Bildung

*Peter Werner*

Im vorangegangenen Semester hatte sich der Diskurs mit dem Thema der Zukunftsfähigkeit unserer Gesellschaft befasst und dabei die Wuppertal-Studie<sup>1</sup> als Grundlagentext genommen. Wesentliche Punkte, die herausgearbeitet wurden, waren:

1. *Unbedingtheitsansprüche* (d.s. jene Voraussetzungen, ohne deren Gewährleistung eine nachhaltige Entwicklung nicht denkbar ist):
  - Erhalt der Ökosysteme (Kreisläufe, Artenvielfalt, dynamische Gleichgewichte),
  - Geltung der Menschenrechte.
2. Die notwendigen *Reformen* (die sich bei einem Vergleich der Unbedingtheitsansprüche mit den Ergebnissen einer Analyse unserer Gesellschaft ergeben);  
Finden neuer Gleichgewichte / Balancen zwischen
  - Ökologie – Ökonomie / Markt – gesellschaftlichem Zusammenhalt / Solidarität,
  - Arm und Reich, national und global,
  - Lasten und Pflichten der jüngeren und der älteren Generation (Generationenvertrag).

Aus den notwendigen Reformen lässt sich eine Reihe von kurz-, mittel- und langfristigen Maßnahmen ableiten, die ihrerseits bestimmte Voraussetzungen bei den politischen Parteien und bei den Bürgern erfordern. Damit Reformvorhaben von den Bürgern akzeptiert, mitgetragen oder initiiert werden, müssen vorhanden sein:

- Reformbereitschaft, politische Akzeptanz,
- Bürgerbeteiligung, Bürgerinitiativen,
- Bewusstseinswandel,
- Information, Aufklärung, *Bildung*.

Bildung erschien dem Diskurs als der Dreh- und Angelpunkt für die Zukunftsfähigkeit unserer Gesellschaft. Ohne eine gebildete Bürgerschaft, so war das Ergebnis unserer Diskussionen, lassen sich die Voraussetzungen für eine nachhaltige Gesellschaftsentwicklung nicht schaffen, lassen sich entsprechende Reformen nicht durchführen. Dem gemäß wurde folgender Forderungskatalog aufgestellt:

- Chancengleichheit für alle Kinder und Jugendlichen beim Zugang zu allen Bildungseinrichtungen,
- weitgehende Individualisierung des Lernens auf allen Stufen,
- Durchlässigkeit der Bildungsgänge, Nachholen von Abschlüssen,
- Freiheit von Forschung und Lehre (im Hinblick auf das Wahrheitskriterium),
- Mitbeteiligung der Bürger bei der Findung / Auswahl von Forschungsschwerpunkten,
- freier Zugang zu allen Forschungsergebnissen.

---

<sup>1</sup> Brot für die Welt / Evangelischer Entwicklungsdienst / Bund für Umwelt und Naturschutz – BUND – Deutschland (Hrsg.) (2008): Zukunftsfähiges Deutschland. Eine Studie des Wuppertal Instituts für Klima, Umwelt, Energie, Frankfurt a.M.

Ein so verstandenes Bildungswesen wäre zugleich Voraussetzung und Folge sozialer Gerechtigkeit.

Die Diskussionen ließen jedoch erkennen, dass der Gebrauch des Begriffs „Bildung“ nicht einheitlich war. Je nach Diskussionsteilnehmer<sup>2</sup> und je nach dem inhaltlichen Zusammenhang, in den dieser Begriff gestellt wurde, wurden unterschiedliche Bedeutungen unterstellt bzw. assoziiert. Aus den Fragen

- Was ist unter Bildung heute zu verstehen?
- Was leistet unser Bildungssystem und wie versteht es sich selbst?
- Wie ist das Verhältnis von Bildungssystem und gesellschaftlicher Entwicklung zu beurteilen?

hat sich die Thematik dieses Semesters ergeben. Als Grundlagentext wurde *Liessmann, Konrad Paul (2008): Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft; München (Piper)* ausgewählt.

Diese Schrift von Liessmann erschien den Diskursteilnehmern deswegen als besonders geeignet, weil sie eine scharfsinnige Analyse unseres Bildungswesens (man kann auch sagen: Diagnose der Krankheit des Bildungswesens unter besonderer Berücksichtigung der Universitäten) vorlegt und in ihrer Kritik zugleich zur Kritik herausfordert. Bereits in dem Vorwort wird die Stoßrichtung der Kritik klar vorgezeichnet. Einleitend wird unsere Gesellschaft gekennzeichnet:

„Wir leben in einer Wissensgesellschaft. Dieser Satz beflügelt Bildungspolitiker und Pädagogen, Universitätsreformer und EU-Kommissare, er bewegt Forscher, Märkte und Unternehmen. Wissen und Bildung sind, so heißt es, die wichtigsten Ressourcen des rohstoffarmen Europa, und wer in die Bildung investiert, investiert in die Zukunft.“<sup>3</sup>

Damit ist in groben Umrissen das Selbstverständnis unserer Gesellschaft skizziert. Kenntnissreich und mit spitzer Feder bringt Liessmann diese glänzende Fassade eines scheinbaren Fortschritts zum Einsturz und legt die sich dahinter verbergende Tendenz einer zunehmenden Ökonomisierung aller Zweige unseres Bildungssystems – verbunden mit der Umwandlung des Strebens nach Wahrheit in die Produktion von marktgängigen Informationen, von Sinngehalten in Handelsgüter – frei. Der Maßstab, an dem Liessmann diese Entwicklung misst, be- und verurteilt, liegt in dem, „was in der europäischen Tradition seit der Antike unter der Bildbarkeit des Menschen verstanden worden war [...]“<sup>4</sup>.

Von hier aus gesehen verkehrt sich heute die ehemalige Bildungstheorie in eine Theorie der Unbildung.

„Unbildung meint dabei nicht die schlichte Abwesenheit von Wissen, auch nicht eine bestimmte Form von Unkultiviertheit, sondern den mitunter durchaus intensiven Umgang mit Wissen jenseits jeder Idee von Bildung. Unbildung heute ist weder ein individuelles Versagen noch Resultat einer verfehlten Bildungspolitik: Sie ist unser aller Schicksal, weil sie die notwendige Konsequenz der Kapitalisierung des Geistes ist.“<sup>5</sup>

---

<sup>2</sup> Hier und an den weiteren Stellen dieses Textes wird die männliche Form zugleich als Oberbegriff, als Genus proximum, verwendet, so dass selbstverständlich auch die Diskussionsteilnehmerinnen immer mit eingeschlossen sind.

<sup>3</sup> Liessmann, Konrad Paul (2008): *Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*. München. S. 7.

<sup>4</sup> Liessmann, S. 10.

<sup>5</sup> Ebd.

Liessmanns Theorie der Unbildung lässt sich somit lesen als eine auf das Bildungswesen bezogene Kapitalismuskritik. Was Liessmann beklagt ist, dass die von der Aufklärung und dem Neuhumanismus geprägte Idee der Bildung, nämlich die Selbstverpflichtung des Menschen, sich die unverrückbaren Fundamente der europäischen Kultur verstehend anzueignen<sup>6</sup> und zwar um seiner selbst willen, um der Entfaltung seiner Individualität willen, dass diese Idee unter den Bedingungen der Wissensgesellschaft sich vollkommen verflüchtigt, so dass Fragen nach Sinn, Bedeutung, Zusammenhängen und Verständnis<sup>7</sup> nicht einmal mehr gedacht werden können. Wenn auf der einen Seite ein Bildungsverständnis steht, bei dem es nur ein Sich-bilden um seiner selbst willen gibt, und auf der anderen Seite das Bildungssystem gekennzeichnet wird durch permanente Bildungsreformen, Elitenbildung, Eliteuniversitäten, Exzellenzcluster, Bildungsfinanzierung, Wissensmanagement, Quantifizierung von Wissen, Lehr-/Lernleistungen, Evaluation, Modularisierung von Wissen/Bildungsgängen, Ranking, Internationalisierung... dann kann dies nur zu einer Kampfansage an die Wissensgesellschaft führen.

Um den von Liessmann bezeichneten Verlust besser verstehen und seine Position einordnen zu können, hat der Diskurs einen Exkurs über die Geschichte des Bildungsverständnisses den weiteren Auseinandersetzungen mit dem Grundlagentext vorangestellt.

### **Stufen einer Entwicklung des Bildungsverständnisses<sup>8</sup>**

Das *altgriechische Bildungsideal*, die *paideia*, was seit dem 5. Jahrhundert v. Chr. sowohl den Vorgang als auch das Ergebnis der Kindererziehung meint und von den Gebildeten verkörpert wird, umfasst bereits

- den Gedanken der Emanzipation, der Befreiung,
- den Gedanken der Teilhabe, der Partizipation, an der Wahrheit,
- den Gedanken, das Ganze durch Denken (Theorie) zu erschließen,
- den Gedanken an eine notwendige, anstrengende Abkehr bzw. Umkehr hin zur Wahrheit,
- den Gedanken einer (politisch-praktischen) Rückwendung zum Alltag und gesellschaftlichen Leben.

Der *theologisch-mystische Bildungsbegriff* (im Mittelalter) ist der Versuch,

- Innerlichkeit und Weltbezug,
- Individualität und Kollektivität,
- Natur und Gesellschaft,
- Befreiung und Bindung

in eins zu denken.

Der *naturphilosophisch-organologische Bildungsbegriff* betont die Entfaltung der natürlichen inneren Anlagen jedes Einzelnen (Renaissance). „Nach PICO DELLA MIRANDOLA ist der Mensch berufen, sich selbst nach ‚eigenem freiem Willen‘ zum Menschen zu bilden, damit er ‚als eigener, vollkommen frei schaltender Bildhauer und Dichter sich selbst die Form bestimmt, nach der er zu leben wünscht...“<sup>9</sup>

---

<sup>6</sup> Vgl. Liessmann, S. 21.

<sup>7</sup> Vgl. Liessmann, S. 25.

<sup>8</sup> Vgl.: Wehnes, Franz-Josef: Theorie der Bildung – Bildung als historisches und aktuelles Problem. In: Roth, Leo (Hrsg.) (2001): Pädagogik: Handbuch für Studium und Praxis. München. S. 277–292.

<sup>9</sup> Wehnes, S. 281.

Der *rationalistische Bildungsbegriff* geht darüber hinaus und betont die Möglichkeit vernunftgeleiteten Handelns:

„Gebildet ist, wer sich selbst und sein Verhältnis zu Welt und Gesellschaft nach vernünftigen Prinzipien zu regeln weiß.“<sup>10</sup>

Der *klassische Bildungsbegriff* wird entwickelt als Gegenpol zu einer Gesellschaftsentwicklung, die den Einzelnen immer mehr zu Spezialisierung, Vereinseitigung, drängt und ihn so seiner „vollen Menschlichkeit“ beraubt, die ihn immer mehr sich selbst entfremdet, indem die gesellschaftliche Nützlichkeit, d.h. die Ver Zweckung des Menschen, in den Vordergrund gestellt wird.

Dagegen betont das klassische Bildungsideal (im Rückgriff auf das Griechentum und die Idee einer allgemeinen Menschenbildung) Ganzheit, Allseitigkeit, Autonomie, Freiheit des Menschen (d.i. die Trias von Individualität, Universalität und Totalität sowie von Kopf, Herz und Hand).

War um 1800 noch das Ziel und die Hoffnung, Bildung allgemeingültig und übergesellschaftlich definieren zu können, so zeigte sich im Laufe des *19. Jahrhunderts*, dass Bildung nicht jenseits der gesellschaftlichen Bedingungen formuliert werden kann und sozialgeschichtliche Voraussetzungen hat. Das heißt, dass jede Zeit ihren Bildungsanspruch immer wieder neu definieren muss (indem sie ihre Gegenwart interpretiert und ihr Selbstverständnis definiert; so das *Bildungsbürgertum*) bzw. dass die gesellschaftlichen Lebensbedingungen so (um)gestaltet werden müssten, dass sie dem Bildungsanspruch aller Menschen gemäß werden (so das Projekt der *proletarische Revolution*).

Während sich in der Weimarer Zeit die *Reformpädagogik* im Rückgriff auf das klassische Bildungsideal sowie gestützt auf psychologische Erkenntnisse im Hinblick auf eine demokratische Staatsbürgerschaft und unter Einbeziehung der Berufsarbeit entfalten konnte, vollzog sich im Nationalsozialismus ein fundamentaler *Traditions- und Zivilisationsbruch*. An die Stelle einer Kinder- und Jugendziehung trat die „Behandlung“ der Jugend, das „Schülermaterial“, die Unterordnung des Individuums unter die Begriffe der „Rasse“ und des „völkischen Staats“.

Nach 1945 erfolgte (in der Bundesrepublik) eine Wiederbelebung der *humanistischen Bildungsvorstellungen (Restauration)*. Da hierbei eine Aufarbeitung der jüngsten Vergangenheit ebenso unterblieb wie eine Auseinandersetzung mit der modernen Arbeitswelt (und eine Hinwendung zu den empirischen Sozialwissenschaften unter weitgehender Ausblendung des Bildungsbegriffs erfolgte; *Positivismus*), kam es Ende der 60er-, Anfang der 70er-Jahre zu entschiedenen Protesten der jüngeren Generation (Studenten, Lehrlinge), zu grundlegenden Auseinandersetzungen (*Kritische Theorie*) und zu *strukturellen Reformen* (integrative Gesamtschule, Laborschule, Kollegschule, Oberstufenkolleg, Gesamthochschulen).

Während in den 80er-Jahren (und folgende) die Aufarbeitung der NS-Zeit intensiviert wurde, wurden die Schulreformen beendet und die Aufnahme der neuen Medien (vor allem der elektronischen Daten- und Informationsverarbeitung, aber auch der neuen Technologien allgemein; programmierter Unterricht).

Die heutige Situation ist vor allem gekennzeichnet durch Versuche, sich mit der (sich beschleunigenden) Globalisierung auseinander zu setzen:

„In Kapitel 36 [der Agenda 21 der UN-Konferenz für Umwelt und Entwicklung] wird Bildung für nachhaltige Entwicklung (education for sustainable development) als Voraussetzung ge-

---

<sup>10</sup> Wehnes, S. 282.

sehen, die in der Agenda projizierten Ziele zu erreichen. Als Querschnittsthema gilt sie für die Bereiche: Naturverträglichkeit, ökonomische Tragfähigkeit, soziale Gerechtigkeit, kulturelle Identität, globale Zusammenarbeit.“<sup>11</sup>

Damit gewinnt die Idee einer „*kosmopolitischen Bildung*“ aktuelle Bedeutung. Der Bildungsbegriff steht hier an zentraler Stelle in einem zweifachen hermeneutischen Zirkel:

- Moralische Vernunft, Rechtsstaatlichkeit, Demokratie und Weltbürgertum sind Voraussetzungen und zugleich Ziel von Bildungsarbeit.
- Bildungsarbeit kann konkret immer nur vom Individuum geleistet werden. Bedeutung und Ziel erhält diese Arbeit jedoch vom „allgemeinen Individuum“, das unabhängig vom Einzelfall zu denken ist.

Somit wird Bildung hier weniger als Abbild individueller Biografien oder der Realgeschichte verstanden, sondern vielmehr als eines aus der Vernunftidee hervorgegangenen Regulativs für den Prozess der Bewusstseinsbildung der Menschheit. Dieser Ansatz nimmt bewusst das Erbe der Aufklärung auf, stellt sich der Erfahrung des Zivilisationsbruchs durch den Nationalsozialismus und unternimmt den Versuch, den Bildungsbegriff nun unter den Bedingungen der „*reflexiven Moderne*“ fruchtbar zu machen.

Vor diesem Hintergrund ist ein Bildungsverständnis nahegelegt, das eine abschließende Festlegung nicht zulässt, vielmehr gegenüber der Gegenwart und Zukunft mit ihren neuen Herausforderungen offen bleibt. Dabei handelt es sich um eine Offenheit, welche die Vergangenheit nicht leugnet, sondern vielmehr die ganze Problemgeschichte des Begriffs im Bewusstsein wach hält. Unter diesem Blickwinkel hat der Diskurs versucht, den Text von Liessmann zu diskutieren.

Der Diskussionsablauf hat sich an der Abfolge der Kapitel im Grundlagentext orientiert. Wenn in diesem Bericht davon abgewichen wird und die Einzelbeiträge nach den jeweiligen Autoren der Impulsreferate geordnet werden, so geschieht dies, um die unterschiedlichen Positionen im Diskurs zu den Liessmann'schen Ausführungen deutlicher hervortreten zu lassen.

Das Urteil über die Theorie der Unbildung war im Diskurs uneinheitlich. Zwar gab es einen Konsens im Hinblick auf die Kritik an der Ökonomisierung des Bildungsbereichs. Über die daraus abzuleitenden Konsequenzen bestand jedoch Dissens. Einige Teilnehmer folgten Liessmann in seinen Forderungen nach einer Beendigung der Reformen und einer Rückbesinnung auf die neuhumanistische Bildungstheorie. Andere Teilnehmer zogen aus demselben Bildungsverständnis den Schluss, dass unter den heutigen gesellschaftlichen Bedingungen weitergehende und radikalere Reformen notwendig seien. Diese Kontroverse konnte auch durch die Ausführungen, die externe Referenten beisteuerten, nicht aufgelöst werden.

Die folgenden Expertenbeiträge haben zu einer wesentlichen Vertiefung der Diskussionen geführt:

- *Reinald Döbel (Universität Münster, Institut für Soziologie)* hat Wissen und Zukunftsfähigkeit in eine Beziehung gesetzt und dabei einen Wissensbegriff entfaltet, der eher beunruhigt als das Gefühl einer sicheren Grundlage zu vermitteln. Wissensgesellschaft bekommt hier eine ganz andere als die gängige Bedeutung.
- *Sabine Klocke-Daffa (Universität Münster, Institut für Ethnologie)* hat ein sehr differenziertes Bild des Bologna-Prozesses gezeichnet, nach dem ein undifferenziertes Urteil über diese Reform unangemessen ist.

---

<sup>11</sup> Wehnes, S. 291.

- *Tim Zumhof (Universität Münster, Institut für Erziehungswissenschaft)* hat unter Bezug auf die aktuellen Studentenproteste das vorherrschende Bildungsverständnis problematisiert und auf die Arbeiten von Dietrich Benner verwiesen.
- *Johannes Huck (Universität Münster, Institut für Ethik und angrenzende Sozialwissenschaften)* hat – unter Rückgriff auf Thorsten Meireis – den Zusammenhang zwischen Bildung und Gerechtigkeit herausgearbeitet, um konkrete Forderungen für ein befähigungsgerechtes Bildungssystem abzuleiten.

Abschließend ist festzuhalten, dass das Bildungssystem in seiner jetzigen Form den oben genannten Anforderungen für eine Zukunftsfähigkeit unserer Gesellschaft nicht gerecht wird. Erst eine Besinnung auf eine Bildungstheorie, die ihre eigenen Voraussetzungen reflektiert und ihre gesellschaftlichen Folgen mitbedenkt, würde hierfür die Chance eröffnen. Die Theorie der Unbildung bietet entsprechende Denkanstöße.

An dieser Stelle möchten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Diskurses den Referenten sowie der Geschäftsführerin der Kontaktstelle für das Studium im Alter, Frau Dr. Kaiser, sehr herzlich danken. Die Referenten haben uns viele Anregungen vermittelt, über die wir noch weiter nachdenken und sprechen werden. Ohne die Mithilfe von Frau Dr. Kaiser wären unsere Texte nicht veröffentlichungsreif geworden. Der vorliegende Bericht ist das Ergebnis vielfältiger Formen konstruktiver Zusammenarbeit.



## 2. Zusammenfassung und Diskussion ausgewählter Kapitel aus dem Grundlagentext des Diskurses: Liessmann, Konrad Paul: Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. München 2008

### 2.1 „PISA: der Wahn der Rangliste“<sup>12</sup>

*Bernhard Korn*

Der letzte Satz des Kapitels fasst Liessmanns vernichtende Kritik zusammen:

„Die Sache, um die es dabei geht, die Frage nach Sinn, Funktion und Status unterschiedlicher wissenschaftlicher Disziplinen, die Frage der Erkenntnis, der Anspruch auf Bildung spielen dabei kaum noch eine Rolle. Hinter dem Weihrauch an Bewertungsritualen und Qualitätskontrolle kommt allmählich eine Umstrukturierung der Bildungslandschaft zum Vorschein, die eindeutig nicht mehr der Erkenntnis, der wissenschaftlichen Neugier und der akademischen Freiheit, sondern den Phantasmen der Effizienz, der Verwertbarkeit, der Kontrolle, der Spitzenleistung und der Anpassung verpflichtet ist: Gestalten der Unbildung allesamt.“ (S. 87)

Wittgensteins These „Ehrgeiz ist der Tod des Denkens“<sup>13</sup> bewahrheitet sich im Falle PISA: Hier ist es der tödliche Ehrgeiz eines guten Listenplatzes. Der heutige Experte benötige in einer Diskussion nur den einen Satz, und alles sei für ihn geklärt: „Ich sage nur PISA!“ (S. 81). PISA ist ein Kürzel für „Programme for International Student Assessment der OECD“.

„Anstelle der Bildungsziele der Aufklärung – Autonomie, Selbstbewusstsein und die geistige Durchdringung der Welt – , anstelle der Bildungsziele der Reformpädagogen – Lebensnähe, soziale Kompetenz und Freude am Lernen – , anstelle der Bildungsziele der neoliberalen Schulpolitiker – Flexibilität, Mobilität und Beschäftigungsfähigkeit – ist ein einziges Bildungsziel getreten: PISA bestehen! Signifikanter zeigt sich Unbildung in keinem Zentrum vermeintlicher Bildung.“ (S. 75)

Denn es herrscht das „egalitäre Prinzip“:

„Es gibt nichts, was nicht gereicht werden kann.“ (S. 79)

„Die Fetischisierung der Rangliste ist Ausdruck und Symptom einer spezifischen Erscheinungsform von Unbildung: mangelnde Urteilskraft.“ (S. 83)

Urteilen heißt heute lediglich Quantifizierung. Eine „inhaltliche Auseinandersetzung“ (S. 84) findet nicht statt. Hinzu kommt, dass Universitätsleitungen „Reihungen von geisteswissenschaftlichen Verlagen“ (S. 85) aufstellen, um schneller Publikationen bewerten zu können, ohne sie lesen zu müssen.

Bedenklich ist an PISA außerdem „der verborgene normative Anspruch, der sich hinter solchen Tests verbirgt“ (S. 86): Die Schulen bereiten sich nun verständlicherweise in erster Linie auf die Tests vor, damit sie beim nächsten Mal einen besseren Listenplatz erhalten. Im Grunde ist „die normative Gewalt der Ranglisten“ sogar „ihre eigentliche Funktion“: Sie sind „höchst wirksame Steuerungs- und Kontrollmaßnahmen“ und ermöglichen, „Budgets zu kürzen“ bzw. „Gelder zu verlagern“ (S. 87). Dabei unterliegt die Wertschätzung der Rankings

---

<sup>12</sup> Vgl. Liessmann, Kap 4, S. 77–87. Die im Folgenden in Klammern angegebenen Seitenzahlen beziehen sich auf Liessmann.

<sup>13</sup> zitiert nach Liessmann, S. 80.

einem Irrtum: Weder spiegeln diese „eine tatsächliche Wettbewerbssituation“ wider, noch hat der „Bildungsstand der Bevölkerung“ etwas „unmittelbar mit der ökonomischen Prosperität, der sozialen Sicherheit oder dem zivilisatorischen Status eines Landes zu tun“ (S. 83).

## 2.2 „Wie viel wiegt Wissen?“<sup>14</sup>

*Bernhard Korn*

Hier erinnert Liessmann zunächst an Emanuel Kant und zum Abschluss an Friedrich Schiller. Er stellt fest: Ein Kant hätte „im gegenwärtigen Wissenschaftsbetrieb keine Chance“ – wegen seiner „Immobilität“ und fehlenden „internationalen Erfahrung“, seiner „Hausberufung“, seiner „Jahre des Schweigens“ und seiner wenig „kundengerechten“ Sprache (S. 88f).

Die gegenwärtige „Begriffsinflation“ gehorcht dem „Prinzip der performativen Selbstimmunisierung“ (S. 90). Typisch ist der Begriff der Evaluation, der in den 80er-Jahren des vorigen Jahrhunderts „in den deutschen Sprachraum importiert“ (S. 91) wurde, zunehmend benutzt „in quantifizierenden Verfahren, die aus der Betriebswirtschaftslehre und der Unternehmensberatung ins Bildungssystem übernommen wurden: Indizes, Kennzahlen, Punktesysteme...“ (S. 91f) usw.

Liessmann analysiert zunächst die Evaluation der Lehre – etwa durch obligate Fragebögen – und stellt fest:

„Der Sinn solcher Lehrevaluationen liegt gar nicht in ihrer tatsächlichen Verlässlichkeit oder Aussagekraft, sondern in ihrem Beitrag zum Aufbau interner Kontrollverfahren. Die rein psychologische Wirkung [...] sollte nicht unterschätzt werden.“ (S. 94)

Die Analyse der Evaluation der Forschung zeigt, dass im Grunde gar keine inhaltlichen Kriterien der Bewertung vorhanden sind, ja, dass sie wegen ihrer Normierung „prinzipiell „blind für das Neue“ sind, blind für das „Kreative und Innovative“ (S. 96). Die Forschung hat sich „am Modell kollektiv organisierter anwendungsorientierter Wissenschaften auszurichten“ (S. 97). „Und über allem schwebt der Fetisch der Internationalisierung“, deren „neue Leitfigur“ der „um den Erdball jettende Wissenschaftsmanager“ (S. 97) geworden ist.

Auch hier sieht Liessmann die Gewalt der Normierung: „Eine Evaluation ist zwar nicht imstande auch nur im Ansatz die Qualität und Eigensinnigkeit wissenschaftlicher Leistung zu erfassen oder gar zu messen, aber sie kanalisiert die Tätigkeiten von Wissenschaftlern [...]“ (S. 98) Dies erinnert „an die Zielvorgaben und das Plansoll der ehemaligen sozialistischen Kommandowirtschaft“ (S. 99). So wie dort werden oft „Potemkinsche Dörfer“ (S. 100) produziert.

Zudem „funktioniert“

„der enge Zirkel von Forschungseinrichtungen, Antragstellern, Gutachtern, Evaluationsagenturen und Geldgebern... zunehmend als ein geschlossener Kreis, der dem herrschenden Modell der akademischen Elitebildung entgegenkommt.“ (S. 101)

„Experten bewerten Experten, die Experten bewerten. Früher nannte man solches einen Klüngel.“ (S. 101)

Evaluation wird dabei ausgelagert; die Standards und Verfahren sind von außen beeinflusst, den Interessen von Politik und Wirtschaft untergeordnet.

---

<sup>14</sup> Vgl. Liessmann, Kap. 5, S. 88–103.

So werden die Wissenschaftler immer mehr zu Friedrich Schillers „Brotgelehrten“ mit „Sklavenseele“. Leider sieht Liessmann keine Möglichkeit, diese unheilvolle Situation zu ändern:

**„Die aktuelle Dominanz der Sklavenseelen im Wissenschaftsbetrieb zu durchbrechen ist eine Utopie.“** (S. 103; Hervorhebung B. K.)

### **Eigene Stellungnahme**

So eloquent, geistreich und verblüffend diese analytischen Ausführungen sind, auf Dauer langweilen sie mich. Ärgerlich ist vor allem der Pessimismus: Letztlich kann man nichts machen! Oder wird irgendwo auf eine zeitgemäße Alternative wenigstens hingewiesen? Es wird zwar immer wieder an Humboldt erinnert, aber bringt eine diese nostalgische Erinnerung weiter? Typisch ist die letzte Feststellung in Kap. 5, die ich oben als letzten Satz meines Referates zitiere. Eine solche Einschätzung ist m.E. wenig hilfreich!

Liegt nicht auch letztlich der Motor dieser „Unbildungs“-Strategien der „verwertungsorientierten Wissensgesellschaft“ (S. 90) in der ökonomischen Überbewertung, dass quantitatives Wachstum das Allheilmittel sei, so dass die Nachhaltigkeit, das qualitative Wachstum, zunächst vernachlässigt werden kann? Und liegt diese Überbewertung nicht am herrschenden Monetarismus und seinem renditeorientierten Finanzsystem? Das, was an sich Instrument ist, Geld, wird Ziel aller Bemühungen; es dient nicht mehr, es beherrscht! Das System fördert die Gier, und diese tötet!

Ein anderes Finanzsystem aber, das die kreative Solidarität fördert, ist m.E. möglich und überfällig – und damit auch ein anderes Bildungssystem, ja, „eine andere Welt“!

### **Diskussionsergebnisse des Diskurses**

Ausgehend von der Feststellung, dass bereits seit langem diese Herausforderungen an die Bildungspolitik bekannt seien<sup>15</sup>, beschäftigte sich der Diskurs mit der Frage: Woran liegt es, dass diese Analysen und Theorien, die vielfältigen guten Vorschläge und konkreten Angebote (in Schule, VHS, Akademien, Gewerkschaften...) bisher wenig aufgegriffen wurden?

Einmal fehlt es überall inzwischen an Geld und den entsprechenden personellen und materiellen Ausstattungen, aber auch an einer mangelnden Motivation der Menschen. Wir leben in einer Wettbewerbs- und Konsumgesellschaft, die das „alte“, gewohnte und oft selbstverständliche Solidaritätsverhalten unterhöhlt. Hinzu kommen Wohlstand und technischer Fortschritt: Sie förderten den Individualismus. Gemeinschaftliches Tun und gesellschaftliche Kommunikation wurden in vielen Bereichen überflüssig; sie sind nicht mehr notwendig (Waschmaschine, Fertiggerichte usw.). Krieg, Vertreibung und moderne Arbeitswelt entwurzelten den Menschen. Soziale Kompetenzen werden nicht mehr natürlich in Familie und Nachbarschaft erlernt – so die Verarbeitung von Verlusterfahrungen, Abschiede usw. Therapie-Angebote werden zwar immer stärker genutzt, aber sie haben leider meist den Einzelnen im Blick; Probleme werden dabei in der Regel individuell und nicht gemeinschaftlich angegangen.

Gegenbewegungen gibt es, aber sie bestimmen (noch?) nicht das allgemeine Verhalten: so der Sportbetrieb, Selbsthilfegruppen und das Freiwilligenengagement (Rentnertruppen usw.).

---

<sup>15</sup> Vgl. H.W. Opaschowski: Deutschland 2030. Wie wir in Zukunft leben. Gütersloh. Insbesondere das Kap. : Lernen für ein langes Leben. Die Bildungswelt 2030. S. 448–481.

## 2.3 „Schluss mit der Bildungsreform“<sup>16</sup>

*Bernhard Korn*

Im letzten Kapitel bringt Liessmann eine Folgerung seiner Analysen, nämlich die Forderung: „Schluss mit der Bildungsreform“, ja, auch ganz allgemein gesellschaftspolitisch: Schluss mit den ständigen Reformen, mit dem Reformeifer, dem gegenwärtigen „Reformfanatismus“ (S. 168); denn dieser führt die „Wissengesellschaft“ in eine „Kontrollgesellschaft“ (S. 173)!

Der letzte Abschnitt des Buches fasst m.E. zusammen:

„Bildung hatte einst mit dem Anspruch zu tun, die vermeintlichen Gewissheiten einer Zeit ihres illusionären Charakters zu überführen. Eine Gesellschaft, die im Namen vermeintlicher Effizienz und geblendet von der Vorstellung, alles der Kontrolle des ökonomischen Blicks unterwerfen zu können, die Freiheit des Denkens beschneidet und sich damit die Möglichkeit nimmt, Illusionen als solche zu erkennen, hat sich der Unbildung verschrieben, wie viel an Wissen sich in ihren Speichern auch angesammelt haben mag.“ (S. 175)

Es findet letztlich keine Wahrheitssuche mehr statt, keine kritische Selbstreflexion, keine Hinterfragung. Eine Evaluation geschieht nicht mehr durch die eigene Wissenschaft, sondern durch neutrale Agenturen, die im Grunde nur die ökonomische Effizienz testen. Liessmann geißelt den Reformeifer, der die Reform um der Reform willen will.

Interessant ist die Begriffsgeschichte: Die ursprüngliche Bedeutung des Begriffs Reform ist die Restauration, die Erneuerung durch Rückbesinnung.

„Der Reformbegriff der Gegenwart setzt demgegenüber vordergründig auf das Neue und vor allem auf die Zukunft.“ (S. 161) „Die Reform [...] hat sich in den alles beherrschenden Modus eines besinnungslosen Immer-weiter verkehrt.“ (S. 162)

Dabei wird jedes Zurück diffamiert. Schlimmer noch:

„Das abstrakte Bekenntnis zur Reform an sich ist die alles umfassende politische Ideologie unserer Tage geworden.“ (S.162)

„Der Reformgeist ersetzt alle anderen politischen Programme, Konzepte und Ideen; und er ersetzt auch die Moral [...] Tugendhaft ist heute, wer Reformbereitschaft signalisiert, einem Laster ist verfallen, wer Reformen verweigert.“ (S. 163)

„Prinzipiell herrscht immer und überall Reformbedarf.“ (S. 163)

Dabei „muss alles rasch gehen.“ (S. 163) Und als besondere Pointe kann Liessmann feststellen,

„dass die Reformen der Gegenwart, die gnadenlos auf Zukunft und das Neue zu setzen scheinen, tatsächlich die größte Rückkehrbewegung der neueren Geschichte darstellen“, bis hin zur „sozialen Unterversorgung“ und der „Verlängerung der Arbeitszeiten“ (S. 164).

„Es ist auch ein Triumph der Unbildung inmitten der Wissensgesellschaft, dass die Erinnerung an solche Kontinuitäten im kollektiven Gedächtnis offenbar keinen Platz mehr hat.“ (S. 165)

So „reden die Reformeiferer gerne vom Individuum und seiner Verantwortung, im Grunde ihres Herzens sind sie aber Deterministen und zutiefst davon überzeugt, dass die Strukturen alles bestimmen. Am liebsten betreiben sie deshalb Strukturreformen. [...] Dass der Sinn von Institutionen gerade darin liegt, verlässliche Rahmenbedingungen für unterschiedliche Handlungsweisen anzubieten, will der Reformeifer nicht akzeptieren.“ (S. 165f.)

---

<sup>16</sup> Vgl. Liessmann, Kap. 9, S. 159–175.

Als Beispiel führt Liessmann zunächst die Rechtschreibreform an, deren letztes „Resultat [...] eine Zunahme der Beliebigkeit“ (S. 167) ist. Die Gewinner sind die Verlage und Agenturen.

Als weiteres Beispiel für den Reformfanatismus verweist Liessmann auf die Universitätsreformen:

„Neue Strukturen werden in einem Tempo geschaffen, die es niemanden mehr erlauben, ein Studium unter den Bedingungen abzuschließen, unter denen es begonnen wurde.“ (S. 170)

Ähnlich sieht es mit den Schulreformen aus: Zunächst setzte man auf die Autonomie, dann diktierte man aufgrund des PISA-Schocks „allgemeinverbindliche Leistungsstandards“ (S. 171). Profitieren konnten davon lediglich Testagenturen, Beratungsfirmen und private Eliteschulen.

„Hinter der Rhetorik der Reformen zeichnet sich mitunter ein eindeutiger Sinn derselben ab: Aus öffentlichen Eigentum soll Privateigentum, aus öffentlichen Angelegenheiten sollen Privatangelegenheiten werden.“ (S. 172)

Das aber gilt ganz allgemein:

„Was am Bildungsbereich exemplarisch sichtbar wurde, lässt sich als Tendenz generell beschreiben: Politik, die dem Markt die Regeln vorgeben sollte, wird selbst zu einem Spielfeld für Lobbys, die parlamentarische Kontrolle wird zurückgedrängt, die Verantwortung demokratisch legitimierter Institutionen auf ‚unabhängige‘ Räte und Gremien ausgelagert; anstelle eines öffentlichen Diskurses treten die Rangliste von Bewertungsagenturen, und während manche noch von der Zivilgesellschaft träumen, wird Demokratie auf ein Voting-Spektakel reduziert, das sich medial nahtlos in die diversen Votings der Casting-Shows einfügt.“ (S. 172)

„Nicht zuletzt am Bildungsbereich lässt sich ablesen, dass wir uns anstelle einer Wissensgesellschaft rasant auf eine Kontrollgesellschaft zubewegen. [...] Herrschaft durch Selbststeuerung. Niemand wird etwas befohlen; alles, was geschieht, geschieht freiwillig. [...] Es ist einigermaßen absurd, dass zu den gängigsten Redewendungen eines Zeitgeistes, der sich einem liberalen Weltbild verpflichtet fühlt, der Satz gehört: Es gibt keine Wahl. Im Namen der Freiheit wird die Unmöglichkeit der Freiheit verkündet.“ (S. 173)

Alles ist plötzlich alternativlos. Die „Lust an der Kritik“ aus den 60er-Jahren des vorigen Jahrhunderts ist zur „nicht weniger ideologischen Lust an der Affirmation“ (S. 174) geworden.

„Das, was Bildung seit jeher von Unbildung schied, die Fähigkeit zu einer reflexiven Distanz, gilt heute schlicht als Kulturpessimismus. Damit ist alles gesagt. Unbildung ist die authentische Ausdrucksform der Wissensgesellschaft, sie nistet mittlerweile in deren Zentren, sie frisst am Geist überhaupt.“ (S. 174)

### **Eigene Stellungnahme**

Liessmann bringt, so muss ich abschließend feststellen, nicht nur großartige Formulierungen, sondern auch entlarvende Analysen! Sie ermutigen zum Widerstand und provozieren den gesellschaftspolitischen Diskurs. Die Bildungspolitik ist typisch für die Gesellschaftspolitik: Die heutige Unbildung entlarvt eine heutige Un-Politik, eben die Ideologie TINA! (= Es gibt keine Alternative!)

## 2.4 „Bologna: Die Leere des europäischen Hochschulraums“<sup>17</sup>

*Franz-Josef Kuß*

### 2.4.1 Einleitung

Von zentraler Bedeutung für die Entwicklung einer Gesellschaft ist die Bildungspolitik. So verwundert es auch nicht, dass fast alle politischen Parteien nicht müde werden, ständig daran zu erinnern, an den Anstrengungen auf diesem Gebiet nicht nachzulassen. Wie schon der Titel und auch der Untertitel seines Buches verraten, ist Konrad Paul Liessmann jedoch der Meinung, dass die bisherigen Ambitionen von einer Theorie der Unbildung getragen werden und die sog. Wissensgesellschaft von Irrtümern geprägt ist. Insbesondere ist er der Meinung, dass die 1999 begonnene Hochschulreform (Bologna) der Forschung und Lehre abträglich ist.

In meinem Referat werde ich zunächst den Inhalt der Reform aus der Sicht des Bundesministeriums für Bildung und Forschung darstellen und danach die wesentlichen Kritikpunkte Liessmanns, wie er sie 2006 formuliert hat. Ich gehe dann auf den aktuellen Stand (März 2010) des Bologna-Prozesses ein und schließe mit einer eigenen Stellungnahme.

### 2.4.2 Wesentlicher Inhalt des Bologna-Prozesses aus der Sicht des Bundesministeriums für Bildung und Forschung:

Auf der Homepage des Bundesministeriums für Bildung und Forschung kann man den wesentlichen Inhalt des Bologna-Prozesses wie folgt entnehmen:

- Einführung eines Systems leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse (**Bachelor und Master**), Einbeziehung der Promotionsphase als dritte Stufe in den Bologna-Prozess, wobei sie gleichzeitig als erste Berufstätigkeit anerkannt wird
- Definition eines Rahmens vergleichbarer und kompatibler Hochschulabschlüsse auf nationaler und europäischer Ebene (**Qualifikationsrahmen**) und Einführung eines Leistungspunktsystems (ECTS)
- Förderung der **Mobilität** durch geeignete Maßnahmen, z. B. durch die Einführung und Intensivierung von Hochschulkooperationen und Doppelabschlüssen (Joint Degrees), sowie die Beseitigung von Mobilitätshemmnissen
- Verbesserung der **Anerkennung** von Abschlüssen und Studienleistungen durch die Ratifizierung und Umsetzung der Lissabon-Konvention; Einführung von Transparenzinstrumenten wie ECTS und Diploma Supplement
- Europäische Zusammenarbeit im Bereich der **Qualitätssicherung** sowie Förderung der Qualitätssicherung auf institutioneller, nationaler und europäischer Ebene Umsetzung der in Bergen beschlossenen Standards und Leitlinien für die Qualitätssicherung, u.a. durch die Einrichtung eines Europäischen Qualitätsregisters [EQAR](#), in das Qualitätssicherungsagenturen auf Antrag aufgenommen werden, die nach den Standards und Leitlinien für die Qualitätssicherung im Europäischen Hochschulraum arbeiten
- Förderung der **europäischen Dimension** in der Hochschulausbildung
- Einbettung in das Konzept des **Lebenslangen Lernens** durch Schaffung von flexiblen Lernangeboten im Hochschulbereich oder durch Verfahren für die Anerkennung früher, auch außerhalb der Hochschule erworbener Kenntnisse
- Beteiligung der Studierenden am Bologna-Prozess; Stärkung der **sozialen Dimension** der Hochschulbildung durch mehr Chancengerechtigkeit (participative equity)
- Steigerung der **Attraktivität des Europäischen Hochschulraums** im globalen Maßstab. Der Europäische Hochschulraum will attraktiv und offen für die Welt bleiben. Mit einer in

---

<sup>17</sup> Vgl. Liessmann, Kap. 9, S. 104–123.

London beschlossenen ‚Strategie zum Europäischen Hochschulraum im globalen Rahmen‘ sollen in den nächsten Jahren die Informationen zum Bologna-Prozess verbessert, die partnerschaftliche Zusammenarbeit verstärkt und Fortschritte bei der Anerkennung von Qualifikationen und Studienabschnitten erreicht werden

- **Berufsqualifizierung**/Beschäftigungsfähigkeit der Absolventinnen und Absolventen aller drei Stufen muss stärker in den Fokus gerückt werden. Die Hochschulen müssen für eine breite Wissensgrundlage sorgen, aber auch auf den Arbeitsmarkt vorbereiten. Die besten wissenschaftlichen Talente müssen exzellent auf eine wissenschaftliche Karriere vorbereitet werden.“<sup>18</sup>

### 2.4.3 Kritik Konrad Paul Liessmanns an der Hochschulreform (Bologna)

Schon die Überschrift lässt erkennen, dass Liessmann dieser Reform nichts abgewinnen kann, weil er ironisch von der „Leere“ des europäischen Hochschulraums spricht. Er bedauert die Selbstaufgabe der im EU-Recht verbrieften nationalstaatlichen Kompetenz in Bildungsfragen (vgl. S. 105). Liessmann weist darauf hin, dass lediglich 10% eines Jahrgangs die Mobilitätsprogramme der EU nutzen und man eine höhere Mobilität und eine wechselseitige Anrechnung von Studien durch andere, einfachere Maßnahmen erreichen könne.

Nach Auffassung von Liessmann hat die Universität der Einheit von Forschung und Lehre zu dienen und sollte nicht primär die Aufgabe einer „protowissenschaftlichen Berufsausbildung“ (S. 106) leisten. Auf diese Art und Weise würden Universitäten zu Fachhochschulen.

Der Bachelor sei lediglich ein Studienabschluss für Studienabbrecher und genüge als Kurzstudium nicht dem Anspruch auf Wissenschaftlichkeit und Reflexivität.

Die Freiheit der Forschung und Lehre dürfe nicht eingeengt werden durch Module, Standardisierung, Planbarkeit und Vernetzung. Völlig verfehlt sei es, Leistungspunkte einzuführen und den Arbeitsaufwand zu messen, den ein Student für die Erreichung eines bestimmten Lernzieles benötige. Hier spricht Liessmann spöttisch von „Wissensfabriken“ (S. 112).

Er ist Anhänger des Humboldtschen Bildungsideals und zitiert Schelling mit dem Gedanken, dass sich an der Universität die Idee des Wissens selbst realisieren solle (vgl. S. 114). Konsequenterweise bedauert er daher auch die Streichung des alten „Philosophicums“ schon vor der Bolognareform.

„Sobald man aufhört, eigentlich Wissenschaft zu suchen, oder sich einbildet, sie brauche nicht aus der Tiefe des Geistes geschaffen, sondern könne durch Sammeln extensiv aneinandergereiht werden, so ist alles unwiederbringlich und auf ewig verloren.“<sup>19</sup>

In der Bildungsfinanzierung sieht Liessmann genauso wie Humboldt den Staat in der Pflicht und kritisiert die Drittmittelforschung, die die Unabhängigkeit gefährden würde (vgl. S. 120).

Die angebliche Autonomie der Universität sei ein Euphemismus für Mangelverwaltung. Die Reform würde von außen an die Universität herangetragen und sei ein unzulässiger Zugriff des Marktes. Liessmann kritisiert die fehlende Gegenwehr der Wissenschaftler und bringt in folgendem Absatz seine Kritik nochmals auf den Punkt:

„Gegenüber den von Staatsbürokratien gelenkten Universitäten haben sich vor allem die Kontroll- und Steuerungsmechanismen verändert: Sie wurden verinnerlicht. Damit sind sie im Gegensatz zur ministeriellen Behörde vergangener Tage unsichtbar geworden. Das Konzept

---

<sup>18</sup> Bundesministerium für Bildung und Forschung: Der Bologna-Prozess <http://www.bmbf.de/de/3336.php> [28.3.20 10].

<sup>19</sup> Wilhelm von Humboldt: Schriften zur Politik und zum Bildungswesen. In: Werke, Bd. IV, S. 257f. Zit. nach Liessmann, S. 118.

der Selbststeuerung von Organisationen durch permanente Kontrolle, das auch an anderen Orten gesellschaftliche Entwicklung anstelle offener Herrschafts- und Machtverhältnisse getreten ist, ist an den Universitäten am reinsten und doch in paradoxer Weise ausgebildet, da sich diese unverändert als Zentren der Reflexion betrachten, die sich jedoch versagen müssen, das zu reflektieren, was an und mit ihnen selbst geschieht. Fast alle Steuerungs- und Kontrollverfahren wurden nicht aus den inneren Bedürfnissen und Strukturen der Universität entwickelt, sondern von außen, vor allem aus dem Bereich der Unternehmensberatung und der ihnen angeschlossenen Managementtechnologien, übernommen.“ (S. 122)

#### **2.4.4 Aktueller Stand des Bologna-Prozesses**

Die Hochschulreform bleibt umstritten. Der Bildungstreik von 2009, der sich u.a. gegen die Verschulung des Studiums und damit gegen den Bologna-Prozess richtete, soll auch 2010 fortgesetzt werden. Auf der Homepage „Bundesweiter Bildungstreik“ heißt es:

„Trotz großer Aufmerksamkeit und kleiner Zugeständnisse hat sich nichts geändert – unsere zentralen Forderungen und Ziele wurden nicht erreicht. Im Gegenteil: Das Bildungssystem wird genau wie andere gesellschaftliche Bereiche weiter nach wettbewerbsorientierten Kriterien ausgerichtet und immer stärker ökonomisiert. Dagegen werden wir im Jahr 2010 Bildungsproteste organisieren, in denen vielfältige Aktionsformen (Demonstrationen, Blockaden, Besetzungen, etc.) ihren Platz finden.“<sup>20</sup>

Der Hochschulverband, dem 25 000 Mitglieder angehören, warnt vor „Einheitsschema“ und ruft dazu auf, die Implementierung des Europäischen Qualifikationsrahmens sowie dessen Übertragung in nationales Recht zu stoppen. Es sei ein Beschäftigungsprogramm für Technokraten und werde nur der Akkreditierungs- und Evaluationsbürokratie Auftrieb geben.<sup>21</sup>

In Baden-Württemberg werden die Bachelor-Modelle überarbeitet, so ist bspw. in Tübingen daran gedacht, nahezu alle Bachelor-Studiengänge vierjährig zu konzipieren.<sup>22</sup>

Auf der Homepage des Bundesministeriums für Bildung und Forschung heißt es über den Bologna-Prozess wie folgt:

„Der 1999 gestartete Bologna-Prozess hat zu einer erfolgreichen Modernisierung der deutschen Hochschulen beigetragen. Im internationalen Wettbewerb um die besten Köpfe hatte sich Deutschland gemeinsam mit seinen europäischen Nachbarn die Aufgabe gestellt, bis zum Jahr 2010 einen europäischen Hochschulraum zu schaffen. In Deutschland haben wir die Chance genutzt, durch die größte Hochschulreform seit Jahrzehnten die Qualität von Studienangeboten zu verbessern, mehr Beschäftigungsfähigkeit zu vermitteln und die Studierendauer zu verkürzen.“<sup>23</sup>

#### **2.4.5 Eigene Stellungnahme**

Liessmann kritisiert meiner Meinung nach die Hochschulreform völlig zu Recht. Betriebswirtschaftlicher Ungeist durchdringt die deutschen Universitäten und höhlt die grundgesetzlich

---

<sup>20</sup> Bundesweiter Bildungstreik: Aufruf zum Bildungstreik 2010. <http://www.bildungstreik.net/aufruf/aufruf-2010/> [28.3.2010].

<sup>21</sup> Vgl. Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 24. März 2010: „Hochschulverband warnt vor ‚Einheitsschema‘“ S. 5.

<sup>22</sup> Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 23. März 2010: „Flexible Studiengänge“ S. 8.

<sup>23</sup> Bundesministerium für Bildung und Forschung: Der Bologna-Prozess <http://www.bmbf.de/de/3336.php> [28.3.2010].



geschützte Freiheit der Wissenschaft, Forschung und Lehre aus. Mir fällt hierzu das Gedicht „Zeitgenossen, Haufenweise“ von Erich Kästner ein, in dem es unter anderem heißt:

„In ihren Händen wird aus allem Ware,  
in ihrer Seele brennt elektrisches Licht.  
Sie messen auch das Unberechenbare.  
Was sich nicht zählen lässt, das gibt es nicht.“<sup>24</sup>

Kennziffern, Ranking, Evaluation bestimmen den universitären Alltag, und der Geist der Wissenschaft flüchtet.

Wenn man Wissen fälschlicherweise für eine Ware hält, ist es konsequent, die Universitäten zu einem Betrieb umzugestalten. Das Hochschulfreiheitsgesetz Nordrhein-Westfalen ist von diesem Geist geprägt und nimmt auf, was Deutschland 1995 zusammen mit den anderen Ländern der Welthandelsorganisation beschlossen hat, nämlich Bildung als ein Produkt anzusehen, das den ökonomischen Gesetzen unterliegt. Der Bertelsmann-Konzern treibt diese Entwicklung voran, weil er diese Ware im Angebot hat und damit Geschäfte machen möchte. Das ist verständlich. Der Kardinalfehler liegt darin, nicht zu erkennen, dass marktwirtschaftliche Instrumente auf dem Gebiet der Bildung fehl am Platze sind. Bildung ist ein Menschenrecht, jenseits von Angebot und Nachfrage, und die Kosten hierfür sind von der Gemeinschaft aufzubringen. Nur so lässt sich das von Humboldt geprägte Bildungsideal aufrechterhalten. Die Zweckfreiheit von Forschung und Lehre wird leider von vielen nicht mehr geschätzt, und dennoch ist nur so wirkliches Denken, Verstehen und Wissen möglich.

Es ist höchste Zeit, dass das Bundesverfassungsgericht der fatalen Ökonomisierung des Hochschulwesens Einhalt gebietet. Im Jahre 1978 hat das Gericht völlig zu Recht festgestellt:

„Zugunsten der Wissenschaftsfreiheit ist stets der diesem Freiheitsrecht zugrunde liegende Gedanke mit zu berücksichtigen, dass gerade eine von gesellschaftlichen Nützlichkeits- und politischen Zweckmäßigkeitvorstellungen befreite Wissenschaft dem Staat und der Gesellschaft im Ergebnis am besten dient.“<sup>25</sup>

## 2.5 „Elitenbildung und Gegenaufklärung“<sup>26</sup>

*Annelie Franke*

Liessmann beginnt das siebte Kapitel mit der Feststellung, dass es bald in Europa von wissenschaftlichen Eliteeinrichtungen und Exzellenz-Clustern etc. „nur so wimmeln“ (S. 124) werde. Nachdem nach dem Zweiten Weltkrieg Begriffe wie „Elite“ und „Exzellenz“ verpönt waren, macht sich nun eine auf Rekorde und Spitzenleistungen versessene Gesellschaft auf, um eine neue Elite auch bei den Wissenschaften zu kreieren. Dabei wird in erster Linie an Naturwissenschaften und Technik gedacht, denn dort winkt die größte Rendite.

Die Geisteswissenschaften gelten nach Meinung des Autors als unattraktiv, „weil ein Kopf zum Denken genügt“ (S. 125), ohne den Markt fördernde Werte zu schaffen. Liessmann führt an, dass in Folge der Forderung nach Eliten zahlreiche der öffentlichen Hand unliebsame Forschungsbereiche und Studienrichtungen verschwinden werden.

---

<sup>24</sup> Urbanek, Walter: *Lyrische Signaturen*. 5. Aufl. Bamberg, S. 585.

<sup>25</sup> BVerfGE 47, 327 (370)

<sup>26</sup> Vgl. Liessmann, Kap 7, S. 124–142.

Er prangert an, dass die Massenuniversitäten durch ständige Reformen ruiniert worden sind und nun Eliteuniversitäten dieses Manko ausgleichen sollen. Zahlreiche wünschenswerte Aspekte akademischer Arbeit, wie Freiheit, Zeit, die Möglichkeit zum Experiment und zum Schreiben fielen an Massenuniversitäten den Reformen zum Opfer und kehren nun an Eliteuniversitäten wieder. Massenuniversitäten seien zu berufsqualifizierenden Ausbildungsstätten verkommen; in den Genuss einer fundierten wissenschaftlichen Ausbildung seien zuletzt die Studenten gekommen, die ihr Studium in der Zeit vor den Reformen absolvierten. Zwar wurden die Hochschulen für alle geöffnet, aber es wurden nicht die entsprechenden Mittel bereitgestellt, da nach Ansicht Liessmanns eine wirkliche Öffnung der Hochschulen und somit die breite Teilhabe an Bildung gar nicht vorgesehen war.

Das Massenstudium als solches kritisiert Liessmann nicht, da er durch die entstehende Anonymität eine gewisse geistige Freiheit begünstigt sieht. Statt aber den freien Geist tatsächlich wirken zu lassen, haben sich laut Liessmann die Universitäten das möglichst reibungslose „Durchschleusen“ (S. 130) großer Studentenzahlen zum Ziel gesetzt.

Liessmann stellt außerdem fest, das entgegen der Darstellung führender politischer Kräfte nicht von einer rein funktionalen Elite die Rede sein kann, sondern das zum Teil soziale Privilegien damit verbunden sind. Er weist darauf hin, dass diese Eliten immer mehr unter sich bleiben, sich untereinander bewerten und schließlich eine verschworene Gemeinschaft bilden. Hinzukommt, dass sich diese neue Elite Englisch als Wissenschaftssprache erkoren hat und, anstatt sich durch Originalität und Kreativität auszuzeichnen, Englisch spricht. Alle anderen europäischen Sprachen werden zunehmend unwichtig und häufig finden sich für bestimmte Phänomene in der Wissenschaft keine passenden muttersprachlichen Ausdrücke mehr. So kann es vorkommen, dass ein deutscher Professor vor einer deutschen Studentengruppe einen Vortrag in englischer Sprache hält (vgl. S. 136). Auch die Geisteswissenschaften werden immer stärker in diesen Englischsog hineingezogen, lediglich die schöne Literatur bleibt vorerst verschont. Bürger werden immer mehr entmündigt, da sie vieles wissenschaftlich Neue auf Grund mangelnder Englischkenntnisse nicht mehr verstehen können. Der Humboldtsche Bildungsgedanke gehört laut Liessmann nicht mehr zum Programm der Eliteuniversitäten. Wir bewegen uns zurück in einen aufgeklärten Absolutismus, bei dem die Masse zwar über neueste wissenschaftliche Ergebnisse informiert, aber vom eigentlichen Denkprozess fern gehalten wird.

Die Aufklärung wollte den Menschen aus seiner Unmündigkeit befreien, der Geist sollte Gleichheit stiften und ein Vorbild für die Gesellschaft sein, Raum für diesen Prozess sollten die Universitäten bieten. Eine Wissenselite zu propagieren, hält Liessmann somit für vormodern und für ein Projekt der Gegenaufklärung.

### **Ergänzende Literatur: Friedrichs, Julia (2008): Gestatten: Elite. Auf den Spuren der Mächtigen von morgen; Hamburg (Hoffmann und Campe)**

Im Alter von fünfundzwanzig Jahren bewirbt sich die Journalistin Julia Friedrichs im Rahmen einer investigativen Reportage bei der Unternehmensberatung McKinsey und durchläuft einen streng geheimen Bewerbungsprozess. Sie besteht die Prüfung und erhält einen Vertrag mit einem hohen Einstiegsgehalt. Statt der finanziellen Verlockung nachzugeben, lehnt sie das lukrative Einstellungsangebot ab. Neugierig geworden auf die Realität hinter dem Begriff Elite widmet sie sich stattdessen ein Jahr lang der Recherche an deutschen Eliteuniversitäten, Eliteakademien und -internaten.

Hier begegnet sie jungen Menschen, die fest entschlossen sind, nicht weniger als sieben Stunden pro Woche zu arbeiten und sich durch besonderen Fleiß und Verantwortungsbe-

wusstsein hervorzutun. Die Eliteinstitutionen befinden sich weitgehend in Kleinstädten, hier vor allem in schlossähnlichen Anlagen, und bieten den potentiellen Führungskräften von morgen eine Parallelwelt jenseits der Massenuniversitäten.

Allein der fünfstellige Preis eines Masterstudiengangs verdeutlicht die große Rolle, die finanzielle Kapazitäten der Eltern für die Elitebildung spielen.

Menschen, die nicht bereit oder nicht in der Lage sind, diese hohen Leistungsstandards zu erfüllen, werden geringschätzig als „Minderleister“ bezeichnet.

### **Eigene Stellungnahmen**

#### *Zu Julia Friedrichs*

Zusammenfassend entsteht für mich der Eindruck, dass hier eine reiche Oberschicht versucht, durch selbstgesetzte Elitestandards unter Umgehung gängiger Auswahlkriterien wie dem Notendurchschnitt, ihre Kinder sofort in standesgemäße Machtpositionen zu hieven. Selbsternannte Exzellenzkriterien wie Fleiß, Anpassung und permanente Leistungsbereitschaft sollen eine zum Teil eher durchschnittliche Begabung kaschieren und eine Abgrenzung von der Masse der angeblichen „Minderleister“ zementieren. So sollen Privilegien, die diese Elite für sich in Anspruch nimmt, gerechtfertigt werden.

#### *Zu Liessmann*

Zu Liessmann möchte ich abschließend sagen, dass mir der Autor in allen Kapiteln zuvor tatsächlich selbst anmaßend und elitär erschien, ich seinen Thesen in Kapitel 7 aber voll zustimme. Er hat mich davon überzeugt, dass es sich bei der neuen Elitenbildung um einen gefährlichen Rückschritt in überwundene Herrschaftsstrukturen der Vergangenheit handelt. Dem sollte Einhalt geboten werden, um nicht bereits erworbene aufklärerische Werte kampflos wieder aufzugeben. Es entsteht der Eindruck, dass hier eine selbsternannte Elite Standards setzt, die dem Umfeld als Wertmaßstab aufgezwungen werden. Diese Elite zeichnet sich weder durch überragende Intelligenz noch durch hohe Kreativität aus, sondern hat nur den starken Willen zur Macht.

## **2.6 „Was weiß die Wissensgesellschaft?“<sup>27</sup>**

### *Peter Werner*

Liessmann kommt hier zu dem Ergebnis, dass kennzeichnend für unsere sich selbst als „Wissensgesellschaft“ bezeichnende Epoche die „Industrialisierung des Wissens“ (S. 48) und „die Unterwerfung des Wissens unter die Parameter einer kapitalistischen Ökonomie“ (S. 48) sind, dass „unter diesen Bedingungen [...] das Wissen selbst entmündigt (wird)“ und dass „mit dem, was eine andere Zeit Bildung genannt hatte, [...] das Wissen der Wissensgesellschaft [...] gar nichts mehr zu tun (hat).“ (S. 49)

Die Bezeichnung „Wissensgesellschaft“ ist insofern eine Irreführung, als hier ein anderer Wissensbegriff zugrunde gelegt wird (nämlich jener, der im Kontext mit Bildung steht) als der tatsächlich gebrauchte (Wissen als Produktionsfaktor, das zutreffender als Information – im Sinne der Informationstheorie – zu bezeichnen wäre).

---

<sup>27</sup> Vgl. Liessmann, Kap. 2, S. 26–49.

Dabei geht es nicht nur um eine sprachliche Ungenauigkeit oder Nachlässigkeit, sondern vielmehr um eine bewusste Täuschung und Ideologiebildung. Liessmann entwickelt hierzu folgende Argumentationskette.

Am Anfang steht das naturwissenschaftliche Experiment, das unter gleichen Bedingungen zeit- und ortsunabhängig zum gleichen Ergebnis führt (vgl. S. 40). Damit war ein Weg gefunden, der zu einem Wissen führte, das den vormodernen, mythischen oder religiösen, Wissensformen überlegen war und das als einzige Voraussetzung die Vernunft hatte.

Dieselbe Vorgehensweise wurde übertragen auf die Technik, das Wissen über technische Gegenstände und Verfahren und in einem nächsten Schritt auf die Herstellung von Gütern aller Art (Prinzip der industriellen Produktion) (vgl. S. 38f.). Kennzeichnend für diesen Schritt ist, dass mit ihm die „Unterwerfung menschlicher Tätigkeit unter das identitätslogische Produktionsparadigma“ (S. 38) verbunden war. Durchsetzen konnte sich diese Produktionsweise gegenüber der handwerklichen Fertigung, weil sie mit der kapitalistischen Ökonomie verbunden wurde. Die weitere Entwicklung folgte der Logik einer „tendenziell mechanisierte[n] und automatisierte[n] Herstellung von identischen Produkten unter identischen Bedingungen mit identischen Mitteln.“ (S. 38)

Unter den Bedingungen des Wettbewerbs am Markt und der Gewinnmaximierung (Kapitalakkumulation) erfolgte zunächst die Ausbeutung der natürlichen Ressourcen (Rohstoffe) und der Arbeitskraft (der arbeitenden Menschen). Bei zunehmender Verlagerung von Produktionsstätten ins Ausland, in sog. Billiglohnländer, rückt zunehmend die Innovation, insbesondere in den Informations-, Gen-, Bio- und Nanotechnologien (vgl. S. 37) als Wettbewerbsvorteil ins Blickfeld und damit Wissen als ökonomische Ressource. In diesem Zusammenhang werden Forschungseinrichtungen und Universitäten zu Stätten der Wissensgewinnung und Zulieferer der Wirtschaftsunternehmen und damit selbst nach den Regeln der Unternehmensführung gemanagt (vgl. S. 42f.).

Die Konsequenz aus einer derartigen Industrialisierung und Vermarktung von Wissen (S. 39f) ist zunächst, dass alles Wissen immer schneller „veraltet [...] und seinen Wert verliert“ (S. 26f), da der Wettbewerbsvorteil einen Wissensvorsprung bedingt. Für die Träger des Wissens, die Menschen, die ihr Wissen in die Produktion einbringen, folgt daraus, dass

- sie ihr (Arbeits-)Leben lang immer weiter lernen müssen (vgl. S. 33f),
- die Risiken dieser Entwicklung unmittelbar und einseitig den Betroffenen zugerechnet werden (vgl. S. 34f),
- die Lerninhalte („Es gibt [...] kein Lernen ohne Inhalte.“ (S. 35)) immer leichter austauschbar bzw. bedeutungsloser werden,
- entscheidend schließlich nur noch das Lernen des Lernens ist.

Liessmann fasst diese Ergebnisse so zusammen:

„Lebenslanges Lernen ist noch immer zu wenig. [...] Lehrer lernen, wie man lernt zu lehren, lebenslang zu lernen. Solche Ideologie der reinen, leeren Lernbewegung ist auch Ausdruck einer fundamentalen Unfähigkeit, überhaupt noch angeben zu können, was denn nun eigentlich gelernt werden soll.“ (S. 36)

Das bedeutet, dass mit einer zunehmenden Ökonomisierung aller Lebensbereiche der Gesellschaft insgesamt das Wissen um die Notwendigkeit von Bildung verloren geht (vgl. S. 37).

Im Unterschied zu dem Wissen, auf das sich die Wissensgesellschaft vor allem stützt und das sich vor allem durch seine Nützlichkeit, Handlungs- und Zweckorientierung, Marktauglichkeit und Kurzlebigkeit auszeichnet, beschreibt Liessmann jenes Wissen, das Voraussetzung und Ziel von Bildung ist durch folgende Attribute und Kontexte:

- „Wissen ist mehr als Information. Wissen erlaubt es, nicht nur aus einer Fülle von Daten jene herauszufiltern, die Informationswert haben, Wissen ist überhaupt eine Form der Durchdringung der Welt: erkennen, verstehen, begreifen.“ (S. 29)
- „Wissen bedeutet immer, eine Antwort auf die Frage geben zu können, was und warum etwas ist.“ (S. 31)
- „Zu einem Wissen [...] (werden) Einzelheiten, (Daten) und Begriffe erst dann, wenn sie nach logischen und konsistenten Kriterien derart miteinander verknüpft werden [...], dass sie einen sinnvollen und überprüfbaren Zusammenhang ergeben.“ (S. 31)
- In einer „Wissengesellschaft“, die sich auf Bildung stützt, würden „Vernunft und Einsicht, Abwägen und Vorsicht, langfristiges Denken und kluge Überlegung, wissenschaftliche Neugier und kritische Selbstreflexion, das Sammeln von Argumenten und Überprüfen von Hypothesen [...] die Oberhand über Irrationalität und Ideologie, Aberglaube und Einbildung, Gier und Geistlosigkeit gewonnen haben.“ (S. 27)

### **Eigene Stellungnahme**

Indem Liessmann überspitzt, holzschnittartig, schwarz-weiß argumentiert und nicht nur die zwei Arten von Wissen sachlich unterscheidet, sondern sie wertend in einen Gegensatz zueinander bringt, hinterlässt er mehr Fragen, als er zu einer Klärung beiträgt.

- Angesichts des Anwachsens von Informationen sowie der neuen Möglichkeiten der Datenspeicherung und Datenverarbeitung ist es notwendig, nicht nur Fakten zu lernen, sondern auch das selbständige Sich-aneignen neuer Kenntnisse. Das Lernen des Lernens (bei Herbart und seinen Nachfolgern das Methodenlernen) ist unumgebar, nicht so ganz neu und sagt zunächst nichts darüber aus, auf welche konkreten Inhalte es angewendet werden soll. Es kann im Prinzip, d.h. innerhalb des jeweiligen Faches, sowohl auf nützliches, markttaugliches Wissen, als auch auf Bildung angewendet werden.
- Sowohl das Lernen des Lernens als auch das Forschen sind deswegen in ihren Folgewirkungen nicht abschätzbar, weil – und diese Erfahrung mussten gerade auch totalitäre Regime machen – nicht planbar ist, was Menschen mit solchen Fähigkeiten und technischen Möglichkeiten anfangen. Die Internetentwicklung enthält die Möglichkeit der Kontrolle und Überwachung, ebenso wie die der Entlastung, Kreativitätsentfaltung und Demokratisierung.
- Wenn Liessmann im Zusammenhang mit Bildung von der Einsamkeit und Freiheit des Gelehrten, von dessen Individualität und Genialität spricht (S. 40f), wenn er sagt, dass diesem Wissen „der Makel der Subjektivität eingeschrieben (ist), es [...] stets lückenhaft, inkonsistent und in hohem Maße von Kontingenz geprägt (ist)“ (S. 31), dann möchte man schon erfahren, wie sich Liessmann das Verhältnis von Bildung zur Massenuniversität und zur Demokratie vorstellt.
- Was Liessmann an Kapitalismuskritik vorträgt, ist nicht neu (man denke an die Entfremdungstheorie von Karl Marx bis zu den 68er-Protestbewegungen und die Forschungen der Frankfurter Schule). Man wird nicht behaupten können, dass es heute keinen Widerstand gegen die Ideologie des Marktliberalismus gibt.<sup>28</sup> Was heute gefragt ist, sind aber nicht nur Kritik, sondern realistische Gegenentwürfe.

---

<sup>28</sup> Siehe hierzu auch die Kontroverse zwischen Peter Sloterdijk und Axel Honneth; u.a. hierzu Menke, Christoph: Wahrheit. Nicht Stil. In: DIE ZEIT. Nr. 43/ 15.10.2009. S. 58.

- Der entscheidende Kritikpunkt an Liessmanns Ausführungen bezieht sich jedoch darauf, dass bei einer Entgegensetzung von Wissensgesellschaft und Bildung deren Aufeinander-Verwiesensein nicht mehr gedacht werden kann. Genau das aber ist die Herausforderung unserer Epoche. Es kann keine Bildung mehr im emphatischen Sinne abseits von Technik und Ökonomie geben, wie umgekehrt auch eine postindustrielle Gesellschaft, in der die Bildungsfrage nicht mehr gestellt wird, hinter ihren Möglichkeiten einer Zukunftsfähigkeit zurückbleibt. Statt einen Gegensatz von Wissensgesellschaft und Bildung zu konstruieren, hätte Liessmann seinem berechtigten Anliegen, eine Lanze für die Bildung in unserer Zeit zu brechen, besser gedient, wenn er z.B. einen Ansatz zum Umgang mit dem Wissen unserer Zeit unter dem Anspruch von Bildung und angesichts einer ständig wachsenden Menge von Erkenntnissen, die auch das Potenzial einer Vernichtung der Menschlichkeit und auch der Menschheit enthalten, vorgelegt hätte.
- Liessmanns Klage ist sicher berechtigt:

„Wer zusieht, wie Universitätsfunktionäre jede noch so dumme ökonomische Phrase aus dem Repertoire der Heilslehren des *New Management* beflissen adorieren, muss sich über die einstige Willfährigkeit der Intelligenz gegenüber anderen ideologischen und totalitären Versuchungen nicht mehr wundern.“ (S. 47)

Die daraus zu ziehende Konsequenz – gerade vor dem Hintergrund der Erfahrungen aus der Zeit der NS-Herrschaft – müsste wohl sein, dass sich eine zeitgemäße Bildung nicht in der Dimension des Wissens erschöpfen darf. Gerade dann, wenn Bildung gesellschaftliche Relevanz beanspruchen und mehr als nur eine Privatangelegenheit sein soll, muss sie auch die Dimension der (in den alten Begriffen immer schon eingeschlossenen) Charakter- und Herzensbildung umfassen. Von einer solchen politischen Bildung war bisher noch gar nicht die Rede.

## 2.7 „Bildung, Halbbildung und Unbildung“<sup>29</sup>

*Peter Werner*

An den Anfang seiner Ausführungen stellt Liessmann die Beobachtung, dass das Wort Bildung noch immer eine Reihe positiver Assoziationen weckt: soziale und berufliche Integration, sozialer und beruflicher Aufstieg, Zukunftsbewältigung u.a. Bildung aber dient keinem Zweck, sie ist um ihrer selbst willen.

Bildung „taugt nicht zur Kompensation verlorener Utopien, und sie ist schon gar kein Garant für das reibungslose Funktionieren effizienzorientierter Ökonomien.“ (S. 51)

Sie ist auch, so ließe sich hinzufügen, kein Ausgleich für verfehlte politische Entscheidungen und Maßnahmen. Die gesamte Bildungsdiskussion (Bildungsbegriff und Bildungsinstitutionen betreffend) ist hochgradig unsachlich, verlogen und ideologiebeladen; die Argumentationen sind widersprüchlich; die aufeinander folgenden „Bildungsreformen“ tragen zur weiteren Verwirrung bei. Die traditionelle Idee von Bildung verschwindet in diesem Durcheinander

---

<sup>29</sup> Vg. Liessmann, Kap 3, S. 50-73.

immer mehr aus dem allgemeinen Bewusstsein und damit einher geht ein Paradigmenwechsel: von der Bildung über die Halbbildung zur Unbildung.

Das Paradigma der humanistischen Bildung („Humanistische Bildung – und eine andere gibt es nicht – ...“ (S. 57)) war „immer eine Vermittlungsarbeit zwischen den je individuellen Entfaltungsmöglichkeiten und den Anforderungen des Allgemeinen, den Verbindlichkeiten des objektiven Geistes...“ (S. 55) Alles Wissen erhielt als Mittel zur Erreichung jener Endabsicht der Selbsterkenntnis und Freiheit seinen Sinn (vgl. S. 56).

„Der Geist des Menschen will sich besser verstehen, und alle Wissenschaft und Technik sollen den Menschen in seinem Handeln freier machen.“ (S. 56)

„Diese Vorstellungen sind für den Neuhumanismus streng gebunden an das Studium der antiken Sprachen, namentlich des Altgriechischen, und der antiken Kultur.“ (S. 57)

Denn „die Kultur der Griechen hat einen bildungstheoretischen Vorrang, weil diese Kultur paradigmatisch für den Charakter der Menschheit überhaupt genannt werden kann und weil sie in ihrer Konzentration auf innere Schönheit und ästhetischen Genuss dem Verwertungsgeanken der Moderne einen kritischen Spiegel vorhalten kann.“ (S. 58)

Am Beispiel der Griechen ließ sich exemplarisch die Einsicht gewinnen in „das Programm der Menschwerdung durch die geistige Arbeit an sich selbst und an der Welt“ (S. 59) und die Vorstellung des Menschen als autonomes Subjekt, als Individuum, nachvollziehen.

Der Umstand, dass zwischen dem Anspruch der Bildungsanstalten (Gymnasien und Universitäten) und ihrer Realität eine unüberbrückbare Lücke klaffte, ließ sich damit erklären, dass das Bildungsideal unerreichbar, weil so anspruchsvoll, war, gleichwohl ließ sich unter Berufung auf Hegel der Schluss ziehen, „um so schlimmer für die Wirklichkeit“ (S. 60).

Eine weitere Folgerung ist die, dass die Allgemeinbildung, „sofern es dieser um das Individuum und seine Entfaltung geht, [...] sie sich nicht verallgemeinern (lässt).“ (S. 61) Die praktische Konsequenz ist dann die Unterscheidung des Schulwesens in „Anstalten der Bildung“ und „Anstalten der Lebensnot“ (Nietzsche) (S. 61). Beide stehen in einem Gegensatz zueinander: während erstere „Ort(e) der Muße, der Konzentration, der Kontemplation“ (S. 62) sind, sind letztere Stätten der „Projekte und Praktika, [...] Erfahrungen und Vernetzungen, [...] Exkursionen und Ausflüge“; „Zeit zum (Nach-)Denken gibt es (dort) nicht.“ (S. 62) Wenn auch als Gegensatz zum realen gesellschaftlichen und zur schulischen Wirklichkeit konnte die Idee der Bildung so doch in der Zeit des Neuhumanismus lebendig bleiben.

Die Entwicklung des Bildungsbürgertums zeigt dann die schrittweise Verdinglichung der Bildungsgüter und deren immer oberflächlicheren Gebrauch.

„Bildung [...] wird zu einem Sammelsurium von Kulturgütern transferiert, die wohl erworben und konsumiert, jedoch nicht mehr angeeignet werden können: ‚Im Klima der Halbbildung überdauern die warenhaft verdinglichten Sachgehalte von Bildung auf Kosten ihres Wahrheitsgehalts und ihrer lebendigen Beziehung zu lebendigen Subjekten.‘“ (S.68)

„Die Elemente von Bildung sind noch da, aber sie sind dem Bewusstsein vollkommen äußerlich geworden.“ (S.69)

Halbbildung, so Adorno<sup>30</sup> und Liessmann, ist ein Merkmal der Bildungsreformen Ende der 60er-, Anfang der 70er-Jahre.

„Was als notwendiger Demokratisierungsschub und als Öffnung der Bildungssysteme propagiert wurde, hatte seinen Preis: die Institutionalisierung von Halbbildung.“ (S. 69)

---

<sup>30</sup> Vgl. Adorno, Theodor W. (1975): Theorie der Halbbildung; in: ders.: Gesellschaftstheorie und Kulturkritik; Frankfurt a.M., S. 66–94.

„Unbildung meint demgegenüber, dass die Idee von Bildung in jeder Hinsicht aufgehört hat, eine normative oder regulative Funktion zu erfüllen. Sie ist schlicht verschwunden.“ (S. 70)

Ein äußeres Zeichen für diese Entwicklung – die Suspendierung alles Geistigen – ist die Umbenennung der Geisteswissenschaften in „kulturwissenschaftliche Studien“. So lässt sich Unbildung beschreiben als „der Verzicht darauf, überhaupt verstehen zu wollen.“ (S. 72). Bezogen auf unsere Zeit kommt Liessmann zu dem Schluss:

„Das, was sich im Wissen der Wissensgesellschaft realisiert, ist die selbstbewusst gewordene Bildungslosigkeit.“ (S. 73)

### **Eigene Stellungnahme**

Liessmanns Klage über die Unbildung geht insofern an der Sache vorbei, als sich die Bildungs-idee gerade nicht durch einen Rückzug aus dem geschäftigen Alltag in die Muße einer Gelehrtenstube retten lässt; vielmehr müsste es um eine Radikalisierung des Bildungsansatzes gehen:

- Die Reflexion des Individuums muss auch die physischen und gesellschaftlichen Grundlagen seiner Existenz einschließen.
- Die geistige Erschließung der Welt darf die technisch-ökonomische Realität unserer Gesellschaft nicht aussparen.
- Die Idee der Menschheit als Kosmopolis ist nicht vereinbar mit einer Aufspaltung der Gesellschaft und der Nationen in Herrschende und Ausgebeutete.

Liessmanns Kritik greift zu kurz, sie bleibt an den Erscheinungsformen von Unbildung hängen, statt deren Ursachen dem Bildungsanspruch zu unterwerfen: Die Voraussetzungen und Folgen sowie die Mehrdimensionalität von Technik und Ökonomie wären bewusst und öffentlich zu machen, wobei instrumentelle und moralische Vernunft als nicht voneinander zu trennende gedacht werden müssen und in einen allgemeinen Diskussions- und Entscheidungsprozess von gebildeten und gleichberechtigten Bürgern einzustellen wären. Nicht das Ende, eine Dynamisierung von Bildungsreformen wäre daher zu fordern.

Liessmanns Kritik an der Unbildung greift auch dann zu kurz, wenn sie übersieht, dass hinter dem ganzen Marktgetriebe auch ein Emanzipationsversprechen liegt: zunächst die Überwindung von Not und Mangel, dann die Möglichkeit einer Gestaltung der Welt nach eigenen Vorstellungen, schließlich die Entdeckung neuer Welten (siehe die der Bio- und der Nano-Technologie vorausgehende Grundlagenforschung), die nun nicht mehr nur eine „gärtnerische“ Bearbeitung (im Sinne von Bauman) erlauben, sondern völlige Neuschöpfungen (einschließlich der Grundlagen des Ich). Der dialektische Prozess der Individualitätseinfaltung durch Bildungsarbeit wird hier umgedeutet und umgelenkt in einen linearen Produktionsprozess. Diese Herausforderung an die Selbstreflexion des Menschen ist nicht durch eine nur ablehnende und kritisierende Haltung zu bestehen, vielmehr muss sich Bildung der konstruktiven Aufgabe eines humanen, lebenswerteren gesellschaftlichen Gegenentwurfs stellen.



### 3. Einige Bemerkungen über den Zusammenhang von Bildung und Zukunftsfähigkeit

*Reinald Döbel*

#### **Einleitung: Zukunftsfähigkeit, Fortschritt und die ganze Erde**

Zukunftsfähigkeit ist ein schöner Begriff, dessen Verbindung zu Bildung unmittelbar einleuchtet: er vermittelt die Vorstellung von Fähigkeiten, die es Menschen erlauben, besser mit dem umzugehen, was in der Zukunft auf sie zukommt – Fähigkeiten, die man über Bildung erwerben kann.

Eine dieser weithin anerkannten Fähigkeiten ist systemisches oder ganzheitliches Denken. Von einer unmittelbaren Erfahrung ganzheitlichen Denkens und Empfindens berichten Astronauten, die die Erde umkreisten oder sie sogar vom Mond aus sahen. Einige von ihnen erzählen von einem überwältigenden Gefühl der Einheit dieses Planeten und des Lebens auf ihm. Für ihr Erleben war „Gaia“ nicht die Hypothese eines Wissenschaftlers namens James Lovelock, sondern unmittelbar erlebte Realität.<sup>31</sup> Genauso unmittelbar sichtbar wurden für sie aber auch die Unterschiede in dieser Einheit: Nur wenige Gebiete der Erde erschienen bei Nacht durchgehend hell erleuchtet. In den meisten Erdteilen blieben die Lichtpunkte spärlich – wie die folgende Zusammenschau aus vielen Satellitenbildern verdeutlicht:



Die Erde bei Nacht<sup>32</sup>

Die massenmediale Verbreitung der Fotos vom „blauen Planeten“ wird häufig als Zeichen für eine gestiegene Verbreitung eines „planetaren“ Bewusstseins in breiten Bevölkerungsschichten

---

<sup>31</sup> Vortragsangebote machen die „Astronaut Scholarship Foundation“ auf [http://www.astronautscholarship.org/astronaut\\_speakers.html](http://www.astronautscholarship.org/astronaut_speakers.html) [06.05.2010] und das „Astronaut Speakers Bureau“ auf <http://www.astronautspeakers.com/> [06.05.2010].

<sup>32</sup> [http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/2/21/Earthlights\\_dmsp.jpg](http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/2/21/Earthlights_dmsp.jpg) [06.05.2010].

Anmerkung: Es lohnt sich, das Original bei Wikimedia anzusehen: die für diesen Bericht pixelreduzierte Fassung gibt nur einen schwachen Abklatsch!

ten gesehen. Darauf gründet sich ebenso häufig die Hoffnung, dass „der Mensch“ lernen könne, sorgsamer mit diesem einen und für ihn einzigen Planeten umzugehen – zu seinem eigenen Wohlbefinden und um ihn nachfolgenden Generationen in einem Zustand zu hinterlassen, der ihrem Wohlbefinden nicht abträglich ist. Damit ist ein zentraler Aspekt jener Fähigkeiten konkretisiert, die Bildung für „Zukunftsfähigkeit“ bzw. „Nachhaltigkeit“ vermitteln können muss: die intra- und intergenerationell gerechte Regelung des Zugangs zu natürlichen Ressourcen – die aus dem All mit bloßem Auge sichtbar derzeit nicht gegeben ist.

Der Blick aus dem All auf die Einheit der Erde allerdings war und ist nur möglich auf der



Grundlage eben jenes technischen Fortschritts, den viele Kritiker seit Beginn der industriellen Revolution weniger als Segnung denn als Fluch sahen. Walter Benjamin sah diese Verzweiflung über die Folgen des von anderen bejubelten Fortschritts in den Augen des „neuen Engels“, den Klee gemalt hatte<sup>33</sup>:

„Es gibt ein Bild von Klee, das Angelus Novus heißt. Ein Engel ist darauf dargestellt, der aussieht, als wäre er im Begriff, sich von etwas zu entfernen, worauf er starrt. Seine Augen sind aufgerissen, sein Mund steht offen und seine Flügel sind ausgespannt. Der Engel der Geschichte muß so aussehen. Er hat das Antlitz der Vergangenheit zugewendet. Wo eine Kette von Begebenheiten vor uns erscheint, da sieht er eine einzige Katastrophe, die unablässig Trümmer auf Trümmer häuft und sie ihm vor die Füße schleudert. Er möchte wohl verweilen, die Toten wecken und das Zerschlagene zusammenfügen. Aber ein

Sturm weht vom Paradiese her, der sich in seinen Flügeln verfangen hat und so stark ist, daß der Engel sie nicht mehr schließen kann. Dieser Sturm treibt ihn unaufhaltsam in die Zukunft, der er den Rücken kehrt, während der Trümmerhaufen vor ihm zum Himmel wächst. Das, was wir den Fortschritt nennen, ist dieser Sturm.“<sup>34</sup>

Was also hat es zu bedeuten, dass die Einheit und Verletzlichkeit der lebendigen Erde – von der indigene Völker schon immer ausgingen (siehe die Zitate weiter unten im Text) – für die moderne Zivilisation erst von der Spitze des Fortschritts aus bemerkt wurde? Direkt durch die Wahrnehmungsfähigkeit der Astronauten und ohne Umweg über wissenschaftliche Messinstrumente?

Und wie kommt es, dass die Wahrnehmungsfähigkeit des Philosophen Walter Benjamin in der Arbeit des Künstlers Paul Klee bereits im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts jenen Schmerz über die Auswirkungen des technischen Fortschritts entdecken konnte, den viele Erdbewohner angesichts von Umweltzerstörung und menschlicher Gewalt heute empfinden?<sup>35</sup>

<sup>33</sup> Bildquelle: <http://gabilutza.files.wordpress.com/2009/01/angelusnovus.jpg> [06.05.2010]

<sup>34</sup> Walter Benjamin: Über den Begriff der Geschichte – Geschichtsphilosophische These IX; Online unter: <http://www.comlink.de/cl-hh/m.blumentritt/benjamin.htm> [06.05.2010].

<sup>35</sup> Um nur zwei der aktuellen Beispiele zu nennen: Völkermord in Darfur und Zerstörung tropischer Sumpfwälder in Indonesien zugunsten von Ölpalmenplantagen.

Zu Darfur siehe die Dokumentarfilme „The devil came on horseback“: <http://www.thedevilcameonhorseback.com/> [06.05.2010] und „Sand und Tränen“: <http://www.cineastentreff.de/content/view/6685/39/> [06.05.2010]

Zu den Regenwäldern siehe das „Climate Defenders Camp“ von Greenpeace in Sumatra:

[http://www.greenpeace.org/international/campaigns/climate-change/forests\\_for\\_climate/climate-defenders](http://www.greenpeace.org/international/campaigns/climate-change/forests_for_climate/climate-defenders) [06.05.2010].

Die – unvollständige – Antwort, die ich vorschlagen möchte, führt direkt ins Zentrum des Themas: zum Zusammenhang zwischen Bildung und Nachhaltigkeit. Ich glaube, dass der technische Fortschritt, so wie ihn Walter Benjamin beschreibt, nicht so sehr auf einem Wind beruht, der vom Paradiese her weht, sondern dass dieser Wind Ergebnis einer „zupackenden“ und fortschrittsgläubigen Orientierung ist, die sich erstens auf eine Naturwissenschaft stützen konnte, die die Materie als „tot“ und vollständig berechenbar galt, und zweitens auf eine gesellschaftliche Verteilung von Reichtum und Macht, die es erlaubte, einerseits die Schmerzäußerungen der vom Fortschritt Überrollten zu überhören, und andererseits viele Menschen von Vorzügen der Fortschrittsorientierung dadurch zu überzeugen, dass es ihnen möglich wurde, nie gekannte Wohltaten käuflich zu erwerben.

Der „Wind“ – das sind die Hoffnungen, die – mächtige wie ohnmächtige – Menschen in den Fortschritt gesetzt haben und weiterhin setzen. Hoffnungen, zu denen sie sich berechtigt glauben, weil die vergangene Ansammlung von Wissen und Gegenständen, so unbestreitbar erfolgreich war: Weil der Erfolg von Wissenschaft und Technik „den Menschen“ bis auf den Mond geführt hat, seine Lebensdauer verlängert hat, und es ihm erlaubt, sich fast nach Belieben auf diesem „blauen Planeten“ zu bewegen und mit fast jedem anderen Menschen zu fast jedem Zeitpunkt zu kommunizieren.

So wird Hoffnung auf den Fortschritt getragen einerseits von der Erfahrung, dass wissenschaftliches Wissen es ermöglicht, vorgestellte Ziele tatsächlich zu erreichen, und andererseits von dem meist unausgesprochenen Glauben, dass wir nur kreativ und hartnäckig genug und unter Einsatz all des bisher angesammelten Wissens arbeiten müssen, um eigentlich alles erreichen zu können, was wir uns nur vorstellen können.

## **Nachhaltigkeit und ökologische Grenzen**

Der andere Name für Zukunftsfähigkeit ist Nachhaltigkeit. Dieser Name kommt aus der Forstwirtschaft und bezeichnet die Tatsache, dass man langfristig nie mehr Bäume aus einem Wald entnehmen kann, als junge Bäume nachwachsen. Der von Hans Carl von Carlowitz mit seinem Buch „*Sylvicultura Oeconomica*“ 1713 in die Forstwissenschaften eingebrachte Begriff „Nachhaltigkeit“ bezeichnet also eine prinzipiell unüberwindbare Grenze. Wenn man mehr Bäume fällt als nachwachsen, zerstört man den Wald selbst. So wie Griechen und Römer die Wälder rund um das Mittelmeer nachhaltig zerstört hatten, waren zu Zeiten von Carlowitz Engländer und Franzosen dabei, ihre Wälder zu ruinieren: Im Dienste eines Schiffbaus, der es den Reichen und Mächtigen ermöglichte, ihren Einflussbereich auszudehnen – auf Kosten jener Armen, denen die Wälder Feuerholz und Weiden für ihre Schweine bedeuteten.

Immerhin: Carlowitz' Erkenntnis von den Grenzen nachhaltiger Waldnutzung avancierte zu einem forstwissenschaftlichen Grundprinzip, das über Forstakademien verbreitet und schließlich jedem Studenten weltweit gelehrt wurde – bis nach Indien (vgl. Grober 1999).

Auch dies war Teil des wissenschaftlichen Fortschritts und der europäischen Expansion, die diesen wissenschaftlichen Fortschritt über die ganze Welt verbreitete.<sup>36</sup>

Die wissenschaftliche Einsicht in Grenzen verbreitete sich sozusagen huckepack auf jenen wissenschaftlichen Einsichten im Schiffbau, dem Vermessungswesen, der Astronomie, dem Maschinenbau, der Waffentechnik – insbesondere dem Maschinengewehr<sup>37</sup> – und anderer Zweige des Wissens, die diese Expansion erst ermöglichten. Sie blieb im Gepäck der immer schneller wachsenden Produktion von Wissen und Gütern bewahrt, spielte aber als leise warnende Stimme immer nur eine untergeordnete Rolle. Auch als sie mit dem Bericht „Grenzen des Wachstums“ an den Club of Rome vorübergehend weltweites Aufsehen erregte, konnte sie den Sturm nicht wirklich bremsen – wie der dreißig Jahre später veröffentlichte Bericht „Das 30-Jahre Update“ belegt: Die dreißig Jahre nach der ersten Studie tatsächlich gemessenen Werte für Weltbevölkerung, Industrieproduktion und andere Variable lagen erstaunlich nahe bei den von der Computersimulation „World3“ damals prognostizierten Werten (vgl. Meadows et al. 2006, S. XXIVf.). Auf der Grundlage begrenzter Daten und mit einem unverhohlenen vereinfachten Simulationsmodell wurden anscheinend dennoch wesentliche Trends richtig erfasst. Eigentlich sollte man erwarten, dass nun die zahlreichen Kritiker der „Grenzen des Wachstums“ Einsicht zeigten und die neue Studie ernster nähmen als die erste. Stattdessen blieb es ziemlich still um das „30-Jahre Update“.

Zur gleichen Zeit wie der Club of Rome warnte eine andere Gruppe von Wissenschaftlern vor den Folgen des ungebremsten Einsatzes moderner Technologien im Namen von „Entwicklung“ in den nicht oder wenig industrialisierten Ländern Afrikas, Asiens und Lateinamerikas. Trotz Beteiligung einiger hochrangiger Ministerialbeamter blieben die unter dem Titel „The Careless Technology“ (Farvar und Milton 1972) veröffentlichten Beiträge zu der Konferenz „Ecological Aspects of International Development“, an der Ökologen, Biologen, Agrarwissenschaftlern und Entwicklungsexperten teilnahmen, ohne Echo. Ebenso unbekannt blieb die zwanzig Jahre später von 1700 namhaften Wissenschaftler unterzeichnete Warnung „World Scientists’ Warning to Humanity“, die folgende Sätze enthielt:

„Wir, die unterzeichnenden, anerkannten Mitglieder der wissenschaftlichen Gemeinde der Erde, warnen hiermit die Menschheit vor dem, was vor uns liegt. Wir brauchen große Veränderungen in unserer Verantwortung für die Erde und das Leben auf ihr, wenn umfassendes menschliches Elend vermieden werden soll und unsere globale Heimat auf diesem Planeten nicht unwiederbringlich verstümmelt werden soll.“<sup>38</sup> (Übers. R.D.)

Alle in dieser Warnung angesprochenen Umweltbereiche – Luft, Wasservorräte, Ozeane, Böden, Wälder und Biodiversität – wurden weitere zehn Jahre später von 1350 Wissenschaftlern weltweit genauer untersucht, um den Zustand globaler Ökosysteme präzise einschätzen zu können. Das im Auftrag der UN durchgeführte „Millennium Ecosystem Assessment“ kam zu dem Ergebnis, dass sich der Zustand von mehr als der Hälfte aller Ökosysteme (60%) unseres Planeten verschlechtert hat und weiter verschlechtert – um nur das

---

<sup>36</sup> Die am besten lesbare Weltgeschichte globaler Zusammenhänge hat m.E. Robert Marks (2006) geschrieben: „Die Ursprünge der modernen Welt. Eine globale Weltgeschichte“. Einzelne Aspekte insbesondere des Zusammenhangs zwischen Klima und Politik behandeln die Aufsätze in dem von James A. Robinson (2008) herausgegebenen Sammelband fast gleichen Titels genauer: „Die Ursprünge der modernen Welt. Geschichte im wissenschaftlichen Vergleich“.

<sup>37</sup> Siehe etwa Kapitel 5 in Marks (2006).

<sup>38</sup> Der vollständige Text und die Liste der Unterzeichner sind auf der Webseite der „Union of Concerned Scientists“ verfügbar: <http://www.ucsusa.org/about/1992-world-scientists.html> [06.05.2010].

herausragendste Ergebnis zu nennen (vgl. Millennium Ecosystem Assessment 2005).<sup>39</sup> Nicht nur war die Veränderung globaler Ökosysteme in den letzten fünfzig Jahren tiefgreifender und umfassender als jemals zuvor in der Geschichte der Menschheit, sondern die beobachteten Verschlechterungen werden sich vermutlich in den kommenden Jahren beschleunigt fortsetzen und das Erreichen der von allen Staats- und Regierungschefs unterzeichneten Millenniumsentwicklungsziele mindestens erschweren.

## Die „Große Beschleunigung“ und der „ökologische Fußabdruck“

Das „Millennium Ecosystem Assessment“ blieb von den Medien ebenso unbeachtet wie die Arbeit jener interdisziplinär zusammengesetzten Gruppe von Wissenschaftlern, die sich mit dem IHOPE-Projekt („Integrated History and Future of People on Earth“)<sup>40</sup> zum Ziel gesetzt haben, die menschliche Geschichte zusammen mit der Geschichte der Veränderung von Ökosystem zu betrachten und daraus Schlussfolgerungen für einen aussichtsreicheren Umgang mit den unbestreitbaren und alarmierenden Tendenzen abzuleiten. Das 2007 veröffentlichte Buch mit dem Titel „Sustainability or Collapse. An Integrated History and Future of People on Earth“ (Costanza et al. 2007) erinnert an Jared Diamonds (2006) Versuch, den Zusammenbruch von Gesellschaften zu ergründen und dabei ökologische Veränderungen ebenso zu berücksichtigen wie die Entscheidungen, die die Maya, die Bewohner der Osterinseln, und andere trafen, um auf diese Umweltveränderungen zu reagieren. Der neue Aspekt des IHOPE-Projekts ist die Betonung der Beschleunigung, in der sich verschiedene zerstörerische Tendenzen zu einem einzigen Strudel der Übernutzung vereinen:

„Der Antriebsmotor der ‚Großen Beschleunigung‘ ist ein ineinander verwobenes System aus Bevölkerungswachstum, steigendem Konsum, reichlich vorhandener Energie und liberalisierten politischen Ökonomien. Als Aspekte der Globalisierung wirken insbesondere der explodierende Wissensvorrat und Informationsfluss als starke Beschleunigungsfaktoren für das System. Die Auswirkungen der ‚Großen Beschleunigung‘ auf die Umwelt sind im globalen Maßstab deutlich sichtbar: Veränderungen der Chemie der Atmosphäre und des Klimas, Degradation vieler Ökosystemleistungen (z.B. die Bereitstellung von Süßwasser und die Biodiversität) und die Homogenisierung des biotischen Gewebes des Planeten. Die ‚Große Beschleunigung‘ ist wohl die tiefreichendste und schnellste Veränderung in der Mensch-Natur-Beziehung, die die Erde je erlebt hat. Gegen Ende des 20. Jahrhunderts gab es Anzeichen, dass die ‚Große Beschleunigung‘ in ihrer gegenwärtigen Form nicht weitergehen könne, ohne das Risiko zu verschärfen, dass Schwellenwerte überschritten und abrupte Veränderungen ausgelöst würden. Übergänge zu neuen Energiesystemen sind nötig. Es gibt eine wachsende Ungleichheit zwischen Arm und Reich, derer sich die Armen wegen der modernen Kommunikationsmittel zunehmend bewusst sind, was eine potenziell explosive Situation geschaffen hat. Viele der Ökosystemleistungen, von denen das menschliche Wohlbefinden abhängt, befinden sich in einem Abbau, der sich möglicherweise rapide beschleunigen wird, wenn Schwellenwerte überschritten werden. Das Klima ist möglicherweise empfindlicher für Veränderungen des Kohlendioxidgehalts als bisher angenommen, und diese Veränderungen unterliegen möglicherweise einer stärkeren Eigendynamik als angenommen, was zu Beden-

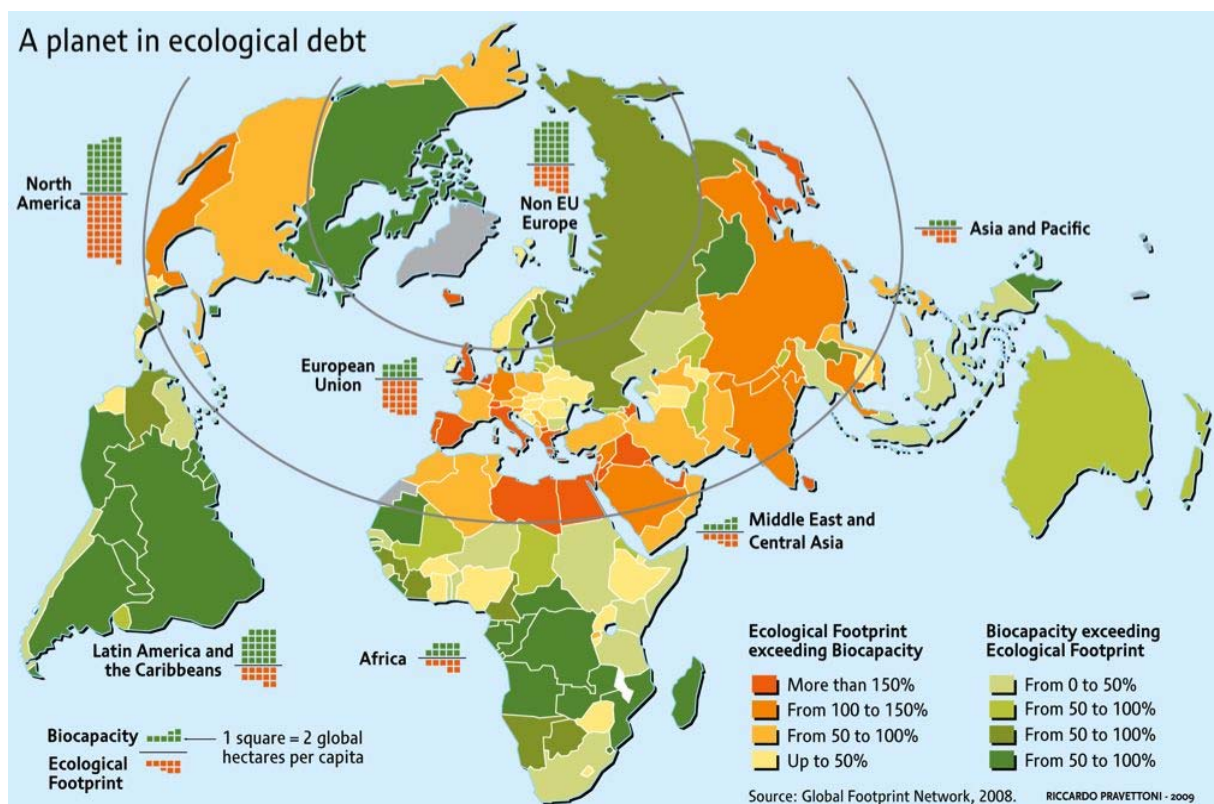
---

<sup>39</sup> Eine Zusammenfassung der Ergebnisse – teilweise in deutscher Sprache – finden sich auf der Webseite <http://www.greenfacts.org/en/ecosystems/index.htm> [06.05.2010].

<sup>40</sup> Die Projektwebseite erklärt die Zielsetzung genauer und erlaubt den Zugang zu Veröffentlichungen und Forschungsansätzen: <http://www.imes.ucar.edu/ihope/> [06.05.2010].

ken über schnelle und irreversible Veränderungen der globalen Umwelt insgesamt führte.“  
(Costanza et al. 2007, S. 10, Übers. R.D.)

Anders als der deutsche Philosoph Hartmut Rosa (Rosa 2005) sehen die IHOPE Forscher die „Große Beschleunigung“ nicht als „Veränderung der Zeitstruktur“ in der Moderne, sondern als immer schneller ablaufende Umwandlung von Materie – in Wirtschaftsprozessen, die eben gerade keine Kreisläufe darstellen, sondern eine Einbahnstraße vom Rohstoffabbau zur Müllhalde. Wirtschaftswissenschaftlich und physikalisch präzise ist diese Einbahnstraße von dem rumänischen Ökonomen Nicolas Georgescu-Roegen (1971/1999) beschrieben worden, dessen Gedanken bereits 1980 von Jeremy Rifkin (Rifkin 1980) einer breiteren Öffentlichkeit bekannt gemacht wurden. Diese Darstellungen blieben ähnlich wirkungslos wie der gleichzeitige Versuch des amerikanischen Soziologen William Catton, den Gedanken prinzipieller Grenzen der Wirtschaftstätigkeit als umfassende *Überbeanspruchung* der Ökosysteme zu verdeutlichen (Catton 1980). Dieser „Overshoot“ bedeutet, dass das „System Mensch“ mehr Ressourcen verbraucht, als die planetare Ökologie nachliefern kann. Man kann den Ressourcenverbrauch als „ökologischen Fußabdruck“ (Wackernagel 1997) darstellen und berechnen, ab welchem Zeitpunkt innerhalb eines Jahres der Mensch sozusagen ökologische Schulden aufnimmt – Ressourcen verbraucht, die der Planet erst in Zukunft produzieren wird. Die Datenlage ist inzwischen so gut, dass sich jeder Mensch mit Internetzugang die unterschiedlichen ökologischen Schulden verschiedener Länder auf einer Weltkarte betrachten kann: In allen gelb bis orange gefärbten Bereichen übersteigt der ökologische Fußabdruck die Biokapazität der Erde zwischen 50% und 150%, in allen grün gefärbten Gebieten übersteigt die Biokapazität den ökologischen Fußabdruck um zwischen 0% und 100%:



Ein Planet mit ökologischen Schulden<sup>41</sup>

<sup>41</sup> Quelle: <http://maps.grida.no/go/graphic/a-planet-in-ecological-debt> [06.05.2010].

Mit einem Blick sieht man, dass die Übernutzung – repräsentiert durch die gelb bis orange gefärbten Bereiche mit „ökologischen Schulden“ – in erster Linie in reichen, kapitalistischen Industrieländern und in aufstrebenden, wirtschaftlich schnell wachsenden Ländern Asiens stattfindet. So verdeutlicht diese Karte drei Aspekte, die die Studie „Zukunftsfähiges Deutschland in einer globalisierten Welt“ (Sachs 2007) ins Zentrum ihrer Analyse stellt: Erstens überfordert wirtschaftliches Wachstum die ökologische Tragfähigkeit, zweitens gibt es ökologischen Spielraum für wirtschaftliches Wachstum in den armen Länder des Südens – wodurch die krassen Reichtumsunterschiede zwischen Nord und Süd verringert werden könnten –, und drittens verlagert sich das Wachstumszentrum nach Asien, in erster Linie nach China und Indien.

## Das Wissen um globale Gefährdungen und das Bildungssystem

So schön der blaue Planet von oben aussehen mag: Die menschliche Bevölkerung hat sich vervielfacht und auch die Aktivitäten der Menschen selbst haben sich vervielfacht. Beides wurde durch die industrielle Revolution ermöglicht, die sich nicht nur dem menschlichen Erfindungsgeist verdankt, sondern ebenso sehr der leichten Verfügbarkeit fossiler Energie und anderer Rohstoffe. Diese „Große Beschleunigung“ schädigt die natürlichen Grundlagen, auf denen menschliches Leben ruht, unwiderruflich. Wirtschaftliches Wachstum untergräbt die Basis des wirtschaftlichen Wachstums.

Alle seriöse wissenschaftliche Beschäftigung mit planetaren Zusammenhängen führt zu dieser Einsicht – die wohl den meisten Menschen inzwischen klar geworden ist – mit dem weitverbreiteten Satz: Es kann auf einem endlichen Planeten kein unendliches Wachstum geben.<sup>42</sup>

Dennoch wird „Wachstum“ in allen Teilen der Welt weiterhin als Weg zum Wohlstand und als Ausweg aus der akuten Wirtschaftskrise angesehen und aktiv verfolgt: Die Beschleunigung wird willentlich vorangetrieben<sup>43</sup> – anscheinend ohne dass diesem Willen zu „Mehr“ und „Schneller“ der eben skizzierte und „eigentlich“ offensichtliche globale Zusammenhang deutlich vor Augen stünde.

Weshalb? Weshalb gehört dieser vielen Menschen offensichtliche Zusammenhang nicht zum Standardwissen, das als eine der Grundtatsachen „modernen“ Lebens an allen Schulen und Universitäten gelehrt wird? Weshalb wird nicht allerorten in unserer problemlösungsorientierten Welt daran gearbeitet, *dieses* Problem zu „lösen“? Wo doch die mittel- bis langfristige Überlebensfähigkeit der menschlichen Zivilisation von der Lösung dieses Problems abzuhängen scheint?

Die folgenden miteinander verknüpften drei Antworten scheinen mir wesentlich – ohne erschöpfend zu sein:

---

<sup>42</sup> Diese Zusammenhänge hat kürzlich Yann-Arthus Bertrand in dem beeindruckenden Film „Home“ plastisch dargestellt. Der fast ausschließlich aus Filmaufnahmen aus dem Flugzeug montierte Film ist nicht nur auf DVD erhältlich, sondern kann im Internet in voller Länge angesehen werden unter: <http://www.youtube.com/watch?v=IbDmOt-vIL8> [06.05.2010].

<sup>43</sup> Ein alltägliches Beispiel ist ein Werbe-Plakat für einen Internet-Anbieter, das mir kürzlich des öfteren in Münster aufgefallen ist: „Ich will einfach alles schneller“. Ein eher verstecktes Beispiel ist die Werbung, mit der IBM Hochleistungscomputer an Finanzmakler zu verkaufen versucht: „Wieviel ist eine Mikrosekunde wert?“ (*Into the future: the fast track for financial markets* – auf: <http://www-03.ibm.com/industries/financialservices/us/detail/landing/K930279A93807S20.html?re=gihome67fssf> [06.05.2010].

**Erstens** ist das derzeitige Bildungssystem darauf ausgerichtet, Menschen dazu auszubilden, sich aktiv am technischen Fortschritt zu beteiligen.

**Zweitens** ist der überwiegende Teil wissenschaftlichen Wissens so beschaffen, dass er sich für technische Nutzung eignet. Zudem gilt in der modernen Welt nur wissenschaftliches Wissen als „wirkliches“ Wissen.

**Drittens** scheint der „moderne Mensch“ darauf konditioniert, seine Aufmerksamkeit auf die Welt „draußen“ zu richten, und der inneren Welt der Gefühle und Einstellungen nur dann Beachtung zu schenken, wenn er sie als hinderlich empfindet.

## 1. Bildungssystem und Fortschritt

Das Bildungssystem ist darauf ausgerichtet, Menschen für die Teilnahme am Wirtschaftsleben zu befähigen. Das Wirtschaftsleben ist darauf ausgerichtet, Gewinn zu ermöglichen. Gewinn ist nur möglich, wenn kostengünstig Gegenstände und Dienstleistungen erzeugt werden können, die dem Konsumenten besser erscheinen als die der Konkurrenten. In vielen Darstellungen der Funktion von „Wirtschaft“ wird die Notwendigkeit, Gewinn zu erzielen, weggelassen und das Ziel des Wirtschaftens direkt in der Erzeugung fortlaufend besserer Produkte gesehen. So oder so: diese Wirtschaftsweise funktioniert nur solange, wie es technischen Fortschritt gibt.

Also bleibt der Bildung gar keine Wahl, als Menschen mit dem Wissen auszustatten, das es ihnen ermöglicht, sich am Fortschritt zu beteiligen. Das bedeutet in der Regel die Vermittlung naturwissenschaftlichen Wissens, das zur Verbesserung von Gebrauchsgegenständen genutzt werden kann. Naturwissenschaftliches Wissen ist inzwischen so umfangreich geworden – und wächst so schnell weiter –, dass ausreichende Kenntnisse für eine kompetente Teilnahme am Prozess der Erzeugung und technischen Nutzung dieses Wissens die Beschränkung auf einen kleinen Teilbereich zwingend erfordern. Moderne Ausbildung war dann erfolgreich, wenn sie einen kompetenten Spezialisten hervorgebracht hat: einen Menschen, der einen Überblick über das vorhandene Wissen seines Spezialgebietes hat, der weiß, wie dieses Wissen angewendet werden kann, um Gegenstände und Dienstleistungen herzustellen und zu verbessern, und der weiß, wie Gegenstände und Dienstleistungen eingesetzt werden können, um übergeordnete Ziele zu erreichen.

Weil die Professionalisierung der Wissenserzeugung an Universitäten und privaten Forschungseinrichtungen so erfolgreich war, wächst Wissen inzwischen so schnell, dass es ständig vom Veralten bedroht ist. Deshalb versucht moderne Bildung zudem, die Fähigkeit zum „life long learning“ – zur ständigen selbständigen Vervollständigung und Revision des einmal Gelernten – zu vermitteln. Nur wer den Schritt von der abgeschlossenen „Aus“-Bildung zur fortlaufenden „Fort“-Bildung vollziehen kann, hat Aussichten auf eine erfolgreiche Karriere. Das gilt auch für Psychologen, Soziologen, Organisationswissenschaftler und Wirtschaftswissenschaftler – für all jene, die sich um die Funktionstüchtigkeit und Gesundheit von Menschen und Menschengruppen kümmern.

Eines der Ergebnisse dieser Gruppe von Spezialisten ist die Entdeckung, dass zu viel Teilhabe an der „Großen Beschleunigung“ gesundheitsschädlichen Stress mit sich bringt und dass eine der Methoden, der größeren Wahrscheinlichkeit von psychosomatisch bedingten Herz- und Magenerkrankungen vorzubeugen, die „Entschleunigung“ durch Meditationspraktiken ist, die andere Kulturen schon seit Jahrhunderten empfehlen. Mehr zum Verhältnis von wissenschaftlichem und kulturellem – speziell „indigenem“ Wissen – im folgenden Abschnitt. An dieser Stelle nur der Hinweis, dass Entschleunigung als Teil einer allgemeinen Nachhaltigkeitsstrategie auch zu den Empfehlungen der Wuppertal-Studie gehört.



Ein weiteres Ergebnis der arbeitsteiligen Wissensproduktion – der Spezialisierung – ist, dass das „Überblickswissen“ – die wissenschaftliche Aufarbeitung ökologischer Zusammenhänge – selbst zu einer Spezialität geworden ist. Nur wenige Wissenschaftler können sie deshalb kompetent vertreten, und ihre *wissenschaftlichen* Ergebnisse sind genauso wenig allgemeinverständlich, wie die Ergebnisse anderer Spezialwissenschaften. Dazu kommt, dass ökologisches Wissen – als Wissen um die Verknüpfungen von natürlichen Abläufen, als Wissen um die Voraussetzungen und möglichen Folgen menschlicher Eingriffe und im Gegensatz zu naturwissenschaftlichem oder technischem Spezialwissen – nicht immer einsehbare und praktische Handlungsempfehlungen zur Verfügung stellen kann. Ökologisches Wissen ist – außer in dem immerhin wachsenden Sektor „grüner“ Technologien – kaum je unmittelbar „verwertbar“ für wirtschaftliche Tätigkeiten. Das erklärt seine untergeordnete Rolle im Kanon der durch Bildung vermittelten Inhalte.

Ökologisches Wissen steht zudem manchmal in ausdrücklichem Gegensatz zu dem Spezialistenwissen, das den technischen Fortschritt ermöglicht hat. Barry Commoner, in seiner Zusammenfassung der Ergebnisse der oben erwähnten Konferenz über die Auswirkungen technischer Entwicklungshilfe, sieht die Gründe für das häufige Scheitern „westlicher“ Technologien bzw. die häufig beobachteten unbeabsichtigten Nebenfolgen ihres Einsatzes in letzter Konsequenz als Folge der reduktionistischen Herangehensweise von Wissenschaft<sup>44</sup> an die Wissensproduktion:

„Meiner Ansicht nach sind die ökologischen Fehlschläge, über die auf dieser Konferenz berichtet wurde, Ausdruck eines ernsthaften und systematischen Fehlers in der gesamten Herangehensweise, die uns bislang in den meisten internationalen Entwicklungsprogrammen geleitet hat. Obwohl jede neue Technologie, die in einem unterentwickelten Land eingeführt wird, auf ein komplexes natürliches System einwirkt, ist es uns im allgemeinen nicht gelungen, die Auswirkungen dieses technischen Eingriffs auf die Eigenschaften oder gar auf die Stabilität des gesamten Systems zu berücksichtigen. Wegen des komplexen Netzwerks an Rückwirkungen (feedbacks), haben diese Eingriffe fast immer zu unvorhergesehenen Effekten geführt, deren Schaden oft ein erhebliches Gegengewicht gegen den Nutzen bildete, der – den Absichten entsprechend – aus den Programmen gezogen werden konnte. In einigen Fällen haben solche ökologischen Rückschläge die Wirksamkeit des Programms selbst zerstört. [...]

Mir bleibt keine andere Wahl, als meiner starken Überzeugung Ausdruck zu geben, dass das helfende Seil, das wir den Entwicklungsländern zuwerfen, in der Tat an sich unzuverlässig ist. Ich glaube, dass die Wissenschaft im Allgemeinen, und die Biologie im Besonderen, von einem extrem reduktionistischen Ansatz beherrscht werden; wissenschaftliche Analysen, die auf diesem reduktionistischen Ansatz fußen, sind ein schlechter Wegweiser für jene Bereich der Natur, die durch die moderne Technologie unter Stress geraten. Hier liegt die Ursache nicht nur der ökologischen Fehlschläge in der internationalen Entwicklungszusammenarbeit, sondern auch der schweren und unbeabsichtigten Umweltschäden in den fortgeschrittenen Ländern, wie zum Beispiel den Vereinigten Staaten. Dies sind starke Behauptungen, aber ich glaube, dass die vorhandenen Belege genügend aussagekräftig sind, um sie zu stützen.“ (Commoner 1972, S. xxii–xxix. Übers. R.D.)

---

<sup>44</sup> „Reduktionismus“ bezeichnet eine philosophische Lehre, „nach der es prinzipiell möglich ist, die Begriffe beliebiger Einzelwissenschaften erschöpfend durch die Begriffe einer ausgezeichneten „Basiswissenschaft“ (meist wird darunter die Physik verstanden) zu definieren“ (Zitat von: [http://www.uni-protokolle.de/Lexikon/Reduktionismus\\_%28Philosophie%29.html](http://www.uni-protokolle.de/Lexikon/Reduktionismus_%28Philosophie%29.html)). Allgemeiner ausgedrückt: Reduktionismus ist die Überzeugung, dass sich die Eigenschaften und das Verhalten komplexer Systeme vollständig aus dem Funktionieren und Zusammenwirken der Teile erklären lassen.

## 2. Was ist Wissen? Über das Verhältnis von wissenschaftlichem und indigenem Wissen

Commoner behauptet also, dass dem reduktionistischen Wissen der Wissenschaft die Einsicht in die Vernetzung fehlt – der Sinn für die Vernetzung der Teile mit dem Ganzen – und dass dieser Mangel dazu führt, dass seine Anwendung das Gewebe der Zusammenhänge des Ganzen stört: Der Engel des Fortschritts treibt mit dem Rücken in die Zukunft. Er sieht nicht was auf ihn zukommt, sondern nur, was angerichtet worden ist.

Man mag einwenden: Seitdem Commoner dies schrieb, ist die Ökologie zu einer anerkannten Wissenschaft geworden, und ihre Erkenntnisse werden auch bei der Planung berücksichtigt. Viele der damals spürbar werdenden Schäden sind beseitigt worden. Auch dies ist „Fortschritt“ – im guten Sinn.

Doch die reduktionistische Wissenschaft – die Phänomene und Abläufe auf das Zusammenspiel einfacherer Vorgänge und Prinzipien „reduziert“ – ist nicht stehen geblieben: Sie hat, um eines der heute brisantesten Beispiele zu nennen, die molekulare Struktur der Vererbung entschlüsselt und erklärt daraus – „reduktionistisch“ – die Ausprägung der Eigenschaften von Organismen. Auf der Basis dieser reduktionistischen Erklärung ermöglichte sie eine Technologie, mit der in die Struktur der Moleküle eingegriffen wird, die man als Grundlage für die Vererbung und damit als Grundlage für die individuelle Entwicklung der Organismen ebenso wie für die biologische Evolution betrachtet. Das für die Vererbung verantwortliche DNS-Molekül wird zerschnitten und ein neuer Abschnitt, der von einem anderen Organismus – und häufig von einer anderen biologischen Art – stammt, wird eingefügt. Weder der „Schnitt“ noch das Einfügen sind chirurgisch präzise Operationen: Das neue Gen wird „irgendwo“ eingefügt. Nun hängt aber die Funktionsweise des DNS-Moleküls von seiner vielfach gefalteten Struktur ab: nur nach außen ragende Schleifen können aktiv werden und in die biochemischen Prozesse lebender Zellen eingreifen. Das „irgendwo“ eingefügte Gen verändert diese räumliche Faltung – und damit die Wirkungsweise des gesamten Moleküls auf prinzipiell unvorhersehbare Weise.<sup>45</sup> Damit ist die Gentechnologie ein modernes Musterbeispiel für den von Commoner beschriebenen Ablauf schon auf der molekularen Ebene. Ganz abgesehen von den ebenso prinzipiell unvorhersehbaren Folgen, die die Freisetzung solcher veränderten Organismen für andere Organismen und ihre vielfältigen Interaktionen hat: Die wechselseitigen Wirkungen auf der molekularen Ebene ebenso wie die vielfältigen Interaktionen zwischen lebenden Organismen in Ökosystemen sind nie *vollständig* erfassbar. Wenn aber alles mit allem zusammenhängt – wie einige moderne Wissenschaftler mit dem Beispiel des Schmetterlings illustrieren, dessen Flügelschlag im Amazonas letztlich einen Sturm in Europa auslösen kann – könnte nur die vollständige Erfassung aller Einzel Tatsachen und aller Interaktionen Sicherheit geben, dass der geplante Eingriff tatsächlich die geplanten Auswirkungen hat. Wenn aber zudem der Eingriff – wie im Fall der Gentechnologie – zu einem vollständig neuen Ergebnis führt, zu einem Molekül, das es vorher so nie gegeben hat, könnte

---

<sup>45</sup> Ich verdanke das Verständnis dieser Problematik einem lange zurückliegenden Gespräch mit einem Biologen, der den Zusammenhang zwischen der räumlichen Struktur der DNS-Moleküle und der Aktivierung einzelner Gene untersuchte: Welche Eigenschaften ein Organismus entwickelt, hängt nicht nur von der Aneinanderreihung von „Genen“ ab, sondern von dieser räumlichen Struktur, die auch von den „Umweltbedingungen“ im Mikrobereich der Zelle abhängt.

selbst diese vollständige Kenntnis – wenn sie denn möglich wäre – nicht verhindern, dass unvorhergesehene Prozesse ablaufen und unvorhergesehene Ereignisse eintreten.<sup>46</sup>

Walter Benjamin hatte Recht: Der Engel des Fortschritts treibt *notwendig* mit dem Rücken in die Zukunft. Auch die besten Technikfolgenabschätzungen können das nicht ändern – so wünschenswert sie sind im Vergleich zum wahllosen Einsatz neuer Technologien. Zu dieser unangenehmen Einsicht führt uns die Wissenschaft von der Ökologie. Sie „beweist“ wissenschaftlich die Unmöglichkeit vollständiger Vorhersehbarkeit und nimmt damit jeder Planung den Schein von Sicherheit, den die Befürworter einer neuen Technologie ihr häufig zu geben versuchen – unter Berufung auf „wissenschaftliche Erkenntnisse“.

So *erzeugen* die Befürworter den unaufhaltsamen Wind durch ihren festen Glauben, dank des vorhandenen wissenschaftlichen Wissens eben doch „nach vorne“ blicken zu können, in jene Zukunft, der der Engel den Rücken zukehrt. Und sie sehen dort zum Beispiel gentechnisch veränderte Pflanzen, die ohne industrielle Verschmutzung Medikamente herstellen, die unsere Gesundheit sicherstellen. Ihr fester Glaube hilft ihnen, die Hoffnung auf die Erfüllung dieses Wunsches auch für andere Menschen plausibel zu machen – und so die Genehmigung für Experimente zu erhalten, durch die die neue Technologie erst entwickelt werden soll.

Das wäre kaum möglich, wenn die Grundprinzipien der Ökologie zum allgemeinen Standardwissen gehörten.

Es wäre auch nicht so leicht möglich, wenn die Einsicht des von Karl Popper (vgl. ausführlich Popper 1934/2005) vertretenen kritischen Rationalismus zum Standardwissen gehörte: Dass wissenschaftliches Wissen *immer* nur „vorläufiges“ Wissen ist. Denn laut Popper kann Wissenschaft nichts endgültig beweisen. Der „Fortschritt“ der Wissenschaft beruht darauf, dass durch immer neue Forschungen und die kritische Prüfung bisheriger Einsichten das Unhaltbare offenbar wird: Die Kritik stellt sicher, dass sich „falsche“ Erkenntnisse nicht halten können. Welche der heute akzeptierten Erkenntnisse sich aber später als unrichtig herausstellen werden, können wir nicht wissen – bis es sich herausgestellt hat. *Wissenschaftliche* Forschung dient der Klärung derzeit offener Fragen in *Erklärungsmodellen* – der vorläufigen Beseitigung berechtigter Zweifel. Wäre die Vorläufigkeit wissenschaftlichen Wissens allgemein bekannt, wäre es schwieriger, die Hoffnung auf praktische Nutzeffekte gentechnischer Experimente mit dem unausgesprochenen Glauben an die Verlässlichkeit wissenschaftlicher Ergebnisse zu schüren.

Die Genehmigungen für solche Experimente würden aber sicher auch dann nicht so leicht erteilt, wenn das „indigene Wissen“ etwa der „Native Americans“ – der amerikanischen Indianer – ernst genommen würde.<sup>47</sup> Es ist für sie selbstverständlich, dass die Zukunft „von hinten“ auf uns zukommt. Oder vielmehr: Dass wir uns mit dem Rücken zur Zukunft in diese hinein bewegen. Wir können nicht in die Zukunft blicken. Nie.<sup>48</sup>

---

<sup>46</sup> Ein weiteres, noch aktuelleres Beispiel sind die verschiedenen Vorschläge zum „geo-engineering“ – zur Manipulation einzelner Aspekte des globalen Ökosystems im Hinblick auf die Verringerung der globalen Erwärmung auf der Grundlage isolierter Ursache-Wirkungs-Beziehungen ohne Kenntnis der weiteren Auswirkungen. Eine Zusammenfassung der Argumente gegen „geo-engineering“ findet sich auf der Webseite „Climate Progress“ unter: <http://climateprogress.org/2009/02/12/geoengineering-bad-idea-iron-fertilization/> [06.05.2010].

<sup>47</sup> Dass die Erteilung von Genehmigungen jedenfalls im Fall der Gentechnologie zudem mit der handfesten Unterdrückung von Fakten zu tun hat, belegt Marie Monique Robins Dokumentarfilm *Monsanto, Mit Gift und Genen*. Die Ausstrahlung auf ARTE ist in YouTube sehen: (Teil 1: <http://www.youtube.com/watch?v=8QOr6oFd0ns>) [06.05.2010].

<sup>48</sup> Die einzige Ausnahme sind in einigen Kulturen die seltenen Fälle von Propheten. Für die Hopi hat das Buschenreiter (1993) ausführlicher beschrieben. Die Prophezeiungen der Hopi werden ganz am Ende des Films

Fikret Berkes hat für einen Workshop über Traditionelles Ökologisches Wissen folgende Merkmale als charakteristisch für dieses Wissen zusammengestellt:

„Allgemein gesprochen, unterscheidet sich traditionelles ökologisches Wissen (TÖW) in mehrfacher Hinsicht entscheidend von wissenschaftlichem Wissen:

1. TÖW ist hauptsächlich qualitativ (im Gegensatz zu quantitativ).
2. TÖW hat eine intuitive Komponente (im Gegensatz zu einem rein rationalen Wissen).
3. TÖW ist holistisch / ganzheitlich (im Gegensatz zu reduktionistisch).
4. In TÖW werden Geist und Materie zusammen betrachtet (im Gegensatz zur [kartesischen] Trennung von Geist und Materie).
5. TÖW ist moralisch (im Gegensatz zur angenommenen Wertfreiheit [der Wissenschaften]).
6. TÖW ist spirituell (im Gegensatz zu mechanistisch).
7. TÖW gründet sich auf empirischen Beobachtungen und der Ansammlung von Fakten durch Versuch und Irrtum (im Gegensatz zum Experimentieren und der systematischen und gezielten Ansammlung von Fakten).
8. TÖW gründet auf Daten, die von den Ressourcennutzern selbst hervorgebracht wurden (im Gegensatz zu Daten, die von spezialisierten Gruppen von Forschern gesammelt wurde).
9. TÖW beruht auf diachronischen Daten, d.h. solchen, die über einen langen Zeitraum an einem Ort gesammelt wurden (im Gegensatz zu synchronischen Daten, die während eines kurzen Zeitraums über einen großen Raum verteilt gesammelt wurden).“ (Berkes 1993, S. 4. Übers. R.D.)

Was Fikrit Berkes aus wissenschaftlicher Sicht als Gemeinsamkeit traditionellen ökologischen Wissens im Unterschied zu wissenschaftlichem Wissen sieht, bestätigen Vertreter „indigenen“ Wissens aus ihrer Sicht. In einem Aufsatz über die umfassende Weltsicht („cosmvision“) der Andenbewohner beschreibt Rengifo Grimaldo Vásquez die Verbundenheit allen Lebens und die wechselseitige Fürsorge zwischen den verschiedenen Lebensformen als zentral. Zudem gibt es in dieser Weltsicht keine „tote“ im Unterschied zu „lebender“ Materie:

„Zunächst gilt, dass in der Andenkultur Diversität ganzheitlich gedacht wird. Sie umschließt im Grunde alle lebenden Wesen. Die Mitglieder der menschlichen Gemeinschaft (runkuna auf Kechua) sehen nicht nur Alpacas oder Maispflanzen als lebende Wesen; sie betrachten auch Flüsse, Steine, Sterne, den Wind und alle anderen Elemente, die die Biologie als unfähig zur Selbstreproduktion charakterisiert, als Lebensformen. Deshalb ist den Andenbewohnern das Konzept der Autopoiesis<sup>49</sup> absolut fremd. [...]

Die Aktivitäten, die jede Form von Leben kennzeichnen, werden nicht als Ausdruck autonomer Entscheidungen gesehen, sondern stattdessen als Ausdruck gegenseitiger und gleichberechtigter Teilhabe aller Lebewesen. In der Kultur der Anden fehlt die Unterscheidung zwischen ‚lebendig‘ und ‚nicht-lebendig‘.

Zweitens wird Diversität als Ergebnis von Pflegen und Nähren aufgefasst. Für die Menschen der Anden ist jede Lebensform ein ‚Nährer‘, und jede wird ebenso als Ergebnis des gegenseitigen ‚Nährens‘ der verschiedenen Lebensformen aufgefasst. ‚Ich pflege und ernähre die Kartoffeln, aber sie ernähren auch mich‘ ist in den ländlichen Gebieten der Anden ein gängiger

---

„Koyaanisqatsi“ so zitiert, als wären sie eine Voraussage über das Ende der modernen, nicht-nachhaltigen Lebensweise.

<sup>49</sup> „Autopoiesis“ oder „Autopoiese“ (altgriech. αὐτός „selbst“ und ποιέω „schaffen, bauen“) ist der Prozess der Selbsterschaffung und -erhaltung eines Systems. Autopoiesis ist das charakteristische Organisationsmerkmal von Lebewesen oder lebenden Systemen. Der Begriff wurde von dem chilenischen Neurobiologen Humberto Maturana geprägt. (Vgl. <http://de.wikipedia.org/wiki/Autopoiesis> [06.05.2010]).

Ausdruck. Es ist gleichbedeutend damit, zu sagen, dass alle Lebensformen alle anderen Lebensformen sowohl nähren als auch von ihnen genährt werden – und nicht nur von denen der eigenen Art. So kann eine Weide die Nährerin einer anderen Weide sein, aber auch die von Wasser und von Menschen.

Die Andenkultur als eine Kultur der Diversität zu bezeichnen bedeutet also, auf diese Kapazität des gegenseitigen Nährens und Genährt-Werdens zu verweisen. Die Kultur der Diversität ist die Form, in der die gegenseitige nährenden Fürsorge zwischen allen Formen des Lebens sich ausdrückt.

Drittens verweist die Rede von der Kultur der Diversität auf eine Kultur des Überflusses. Die Welt der Anden ist eine Welt des Heterogenen, das das Heterogene nährt. In diesem respektvollen Verhalten gegenüber dem Leben drückt sich die Auffassung aus, dass wir alle gleich unverzichtbar und wichtig für die Regeneration des Lebens sind. Diese Seinsweise ist wahrscheinlich der Grund für die erstaunliche Vielfalt, die die Natur wie auch die chacras (die kultivierten Felder) aufweisen. [...]

In den Anden führt die Kosmologie zu einer völlig anderen Herangehensweise. Aus der Perspektive der Andenbewohner erscheint das gegenseitige Nähren so vieler Lebensformen wie ein Dialog oder sogar wie ein liebevolles Gespräch. Es ist keine Frage konflikthafter Beziehungen zwischen Menschen und der Natur, in denen es um das Streben nach Vorherrschaft geht. Stattdessen bewahren sie eine Vorstellung von einer lebendigen Welt, von gleichberechtigten Beziehungen zwischen Mensch und Natur, von nährenden Fürsorge (nurturance), von der Zentralität der Landwirtschaft und von einem gemeinschaftlichen Leben. [...]

Für die Menschen der Anden ist die Welt wie eine Person, innerhalb derer miteinander verwandte Formen des Lebens ein lebendiges Netz schaffen, dessen ‚Physiologie‘ ganz direkt auf den Gesprächen beruht, die diese Lebensformen miteinander führen.“ (Vàsquez 1997, S. 39ff; Übers. R.D.)<sup>50</sup>

Die Regeneration des Lebens durch das „Netz des Lebens“ spielt auch in der Kosmologie nordamerikanischer Indianer eine wichtige Rolle, wie aus den Reden mehrerer Chiefs und Anführer der politökologischen Bewegung amerikanischer Indianer hervorgeht. Anknüpfend an das Motiv vom „Netz des Lebens“ mit Bezug auf das indianische Nachhaltigkeitsprinzip der „Sieben Generationen“ formulierte Chief Oren Lyons in seiner Rede zur Eröffnung des Jahrs der indigenen Völker vor der UN-Vollversammlung:

„Diese Deklaration [der Rechte indigener Völker] bringt uns Inspiration und erneuertes Engagement für unser Streben nach Selbstbestimmung, Gerechtigkeit, Freiheit und Frieden in unseren Heimatländern und Gebieten. In der Tat ist dieses Streben eine Erneuerung dessen, was wir vor der Ankunft unserer Weißen Brüdern von jenseits des Ozeans schon einmal genossen haben. Wir lebten zufrieden unter dem Gai Enesh Go' Nah, dem Großen Gesetz des Friedens. Wir hatten die Anweisung erhalten, Gesellschaften auf der Grundlage der Prinzipien von Frieden, Gleichheit, Gerechtigkeit und der Macht rechtschaffenen Denkens und Fühlens („Good Mind“) zu schaffen. Unsere Gesellschaften beruhten auf dem großen demokratischen Prinzip der Macht des Volkes und gleicher Verantwortlichkeiten für Männer und Frauen. Das war eine großartige Art zu Leben, die überall auf der großen Schildkröteninsel (=Amerika) galt, und überall herrschten Freiheit und Respekt. Unsere Anführer wurden angewiesen, visionär zu handeln und jede Entscheidung im Namen der siebten nachfolgenden Generation zu treffen; sie waren gehalten, für diese noch ungeborenen Generationen Liebe und Mitgefühl zu empfinden. Wir wurden unterwiesen, Danke zu sagen für Alles, Was Uns Erhält. Auf diese Weise schufen wir die großen Zeremonien des Danksagens für die lebensspendenden Kräfte der natürlichen Welt. So lange wir diese Zeremonien durchführen, würde

---

<sup>50</sup> Von der Verwischung des Unterschieds zwischen belebter und unbelebter Materie spricht auch der Physiker Hans-Peter Dürr (Dürr 2003).

das Leben weitergehen. Wir wurden unterwiesen, dass ‚Der Same das Gesetz ist‘. Dass dies das eigentliche Gesetz des Lebens ist. Es ist das Gesetz der Regeneration.“ (Chief Oren Lyons 1993)

Auf dem bereits erwähnten Workshop für traditionelles ökologisches Wissen gab Chief Robert Wavey seiner Befürchtung Ausdruck, dass die wissenschaftliche Beschäftigung mit indigenem Wissen nur zu einer weiteren Einschränkung indigener Rechte führen würde und bat um Respekt vor dem Wissen und der Verantwortung indigener Bevölkerungen:

„Wenn Sie darüber nachdenken, wie Sie traditionelles ökologisches Wissen mit der Wissenschaft verbinden können, um die Heilung von Mutter Erde zu unterstützen, bitte ich Sie, dem Suchen nach Entdeckungen zu widerstehen, und ich möchte sie drängen, stattdessen das zu akzeptieren, was offensichtlich ist.“ (Chief Robert Wavey 1993)

Zum „Offensichtlichen“ gehörte für ihn die Tatsache, dass die „Native Americans“ systematisch um ihre angestammten Rechte gebracht worden waren. Zum Offensichtlichen gehört auch, dass die moderne Lebensweise inhärent nicht nachhaltig ist – und ohne eine drastische Änderung des Verhaltens der Menschen zu ihrem Untergang führen wird. Nicht aber zum Untergang der Erde, wie bei anderer Gelegenheit Oren Lyons ausführte:

“Ich glaube, dass die Vorreiterschaft, nach der wir suchen, aus der Wirtschaft kommen muss. Das ist sehr, sehr wichtig, denn die Unternehmen haben mehr Autorität und sie bilden das Fundament der Wirtschaften der Welt. Wir sind heute sehr viel enger aneinander gebunden als in vergangenen Zeiten, vor tausend Jahren. Wir sind Nachbarn und die Elektronik verbindet uns. Und die Welt ist – ich zitiere – ‚ein Markt geworden‘. Und um diesen Markt müssen wir uns kümmern. Und um diese Idee unbegrenzter und unerschöpflicher Ressourcen. Sobald du ‚Ressourcen‘ sagst, sprichst du [eigentlich] von unseren Verwandten, über unsere Familie. Fische sind unsere Verwandten. Sie sind keine Ressource, sie sind unsere Verwandten. Sie verdienen unseren vollen Respekt. Die Struktur der Welt ist so, dass sie nach natürlichen Gesetzen funktioniert, und das natürliche Gesetz ist ein mächtiger regenerativer Prozess. Dieser Prozess der Regeneration setzt sich fort und geht endlos weiter. Wenn alle dem Gesetz zustimmen und ihm folgen, ist dieser Prozess absolut ohne Ende. Aber wenn du das Gesetz herausforderst und denkst, dass du es ändern kannst, wirst du notwendig scheitern. Und dieses Scheitern wird sehr schmerzhaft, denn das natürliche Gesetz kennt kein Mitleid. Es ist nur ein Gesetz...

Die Erde ist allmächtig. Sie ist nicht um der Menschen willen gemacht. Ich habe gesagt: Wir sind ein Teil von ihr. Aber es geht auch ohne uns, denn die Erde hat ihren eigenen Prozess. Und wenn es dazu kommen sollte, dass wir uns selbst als menschliche Wesen zerstören, und am Ende die Erde verlassen, wird die Erde nicht verschwinden. Es wird kein Ende der Welt geben. (Lacht) Das ist wirklich ein sehr interessantes Konzept für uns. Nein, die Erde wird nicht aufhören. Das Leben der Menschen auf ihr wird aufhören. Wir reden also nicht über das Ende der Welt, sondern über das Ende menschlichen Lebens auf ihr. Und die Welt, ganz gleich wie viel Schaden wir glauben ihr zugefügt zu haben, wird sich erholen, wird wieder ergrünen, wird alles wieder herstellen, was früher schon einmal existierte. Es werden bloß keine Menschen mehr da sein. Denn sie [die Erde] hat alle Zeit der Welt.“ (Oren Lyons, Interview in dem Film „The Elders Speak“)

Bemerkenswert an dieser Darstellung ist die Gelassenheit, mit der Oren Lyons das mögliche Ende der Menschheit als Konsequenz einer zerstörerischen Lebensweise in Betracht zieht. Der Mensch kann sich selbst aus der „Familie aller Arten“ entfernen – nicht aber alles Leben zerstören.

Die Einheit der Erde, die einige der Astronauten zum ersten Mal in der Geschichte mit eigenen Augen von außerhalb der Sphäre des Lebens auf der Erde sehen konnten, war seit langem zentraler Bestandteil der Weltansichten von „einheimischen“ Völkern in weit auseinander liegenden Erdteilen: Das altchinesische Konzept „Dai Dong“ bezeichnete die gesamte Welt als eine einzige Familie; und *ote iwappo* bedeutet auf Suaheli: „Alles was ist, muss in Betracht gezogen werden.“<sup>51</sup> Die Parallelen zur indianischen Sicht von allem Leben als einer Familie, wie auch zu modernen Einsichten der Chaostheorie sind offensichtlich. Ohne von *ote iwappo* zu wissen, hat die Chaostheorie mit dem Bild vom Flügelschlag des Schmetterlings im Amazonas, der einen Sturmflut in Europa auslöst, ein modernes Pendant zu „Alles was ist, muss in Betracht gezogen werden“ geschaffen.

In der Tat wächst die Zahl moderner Wissenschaftler, die zwischen „indigenem“ Wissen und dem modernen wissenschaftlichen Wissen, das sich aus den Erkenntnissen der Quantenphysik und der Komplexitätswissenschaft ergibt, erhebliche Gemeinsamkeiten sehen. In seiner Einleitung zu dem Workshop über traditionelles ökologisches Wissen zitiert Fikret Berkes den Physiker Fritjof Capra:

„Ökosysteme erhalten sich in einer dynamischen Balance auf der Grundlage von Zyklen und Fluktuationen, bei denen es sich um nonlineare Prozesse handelt. [...] Ökologisches Bewusstsein wird also nur dann entstehen, wenn wir unser rationales Wissen mit der intuitiven Einsicht in die nicht-lineare Natur unserer Umwelt kombinieren. Diese Art intuitiver Weisheit charakterisiert viele traditionelle, nicht schriftkundige Kulturen, insbesondere die indianischen Kulturen Amerikas, in denen das Leben um eine stark verfeinerte Wahrnehmung der Umwelt herum organisiert war.“ (F. Capra, zit. nach Berkes (1993), S. 1; Übers. R.D.)<sup>52</sup>

Solches Lob für die „Weisheit“ indigener Kulturen hat möglicherweise zu dem Ruf eines – wissenschaftlich nicht seriösen – Renegaten beigetragen, der Capra inzwischen vorangeht und den er mit Kollegen wie David Bohm und – weniger ausgeprägt – Ilya Prigogine teilt. Darüber hinaus bezieht sich Capra in einer im Internet zugänglichen öffentlichen Vorlesung über „Leben aus systemischer Sicht“ ausdrücklich auf den Zusammenhang zwischen Nachhaltigkeit und dem „Netz des Lebens“:

„Sehen Sie: Das, was in einer nachhaltigen Gemeinde erhalten wird, ist nicht wirtschaftliches Wachstum oder Entwicklung oder Wettbewerbsvorteil. Was erhalten wird, ist das Netz des Lebens, von dem unser langfristiges Überleben abhängt.

Mit anderen Worten: eine nachhaltige Gemeinschaft ist darauf ausgerichtet, dass ihre Lebensweisen, ihre Technologien und ihre sozialen Institutionen die inhärente Fähigkeit der Natur zur Erhaltung des Lebens respektieren, sie unterstützen und mit ihr kooperieren.

Der erste Schritt bei dieser Unternehmung besteht natürlicherweise darin zu verstehen wie die Natur das bewerkstelligt. Wie erhält die Natur Leben? Wie haben sich die Ökosysteme entwickelt, um das Leben zu erhalten? Diese Art von Verständnis habe ich ökologischen oder Öko-Alphabetismus genannt.

In den kommenden Jahrzehnten wird das Überleben der Menschheit von unserem Öko-Alphabetismus abhängen, von unserer Fähigkeit, die grundlegenden Prinzipien der Ökologie zu verstehen und ihnen gemäß zu leben.“ (Capra, undatiert; Übers. R.D.)

---

<sup>51</sup> Diese Information stammt aus der UNESCO-Dokumentation der parallel zur Weltkonferenz für Umwelt und Entwicklung durchgeführten Konferenzen der Zivilgesellschaft (UNESCO 1973).

<sup>52</sup> Eine zehnmündige Vorlesung über „Leben aus systemischer Sicht“ findet sich bei YouTube unter [http://de.youtube.com/watch?v=o\\_MDRI-Q76o](http://de.youtube.com/watch?v=o_MDRI-Q76o) [06.05.2010].

In Deutschland kam der Physiker Hans-Peter Dürr zu ähnlichen Schlussfolgerungen. Die „Potsdamer Denkschrift 2005“ versteht sich – unter Berufung auf die Weltsicht der Quantenphysik – als eine „Einladung zum Weiterdenken“ und schlägt „Neuorientierung“ weg vom „materialistisch-mechanistischen Weltbild zum geistig-lebendigen Kosmos“ vor:

„Das ‚neue‘ Wissen finden wir in der einen oder anderen Weise bestätigt in dem weiten Spektrum kulturellen Wissens, von Vielfalt und Ausdruckformen menschlichen Lebens in der Geschichte wie in der breiten Varianz der Lebens- und Kulturräume. Das hier vorgestellte ‚neue‘ Wissen können wir deshalb (wenn wir, wie viele heute, bisher von einer ehernen Gültigkeit der epistemischen Wissenschaft ausgehen) in einem gewissen Sinne als eine zusätzliche wissenschaftliche Untermauerung der vielfältigen ethischen und moralischen Wertesysteme betrachten. Die notwendig gewordene immaterielle Öffnung der Wirklichkeit wird dabei aufgefangen in einer ‚geistigen‘ Form, die jedoch, in der hier geschilderten Darstellung, über den Menschen hinaus alles Lebende einschließt.“ (Dahm et al. 2006, S. 5)

Die Denkschrift unterscheidet nicht zwischen „wissenschaftlichem Wissen“ und „indigenem Wissen“, sondern stattdessen zwischen „Verfügungswissen“ – wissenschaftliches Wissen darüber, wie man über Dinge verfügen kann – und „Orientierungswissen“. Die Aufgabe des in den Bereich der Ethik gehörenden Orientierungswissens sieht Dürr ähnlich wie Capra: Es „muss neues Verfügungswissen anstoßen, welches flexibel, wandlungs- und anpassungsfähig die Evolution des Lebendigen fördert“ (Dahm et al. 2005, S. 14).

Dem würden wahrscheinlich auch Vázquez und die Chiefs Oren Lyons und Robert Wavey zustimmen und darauf hinweisen, dass es zwar auch im indigenen Wissen „Verfügungswissen“ gibt, dass dieses aber nicht strikt getrennt ist vom „Orientierungswissen“. Die strikte Trennung zwischen „wertfreier“ Wissenschaft und „Wertorientierung“ oder Ethik, ebenso wie die strikte Trennung zwischen „belebter“ und „unbelebter“ Materie ergab sich aus den Besonderheiten der europäischen Geschichte: Andere Kulturen sahen und sehen das anders. Allerdings haben sich in der öffentlichen Meinung diese Trennungen inzwischen weitgehend als selbstverständlich etabliert. Sie gehören zu den Selbstverständlichkeiten – manche nennen das „Paradigmen“ – der modernen, säkularen, wissenschaftlich aufgeklärten Gesellschaft, der „Wissensgesellschaft“. Aus dieser Perspektive erscheinen die indigenen Weltsichten als Produkte traditioneller und unaufgeklärter „rückständiger“ Gesellschaften. Wenn also Wissenschaftler wie Prigogine, Dürr und Capra sich im Namen der Avantgarde der Wissenschaft auf die Seite der Indigenen schlagen, kann es sein, dass nicht die Sicht der Indigenen aufgewertet wird – wie beabsichtigt –, sondern stattdessen die Sicht der Wissenschaftler abgewertet wird – was tatsächlich passiert. Derzeit wohl am einfachsten lässt sich diese Debatte anhand der im Internet dokumentierten Reaktionen auf die „Potsdamer Denkschrift 2005“ nachverfolgen.<sup>53</sup>

Einer der Kommentatoren allerdings wies darauf hin, dass es nicht allein auf ein „Neues Denken“ ankommen könne, sondern dass ein „Wandel des Herzens“ gefordert sei (Dieterich 2005), wie ihn nicht nur berühmte Historiker wie Arnold Toynbee oder Politiker wie Carlo Schmid gefordert hätten, sondern eigentlich alle Hochkulturen und Hochreligionen. Unter Verweis auf neuere naturwissenschaftliche Erkenntnisse nimmt Dieterich den Begriff „Herz“ als angemessenen metaphorischen Ausdruck für das limbische System und verweist darauf, dass das Wissen um dessen Bedeutung im heute vergessenen humanistischen Ideal der „Herzensbildung“ in die europäische Pädagogik Eingang gefunden hatte.

---

<sup>53</sup> Auf der Webseite des VDW (Vereinigung Deutscher Wissenschaftler): <http://vdw-ev.de/manifest/#download> [06.05.2010].



### 3. Welches Wissen und welche Einstellung braucht Nachhaltigkeit?

UNESCO Generaldirektor Federico Mayor wies bereits 1996 darauf hin, dass zum Aufbau einer ökologisch nachhaltigen Wirtschaftsweise dem Erziehungswesen eine doppelte Aufgabe zufällt: Einerseits die kulturelle Aufgabe, zu dem Wertewandel beizutragen, den der Übergang zu einer nachhaltigen Wirtschaftsweise fordert – besonders von den wohlhabenden 20% der Weltbevölkerung, die in ihrer Wegwerfgesellschaft 80% der Ressourcen des Planeten für sich beanspruchen und damit Armut gerade erzeugen –; und andererseits die technische Aufgabe, jenes technische Wissen zu vermitteln, das nötig ist, um die schädlichen Folgen „ökologisch blinder“ Technologien zu minimieren. Zu dieser zweiten Aufgabe zählt Mayor auch die Ausbildung jener Fähigkeiten, die zur Entwicklung „ökologisch sehender“ Technologien nötig sind (Mayor 1996).

Bei der Aufgabe der Entwicklung und Vermittlung des nötigen technischen Wissens für Nachhaltigkeit herrscht inhaltlich weitgehende Übereinstimmung bei allen wesentlichen Akteuren – von Bürgerbewegungen über Wissenschaftler über Pädagogen bis hin zu Politikern: Nutzung von Solarenergie und anderen „alternativen“ Energiequellen, Abfallvermeidung, Recycling, Vermeidung oder jedenfalls Minimierung von Schadstoffeinträgen in ökologische Kreisläufe, Minderung des Stoffverbrauchs für Produkte gehören zu den inzwischen allgemein bekannten und in Regierungserklärungen aufgenommenen Stichworten. Die Wuppertal-Studie (Sachs 2007) fasst diese technischen Aspekte mit den Begriffen „Effizienz“ und „Konsistenz“ nochmals zusammen.

Meinungsunterschiede im technischen Bereich beziehen sich lediglich auf die Gewichtung einzelner Aspekte – wie etwa das Tempo des vollständigen Umbaus zu regenerativer Energiegewinnung oder die Zwischenstationen auf dem Weg dahin. Nachhaltigkeit ist aber kein rein technisches Problem, wie einige Autoren schon vor Jahren bemerkt haben. So schrieb Stephen Viederman 1995 in einem Aufsatz mit dem bezeichnenden Titel „Wissen für nachhaltige Entwicklung: Was müssen wir wissen?“:

„Nachhaltigkeit ist eine Zukunftsvision, die uns als Wegkarte dienen und uns helfen kann, unsere Aufmerksamkeit auf eine Reihe von Werten, sowie auf moralische und ethische Prinzipien zu konzentrieren, die unsere Handlungen anleiten können – im individuellen Verhalten, aber auch im Verhältnis zu den Institutionen, mit denen wir in Kontakt stehen: im Arbeitsleben, in der Verwaltung, und in der Zivilgesellschaft. [...].

Was also brauchen wir? Ich glaube, wir müssen zunächst die Frage neu formulieren, um sie in Übereinstimmung mit einem der Kernprinzipien der Nachhaltigkeit zu bringen. Es handelt sich um das Demutsprinzip, das besagt, dass wir die Grenzen menschlichen Wissens anerkennen sollten. Die Frage lautet dann: Wie groß ist unsere Toleranz für Unwissenheit und Unsicherheit, damit wir rechtzeitig und mit der größtmöglichen Sicherheit handeln können, während wir gleichzeitig vermeiden, Schaden zuzufügen und kurzfristig wie langfristig Gutes tun?“ (Viederman 1995; Übers. R.D.)

Damit ist der Bereich des „Wertewandels“ angesprochen, den die „Potsdamer Denkschrift“ als „Orientierungswissen“ bezeichnet, der Bereich, den die Wuppertal-Studie mit dem Begriff „Suffizienz“ belegt, der Bereich, auf den Dieterich mit dem Begriff „Wandel des Herzens“ hinweist – und der Bereich, den indigene Weltansichten wie die „cosmovision“ der Andenbewohner (vgl. oben: Vázquez 1997) eher als eine Haltung gegenseitigen Respekts und der gegenseitigen nährenden Fürsorge betrachten. Im Ergebnis laufen die ethische Verpflichtung zu einem Wandel der Lebensstile und Konsummuster im Namen von „Gerechtig-

keit“ einerseits und die Haltung respektvoller gegenseitiger Fürsorge andererseits auf das gleiche Verhalten hinaus: ein Verhalten, bei dem „Geben“ und „Nehmen“ in einem ausgeglicheneren Verhältnis stehen, als dies global derzeit der Fall ist.

Die Schwierigkeit liegt in der Bestimmung dessen, was als „ausgeglichenes Verhältnis zwischen Gegen und Nehmen“ rational begründet, aber auch „gefühlte“ werden kann: Sowohl bei der rationalen Begründung als auch im Empfinden gibt es große Unterschiede und oft genug regelrechten Streit. Häufig sind an Streitpunkten alle Beteiligten der festen Überzeugung, dass sie sich „im Recht“ befinden, dass ihre Position sowohl „objektiv“ von den Fakten als auch „subjektiv“ vom Gerechtigkeitsempfinden besser begründet ist. Es geht dabei nicht nur darum, wer in einem intellektuellen Sinne Recht hat – wessen Position näher an der „objektiven Wahrheit“ liegt. Es geht darum, zu wessen Gunsten anstehende politische und wirtschaftliche Entscheidungen ausfallen: Fühlen sich dabei viele Menschen benachteiligt – vielleicht auch noch mit offensichtlich fadenscheinigen Begründungen –, werden sie sich früher oder später, verdeckt oder offen, zur Wehr setzen. „Nachhaltige“ Lösungen erfordern also im Sinne einer „ganzheitlichen“ oder „holistischen“ Sichtweise die Berücksichtigung aller beteiligten Standpunkte und Interessen. Wie schwierig das sein kann selbst dann, wenn alle „Fakten“ relativ klar sind, lässt sich derzeit exemplarisch an den Verhandlungen zum Klimagipfel in Kopenhagen nachverfolgen.<sup>54</sup>

Diese Schwierigkeiten beruhen möglicherweise nicht ausschließlich auf der Komplexität der natürlichen und politischen Zusammenhänge und der widerstreitenden Interessen, sondern jedenfalls *auch* auf der mangelnden Verbreitung des Wissens um „innere“ und „zwischenmenschliche“ Wahrheiten. Während indigene Sichtweisen ebenso wie die humanistische „Herzensbildung“ auf dieser Art Wissen beruhen, wird es in unserer dominanten technisch orientierten „Fortschrittskultur“ erst in jüngerer Zeit wiederentdeckt<sup>55</sup> und gehört deshalb noch nicht zum Standardwissen politischer und wirtschaftlicher Führungskreise – trotz der Popularität von Meditationskursen<sup>56</sup> auch für Manager, der häufigen Benutzung der Vokabeln „Nachhaltigkeit“ und „Dialog“ in öffentlichen Diskursen<sup>57</sup> oder der wachsenden Zahl der Anhänger von „Servant Leadership“.<sup>58</sup>

---

<sup>54</sup> Ausführliches Material dazu liefert die Zusammenstellung von Artikeln, die die ZEIT zum „Klimajahr 2009“ online zur Verfügung gestellt hat: <http://www.zeit.de/themen/wissen/wissenschaft/klima/index> [06.05.2010].

<sup>55</sup> Zu der Begegnung insbesondere zwischen Buddhismus und Wissenschaft siehe den Dialog zwischen dem Hirnforscher Wolf Singer und dem Buddhisten Matthieu Ricard über „Hirnforschung und Meditation“ (2008), sowie die von Daniel Goleman herausgegebenen Aufzeichnungen der Dialoge zwischen dem Dalai Lama und mehreren Wissenschaftler (Goleman 1997).

<sup>56</sup> Als deutliches Indiz für die gewachsene Popularität können mehrere Artikel über „Mindfulness Meditation“ in der populärwissenschaftlichen Zeitschrift „Psychology Today“ gelten, von denen einer auch gleich eine Anleitung gibt (<http://www.psychologytoday.com/articles/200810/the-art-now-six-steps-living-in-the-moment> [06.05.2010]).

<sup>57</sup> Ein eklatantes Beispiel ist die Diskrepanz zwischen den Aussagen des Nestlé-Vorstandsvorsitzenden Brabeck-Letmathe in dem Film „We Feed the World“ (mehr zu dem Film bei Wikipedia unter [http://de.wikipedia.org/wiki/We\\_feed\\_the\\_world](http://de.wikipedia.org/wiki/We_feed_the_world) [06.05.2010] und in den Unterrichtsmaterialien von der Bundeszentrale für politische Bildung unter <http://www.essen-global.de/schule.html> [06.05.2010]) und denen, die er bei seiner Rede an der Universität Zürich gemacht hat (Brabeck-Letmathe 2005).

<sup>58</sup> 2002 erschien die 25-Jahre Jubiläums-Ausgabe des Buches „Servant Leadership“ von Robert K. Greenleaf. Bei amazon.de erhält man derzeit (November 2009) mit dem Stichwort „Servant Leadership“ 15 Treffer bei deutschen Büchern und 127 Treffer bei englischen Büchern. Zur interkulturellen Anwendbarkeit des Konzepts siehe insbesondere Trompenaars und Voerman (2009). Dieses Buch belegt mit Zitaten aus der christlichen, islamischen, jüdischen und hinduistischen Tradition, dass „Servant Leadership“ keine Neu-Erfindung ist (Trompenaars und Voerman 2009, S. 5).

Trotz einer gewissen Bekanntheit scheint dieses Wissen jedenfalls nicht zum *praktizierten* Wissen zu gehören, das sich in einer grundlegenden Haltung sich selbst und anderen gegenüber ausdrückt – jener Haltung von Respekt und Demut, von Verantwortung und Fürsorge, von Empathie und Verständnis, die indigene Weltsichten ebenso wie die Hochreligionen als Grundlage für ein förderliches Miteinander von Menschen und von Mensch und Natur betrachten. Wie es ein kanadischer Cree-Indianer einer deutschen Bekannten gegenüber ausdrückte: „Die Welt würde anders aussehen, wenn die Menschen drei Worte und ihre Bedeutung ernst nehmen würden: *Geduld, Teilen, und Danke.*“<sup>59</sup>

Dieses Wissen um das eigene „Innen“ und das „Innen“ der anderen ist notwendig persönlich – und reift nur langsam auf der Grundlage persönlicher Erfahrung: Das „Herz“ braucht Zeit und Aufmerksamkeit, um zu lernen – um zu einer Einsicht zu gelangen im ersten Schritt und um dieser Einsicht im Handeln gewahr zu bleiben in einem zweiten Schritt. Dass dieses Sich-Zeit-Nehmen Früchte trägt sowohl für das persönliche Wohlbefinden wie auch für die Verbesserung zwischenmenschlicher Beziehungen, ist inzwischen mit „harten“ naturwissenschaftlichen Methoden belegt (vgl. Lucas, November 11, 2009). Die Praxis der ursprünglich aus dem Buddhismus kommenden „Mindfulness (Achtsamkeits-) Meditation“ scheint sogar eine Neuorganisation der neuronalen Vernetzungen im Gehirn bewirken zu können – und damit eine Kompensation traumatischer Kindheitserfahrungen, deren Folgen bislang als weitgehend irreversibel galten. In den Worten der Psychologin Marsha Lucas:

„Sie können nicht in der Zeit zurückgehen und Ihre frühen Erfahrungen neu gestalten, aber sie können die Signalwege des Gehirns neu verschalten – so, wie sie sich durch optimale frühe Erfahrungen ergeben hätten.“ (Lucas, October 29, 2009)

Die Bedeutung dieses Sich-Zeit-Nehmens nicht nur für das persönliche Wohlbefinden, sondern auch für die Qualität von Entscheidungen hat sich, über die Leserschaft von Sten Nadelnys Roman „Die Entdeckung der Langsamkeit“ hinaus, auch in manchen Management-Kreisen herumgesprochen.<sup>60</sup> Aus ihren Fortbildungen zur „lernenden Organisation“ berichtet Sara Schley (2006, S. 100):

„Oft frage ich: ‚Wie viele Teilnehmer nehmen sich regelmäßig Zeit für Reflektion oder Kontemplation?‘ In letzter Zeit heben fast alle die Hand.“

Die „lernende Organisation“ ist ein Ansatz der Organisationsentwicklung, den Peter Senge 1990 mit seinem Buch „Die fünfte Disziplin“ bekannt gemacht hat. In unserem Zusammenhang interessiert vor allem die Einsicht, dass nur eine lernende Organisation langfristig bestehen bleiben kann – und dass für das Lernen einer Organisation neben persönlichen Eigenschaften und Kommunikationsfähigkeiten eine geteilte Vision ebenso wie „Systemdenken“ entscheidend sind. Die „Nachhaltigkeit“ einer Organisation in einer sich wandelnden Umwelt beruht nach Senge auf den fünf „Kerndisziplinen“ der individuellen Reife (*personal mastery*), der Erforschung der „mentalen Modelle“ (der oft unausgesprochenen grundlegenden Denkannehmungen), einer „gemeinsamen Vision“, des Lernens im Team und des Systemdenkens.

Neu an diesem Ansatz ist die Kombination persönlicher, systemischer und interaktiver Aspekte. So wurde ausdrücklich der Dialogansatz des Physikers David Bohm (Bohm 1998) in die Vorschläge für die Kommunikationspraxis in Organisationen aufgenommen. Bohms Dialogansatz bezieht sich ausdrücklich auf indigene Vorbilder und sieht im „Miteinander Den-

---

<sup>59</sup> Ich danke Brigitte Thomas für diese Geschichte.

<sup>60</sup> Siehe etwa die Webseite „Norbert Lange Entschleunigung“ unter <http://www.entschleunigung-lange.de/> [06.05.20120].

ken“ (Hartkemeyer et al. 2000) eine Möglichkeit, die durch die arbeitsteilige Spezialisierung verursachte Fragmentierung zu überwinden. Entscheidend für den Erfolg sind Grundhaltungen wie gegenseitiger Respekt, Selbstbeobachtung – „Den Beobachter beobachten“ –, eine „erkundende Einstellung“, sich kurz zu fassen und „von Herzen zu sprechen“.<sup>61</sup> Die Wirksamkeit dieser Haltungen kann sich nur entfalten, wenn neben einer gleichberechtigten Gesprächssituation genügend Zeit zur Verfügung steht. Deshalb gehört die „Verlangsamung“ durch den Gebrauch eines Redesteins zu den Grundprinzipien dieser Form des Dialogs. Diese Gepflogenheit erinnert an den Gebrauch eines Redestabs in den Sitzungen des Rates der Haudenosaunee (des „Irokesenbundes“), der sich selbst als „älteste lebende *partizipatorische* Demokratie“ bezeichnet<sup>62</sup> und dessen Entscheidungen immer die Folgen für die siebte Generation mitberücksichtigen sollten. So führte die „Society for Organizational Learning“ (SOL<sup>63</sup>) unausgesprochen einen Teil einer alten nichteuropäischen Tradition fort, als sie 2006 ein Buch über das „Lernen für Nachhaltigkeit“ (Learning for Sustainability, Senge et al. 2006) veröffentlichte.

Die Verlangsamung spielt auch eine wichtige Rolle bei der von Marshall Rosenberg entwickelten „Gewaltfreien Kommunikation“ (Rosenberg 2007). Geht es beim Dialog mit Hilfe von Werkzeugen wie der „Leiter der Annahmen“<sup>64</sup> oder der „Linke-Spalte-Übung“<sup>65</sup> darum, gemeinsam die (unausgesprochenen) Voraussetzungen von Schlussfolgerungen des Denkens zu erforschen, so stellt die Gewaltfreie Kommunikation die Erforschung der dem Denken und Handeln zugrunde liegenden Bedürfnisse ins Zentrum. Zwar gibt es eine methodisch klar festgelegte Folge von vier Schritten – von der nicht-wertenden äußeren Beschreibung des Verhaltens über die beteiligten Gefühle zu den nicht erfüllten Bedürfnissen und weiter zu einer eindeutigen Bitte nach einer nachvollziehbaren Verhaltensänderung. Aber wie schon beim Dialog gilt auch in der „GfK“ nicht die Methode, sondern die zugrunde liegende Haltung der Empathie als das Wesentliche.<sup>66</sup> Rosenberg betrachtet die empathische Kommunikation als die „natürliche“ Weise (mit)menschlicher Kommunikation, die allerdings in vielen Kulturen – allen voran der modernen westlichen – durch eine (ver)urteilende Form der Kommunikation verdrängt worden sei, die es den Menschen schwer macht, ihre wirklichen Bedürfnisse zu erkennen und zu artikulieren. Unerkannt und nicht ausgesprochen stehen die Chancen auf die Erfüllung der Bedürfnisse entsprechend schlechter, und unbefriedigte, frustrierte

---

<sup>61</sup> Die deutsche Webseite des Dialogprojekts bietet einen guten Überblick und verschiedene Literaturhinweise: <http://www.dialogprojekt.de/> [06.05.20120]. Eine „Kurzanleitung zum Dialog“ findet sich auf der Webseite der Caritas: <http://www.caritas.de/53624.html> [06.05.20120] und ein (ausdruckbarer) Vortrag von Christiane Geiser im Rahmen des transdisziplinären Studiengangs „Wissenschaft und Weisheit“ der Universität Zürich unter [http://www.gfk-institut.ch/pdf/a\\_cg\\_einf-bohm.pdf](http://www.gfk-institut.ch/pdf/a_cg_einf-bohm.pdf) [06.05.20120].

<sup>62</sup> Siehe die Webseite [http://www.ratical.org/many\\_worlds/6Nations/index.html](http://www.ratical.org/many_worlds/6Nations/index.html) [06.05.20120] auf der auch eine längere „Botschaft an die westliche Welt“ zur Verfügung gestellt wird, die bereits 1977 auf die Notwendigkeit der Berücksichtigung des „Web of Life“ hinwies ([http://www.ratical.org/many\\_worlds/6Nations/BasicCtC.html](http://www.ratical.org/many_worlds/6Nations/BasicCtC.html) [06.05.20120]).

<sup>63</sup> Siehe die Webseite <http://www.solonline.org/> [06.05.2010].

<sup>64</sup> Die „Leiter der Annahmen“ beschreibt, wie der menschliche Geist im Alltag unmerklich von der Beobachtung von Tatsachen übergeht zu einer Auswahl aus diesen Tatsachen und einer Interpretation der Bedeutung dieser ausgewählten Tatsachen. Aus dieser zugeschriebenen Bedeutung werden schnelle Schlüsse gezogen, auf deren Grundlage dann Entscheidungen für das weitere Verhalten gezogen werden. Dieser Vorgang läuft unbemerkt in Sekundenbruchteilen ab, sodass der Unterschied zwischen Beobachtung und hinzugefügter Bewertung verwischt wird: Es sieht so aus, als habe man die Bewertung, die am Ende steht, direkt „mit eigenen Augen“ gesehen. Siehe Ehmer (2003, S. 3) und <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1338.html> [06.05.2010].

<sup>65</sup> Siehe <http://www.dialogprojekt.de/werkstatt-uebungen.php> [06.05.2010].

<sup>66</sup> Einige einführende Texte und Hinweise auf Trainings finden sich auf der Webseite [www.gewaltfrei.de](http://www.gewaltfrei.de) [06.05.2010].

Menschen finden sich schneller in Konflikte verstrickt als zufriedene Menschen, die in Kontakt mit sich selbst, ihren Mitmenschen und der Natur stehen.

Das mag eine der möglichen Erklärungen für den verbreiteten Eindruck sein, dass die Menschen in „Naturvölkern“ im Durchschnitt glücklicher wirken als unsere modernen Mitmenschen. Die neueren Ergebnisse der Neuropsychologie legen allerdings nahe, dass befriedigende Kommunikation und Achtsamkeit für sich selbst und andere auch unter modernen Bedingungen möglich ist und zu mehr „Glück“ führt. Das menschliche Nervensystem scheint also die ohnehin unmögliche Rückkehr in den Gesellschaftszustand von Naturvölkern nicht zu benötigen, um die biologisch programmierten Bedürfnisse zu erfüllen.

Allerdings erfordert die Befriedigung menschlicher Bedürfnisse – auf welchem Weg und mit welcher Methode auch immer – Zeit und Achtsamkeit. Als Folge der von Costanza et al. (2007) beschriebenen „Großen Beschleunigung“ der letzten zweihundert Jahre haben die menschlichen Unternehmungen jedoch einen Umfang angenommen, der es fast unmöglich macht, die Folgen für das eigene Leben und den Gesamtzusammenhang noch zu überblicken. Zudem haben sich mit der Geschwindigkeit des modernen Lebens die Ansprüche an die Zeit und die Aufmerksamkeit der Menschen so gesteigert, dass sich viele die Zeit für eigenständige Erfahrungen mit sich selbst und ihrem eigenen Bewusstsein ebenso wie mit anderen Menschen oder der Natur regelrecht erkämpfen müssen.

Dieses spezifisch moderne Dilemma verdeutlicht der Klimawandel ganz besonders: Mit Zeit und Abstand ließe sich vielleicht besser verstehen, weshalb trotz der zunehmenden Akzeptanz des Problems auch in höchsten politischen und wirtschaftlichen Kreisen die CO<sub>2</sub>-Emissionen seit 2000 rapide gestiegen sind (vgl. ZEIT Online 17.11.2009). Doch gerade zu dem Zeitpunkt, wo die Komplexität der Ereignisse und Trends ein Zurücktreten erfordert, um Überblick zu gewinnen, sagt uns die Wissenschaft, dass das „Zeitfenster“ zum Handeln gerade noch zehn Jahre beträgt.<sup>67</sup> Innerhalb dieser Zeitspanne müssen Maßnahmen ergriffen werden, um den Temperaturanstieg unter jenen 2° C zu halten, jenseits derer die Klimafolgen vermutlich nicht mehr beherrschbar wären: Nach diesem Modell haben wir keine Zeit, um uns Zeit zu nehmen – Zeit, die aber benötigt wird, um einerseits genügend Überblick und Abstand zu gewinnen für eine „ganzheitliche“ Sicht des globalen Systems und andererseits jene „innere Ruhe“, die für gute Entscheidungen unabdingbar ist.<sup>68</sup>

Wie aber können im Bildungssystem Freiräume für jenes „Zeitnehmen“ geschaffen werden, wenn einerseits Stoffplan und Schulzeitverkürzung die Anforderungen an Lehrer und Schüler hochschrauben und andererseits die Notwendigkeit des „Sich-Zeit-Nehmens“ nicht nur wenig bekannt ist, sondern darüber hinaus geradezu als unverantwortlich angesichts der drängenden Probleme erscheint? Wenn gerade ein im globalen Sinne verantwortliches Handeln Eile zu erfordern scheint?

Diese Fragen werden bislang bestenfalls am Rande der offiziellen Bildungsdiskussion berührt. So von Fritz Reheis, der bereits 1998 ein Buch über die „Kreativität der Langsamkeit“ veröffentlichte, und der auf dem Netzwerkforum 2009 über die Bedeutung der „Ökologie

---

<sup>67</sup> So wird die Wissenschaft jedenfalls in dem 2009 global angelaufenen Film „Home“ zitiert, der bei YouTube zu sehen ist unter <http://www.youtube.com/watch?v=lbDmOt-vL8> [06.05.2010]. Manche – wie James Lovelock, der Erfinder der „Gaia-Hypothese“ – sind allerdings der Ansicht, dass es ohnehin zu spät sei (vgl. Lovelock 2009).

<sup>68</sup> Auch diese Erkenntnis war schon vor über zehn Jahren bis in Regierungskreise vorgedrungen. So berichtet Reheis (1998, S. 220), dass der frühere Ministerpräsident von Schleswig-Holstein, Björn Engholm, den Plan hatte, in seinem Kabinett einen Tag pro Woche von Dienstgeschäften frei zu halten, um diesen Tag der Reflexion widmen zu können.

der Zeit“ für die politische Bildung referierte.<sup>69</sup> Zum Projekt einer Ökologie der Zeit (Held 2000) lieferte auch der Ethiker Günter Altner einen Beitrag. Altner trug auch wesentlich zu der Initiative „Gruppe 2004 – Hochschule neu denken“ an der Universität Lüneburg bei, die in einem 2005 veröffentlichten Manifest für eine stärkere Berücksichtigung der Sozialwissenschaften plädierte.<sup>70</sup> Ohne die Sozialwissenschaften könne der für Nachhaltigkeit unabdingbar notwendige transdisziplinäre Wissenschafts- und Ausbildungsansatz nicht funktionieren. Angesichts der von den Naturwissenschaften immer wieder betonten „Wertneutralität“ wissenschaftlicher Erkenntnis – weil Werte gemäß der naturwissenschaftlichen Auffassung in der „Natur“ schlicht nicht vorfindbar sind: Sie sind eine „Zutat“ des Menschen – fordert Altner zumindest einen „Eid für Naturwissenschaftler“, der zur Vermeidung der häufig beobachteten schädlichen Folgen naturwissenschaftlichen Forschens und Erfindens auf ein geschärftes ethischen Verantwortungsbewusstsein der Wissenschaftler setzt:

- Frage immer nach den direkten und indirekten, nach den kurz- und langfristigen Folgen Deines Erkennens für Umwelt, Mitwelt und Nachwelt.
- Bedenke, dass die Zerstörung allen höheren Lebens auf der Erde heute im Bereich des Menschenmöglichen liegt. Beteilige Dich nicht an Rüstungsvorhaben.
- Lass Dich durch Einreden seitens Deiner Auftraggeber oder anderer Interessengruppen nicht davon abbringen, Deine Befürchtungen hinsichtlich gefährlicher Erkenntnis- und Nutzungsfolgen zu erhärten oder als gegenstandslos zu erweisen.
- Suche die Öffentlichkeit, wenn Du meinst, auf Deinen Bedenken bestehen zu müssen.
- Auch das Argument, dass andere ohnehin das durchführen, was Du für bedenklich hältst, sollte Dich nicht davon abbringen, Deine Warnung oder Deine Verweigerung aufrechtzuerhalten.
- Zur Wahrnehmung von Verantwortung gehört die Vielstimmigkeit der Argumente und der dahinterstehenden Interessen und Bewertungen. Trage mit dazu bei, dass dieser Prozess der kritischen Prüfung in der Öffentlichkeit stattfindet. Unterstütze Initiativen, die das Vorhaben einer öffentlichen und kontroversen Begutachtung von Wissenschafts- und Technologiefolgen unterstützen.
- Offenbare die Bewertungsvoraussetzungen, aufgrund derer Du zu Deinen Ergebnissen und den daraus abzuleitenden Befürchtungen kommst und bestehe darauf, dass Deine Kontrahenten ebenso verfahren.“ (Altner und Bultmann 2008, S. 6)

An anderer Stelle formuliert Altner eine Art kantischen Imperativ:

„Handle so (und suche dir dabei Partner), dass deine wissenschaftliche Methodik im Einklang steht mit den komplexen, sensiblen und zerreibaren Wechselwirkungen zwischen technischer Zivilisation und irdischem Ökosystem. Suche nach optimalen Wegen des Einklangs und der wechselseitigen kreativen Förderung. Frage nach Alternativen. Bringe deine Spezialkenntnisse ein in das Netzwerk eines lebensfördernden, fachüberschreitenden Zusammen-

---

<sup>69</sup> <http://www.politische-bildung-bayern.net/content/view/474/131/> [06.05.2010] und Reheis (2009). Mehr von Fritz Reheis auf seiner Webseite: <http://www.fritz-reheis.de/> [06.05.2010].

<sup>70</sup> Die Kurzfassung dieses Manifests findet sich unter <http://www.uni-lueneburg.de/gruppe2004/seiten/kurz.htm> [06.05.2010]; für die ausführliche Fassung der „Gruppe 2004“ siehe <http://www.uni-lueneburg.de/gruppe2004/memorandum.pdf> [06.05.2010]. Bezüglich der Finanzierung gerade der Sozialwissenschaften bemerkt das Manifest (S. 21): „Komplexe Wechselwirkungen zwischen Mensch und Umwelt sowie die globalen Probleme des menschlichen Zusammenlebens sind nur sinnvoll zu erforschen und zu bearbeiten, wenn sich die Geistes-, Sozial- und Verhaltenswissenschaften mit den Natur- und Technikwissenschaften stärker verbinden. Es widerspricht den aktuellen Notwendigkeiten, wenn Universitäten unter dem Druck verknappter Finanzen dazu übergehen, ihre geistes- und sozialwissenschaftlichen Fachbereiche auf Null zu bringen oder drastisch zu verkleinern.“

hangswissens. Lass dich dabei leiten von der Vision, die Permanenz des irdischen Lebensprozesses zu erhalten und zu entfalten.“ (Altner und Bultmann 2008, S. 31 f.)

Damit steht Altners Formulierung im Einklang sowohl mit den Forderungen von Wavey und Vàsquez, als auch mit Viederman's „Nachhaltigkeits-Prinzipien“ (Viederman 1995): Dem bereits angeführten „Demuts-Prinzip“ der Einsicht in die Begrenztheit menschlichen Wissens, dem „Vorsichts-Prinzip“ (*precautionary principle* – „Wenn Du im Zweifel bist, handle langsam und denke tief nach“) und dem „Umkehrbarkeits-Prinzip“ (*reversibility principle* – „Vermeide unumkehrbare Veränderungen“). Mit diesen Prinzipien gibt Viederman Hinweise nicht nur auf das Wissen, das für Nachhaltigkeit und Frieden – die für ihn untrennbar sind – notwendig ist, sondern auch auf die Haltung gegenüber sich selbst, gegenüber anderen und gegenüber der „Natur“. Mit der ausdrücklichen Erwähnung des Friedens bewegt sich Viederman in die Richtung der Anerkennung der *Weisheit* indigenen Wissens, die auch Altner in seinen Vorträgen erkennen lässt. Teil dieser „Weisheit“ scheint mir eben die Einsicht, dass in der „richtigen“ *Haltung* kognitive, emotionale, ästhetische und spirituelle „Elemente“ ineinander verwoben sind – auf eine Weise, die zwar für den rationalen Verstand nicht vollständig und eindeutig beschreibbar ist, die aber in der Entscheidung zu den „richtigen“ – nachhaltigen – Ergebnissen führt.

Für den rationalen Intellekt einsehbar ist immerhin das durch den Fortschritt verschärfte Problem: das „Entscheiden-Müssen auf der Grundlage unvollständigen Wissens“. <sup>71</sup> Was ist das Kriterium für eine „gute“ Entscheidung, wenn *immer* einerseits nicht alles als notwendig erkannte Wissen zur Verfügung steht und andererseits mehr Wissen nach Berücksichtigung verlangt, als ein menschliches Gehirn in der zur Verfügung stehenden Zeit verarbeiten kann? Weder Intellekt noch Emotion noch auch „Ethik“ können dann *das* entscheidende Kriterium zur Verfügung stellen. Jede rational verantwortliche Entscheidung setzt neben einer ethischen Begründung eine zureichende Kenntnis der Sachverhalte voraus – wovon schon Viederman (2005) hingewiesen hat. *Logisch* gesehen bleiben als zusätzliche menschliche Kapazitäten nur Intuition und Kreativität. Sind die aber verlässlich und oder vertrauenswürdig? Lassen sie sich so schulen, dass sie verlässlicher und vertrauenswürdiger werden? <sup>72</sup> Würde eine zureichende Schulung von Intuition und Kreativität – im Rahmen des im Namen von Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit vielfach geforderten „Wertewandels“ – ausreichen? Diese Fragen sind nicht bloß offen, sie sind nach meinem Eindruck noch nicht einmal diskussionswürdig. Nicht, weil sie unvernünftig sind, sondern weil sie nach derzeitigen Maßstäben keine positive Antwort zulassen.

Das aber verletzt entscheidend eine der unausgesprochenen Voraussetzungen modernen Lebens: die positive und optimistische Grundhaltung, die nach einer sozialwissenschaftlichen Untersuchung unverzichtbar für eine Karriere in den oberen Etagen des Managements ist (Hartmann 2001). Gleichzeitig hat sich aber gezeigt – jedenfalls nach Ansicht von Barbara Ehrenreich (Wilson 2009) –, dass eben dieser Optimismus entscheidend zum Fast-Zusammenbruch der Finanzmärkte 2008 beigetragen hat. Ein geradezu euphorischer Optimismus bezüglich der Möglichkeiten der Kernenergie unter Politikern und Wissenschaftlern hat auch entscheidend dazu beigetragen, dass im Salzstock Asse ein Versuchslager unter der

---

<sup>71</sup> Es ist bemerkenswert, dass Management-Consultants dieses Problem als wirtschaftlich relevantes Entscheidungsproblem seit langem erkannt haben (Handy 1998) und einige Konzernchefs deshalb die von Danah Zohar (Zohar 1997) vorgestellten alternativen Sichtweisen aus der Physik willkommen geheißen haben.

<sup>72</sup> In „Intuition als Beratungskompetenz in Organisationen“ beschreiben Organisationsberater in Interviews, wie das Sich-Verlassen-Können auf „Intuition“ im Verlauf von Schulung und Beratungspraxis sich im Laufe der Zeit zu einer echten beruflichen Kompetenz entwickelt (Hänsel 2002).

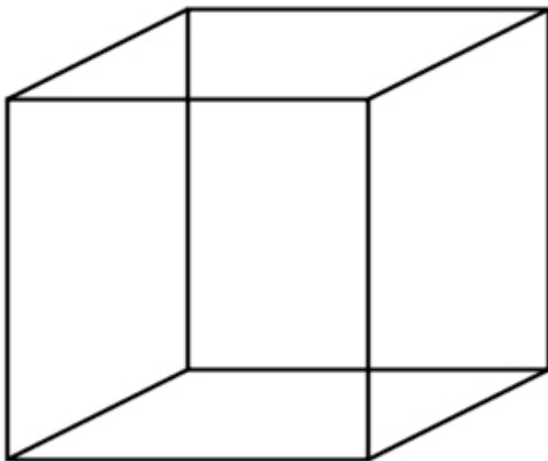
Hand zu einem vorläufigen Endlager wurde, das nun eben die Probleme hat, die kritische Stimmen bereits im Anfangsstadium vorausgesehen oder jedenfalls als Möglichkeiten erkannt hatten, die aber von den Optimisten als „unwahrscheinlich“ beiseite gewischt wurden (Grefe 2009<sup>73</sup>).

Es scheint also zwei allein durch Nachdenken nicht auflösbare Widersprüche zu geben: Da ist zum einen der Widerspruch zwischen Fakten und Interpretationen, die begründete Aussicht auf die Lösung erkannter Probleme bieten, und solchen, die die Undurchführbarkeit oder Unwirksamkeit von als Lösung offerierten Maßnahmen nahe legen. Und da ist zum anderen der Widerspruch zwischen der berechtigten Forderung nach Optimismus als Voraussetzung für energische Aktivitäten für erkannte Lösungen und dem ebenso berechtigten Wunsch nach Anerkennung der Trauer angesichts der unleugbaren Zerstörungen – nach einem „Schmerzkalkül“ als Voraussetzung auch für wirtschaftliche und politische Entscheidungen.<sup>74</sup>

Beide Widersprüche aushalten zu können und aus diesem Aushalten-Können die Kraft und Energie zu schöpfen, in einer unrettbar komplexen und nur unvollständig bekannten Situation verantwortlich zu handeln, scheint mir der Kern und die Grundlage der angesprochenen *Haltung*. Eine der *Kernkompetenzen* dieser Haltung wird damit die Fähigkeit, mehr „kognitive Dissonanz“ auszuhalten als die Menschen jener Sekte, die das Ausbleiben des versprochenen Weltretters nicht zum Anlass nahmen, der Prophezeiung zu misstrauen, sondern stattdessen selbst zu umso glühenderen Propagandisten wurden.<sup>75</sup>

Als leicht nachvollziehbare Illustration kognitiver Dissonanz wie auch der Möglichkeit, mit ihr gelassen umzugehen, greife ich auf ein Beispiel aus Atmanspacher (1992) zurück. Die

folgende zweidimensionale Abbildung eines Würfels lässt sich auf zwei Arten deuten:



Man die Abbildung so sehen, als blicke man von oben auf den Würfel, *oder so*, als blicke man von unten auf den Würfel.<sup>76</sup> Man versuche jedoch einmal, *beide* Möglichkeiten gleichzeitig zu sehen... Atmanspacher zitiert einen Zen-Meister, der berichtet, eben dies sei für ihn aufgrund der durch Meditation erworbenen Fähigkeit kein Problem: er könne beide Möglichkeiten gelassen in seiner Vorstellung nebeneinander bestehen lassen.

Für das Spiel mit den verschiedenen Möglichkeiten, diese zweidimensionale Darstel-

---

<sup>73</sup> Zitat aus dem Artikel: „Kollektiver Optimismus“ habe die Forschung in der Asse beflügelt, urteilt Frieder Meyer-Kramer, Staatssekretär im BMBF. „Wenn man der Wissenschaft etwas vorwerfen muss, dann, dass sie dem Zeitgeist gefolgt ist.“ Es habe zwar Einwände gegen die Asse gegeben, aber Gegenargumente seien schließlich „in wissenschaftlichen Diskussionen ganz normal“. Erst im Nachhinein zeige sich nun, dass die Kritiker Recht hatten.

<sup>74</sup> Mindestens für die Arbeit von Nichtregierungsorganisationen haben Joanna Macy und Molly Young Brown (2007) eine Methode vorgeschlagen, wie die Anerkennung von Schmerz, Trauer, Wut und Ohnmacht in Energie für positive Aktion umgewandelt werden kann.

<sup>75</sup> siehe den Wikipedia-Artikel über „kognitive Dissonanz“ unter [http://de.wikipedia.org/wiki/Kognitive\\_Dissonanz](http://de.wikipedia.org/wiki/Kognitive_Dissonanz) [06.05.2010].

<sup>76</sup> Die Irritation des „Umschaltens“ wird noch deutlicher in der bewegten Fassung von Marc Newbold auf folgender Webseite: <http://dogfeathers.com/java/necker.html> [06.05.2010].

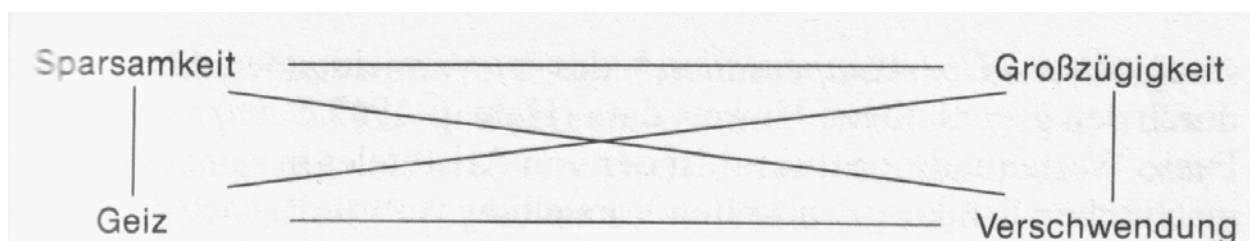


lung eines dreidimensionalen Würfels wahrzunehmen und zu interpretieren – einschließlich der Einsicht, dass man nicht umhin kommt, die eine oder die andere „Interpretation“ der Wahrnehmung vorzunehmen – scheint mir die „Achtsamkeitsmeditation“ eine geeignete Methode. Sie fügt sich auch deshalb besonders gut in die Argumentation dieses Aufsatzes, weil es eben die Methode ist, die in *Psychology Today* als einer von sechs „Schritten für das Leben im Augenblick“ empfohlen wird – mit dem Hinweis auf die interkulturelle Wirksamkeit. Autor Jay Dixit (2008) merkt dazu an:

„Wir leben im Zeitalter der Ablenkung. Das vielleicht am schwierigsten zu fassende Paradox unseres Lebens ist jedoch, dass unsere besten Zukunftsaussichten von der Fähigkeit abhängen, uns auf die Gegenwart konzentrieren zu können ... Wir finden Achtsamkeit an der Wurzel der Traditionen des Buddhismus wie des Taoismus wie auch vieler indigener amerikanischer Traditionen, ganz zu schweigen von Yoga. Thoreau ließ sich um der Achtsamkeit willen am Walden Pond nieder, und sowohl Emerson wie Whitman schrieben über sie in ihren Essays und Gedichten.“

Sollte das Beispiel des „Necker“-Würfels dazu verführt haben, die kognitive Dissonanztoleranz als das Wesentliche anzusehen, so hat hoffentlich das Nebeneinanderstellen von Thoreau und Yoga deutlich gemacht, dass „Dissonanztoleranz“ in einem umfassenderen, „ganzheitlicheren“ Sinn verstanden werden muss.

Zur Verdeutlichung möchte ich auf die „Technik“ des Arbeitens mit „Wertequadraten“ verweisen, die Schulz von Thun als Mittel der Persönlichkeitsentwicklung empfiehlt. Schulz von Thun geht im Anschluss an Helwig davon aus, dass „Werte“ nie für sich stehen, sondern immer in einer Spannung zu einem entgegengesetzten Wert. Als Beispiel für diese produktive polare Spannung nennt er Sparsamkeit und Großzügigkeit. Sparsamkeit kann aber zu dem „Unwert“ Geiz verkommen, Großzügigkeit zu dem Unwert Verschwendung – und so ergibt sich letztlich ein „Wertequadrat“ folgender Gestalt (Schulz von Thun 2000, S. 38):



Klar ist, dass gerade dieses „Wertequadrat“ für den nachhaltigen Umgang mit natürlichen Ressourcen wichtig ist. Nicht nur, weil „wir“ selbst uns darüber klar werden müssen, ob „unser“ Umgang mit Ressourcen sparsam oder geizig, großzügig oder verschwenderisch ist, sondern auch, weil *andere* unsere eigene Einschätzung keineswegs teilen müssen: was für „uns“ großzügig ist, kann für „sie“ verschwenderisch aussehen, und was wir als sparsam empfinden, kann für sie geizig wirken. Das eigene Verhalten „in der Schwebe“ zu halten und nicht „abzurutschen“, ist damit eine weitere „Kernfähigkeit“, die zu einer nachhaltigkeitsfördernden Haltung gehört.

Eine weitere notwendige Kernfähigkeit ergibt sich aus der Notwendigkeit, mit dem möglicherweise anderen Empfinden derer umzugehen, die von unserem eigenen Verhalten betroffen sind: „Echte“ Dialogfähigkeit und Dissonanztoleranz müssen Wege finden, auch divergierendes Gerechtigkeitsempfinden zu befrieden. Also müssen Wege gefunden werden, *alle* (wirklichen) Bedürfnisse zu erfüllen, denn unbefriedigte Bedürfnisse *können nicht friedlich sein*. Auch dafür aber ist möglichst leidenschaftslose „Verstandesarbeit“ – und damit

sowohl wissenschaftliches wie lokales indigenes Wissen – notwendig: Die *materiellen* Mittel zur Bedürfnisbefriedigung stehen nur in begrenzten Mengen zur Verfügung. Auch demokratische und alle Bedürfnisse berücksichtigende Einigungsprozesse benötigen mindestens eine klare Abschätzung der „Verteilungsmasse“.

Mir scheint damit klar zu sein, dass sowohl das für Nachhaltigkeit nötige Wissen als auch die für Nachhaltigkeit nötigen Haltungen bzw. „Kernkompetenzen“ nicht nur die äußere Natur der Geographie und Biologie, sondern auch die innere Natur der Psychologie und der „Seele“ sowie die zwischenmenschliche Natur der Kommunikation und der sozialen Beziehungen umfassen müssen. In allen genannten Bereichen leiden wir gleichzeitig unter einem Informationsdefizit und einem Informationsüberangebot. Für den „richtigen“ Umgang mit den angedeuteten Gegensätzen scheinen mir weder „Optimismus“ noch „Pessimismus“ angemessene Haltungen. Angemessener scheint mir die Haltung der „brennenden Geduld“ sowohl sich selbst als auch anderen gegenüber.

Das „Brennen“ hat seinen Ursprung in der Erkenntnis des scheinbar unüberbrückbaren Abstands zwischen dem, was nötig ist, und dem, wozu man selbst und andere fähig sind – und im Abstand zwischen den Strukturen und Regeln, wie sie sind und wie sie sein müssten, um ein „vorteilhafteres“ Handeln zu befördern: „vorteilhaft“ im Sinne einer Ausrichtung auf Bedürfnisbefriedigung als gemeinsames Handeln angesichts unaufhebbarer Beschränkungen, die die natürliche Umwelt „uns“ auferlegt. Die Geduld aber ist die einzig erfolversprechende Haltung angesichts der Notwendigkeit, den Abstand zwischen dem „Ist-Zustand“ und dem „Soll-Zustand“ durch *freiwillige* Handlungen verringern zu *müssen*. Denn nur so lässt sich Krieg vermeiden.

## **Ist die Konzentration auf persönliche Haltungen für globale Nachhaltigkeit ausreichend?**

Damit bleibt die Eingangsfrage offen: Wie sollen die angedeuteten Wissenskontingente ebenso wie die angesprochenen Kernfähigkeiten angesichts der immer noch anders gelagerten offiziellen Prioritäten zu *zentralen* Zielsetzungen des Bildungssystems werden?

Ich glaube nicht, dass ein Appell an individuelle Haltungen und Verhaltensänderungen ausreichen wird. Mir scheint, dass zwar möglicherweise das nötige Wissen *insgesamt* vorliegt – aber so verteilt ist, dass das aktuell und lokal vorliegende Wissen nicht das ist, was für die anstehenden Entscheidungen und das anstehende Verhalten benötigt wird. Gandhis Wahlspruch „Be the change you want to see in the world“ gilt zwar nach wie vor. Er scheint mir aber nicht ausreichend in einer Welt, in der die meisten Menschen so sehr in Strukturen, Apparate und Denkweisen eingebunden sind, dass sie nicht einmal über genügend „selbstbestimmte Zeit“ – eine der Kernforderungen der „Deutschen Gesellschaft für Zeitpolitik“<sup>77</sup> – verfügen, um einerseits zu wissen, welche Änderung in der Welt sie wirklich sehen wollen, und andererseits diese Änderung an sich selbst verwirklichen zu können.

Um das zu verdeutlichen: Gandhi wurde einst gebeten, dem Sohn einer Bittstellerin das Naschen abzugewöhnen. Es dauerte Wochen, bis er das Thema mit dem Sohn auch nur an-

---

<sup>77</sup> Diese Forderung findet sich in dem Manifest „Zeit ist Leben“ ([http://www.zeitpolitik.de/pdfs/ZP\\_Manifest.pdf](http://www.zeitpolitik.de/pdfs/ZP_Manifest.pdf) [06.05.2010]) auf der Webseite der DGfZP (<http://www.zeitpolitik.de/index.html> [06.05.2010]).

sprach. Später erklärte er, er habe zunächst selbst lernen müssen, auf Süßigkeiten zu verzichten, bevor er mit einiger Aussicht auf Erfolg mit dem Jungen darüber reden konnte.

„Brennende Geduld“ also mit sich selbst ebenso wie mit den Strukturen, über deren Beschaffenheit diejenigen bestimmen, die an den richtigen Stellen sitzen – in der Politik wie in der Wirtschaft wie im Erziehungswesen. Wie aber auf *deren* Entscheidungen Einfluss genommen werden könnte, ist bislang unbekannt: Es gibt hinreichend Wissen darüber, wie man als Mächtiger seine Macht einsetzen kann, es gibt auch ausreichend Wissen darüber, wie man in mit Macht ausgestattete Positionen gelangen kann. Es fehlt aber an Wissen und Erfahrung darüber, wie Mächtige sich mit weniger Mächtigen *gemeinsam* über *notwendige* aber dennoch *freiwillige* Beiträge zu einer nachhaltigen globalen Wirtschaftsweise verständigen können – auf eine Weise, die den Frieden dadurch sichert, dass *alle* Bedürfnisse ausreichend berücksichtigt werden.

Dennoch: Es gibt, glaube ich, mehr Menschen, die sowohl über ausreichendes Wissen als auch über angemessene Kernkompetenzen verfügen, als das in den Medien gezeichnete Bild uns vorgaukelt. Und es gibt mindestens einen Lernansatz, der es geschafft hat, Wissen einerseits und Haltungen andererseits in Lehreinheiten umzusetzen, die als Pilotprojekt bereits an amerikanischen Schulen gelehrt werden. Dass die in diesem Projekt als wichtig angesehenen Haltungen so nahe verwandt sind mit den hier beschriebenen, scheint mit einer Bestätigung für die Richtigkeit dieser Haltungen. Der Aufsatz war fast fertig geschrieben, als ich in der *Noetic Post* folgende Absätze las (Miller 2009, Übers. R.D.):

„In dem Maße wie Globalisierung, Technologie und Urbanisierung das Antlitz der Erde mit einer bisher unvorstellbaren Geschwindigkeit verändern, und in dem Maße wie wir ein neues Verständnis der Wahrheit unserer gegenseitigen Abhängigkeit gewinnen, stehen wir Herausforderungen von einer Größe und Komplexität ohne Beispiel gegenüber. Harte Fragen sind aufgetaucht: Was wird Menschen helfen, in einer multikulturellen Gesellschaft mit zahlreichen, manchmal auf dramatische Weise gegensätzlichen Traditionen, Werten und Zielen zu gedeihen? Wie können wir zusammenarbeiten, um gemeinsam Wohlbefinden, persönliche Erfüllung, auf gegenseitiger Liebe beruhende Beziehungen und globale Nachhaltigkeit schaffen zu können?

In Anerkennung der Tatsache, dass die Antworten auf solche Fragen neue Anforderungen an unsere psychologischen Ressourcen stellen und Kernkompetenzen benötigen, die bisher nicht gefördert wurden, beteiligt sich eine wachsende Zahl von Pädagogen am Aufbau der sogenannten „Skills“ („Fertigkeiten“) Bewegung. Es ist zunehmend deutlich, dass die Trennung zwischen der Ausbildung des Intellekts und der Kultivierung emotionaler und sozialer Intelligenz nicht mehr produktiv ist, und dass es ebenso wichtig ist, uns selbst als Lernende zu verstehen, wie neue Informationen zu erwerben. Zu den Fertigkeiten, die viele als wesentlich für Erfolg im 21. Jahrhundert ansehen, gehören kognitive Flexibilität, Seelenruhe („comfort“) mit Unvertrautem („unfamiliarity“), Wertschätzung für unterschiedliche Perspektiven, Gewandtheit angesichts sich schnell ändernder Umstände, die Fähigkeit, multiple Standpunkte gleichzeitig einzunehmen, und ein Urteilsvermögen, das sich gleichermaßen auf den Intellekt wie auf die Intuition verlässt.

Diese Fertigkeiten ergeben sich nicht so sehr aus dem, WAS wir wissen, als vielmehr aus dem, WIE wir dazu kommen, das zu wissen, was wir wissen – was ein wesentlicher Bestandteil der Herausbildung einer bewussten Weltanschauung ist. Um die Wandlungen zu katalysieren, nach denen wir suchen, müssen wir zuerst lernen, die Inhalte und die Herkunft unserer Weltanschauung – das Gesamt unserer Meinungen, Einstellungen und Annahmen – zu untersuchen; denn diese sind die Filter, durch die unser Verständnis der Welt und unseres Platzes in ihr geformt wird. Zu lernen, wie wir unsere Weltanschauung auf eine Weise ausweiten können, die es uns erlaubt, ausgeglichener, mitfühlender, Unterschiede stärker feiernd und für

neue Informationen aufnahmefähiger zu werden, ist eine der grundlegendsten Aufgaben, die vor uns liegen.“

Die Umsetzung dieses Lernprogramms liegt bei dem „Worldview Literacy Project“, das Schüler dazu einlädt, sich in Dialogen und Kleingruppenarbeiten unter anderem mit folgenden Fragen auseinander zu setzen:

- Wie weißt du, dass du weißt, was du weißt?
- Wie angenehm kannst du dich mit neuen, anderen oder unerwarteten Sachen fühlen?
- Was hilft Menschen, sich neuen Möglichkeiten zu öffnen?
- Wie fühlt es sich an, wenn du in ein Stereotyp eingeordnet wirst?
- Wie kannst du den Unterschied zwischen einer Beobachtung und einer Beurteilung erkennen?
- Warum gibt es so viele Weltanschauungen?
- Wie können wir andere Ansichten respektieren und trotzdem an unseren eigenen festhalten?

Einige der Antworten einzelner Jugendlicher präsentiert die Webseite des Projekts unter: [http://www.livingdeply.org/education\\_Worldview\\_Literacy.html](http://www.livingdeply.org/education_Worldview_Literacy.html) [06.05.2010].

Ob dieses Projekt aber vom Stadium eines Pilotprojekts zum Stadium eines verpflichtenden Lehrangebots für alle gelangen wird, ist präzise eine der Machtfragen, für deren Beantwortung das derzeitigen Wissen nicht ausreicht – glaube ich.

#### **Literatur:**

ALTNER, GÜNTER UND ANTJE BULTMANN (2008): Wissenschaft in derFalle. Zwischen Exzellenzgerangel und Nachhaltigkeitsanspruch. Frankfurt am Main (VAS Verlag für akademische Schriften).

ATMANSPACHER, HARALD (1992): Categoreal and Acategoreal Representation of Knowledge. In: Cognitive Systems Vol.3 No. 3 (Sept. 1992). S. 269–288.

BERKES, FIKRET (1993): Traditional Ecological Knowledge in Perspective. In: Inglis, Julian T. (ed.): Traditional Ecological Knowledge. Concepts and Cases. Ottawa (International Development Research Centre / Canadian Museum of Nature). S. 1-9.

BOHM, DAVID (1998): Der Dialog. Das offene Gespräch am Ende der Diskussionen. Stuttgart (Klett-Cotta).

BRABECK-LETMATHE, PETER (2005): Nachhaltigkeit als unternehmerische Verantwortung (Vortrag in der Aula der Universität Zürich. 3. Mai 2005). Online unter: [http://www.sustainability-zurich.org/cm\\_data/SDLP\\_06\\_Vortrag\\_Brabeck\\_020505.pdf](http://www.sustainability-zurich.org/cm_data/SDLP_06_Vortrag_Brabeck_020505.pdf) [06.05.2010]. (Die englische Fassung des Vortrags – „Sustainability as part of a company’s responsibility“ – findet sich auf der Webseite von Nestlé unter: [http://www.nestle.com/MediaCenter/SpeechesAndStatements/AllSpeechesAndStatements/05\\_03\\_2005.htm](http://www.nestle.com/MediaCenter/SpeechesAndStatements/AllSpeechesAndStatements/05_03_2005.htm) [06.05.2010])

BUSCHENREITER, ALEXANDER (1993): Unser Ende ist euer Untergang. Die Botschaft der Hopi an die Welt. Göttingen (Lamuv Verlag).

CAPRA, FRITJOF (undated): The Systems View of Life; Online unter: [http://www.youtube.com/watch?gl=DE&hl=de&v=o\\_MDRI-Q76o](http://www.youtube.com/watch?gl=DE&hl=de&v=o_MDRI-Q76o) [06.05.2010].

CARLOWITZ, HANS CARL VON (1713, reprint der zweiten Auflage 2009): Sylvicultura Oeconomica, oder haußwirthliche Nachricht und Naturmäßige Anweisung zur wilden Baum-Zucht. Remagen (Norbert Kessel Verlag).

CATTON, WILLIAM R. (1980): Overshoot. The Ecological Basis of Revolutionary Change. Urbana, Chicago, London (University of Illinois Press).

COMMONER, BARRY (1972): Summary of the Conference. In: Farvar, M. Taghi; Milton, John P. (eds., 1972): The Careless Technology. Ecology and International Development. Garden City, New York (The Natural History Press). pp. xxii-xxix.

COSTANZA, ROBERT; GRAUMLICH, LISA AND WILL STEFFEN (2007): Sustainability or Collapse? An integrated history and future of people on Earth; Cambridge, Mass. and London (MIT Press).

DAHM, DANIEL; DÜRR, HANS-PETER UND RUDOLF ZUR LIPPE (2006): Potsdamer Manifest 2005: We have to learn to think in a new way – Potsdamer Denkschrift. München (oekom). Online unter: [http://www.gcn.de/download/denkschrift\\_de.pdf](http://www.gcn.de/download/denkschrift_de.pdf) [06.05.2010].

DIAMOND, JARED (2006): Kollaps. Warum Gesellschaften überleben oder untergehen. Aus dem Amerikanischen von Sebastian Vogel. Frankfurt am Main (S. Fischer Verlag).

DIETERICH, DIETER (2005): Beitrag zur konkreten Realisierung der Potsdamer Denkschrift. In: [http://www.vdw-online.net/manifest/kritische\\_Ergaenzungen/Dieterich\\_gueges.pdf](http://www.vdw-online.net/manifest/kritische_Ergaenzungen/Dieterich_gueges.pdf) [06.05.2010].

DIXIT, JAY (2008): The Art of Now: Six Steps to Living in the Moment; In: Psychology Today (November 2008). Online unter: <http://www.psychologytoday.com/articles/200810/the-art-now-six-steps-living-in-the-moment> [06.05.2010].

DÜRR, HANS-PETER (2003): Unbelebte und belebte Materie. Online auf der Webseite des „Global Challenges Network“ unter: <http://www.gcn.de/download/biophys1.pdf> [06.05.2010].

EHMER, SUSANNE: "Dialog – nichts neues und doch ungewöhnlich anders". In: Supervision – Mensch Arbeit Organisation. Heft 2/2003 (Beltz Verlag). Online unter: <http://www.dialogprojekt.de/ArtikelAdmin/File/EHMER-Dialog-nichts-Neues.pdf> [06.05.2010].

FARVAR, M. TAGHI; MILTON, JOHN P. (eds., 1972): The Careless Technology. Ecology and International Development (the record of the Conference on the Ecological Aspects of International Development, convened by the Conservation Foundation and the Center for the Biology of natural Systems. Washington University. December 8–11, 1968. Airlie House, Warrenton, Virginia). Garden City, New York (The Natural History Press).

GEORGESCU-ROEGEN, NICHOLAS (1971/1999): The Entropy Law and the Economic Process. Cambridge, Mass., London (Harvard University Press; republished by toExcel/iUniverse.com).

GOLEMAN, DANIEL (1997): Healing Emotions. Conversations with the Dalai Lama on Mindfulness, Emotions and Health. Boston & London (Shambala).

GREENLEAF, ROBERT K. (2002; 25<sup>th</sup>. Anniversary edition): Servant Leadership: A Journey into the nature of legitimate power and greatness. New York (Paulist Press).

GREFE, CHRISTIANE (2009): Eine unterirdische Geschichte; In: Die ZEIT Nr. 44 (22.10.2009). Online unter: <http://pdf.zeit.de/2009/44/Helmholtz.pdf> [06.05.2010].

GROBER, ULRICH (1999): Der Erfinder der Nachhaltigkeit; in: DIE ZEIT (Nr. 48/ 25.11.1999). Online unter: [http://www.zeit.de/1999/48/Der\\_Erfinder\\_der\\_Nachhaltigkeit](http://www.zeit.de/1999/48/Der_Erfinder_der_Nachhaltigkeit) [06.05.2010].

GRUPPE 2004 (2004): Memorandum Hochschule neu denken – Neuorientierung im Horizont der Nachhaltigkeit. Lüneburg (Universität Lüneburg, Gruppe 2004). Online unter: <http://www.uni-lueneburg.de/gruppe2004/memorandum.pdf> [06.05.2010].

HÄNSEL, MARKUS (2002): Intuition als Beratungskompetenz in Organisationen. Untersuchung der Entwicklung intuitiver Kompetenzen im Bereich systemischer Organisationsberatung. Heidelberg (Inauguraldissertation der Medizinischen Fakultät).

HANDY, CHARLES (1998): Beyond Certainty. The Changing World of Organizations; Boston, Mass. (Harvard Business School Press).

HARTKEMEYER, MARTINA, JOHANNES F. HARTEKEMEYER, L. FREEMAN DHORITY (2000): Miteinander Denken – Das Geheimnis des Dialogs. Stuttgart (Klett-Cotta).

HARTMANN, MICHAEL: Klassenspezifischer Habitus und/oder exklusive Bildungstitel als soziales Selektionskriterium? – Die Besetzung von Spitzenpositionen in der Wirtschaft. In: Kraus, Beate (Hg., 2001): An der Spitze. Konstanz (UVK Verlagsgesellschaft). S. 157–215.

HELD, MARTIN (Hrsg., 2000): Ökologie der Zeit. Vom Finden der rechten Zeitmaße. Stuttgart (Hirzel).

LUCAS, MARSHA (November 11, 2009): Nine Ways That a Meditating Brain Creates Better Relationships. Psychology Today Blog: „Rewire Your Brain for Love“. Online unter: <http://www.psychologytoday.com/blog/rewire-your-brain-love/200911/nine-ways-meditating-brain-creates-better-relationships> [06.05.2010].

LUCAS, MARSHA (October 29, 2009): Mindfulness Meditation + Neuroscience = Healthier Relationships. You can rewire your brain. You have the technology. In: Psychology Today Blog: „Rewire Your Brain for Love“. Online unter: <http://www.psychologytoday.com/blog/rewire-your-brain-love/200910/mindfulness-meditation-neuroscience-healthier-relationships> [06.05.2010].

- LOVELOCK, JAMES (2009): The Vanishing Face of Gaia. A Final Warning. New York (Basic Books).
- LYONS, OREN (1993): Speech at the UN General Assembly for the Opening of the “Year of Indigenous Peoples”. Online unter: [http://www.ratical.org/many\\_worlds/6Nations/OLatUNin92.html](http://www.ratical.org/many_worlds/6Nations/OLatUNin92.html) [06.05.2010].
- LYONS, OREN (undatiert): Interview in dem Film „Indigeneous American Prophecy – Elders Speak part 3“. Online unter YouTube unter <http://de.youtube.com/watch?v=9pilziXU9RE> [06.05.2010].
- MACY, JOANNA UND MOLLY YOUNG BROWN (2007): Die Reise ins lebendige Leben. Strategien zum Aufbau einer zukunftsfähigen Welt – ein Handbuch. Paderborn (Junfermann).
- MARKS, ROBERT (2006): Die Ursprünge der modernen Welt. Eine globale Weltgeschichte. Darmstadt (Wissenschaftliche Buchgesellschaft).
- MAYOR, FEDERICO (1996): Crucible for a common ethic. In: Our Planet. Vol. 8 No. 2 (August 1996 – Issue on Culture, Values and the Environment). Online unter: <http://www.ourplanet.com/imgversn/82/mayor.html> [06.05.2010].
- MILLENNIUM ECOSYSTEM ASSESSMENT (2005): Ecosystems and Human Well-being: Synthesis. . Washington, DC (Island Press)K. Online unter: <http://www.millenniumassessment.org/documents/document.356.aspx.pdf> [06.05.2010].
- MILLER, LIZ (2009): Cultivating Worldview Wisdom; In: The Noetic Post – A Bulletin from the Institute of Noetic Sciences (Fall/Winter 2009-10 / Volume one, number one).
- Popper, Karl (1934/2005): Logik der Forschung. Tübingen (Mohr Siebeck).
- REHEIS, FRITZ (2009): Ökologie der Zeit und politische Bildung; Tutzing (Netzwerktagung 2009); Online unter: [http://www.politische-bildung-bayern.net/images/stories/dokumente/2009/download/2009\\_reheis\\_oekologie\\_der\\_zeit.pdf](http://www.politische-bildung-bayern.net/images/stories/dokumente/2009/download/2009_reheis_oekologie_der_zeit.pdf) [06.05.2010].
- REHEIS, FRITZ (1998): Die Kreativität der Langsamkeit – Neuer Wohlstand durch Entschleunigung. Darmstadt (Wissenschaftliche Buchgesellschaft).
- RIFKIN, JEREMY WITH TED HOWARD (1980): Entropy: A New World View. New York (Viking Press).
- ROBINSON, JAMES A. (2008) : Die Ursprünge der modernen Welt. Geschichte im wissenschaftlichen Vergleich. Frankfurt am Main (Fischer Taschenbuch Verlag).
- MEADOWS, DONELLA, JØRGEN RANDERS, UND DENNIS MEADOWS (2006): Grenzen des Wachstums – Das 30-Jahre-Update. Signal zum Kurswechsel. Stuttgart (S. Hirzel Verlag).
- ROSA, HARTMUT (2005): Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstruktur in der Moderne. Frankfurt am Main (Suhrkamp).

ROSENBERG, MARSHALL (2007): Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprache des Lebens Paderborn (Junfermann).

SACHS, WOLFGANG (Gesamtredaktion, 2007): Zukunftsfähiges Deutschland in einer globalisierten Welt. Ein Anstoß zur gesellschaftlichen Debatte. Frankfurt am Main (Fischer).

SCHLEY, SARA (2006): Sustainability: The Inner and the Outer Work. In: Senge et al. (2006), S. 96–104.

SCHULZ VON THUN, FRIEDEMANN (2000): Miteinander Reden. Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung. Reinbeck (Rowohlt).

Senge, Peter (1990): The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organisation. New York (Broadway Business). Dt.: Senge, Peter (2008): Die fünfte Disziplin: Kunst und Praxis der lernenden Organisation. Stuttgart (Schäffer-Poeschel).

SENGE, PETER; LAUR, JOE; SCHLEY, SARA; SMITH, BRYAN (2006): Learning for Sustainability. Cambridge, Mass. (The Society for Organisational Learning).

SINGER, WOLF UND MATTHIEU RICARD (2008): Hirnforschung und Meditation. Ein Dialog. Frankfurt am Main (Suhrkamp).

TROMPENAARS, FONS UND ED VOERMAN (2009): Servant-Leadership Across Cultures. Harnessing the strength of the world's most powerful leadership philosophy. Oxford, UK (infiniteidas).

UNESCO (1973): Conferences Parallel to the United Nations Conference on the Human Environment, Document ED/WS/397; Paris (UNESCO, 5 June 1973). Online unter: <http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000044/004437EB.pdf> [06.05.2010].

VÁSQUEZ, GRIMALDO RENGIFO (1997): Culture and Biodiversity in the Andes. In: Forests Trees and Peoples Newsletter. Nr. 34. Sept. 1997. Uppsala (Swedish Agricultural University). S. 39–45.

VIEDERMAN, STEPHEN (1995): Knowledge for Sustainable Development: What Do We Need to Know? In: T. Trzyna (ed.): A Sustainable World: Defining and Measuring Sustainable Development. Sacramento and London: California Institute of Public Affairs and Earthscan for IUCN. Online unter: <http://www.interenvironment.org/cipa/viederman.htm> [06.05.2010].

WACKERNAGEL, MATHIS (1997): Unser ökologischer Fußabdruck. Wie der Mensch Einfluss auf die Umwelt nimmt. Basel (Birkhäuser Verlag).

WAVEY, ROBERT (1993): International Workshop on Indigenous Knowledge and Community-Based Resource Management: Keynote Address. In: Inglis (ed.): Traditional Ecological Knowledge. Concepts and Cases, Ottawa (International Development Research Centre / Canadian Museum of Nature). S. 11–16.



WILSON, EMILY (2009): Interview with Barbara Ehrenreich: The Relentless Promotion of Positive Thinking Has Undermined America. In: Alternet (Posted October 10, 2009); Online unter: [http://www.alternet.org/healthwellness/143187/barbara\\_ehrenreich%3A\\_the\\_relentless\\_promotion\\_of\\_positive\\_thinking\\_has\\_undermined\\_america/](http://www.alternet.org/healthwellness/143187/barbara_ehrenreich%3A_the_relentless_promotion_of_positive_thinking_has_undermined_america/) [06.05.2010].

ZEIT ONLINE (17.11.2009): Treibhauseffekt – CO<sub>2</sub>-Emissionen steigen rapide. Online unter: <http://www.zeit.de/wissen/umwelt/2009-11/co2-klimawandel-anstieg> [06.05.2010].

ZOHAR, DANAH (1997): Rewiring the Corporate Brain. Using the New Science to Rethink How We Structure and Lead Organizations. San Francisco (Berrett-Koehler).

## **4. Studentischer Protest und Bologna-Prozess. Anmerkungen zur fehlenden bildungs- und gesellschaftstheoretischen Reflexion der Hochschulreform und ihrer Kritik.**

*Tim Zumhof*

Zusammenfassung:

Davon ausgehend, dass studentischer Protest nicht allein jugendliche Delinquenz darstellt, sondern als sich performativ realisierende Gesellschaftskritik zu verstehen ist, die zwar gesellschaftliche Brüche ankündigt, sie theoretisch aber nicht auf den Begriff bringt, besteht der dringende Bedarf an einer Reformulierung eines gesellschaftskritischen, universitären Bildungsbegriffs, der den studentischen Protest substantiell dabei unterstützt, Einfluss auf den Diskurs um Bildung und die Umstrukturierung der Hochschule zu nehmen. Erst von diesem kritischen Bildungsbegriff aus lässt sich eine Reformierung der gescheiterten Hochschulreform der letzten zehn Jahre bewerkstelligen.

### **1. Studentische Delinquenz und politische Avantgarde**

Studentischer Protest wird nicht selten zu einer Form jugendlicher Delinquenz degradiert, die lediglich das Bild des sich dem Müßiggang hingebenden und Trinkgelage feiernden Studenten vervollständigt. Schon 1725 stellte Johann Georg Puschner eine Reihe von satirischen Kupferstichen her, die unterschiedliche Aspekte der unsittlichen Lebensart des Studenten darstellten.<sup>78</sup> Neben diesem unsittlichen Auftreten der Studenten in der Öffentlichkeit fühlte man sich auch durch ihr akademisches Überlegenheitsgehabe vor den Kopf gestoßen, das mit dem Begriff der „studentischen Ehre“ verknüpft war und mit einem libertär-ständischen Sonderbewusstsein einherging.<sup>79</sup> Besonders an der geläufigen Bezeichnung „Kommilitone“, – was soviel bedeutet wie „Waffenbruder“ oder „Mitsoldat“ –, mit der die Studenten ihre Mitstudenten ansprachen, wird deutlich, dass der Student sich nicht allein als Freigeist begriff, sondern auch als intellektuelle und politische Avantgarde – was im militärischen Sprachgebrauch für die Gruppe steht, die im Krieg als erste in kämpferische Handlung verwickelt wird.

Obleich der sich in Burschenschaften organisierende Student heute in der Öffentlichkeit seltener geworden ist – schon zwischen 1815 und 1819 betrug ihr Anteil an der gesamten Studentenschaft nur ein Fünftel –, so assoziiert man mit dem Studenten auch heute noch ein *enfant terrible*. Für den Nicht-Akademiker stellt er mehr einen Quälgeist als einen Freigeist dar. Denn spätestens seit den Sechzigerjahren des 20. Jahrhunderts ist der studentische Protest durch politisch motivierte, meist vandalistische Haus- oder Hörsaalbesetzungen ins historische Bewusstsein eingegangen. Weniger militant, aber dennoch resolut traten die Studenten 1968 – wenn man so will – als „Vorhut“ für eine umfassende Demokratisierung der Gesellschaft ein. Als geistige Urheber dieser Revolte wurden oft die Vertreter der Frank-

---

<sup>78</sup> Vgl. Puschner, Johann Georg: Dendrono-Puschners natürliche Schilderung des academischen Lebens in schönen Figuren ans Licht gestellt. Hrsg. von Konrad Lengenfelder. Nürnberg 1962.

<sup>79</sup> Vgl. Hardtwig, Wolfgang: Studentische Mentalität – Politische Jugendbewegung – Nationalismus: Die Anfänge der Deutschen Burschenschaft. In: Historische Zeitschrift (1986) Heft 3. S. 581–628. S. 598.

furter Schule gehandelt. Doch Theodor W. Adorno und Jürgen Habermas distanzieren sich vom studentischen Aktionismus und Adorno erklärte in einem Interview mit der Süddeutschen Zeitung, dass kein Mensch, der seine Schriften gelesen oder Vorträge gehört habe, sie als Anweisung zu Gewaltakten hätte interpretieren können.<sup>80</sup> Auch im Zuge der Proteste gegen die Reformierung des europäischen Hochschulwesens kam es im Sommer 2009 in ganz Europa zu Protestaktionen. In Frankfurt besetzten und beschädigten Studenten Hörsäle der Goethe-Universität.<sup>81</sup>

Angesichts der Forderungen der heutigen Studentenschaft, eine kritische und freie Bildung für alle Bürger zu ermöglichen<sup>82</sup>, könnte man sich in der Zeit zurückversetzt fühlen. In einem Interview mit dem Deutschlandfunk bezeichnete Bundesbildungsministerin Annette Schavan die Proteste daher als „gestrig“<sup>83</sup>. Doch gibt es bei all der bildungsprogrammatischen Ähnlichkeit drei wesentliche Unterschiede. Zum einen bleibt die gegenwärtige Protestbewegung vornehmlich auf den Bildungssektor (Bologna-Prozess und „G8“) beschränkt, die Studentenbewegung von 1968 war indessen in einem gesamtgesellschaftlichen und internationalen Reformprozess eingebettet (Aufarbeitung der Nazi-Verbrechen, Friedensbewegung, Liberalisierung der Sexualmoral, Feminismus, etc.). Die anderen Unterschiede bestehen m. E. einerseits in der „digitalen Solidarität und Subversivität“, die heute durch das Internet hergestellt wird und andererseits in der „theoretischen Blässe“, d. h. der fehlenden gesellschafts- und bildungstheoretischen Elaborierung ihrer Forderungen.

## 2. Digitale Solidarität, ästhetische Subversivität und theoretische Blässe

Die mediale Solidarisierung von aktiven Hochschulgruppen und anderen bildungspolitischen Akteuren im Internet zeigt, dass keine Gesellschaftstheorie mehr ohne eine integrierte Medientheorie auskommt. Die Möglichkeiten, die wikis, twitter und andere Kommunikationsmittel sogenannter sozialer Netzwerke bieten, werden von den Akteuren zur Organisation, Publikation und politischen Mobilisierung genutzt. Die dezentrale Form der Vernetzung lokal Handelnder führt einerseits zu einem ungeordneten, z.T. unüberschaubaren Dickicht von Beiträgen, andererseits bietet der digitale Zugriff auf Diskussionen und Material eine niedrige Hemmschwelle zur Partizipation. Das Ziel dieser beschleunigten Mobilisierung via Internet besteht u.a. darin, Akteure für die öffentliche Inszenierung von Kritik zu rekrutieren. Denn letztlich besteht das Hauptgeschäft des studentischen Protestes immer noch darin, körperlich und öffentlichkeitswirksam in Erscheinung zu treten. Demonstrationen, die Besetzung von Hörsaalgebäuden oder die geplante „Störung“ des Treffens der europäischen Bildungsminister in Wien im März 2010 sind performative Akte der Kritik. Dabei treten die thesenar-

---

<sup>80</sup> Vgl. Adorno, Theodor W.: Kritische Theorie und Protestbewegung. Ein Interview mit der ‚Süddeutschen Zeitung‘ (1969). In: Theodor W. Adorno. Gesammelte Schriften, Bd. 20,1.: Vermischte Schriften. Hrsg. von Rolf Tiedemann. Frankfurt am Main 1986. S. 389–401. S. 400.

<sup>81</sup> Vgl. Ludwig, Astrid: Uni spricht von Vandalismus. URL: [http://www.fr-online.de/frankfurt\\_und\\_hessen/campus/2115806\\_Goethe-Universitaet-Uni-spricht-von-Vandalismus.html](http://www.fr-online.de/frankfurt_und_hessen/campus/2115806_Goethe-Universitaet-Uni-spricht-von-Vandalismus.html) [1. 4. 2010].

<sup>82</sup> Vgl. AStA Goethe-Universität Frankfurt: Forderungen der Studierenden zum Bildungsstreik 2009. URL: <http://www.bildungsstreik.net/aufruf/forderungen-der-studierenden/> [2. April 2010].

<sup>83</sup> Schavan, Annette/ Spengler, Jochen: „Die Proteste sind zum Teil gestrig“. Bildungsministerin Annette Schavan über die bundesweiten Proteste von Studenten und Schülern. (17. 6. 2009) URL: [http://www.dradio.de/df/sendungen/interview\\_dlf/983613/](http://www.dradio.de/df/sendungen/interview_dlf/983613/) [1. 4. 2010].

tigen Forderungen der Protestler nicht gänzlich in den Hintergrund, sie verlieren aber ihre Dominanz im Gemenge der Inszenierungsmittel von Kritik. Wie im postdramatischen Theater, in dem „Text nur als Element, Schicht und ‚Material‘ der szenischen Gestaltung, nicht als [...] Herrscher“<sup>84</sup> zählt, werden sie zu Sprachflächen, die lediglich ein mögliches Stilmittel unter vielen darstellen. Wie diese Stilmittel in einem „Kunstwerk“ vereinigt werden, schildert Dieter Lenzen in einem Aufsatz über die Ästhetisierung der Wissenschaft:

„Hinter dem Cola-Automaten unter dem Treppenbogen steht ein junger Mann in schwarzer Hose mit Palästinensertuch und uriniert auf den Teppichboden. Er bliebe unbemerkt, dränge nicht das sanfte Plätschern seines Blaseninhalts ans Ohr und der scharfe Geruch seines Harns in die Nase. [...] Aus dem Seminarraum gegenüber dem Foyer für die großen Hörsäle klingt Gesang. Zum metallenen Klang einer E-Gitarre singen ‚Besetzer‘ der sogenannten Rost- und Silberlaube Arbeiter- und Soldatenlieder in einer Folge, die keiner Ordnung zu gehorchen scheint. Wir lagen vor Madagaskar. Um die Ecke liegt ein menschliches Wesen, das schläft. Über die drei Bildschirme, die man vor den Garderobentischen aufgebaut hat, tanzen Videofilme, die die Ereignisse des Studentenstreiks dokumentieren, Interviews, wie man sie im Deutschunterricht gelernt hat. [...] In KJ 24 / 219 tanzen zu rotem Licht zwei junge Leder männer, die Hände des einen zwischen den Beinen des anderen. Irgendjemand kocht Kaffee. Es ist 22.00 Uhr. Das Kunstwerk kommt zur Ruhe. Kein Zweifel. Was immer der ‚Streik‘ der Studenten und ihrer Freunde im Einzelnen bedeutete, er war auch dieses: der Versuch, die vernunft- (und ebenso auch unvernunft)erstarre Wissenschaftsfabrikation zu transformieren in ein ästhetisches Ereignis.“<sup>85</sup>

Die Ästhetisierung bedeutet allerdings nicht unweigerlich eine Entpolitisierung. Kritik präsentiert sich hier zwar nicht in Habermas'scher Sprachmechanik, sondern vollzieht sich in einem ästhetischen Prozess der Verkörperung. Im Vordergrund steht hierbei weniger der Anlass der Kritik, sondern vielmehr der Ereignischarakter der Kritik. Deshalb muss man sich die Frage stellen, ob diese Inszenierung von Kritik nicht letztlich dafür sorgt, dass das Anliegen der Studenten zur politischen Bedeutungslosigkeit herabsinkt, wenn das theoretische Gerüst sowie das moralische Normativ ihrer Kritik nicht offengelegt und auf den Begriff gebracht wird.

### 3. Anachronismen der Kritik

Es geht schon längst nicht mehr allein darum, die sozialelektive Gebührenpolitik der Hochschulen anzuprangern. Immer lauter wird der Ruf nach einem von ökonomischen und bürokratischen Zwängen befreiten Studium. Auch von Seiten der akademischen Elite rührt sich zunehmend der Einstand mit den Studenten. Einer der ersten in der Öffentlichkeit auch breiter rezipierten Kritiker des Bologna-Prozesses war Konrad Paul Liessmann. In seiner „Theorie

---

<sup>84</sup> Lehmann, Hans-Thies: Postdramatisches Theater. 4. Auflage. Frankfurt am Main 2008. S. 13.

<sup>85</sup> Lenzen, Dieter: Von der Erziehungswissenschaft zur Erziehungsästhetik? In: Kunst und Pädagogik. Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Ästhetik? Hrsg. von Dieter Lenzen. Darmstadt 1990. S. 171–186. S. 171ff. Dieter Lenzen wurde selbst „Opfer“ einer derartigen Inszenierung von Kritik. Als Präsident der FU Berlin wurde ihm von studentischer Seite die Ökonomisierung des Universitätsbetriebs vorgehalten. Doch statt Lenzen mit der Kritik zu begegnen, kehrten die Studenten den Prozess um, indem sie einen „Fan-Club“ gründeten und Lenzen bei öffentlichen Auftritten mit übertriebenem Jubel empfingen.

Vgl. URL: <http://www.spiegel.de/unispiegel/studium/0,1518,513355,00.html> [10. 4. 2010].

der Unbildung“<sup>86</sup> versammelt er – ohne Zweifel auf hohem Niveau und auf unterhaltsame Weise – Kritikpunkte gegen die gegenwärtigen Umstrukturierungen im Hochschulwesen. Er konstatiert eine zunehmende Entmündigung des Wissens unter den Bedingungen eines kapitalistischen Wissenschaftsbetriebs.<sup>87</sup> Hiermit stellt er sich aber nicht auf die Seite der Gesellschafts- oder Bildungstheorie, die über Ursachen, Folgen und Auswege spekuliert und das Phänomen der „Verschulung“ wissenschaftlich ergründet, sondern reiht sich lediglich in einen Chor von konservativen Kulturkritikern ein. „Die Abkehr von der Idee der Bildung“<sup>88</sup> und das „Verschwinden [des] bürgerlichen Kanons“<sup>89</sup> werden wehleidig beklagt. Und man ist geneigt, Liessmanns Abgesang kopfnickend zuzustimmen, doch seine Reminiszenzen an das Bildungsverständnis des deutschen Idealismus bleiben – auch bei aller Richtigkeit seiner Befürchtungen – bildungsbürgerliche Schwärmerei. Denn spätestens seit Max Weber ist klar geworden, dass die verwissenschaftlichte Zivilisation nicht mehr kanonisch zusammengehalten werden kann. Die Ausdifferenzierung und Spezialisierung von wissenschaftlichen Teildisziplinen macht es schier unmöglich, das Allgemeine im Besonderen erkennen zu wollen. Während Humboldt, Schelling und Schleiermacher noch davon ausgingen, die Masse der Kenntnisse im Begriff des Allgemeinen oder Absoluten aufheben zu können, so war mit dem Ende der Systemphilosophie der Marke Hegel auch die Idee einer allseitigen Bildung begraben. Jeder Versuch, eine Kanonisierung zu leisten, führe daher – so Adorno – unweigerlich in die Halbbildung, weil lediglich positives Wissen bzw. messbare Kompetenzen zusammengetragen werden, die nicht der Vertiefung der Erkenntnis oder der Aufklärung dienen, sondern lediglich „zur Norm, zur Qualifikation gewordene, kontrollierbare Bildung [sind].“<sup>90</sup> Obwohl die Konzepte die beiden Enden ein und derselben Skala darstellen, hypostasieren sie in gleicher Weise ein Bildungsideal. Deshalb können sich sowohl der blutleere Verweis auf das Humboldtsche Bildungsideal, als auch die Substituierung des Bildungsbegriffs durch ein marktwirtschaftliches Konzept der *employability* nicht von der Gefahr lossagen, in Halbbildung umzuschlagen, denn Bildung, die „sich selbst setzt und verabsolutiert, ist schon Halbbildung geworden“<sup>91</sup>. Unser Bild vom Gelehrten, Gebildeten oder Intellektuellen ist stets der Hinweis auf die Allgegenwart der Halbbildung. Den Ausweg sieht Adorno nur darin, einen permanenten Rekurs auf die faktisch zur Halbbildung geronnene Bildung zu führen.

Bildung könne damit nur in einer skeptischen Haltung des Sich-stets-in-Frage-stellens und einer permanenten Selbstvergewisserung bestehen. Dieser liminale Zustand zwischen dem Nicht-mehr-Gebildeten und dem Schon-Halbgebildeten ist der mehrdeutige Zustand des Sich-Bildenden. Durch diesen dauerhaften Schwellenzustand ist das Projekt der Bildung – so wie jedes andere Projekt der Moderne – in einen unabschließbaren, fragilen Diskurs gestellt.

„Dem nachmetaphysischen Diskurs um Bildung, der sich seit der Aufklärung vor das Problem gestellt sieht, keinen positive Idee von Bildung mehr benennen zu können, bleibt als Leitfa-

---

<sup>86</sup> Vgl. Liessmann, Konrad Paul: Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. Wien 2006.

<sup>87</sup> Vgl. ebd. S. 48f.

<sup>88</sup> Ebd. S. 71.

<sup>89</sup> Ebd. S. 67.

<sup>90</sup> Adorno, Theodor W.: Theorie der Halbbildung. In: Ders.: Gesammelte Schriften, Bd. 8: Soziologische Schriften 1. Hrsg. von Rolf Tiedemann. Frankfurt am Main 1972. S. 93–121. S. 106.

<sup>91</sup> Ebd. S. 95.

den eigentlich nur die Moderne selbst, d.h. das Prinzip des permanenten Umbruchs und damit die Gewissheit eines unabschließbaren Projekts.“<sup>92</sup>

Wenn sich aber der Diskurs um Bildung unweigerlich auf die sich in permanenten Umbrüchen befindende Moderne bezieht, dann könnte die erneute Krise der Bildungsinstitutionen auf gesellschaftliche Umwälzungen hinweisen. Die Erziehungswissenschaft müsste hier als „Seismograph der Gesellschaft“ fungieren und Verschiebungen und Brüche als solche benennen.

#### **4. Notwendigkeit einer nicht-affirmativen Theorie universitärer Bildung**

Dass sowohl das Konzept einer formalen, dem Subjekt zugewandten, vermeintlich kritischen Bildung als auch das materiale Konzept eines im Vorhinein festgelegten Wissens- und Fähigkeitskanons affirmative Bildungsideale sind, hat Dietrich Benner bereits Anfang der 80er-Jahre ausführlich dargelegt. Seine nicht-affirmative Bildungstheorie, die in den Bereichspädagogiken sowie in der Bildungspolitik weiterhin wenig diskutiert wird, widersteht dem Druck, voreilig eine Bildungsvorstellung zu idealisieren. Sie ist vielmehr in zweifacher Hinsicht transformatorisch, d.h. sie sucht einerseits die unbestimmte Bildsamkeit des Menschen in eine selbst gewählte Bestimmung zu orientieren und andererseits in Abgrenzung zu affirmativen Vorstellungen alle Bereiche menschlicher Kulturtätigkeit zu integrieren.<sup>93</sup>

Für die universitäre Bildung würde das bedeuten, dass die Aufgabe der Lehrenden darin besteht, zur selbsttätigen Forschung aufzufordern. Diese (Fremd-)Aufforderung zur Selbsttätigkeit, die zunehmend in eine Selbstaufforderung zur Selbsttätigkeit überführt wird, ist im Grunde das „Einpflanzen“ des Forschergeistes. Im Seminar – das vom lateinischen *seminarium*, der Baum- oder Pflanzschule kommt – fordert der Hochschullehrer die Studierenden auf, sich an der wissenschaftlichen Forschung zu beteiligen. In den Geisteswissenschaften, aber auch in den Naturwissenschaften entstehen viele Examens- oder Abschlussarbeiten aus dieser Partizipation an der Forschung. Sie allein ist Sinn und Zweck der Universität. Universitäre Bildung von der Forschung und der Beteiligung der Studenten an derselben zu entkoppeln und sie zu einem bloßen „Brotstudium“ zusammenschrumpfen zu lassen, verkennt das Problem zwischen Wissen und Anwendung. Wissen oder Fertigkeiten werden erstens nicht dadurch erlernt oder erworben, indem man sie bejaht, und zweitens besteht im Wissen kein Garant auf eine erfolgreiche Anwendung. Die Bewegung der Bildung setzt immer voraus, dass der sich Bildende genötigt wird, sich von seinen unmittelbaren Kenntnissen und Erfahrungen – seiner sozialisierten Halbbildung – zu entfremden. Drittens würde eine vom Zweck der Anwendung regierte Forschung aufhören, Wissenschaft zu sein. Bereits Josef Schelling hat auf dieses Dilemma einer zweckrationalistischen Universitätsreform hingewiesen:

---

<sup>92</sup> Reitemeyer, Ursula: Umbruch in Permanenz. Eine Theorie der Moderne zwischen Junghelgianismus und Frankfurter Schule. Münster 2007. S. 176.

<sup>93</sup> Vgl. Benner, Dietrich: Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. 5., korrigierte Auflage. Weinheim und München 2005. S. 164.

„Die Werkzeuge [die wissenschaftlichen Kenntnisse und Fähigkeiten; TZ] sollen doch aber ohne Zweifel durch Wissenschaft gebildet werden. Will man also jenen Zweck der Bildung, so muß man auch die Wissenschaft wollen. Die Wissenschaft aber hört als Wissenschaft auf, sobald sie zum bloßen Mittel herabgesetzt und nicht zugleich um ihrer selbst willen gefördert wird.“<sup>94</sup>

Will universitäre Bildung ihren zweckfreien, nicht-affirmativen Charakter bewahren, so darf sie sich weder der Dogmatik der Religion, der Totalität des Staates, der Rationalität des Marktes, noch der Beliebtheit der Kunst, den Konventionen einer bestimmten Moral oder Erziehung unterordnen. Sie müsse, wie Jacques Derrida es fordert, der Ort sein, „an dem nichts außer Frage steht“<sup>95</sup>. Universität müsse der Ort sein, an dem selbst sie in Frage steht.

## Literatur

ADORNO, THEODOR. W.: Kritische Theorie und Protestbewegung. Ein Interview mit der ‚Süddeutschen Zeitung‘ (1969). In: Theodor W. Adorno. Gesammelte Schriften, Bd. 20,1.: Vermischte Schriften. Hrsg. von Rolf Tiedemann. Frankfurt am Main 1986. S. 389–401.

DERS.: Theorie der Halbbildung (1959). In: Ders. Gesammelte Schriften, Bd. 8: Soziologische Schriften 1. Hrsg. von Rolf Tiedemann. Frankfurt am Main 1972. S. 93–121.

BENNER, DIETRICH: Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. 5., korrigierte Auflage. Weinheim und München 2005.

DERRIDA, JACQUES: Die unbedingte Universität. Frankfurt am Main 2001.

HARDTWIG, WOLFGANG: Studentische Mentalität – Politische Jugendbewegung – Nationalismus: Die Anfänge der Deutschen Burschenschaft. In: Historische Zeitschrift (1986) Heft 3. S. 581–628.

LEHMANN, HANS-THIES: Postdramatisches Theater. 4. Auflage. Frankfurt am Main 2008.

LENZEN, DIETER: Von der Erziehungswissenschaft zur Erziehungsästhetik? In: Kunst und Pädagogik. Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Ästhetik? Hrsg. von Dieter Lenzen. Darmstadt 1990. S. 171–186.

LISSMANN, KONRAD PAUL: Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. Wien 2006.

---

<sup>94</sup> Schelling, Josef: Vorlesungen über die Methode des akademischen Studiums (1803). In: Schellings Werke, Bd. 3: Schriften zur Identitätsphilosophie 1801–1806. Hrsg. von Manfred Schröter. Nachdruck. 4., unveränderte Auflage. München 1992. S. 211–374. S. 251.

<sup>95</sup> Derrida, Jacques: Die unbedingte Universität. Frankfurt am Main 2001. S. 14.

LUDWIG, ASTRID: Uni spricht von Vandalismus (2. 12. 2009). URL: [http://www.fr-online.de/frankfurt\\_und\\_hessen/campus/2115806\\_Goethe-Universitaet-Uni-spricht-von-Vandalismus.html](http://www.fr-online.de/frankfurt_und_hessen/campus/2115806_Goethe-Universitaet-Uni-spricht-von-Vandalismus.html) [1. 4. 2010].

PUSCHNER, JOHANN GEORG: Dendrono-Puschners natürliche Schilderung des akademischen Lebens in schönen Figuren ans Licht gestellt. Hrsg. von Konrad Lengenfelder. Nürnberg 1962.

REITEMEYER, URSULA: Umbruch in Permanenz. Eine Theorie der Moderne zwischen Junghegelianismus und Frankfurter Schule. Münster 2007.

SCHAVAN, ANNETTE/ SPENGLER, JOCHEN: „Die Proteste sind zum Teil gestrig“. Bildungsministerin Annette Schavan über die bundesweiten Proteste von Studenten und Schülern (17. 6. 2009). URL: [http://www.dradio.de/dlf/sendungen/interview\\_dlf/983613/](http://www.dradio.de/dlf/sendungen/interview_dlf/983613/) [1. 4. 2010].

SCHELLING, JOSEF: Vorlesungen über die Methode des akademischen Studiums (1803) In: Werke, Bd. 3: Schriften zur Identitätsphilosophie 1801–1806. Hrsg. von Manfred Schröter. Nachdruck. 4., unveränderte Auflage. München 1992. S. 211–374.

*Anschrift des Verfassers:* Tim Zumhof, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung III: Bildungstheorie und Bildungsforschung, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Georgskommende 26, 48143 Münster, Tel.: 0251/83-24103, E-Mail: [tim.zumhof@uni-muenster.de](mailto:tim.zumhof@uni-muenster.de)