

Manfred Ohm
(2000)

texte@manfred-ohm.eu

Lean production – lean persons – lean education

Zur ‘reform’-pädagogischen Debatte heute

I *Umbau des Bildungssystems in Hinblick auf ...*

II *... die neoliberale / postfordistische Modernisierung*

- (1) Krise des Fordismus (a), Standortdebatte (b)
- (2) Lean production: neue Arbeitsorganisation und Produktionssysteme
- (3) Informationsgesellschaft und Wissensmarkt

III *Reformpädagogik versus lean education*

- (1) Institutionalisierte ‘Lean education’? – Berufliche (a) und allgemeine Bildung (b)
- (2) Zwei reformpädagogische Leitbilder

IV *Literatur*

V *Anhang*

„Seit es Schulen gibt, werden sie als reformbedürftig empfunden. Aber der Fortschritt hat vor allem darin bestanden, daß undurchschaute traditionale Verhaltensorientierungen durch undurchschaute sozialtechnische ersetzt worden sind.“
(Gero Lenhardt 1984, 260)

„Widerstandsfähige Menschen, Stehaufmännchen und Stehauffrauchen mit Bleigewicht, anders: selbstdenkende, an eigenen Urteilkriterien ausgerichtete, und selbsttätige Menschen werden gerade nicht verlangt. *Lean production erfordert lean persons.*“ (Narr/Roth 1995, 440; Herv. MO)

„Wir suchen nach Erkenntnis und ertrinken in Information“.
Anschrieb an einer Universitätswand (zitiert nach v. Hentig 1999, 156)

I Umbau des Bildungssystems in Hinblick auf ...

Am Schluß seines gehaltvollen Aufsatzes zur Genese dessen, was Pädagogik begründet, nämlich Mündigkeit, die für Selbständigkeit und Selbstbestimmung des Einzelnen steht, schreibt Gernot Koneffke (1999, 323): „Völlig veränderte Probleme beanspruchen ... mit der letzten Entfesselung des Kapitalverhältnisses nach 1989 die Pädagogik. Ihrer – einstweilen – zunehmenden Bedeutung korrespondiert die Gegentendenz einer Depotenzierung durch Unterordnung unter betriebswirtschaftliche Normen und Imperative. Dies verdunkelt das Unterliegende: die Subjekte sollen nun erst recht universell ermächtigt werden, doch nur als Privateigentümer, empirisch-gegenständlich heute im Zeichen der ‘Individualisierung’ (U. Beck), der Vollendung der ‘Produktion des vereinzelt Einzelnen’ (K. Marx); erst recht also macht sich der dumpfe Zwang zur Mündigkeit geltend, in den Käseglocken der betriebswirtschaftlichen Orientierung negativ gespiegelt.“ – Die nachfolgenden Ausführungen unter der Hauptüberschrift „*Lean production - lean persons - lean education*“ wollen genau zu dieser Problemkennzeichnung einen Beitrag leisten. Radikale gesamtgesellschaftliche Veränderungen beziehe ich dabei nicht so sehr auf das Schlüsseljahr 1989 ff., skizziere sie vielmehr unter dem Stichwort ‘Krise des Fordismus’, denn das System gesellschaftlicher Beziehungen transformiert sich einschneidend seit gut zwei Jahrzehnten (vgl. hierzu die schon 1986 erschienene Arbeit von Joachim Hirsch und Roland Roth mit dem Titel „Das neue Gesicht des Kapitalismus. Vom Fordismus zum Post-Fordismus“ oder Altvater 1981).

„Während ... alle möglichen Einrichtungen, Betriebe und Behörden, Parteien und selbst Armeen dabei sind, sich tiefgreifend zu verändern, bleiben Schulen hartnäckig, was sie einmal geworden sind. Der Betrieb läuft wie gehabt. (...) Dabei haben sich die Bedingungen der Schule geändert ...“, moniert Warnfried Dettling (1999) und erhält damit sicher den Beifall der meisten, die sich in der Bildungsdebatte der 90er Jahre zu Wort gemeldet haben. Für diese *Bildungs-‘Modernisierer’* hat sich Schul-Bildung auszurichten und zu orientieren

- (1) an der *Standortpolitik und -sicherung* und Verbesserung der Wettbewerbsfähigkeit des Nationalstaates. Qualifikationen und Kompetenzen seien die wichtigsten Standortvorteile im internationalen Wettbewerb; schneller und besser zu lernen als die anderen sowie permanentes Lernen schaffe Wettbewerbs- bzw. Standortvorteile (Glotz 1999, 86 f.).
- (2) an den neuen Formen der *betrieblichen Arbeitsorganisation*, der veränderten *Produktionssysteme*. Schon dem typischen blue-collar-worker würden heute Kompetenzen abverlangt, auf die Begriffe abheben wie: Eigeninitiative, Kreativität, Orientierung auf Problemlösung und Ganzheitlichkeit, Kooperation. Unternehmerverbände beklagten seit Jahren, daß Schulabgänger diese Kompetenzen nicht „mitbringen“.
- (3)
 - (a) an den neuen *informationsverarbeitenden und Kommunikationssystemen*, die zur Veränderung der Produktionssysteme beigetragen hätten („digitaler Kapitalismus“, Glotz), aber auch im Alltag der Menschen eine immer größere Rolle spielten (Konsum, Freizeit). Der geübte Umgang mit den neuen Medien werde künftig zu einer elementaren Kulturtechnik wie Lesen, Schreiben und Rechnen und damit eine Grundvoraussetzung für

kulturellen, wirtschaftlichen und politischen Erfolg von einzelnen und Gemeinschaften (Enquete-Kommission Deutscher Bundestag 1998, 149).

- (b) Schulbildung habe sich damit abzufinden, daß sie mit einer privaten Bildungslandschaft konkurrieren müsse, daß sich in der ‘Wissensgesellschaft’ ein *Wissensmarkt* etabliere (Dettling ebd.; Rathmayr 1999, du Bois-Raymond 1992). Beides sei zu begrüßen, auch wenn Chancenungleichheiten dadurch potenziert würden – auf dem Wissensmarkt sei jeder seines Glückes Schmied und „Elitebildung“ nichts Verwerfliches (du Bois-Raymond ebd.; Herzog 1997).

Diese Herausforderungen der ‘unaufhaltsamen Modernisierungsdynamik’ habe Schule anzunehmen, d.h. ihre allgemeine Organisationsstruktur, ihre Lerninhalte und -formen daran auszurichten, zumindest zu orientieren.

Konservative Bildungspolitiker und Pädagogen sind mit ihren Forderungen vorsichtiger. Zwar werden von ihnen Modernisierungsprozesse und produktive Effizienz, in welchen Gesellschaftsfeldern auch immer, nicht in Frage gestellt, sie dürfen aber nicht zu hochtourig ausfallen, Menschen seien damit schnell überfordert.

- (1) Der Ruf nach einer „*Werteerziehung*“ und der nach generell „*mehr bzw. Mut zur Erziehung*“, eine konservative Forderung, die so alt ist wie der Konservatismus selbst, verweist auf eine notwendige Kompensation dieser Zumutungen.

Bei einigen Neo-Konservativen zielt der Ruf nach „mehr Erziehung“ in die Richtung,

- (2) das „*Konkurrenzprinzip* (wenigstens) *zu mildern*“: pädagogischer Schutz der Kinder vor ihrer zu frühen und harten Vergesellschaftung.

Letzteres betonen sogar einige Modernisierer; knallharte Forderungen werden von ihnen relativiert – so spricht beispielsweise Rüttgers (1996, 66) nicht nur von Kontrolle, Disziplin und Ordnung, sondern auch von einem „Klima des Vertrauens“, das in den Schulen herrschen müsse. Die Grenzen zwischen Modernisierern und Neo-Konservativen sind ohnehin fließender als hier idealtypisch dargestellt. Jede Gruppierung ist zudem in sich so homogen nicht, wie es auf dem ersten Blick erscheint.

Die drei genannten Modernisierungsherausforderungen¹, an denen sich laut Bildungs-Modernisierer Schulbildung auszurichten bzw. zu orientieren habe, bilden die drei Themenbereiche des Abschnittes II. Hauptthema ist dabei (siehe die Überschrift: Lean production ...) die „tiefgreifende Veränderung“ der Betriebe (Dettling). Die übergreifenden Fragestellung von II 2 (und für den ersten Teil von II 3) lautet: Inwieweit hat die (in den 80er Jahren begonnene) veränderte ‘Produktions-politik’ innerhalb der Betriebe, mit ihrem technologisch-arbeitsorganisatorischen Umbau im primären und tertiären Bereich,

¹ Mit Modernisierungsherausforderungen meine ich nicht nur moderne- sondern auch kapitalismusspezifische Elemente der gesellschaftlichen Veränderung. Beide greifen ineinander, und sind oftmals nur analytisch zu trennen. Für jene, die Alternativen zum Kapitalismus nicht mehr denken können bzw. wollen, sind natürlich Herausforderungen immer nur solche der ‘Moderne’ schlechthin.

- (a) nicht nur zu Produktivitätszuwächsen geführt (was unbestreitbar ist), sondern vor allem zu mehr Demokratie im Betrieb, zur Vergrößerung kooperativer Gestaltungsmöglichkeiten der beteiligten Subjekte, der Lohnabhängigen beigetragen,
- (b) und sind auf Betriebsebene und im Verbund mit staatlichen (aber auch privaten) Bildungsinstitutionen Qualifizierungsmaßnahmen entfaltet worden, die dem Rechnung tragen, d.h. ist den individuellen Bildungsansprüchen und -fähigkeiten der im Betrieb Tätigen Raum und Zeit gezollt worden?

Eine zweite Fragestellung wird darüber hinaus angerissen:

- (c) Hat die veränderte 'Produktionspolitik' Auswirkungen über den abgeschlossenen Raum des Betriebes hinaus? Bezogen auf staatliche Institutionen (auch Schule) meint das, diese übernehmen neue 'effiziente' betriebswirtschaftliche Organisationselemente oder orientieren sich an ihnen: 'höhere Qualität zu vernünftigen Preisen'.

Punkt II 3 (informationsverarbeitende - und Kommunikationssysteme, Wissensmarkt) wird von mir nicht in gleicher immanenter Breite (wie II 1, 2) ausgeführt und vor allem schon stärker auf die unmittelbare Bildungspraxisebene bezogen.

Auf die Forderungen und Vorstellungen der neokonservativen Bildungspolitiker und -pädagogen gehe ich im Abschnitt III näher ein.

II ... die neoliberale / postfordistische Modernisierung

(II 1a)

Bevor die 'Standortvorteile' der Volks-Wirtschaft thematisiert werden, stecke ich in Form eines Kurzexkurses zur *Krise des 'Fordismus'* den veränderten polit-ökonomischen Rahmen mit seinen sozialen Auswirkungen für die hiesige Gesellschaft ab.

Der Begriff des 'Fordismus' verweist auf die halbautomatisierte Fließbandproduktion in der Autoindustrie durch Henry Ford, die einen wesentlichen Schritt zur Entwicklung industrieller Massenproduktion auf der Basis der Standardisierung von Produkten einleitete. Verkoppelt mit einer Förderung der Kaufkraft der Masse der Arbeiter konnte eine dauerhafte Nachfrage nach dauerhaften Konsumgütern erreicht werden. Beides, die erheblichen Produktivitätsgewinne und die parallel steigende Massenkaufkraft, führten zu enormen Wachstumprozessen und banden große Teile der Bevölkerung in den Industrieländern, zumindest in ihrem Bewußtsein, als Wohlstandsgewinner in die Gesellschaft ein. Für Hirsch ('90, 104) bedeutete der Fordismus, in historischer Perspektive betrachtet, „einen gewaltigen Schub innerhalb einer Entwicklungstendenz, die im kapitalistischen Produktionsverhältnis grundsätzlich angelegt ist: fortschreitende Monopolisierung und Durchkapitalisierung, marktförmige Individualisierung und darauf gegründete Bürokratisierung, Verallgemeinerung der Lohnarbeit einschließlich der damit verbundenen neuen Segmentierungen und Schichtungen ..., Verwissenschaftlichung des Produktions- und Reproduktionsprozesses und die Vorherrschaft instrumenteller Rationalität im gesellschaftlichen Bewußtsein. ... Die Etablierung der fordistischen politischen Struktur, 'sozialdemokratischer' Staatsreformismus,

Sozialstaat und zentraladministrativer Korporatismus bildete zugleich eine wesentliche Voraussetzung für die volle Durchsetzung und den Erfolg des fordistischen Akkumulationsregimes und der darauf gegründeten ‘nationalen’ Wachstums- und Entwicklungsmodelle.“ – Bezogen auf die Tätigkeit des Arbeiters im Arbeitsprozeß und auf die Gestaltung desselben kann für die vor- (1) und fordistische (2) Phase nach Kern / Schumann (1977 - ich zitiere beide Autoren nach Strutynski 1999, S. 22) Folgendes festgehalten werden: (1) in dieser Phase „dominiert die handwerkliche, auf solider fachlicher Qualifikation und Erfahrung beruhende Bearbeitung von Produkten, unterstützt von Werkzeugen oder universellen Einzelmaschinen. Der Arbeiter hatte einen relativ großen Spielraum bei der Gestaltung seiner Arbeit.“ (2) Die fordistische Phase wird bestimmt durch „die Verwendung spezialisierter Einzelmaschinen und der Fließbandproduktion; vom Typ her haben wir es also mit der industriellen Massenproduktion zu tun. Die Arbeit geschieht unter äußerst restriktiven Bedingungen, ist in kleinste Teiloperationen zerlegt [tayloristische Arbeitsorganisation] und erfordert keine besonderen Qualifikationen. Der Arbeiter fungiert oftmals nur als ‘Lückenbüßer’ der noch nicht vollautomatisierten Fertigung, als ‘Anhängsel’ der Maschine.“

In den 70er-Jahren sorgte die forcierte Weltmarktverflechtung und die Internationalisierung des Kapitals dafür, daß der auf den nationalen Rahmen bezogene Wirtschafts- und Sozialpolitik immer mehr der Boden entzogen wurde. Die fordistischen Produktivitäts- und Wachstumsspielräume erwiesen sich als zu eng, die (keynesianische) Vollbeschäftigungs- und Verteilungspolitik durchzuhalten. Die ausgebrochene *Krise des Fordismus* beschleunigt(e) die sozio-ökonomische und -kulturelle Ausdifferenzierung bzw. Spaltung der Gesellschaft nachhaltig. Um nur Stichworte zu nennen, die heute in aller Munde sind: wachsende Qualifikationsdifferenzen, Individualisierung und Flexibilisierung der Arbeitsverhältnisse, Multinationalisierung der Arbeitskräfte, Ausdehnung ungeschützter und peripherer Beschäftigungsformen. „Die Entkoppelung von Wachstum und Beschäftigung, die mit neuen Rationalisierungsmöglichkeiten verbunden ist, erzeugt eine anhaltende und strukturelle Massenarbeitslosigkeit. (...) Arbeitsorganisatorische ‘Flexibilisierung’, der Abbau tarifvertraglicher und sozialstaatlicher Sicherungs- und Schutzmaßnahmen, Arbeitslosigkeit und wachsende Einkommensunterschiede verstärken einen ‘Individualisierungsschub’ (Beck), der die fordistischen Normalisierungs- und Standardisierungszusammenhänge teilweise zerbricht und eine konsumistisch begründete, sozialstrukturelle Lagen relativierende ‘Pluralisierung der Lebensstile’ begünstigt. Im allgemeinen Bewußtsein wird individuelle ‘Leistung’, Durchsetzungsvermögen auf dem Markt und das daran geknüpfte Schicksal gegenüber der sozialökonomischen Klassen- und Schichtenzugehörigkeit bestimmender“ (ebd. 106 f.).² – Um das idealtypische Drei-Phasen-Modell von oben, hier bezogen auf die Tätigkeit des Arbeiters im postfordistischen Arbeitsprozeß, zu komplettieren: In dieser dritten Phase wird der Weg in „die Ära der automatisierten Produktion beschritten. Der Arbeiter legt nicht mehr unmittelbar Hand an, sondern tritt neben die Produktion: Er überwacht, regelt und

² Ausführlicheres zur Krise des Fordismus vgl. Hirsch / Roth 1986, S. 78 ff. – Ausführungen zum ‘postfordistischen (‘schlanken’) Staat’ siehe hier unter II 2.

steuert Prozesse, die weitgehend automatisch ablaufen. Diese Tätigkeiten erfordern die Requalifizierung der Industriearbeit und heben tendenziell sogar die ‘Fremdbestimmung’ der Arbeit auf“ (Strutynski ebd.). (Unter II 2 wird überprüft, inwieweit diese Zuschreibung die heutige Realität trifft.)

„Standortpolitik und -sicherung und Verbesserung der Wettbewerbsfähigkeit ist eine Strategie des ‘survival of the fittest’. Die Konkurrenz beherrscht vollends die Politik. Wer politische Kompetenz ... zurückgewinnen will, muß sich aus den Zwängen der Konkurrenz lösen und vor allem die Standortdebatte schleunigst beenden.“
(Elmar Altvater 1994 b, 25 f.)

(II 1b)

Die *Standortdebatte* schleunigst zu beenden, wie Altvater vorschlägt, bleibt ein frommer Wunsch. Standortpolitiker prägen nach wie vor den öffentlichen Diskurs, und der Begriff ‘Standortvorteile’ gehört längst auch zum Repertoire von Bildungspolitikern oder solchen Politikern, die sich zu Bildungsthemen äußern (siehe z.B. Glotz unter I).

Elmar Altvater (1994 b) skizziert die Natur des Standortes im Rahmen einer Politik des Weltmarktes.³ Auf diesem, so Altvater, kontrastieren Ökonomie und Politik. Ihre Reichweiten seien höchst unterschiedlich. „Während das ökonomische System seine Raum- und Zeitbindung möglichst auf Null zu reduzieren trachtet ... ist Politik standortgebunden. Die nicht existente Politik des Weltmarkts wird daher zur ‘Standortpolitik’ zusammengezurr. Und so betrachtet macht das Thema Sinn.“

Wo Standortpolitiker am Werk seien, sei in der Regel schnell von ‘Who bashed whom?’, von einer ‘Herausforderung’, von ‘Krieg’ und ‘Konflikt’ die Rede. „Die Grenze zwischen dem bösen, dem unfairen, dem hinterhältigen Feind und ‘uns’, die doch nur legitime Interessen wahrnehmen, wird zu einer Grenze zwischen dem Bedrohlichen draußen auf dem Weltmarkt und dem zu Schützenden am Standort drinnen.“⁴ (...) Standortsicherung durch Verbesserung ihrer Wettbewerbsfähigkeit auf grenzenlosen offenen Weltmärkten ist etwas Neues, das ins Auge sticht ...,“ im Gegensatz vor 60 Jahren, als ‘Autarkie’ oder ‘nationale Selbstgenügsamkeit’ (Keynes) die Parole war (ebd., 18).

Heute sind nach Altvater für die Standortpolitik drei Charakteristika wichtig: *Erstens* hat die Globalisierung und Deregulierung der Finanzbeziehungen in der Welt „Optionen eröffnet, die es zuvor nicht gegeben hat ... Konvertibilität der Währungen und die entsprechende institutionelle Infrastruktur haben die Mobilitätsschranken für Kapital weitgehend beseitigt.“ Die durch ‘Datenautobahnen’ verknüpften ‘global cities’ sind die Nutznießer. Das *zweite* Charakteristikum ist die ‘Bedeutungslosigkeit von Transportkosten’. „Die modernen (und postmodernen) Kommunikations- und Transporttechnologien und der außerordentlich geringe Energiepreis ... machen es möglich, daß die ‘propagandistische Tendenz des Kapitals, den

³ Ich beziehe mich wörtlich zitierend nachfolgend nur auf einen Kurzaufsatz von Altvater. Weitere Literaturhinweise desselben Autors (einschließlich der Koautorin Birgit Mahnkopf) zum Thema Globalisierung / Weltmarkt siehe unter IV.

⁴ Siehe die nachfolgende Fußnote.

Weltmarkt herzustellen' (Marx), ... Realität geworden ist.“ Die globalen Transportsysteme erlauben es, „daß an irgendeinem Standort produzierte Produkte weltweit verglichen werden und daher konkurrieren.“ *Drittens* handelt es sich um die 'Vergleichbarkeit' der für den Weltmarkt produzierten Produkte (ebd. 19 f.).

„Die Konkurrenz auf dem Weltmarkt zwingt alle Produzenten an allen Standorten, Standards einzuhalten und möglichst zu unterbieten und damit selbst für die anderen verbindlich zu setzen. Alternativen zu diesem 'Sachzwang' gibt es kaum. (...) Bei so viel Vergleichbarkeit und Gleichartigkeit der Produkte als Gebrauchswerte auf dem globalen Marktplatz sind nur noch Unterschiede in den Produktionskosten und daher beim Preis der Waren relevant. An dieser banalen Erkenntnis setzen Standortpolitiker an. Ihre Politik ist in jeder Hinsicht reaktiv, sie antwortet auf die nicht in Frage gestellten Sachzwänge des Weltmarkts. Wettbewerbsfähigkeit, Sicherung des Standorts, so schallt es aus den Marktbuden an allen Ecken des Marktplatzes im globalen Dorf.“

In der Weltmarktkrise stehen 'Rationalisierungen' an, „um mit Kostensenkungen im harten Preiswettbewerb Marktanteile zu verteidigen oder, wenn möglich, den Konkurrenten auf dem stagnierenden Weltmarkt abzujauchen ...“ Der ehemalige BMW-Chef von Kuenheim läßt verlauten: „Es gibt zu viele Autos auf der Welt, aber zu wenig BMWs“. „Die Überproduktion ... findet in den 90er Jahren auf dem Weltmarkt statt. Im Unterschied zur Überproduktion auf nationalen Märkten springt der nationale 'Wettbewerbsstaat'⁵ (Joachim Hirsch) den bedrohten Unternehmen standortpolitisch zur Seite“ (ebd. 21 f.).

Weil die Kapitalkosten kaum zu beeinflussen sind — die Zinsen werden auf den internationalisierten Kapitalmärkten gebildet und können durch noch so mächtige nationale Zentralbanken wenig beeinflußt werden — muß an den Lohnkosten und an den Lohnnebenkosten gedreht werden. „Nur der kostenlose Arbeiter ist ein wirklich guter Arbeiter“ (ebd. 23). Der Vorstandsvorsitzende der Mercedes-AG, Helmut Werner insistiert: „Wir müssen uns nur alle mit dem Gedanken abfinden, daß wir aus der Gemeinschaft des sozialen Komforts wieder zu einer Kampfgemeinschaft werden. Die Besitzstände müssen neu erworben werden. Nichts ist garantiert, und nichts darf institutionell so abgesichert sein, daß wir es nur abrufen müssen ...“ Alle haben im Interesse der Standortsicherung mit dem Kapital in ein Boot zu steigen. Auf der Betriebsebene entstehen „productivity coalitions“, manche

⁵ Die Funktionslogik des „nationalen Wettbewerbsstaates“ beruht laut Hirsch (1995, 109) „in der alle sozialen Sphären umgreifenden Ausrichtung der Gesellschaft auf das Ziel globaler Wettbewerbsfähigkeit, deren Grundlage die Profitabilität von 'Standorten' für ein international immer flexibler werdendes Kapital ist. Es geht um die umfassende Mobilisierung der Bevölkerung für einen 'Wirtschaftskrieg', der dann am ehesten zu gewinnen ist, wenn sich die Nation selbst als kapitalistisches Unternehmen begreift: hierarchisch strukturiert, auf ein ökonomisches Ziel ausgerichtet, in Profitcentern unterteilt, glatt und effizient funktionierend, autoritär geführt, mit Kern- und Randbelegschaften, beschränkten Mitbestimmungsrechten, loyalen Innovations-, Produktivitäts- und Qualitätszirkeln.“ Hirsch stellt sogar die Frage, „ob und inwieweit der Typus des 'internationalen Wettbewerbsstaates' sich in Zukunft mit den parlamentarisch-demokratischen Verhältnissen verbinden läßt, die bislang noch in den meisten kapitalistischen Zentren existieren“.

Autoren sprechen von der Herausbildung eines Modells des „innerbetrieblichen Wohlfahrtsstaates“ (Röttger 1997, 179).⁶

„Wenn die Fetischisten der Standortkonkurrenz nur in den Unternehmen sitzen würden Doch auch die politischen Instanzen machen sich die Forderung nach mehr Leistung mit weniger Menschen zu eigen und versuchen, es mit den Methoden der Beeinflussung der Öffentlichkeit durchzusetzen und rechtsförmig zu verankern. ... [Viele] posaunen eine Botschaft der sozialen Kälte: Mehr Leistung, mehr Flexibilität und Mobilität, mehr Unterordnung unter die ökonomischen Sachzwänge im Dienste eines auf dem Weltmarkt zu sichernden Standortes.“ Dadurch werden allerdings soziale Bindungen gekappt. „Die Asozialität atomisierter Individuen wird gesteigert. Dies mag ja beabsichtigt sein, hat aber den brandgefährlichen Effekt, daß im Zuge der Standortpolitik entbundene Sozialisationspotentiale zunächst wohlstandschauvinistisch gegen andere Standorte mobilisiert und dann nationalistisch oder regionalistisch und ethno-zentrisch von rechts eingebunden werden können“ (Altvater ebd., 23 f.).

Solche Auswirkungen bzw. Gefahren einer hemmungslosen Standortkonkurrenz werden von den Bildungs-Modernisierern nicht einmal angedacht. Ihnen geht es ‘wertfrei’ lediglich darum, zu verdeutlichen, welchen Herausforderungen der Einzelne als auch Gruppen im nationalen Wettbewerbsstaat ausgesetzt ist/sind. Bildungs- und Erziehungsinstitutionen haben das Individuum so mit Wissen und sozialer Kompetenz („Humankapital“) auszustatten, daß es den Standort „Deutschland AG“ sichern helfen kann.⁷

(II 2)

Wie erwähnt heben Bildungs-Modernisierer im Rahmen ihrer Forderungen an Bildungsinstitutionen des weiteren auf den *technologisch-organisatorischen Wandel in der Industrie und im gehobenen Dienstleistungsbereich* ab und leiten einen Großteil ihrer bildungspolitischen Forderungen von diesem Wandel ab. Robert Boyer (1992, 57 ff.) beschreibt mit zwölf Prinzipien (P) nicht nur den besagten Wandel, sondern verweist zudem darauf, welche Folgen dieser für Schulbildung, berufliche Aus- und Weiterbildung zeitigt (P 10, 11). Ich führe alle zwölf Prinzipien mit ihren Kerngehalten (wiederum als Kurzexkurs)

⁶ Vgl. unten Boyer’s Prinzip 12.

⁷ Hubert Markl’s (1999, 182 f.) Argumentation dürfte ganz auf der Linie der Bildungs-Modernisierer liegen. Er schreibt: „Die Zukunft Deutschlands – jener 1,3 Prozent der Menschheit, die zwischen 5 und 10 Prozent des neuen Wissens und Könnens der Menschheit hervorbringen und etwa ebensoviel des Brutto Produkts an Gütern und Leistungen –, die Zukunft dieses kleinen und doch nicht so kleinen Deutschlands in der Weltgesellschaft des heraufkommenden Informationszeitalters wird vor allem dadurch bestimmt sein, ob wir bereit sind, unsere gesellschaftlichen, politischen und wirtschaftlichen Verhältnisse für die Notwendigkeiten und Herausforderungen dieser neuen Zeit funktionstüchtig zu machen, statt uns vor dieser Wirklichkeit in deutsche Spezialdiskussionen und Sozialvisionen zu flüchten.“ Die Auswirkungen dieser Flucht können wir nach Markl „in unserer föderalistischen Laokoonfinanzverfassung, in Tarifvertragsritualen, öffentlichem Dienst- und Arbeitsrecht, in Gesundheits- oder Altersversorgungssystemen“ studieren. (...) Wir sollten uns darüber klar sein, „daß wir unsere Kinder durch Bildung darauf vorbereiten müssen, sich in einer solchen offenen globalen Wettbewerbsgesellschaft bewegen und bewähren zu können, ohne dabei auf Schritt und Tritt von staatlicher oder syndikalistisch-nebenstaatlichen Regulierungen behütet, gegängelt und geschurigelt zu werden“.

auf, um sodann mit anderen Autoren zu fragen, ob der Modernisierungswandel tatsächlich in die von Boyer für die 90er Jahre prognostizierte Richtung gegangen ist (Boyer hat seine Prinzipien Ende der 80er Jahre entwickelt⁸). Das ist für unsere Thematik hier nicht unwichtig, weil vielfach (Bildungs-)Politiker dazu neigen, gleich ‘gänzlich neue Trends’ in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen auszumachen – sozusagen unaufhaltsamer Fortschritt wohin man auch schaut.

Boyer’s zwölf Prinzipien:

P 1: „*Umfassende Optimierung der Produktionsabläufe*“. Das neue Modell berücksichtigt, „daß die volle Optimierung aller Produktionsabläufe gleichermaßen von den Faktoren Arbeit, Halbprodukten und Anlagen abhängt“. Kämpfte der Taylorismus gegen die Faulheit und Unterauslastung der Arbeiter, so das neue System „gegen Unterauslastung der Anlagen und übermäßige Lagerbestände“. Just-in-time-Produktion sei das neue Stichwort.

P 2: „*Vollständig integrierte Forschung, Entwicklung und Produktionsorganisation*“. War für die typische fordistische Massenproduktion die Reihenfolge Entwicklung - Produktion - Marketing charakteristisch, so wird nun das aufeinanderfolgende Verhältnis von Entwicklung und Fertigung durch „gebündelte oder reziproke Koordinationsmechanismen“ ersetzt. Die Großelektronik erlaubt „geschlossene und schnelle Verbindungen zwischen Entwicklung, Produktionsprogrammierung, Qualitätskontrolle und Planung“.

P 3: „*Engere Beziehung zwischen Herstellern und Verbrauchern*“. Früher stellte sich erst nachträglich heraus, ob die neuen Produkte den Konsumentenbedürfnissen entsprachen. „Inzwischen scheinen die erfolgreichen Firmen einen wechselseitigen Kommunikationsfluß (mit) den Verbrauchern organisiert zu haben.“

P 4: „*Hohe Qualität zu vernünftigen Kosten*“. „In der Vergangenheit wurde die Massenproduktion billiger Güter mit niedriger Qualität durch handwerkliche und Auftragsfertigung von erstklassigen Luxusgütern ergänzt.“ Heute kann durch die Elektronisierung der Anlagegüter, insbesondere die Computerisierung von Entwicklung und Fertigung, sowohl „höhere Produktivität als auch bessere Qualität“ geliefert werden.

P 5: „*Einbeziehung der Marktnachfrage in den Produktionsprozeß*“. „Mit der *neuen Flexibilität* (Herv. MO), die die elektronisch gesteuerten Werkzeugmaschinen gestatten, kann die Produktion (heute) auf tatsächliche Aufträge anstatt auf die Schaffung von Lagerbeständen

⁸ Boyer’s Arbeiten sind der ‘Regulationsschule’ zuzuordnen. Autoren dieser Schule widmen sich seit Jahren der ‘Krise des Fordismus’ (siehe oben und Fußnote 61). Ihre politischen Optionen für eine Nachkrisengesellschaft gehen allerdings auseinander. „Sie reichen von eher liberalen und links-technokratischen Entwürfen (Aglietta, Boyer) bis zu links-libertären und grün-alternativen Szenarios (Leborgne, Lipietz) ...“ (Roth 1994, 132). Hirsch/Roth (1986) haben versucht, regulationstheoretische Überlegungen für die Analyse der Bundesrepublik D. fruchtbar zu machen. – Boyer (1992, 89) verweist darauf, daß seine zwölf Prinzipien innerhalb der OECD-Ökonomien weitgehend anerkannt werden, ihre Durchführung jedoch aufgrund der für jedes dieser Länder spezifischen institutionellen und sozio-politischen Gegebenheiten sehr verschieden ist. „Im Licht der Wirtschaftsgeschichte ist dies nicht überraschend, da die gleiche Vielfalt auch das fordistische Modell charakterisierte: die Beispiele der USA, Großbritanniens, der Bundesrepublik Deutschland, Schweden und Japans ließen wichtige Unterschiede in ihren institutionellen Konfigurationen und makroökonomischen Erfolgen erkennen.“

für den späteren Abverkauf ausgerichtet werden. Folglich kann sogar einer schwankenden Nachfrage mit flexibel automatisierter Produktion begegnet werden und symmetrisch dazu können kleine und mittlere Firmen ein Segment des Marktes meistern.“

P 6: „*Größere Dezentralisierung der Produktionsentscheidungen und kleinere Werksanlagen*“. „Theoretische Modelle haben klar gezeigt, daß bis zu einem gewissen Grad Dezentralisierung effektiver sein kann als vollständige Zentralisierung, wenn die Nachfrage unsicher ist und von einem zum anderen Produkt wechselt.“

P 7: „*Vernetzung und joint ventures*.“ *Vernetzung* war schon das Schlüsselwort der 80er Jahre. „Multinationale Betriebe entwickeln sich selbst von einer zentralisierten Schaltzentrale zu einem integrierten Netzwerk: jede wie auch immer spezialisierte Einheit hat eine potentielle Verbindung mit jeder dem gleichen Betrieb angehörenden anderen Einheit. Von einem theoretischen Gesichtspunkt aus ist Vernetzung die gegenwärtige Methode, um sowohl Spezialisierungs- wie Koordinationsvorteile zu gewinnen.“

P 8: „*Langfristige und kooperative Zulieferverträge*“. Heute wird der „Bedarf an kompetenten und innovativen Zulieferern weithin anerkannt und ein neues Modell entsteht ... Der größere Betrieb verpflichtet sich zu langjährigen Verträgen und unterstützt die Zuliefererbetriebe bei der Modernisierung und der Anschaffung moderner elektronischer Anlagen.“

P 9 „*Weniger Arbeitsteilung innerhalb der Firma*“.⁹ „Entgegen den konventionellen tayloristischen Methoden erkennen die Manager jetzt, daß der jedem Arbeiter zugewiesene größere Aufgabenbereich größere Produktivität ermöglichen kann. Produktionsarbeit wird daher mit *Eigeninitiativen* in der Organisation der unmittelbaren Produktion kombiniert, zum Beispiel bei Wartung, Reparatur, Lagerhaltung und Bestellungen (Herv. MO). Damit wird dort die Qualität verbessert, werden Betriebsstörungen leichter festgestellt und behoben, wo die Managementfunktionen in den Händen von qualifizierten Arbeitern und nicht von außenstehenden Leitern oder speziellen Instandhaltungsarbeitern liegen. ... In vielen OECD-Ländern (wird) die Qualifikationshierarchie Neubestimmt und die mittlere Führungsebene verkleinert.“ Selbst die Aufgabe der Programmierung ist manchmal auf das Produktionspersonal selbst übergegangen.

P 10: „*Betriebliche Ausbildung und allgemeine Schulbildung*“. „Der Übergang der Produktionsaufgaben von rein physischen zu vorwiegend intellektuellen und kontrollierenden Tätigkeiten erfordert (im Postfordismus anders als im Fordismus, MO) sogar vom typischen *blue-collar-worker* geläufige Lese-, Schreib- und Rechenfertigkeiten. Ebenso erfordert in vielen tertiären Sektoren die Computerisierung die Fähigkeit, Abstraktionen, Routinen und Verfahren zu beherrschen, die gewöhnlich das Ergebnis eines erfolgreichen Systems allgemeiner Schulbildung ist.“ Letztere ist wieder stärker gefragt, denn eine vielseitigere

⁹ „Das Ende der Arbeitsteilung?“ war eine in der Bundesrepublik aufsehenerregende industriesoziologische Studie von Kern / Schumann (1984) schon Mitte der 80er Jahre übertitelt - allerdings mit einem Fragezeichen versehen. In den Kernindustrien, so die Zentralthese der Autoren (damals), zeichnet sich ein Umbruch der Produktions- und Arbeitskonzepte ab; Qualifikation ist auch bei den Arbeitern wieder gefragt; eine neue, ganzheitliche Arbeitsgestaltung setzt sich durch. Die Lasten der Entwicklung werden die weniger qualifizierten Arbeitskräfte und vor allem eine wachsende Zahl von Arbeitslosen zu tragen haben.

Verwendbarkeit erfordert „*Eigeninitiative, stärkere Bindung und eine Orientierung auf Problemlösung*. Dies gilt auch für Arbeiter am Fließband. ... *Praktisches Lernen, kommunikatives Lernen* mit anderen Arbeitern oder Abteilungen (wird) zum entscheidenden Faktor“ (Herv. MO).

P 11: „*Qualifikationen als Quelle von Verpflichtungsgefühl, Kompetenz und Produktivität*“. Neues Leitthema ist: „Qualität und Verpflichtungsgefühl von Arbeitern sind eine wesentliche Komponente des Konkurrenzvorsprungs eines Unternehmens, einer Branche oder einer Nation. Dieses neue Prinzip liegt offensichtlich im Streit mit dem vorangegangenen Trend der Arbeitsmanagements und hat gewaltige Folgen für Arbeitsmärkte, Schulbildung, berufliche Aus- und Weiterbildung. ... Mikroelektronik (führt) gewöhnlich zu einer vielseitigeren Verwendung der allgemeinen Produktionsarbeiter, die jetzt fähig sind, vorhandene Programme anzupassen und zu benutzen, eventuell Anlagendefekte festzustellen und die Arbeitsvorbereitung zu erledigen, während sie den Lauf der Maschine überwachen: Die *höhere Qualifikation* ist offenkundig“ (Herv. MO).

P 12: „*Stärkere Bindung bringt für die Lohnempfänger gute Löhne und/oder längere Beschäftigungssicherheit*“. Dieses Modell impliziert ein „größeres Verpflichtungsgefühl der Arbeiter sowie einen ausgedehnteren Aufgabenbereich. Dieser Nutzen kann von der Firma nicht ohne irgendeinen entsprechenden Vorteil für die Lohnempfänger erreicht werden.“ Es bedarf „*eines Prinzips dynamischer Teilhabe am Surplus ...*, um die Zustimmung der Arbeiter zu erhalten. Sie kann entweder durch eine ausdrückliche oder scheinbare *Arbeitsplatzsicherung* oder durch *Lohngestaltung* im Ausgleich für individuelle Bindung verwirklicht und an betriebliche, sektorale oder nationale Erfolge geknüpft werden“ (Herv. MO). Die meisten Experten erkennen inzwischen, „wie grundlegend solch ein neuer Kompromiß ist: Bindung und vielseitige Verwendbarkeit durch berufliche Weiterbildung im Austausch gegen eine Art Beschäftigungsstabilität.“

Nach der Vorstellung der zwölf Prinzipien verweist Boyer darauf, daß „Wissenstätigkeiten“ heute die größere Quelle für Produktionszuwächse seien. „Die Investitionen in menschliches und immaterielles Kapital laufen derzeit dem Volumen der materiellen produktiven Investitionen davon, zumindest in den produzierenden Branchen. ... Konsequenterweise werden Investitionen in die Ausbildung von Fachkräften immer grundlegender für die technische und ökonomische Effizienz. Ökonometrische Studien haben gezeigt, daß die effektive Zusammensetzung der Arbeitskraft, z.B. der Anteil an Technikern und Ingenieuren, die Produktivitätsunterschiede zwischen Betrieben besser erklärt als konventionellere Variablen wie materiales Kapital oder Ausgaben für Forschung und Entwicklung. Höchstwahrscheinlich werden Investitionen in Humankapital, ein zentrales Merkmal des neuen Modells, auch nach der aus dem fordistischen Managementstil herausführenden Übergangsphase andauern“ (ebd. 69).

Die eindrucksvollsten Ergebnisse haben die neuen Prinzipien nach Boyer im Produktionsbereich elektronische Konsumgüter geliefert: „sehr hohe Produktivitätszuwächse, daher ein starker Rückgang der relativen Preise, gingen zusammen mit einer außerordentlichen Diversifizierung der Produkte“. Mehr und mehr würden sich die Prinzipien

aber auch in den meisten anderen Fertigungsindustrien durchsetzen, je nach eigenem Kontext der Branche (76,78). Was aber ist mit den Dienstleistungen? Boyer beantwortet die Frage so (79 f.): „Tatsächlich nimmt die Suche nach Qualität und Vielseitigkeit in vielen Dienstleistungen zu, die sich auf Unternehmen, aber auch auf Haushalte richten. Die Computerisierung führt zur Steigerung menschlicher Fähigkeiten und nicht wie im Fordismus vorherrschend zu ihrer Ersetzung durch Maschinen. So werden viele der zwölf neuen Prinzipien, wenn nicht alle, die verschiedenen tertiären Industrien durchdringen. Globale Optimierung, volle Integration von Produkt- und Prozeßinnovation, große Sorge um Qualität und Service, flexible Reaktion auf neue Bedürfnisse (P1, P2, P4, P5) sind wesentliche Charakteristika der Dienstleistungen, insbesondere derer, die sich auf Unternehmen richten. Versicherungen, Banken, Kreditvermittlungen, Konstruktionsbüros, Marketingunternehmen und Verlagswesen zeigen alle die klare Tendenz, just-in-time-Techniken, hohe Qualität zu geringen Kosten und große Beweglichkeit in der Beziehung zu Verbrauchern, Erwartungen und Bedürfnissen einzuführen.“

Ist nun der Modernisierungswandel, die ‘schlanke Produktion’, in den Betrieben in den 90er Jahren im großen und ganzen in die von Boyer prognostizierte Richtung gegangen? Uns interessiert hier die Beantwortung der Frage nicht so sehr mit Blick auf Produktionszuwächse und Profite, vielmehr in Hinblick auf die beteiligten Subjekte, die Lohnabhängigen. Haben sie tatsächlich durch die *Neuorganisation* der Arbeit Autonomie hinzugewonnen, ebenso Kontrolle über die Gegenstände, die Zeit? – um das ‘Was produziert wird’ außer acht zu lassen. Mit anderen Worten: Gewinnt die schöpferische Teilhabe der Arbeitenden Raum und Zeit im Arbeitsprozeß (darauf heben ja nicht nur Unternehmervetreter sondern auch Bildungs-Modernisierer ab) oder dominiert die Kontrolle über die Arbeiter,¹⁰ Kontrolle in anderer, subtilerer Form als zu fordistischen Zeiten? Man kann wie Peter Strutynski (1999, 22) ganz einfach fragen, *wieviel „Humanisierung“ in der Lean-production-Konzeption steckt*. Gefragt werden muß ganz besonders, was Boyer nicht einmal erwähnt, inwieweit nämlich dieses „Beschleunigungs-, Verdichtungs- und Flexibilisierungsprogramm“ (ebd., 23) Wachstum nicht mehr zusammen mit der Beschäftigung sichert, sichern kann, sondern *gegen* die Beschäftigten, „die Beschäftigung auffressend“ (vgl. Revelli 1999, 51).

Um mit der Beantwortung der letzten Frage zu beginnen. In diesem „neuen Paradigma“, führt Marco Revelli (ebd.) aus, bedeuten neue Investitionen und neues Produktionspotential keineswegs „neue Beschäftigung“: „wenn es nicht ‘abnorme’ Wachstumsraten des Marktes gibt – mit Rhythmen, die im Durchschnitt deutlich über 3 - 3,5 Prozent und bei einigen Sektoren mit hohem Automatisierungsgrad auch über 6 - 10 Prozent liegen – bedeuten sie häufig eine Schmälerung der Beschäftigungsbasis, eben dort, wo sie auf *labour-saving*-Innovation oder organisatorische Rationalisierung gemäß des Modells der *lean production*

¹⁰ Der Arbeitsprozeß ist immer das Ergebnis von Auseinandersetzungen zwischen Lohnarbeit und Kapital, und diese Auseinandersetzungen bewegen sich im Spannungsfeld von Konflikt und Kooperation (vgl. z.B. oben Boyer’s Prinzip 12). Fragen der Organisation der Arbeit, die „Politik in der Produktion“ (vgl. Röttger 1997, 128 f.), ist alles andere als eine Politik *nur* im abgeschlossenen Raum des Betriebes, sie bestimmt wesentlich Politik überhaupt.

hinauslaufen“.¹¹ An anderer Stelle betont Revelli (1997, 38 f.), daß alles, was das Kapital akkumuliere (im Sinne höherer Wettbewerbsfähigkeit dank besserer Produktivität), dem Faktor Arbeit entzogen werde (im Sinne von weniger Beschäftigung, weniger Lohnkosten, weniger sozialer Sicherheit). Man könne von einem „Zerbrechen des positiven Zirkels‘ zwischen Technologie und Beschäftigung“ sprechen. Der Anteil der in der verarbeitenden Industrie Beschäftigten bewegt sich nach Revelli auf die 10%-Marke zu – erstens aufgrund einer neuen Automatisierungswelle, zweitens aufgrund des im Rahmen der neuen Organisationskonzepte „völlig umgestalteten Produktionsprozesses“ und drittens aufgrund der wachsenden Automatisierung der Büroarbeit nicht nur in der Industrie. Die Hoffnung, der Beschäftigungsabbau in der Industrie könne im tertiären Unternehmensbereich und bei den Dienstleistungen kompensiert werden sei illusionär: „Am Ende dieses Jahrhunderts scheint der Industrie das gleiche Schicksal vorausbestimmt zu sein, das im 19. Jahrhundert die Landwirtschaft erlitt ...“

Zwischen dem Bereich der festen Arbeit und dem der völligen Abwesenheit von Arbeit hat sich längst ein Übergangsbereich geöffnet: prekäre, unregelmäßige, vorläufige, zeitlich begrenzte Arbeiten, saisonale Tätigkeiten, Hausarbeit, Leiharbeit. Vielfach sind diese zum Teil „unsichtbaren ArbeiterInnen“ in Netzwerke eingebunden, die „mit dem Zyklus der Zulieferer und der Externalisierung aus den Unternehmen verknüpft sind“ ...; aber auch in ‘mikrounternehmerischer’ Form ... ‘im Zyklus der Beratung, Wissensproduktion, Information und Kommunikation’ beschäftigt“ (Revelli (1999, 79 f.) zitiert A. Bonomi 1997). Nach Revelli (ebd.) sagen Prognosen, daß im Jahr 2000 die sogenannte *contingent workforce*, die prekäre Arbeitskraft, unter dem Druck eines sich bereits abzeichnenden, „beschleunigten Externalisierungsprozesses“ 35 Prozent der Gesamtbeschäftigung in Großbritannien, den USA und Frankreich ausmachen wird, in Deutschland etwa 25 Prozent.¹² – Die spannende Frage, wie Bildungsinstitutionen auf diese Arbeitsmarktentwicklung reagieren sollten heben wir uns für weiter unten (III 2) auf.

„Frißt die Shareholder-Value-Ökonomie die moderne Arbeit?“ fragt Michael Schumann (hier schon (Fußnote 9) zusammen mit Horst Kern genannt) in einem Artikel der *Frankfurter Rundschau* vom November 1997 mit dem Untertitel „Von der menschengerechten

¹¹ Revelli verweist auf die Ergebnisse einer von Guy Aznar in Deutschland durchgeführten Studie. „Sie zeigen, wie die zur Verbesserung der Produktivität zwischen 1955 und 1960 in die Industrie investierte Summe von 100 Milliarden DM etwa zwei Millionen Arbeitsplätze schuf. Zwischen 1960 und 1965, in der Hochphase der fordistischen Entwicklung, hat die gleiche Investitionssumme nicht mehr als 40 000 Arbeitsplätze geschaffen. Zwischen 1965 und 1970 begannen die Investitionen Arbeitsplätze zu vernichten und eliminierten 100 000, und im Verlauf der 70er Jahre, zusammenfallend mit der Verbreitung der neuen elektronischen Technologien und der ersten Beispiele organisatorischer Veränderung, werden sogar mehr als eine halbe Million Arbeitsplätze vernichtet. Und danach ... hat die Beschleunigung weiter angehalten, wie die sehr breite Schere deutlich zeigt, die sich zwischen der Dynamik des deutschen Bruttoinlandsproduktes (das sich zwischen 1965 und 1985 verdreifacht hat) und dem Beschäftigungsniveau (das in der gleichen Zeit um 27 Prozent gefallen ist) geöffnet hat. Auch im restlichen Europa sind die Dinge nicht anders gelaufen.“

¹² In diesen Zusammenhang muß das ‘Job-Wunder’ in den USA betrachtet werden. Näheres dazu in Revelli 1999, S. 18 ff. Zu Entwicklungstendenzen ‘atypischer Beschäftigung’ in Deutschland siehe Deml / Struck-Möbbeck.

Arbeitsgestaltung zurück zum Einminutentakt am Band“. Seine Zentralthese lautet: „Innovative Arbeitspolitik, die wesentlich auf der entfalteten Nutzung des Humanvermögens basiert und in den letzten zehn Jahren in Deutschland zunehmend mehr zur dominanten, von Unternehmern und Beschäftigten im Konsens getragenen Rationalisierungspolitik wurde, wird wieder neu in Frage gestellt.“ Strutynski (1999, 29) formuliert noch schärfer. Für ihn bestätigen sich im großen und ganzen die skeptischen Stimmen, die im Lean-production-Prozeß in erster Linie den „Rationalisierungs- und Effektivierungsprozeß“ und erst in zweiter Linie eine „Humanisierungsstrategie“ der Unternehmen gesehen haben. Denn, auch Schumann verweist darauf, daß in den 90er Jahren erstens eine „De-Technisierung“ zu beobachten sei, das „Flexibilitätsniveau“ automatisierter Fertigungstechnik zurückgefahren werde. Zweitens werden bei den Arbeitsbedingungen die „Zumutbarkeitsgrenzen nach unten verschoben“ (Erholzeiten gekürzt, Schicht- und Nachtarbeit wieder ausgedehnt, Arbeitszeitflexibilität werde erwartet bzw. verlangt), und drittens sei eine „Renaissance des fordistischen Fließbandes und der taktgebundenen Fertigung“ zu beobachten. An Gruppenarbeit, so Schumann, „wird zwar festgehalten, aber in einem neuen Zuschnitt. Es bleiben Elemente der Selbstorganisation, doch nur in homöopathischen Dosierungen. Von der ganzheitlichen Arbeitsgestaltung innovativer Arbeitspolitik kann nicht mehr gesprochen werden. Die Trennung zwischen Planungsexperten und Nur-Ausführenden wird wieder hergestellt.“

Als Ursachen für diesen Umschwung und die neue Widersprüchlichkeit in der Rationalisierung – der optimistischen Prognose Boyer's für die 90er Jahre zum großen Teil zuwiderlaufend – sieht Schumann in erster Linie eine Anpassung an die Zwänge der „neuen ökonomischen Rahmenbedingungen“ (nicht so sehr den „Konterschlag der ewig Gestrigen“): die ‚Globalisierung‘ und die zunehmende Weltmarktkonkurrenz, der Siegeszug neoliberalen Denkens und die in den Rang eines hohen Gutes gerückte Shareholder-Value-Orientierung. Es werde vornehmlich in Vorhaben investiert, „die schon nach kurzer Zeit einen wirtschaftlichen Nutzen versprechen“. Investitionen in das Arbeitsvermögen lohnten sich in dieser Kurzfrist-Ökonomie nicht, eine Modernisierung der Arbeit, für die die „Weiterbildung der Human Resources“ konstitutiv sei, habe in ihr ihre Zukunft verspielt. Diesem Verwertungskalkül, so Schumann, steht allerdings nach wie vor ein anderes (als mögliches) gegenüber, „für das die weitere Entfaltung der Produktivitäts- und Innovationsressourcen und der Kampf um Technologieführerschaft im Zentrum steht, [und das] auf die Pflege und den Ausbau der Produktionsintelligenz und des kreativen Humanvermögens nur schwer verzichten“ kann.

Nach Strutynski (ebd., 28 f.) sind die neuen Produktionskonzepte „längst nicht in dem Umfang implementiert worden, wie man nach der Vehemenz der Popaganda hätte vermuten können“. Ausgehend von einer Studie des Fraunhofer-Institutes für Systemtechnik und Innovationsforschung (ISI) und nach eigenen Berechnungen kommt er in bezug auf das verarbeitende Gewerbe (das u.a. den Maschinenbau und die Automobilindustrie einschließt) zu folgendem Ergebnis: „Am wenigsten zum Zuge kommen die neuen Konzepte der Arbeitsorganisation und Personalführung. Drei wesentliche Elemente, die gemeinhin für die humanorientierten Produktionskonzepte stehen, nämlich Partizipation, Aufgabenintegration und Gruppenarbeit, erreichen gerade einmal Verbreitungsgrade (in den Unternehmen) zwischen sechs, acht und 14 Prozent. Die Bereitschaft der Betriebe, die Beschäftigten an

Qualifizierungsmaßnahmen zu beteiligen, ist da mit 41 Prozent (im Maschinenbau) schon mehr verbreitet. Allerdings handelt es sich nach Einschätzung von ISI vielfach um eine traditionelle, d.h. stark fachlich orientierte Weiterbildung. Qualifizierung im Sinne von lean production, als funktionenüber-greifende, fachliche und sozialkommunikative Weiterbildung wird lediglich von rund 30 Prozent der Betriebe durchgeführt.“ Offenbar sei ein beträchtlicher Prozentsatz von Unternehmen generell gar nicht in der Lage, seine Betriebsweise zu reorganisieren, wofür es viele Gründe geben kann (z.B. mangelnde Betriebsgröße, einfach strukturiertes Produkt, Produktion in Lohnfertigung).

Die Möglichkeiten eines eigeninitiativen, kooperativen, ganzheitlichen (also weniger arbeitsteiligen), problemorientierten Arbeitens in den Betrieben haben sich mithin in den 90er Jahren nicht in der Form und dem Ausmaß durchgesetzt, wie Boyer (und andere) das prognostiziert hat (haben). Schlanke Produktionskonzepte haben sich vielfach als Umwege herausgestellt, um dann doch wieder bei dem Fordismus zugrunde liegenden Prinzipien und Zielen anzukommen. Neu ist aber, daß der vom (keynesianisch erweiterten) Nationalstaat vermittelte Kompromiß zwischen Lohnarbeit und Kapital (der „keynesianische Klassenkompromiß“) in die betrieblichen Kontrollformen der Arbeit zurückverlagert wird. Die Frage nach dem Verhältnis von Ökonomie und Politik stellt sich neu. Was ist damit gemeint? Revelli (1997, 21 f.) verweist darauf, daß die „integrierte Fabrik“, das ‘System Toyota’ heute den „gesamten Unternehmenskörper der Behandlung [unterzieht], der Taylor den individuellen Körper des einzelnen Arbeiters unterworfen hatte. ... Die Fabrik in ihrem Funktionieren übernimmt die Funktion, die dort der Zeitnehmer innehatte: sie wird Produktions- und Kontrollinstrument zugleich. Sie wird zum Instrument einer Kontrolle, die unpersönlich, systematisch geworden ist. Hinter der sozusagen der Zwang steht.“ Letztlich forciert das die Vereinzelung der Lohnabhängigen bzw. die Herausbildung von Fraktionen derselben und führt zur Schwächung ihrer Interessenorganisationen, den Gewerkschaften. Die Kapital-Arbeits-Beziehungen „verbetrieblichen“ sich¹³, die „betriebliche ‘Demarkationspolitik’“, also das Muster gegenseitiger Interessenabgrenzung von Lohnarbeit und Kapital, wird neu vermessen. „...’Vertikale Solidarität’ in Betrieben und Unternehmen [wird] systematisch gegenüber ‘horizontaler Solidarität’ zwischen Lohnarbeit und Kapital (vermittelt über Gewerkschaften und Kapitalverbänden) begünstigt ..., die die ‘Demokratie-im-Betrieb-Rhetorik’ zur Ideologie werden läßt (Zeuner 1995)“ (Röttger 1997, 177 f.). Ähnlich Revelli (1997, 33), nach ihm wird das Konfliktsystem industrieller Demokratie von einer „subalternen Demokratie“ (vgl. auch Zeuner 1995, 374 ff.) abgelöst: „Der Gewerkschaftsverband als monopolistische Form der sozialen Repräsentanz der Arbeit hört nicht zu existieren auf, wird aber an der Wurzel getroffen. Die Gewerkschaft, oder was von ihr bleibt, ‘verhandelt’ weiter, aber nur noch in subalternen Formen, nämlich *innerhalb* der von der Unternehmenslogik festgelegten Koordinaten“ (Herv. MO). Lohnverzicht und

¹³ Kern/Schumann (1996) sprechen in ihrem Aufsatz: Vorwärts in die Vergangenheit? Zustand der Arbeit - Zukunft der Arbeit (in: *Gewerkschaftliche Monatshefte* 11-13'96, S. 721) von einer „Verbetriebswirtschaftlichung“ der sozialen Beziehungen.

Flexibilisierung *gegen* Arbeitsplätze ist allzuoft die ‘Strategie’ der Gewerkschaften. Die Erosion des flächendeckenden Tarifwesens können sie kaum aufhalten.¹⁴

Nicht nur die Gewerkschaften haben sich (in vielen Bereichen) der Unternehmenslogik gebeugt, auch der *Staat* hat, wie schon vermerkt, seine ausgleichende und beruhigende Vermittlung zwischen Lohnarbeit und Kapital eingebüßt. Seine Rolle und Funktion hat sich generell verändert: „Der Schwerpunkt seiner Tätigkeit verschiebt sich von der sozialen Vermittlungsfunktion (die Verhandlung ‘sozialer Bürgerrechte’; MO), die eine ganze Phase des entwickelten 20. Jahrhunderts kennzeichnete, zu den einseitigeren Funktionen der territorialen Steuerung von Flüssen, der administrativen Organisation des Wettbewerbs um die Anziehung und Anbindung mobiler Kapitalmassen und Investitionsketten“ (Revelli 1997, 54; vgl. Fußnote 5 zum „nationalen Wettbewerbsstaat“ (J. Hirsch)). Wahrscheinlich, so Revelli (ebd.), „werden wir in den nächsten Jahren bei den Nationalstaaten die Tendenz beobachten können, in wachsendem Maße einige Organisationselemente der Unternehmensstruktur zu entlehnen, um ‘wie als Unternehmen zu arbeiten’: Schwerpunktverlagerung von der Legislative zur Exekutive, Ablösung der ‘alten’ Schicht politischer ‘Vermittler’ durch eine ‘neue’ Managergeneration, der Staatshaushalt als Effizienz-Kennziffer und somit Maßstab erfolgreicher Politik, Einschränkung des Pluralismus als Ursache von Ineffizienz usw. So wird auch auf diesem Feld das fordistisch-tayloristische Modell auf den Kopf gestellt: Es ist nicht mehr der Staat, der seine Form dem Unternehmen ‘ausleiht’ (Bürokratisierung), sondern *das Unternehmen zwingt dem öffentlichen Verwaltungsapparat sein Organisationsmodell* (Kostensenkung) *auf*“ (Herv. MO).

Neo-liberale Befürworter eines ‘schlanken Staates’ preisen natürlich betriebswirtschaftliche Kalküle und Rationalitäten als neue Leitwissenschaft an.¹⁵ Primat der Ökonomie, definiert als Einsicht in die ökonomische Notwendigkeit, ist ohnehin das neo-liberale Stichwort. Das ökonomische ‘System’ wird als „angeblich nicht politisch, als angeblich nicht herrschaftlich analytisch immunisiert“, und Politik wird auf einen Bereich der Gesellschaft separiert, auf *die* Politik (Narr/ Roth 1996, 298).¹⁶ Inwieweit die

¹⁴ Zur Kritik an den bundesdeutschen Gewerkschaften vgl. (neben Zeuner) Wendel 1997 und Redaktion *SOZIALISMUS / EXPRESS* (Hg.) 1999: Perspektiven der Gewerkschaftslinken, Supplement der Zeitschrift *Sozialismus* 7/8’99.

¹⁵ Mit neo-liberalen Befürwortern meine ich die Modernisierungskoalition von sogenannten Wirtschaftsliberalen (Unternehmer und ihre Interessenvertreter, FDP, Wirtschaftswissenschaftler und -presse) und Vertretern eines politischen Liberalismus, der Altliberale und große Teile der Bündnisgrünen umfaßt. Bei letzteren verbindet sich neuerlich die klassische Staatsskepsis der sozialen Bewegungen der 70er und 80er Jahre mit dem Konzept der ‘civil society’. – Kritisch zum Konzept der Zivilgesellschaft vgl. z.B. Joachim Hirsch in *links* 1/1990 und Narr 1991.

¹⁶ In dieser Separierung, so Narr/Roth (ebd.) weiter, „stimmen merkwürdigerweise ansonsten völlig verschiedene ‘Schulen’ überein. Die liberale ebenso wie diejenige, der Politik zum humangesellschaftlichen Zentrum wird.“ Narr/Roth (ebd., 299 f.) führen weiter aus: „Die gefährlichen Macht- und Herrschaftsleidenschaften (‘passions’) wurden im politischen Bereich ausgemacht. ... Die lobenswerten Interessen (‘interests’), die vor allem materiell zielende Begierden wurden dagegen dem indirekten Regelungsmechanismus der Marktkonkurrenz überlassen, ohne je weiter danach zu fragen, ob die unverfasste Marktverfassung, deren rechtlichen Rahmen freilich der Staat sichern sollte, auch entsprechend gewaltlos, herrschaftsfrei und wohlstandssteigernd für alle ohne negative Kosten funktioniere. (...) Das möglichst klein gehaltene, durch Doppeltüren verschlossene politisch-staatliche

‘Regulierungsarmut’ des Staates als Faktum anerkannt (bzw. gefordert) wird, zeigt sich deutlich in den zentralen Bestimmungen / Forderungen von Bildungs-Modernisierern. Um Teile ihrer Thesen hier schlagwortartig zu benennen: Privatisierung der Bildungslandschaft, Wissensmarkt, ‘Ware Wissen / Bildung’, Wettbewerbsvorteile durch Bildung, Abschaffung der Schulpflicht.¹⁷ Der ‘Rückzug des Staates’ hat jedoch generell, auch in den Bildungsinstitutionen (unter III gehe ich näher darauf ein), nicht flächendeckend stattgefunden. Selbst in neoliberalen Hochzeiten der 80er Jahre kam es nicht zu drastischen Einbrüchen in der gesamten Staatstätigkeit, eher zu Gewichtsverlagerungen. Klassische Staatsfunktionen, wie das innere Gewaltmonopol und militäre Formen der äußeren Gewaltanwendung, wurden nie infrage gestellt. Flankierend zum Abbau der sozialen Sicherungssysteme wurde der ‘Strafstaat aufgerüstet’, nach dem Vorbild der populären Null-Toleranz-Strategie von New York (vgl. spacelab 1997). In anderen Politikfeldern, wo nach wie vor politische Regulierung gefragt und notwendig war und ist, orientiert(e) sie sich am Leitbild des ‘kooperativen Staates’.¹⁸ Seine Mittel sind „Deliberation“ (Entlastung) und „Mediation“ (der Staat als ‘Vermittler’, als Moderator). „Demokratische Beteiligung und politische Verantwortung verflüchtigen sich in flexiblen Verhandlungssystemen und anderen Formen ‘prozeduraler Steuerung’“ (Roth 1998, 101).

Kritiker dieser Entwicklung (linke Sozialdemokraten und Teile der linken Bündnisgrünen) sehen in ihr den ‘Kollaps der politischen Regulation’ und fordern Staatlichkeit neu ein. Der Staat müsse ‘Auswüchse des Marktes’ und seinen Rückzug korrigieren. Bei vielen Kritikern der Ökonomisierung des Politischen ist (a) eine Sehnsucht nach dem keynesianischen Sozialstaat unübersehbar. Es wird erstens unterstellt, dieser habe jahrzehntelang gut funktioniert und zweitens dabei vergessen, daß sich der Fordismus (nicht anders als der ‘Post’-Fordismus heute) vor allem als „überlegener ökonomischer Imperativ“ präsentierte, „an dessen Durchsetzung sich Politik auch im Sinne einer sozialen Rationalisierung zu bewähren hatte“ (Roth 1998, 102). Und (b) wichtiger noch: Viele Kritiker der neoliberalen Inszenierung des ‘reinen Marktes’ bewegen sich in ihrem Denken selbst in den von der neoliberalen ‘Reform’ ausgetretenen Pfaden einer konstruierten säuberlichen Trennung von Markt und Staat, Ökonomie und Politik.¹⁹ So geht der Streit nur um ‘mehr Markt’ oder ‘mehr Staat’. Auf

Séparée der Liberalen ist bekannt. Ihm entsprechend werden auch die Bürgerinnen und Bürger nicht als politische, sondern als wirtschaftliche ‘Wesen’ behandelt.“ Auch späte Aristotelianer, wie Hanna Arendt, setzen in ihrer Weise diese Separierung fort. „Hanna Arendts Trennung der Gesellschaft in ein ... ‘Reich der Freiheit’ politischen Handelns hier und ein ‘Reich der Notwendigkeit’ im weitesten Sinne physischer Produktion (der ‘Arbeit’) dort ...“ läßt die „eigentliche“ Politik nur in einer „Situation schieren Überflusses“ stattfinden. - Diese Arendt’sche „Sphärentrennung“ kehrt „flacher bei Jürgen Habermas u.a. in der Trennung zwischen ‘System’ und ‘Lebenswelt’, neuerdings zwischen ‘Staat’ und ‘Zivilgesellschaft’ wieder“. Sozialistische Politik hingegen „konzentriert sich vor allem auf den Bereich der sog. Notwendigkeit, der demokratisch einzugemeinden und anzueignen ist. Tertium non datur.“

¹⁷ Vgl. z.B. Du Bois-Raymond 1992, Glotz 1999 u.v.a.m.

¹⁸ Näheres zum Konzept des ‘kooperativen Staates’ und zur Kritik desselben siehe Esser 1998.

¹⁹ Vgl. Röttger 1997, S. 49; vgl. ebd. (S. 33-39) Röttgers Ausführungen unter der Überschrift „Markt versus Staat oder politische Konstitution des Marktes“. – Nach Joachim Hirsch (1995, 23), der sich auf N. Poulantzas’ Staatstheorie (1978) bezieht, ist der Staat ein *soziales Verhältnis* zwischen Individuen,

der Ebene des Selbstverständnisses von Bewegungen, die gegen die neoliberale/‘postfordistische’ Vergesellschaftung und Politik mobilisieren, müßte sich wenigstens die Frage stellen, ob sie sich als „Alternative *in* der postfordistischen Politik“, als (wie genannt) rückwärtsgewandte, fordistische Arrangements verteidigende oder als „progressive, nach neuen Ufern suchende Alternative *zu* ihr“ begreifen (ebd., 98).

Aktuelle *Netzwerktheorien* scheinen dem Rechnung zu tragen. Ihnen ist die starre Trennung von Markt und Staat wie auch der allseits präsente Staat längst kein Thema mehr. Der stabilisierende Gleichgewichtszustand der Gesellschaft sei durch die ‘political invisible hand’ alles andere als gewährleistet. Das liege allein schon an der begrenzten Reichweite des Staates, bedingt durch die Ausdifferenzierung der Gesellschaft, durch Globalisierungstrends (siehe oben), durch die zunehmende Komplexität gesellschaftlicher Prozesse und die schwer versteh- und steuerbaren Eigendynamiken in gesellschaftlichen Sektoren. „Der gesellschaftliche Raum zwischen ‘Staat und Markt’ gewinnt an Bedeutung“ (Messner 2000, 32). Neben den staatlichen Institutionen agieren Interessenorganisationen / Verbände, Selbsthilfegruppen, Bürgerinitiativen und private, halbstaatliche oder auch öffentliche funktionale Institutionen. Die (hier oben kritisierte) ‘Standortpolitik’ ist für Dirk Messner ein Beispiel für eine ‘nicht-etatistische’ Steuerungs- und Problemlösung und neue Formen von ‘public private partnerships’.²⁰ Die „Entgrenzung des Staates durch die Herausbildung von ‘Mitsouveränitäten’ gesellschaftlicher Akteure und die spiegelbildliche Teilung der Souveränität des Staates“ muß netzwerktheoretisch gedacht nicht zur Verkomplizierung oder gar zu Lasten einer gelungenen politischen Gestaltung gesellschaftlicher Bereiche gehen.²¹ Im

Gruppen und Klassen, die ‘materielle Verdichtung eines sozialen Kräfteverhältnisses’. Die „relative“ Trennung von Politik (Staat) und Ökonomie (Markt), Staat und Gesellschaft bedeutet laut Hirsch (ebd., 30 f.), „daß die kapitalistische Gesellschaft über kein steuerndes, die Gesellschaft insgesamt umfassendes und kontrollierendes Zentrum verfügen kann. Vielmehr existiert eine Vielzahl relativ voneinander unabhängiger und sich teilweise bekämpfender Institutionen, Organisationen und Gruppen, die zwar durch strukturelle Handlungszwänge, aber nicht durch eine gemeinschaftlich formulierbare politische Strategie aufeinander bezogen und miteinander verbunden sind. Gerade dies verleiht jedoch der kapitalistischen Gesellschaft nicht nur eine ungeheure Dynamik, sondern auch eine besonders große Anpassungsfähigkeit über alle Krisen und Katastrophen hinweg. Dies ist zugleich auch die Bedingung der relativen individuellen Freiheit, die sie im Vergleich zu anderen historischen Gesellschaftsformen ermöglicht. Der Akkumulationsprozeß des Kapitals kann sich nur durch dauernde ökonomische *und* politische Krisen hindurch aufrechterhalten. Seine Dynamik führt dazu, daß die Arbeits- und Konsumweisen, die Technologie, die sozialen Strukturen und Klassenverhältnisse, ... fortwährend umgewälzt werden. Dies muß, weil der Staat nichts anderes als die institutionelle Verdichtung von sozialen Kräfteverhältnissen darstellt, zu immer neuen institutionellen Krisen und Reorganisationsprozessen im politischen System führen. Veränderungen des politischen Systems werden also durch soziale und politische Kämpfe vorangetrieben und erfolgen daher grundsätzlich krisenhaft. Sie sind weder geplant, noch setzen sie allgemeine Zustimmung voraus. Das Handeln der beteiligten Individuen und Gruppen ist zwar an bestimmte strukturelle Zwänge und gesellschaftliche Formen gebunden, aber dennoch nicht eindeutig vorauszubestimmen. Dies widerspräche der herrschenden Vergesellschaftungsform, die ja durch *Privat*-Produktion, naturwüchsige Arbeitsteilung, Konkurrenz und Warentausch gekennzeichnet ist.“

²⁰ Ich komme auf dieses Beispiel gleich noch einmal zurück.

²¹ Messner (ebd., 51 f.) verweist aber darauf, daß die Zügelung des Staates allein die Eigenständigkeit, Handlungs- und Leistungsfähigkeit gesellschaftlicher Organisationen / Institutionen keineswegs

Gegenteil, zur Erkennung von Problemfeldern, der Erarbeitung von tragfähigen Lösungen und der Implementierung von Politiken seien staatliche Institutionen auf „das oft nicht kodifizierte und schwer transferierbare Wissen der Akteure in dem jeweiligen Politikfeld angewiesen“, meint Messner (ebd., 42). Dies gelte, wie empirische Netzwerkstudien zeigten, in der Gesundheitspolitik ebenso wie in der Umwelt- oder auch der Industriepolitik – gleichermaßen in der Bildungspolitik, kann man hinzufügen. „Netzwerke sind Organisationsmuster, die durch die Bündelung des Wissens unterschiedlicher Akteure und deren gemeinsame Lernprozesse eher in der Lage sind, auch ‘tacit knowledge’ zu transportieren, als Marktmechanismen und hierarchische Entscheidungsfindungssysteme. Arrow schreibt: ‘Learning by doing is one way of reproducing tacit knowledge. It produces it not by spending resources in any explicit way, but as byproduct or joint product of ... working together’ (Arrow 1994)“ (ebd.).²²

Zweifellos, so Messner (ebd., 59), „verliert in komplexen Gesellschaften hierarchische Koordinierung im Sinne der autonomen Problemlösung und zentralen politischen Steuerung an Bedeutung. Dennoch bleibt in vielen Fällen die horizontale Selbstkoordination in Netzwerken in hierarchische Strukturen eingebettet“. Scharpf (1993) spreche daher treffend von „self-coordination in the shadow of hierarchy“. Solche Einschränkungen berücksichtigend (siehe auch die vorletzte Fußnote) faßt Messner (ebd., 61) seine Argumentation wie folgt zusammen: „Die Leistungs- und Steuerungsfähigkeit in Gesellschaften basiert auf der Steuerungskompetenz des Staates, mit seinem veränderten Aufgabenprofil als ‘Schnittstellen- und Interdependenzmanager’ sowie auf aktiven und zur wechselseitigen Abstimmung fähigen und bereiten gesellschaftlichen Netzwerken, die ihre Problemlösungskapazitäten in den gesamtgesellschaftlichen Steuerungsprozeß einbringen. ‘Strong state’ und ‘strong society’ können sich demnach ergänzen.“²³

automatisch sichere. Neben der Eigendynamik des Marktes werden diese durch die „Herausbildung mächtiger privater, privilegierter Organisationen (‘private governments’)“ bedroht. - An der Institution Schule kann genau dieses beispielhaft studiert werden. Dazu unten unter III.

²² Mit Marin / Mayntz (1991) definiert Messner (ebd., 45 und 49) Netzwerkstrukturen als „qualitativ neue (im Sinne von ‘unterscheidbare’) Organisations- und Steuerungsmuster, ‘beyond markets and policy hierarchies’ (Powell 1994) in polyzentrischen Gesellschaften“. Netzwerke seien gekennzeichnet durch „- die Existenz und Handlungslogik von autonomen, dezentral organisierten Akteuren, die für Marktsteuerung typisch sind sowie - eine Handlungsstrategie, die darauf ausgerichtet ist, mittel- und langfristige Ziele sowie zur Erreichung dieser Ziele adäquate Mittel zu definieren und durch zielgerichtetes Handeln im Netzwerk zur Strukturgestaltung in einem gesellschaftlichen Subsystem beizutragen; diese kollektive zielgerichtete Handlungsstrategie ist typisch für hierarchische Steuerungskonzepte“. Zu Elementen einer Definition des Netzwerkphänomens vgl. ebd., S. 55-58. - Messner (ebd., 59 f.) verweist auf Etzonis Vorstellungen von der „aktiven Gesellschaft“ (1968: *The Active Society*, New York). Dieser beschreibe die ‘aktive Gesellschaft’ als ein System, in dem Effizienz, Partizipation, Konsens und Kontrolle einander bedingen und miteinander wachsen. Er betone bereits in dieser Arbeit die Bedeutung der Leistungsfähigkeit gesellschaftlicher Subsysteme und Netzwerke (in seiner Terminologie ‘Untereinheiten’ des Gesamtsystems) für die Entwicklungsdynamik der Gesellschaft.

²³ Messner (ebd.) verweist noch kurz darauf, daß es neben Staats- und Markt- auch „Netzwerkversagen“ gebe, und daß die Steuerungsfähigkeit in Netzwerkgesellschaften „kontinuierlich wiederhergestellt und stabilisiert“ werden müsse, sie bleibe „stets gefährdet“.

So sehr sich Messner bemüht, die Leistungsfähigkeit von Netzwerken nicht zu überdehnen, so muß doch gefragt werden, ob er und andere NetzwerktheoretikerInnen mit ihrer Vorstellung einer 'Netzwerkgesellschaft' nicht bei einem „Demokratiebegriff des 'nationalen Wettbewerbsstaates'“ anlangen (vgl. Görg / Hirsch 1998, 329). Demokratie, das zeigt exemplarisch gerade das von Messner nicht zufällig angeführte Beispiel der 'Standortpolitik', reduziert sich zu glatt auf ihre „funktionalen Leistungen zur Steigerung der 'nationalen Wettbewerbsfähigkeit'“, oder wie Görg / Hirsch (ebd.) es ergänzend formulieren: „'Demokratie' reduziert sich hier [die beiden Autoren heben explizit auf Messners Aufsatz ab] ... auf die aufgeklärte Kooperation aller nationalen Kräfte bei der gemeinschaftlichen Standortoptimierung ('Selbstorganisation'). 'Politische Partizipation' hat dabei relativ wenig mit Emanzipation und auch nicht viel mit pluralistischer Machtkontrolle zu tun, sondern wird im wesentlichen als ökonomische Effizienzressource verstanden. Grundlegendes Kriterium ist die ökonomische Leistungsfähigkeit im Sinne der Mobilisierung und optimalen Verknüpfung aller gesellschaftlichen Res-sourcen.“ Görg / Hirsch zitieren Scharpf (1996): „Die demokratische Legitimation von Verhandlungsprozessen hat nur dort eine Chance, wo aus der Sicht der Mitglieder der miteinander verhandelnden Korporationen die zugrundeliegenden Beziehungen nicht einem Freund-Feind-Verhältnis, sondern einer partnerschaftlichen Beziehung entsprechen, in der allfällige Richtungs- und Verteilungskonflikte durch die Anerkennung der fundamentalen Gemeinsamkeit der Interessen oder wenigstens durch die Empathie für den jeweiligen Standpunkt der anderen Seite überwunden werden.“ Dies schließt natürlich, wie Görg / Hirsch m. E. richtig schlußfolgern, „die prinzipielle Ausgrenzung all der Individuen und gesellschaftlichen Kräfte ein, die sich der Logik der Standortkonkurrenz nicht unterwerfen oder als Leistungsträger nicht gebraucht werden“ (ebd.). Die Netzwerktheorien beinhalten laut Görg / Hirsch (ebd.) generell eine Variante der Demokratietheorie, „die ihrer möglichen kritischen Gehalte überhaupt entkleidet ist“. Die an sich richtige Erkenntnis, so die Autoren (ebd., 330 f.) weiter, daß „die Vorstellung von der klaren Trennung von Staat und Gesellschaft und die Vorstellung des Staates als dem höchsten gesellschaftlichen Kontrollzentrum“ nicht mehr aufrechtzuerhalten sei (Mayntz, zit. n. Messner 1997/2000) werde nun nach der anderen Seite hin verabsolutiert: „Dem Staat werden wichtige, auch demokratietheoretisch zentrale Funktionen und Kompetenzen einfach abgesprochen. 'Staat' und 'Gesellschaft' erscheinen nicht, wie schon bei Gramsci, als widersprüchliche Einheit [vgl. hier die Fußnote 19], sondern verfließen in einer diffusen pluralistischen Gemengelage. Die Gesellschaft wird als von im Prinzip harmonisierbaren Interessengegensätzen durchzogen, aber nicht als von sozialen Antagonismen geprägt aufgefaßt: eben „Wettbewerbs-“ statt 'Klassengesellschaft'.“

Aber noch einmal zurück zur 'neuen' Arbeitsorganisation und zu den 'neuen' Produktionssystemen. Vielleicht stecken in ihnen doch mehr (zumindest auf den Einzelnen bezogene) Emanzipationspotentiale, als es, auch wie hier unter II 2 ausgeführt, erscheint. Martin Baethge (1994, 255) spricht von einer „zunehmenden normativen Subjektivierung des Arbeitsprozesses“. Er bezieht sich auf den Typus-Begriff des „*self-developers*“ (Maccoby), der die Richtung der neuen Motivations- und Verhaltensdisposition gegenüber der Arbeit

angibt. Es wird damit eine neue Generation vor allem von Angestellten in den höheren Dienstleistungsberufen charakterisiert, „welche die guten, in der vorberuflichen Sozialisation angeeigneten intellektuellen und kommunikativen Fähigkeiten nun in der Arbeit in kooperativen Vollzügen anwenden wollen. Sie wollen als ganze Person und nicht nur als Rollenspieler behandelt werden und lehnen sachlich nicht begründete Autoritätsverhältnisse ab, sehen die Arbeit auch als Gelegenheit an, etwas Neues zu lernen, sich weiterzuentwickeln und ein Gefühl der Kompetenz und Unabhängigkeit zu gewinnen; zugleich kalkulieren sie sehr genau, wieweit sie sich auf welche Arbeit einlassen. Sie wollen sich von der Arbeit nicht auffressen lassen, da sie auch ein befriedigendes Privatleben führen möchten, und suchen, sofern die Tätigkeit ihre expressiven Bedürfnisse nicht erfüllt, diese außerhalb der Arbeit zu befriedigen. (...) Wer persönliche Sinnkriterien an die Arbeit anlegt, wer also *die Arbeit auf sich* und *nicht sich auf die Arbeit* bezieht ..., der scheut sich nicht lange, sein Verhalten in der Arbeit zu überprüfen und es zu revidieren, wenn seine Ansprüche nicht erfüllt werden. Sei es, er sucht sich einen anderen Arbeitsplatz,²⁴ sei es, er verlagert sein Aktivitätspotential auf andere Bereiche (z.B. Freizeit, Weiterbildung, außerbetriebliche Tätigkeiten) und geht in der Arbeit innerlich auf Tauchstation ... Realitätsfremd idealistisch jedenfalls ist auch das subjektzentrierte Arbeitsbewußtsein nicht; es versteht sehr wohl zu kalkulieren“ (ebd., 247 f.).

Solche Aktivitäten (sich zu verweigern, umzuorientieren, weiterzubilden) stärken, sofern sie erfolgreich verlaufen, das Selbstbewußtsein, werden sie doch als Bestätigung der eigenen Kraft verbucht. Allerdings ist dieses Arbeitsverständnis, das sich auf die persönliche Identität konzentriert, schwer politisierbar (vgl. ebd., 252 f.).

In einem Ausblick konstatiert und fragt Baethke (254 f.): Man kann nicht bestreiten, „daß die privatwirtschaftlichen Unternehmen weiterhin ihre betriebliche Arbeitsorganisation und Marktstrategien am Profitinteresse ausrichten und in der Gestaltung der Arbeitsabläufe einer utilitaristischen Ethik folgen. Die Frage ist nur, ob nicht die Unternehmen auch gegen ihre Intention von den von ihnen weder komplett beherrschbaren noch manipulierbaren Entwicklungen zur gesellschaftlichen Modernisierung dazu gezwungen werden, den Bedürfnissen der Beschäftigten mehr Aufmerksamkeit zu widmen und mehr Raum zuzugestehen.“ Die Individuen bringen ihre in der Lebenswelt geformten Ansprüche und expressiven Bedürfnisse ins „Zentrum des Systems zweck-rationalen Handelns“, in das Erwerbsarbeitssystem, ein und zwingen dieses zur „Revision seiner Steuerungsprinzipien und seiner Organisation: dies nicht zuletzt, um die produktiven Potenzen des individuellen Selbstdarstellungsinteresses rationalistisch einzufangen und sich verfügbar zu machen ...“.²⁵

²⁴ Am ‘run auf attraktivere, nicht repetitive Arbeitsplätze’ kann sich natürlich nur ein gewisser überdurchschnittlich qualifizierter, und deshalb mutiger, Lohnabhängiger beteiligen.

²⁵ Wolf (1999, 22) verweist darauf, daß eine Besonderheit des kapitalistischen Produktionsprozesses darin besteht, „daß er *immer* eine widersprüchliche Einheit von Fremd- und Selbstbestimmung darstellt und daß es - verdeckte, verdrängte - Formen der Selbsttätigkeit der Arbeitenden geben muß, damit er überhaupt funktioniert. (...) ‘Ausschaltung’ von Subjektivität bei gleichzeitiger optimaler Ausschöpfung ihrer ‘Potentiale’.“ Arbeiten sei in nicht unerheblichem Maße „ein Kompensieren von Fehlern, Störungen, planerischen Lücken, Unvollständigkeiten, Fehlkalkulationen“. Problematisch für die Interessen der Arbeitenden seien Situationen im Produktionsprozeß, „in denen ihre Arbeitsökonomie, ihre Leistungs- und Lebensfähigkeit“ durch die betrieblichen Vorgaben in Frage

Dieser self-developer, dieser flexible ‘Arbeitskraftunternehmer’, der, wie betont, dem höheren Dienstleistungsbereich zuzuordnen ist, nutzt die Chancen, die ihm als Hochqualifizierten im Gewerbsarbeitssystem offenstehen. Zum Sein eines Modernisierungsgewinners, der sich einen Platz im Betrieb (und in der Gesellschaft) erobert hat und sich in dieser Rolle sonnen kann, gehört als zu zahlender Preis allerdings die vorbehaltlose Eingliederung in die ‘productivity coalition’ bzw. die Akzeptanz derselben. Das kann so weit gehen, daß der ach so starke, ‘autonom agierende’ Arbeitskraftunternehmer zum Fortbestand ‘seines’ Betriebes / Unternehmens die eigene Entlassungsurkunde zu unterschreiben bereit ist. Wenn er darüber hinaus diese betriebsbedingte Kündigung als eigene Entscheidung anerkennt, sich mithin nicht als Opfer betrachtet (vgl. Kocyba 1999), dann haben die neuen betrieblichen Sozialtechniken ihren höchsten Wirkungsgrad erreicht. Gleichwohl, der ‘self-developer’ bleibt die facettenreiche Idealfigur des ‘modernen Arbeitnehmers’,²⁶ die gebraucht wird, um auf individuelle Freiheitsspielräume in privatwirtschaftlichen Betrieben verweisen zu können. – Ein höheres bzw. hohes Maß an Selbsttätigkeit – zu bestimmen als „ein Arbeitshandeln, das *nicht* vordefiniert ist“ (Wolf 1999, 139) – erreichen allenfalls an Firmennetze lose angebundene oder freie Software-Produzenten-‘Unternehmer’. Sie – und nur

gestellt würden. In Auseinandersetzung hiermit entwickelten die Arbeitenden “eigene Arbeitsstile und Leistungsnormen“, schafften sich „eigene Formen arbeitsbezogener Kooperation, der gegenseitigen Hilfe und des Widerstands gegen Druck und Kontrolle“ (ebd., 139 f.). – Dieses Arbeitsverhalten nach dem Motto ‘Ohne uns(ere Solidarität) läuft gar nichts’ ist schon eher politisierbar als jenes, das sich auf die persönliche Identität konzentriert. – Produktion unter bürokratisch-kapitalistischen Bedingungen bildet nach Wolf (ebd., 140 f.) immer eine „Unterseite“ aus, „die sich niemals völlig fügt und auch gar nicht fügen darf, ‘subversiv’ sein, Neues sein lassen muß, damit die Institution nicht erstarrt“.

²⁶ Auch Neokonservative dürften mit der Figur des ‘self-developers’ keine Schwierigkeiten haben. Hagen Kühn (1987, 20) schreibt: „Das Persönlichkeitsideal der neokonservativen Ethik ist der manipulativ-intelligente Selbstoptimierer, der weiß wie er sich belastbar, beherrschbar und nutzbar (und in diesem Sinne auch ‘gesund’) halten kann, und der das Erwartete zu seinem eigenen Willen macht. ... Während der traditionelle deutsche Konservatismus den Untertanen als durchgenormtes ‘Rädchen im Getriebe’ zum Leitbild hatte, liegt der neokonservativen ‘Selbstverantwortung’ die kybernetische Persönlichkeit zugrunde, verstanden als ‘selbstreguliertes informationsverarbeitendes System’ (Luhmann). Es kommt der wachsenden Bedeutung von Motivation und Entscheidungsfähigkeit in der Arbeitswelt entgegen und dient zugleich der legitimatorischen Entlastung des Gesellschaftssystems ...“ „Die Grundprobleme eines Systems werden durch die Systemstrukturen nicht gelöst ..., sie werden ... als Verhaltenslast den Handelnden auferlegt“ (Luhmann zitiert nach Kühn ebd., 21). - Thomas Lemke verweist in seinem kritischen Beitrag zum ‘immunologischen Diskurs’ darauf, daß in diesem eine erfolgreiche ‘Selbstregulierung’ als Voraussetzung für die Gesundheit gilt. In ‘modernen’ Konzeptionen ‘aktiver Risikoorientierung’ erscheine Gesundheit als Gegenstand einer rationalen und freien Wahl. Gesundheit sei zum sichtbaren Zeichen eines ‘richtigen Lebens’ geworden, „wie umgekehrt das Ereignis der Krankheit zum Augenblick der Wahrheit über die fehlenden moralischen Qualitäten eines individuellen Körpers wird. Diese Strategie läßt sich auch auf kollektive Körper übertragen. Beispielsweise legt das ‘Überleben’ und der Erfolg am Markt Zeugnis ab von der ‘Moral’ ökonomischer Akteure und ihrer ‘Lernfähigkeit’ - und delegitimiert zugleich jene, die sich neben dem Scheitern auf dem Markt auch noch mangelnde Risikobereitschaft, Innovationsfähigkeit und Dynamik vorhalten lassen müssen“ (Lemke 2000, 402 f.). ‘Selbstsorge’ werde nicht mehr als persönliches Recht oder privates Ziel betrachtet, sie wird vielmehr zu einer ‘gesellschaftlichen Pflicht’ (ebd.).

sie, wenn überhaupt, nicht jedoch fest in Netze eingebundene Ein-Mann/Frau-Unternehmungen, die schnell wieder aus dem Netz ausgeklinkt werden können – erreichen eine Selbständigkeit, die Selbsttätigkeit im genannten Sinne ermöglicht.²⁷ Nicht umsonst gelten sie, auch Bildungs-politikern und manchem Pädagogen, als Vorzeigefiguren des neuen ‘informationellen’ Kapitalismus.²⁸

Schlußendlich kann, unter Einbezug des oben in diesem Abschnitt Ausgeführten, nur Harald Wolf’s zusammenfassender These (ebd., 175) zugestimmt werden: „Die im Rahmen des kapitalistischen Projekts heute propagierte und realisierte Selbstorganisation, wie ‘strukturinnovativ’ auch immer, hat ... per se mit dem, was wir ... unter Autonomie verstehen, nichts zu tun, sondern zielt auf die Perpetuierung gesellschaftlicher und individueller Heteronomie. Sie wird unter den Bedingungen ungleicher Teilhabe an Macht und Einfluß eingeräumt. Sie bleibt in jeder Hinsicht – gesamtgesellschaftlich gesehen wie auf der Ebene des Einzelunternehmens – faktisch eine Selbstorganisation von relativ privilegierten Gruppen und Einzelpersonen. Sie bezieht sich zudem immer auf eng begrenzte, von außen diktierte Gegenstände und schließt Entscheidungen über die Art der Produktionstechnik und -organisation sowie vor allem die Produktionsziele in aller Regel aus. Und sie intendiert die Internalisierung fremdgesetzter Werte und Normen, die nicht in Frage gestellt werden dürfen.“

(II 3)

Zu Beginn dieses Abschnittes skizziere ich äußerst knapp (die Fakten und Auswirkungen sind ja allzu bekannt) die fortschreitende Durchdringung der Produktionsprozesse mit Informationstechnologien, die unter II 2 nur indirekt einbezogen war. Darüber hinaus soll in einem ersten Schritt, den vorlaufenden Abschnitt fortsetzend bzw. ergänzend, gefragt werden, welchen Raum, welche Zeit die zunehmende Infor-matisierung den Arbeitenden in Hinblick

²⁷ Liest man den gerade in deutscher Übersetzung erschienenen Report „Computersklaven“ von Bill Lessard und Steve Baldwin (2000), dann erscheint mein Hinweis auf die Selbsttätigkeit von Software-Produzenten noch zu geschönt. Von „tönernden Sprechblasen risikokapitalsuchender Jungunternehmer“ ist in dem Report keine Spur zu finden. Lessard und Baldwin (ebd., 12) betonen hingegen, „daß auf jeden Jungunternehmer, der in seiner Studentenbude eine Firma hochgezogen hat, die jetzt den großen Reibach macht, Tausende kommen, die jämmerlich untergehen“. Und am Fuße des „Kastensystems der Neuen Medien“, der ‘New Economy’ sieht es noch prekärer aus. „Ein nicht unerheblicher Teil von ihnen setzt sich aus Scheinselbständigen oder Zeitarbeitern zusammen, die zwar die 90-Stunden-Woche, aber so etwas wie soziale Leistungen und Absicherungen höchstens vom Hörensagen kennen. ... Letztlich basiert die Ökonomie der dynamischen IT-Industrie ... auf einer unfreiwillig dynamischen ... Schicht von Clerks, für die die Bezeichnung Netzproletariat noch schmeichelhaft wäre (Pralle ebd.).“ In der britischen IT- Industrie kam es 1999 zu einem ersten Streik, den gerade die Lage dieser Schichten ausgelöst hat, ein Streik, der hierzulande keine Schlagzeilen gemacht hat. Lessard und Baldwin haben übrigens die inzwischen in den USA legendäre Website >www.netslaves.com< ins Leben gerufen. Dort können alle, die bisher im Schatten des großen Internet-Glammers blieben, ihre Erlebnisse aus dieser ‘Branche der schnelle Erfolge und vor allem Pleiten’ abladen. Die anonymen Netz-Postings an die besagte Adresse reißen seitdem nicht mehr ab und lassen die ‘Goldgräberindustrie’ in einem anderen Licht erscheinen (vgl. Pralle).

²⁸ Siehe Jürgen Zimmer’s (1999) Forderung nach einer Erziehung zum Unternehmensgeist. Seine Figur des ‘Entrepreneurs’ kann durchaus wetteifern mit der des self-developers.

auf Selbsttätigkeit und Selbstorganisation bietet – auch wenn die Antwort mit dem unter II 2 gerade Ausgeführten an sich schon gegeben ist, denn der organisatorische Wandel in der Industrie und im gehobenen Dienstleistungsbereich schließt ja den technologischen mit ein. Anschließend frage ich danach, welche Bildung die sogenannte *Informationsgesellschaft* braucht und welche außerschulischen Formen des Wissenerwerbs sie etabliert. Ich gehe also noch nicht durchgängig (ausführlicher erst unter III 1 und 2) auf Schulbildung ein.

Die informationstechnische Revolution formt nach Meinung vieler die Industriegesellschaft zügig in eine ‘Informationsgesellschaft’ um – nicht wenige reden schon nur noch von der letzteren.²⁹ Im Produktionsbereich haben ‘Netzwerk-Unternehmen’ die Nachfolge der vertikal integrierten Riesenfirmen der tayloristisch/fordistischen Ära angetreten, Betriebe entwickelten sich zu ‘komplexen Informationssystemen’ (vgl. oben Boyer’s Prinzipien 7 und 11). Der Akzent verschiebe sich auf Arbeit als Interaktion und Kommunikation. Es hieße nicht mehr: wer arbeitet ‘produziert’, vielmehr: wer arbeitet ‘kommuniziert’ (vgl. Wolf ebd., 14, 61).³⁰ „Arbeit wird *abstrakter* und verlagert sich immer mehr auf Symbolmanipulation an Bildschirmen,“ schreibt Johann Welsch (1995, 879) und fährt fort: „Gespräche und direkte zwischenmenschliche Kontakte werden in der Arbeitswelt seltener. Nicht nur Sprache, Texte, Daten und Bilder, sondern auch bewegte Bilder können in hoher Qualität und simultan übertragen werden. Spontane wechselseitige Aktion und Reaktion, Interaktivität, wird telekommunikativ möglich (und erforderlich). Der räumliche Standort der Beteiligten spielt eine noch geringere Rolle als bisher schon. Die Qualität der technisch vermittelten Kommunikation nähert sich weiter der direkten zwischenmenschlichen Interaktion, die sie verdrängt.“ Die neuen Techniken eröffnen also neue Chancen zur „Dekonzentration der Arbeit“ (ebd.).

Nach Welsch haben die zukünftigen Beschäftigungspotentiale ihren „Schwerpunkt in der tertiären Arbeit“. Neben den Bereichen der Medien- und Softwarebranche seien es vor allem die Wirtschafts-, Rechts- und Steuerberatung, die Architektur- und Ingenieurbüros, die Forschungslabore (alles höhere Dienstleistungsbereiche) und die Tourismusbranche, in denen die Arbeit der Zukunft stattfände. Drei von vier Arbeitsplätzen, so der Autor 1995, würden in 20 Jahren in Dienstleistungssparten plaziert sein (ebd., 879). Wobei Welsch einerseits die Zahl der Gesamtarbeitsplätze im Vergleich zu heute nicht angibt oder wenigstens prognostiziert und andererseits die Sparten nicht näher ausdifferenziert und sich somit Fragen nach der Quantität und Qualität der Arbeit (prekäre, unregelmäßige, vorläufige Arbeit, Leiharbeit etc.; siehe oben II 2) nicht stellt. Er erwähnt lediglich Branchenverlierer (z.B. Printmedien) und -

²⁹ Welsch (1999, 24) verweist darauf, daß dieser Begriff in der Literatur nicht eindeutig definiert sei. Er versteht unter ‘Informationsgesellschaft’ eine Gesellschaft, „in der eine leistungsfähige und hochentwickelte Informationsinfrastruktur vorhanden ist, in der ein hoher Anteil gesellschaftlicher Transaktionen durch informationstechnische Systeme unterstützt oder übernommen wird und deren Wirtschaft neuen gesellschaftlichen Reichtum in hohem Maße durch die Schaffung und Verwertung von Informationen und Wissen hervorbringt.“ Oft werde in diesem Zusammenhang auch der Begriff ‘Wissensgesellschaft’ gebraucht.

³⁰ Moderne Organisationen seien dabei, der Unentrinnbarkeit bürokratischer Herrschaft „entgegenzuarbeiten und alles, was sich bisher als Schicksal darstellte, in Optionen zu transformieren“, gibt Wolf (ebd.) einen optimistischen Tenor wieder, ohne indes diesen zu teilen. (Siehe unten)

gewinner (z.B. den Versandhandel) und verweist darauf, daß Berufe aussterben und neue entstehen, daß Banken und Versicherungen Arbeitsplätze abbauen können (ebd., 878). Den Gewerkschaften und betrieblichen Interessenvertretungen empfiehlt er, sie sollten über die Verbreitung multimedialer Potentiale nicht jammern, sondern die darin auch für sie steckenden Möglichkeiten zu nutzen versuchen: „Wenn viele Beschäftigte räumlich zerstreut arbeiten und vorwiegend über Datennetze miteinander kooperieren, bleibt dem Betriebsrat der Weg über das Netz hin zu seinen Adressaten“ (ebd., 881).³¹

Welsch geht allerdings über die Beschreibung der modernen Informationsgesellschaft hinaus und konstatiert, daß es nicht allein und nicht einmal vorrangig eine Frage der Technik sei, wie wir morgen arbeiten werden, und welche Ziele wir uns setzen, könnte man ergänzen. In welchem sozialen und rechtlichen Rahmen dieses stattfände, sei im wesentlichen eine Frage der politischen und rechtlichen Gestaltung der Arbeitswelt. „Eine Politik,“ so klagt Welsch, „welche die Flexibilisierungspotentiale der neuen Informations- und Kommunikationstechnik dadurch verstärkt, daß sie die Arbeitsmärkte immer weiter dereguliert, um den ‘Marktkräften’ mehr Spielraum zu verschaffen, kann langfristig den Boden für ein *neues Nomadentum* inmitten der modernen Informationsgesellschaft bereiten, mit all den damit verbundenen negativen Begleiterscheinungen und Folgewirkungen.“ Politik müsse den Weg ebnen für die Demokratisierung des Arbeitslebens und die solidarische Verteilung der notwendigen gesellschaftlichen Erwerbsarbeit (ebd., 881 f.).³² Frei nach Welsch darf die Frage nicht wie folgt gestellt werden: Wie passen sich die gesellschaftlichen Subjekte den ‘Erfordernissen der neuen Techniken’ an, sondern umgekehrt: Wie werden die neuen Techniken den ‘Erfordernissen der Menschen und ihres (von ihnen selbst gestalteten) Zusammenlebens und -arbeitens’ angepaßt. Man kann und sollte die Frage auch so stellen: Inwieweit wird Herrschaft in der Produktion durch die neuen Techniken abgebaut oder gar noch verstärkt? Vielfach wird so getan, als hebe allein der Einsatz von neuen Techniken in den Betrieben bzw. die Informatisierung der Produktionsprozesse (siehe: wer arbeitet ‘kommuniziert’) bürokratische Herrschaft in der Produktion auf. Nur eine gehörige Portion Naivität erlaubt dieses zu glauben, denn die Informatisierung erweist sich in der Regel als in der Kontinuität der bürokratischen Herrschaft stehend (vgl. Wolf ebd., 176). Deren Prinzipien setzen sich bei der Informatisierung nur technisch vermittelt durch; die bürokratische Logik verlängert sich

³¹ Vier junge Mitarbeiter der ÖTV-Hauptverwaltung (Albrecht et al 1999) verweisen unter der Titelüberschrift „Raus aus dem Industriezeitalter!“ darauf, daß die neuen Angestellten und die Telearbeiter/innen nicht mehr in dem Maße wie bisher nach kollektiven Rahmenbedingungen arbeiten und es vor allem auch nicht wollen. „Über ihre Arbeitszeit entscheiden die neuen unternehmerischen Einzelnen zukünftig je nach Auftragslage und -dichte selbst. Die angenommenen Aufträge entscheiden auch über das jeweilige Einkommen. Trotzdem haben Gewerkschaften als Organisation vieler Einzelner ... noch eine Zukunft: Sie müssen allerdings ihr Profil ändern ver.di 24 [gemeint ist die neue Dienstleistungsgewerkschaft mit einem 24-Stunden-Service] heißt für uns, daß wir zum Beispiel Mitgliedern, die beruflich viel unterwegs sind, 24 Stunden am Tag über unsere Homepage im Internet und über E-Mail-Briefkästen das Angebot unterbreiten, ihre Probleme, Fragen, Beratungsbedarfe auf diesem Wege an uns heranzutragen. ... Wir sehen ver.di als eine Kombination aus Online- und Beratergewerkschaft, die zu besserem Service führt!“

³² Nach Welsch muß Politik die Zukunft der Arbeitswelt in Form eines „Wirtschafts- oder Arbeitsbürgertums“ sehen.

sozusagen „in die Technologie hinein“ (ebd., 177). So setzt der Computer keine Ziele, er optimiert lediglich den Weg dorthin.

Bezogen auf den Teil a unserer übergreifenden Fragestellung (S. 4) kann nun wie folgt resümiert werden: Die veränderte 'Produktionspolitik' innerhalb der Betriebe mit ihrem technologisch-arbeitsorganisatorischen Umbau hat nur scheinbar, höchstens marginal zu mehr Demokratie im Betrieb, zu wesentlich erweiterten Formen der Selbsttätigkeit, d.h. zur Vergrößerung kooperativer Gestaltungsmöglichkeiten der beteiligten Arbeitskräfte geführt. Eigeninitiative, Kreativität, Orientierung auf Problemlösung und Ganzheitlichkeit, Kooperation, alles Schlüsselbegriffe von Bildungs-Modernisierern (siehe S. 3, Punkt 2), werden im Produktionsprozeß, wenn überhaupt, in der Regel als Mittel zum Zweck verstärkter Rationalisierung und Effektivierung ausgeschöpft. Bildungs-Modernisierer und andere, die mit diesen Schlüsselbegriffen arbeiten, reduzieren entweder ganz bewußt Selbsttätigkeit als Mittel zum besagten Zweck – mit anderen Worten: Selbsttätigkeit wird 'eingeplant' und funktionalisiert, oder aber sie haben ein falsches, verkürztes Verständnis von Produktion unter bürokratisch-kapitalistischen Bedingungen.

'Wissenstätigkeiten', so habe ich oben (S. 12 f.) Boyer zitiert, seien heute die größere Quelle für Produktionszuwächse und dementsprechend werde in 'menschliches und immaterielles Kapital' investiert (vgl. auch Welsch 1999, 25 f.). Das sogenannte 'Humankapital' ist eine entscheidende Rechengröße. Nach einer neuesten Arbeit von Welsch (ebd.) hat sich die Relation zwischen Sachkapital- und Humankapitalstock in Deutschland von 3,2 zu 1 (1970) auf 2,2 zu 1 im Jahr 1989 verringert. Es gäbe jedoch Anzeichen dafür, daß dieser Trend, bei dem es sich ja keineswegs um ein Naturgesetz handelt, sich in den 90er Jahren stark abgeschwächt habe. Mit anderen Worten, es seien Rückstände in der Humankapitalentwicklung zu verzeichnen, und zwar sowohl was die Investitionen im privaten Unternehmensbereich zeitigten,³³ als auch bezogen auf die Politik des Staates bei Forschungs- und Entwicklungsausgaben und bei Bildungs- und Ausbildungsinvestitionen (ebd., 27). Im internationalen Vergleich, so Welsch (ebd.), liege der Anteil der öffentlichen und privaten Ausgaben für Bildung und Ausbildung am BIP unterhalb des OECD-Durchschnitts und der der Forschungs- und Entwicklungsausgaben unter denen von Japan und den USA. Diese Bildungs- und Forschungspolitik erschwere den notwendigen und zügigen Übergang in die Informations- und 'Wissensgesellschaft'. Hier setzen Politiker und Bildungs-Modernisierer unter anderem an, wenn sie von der 'Bildungskatastrophe' der 90er Jahre sprechen.³⁴ Im gleichen Atemzug wird zumeist auf eine 'ewig nörglerische kulturpessimistische und

³³ Jetzt im Frühjahr 2000 'entdeckt' die IT-Branche in Deutschland, daß ihr an die 70 000 Computerspezialisten fehlen. Ein gutes Beispiel dafür, wie kurzfristig profitorientiert gedacht und gearbeitet wird - von wegen permanente 'Humankapitalinvestitionen'.

³⁴ „Im Übergang von der Industrie- zur Informationsgesellschaft behält die Nase vorn, wer das explosionsartig anwachsende weltweite Wissen am besten für die Entwicklung neuer Produkte und kostensparender Produktionsmethoden nutzt. Die Fähigkeit, schneller und besser zu lernen als die anderen, ist der einzig wirklich dauerhafte Wettbewerbsvorteil.“ So Peter Glotz 1999, S. 87.

technologiefreundliche Minderheit' verwiesen, die ein schlechtes (Investitions-)Klima produziere (vgl. beispielsweise Glotz in Becejac 1999, Herzog 1997). Nun wird gegen Mehrausgaben für Bildung und Forschung kaum jemand einen Einwand erheben. Es geht allerdings auch gar nicht um ein Mehr an Geld und Fortschritt schlechthin, sondern um die qualitative Bestimmung dessen, was Fortschritt ist bzw. sein soll.³⁵

Lassen wir die Forderung nach Mehrausgaben für Bildung einmal beiseite und fragen danach, welche Bildung die sogenannte Informationsgesellschaft braucht – aus der Sicht der Bildungs-Modernisierer bzw. aus der Sicht derer, auf die diese sich beziehen. In der Informationsgesellschaft wird das Quantum an anzueignendem Wissen individuell und gesellschaftlich erheblich zunehmen. Das in der fordistischen Industriegesellschaft vorherrschende 'Lernen auf Vorrat' wird verdrängt durch ein 'permanentes, lebensbegleitendes Lernen', denn aufgrund der beschleunigten Innovationszyklen von Wissen und Technik wird die Halbwertszeit von verwertbarem Wissen immer kürzer. Sie beträgt nach Welsch (1999, 28) gegenwärtig bei Schulwissen 20 Jahre, bei Hochschulwissen 10 und bei EDV- und Technologiewissen nur noch ein bis drei Jahre.³⁶ Das bedeutet natürlich eine Erosion des für die Industriegesellschaft typischen Berufsweges (Näheres dazu am Anfang von III 1) und fordert den Arbeitskräften eine größere berufliche Flexibilität ab, oftmals verkoppelt mit einer geografischen Mobilität. Den zu zahlenden Preis dieser Zwangsflexibilisierung hat Welsch mit seinem Begriff „neues Nomadentum“ selbst benannt. (Vgl. auch Sennett's (1998) neuesten Essay zum „flexiblen Menschen“)

Welsch (ebd., 29) hebt besonders darauf ab, daß das „Verhältnis von Lernen und Arbeiten“ sich in der Informationsgesellschaft grundlegend verändern werde, verändern müsse. Es gelte, „Arbeitsprozesse als *lernförderliche* Prozesse“ zu gestalten. Die Lernkomponente in der Arbeit sei verhältnismäßig groß. Arbeit müsse so gestaltet werden, „daß Lernen in möglichst großem Umfang ermöglicht wird“. Das bezöge sich auf die Zusammensetzung von Teams (projektorientiertes Arbeiten trete ja in den Vordergrund) ebenso wie auf die Gestaltung der wechselnden Einsatzfelder einzelner Arbeitskräfte. Auch der Zeitkomponente, deren es für Lernen bedarf, sei Rechnung zu tragen. – Die Frage, inwieweit „Lernen in möglichst großem

³⁵ „Fortschritten in der Technik, denen keine in der Weise des gesellschaftlichen Technikeinsatzes entsprechen, können zu Rückschritten in der Politik etc. führen.“ So heißt es in der Einleitung einer Umfrage, die *Das Argument* im Frühjahr 1999 unter dem Titel „Den Fortschritt neu denken“ gestartet hat und deren Umfrageergebnisse in der Nummer 230, 2/3'99, S. 187-227 abgedruckt sind. – Zum 'Gespenst', das in Europa umgeht, das „*Gespenst der Modernisierung*“ und wer daran und warum glaubt, siehe Peter Wehlings (1992) Arbeit „Die Moderne als Sozialmythos“.

³⁶ Glotz (1999, 86) bezieht den Wirtschaftsstandort Deutschland ein und schreibt: Für diesen „sind Qualifikationen und Kompetenzen die wichtigsten Standortvorteile im internationalen Wettbewerb. Diesen Vorteil zu erhalten, stellt eine enorme Herausforderung dar. Um diese Herausforderung bewältigen zu können, besteht die absolute Notwendigkeit zu lebenslangem Lernen.“ Kritisch äußert sich Johannes Beck (1994, 68) zum 'lebenslangem Lernen': „Die lebenslange Erfahrbarkeit der Welt ... wird zum lebenslänglichen Lernprozeß umdefiniert. In entsprechenden Programmen werden Bildungs-Waren therapeutisch verplant und vermarktet. (Beck spricht hier den 'Wissensmarkt' an; MO - Näheres dazu am Schluß des Abschnittes II 3.) Diesen Arzneien kann sich kaum entziehen, wer auf Deck und fit bleiben will. Die gefeierte Informationsgesellschaft stellt sich als entmündigende Belehrungsgesellschaft heraus. Sie produziert Dauerlehrlinge.“

Umfang ermöglicht wird“, ist m.E. in erster Linie eine nach der Selbstorganisation und -regulierung von Lernprozessen in der Arbeit, was Welsch nicht anspricht. Beides setzt jedoch voraus, daß (a) kein admini-strativer, bürokratischer Zwangsrahmen existiert, (b) Lernen nicht nur auf das beschränkte Ziel fixiert bleibt: es wird immer nur das gelernt, was zur unmittelbaren Effektivierung beiträgt, (c) die Zerstückelung der Lerninhalte vermieden wird und schließlich (d), daß sowohl der Einzelne als auch das Arbeitskollektiv zu ihrem Recht kommen. Ausgehend von dem oben unter II 2 Ausgeführten (siehe die Thesen von Schumann, Revelli, Strutyński, Wolf und mein Kurzsümee) zielt die Forderung von Welsch auf nichts anderes als auf die Vertagung auf den Sankt Nimmerleinstag. Ein selbstbestimmtes produktives Lernen im Arbeitsprozeß setzt Formen der Selbsttätigkeit, der Selbstorganisation voraus.

„Information ist das Zu-wissen-Meinen der Spätmoderne.“
(Michael Mayer 2000)

„Mit dem Vordringen von Computer- und Kommunikationstechniken wird der geübte Umgang mit den neuen Medien künftig zu einer elementaren Kulturtechnik wie Lesen, Schreiben und Rechnen. Er wird damit eine Grundvoraussetzung für kulturellen, wirtschaftlichen und politischen Erfolg von einzelnen und Gemeinschaften.“ So die Formulierung der Enquete-Kommission „Zukunft der Medien“ (1998, 149), mit der sie sicher auf breite Zustimmung stößt. Denn, wer leugnet schon die Vorzüge der modernen rechnergestützten Informations- und digitalen Datenübertragungs- und Verbreitungstechnologien? Daß allerdings bei schwindenden Kosten und wachsenden Möglichkeiten der computertechnischen Massenkommunikation der massenhaften Verbreitung von Informationsmüll und Datenschrott kaum noch eine Grenze gesetzt ist, hat sich inzwischen herumgesprochen.³⁷ So erweist sich das Internet nicht nur als das ideale, grenzenlose Direktinformationssystem, sondern auch als das „ideale, unbegrenzte Direkt*des*informationssystem“, mit „ungeahnten Möglichkeiten der Manipulation der Empfänger“ (Markl 1999, 1076). Gegen die bloße Menge von, gegen die Verdummung durch Information hilft nur Bildung, d.h. die Bewertung und Beurteilung von Information – die Grundlagenkompetenzen ‘Unterscheidungsvermögen entwickeln’ und „Zusammenhang herstellen“³⁸ (Negt 1997, 210 ff.) erhalten hier ihren unverzichtbaren Stellenwert. Wie heißt es im dritten Einleitungszitat?: „Wir suchen nach Erkenntnis und ertrinken in Information.“³⁹

³⁷ Eine massenhafte Verbreitung von Informationsmüll war aber immer schon und ist nach wie vor ebenso eine Begleiterscheinung der drucktechnischen Massenkommunikation.

³⁸ Von zentraler Bedeutung für eine Umgewichtung im Lernen ist für Negt (ebd., 210), daß an die Stelle von „bloß addierenden Lernschritten“ ein „*exemplarisches Erfahrungslernen*“ zu treten hat. Wesentliches Ziel desselben ist „die Herstellung von Zusammenhängen“. Dieses an sich Selbstverständliche bekommt Gewicht, wenn man betrachtet, „in welchem Umfang heute die Medien gerade zur Fragmentierung des Wissens und Bewußtseins beitragen.“ Die Zerstörung der zusammenhängenden Weltauffassung ist laut Negt zu einem „wesentlichen Herrschaftsmittel“ geworden. (...) „Nur exemplarische Lösungen des Zusammenhangproblems sind noch möglich. Das exemplarische Erfahrungslernen, das die Nähe der eigenen Interessen und Bedürfnisse nur bricht, um

Daß es mit der Anschaffung von Computern an den Schulen – das Ziel der Bundesregierung ist, bis zum Jahr 2001 in Zusammenarbeit mit der Wirtschaft alle Schulen ans Internet zu bringen – allein nicht getan ist, leuchtet inzwischen auch den meisten Computerfreaks unter Pädagogen ein. Und nicht alle sind so euphorisch wie Rathmayr (1999): „Die Schulen der Zukunft werden multimediale Discotheken (disco von discere: lernen) von ähnlich fundamentaler Bedeutung wie einstmals die großen Bibliotheken: Lernenviroment, die eine Vielfalt von Inhalten, Formen und Zielen der Bildung anbieten, von der persönlichen Instruktion bis zum Computerlernen, vom kultivierten Hobby bis zur fertigen Berufsausbildung. Schule wird aufhören, ein staatlicher Monopolbetrieb zu sein und eine vielfältige private Bildungslandschaft neben sich dulden.“ – Zum Einsatz von Computern an den Schulen äußere ich mich näher unter III 1.

Es ist zu vermuten, daß „die Auseinandersetzung mit der pädagogischen Marktwirtschaft in den Bildungsdiskussionen der nächsten Zeit eine zentrale Rolle spielen wird“. (Johannes Beck 1994, 36)

Mit dem Zitat von Rathmayr sind wir beim letzten Stichwort von II 3 angekommen: *‘Wissensmarkt’*. Lernen, so der Tenor vieler, wandere aus den herkömmlichen Bildungseinrichtungen aus in andere Institutionen – „die Schule ist tot, es lebe das Lernen!“ (Rathmayr ebd.). Insbesondere die Wirtschaft werde zu einem wichtigen Träger von Lernprozessen. Nach Welsch (1999,30) sind die Unternehmen „einerseits Gestaltungsinstanzen von arbeitsbezogenem Lernen“ (siehe oben) und „fungieren andererseits als Anbieter neuer Lernkonzepte im Zuge der Kommerzialisierung des Bildungs- und Ausbildungssektors (Lernsoftware, Telelearning)“. Manuela du Bois-Reymond formulierte schon 1992 knallhart marktbezogen und erregte damit bis heute einiges Aufsehen. Ich zitiere sie deshalb relativ ausführlich: „Die historisch national verfaßte Schule hat die Blütezeit hinter sich, sie befindet sich in einer Verfallsperiode. Ihr Ende ist in den europäischen Zentralländern absehbar. Sie ist nicht reformierbar, weder von innen durch eine umfassende Erneuerung ihrer Lerninhalte und Lernformen, noch von außen durch strukturell-organisatorische Eingriffe. (...) Das Monopol der historisch-national verfaßten Schule beruhte auf der Schulpflicht. Es wird an eben dieser Schulpflicht zusammenbrechen. (...)“

sich ihrer Vermitteltheit und Abhängigkeit bewußt zu werden, hat die reflektierte Entwicklung allgemeiner Zusammenhänge aus besonderen prägnanten Punkten heraus zum Ziel. ... Gegenüber der erdrückenden Macht der Einzelinformationen, die technisch beliebig kombiniert werden können, genügt unsere Verarbeitungsfähigkeit - das Vermögen zur qualifizierten Gewichtung, zur Entdeckung von Kulturbedeutungen, von konkreten Zusammenhängen zum eigenen Leben - allenfalls archaischen Ansprüchen. (...) *Orientierendes Denken ist konkretes Denken*, und konkretes Denken ist *Denken in Zusammenhängen*. Abstraktes Denken besteht in der Operation mit isolierten Faktoren. Das Abstrakte ist das Isolierte, das vom Zusammenhang Abgezogene. Der ungebildete Mensch, der Lernunfähige, denkt abstrakt, nicht der Gebildete“ (sinngemäß nach Hegel) (ebd., 210; Herv. MO). - Was Negt hier zum abstrakten Denken ausführt nennt Adorno (1971) bezogen auf Bildung „Halbbildung“.

³⁹ Zum „ideologischen Apparat“ Infrastruktur Internet siehe den kritischen Kommentar von Hanno Balz (2000).

Bei weiter durchgreifender Individualisierung der Lebensverhältnisse in modernen Gesellschaften wird es immer schwieriger, schulpflichtigen Jugendlichen plausibel zu machen, daß sich die Machtbalancen überall zu ihren Gunsten verschieben – in der Familie, im Sexual- und Geschlechterverhältnis, in ihren Möglichkeiten, an der Erwachsenenkultur teilzunehmen, ihre Jugendkulturen zu entwickeln und sich als vollwertige Konsumbürger zu manifestieren –, nur in der Schule nicht. Dort haben sie anerkanntermaßen keinerlei Einfluß auf die Ausstattung der Schulgebäude, die Lernzeiten, die Lerninhalte und das Lehrpersonal. Die Schulpflicht war so lange nötig, wie noch nicht alle Kinder gleiches Recht auf Bildung hatten. Seit sie dieses Recht haben, ist die Schulpflicht überflüssig geworden. (...)

Das neue Wissen wird im Zuge der europäischen Einigung zu einer Ware, die konsumentenorientiert hergestellt, verpackt und Interessenten zu entsprechenden Preisen angeboten wird. (...) Neben der Chancenungleichheiten werden neue treten, wenn immer weniger Wissen staatlich subventioniertes Pflichtwissen, und immer mehr Wissen individuell gekauftes Motivationswissen wird. (...) Wer nicht kaufkräftig ist auf dem Wissensmarkt, ist selbst schuld. (...) Einer (weiteren) Privatisierung der nationalen Bildungssysteme sollte man nicht mehr versuchen entgegenzutreten, wie dies eine sozialdemokratisch orientierte Bildungspolitik tut. (...) Von staatlicher, aber auch von privater Seite sollten soviel wie möglich Schulexperimente finanziert werden.“

Wenn Marktwirtschaft, so kann man du Bois-Raymond interpretieren, dann eine alle Poren der Gesellschaft durchdringende; wenn schon der Arbeitskraftbesitzer seine Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten frei auf dem Arbeitsmarkt anbietet (anzubieten gezwungen ist), warum soll er sich dann nicht auf dem ‘Wissensmarkt’ ‘frei’ bedienen können. Nur im ‘staatsfernen Raum’, dem Markt kann sich ein Arbeitskraft’unternehmer’ eigentlich erst entwickeln. Und schließlich kann sich jeder Unternehmer nur in der Konkurrenz richtig entfalten und zu Höchstleistungen, die den Standort Deutschland sichern helfen, emporschwingen. Warum sollte man zudem schulpflichtigen Jugendlichen, die als Konsumenten ohnehin wie Erwachsene umworben und anerkannt werden, immer nur einen bzw. den Schonraum Schule zumuten?

Diese Fixierung auf den Markt, hier: Bildung zur Ware werden zu lassen, ist das schlechte Gegenstück, sozusagen die andere Seite der Medaille eines zurecht zu kritisierenden und notwendigerweise zu reformierenden bürokratischen, verregelten-verrechtlichten staatlichen Bildungssystems. Eine wirkliche Reform darf sich allerdings nicht in den verkürzten Bahnen ‘mehr Markt - mehr Staat’ bewegen, wie ich schon oben unter II 2 betont habe. Die Alternative zur verstaatlichten und/oder marktdominierten Bildung kann nur in eine Richtung gehen, die man mit ‘*Bildung stärker in die Gesellschaft hereinholen*’ kennzeichnen kann. Damit ist mehr bzw. anderes angesprochen als jenes, was gegenwärtig unter dem Stichwort ‘Autonomie der (einzelnen) Schule’ diskutiert wird. – Auf diesen gesamten Komplex gehe ich im folgenden Abschnitt (unter III 2,) näher ein. An dieser Stelle gebe ich noch zwei Kritikern der „pädagogischen Marktwirtschaft“ (Beck, siehe das Eingangszitat dieses Kurzabschnittes) das Wort.

Johannes Beck (1994, 174) gibt dem „Umdenken“ in Bildungsfragen folgende Richtung: „Dieses [Umdenken] hätte sich kritisch gegen die radikale Vermarktung, Entfremdung,

Gettoisierung und Monopolisierung von Erziehung und Bildung unter der Regie von Dienstleistungs- und Marktexperten zu wenden. Positiv hätte es *darauf zu bestehen, daß die Kinder und Jugendlichen eine Umgebung vorfinden, in der sie erwünscht sind, in der sie ihre vielfältigen Fähigkeiten durch Teilnahme bilden und in der sie ihre Realität begreifen und gestalten können*“ (Herv. MO). Die Neigung, Krisenbereiche dadurch zu beruhigen, daß man öffentliches Eigentum privatisiere, also dem normalen Marktgeschehen von Angebot und Nachfrage eingliedere, schreibt Oskar Negt (1997, 242), „könnte eines Tages auch das Schulsystem erfassen“. Solche Tendenzen seien erkennbar, daß nämlich die öffentliche Schule zunehmend „der Restversorgung von Schülern“ diene, während die Neigung eines Großteils der Eltern zu „Privatlösungen“ (öffentliche Schulen eines bestimmten (auslesenden) ‚Zuschnitts‘, Privatschulen, Nachhilfeinstitute – Amerikanisierung des deutschen Schulsystems) wachse (ebd., 116). Sollten sich solche Tendenzen flächendeckend durchsetzen, würden automatisch „alte Klassenschranken“ im Lernen und in der Ausbildung wiedererrichtet, es käme zu „Bildungsverlierern und -gewinnern“. „Das konservativ-liberale Gerede über die Notwendigkeit von Eliten zeigt unmißverständlich in diese Richtung“ (ebd., 242).

Im Abschnitt III rücke ich folgende Fragestellung ins Zentrum: Ist die Institution Schule, ist die Pädagogik tatsächlich schon massiv unter „betriebswirtschaftliche Normen und Imperative“ (Koneffke) geraten (siehe die zweite (c) übergreifende Fragestellung von II 2 (S. 4)), und formen die neuen Medien Schullernen radikal um, nicht nur bezogen auf Lernformen? Mit anderen Worten: Findet lean production ihr Äquivalent inzwischen in einer ‚lean education‘ (um das zweite Eingangszitat von Narr / Roth um eine Variante zu ergänzen), und kann letztere mit Chancengleichheit, Individualbildung und Mündigkeit, worauf bürgerliche Pädagogik so emphatisch abhebt, überhaupt noch in Zusammenhang gebracht werden? Des weiteren stellt sich die Frage, ob reformpädagogische Ansätze der 70er und Anfang der 80er Jahre so versandet sind, daß dem neuen ‚Reform‘-Druck nicht mehr mit einer Reformpädagogik begegnet werden kann, die ihren Namen verdient.

III Reformpädagogik versus lean education

Ich eröffne den Abschnitt III mit einem Exkurs zum Berufsbildungssystem, das früher und stärker noch als das allgemeinbildende Schulsystem auf den Prüfstand geraten bzw. schon „erodiert“ ist, wie Karlheinz A. Geissler (1994) es formuliert.⁴⁰

(III 1 a)

⁴⁰ In diesem weiteren Exkurs beziehe ich mich hauptsächlich auf Karlheinz A. Geissler (zitiere ihn in längeren Passagen ausführlich), da dieser nicht nur die Erosion im Bereich der beruflichen Bildung beschreibt, vielmehr auch den Preis derselben benennt.

Das deutsche System der *beruflichen Bildung* zeichnet sich, beispielsweise im Vergleich zum US-amerikanischen und japanischen Berufsbildungssystem, durch sein duales System aus, daß nämlich ein privater Markt und der Staat die Berufsausbildung gemeinsam organisieren. Dieses System ist seit gut zehn Jahren unter Druck geraten. In der Berufsschule, so stellvertretend für viele Bildungspolitiker Annette Schavan (im Januar 2000), „wird zu wenig gelehrt, was die Betriebe erwarten“. Berufsausbildung verliert nach Jutta Roitsch⁴¹ ebenso in der Wertschätzung der Eltern und Kinder dramatisch an Ansehen. Die Gründe lägen zum einen im rapiden Lehrstellenabbau von führenden Großunternehmen, die Fachhochschulabsolventen vorzögen,⁴² und des weiteren in der begründeten Vermutung, daß höhere allgemeinbildende Abschlüsse günstige Optionen für den weiteren Bildungsweg eröffneten und aussichtsreiche Berufskarrieren versprächen (vgl. Boyer's Prinzip 10 unter II 2). Vom klassischen Lehrling, der eine „schlichte Berufsausbildung“ durchlaufe, habe man sich zu verabschieden. Diese Form der Ausbildung erleide absehbar das Schicksal der Hauptschule, siehe also dahin.⁴³ Der Lehrabschluß wird generell immer weniger zum 'Abschluß', betont Geissler (1994, 100). Die *berufliche Weiterbildung* gewinnt zu Lasten der beruflichen Ausbildung an Relevanz und Attraktion. Letztere wird tendenziell zur „Vorschule der beruflichen Weiterbildung, mit deren Hilfe das ... qualifikatorische Recycling besser und effektiver als in einer förmlichen Ausbildung organisiert werden kann. Einem ziellosen Arbeitsprozeß entspricht daher folgerichtig ein endloser Bildungsprozeß“ (ebd.). (...) „Durch die Beschleunigung der Veralterungsgeschwindigkeit des Wissens und Könnens wird das in der Ausbildung Angeeignete relativ schnell zu einer *Wegwerfqualifikation*“ (Herv. MO). „Berufswechsel ist zum Normalfall geworden, und damit sind die Bildungs- und Berufsentscheidungen von permanenter Unsicherheit gekennzeichnet. Der Normalfall ist die Destabilisierung der Bildungs- und Berufswege von Facharbeitern, Meistern und Technikern. ... Der Übergang von einem Lebensabschnitt zum anderen geschieht nicht mehr als Statuspassage, er geschieht permanent als Alltagsereignis“ (ebd., 111 f.).

Die „*Qualifikations-Collage*“ ist laut Geissler (ebd., 109) an die Stelle der Meisterschaft getreten. „In ihr fließt nichts mehr zu einer bildungsbiografisch zentrierten Lebensführung zusammen. Dafür gibt es bei ihr kurzfristige Ankoppelungen an ökonomische Konjunkturen. Nicht *mehr* Bildung, nicht *größere* Meisterschaft, um die Welt und sich in dieser Welt einzurichten, sind gefragt, sondern *rasch erneuerbare Spezialqualifikationen*, verbunden mit der Fähigkeit, sich auf die permanenten Veränderungen problemlos einzustellen. Die Qualifikations-Collage braucht eine systematische Berufsausbildung immer weniger. Sie braucht Weiterbildung – und diese permanent. So ist es auch konsequent, wenn das, was in der

⁴¹ In FR 6.1.93. Die Autorin bezieht sich auf den Entwurf des damaligen Bundesbildungsministers.

⁴² Die Zahl der Ausbildungsbetriebe nahm in den letzten Jahren (in den alten Bundesländern) um fast 200 000 ab (Herdt 1999), zwischen 1985 und 1995 kontinuierlich um 22% und erreichte damit den Stand von 1970. (Ferdinand-Hahn 1999, 38) Bei den Kleinbetrieben ist ein relativ starker Rückgang der Ausbildungsbereitschaft zu verzeichnen; die Großbetriebe (über 500 Beschäftigte) verzeichneten zunächst eine Zunahme, dann wieder einen Rückgang (ebd.). Es scheint sich, so Ferdinand-Hahn (ebd.), die alarmierende Tendenz zu verfestigen, daß sich „Unternehmen ihrer Verantwortung für die berufspraktische Ausbildung peu à peu entledigen“.

⁴³ Jutta Roitsch: Abschied vom Lehrling? In: FR 13.1.93.

beruflich-betrieblichen Ausbildung zu lernen ist, zum Gegenstand von administrativen Aushandlungsprozessen der Sozialpartner wurde.“ Es geht ja primär um „die permanente Anpassung von Qualifikationsmodulen an die technisch-organisatorische Dynamik“. „Der Versuch, mit ... Schlüsselqualifikationen wenigstens etwas an thematischer Zentrierung zu leisten, dieser Versuch ist gescheitert, da durch ihn die Orientierungssicherheit nicht reduziert, sondern, im Gegenteil, gesteigert wurde. Das Schlüsselqualifikationskonzept ist eine leere Tiefe, in der das Bildungskonzept der beruflichen Lehre verschwindet. Die literarische Vorlage ... von Musil: ‘Der Mann ohne Eigenschaften’ wird von der Realität eingeholt.“

Insbesondere der Weiterbildungs-§ 127 des Maastrichter Vertrages (EGV) macht laut Geissler (ebd., 113 f.) berufliche Bildung zum Mittel der Ökonomie. „Wenn dort ... steht, daß die Gemeinschaft eine Politik der beruflichen Bildung ‘zur Erleichterung der Anpassung an industrielle Wandlungsprozesse durch berufliche Bildung und Umschulung’ durchführt, dann ist dies eine Bildung, die ihren Namen nicht mehr verdient. Sie ist mehr oder weniger blinde Anpassung an die sich immer rascher ändernde vorgefundene Welt. Individuelle Bildungsansprüche der im Betrieb Tätigen finden nur dann Anerkennung, wenn sie im Interesse des Unternehmenszieles sind und wenn die Vorgesetzten diese stützen. Die ökonomische Ordnung verallgemeinert Personen und deren Handlungen zu Instrumenten ihres Zwecks, alles davon Abweichende fällt ihr zum Opfer. *‘Bildung’ wird Mittel zur Durchrationalisierung der Arbeitnehmer mit dem Ziel forcierter Anpassung an den Takt des technologisch-organisatorischen Wandels* (Herv. MO).

In diesem § 127 steht nichts darüber, daß Bildung zuallererst das Ziel hat, die berufstätigen Menschen fähig zu machen, die Welt und ihre spezifische Umwelt zu verstehen und sie sozial verantwortlich bzw. mitzuentwickeln. *Anpassung ist das Ziel, nicht die Entwicklung individueller Urteilsfähigkeit.* Das hat zur Folge, daß den meisten Betriebsangehörigen jenes ‘Überschußpotential’ vorenthalten wird, das zur Veränderung von Strukturen, von Traditionen und Marktverhältnissen führen könnte. Der Großteil der Arbeiter und Angestellten wird so zum schlichten ‘Hinterherlaufen’ verurteilt. Anstelle der Entwicklung von humanem Potential geht es nur mehr um die von Humankapital“ (Herv. MO).

„Der Zwang zur Weiterbildung ... wird zum Druckmittel, die Individuen in einen technologisch-ökonomischen Veränderungsprozeß so zu integrieren, daß Widerstand gegen diesen kaum mehr möglich ist. Bildung verhindert damit jene Souveränität der Subjekte, die sie zu erhöhen ehemals versprach. *Bildung als Teil von Kultur ... wird ersetzt durch Qualifikation als Mittel der Ökonomie. Die Frage nach dem Sinn wird auf die nach der Nützlichkeit reduziert.* Die im § 127 implizierte Aufforderung: *Der Mensch soll sich verändern, weil sich die Umstände verändern,* muß jeden bewußten Staatsbürger, will er sich nicht völlig von seinen Denkmöglichkeiten suspendieren, zur kritischen Gegenfrage verleiten: *‘Warum aber soll er nicht die Umstände ändern, damit er bleiben kann, was er ist’?* Nur so wäre Bildung, und über Berufsbildung dann auch *Arbeit*, nicht ausschließlich ökonomisch erfaßbar, sondern eingebunden in soziale und kulturelle Orientierungen“ (Herv. MO).

Kurzum: „Wer sich für Arbeitnehmerinteressen engagiert, hat’s durch die Maastrichter Vertragsregelung schwerer als zuvor“. (...) „Das deutsche System – ‘berufliche Weiterbildung auf der Basis identitätsfördernder Erstausbildung’ – gerät unter Kostendruck und damit ins

Wanken. Damit aber wird sich auch die Weiterbildung ändern, weil sie tendenziell nicht mehr auf einer vorab entwickelten Berufsidentität der Arbeitenden aufbauen kann. ... Der qualifizierte Angelernte – und dies scheint die EU-Perspektive zu sein – ist ein Rückschritt, der als Fortschritt verkauft wird. Er signalisiert die *zunehmende Landnahme des Individuums durch die Betriebe*. ... [Das läßt sich] prägnant als *Weg von der ‘Verberuflichung zur Verbetrieblichung der Individuen’* und als *Schritt ‘vom Lebensberuf hin zur Erwerbskarriere’* beschreiben. Unter dem Gesichtspunkt der Weiterentwicklung eines demokratisch strukturierten Ordnungsprinzips der Teilhabe an der Arbeit und am Sozialsystem ist dies ein skandalöser Rückschritt. ... Vorstellungen von ... Gesellschaft ... verlieren ihre Orientierungsfunktion und werden durch individualistische und d.h. von Marketingstrategien bestimmten Lebensentwürfen ersetzt. Ein positiver Bezug aufs ‘Allgemeine’ wird so immer weniger möglich. Qualifizieren ... ist *nicht* hinreichend; so, wie es auch noch nie hinreichend war, ausschließlich für die Berufsarbeit auszubilden“ (ebd., 115 f.; bis auf die letzte, alle Hervorh. MO).

Soweit Geisslers kritische Bestandsaufnahme des erodierten Berufsbildungssystems, die verdeutlicht, wieweit die Angleichung der berufsbildenden Schule an die Schlankheitsmodelle der Wirtschaft gediehen ist. Die Gewerkschaften sind dabei mehr und mehr, nicht ganz schuldlos, in eine Zuschauerrolle geraten.

(III 1 b)

Die definitorischen Minimalansprüche einer Institution sind Festigkeit, Dauer, Wiederholbarkeit, internalisierte, verfestigte Verhaltensmuster und Sinnorientierung. Institutionendenken ist in erster Linie ein Ordnungsdenken.⁴⁴ Dennoch sind Institutionen, so stabil und selbstbezüglich sie auf den ersten Blick auch erscheinen mögen, einem permanenten gesellschaftlichen Veränderungsdruck ausgesetzt, verläuft doch der Akkumulationsprozeß des Kapitals und die allgemeine Reproduktion der Gesellschaft notwendig konfliktreich und krisenhaft. (Vgl. die Fußnote 19) „Das Stabilitätsversprechen von Institutionen gilt in bürgerlichen Gesellschaften daher nur mit Vorbehalt“ (Roth 1994, 61). Selbstverständlich gilt das gleichermaßen für das frühe Kind der bürgerlich-kapitalistischen (vorfordistischen und fordistischen) Gesellschaft: der *Allgemeinbildenden Schule*, einer Institution mit öffentlichem Rang und öffentlicher Finanzierung. Sie war im Verlauf ihrer Entwicklung immer schon ein umkämpftes politisches Terrain und wurde es umso stärker, je mehr Bildung, exklusiv mit Schulbildung identifiziert, zum sozialen und kulturellen Kapital wurde.

Institutionell betrachtet sind gerade Schulen (relativ) stabile „bürokratische Anstalten in der Hand des Staates“ (Lenhardt 1984, 187), der mit der *‘Verrechtlichung des Bildungssystems’* die Interessen aller am Bildungssystem schützt – seine eigenen, sowie diejenigen der Eltern, Kirchen, Wirtschaftsverbände und schließlich die der betroffenen

⁴⁴ Vielfach wird im Zusammenhang mit Institutionen vor allem die Beschränkung individueller Freiheitsspielräume betont. „Daß Institutionen zugleich eine gesellschaftliches Handeln allererst ermöglichende Seite haben, daß in sie moralische Ansprüche, Bildungs- und Lernmöglichkeiten eingeschrieben sind, wird dabei übersehen“ (Roth 1994, 55).

Jugendlichen selbst. „Alle diese Bildungsinteressen werden zu Grundrechtspositionen, in die immer weniger noch ohne gesetzliche Grundlage eingegriffen werden darf. Die Verwaltungs- und Lehrerrollen haben Amtscharakter, ... Rechte und Pflichten, Kommunikationswege und Entscheidungsprozeduren werden in Gesetzesform oder nach Maßgabe ähnlich allgemeiner Normen geregelt; und derartigen Regelungen unterliegen schließlich auch die Jugendlichen als Schüler.“ (Ebd.) „Die Verrechtlichung des pädagogischen Prozesses gewährt dem Schüler nicht die Freiheit, seine Bedürfnisse und Interessen zu artikulieren und zu verfolgen; im Namen der Neutralität der Schule werden sie bereits staatlich verfolgt, noch bevor er sie anmelden kann“, schreibt Hellmut Becker lakonisch (1956: Die verwaltete Schule. Stuttgart, S. 71 f.). Was in der Schule geschieht, kann aber nach Lenhardt (ebd., 189 f.) gleichwohl nicht so verstanden werden, als wäre es „Resultat von Herrschaftsinteressen, die sich der Schule als Mittel bedienen. Die tatsächliche Entwicklung der Schule folgt nicht pädagogischen Gesichtspunkten materialer Rationalität, also etwa Indoktrinationsabsichten. *Die Schule ist Bürokratie als Herrschaftsform, und diese Form läßt nur ganz bestimmte Organisationsprinzipien zu, die sich auch auf Kosten pädagogischer Erwägungen durchsetzen.* Sie sind formal-bürokratischen Charakters und ihre Implementierung hat nicht nur Voraussetzungen, die von bestimmten materialen Interessen abweichen, sondern auch Folgen, die denen häufig gänzlich zuwiderlaufen. Wichtiger noch, *diese Organisationsprinzipien schließen eine erfolgreiche intentionale Sozialisation der Schüler überhaupt aus*“ (Herv. MO).⁴⁵

Welche Ressourcen bleiben den Schülern, um in diesem verrechtlichten System ihre Individualität zur Geltung zu bringen und solidarisches Verhalten entwickeln zu können? (Vgl. Lenhardt ebd., 196 - 216; vgl. unter V die Spalte I der Synopse) Die Unterrichtssituation nimmt den Schülern weitgehend die Möglichkeit, über Sachen, Personen und Zeit frei zu verfügen. Den Schülern steht es nicht frei, ihre Beziehungen untereinander autonom zu regeln: „Den Beziehungen der Schüler untereinander gibt die Schulorganisation unmittelbar die Form der Isolation. Formen der wechselseitigen Unterstützung ... werden in der Schule (zumeist; MO) untersagt.“ Mit anderen Worten: Die funktionale Struktur der Schule ist gegen

⁴⁵ Die Annahme, Erziehungsprozesse ließen sich *planmäßig* veranstalten und planmäßige Erziehung brächte die innere Natur der Individuen mit ihren äußeren Lebensumständen in Einklang, beherrscht laut Lenhardt nach wie vor die Bildungssoziologie. „Konservative oder linke oppositionelle Strömungen wollen die Schule auf Erziehungsziele verpflichten, die von Vorstellungen über einen bestimmten Soll-Zustand der Gesellschaft abgeleitet werden.“ Lenhardt stellt dieser Anschauung entgegen, „daß die Ausdehnung und der gesellschaftliche Bedeutungszuwachs des Bildungssystems angemessener als Elemente jenes Prozesses zu begreifen sind, in dem die Individuen in einen sich verschärfenden Gegensatz zur Sozialstruktur geraten. Die Schulen ... bestimmen individuelles Verhalten weniger auf dem Wege der Sozialisation oder Indoktrination, sondern primär von außen als vielgestaltiges Element der versachlichten Sozialstruktur. Diese institutionellen Effekte formaler Bildungseinrichtungen stellen sich naturwüchsig her; das heißt sie können nicht als das intendierte Ergebnis erfolgreicher bildungspolitischer Strategien ... beschrieben werden. Sie sind andererseits aber auch nicht das Resultat politischer Planungsmängel oder pädagogischer Inkompetenz bei Lehrern, die sich sozialtechnisch beheben ließe. Die institutionellen Effekte des Bildungssystems ... sind Ausdruck eines sozial-strukturellen Entwicklungsmusters, das durch die Gesellschaft insgesamt konstituiert wird und planmäßiger Kontrolle entzogen ist“ (ebd., 13 f.).

Solidarität gerichtet. Als Leistung gilt in erster Linie das, was die Schüler als „Vereinzelte in der Prüfungssituation äußern“. Leistung bezieht sich immer auf den insgesamt leistungsfähigen und -bereiten Einzelnen; wobei der Leistungsdurchschnitt wichtig ist und nicht besondere Fähigkeiten – was nützt eine Note Eins in den Fächern Mathematik oder Musik, wenn das gemessene Deutsch- oder Englisch-Sprachvermögen kaum ausreichend benotet werden kann. Die Leistung wird objektiv, d.h. ‘gleichmacherisch’ bewertet. Alle Schüler werden, ohne Ansehen der Person, abstrahiert von der Lebens- und Lerngeschichte des je Einzelnen, am Gleichen gemessen. Unter dem Begriff der ‘Fähigkeit’ wird eine „stabile, generelle und diffuse Persönlichkeits-Eigenschaft“ verstanden, der die Bedeutung von ‘Begabung’ annimmt.⁴⁶ In der bürgerlichen Lernanstalt trägt der Schüler die Selbstverantwortung für seine Leistung: Beide, Lehrer und Schüler haben ihren Job zu erledigen – der Lehrer Lernangebote zu machen, der Schüler diese anzunehmen und (je individuell) zu nutzen. Die Verantwortung für den Lernerfolg hat, trotz der ‘Kontrolle’ der Lehrer durch die Schulaufsicht, der Lernende zu übernehmen. Das Bildungssystem soll laut Andreas Gruschka (1994, 120) „nicht nur der nachwachsenden Generation insgesamt, sondern jedem Individuum die Bereitschaft ‘einpflanzen’ (Durkheim), sich später als Privateigentümer seiner Arbeitskraft zu begreifen. Vor allem damit wird es in die Lage versetzt, seine eigene Reproduktion am Markt aktiv zu betreiben“.

Konservative Bildungspolitiker und Pädagogen setzen generell auf stabile Institutionen. Im Kern von konservativen Krisendiagnosen stehen „unberechenbar gewordene Individuen mit ihrer überschießenden Subjektivität“ (Roth 1994, 47; vgl. auch Fend 1984, 45 (-55)). So hat die konservative Bildungspolitik die Institution Schule zu Zeiten der konservativen ‘Wende’

⁴⁶ „Die entscheidenden Determinanten in diesem Zusammenhang bilden die sozialen Faktoren, die die den Schülern abverlangten Leistungen vergleichbar machen. Vergleiche sind um so eher möglich, je uniformer der Unterricht des Lehrers ist, je homogener und standardisierter die abverlangten Aufgaben, das Unterrichtsmaterial und die Unterrichtsmethoden sind und je geringer die Chancen der Schüler sind, selbst darüber zu befinden, welche Aufgaben sie in welcher Vorgehensweise und in welcher zeitlichen Ordnung erledigen wollen und nach welchen Gütekriterien sie Erfolg bemessen können. Treffen die Schule und der Lehrer Maßnahmen, um den Unterricht mit formalbürokratischen oder wissenschaftlich-technischen Regeln nach Maßgabe festliegender Bildungsziele ‘in den Griff’ zu bekommen, dann können die Schüler nicht als *unverwechselbare einzelne* auftreten, die soziale Bedingtheit ihres Verhaltens wird tabuiert, und sie werden kommensurabel gemacht, nicht anders als die Arbeitenden durch die *tayloristische Arbeitsorganisation*, die als Realabstraktion fungiert“ (Lenhardt ebd., 211; Herv. MO).

„Die angesichts der Schulwirklichkeit ganz realistische Orientierung an der Fähigkeitsideologie läßt die *Gefahr des Versagens* für schulerfahrene Schüler zu einem bedrohlichen Risiko werden“ (Herv. MO). Die in der Schule eingeübte Vorstellung von *Begabung* verhindert schnell ein *persönliches Engagement*, steht doch immer gleich das *Selbstwertgefühl* in Frage. Ganz ähnlich wie übrigens in den Betrieben die Verweigerung des persönlichen Engagements, „das heißt Unpersönlichkeit, zur persönlichsten Art der Selbstdarstellung“ wird. „Mit der Zuweisung unterschiedlicher Bildungschancen im Namen differentieller Begabungen gibt die Schule in ihrer Praxis die Vorstellung der Bildungsfähigkeit auf und wird zum Opfer der von ihr selbst mit reproduzierten *Begabungsideologie*. Die Schulhierarchie kann überhaupt nur als legitim erscheinen, wenn der Gedanke an die Bildungsfähigkeit durch den der Begabung ersetzt wird“ (ebd., 215 f.; Herv. MO).

der 80er Jahre ‘restabilisiert’, in Absetzung zur Reformpädagogik der 70er Jahre. Sie hat, um das wichtigste Element der Restabilisierung zu nennen, das ‘Drei- bzw. viergliedrige Schulsystem’ als Regelsystem wieder gestärkt oder zumindest zu stärken versucht. Jede ‘Begabung’ benötigt nach konservativer Lesart ihren adäquaten Schultypus. Ein handwerklich, ein ‘praktisch’ begabter Schüler dürfe nicht mit jenen in Konkurrenz gesetzt werden, für die eine höhere theoretische Bildung die angemessene sei. Minder- und Hochbegabte müßten je spezifiziert gleichermaßen intensiv gefördert und geschützt werden. So sei eine gute Hauptschule nach wie vor so notwendig wie ein Gymnasium und alles andere als eine ‘Restschule’.

‘*Werteverfall*’ ist ein Zentralbegriff konservativer Krisendiagnose. Es mangle der Gesellschaft an verbindlichen Orientierungen und der Pädagogik an „Entschlossenheit zur Werteerziehung“ (Herzog 1997; stellvertretend für viele). Hartmut v. Hentig (1999, 74 f.,83) verweist ganz nüchtern darauf, daß jenes, was an Werterziehung eingeklagt wird, besser „Tugenderziehung“ hieße oder am besten einfach nur Erziehung. Tugenden (Pünktlichkeit, Verlässlichkeit etc.) seien meist ein Ergebnis von Erfahrungen (sehr oft bloße Konventionen), erlernte Fähigkeiten. Werte hingegen seien das, was wir um seiner selbst suchen: Zwecke (ebd., 70).⁴⁷ Pädagogik ist laut v.Hentig (ebd., 52 f.) nicht dazu da, „die Welt in Ordnung zu bringen oder gar zu verbessern. Sie hilft vielmehr der kommenden Generation, in ihre Kultur hineinzuwachsen und diese zu verstehen; sie ist genötigt, die Anstrengung für jedes Kind zu unternehmen – nach Maß seiner Möglichkeiten: seiner bisherigen Erfahrungen, seiner Anlagen, seiner Lebenssituation. Sie wird es darum schwer haben, einer Idee brauchbare Dienste zu leisten, die sich weit vom einzelnen und seinem Leben zu entfernen scheint: der Verzögerung und Bekämpfung eines ‘allgemeinen Werteverfalls’, der Verwirklichung der Menschenrechte, der Erfüllung von Menschheitspflichten, der Entwicklung eines Weltethos. ... Ich sähe in der Abwehr einer ‘Werteerziehung’ ... eine gesunde Reaktion der Schule, wenn sie damit ihr Geschäft von therapeutischen Ansinnen befreie. Pädagogik und Unterricht haben nichts mit Heilung zu tun. Sie gehen mit ihren Bemühungen von den Menschen (den Kindern) und den Verhältnissen (der Gesellschaft) aus, wie diese sind. Sie reparieren kein Objekt, sie helfen einem Subjekt. Wenn dabei Mängel des Ganzen ausgeglichen werden, um so besser.“

Das Reizwort schlechthin aus dem reformpädagogischen Fundus (der ‘68er’) 70er Jahre ist für konservative Pädagogen und Bildungspolitiker ‘*Selbstregulierung*’. Nach konservativer Lesart geht Selbstregulierung einher mit einer Laisses-faire-Haltung von Pädagogen. In seinem Plädoyer für eine zweite Bildungsreform erläutert Oskar Negt (1997) noch einmal, was unter „selbstregulierten Lernprozessen“ zu verstehen ist.⁴⁸ Sie gründen auf „einen hohen

⁴⁷ Werte sind nach v. Hentig (ebd., 69) keine eigenen „Wesenheiten“, die ein für sich bestehendes ‘Reich der Werte’ bilden. Sie werden von uns definiert, aber nicht erfunden, nicht durch eine Ethik konstituiert, sondern durch diese geklärt, begründet, bestätigt, in eine Rangfolge gebracht; sie können auch nicht von uns abgeschafft, sondern allenfalls verleugnet werden. Sie sind gering an Zahl (ebd., 162, Anm. 8) ...; sie stehen im Konflikt miteinander; sie bleiben in einer Kultur relativ konstant. Nicht sie ‘verfallen’, sondern das Bewußtsein von ihrer Geltung läßt nach - meist mit ihrer Verwirklichung; es ist umgekehrt am stärksten in ihrer Entbehrung.“

⁴⁸ Auf den Hinweis und die Frage: „In einigen Kommentaren aus Anlaß der Morde von Mölln wurde, auch von kritischen, linken Intellektuellen, die mangelnde oder fehlgelaufene Erziehung der

Aktivitätsanteil der Kinder und gleichzeitig der lehrenden Erwachsenen“. Lernen als „Fähigkeit der gesellschaftlichen Orientierung und als Möglichkeit der Konfliktverarbeitung“ gewinnt in dem Maße an Bedeutung, „wie Kinder bereits in der Primärsozialisation und dann in der Schule auf ein breites Spektrum von Denkmöglichkeiten treffen und alternative Verhaltensweisen erfahren“. In unserer hochindustrialisierten Gesellschaft mit ihren Konflikten und Widersprüchen stehen die Individuen immer stärker vor Alltagsproblemen, „zu deren Lösung selbstreguliertes, innengeleitetes Handeln und Denken lebensnotwendig sind“ (ebd., 194 f.).

Selbstregulierung besteht aus „höchst bewußtem, strukturierendem Eingreifen in das unbewußt kooperierende Verhalten der Kinder, aber nicht im Zuteilen und Reglementieren, sondern in der eingreifenden Koordination von Schwerkraftzentren der Eigentätigkeit. (...) So wenig Selbstregulierung mit passivem Zusehen und Gewährenlassen zu tun hat, so wichtig ist dabei doch die Tugend der Geduld, die Fähigkeit, Prozesse, die unter Kindern ablaufen, intensiv zu beobachten und sich von dem Zwang freizuhalten, bei der kleinsten Schwierigkeit, auf die Kinder stoßen, sofort einzugreifen und ihnen Fingerzeige zu geben. V. Hentig hat dieses Verhalten, Kinder fortwährend in Trab zu halten, immer in Anspannung und Aufmerksamkeit, und dort, wo sie dem Blick des Lehrers entgleiten, sofort Schuldgefühle zu entwickeln, als ein Element bezeichnet, das seinen Begriff der Kinder-Kindheit ausmacht: Es ist die vollständige Pädagogisierung aller Handlungen und Vorstellungen der Kinder – ein Alptraum“ (ebd., 201 f.).

Gerade in dem Maße, wie Selbstregulierung in der Schule zum bestimmenden Prinzip wird, „wächst die Bedeutung der Strukturiertheit. *Strukturierungen im pädagogischen Feld von Selbstregulierung* haben einen grundsätzlich anderen Charakter als autoritär auferlegte Sollensvorschriften“ (ebd., 204; Herv. MO). „Auf dem Boden der Selbstregulierung Strukturen aufzubauen ist eine zentrale Aufgabe für modernes Erziehen und Lernen, ja vermutlich sogar entscheidend für die Überlebensfähigkeit des demokratischen Verfassungssystems. Strukturen dafür zu entwickeln, daß die Menschen selbsttätig, kompetent und orientiert die gegenständliche Realität verarbeiten, würde einen Begriff von Wissen und Zusammenhang voraussetzen, ohne den jeder Lernschritt bloßes Herumtappen im dunkeln wäre“ (Ebd., 207).

gewalttätigen Jugendlichen in den Mittelpunkt gerückt.* Oder, wie es einige konservative Kommentatoren zuspitzen: geht heute die ‘Saat von 68’ auf?” antwortet Negt: „Ich kann nicht abstreiten, daß vieles an Orientierungslosigkeit bei diesen jungen Leuten auch ein Ergebnis der letzten, zehn-, fünfzehn Jahre ist. Aber in einem ganz anderen Sinne, wie es von Konservativen vorgebracht wird. Was heute aufgeht ist nicht die Saat einer Erziehung der Selbstregulierung von ‘68, sondern das Ergebnis einer abgebrochenen und zerstörerisch wirkenden Halb-Reform. Ausgetragene Reformen bedeuten für mich, daß Ansätze, die es ... gegeben hat, die Autonomie- und Urteilsfähigkeit der Menschen so bestärken, daß der gesellschaftliche Irrationalismus nur die Ausnahme bleibt. Die schulischen Institutionen menschenfreundlicher zu gestalten, ist durch die Rationalisierung, die dann diese Schulobjekte erfuhren, versandet“ (aus: „Es ist eine Dämmerstimmung in der Kultur“ - Ein Gespräch mit Oskar Negt über Gewalt, die Abwicklung der DDR und den Widerstand der Gesellschaft, in FR 9.2.93).

* Mit den ‘kritischen, linken’ Intellektuellen sind z.B. Leggewie 1993, Schneider 1993 gemeint; Kritik an diesen Positionen in: Brumlik 1993 und v. Hentig 1993.

‘Werteverfall’ ist zwar auch den neokonservativen Bildungspolitikern und Pädagogen ein Begriff, mit dem sie arbeiten, allerdings kein zentraler. Die Auseinandersetzung mit oder Abgrenzung von reformpädagogischen Theoremen der 70er Jahre (Stichworte: Selbstregulierung, Erfahrungslernen, offenes Curriculum, Selbstorganisation von Lernprozessen⁴⁹) findet bei ihnen kaum noch statt, ganz wie bei neoliberalen Bildungs-Modernisierern. Die Schule als staatliche Institution ist beiden Gruppierungen (wenn man sie denn überhaupt auseinanderhalten will) nicht unbedingt sakrosankt, institutionalisierte Handlungsroutinen werden von ihnen durchaus bis zu einem gewissen Grad infrage gestellt. Das verregelte-verrechtlichte staatliche Bildungssystem gilt vielen Bildungs-Modernisierern in der derzeitigen Form als der Modernisierungsdynamik unangemessen, schwerfällig und uneffizient und kann nur um den Preis hoher Kosten aufrechterhalten werden. Es müsse deshalb auf das Wesentliche, Notwendige beschränkt werden, und nur so gestrafft, verschlankt könne Schule ihre spezifische Leistung erbringen: die Veranstaltung von effektivem Unterricht.⁵⁰ Der systemisch eingeschriebene Kern der Institution Schule (die formalbürokratischen Organisationsprinzipien; siehe oben) bleibt durch diesen scheinradikalen Reformansatz allerdings unangetastet – was durchaus gewollt ist und zugleich notwendig, um nicht die Institution bürgerliche Schule als solche infrage zu stellen. Bürokratisches Denken, Ordnungsdenken radikal abzubauen oder wenigstens einzugrenzen, bezogen auf welche konkrete Institution auch immer, setzt indes wie folgt zu fragen voraus: Wieviel Reflexion ist in Institutionen möglich bzw. gewollt, wieviel Freiheitsgrade sind vorstellbar bzw. beabsichtigt; wieviel Sicherheit und gleichwohl Entlastung können bzw. sollen Institutionen anbieten; lassen sich Institutionen denken, die, statt Vereinzelung und erzwungene ‘Individualisierung’ zu bewirken, neue Kollektivitäten und Solidaritäten stiften und in sich aufnehmen? (Vgl. Roth 1994, 41 f.) Das sind aber nicht die Fragen von neokonservativen bzw. neoliberalen Bildungs-Modernisierern, genau so wenig wie jene Fragen oben nach dem Verbleib der Ressourcen der Schüler im verrechtlichten System.

Die Fragen der Bildungs-Modernisierer zielen in eine andere Richtung: (a) Welche Bildungsleistungen die allgemeinbildende Schule in Hinblick auf den gesellschaftlichen Qualifikationsbedarf und insbesondere den der Wirtschaft zu erfüllen habe, (b) ob und wie die Autonomie der einzelnen Schule zu vergrößern und (c) inwieweit Lernen durch den Einsatz von Computer- und Kommunikationstechniken effektiver zu organisieren sei.

⁴⁹ Die letzten beiden Schlaglichter sind durchaus im ‘Reform’-Repertoire von Bildungs-Modernisierern zu finden, die inhaltliche Füllung ist in der Regel aber eine andere als eine originär reformpädagogische.

⁵⁰ Konzepte und Maßnahmen das verregelte-verrechtlichte staatliche Schulsystem im Sinne neokonservativer/-liberaler Modernisierung auf ‘moderne Standards’ zu bringen, sind z.B.: Entrümpelung und Ergänzung des Rahmenplans, fächer- und jahrgangsübergreifender Unterricht, verstärkter Einsatz von Computer- und Kommunikationstechniken, Kapazitätserweiterung der schulischen Selbstverwaltung und vieles andere mehr (ich kann das hier nur schlagwortartig aufführen; etwas ausführlicher siehe gleich unten die Ausführungen zu den Fragen b und c), was altkonservative Bildungspolitikern und Pädagogen (die wenigen, die sich noch zu Wort melden) die Hände über den Kopf zusammenschlagen läßt.

(a) Welche ‘Grundqualifikationen’ die Allgemeinbildung umfassen sollte war immer schon umstritten, die Rede von der ‘Krise der Allgemeinbildung’ ist so alt wie die Letztere selbst. Bislang ist aber keine gesellschaftliche Einrichtung in eine Krise geraten, weil Schulen ihr Klientel unzureichend ausgebildet hätten (vgl. Lenhardt 1984, 28). Bezogen auf die Gesamtgesellschaft verweist Lenhardt (ebd., 25) darauf, daß es gänzlich ungewiß ist, „ob das was die Schüler in den Schulen lernen, mit einer irgendwie zustande gekommenen politischen Definition des gesellschaftlichen Qualifikationsbedarf tatsächlich übereinstimmt. Und weiterhin ist offen, ob der politisch definierte Qualifikationsbedarf den Funktionserfordernissen der Gesellschaft tatsächlich entspricht.“ Gleiches gilt für den Qualifikationsbedarf der Wirtschaft, auf den Bildungs-Modernisierer im Chor mit Vertretern der Wirtschaftsverbände so vehement abheben. „Wer das Bildungssystem im Hinblick auf den Arbeitsmarkt reformiert, auf die Qualifikationen, die heute erforderlich sind, wird scheitern, da sich das Erwerbssystem, wenn diese Qualifikationen ihre schöpferische Kraft entfalten, geändert haben wird. Sie liegen dann brach.“ Deshalb, so Oskar Negt reformpädagogisch schlußfolgernd, müsse man „Entwurfsphantasie verbinden mit einem realitätsgesättigten Begriff von gesellschaftlichen Lernprozessen. Es geht um Qualifizierung von Generationen. Es geht um die Realisierung eines Generationsvertrages mit der kommenden Generation“ (Negt 1997, 238).⁵¹ Laut Lenhardt (ebd., 27) sind die Grundlagen der Bildungsplanung im allgemein-bildenden Bereich noch unsicherer als diejenigen, auf die sie sich im Berufsbildungsbereich stützen kann. Jüngste sehr weitreichende Strukturveränderungen im allgemeinbildenden Schulwesen – generell zunehmende Unübersichtlichkeit (nicht nur) allein schon wegen der Größe der Schulen, Dominanz des Fach(lehrer)prinzips, zunehmende soziale Distanz zwischen Elternhaus und Schule, die tatsächliche oder bloß subjektiv empfundene Zunahme äußeren Leistungsdrucks etc. – lassen in der Tat Zweifel an der Planmäßigkeit der bildungspolitischen Entwicklung entstehen.⁵² – So ‘weit’ gehen die Überlegungen

⁵¹ Negt (ebd., 227-238) führt, bezogen auf die Qualifizierung von Generationen, folgende fünf „gesellschaftliche Schlüsselqualifikationen“ auf: (1) Den Umgang mit bedrohter und gebrochener Identität lernen (*Identitätskompetenz*); (2) Gesellschaftliche Wirkungen von Technik begreifen und Unterscheidungsvermögen entwickeln (*technologische Kompetenz*); (3) Sensibilität für Enteignungserfahrungen, für Recht und Unrecht, für Gleichheit und Ungleichheit (*Gerechtigkeitskompetenz*); - „Die Verwissenschaftlichung und Technologisierung der Entscheidungsprozesse hat dazu geführt, daß die Menschen auch ihre natürlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten im Umgang mit den Dingen verloren haben.“ Damit ist eine „*Enteignung der Sinne, des Denkens*“ gemeint. „Der Objektüberhang durch Maschinerie und hochkomplexe Kommunikationssysteme hat beim Durchschnittseuropäer zu einer Kompetenzentwertung geführt, so daß man auf dieser Ebene durchaus von einer Primitivierung der Beziehung zwischen Mensch und Lebenswelt sprechen kann. Es wird ihm kaum noch etwas zugemutet und zugetraut“ (234). (4) Der pflegliche Umgang mit Menschen, mit der Natur und den Dingen (*ökologische Kompetenz*); (5) Erinnerungs- und Utopiefähigkeit (*historische Kompetenz*).

⁵² Nach Lenhardt erscheinen Theorien als wenig triftig, „die nach dem Zweck-Mittel-Schema die Bildungsleistungen als steuernden Zweck und die Entwicklung des Bildungssystems als davon abhängiges Mittel zu begreifen suchen. Wenn aber nicht damit gerechnet werden kann, daß die Schulen die von ihnen zu erwarteten Bildungsleistungen auch zuverlässig erbringen, dann erschüttert das eine weitere Grundlage für die Annahme, die Bildungsplanung entspräche dem gesellschaftlichen Qualifikationsbedarf. Es empfiehlt sich deswegen, die These von der Kongruenz zwischen

neoliberaler/-konservativer Bildungspolitiker indes nicht. In der Frage (a) ist ihre Antwort, ihr Postulat schon enthalten: Die allgemeinbildende Schule hat ihre Bildungsleistungen auszurichten, wenigstens zu orientieren am Qualifikationsbedarf (der Gesellschaft ohnehin, vor allem aber) der Wirtschaft, denn der ‘Standort Deutschland’ ..., die veränderten Produktions- und Kommunikationssysteme

(b) Seit Beginn der 90er Jahre wird in der Bildungspolitik für eine *Erweiterung der Schulautonomie* plädiert – was sich zunächst verheißungsvoll anhört. Allerdings geschieht dieses nicht in Anlehnung und Fortsetzung dessen, was die Reformpädagogik Ende der 60er und Anfang der 70er Jahre damit verband: Erhöhung der Selbstverwaltungskapazitäten, Vergrößerung der curricularen Freiräume, um mehr Demokratie in der Schule zu verwirklichen (vgl. V, Spalte II). Das neue Schlagwort der Schulautonomie zielt dagegen auf mehr Effizienz. An die Stelle der schwerfälligen Lenkung von oben, durch die Kultus- und Schulaufsichtsbürokratie, soll eine Selbststeuerung eingeführt werden, einschließlich der Selbstverwaltung der Finanzmittel. Die staatliche Schulaufsicht beschränkt sich in ihrer Einflußnahme auf die Rolle einer Evaluationsinstanz – der Staat entlastet sich, ganz nach dem Vorbild schlanker betriebswirtschaftlicher Kalküle und Rationalitäten (um ‘wie als Unternehmen zu arbeiten’ (Revelli)). Möglichst jede Schule solle, unter Einbezug möglichst aller unmittelbar Beteiligten (Schulleitung, LehrerInnen, Eltern, SchülerInnen), ein originäres Schulprofil entwickeln und etablieren. Diese Profilbildung eröffnet im Rahmen der Effizienzerhöhung durchaus gewisse Freiräume im curricularen Bereich und in der Unterrichtsorganisation – sie hebt natürlich die Schulbürokratie als solche nicht auf. Die Ausweitung des Gestaltungsspielraumes innerhalb der Einzelschule reduziert dort nicht nur nicht Konkurrenz, sondern erweitert diese auf den Bereich *zwischen* den Schulen. Zu dieser neuen Qualität vermerkt Peter Ringel (1999): „Sobald die freie Schulwahl durch die Aufhebung der Schuleinzugsbezirke eingeführt würde, (in Berlin ist sie das für die Sekundarbereiche I und II schon seit längerem; MO) sobald Drittmittel eingeworben werden könnten und die Schulen die Möglichkeit erhielten Schüler abzulehnen, wäre ein marktgesteuertes Bildungssystem etabliert.“ Wie ein Blick auf die angelsächsischen Staaten zeigt (vgl. Steiner-Khams 1997), verstärkt sich dadurch die soziale Segregation. Schulen in sogenannten sozialen Brennpunkten werden abgehängt, und in den einkommensstarken Gegenden bilden sich Qualitätsschulen heraus.⁵³ Letztere installieren Profilbildung ohnehin in

Bildungsplanung, schulischen Bildungsleistungen und gesellschaftlichem Qualifikationsbedarf aufzugeben, wenn man das Verhältnis zwischen Schulen und ihrer gesellschaftlichen Umwelt erklären will“ (ebd., 29 f.).

⁵³ „Wo Schulen miteinander um Schüler konkurrieren, gibt es Gewinner und Verlierer. Die grünalternativen Mittelklassefamilien mit multikulturellem Lebensstil aus Kreuzberg fahren schließlich ihre Kinder in Schulen am anderen Ende der Stadt, weil sie vor den Realitäten der örtlichen Schule kapituliert haben. Für Schulen in Quartieren mit schlechten Sozialstandards beginnt ein Teufelskreis der Abwärtsentwicklung. Es entstehen öffentliche Restschulen für jene Schichten der Zweidrittelgesellschaft, die ohnehin keine Chance haben, ihre soziale Lage durch das Erreichen von Bildungsabschlüssen zu verbessern. Die aus der Konkurrenzsituation entstehende strukturelle Gewalt ... äußert sich hier in der Form von körperlicher Gewalt, Vandalismus und Verwahrlosung. Die Kluft zwischen den Eliteinternaten und den öffentlichen (Rest-) Schulen wird damit ständig größer“ (Schäfer 1999).

eine Richtung, die die Integration eines bestimmten Klientels (aus einkommensschwachen und/ oder 'ausländischen' Familien, Behinderte) von vornherein als gescheitert ausweisen.

Es ist mehr als fraglich, ob das 'Projekt Autonomie' von einem marktgesteuerten Bildungssystem (siehe den Kurzabschnitt oben zum 'Wissensmarkt') überhaupt zu trennen ist. Ich stimme Peter Ringel (ebd.) zu, für den der Verdacht naheliegt, „daß die Profilbildung und die Selbstverwaltungsstrukturen der Schulen lediglich der erste Schritt auf einem Weg sind, an dessen Ende die Schulen in ein Marktsystem entlassen werden“. Schulen einem profilbildenden Wettbewerb (nicht Konkurrenz) auszusetzen, macht reformpädagogisch betrachtet nur dann Sinn, wenn das nicht auf Kosten und zu Lasten anderer Schulen geht, ohne daß sich alle Einrichtungen wie ein Ei dem anderen gleichen müssen. Die soziokulturellen und -ökonomischen Verhältnisse vor Ort unterscheiden sich, und auf diese hat sich die je konkrete Schule einzustellen. Konkurrenz bezogen auf die Profilbildung der Schulen beschränkt sich im Rahmen des herrschenden drei-/viergliedrigen Schulsystems auf eine solche innerhalb eines Schulzweiges. Profilbildung findet also in einer Bildungslandschaft statt, deren Kennzeichen ohnehin das Fehlen einer in Grundzügen quantitativen und qualitativen gleichen Allgemeinbildung ist.⁵⁴ Insistierte man auf die Einlösung derselben, würde das die Abschaffung des drei-/vier-gliedrigen Schulsystems zugunsten eines Einheitsschulsystems, eine reformpädagogische Forderung schon der 20er Jahre, voraussetzen. (Mehr dazu unten unter III 2)

(c) Allein der Verweis auf die Tatsache, daß heute etwa die Hälfte aller Berufstätigen mit Computern zu tun haben und die Zahl zunimmt (nur ein Drittel der Berufe gilt als langfristig gegen Algorithmisierung resistent), reicht vielen Bildungs-Modernisierern, dem „Wissenskonkurrenten Computer“ (Gottwald 1999, 17) endlich flächendeckend den Weg in den Schulunterricht zu ebnen. Dabei wird der geübte Umgang mit den Computer- und Kommunikationstechniken (die 'neue elementare Kulturtechnik') in der Informations-/Wissengesellschaft sowohl als notwendig angesehen, als auch herausgestrichen, welche Chancen darin stecken, den Computer selbst an der Bildungsarbeit der Schule zu beteiligen. Welche Vorteile bietet ein Computereinsatz in der (auch schon Grund-)Schule? Der Computer, so das Landesinstitut NRW für Schule und Weiterbildung 1989⁵⁵, leistet einen Beitrag zur Individualisierung des Lernens; er regt zur Eigentätigkeit an und dient dem entdeckenden Lernen; er ist eines der zeitgenössischen Werkzeuge; sein Einsatz läßt sich bruchlos mit Konzepten der internationalen Reformpädagogik verbinden; seine Übungsprogramme reagieren mit gleichbleibender Geduld auf Fehler des Schülers; er erlaubt zusätzliche Lernhilfen; er gibt den Schülern vielfältige Lernangebotsmöglichkeiten; er entlastet den Lehrer; er erhöht die Effizienz der Trainingsprozesse und schafft dadurch mehr

⁵⁴ Daß Hauptschulen, ob mit oder ohne Neuprofilierung, mit Gymnasien nicht konkurrieren können, liegt auf der Hand. Absicht ist lediglich die Erhaltung dieser Schulform. Gerade deshalb versucht man dem Fossil Hauptschule, heute (wenigstens in Berlin) nur noch ein Aufbewahrungsort für zukünftig arbeitslose Jugendliche (meist ausländischer Herkunft bzw. Abstammung), durch Neuprofilierung, durch angebliche Reformimpulse wieder Leben einzuhauchen. Mit anderen Worten: Profilbildung dient auch der Erhaltung des drei-/viergliedrigen Schulsystems.

⁵⁵ Von mir sinngemäß nach v. Hentig 1993, S. 49 f. wiedergegeben.

Zeit für pädagogisch sinnvolle Alternativen im Schulleben und in der Begegnung mit der Umwelt.

Hartmut von Hentig läßt sich von diesem Leistungskatalog nicht beeindrucken. Er benennt nach Joachim Metzner drei Figuren, die für die Computeroperationen charakteristisch seien und einem bestimmten Typus menschlicher Wirklichkeitsverarbeitung entstammten. Dieser verselbständige, ja verabsolutiere sich hier: „*Modularisierung*, das heißt, man teilt ein Ganzes in austauschbare Teile (Module) auf, die man auch zur Herstellung anderer Ganzheiten verwenden kann (Beispiel: LEGO); *Algorithmisierung*, das heißt, der Vorgang (im Computer: ein Programm) ist nach einer absolut eindeutig formulierten Schrittfolge aufgebaut (Beispiel: das Abheben von Geld am Geldautomaten); *Simulation*, das heißt, ein Geschehen wird nur repräsentiert (Beispiel: Star-Wars-Filme). Sie verstärken eine Seite unserer allgemeinen Menschennatur, diejenige, mit der wir uns die Welt in linearen Abläufen, logischen Verhältnissen, gleichförmigen und gleichbleibenden Regeln verfügbar zu machen suchen“ (v. Hentig 1993, 39).⁵⁶ Die drei hervorgehobenen ‘mental habits’ kommen nach v. Hentig nicht erst im Computer vor, sie seien Bestandteil der industriell gefertigten Welt. Der Computer aber sanktioniere die Macht des Baustein-, Abfolge- und Repräsentativ-Prinzips, denen wir auch sonst huldigen: „Er funktioniert nur mit ihnen und entbehrt des Korrektivs, des Spielraums, der Zweifel, die unsere Menschennatur sonst dafür bereitstellt“ (ebd., 40).

Nach v. Hentig sind die Fragen *warum* und *wozu* Computereinsatz in der Schule noch nicht richtig gestellt und mitnichten beantwortet worden. Und wenn, so fragt er weiter, auf das „Warum?“ und „Wozu?“ positive plausible pädagogische Antworten gegeben worden sind: „Was ist auf welcher Stufe mit dem Computer zu tun, was muß an ihm und was über ihn gelernt werden? ‘Muß’ soll heißen: ‘Ohne das geht es nicht’, enthält also eine dritte Frage: Was ist das Wichtigste? Man muß auch sie beantworten, weil jeder neue Gegenstand in der Schule einen alten Gegenstand verdrängt. Keine der drei Fragen ist empirisch zu beantworten. Zur zweiten läßt sich natürlich durch Versuche ermitteln, welche Anlässe und Gegenstände geeigneter sind als welche anderen. Aber zunächst muß sogar über sie durch vernünftige Argumente entschieden werden und nicht durch die Softwareangebote, die es zufällig schon gibt. Und es sollten dabei die alten Mängel des Unterrichts nicht verschärft werden: das Vorherrschen der Belehrung, ... oder die Vernachlässigung der subjektiven Sinnkonstruktion oder die abstumpfende Kollektivität des Unterrichts oder seine Taylorisierung, die Ausrichtung auf meßbare und also standardisierte Leistung. Die alten Mängel sollten erst recht nicht mit lauter Neuigkeit zugeschüttet werden. Vollends darf man nicht die Kompensation, die man schon für die alten Mängel kaum ausreichend aufgebracht hat, nun auch noch für zu erwartende neue heranziehen: die Förderung von Kreativität und Körperlichkeit und Kommunikation gegen Programmierung, Abstraktion und Vereinzelung der Lernvorgänge – als wisse man, wie das zu bewerkstelligen sei“ (ebd., 58). – V. Hentig kommt, nachdem er

⁵⁶ Ähnliches stellt Joseph Weizenbaum in seinem Buch „Die Macht der Computer und die Ohnmacht der Vernunft“ (Ffm.) schon 1978 fest: Der Computer als Produkt der instrumentellen Rationalität steigere - in tausendfachem Rücklauf - deren Geltung in unserer Gesellschaft, die Urteil scheue und sich in Berechnung flüchte.

seine eigene Position in zwölf Punkten deutlich zum Ausdruck bringt,⁵⁷ zu folgendem Fazit: Der Computereinsatz in der Schule „macht – im Prinzip – alles zunichte, was sich die moderne Pädagogik seit Beginn unseres Jahrhunderts ausgedacht hat Er bestärkt die Schule in dem, was man an ihr zu kritisieren hat. Er macht sie unmodern im Zeichen der Modernisierung“ (ebd., 68). Der Computereinsatz in der Grundschule wird von v. Hentig kategorisch abgelehnt, allein der Einsatz ab Klasse 9 findet seine Zustimmung.

Nun kann man darüber streiten, ob der Computer in der Schule nicht schon vor der 9. Jahrgangsstufe eingesetzt werden könne, gar solle. Warum sollten SchülerInnen einer 7. oder 8. Klasse zur Texterstellung und -verarbeitung ihrer Schülerzeitung nicht den Computer nutzen; warum sollten sie beispielweise einen vorzüglichen (dies vorausgesetzt) CD-ROM-Lehrgang zum Vulkanismus im Unterricht nicht nutzen? Ja, warum sollten Schulen (siehe Profilbildung) sich nicht im Internet präsentieren und mit anderen Schulen kommunizieren? Und generell: Wenn der Computer nun einmal da ist, für die Kinder und Jugendlichen ist er etwas ganz ‘Natürliches’, etwas ‘Vorgesetztes’, warum sollte es nicht einen Computer mit Netzanschluß in jedem Klassenraum geben – wie es z.B. die Bündnisgrünen unlängst gefordert haben (FR 24.11.99).⁵⁸ Der springende Punkt ist aber: Gerade weil für die neue Generation die „modernen Dinge“ (P. P. Pasolini) immer mehr zur ersten Natur werden, die einfach da ist, müssen Schulen die neuen Technologien als soziotechnische begreifen, kritisieren und nutzen lernen. *Modernisierung ist zu wenig*. Mit anderen Worten: die ‘Dinge’ tun etwas mit uns, sie sind keinesfalls nur Objekte. Genau hierin findet die Skepsis von v. Hentig ihre Begründung, und deshalb ist ein solcher Skeptizismus allemal produktiver als die vordergründige Erregung der meisten Bildungs-Modernisierer darüber, was der Computereinsatz an den Schulen alles an Vorteilen bringe.⁵⁹

⁵⁷ Ich kann diese hier aus Platzgründen nicht darstellen; siehe ebd., S. 66-68.

⁵⁸ In einem Grundsatzpapier (siehe ebd.) fordern die Bündnisgrünen ein „Bündnis für Bildung“ aus Schulen, Hochschulen, Staat, Wirtschaft, Eltern und Medien. Wirtschaft und Medien haben jetzt im Februar 2000 zugesichert (sie wissen schon, was für sie dabei herauspringt), jeden Klassenraum ans Netz anzuschließen, mit einem Computer auszurüsten und darüber hinaus jedem/r Lehrer/in dasselbe zu bieten.

⁵⁹ Johannes Beck (1994, 81/83 f.) argumentiert: „Wo die gemachte Welt als ‘ganz natürlich’ erscheint, müßte der Schein zweimal durchbrochen werden, wenn Erkenntnis aufleuchten soll. So hätte Bildung mehr denn je auf den Schein der Dinge und Verhältnisse sich zu beziehen. Der Schein ist den Sinnen zugänglich und das Fluidum, in dem wir leben. Aber es werden *Rückübersetzungen* notwendig sein: von ‘Natur’ in Geschichte und Gegenwart. (...) Solche Rückübersetzungen werden von kritischen Bürgerbewegungen ... ganz praktisch betrieben. Den Institutionen der Bildung stehen sie noch bevor“ (Herv. MO).

„Waren die Menschen einst Produzenten der Maschinerie, so wurden sie bald deren Anhängsel, um heute als ihre *Produkte* zu funktionieren. Das ist ein unerhörter, unvorstellbarer Vorgang. Er könnte auch bewirken, daß unsere Sinne auf Schmerz- und Lustmacher reduziert werden, wenn sie als Genießer, Kritiker und Gestalter zum Verstummen gebracht oder in museale Reservate der sogenannten Kultur verbannt worden sind“ (Herv. MO). Die neuen Dinge haben die Welt verändert - ‘Abschalten’ geht nicht. „Wir haben diese Veränderungen auch zu interpretieren. Und zwar, um diese zu verändern. Damit sich die Welt nicht weiter ohne uns verändere. Und nicht schließlich in eine Welt ohne uns.“ (G. Anders) *Dazu wird unser Verstand bei Sinnen und die Sinne bei Verstand sein müssen*“ (Herv. MO).

„Der heute vorherrschende Begriff der Bildung kennzeichnet ihre unaufgeklärte Zurichtung. ... Begriffe wie ... Qualifikation, ... Kreativitäts- oder Kommunikationserziehung, Information usw. ... benennen formale Prozeßabläufe, keine Inhalte. Sie können dies und jenes bedeuten – qualifiziert, informiert und kreativ sind auch die Mafiosi.“ (Johannes Beck 1994, 58)

Um die leitende Fragestellung von III 1 für eine Kurzfresümee in Erinnerung zu rufen: Ist die Institution Schule tatsächlich unter betriebswirtschaftliche Normen und Imperative geraten; kann man also zurecht von einer ‘lean education’ sprechen, oder sind, wenigstens bezogen auf den allgemeinbildenden Schulbereich (den berufsbildenden Bereich klammere ich aus), reformerische Ansätze, Impulse auszumachen? Der zweite Teil der letzten Frage kann kaum bejaht werden. Bei allem ‘reformerischen’ Wortgeklingel – ungefüllten Begriffen wie Kreativität⁶⁰, Kooperation, Eigenständigkeit, entdeckendes Lernen etc. (vgl. das diesen Kurzabschnitt einleitende Beck’sche Zitat) – und aller Kritik an der herkömmlichen Schule unternehmen neokonservative/-liberale Bildungs-Modernisierer keine wirklichen Reformschritte. Sie versuchen, der überkommenen fordistischen Schulbürokratie eine neue ‘post’-fordistische – also dem neuen Akkumulationsregime angemessenere⁶¹ – Form zu geben – nur so betrachtet kann, wenn überhaupt, von einer Reform gesprochen werden. Mit ihrer in Teilen berechtigten, insgesamt aber verkürzten Kritik an der Sterilität einer abgeschlossenen, bürokratisch / ‘verrechtlichten’ Schule betreiben Bildungs-Modernisierer zwar nicht den Ausverkauf der schulischen Bildung an die Welt des Marktes, unternehmen aber kräftige Schritte in diese Richtung. Vor allem die Schlankeitsmodelle der Wirtschaft gelten den modernen Bildungs-‘reformern’ als Vorbild. Die verfestigte bürokratische Organisationsstruktur der allgemeinbildenden Schule ist zwar gegen Veränderungen relativ resistent, was bisher ihre Angleichung an die Schlankeitsmodelle der Wirtschaft in Grenzen

⁶⁰ Zum inflationär gebrauchten Begriff ‘Kreativität’ vgl. von Hentigs (1998) Essay über die „hohe[n] Erwartungen an einen schwachen Begriff“.

⁶¹ Der Begriff *Akkumulationsregime* erfaßt laut Theoretikern der Regulationsschule die verschiedenen Varianten einer Verstetigung der Kapitalakkumulation. Das Akkumulationsregime ist nach Lipietz (1985, 120) „ein Modus systematischer Verteilung und Reallokation [Neuzuweisung] des gesellschaftlichen Produkts, der über eine längere Periode hinweg ein bestimmtes Entsprechungsverhältnis zwischen den Veränderungen der Produktionsbedingungen (dem Volumen des eingesetzten Kpitals, der Distribution zwischen Branchen und den Produktionsnormen) und den Veränderungen in den Bedingungen des Endverbrauches (Konsumnormen der Lohnabhängigen und anderer sozialer Klassen, Kollektivausgaben, usw. ...) herstellt“. Wie nun wird (laut Regulationstheorie) die Verstetigung der Kapitalakkumulation gesichert, wie kommt Regelmäßigkeit zustande? Hier kommt ein weiterer Begriff ins Spiel, der der *Regulationsweise*. Diese definiert Lipietz (ebd., 121) als „die Gesamtheit institutioneller Formen, Netze und expliziter und impliziter Normen, die die Vereinbarkeit von Verhaltensweisen im Rahmen eines Akkumulationsregimes sichern, und zwar sowohl entsprechend dem Zustand der gesellschaftlichen Verhältnisse als auch über deren konfliktuelle Eigenschaften hinaus“. – Bezogen auf Bildungsinstitutionen und Eingriffen von Bildungs-Modernisierern daselbst kann festgehalten werden: Letztere vollziehen (‘lediglich’) die notwendige Umgestaltung der Institution im Rahmen des neuen Akkumulationsregimes.

gehalten hat, allerdings geraten (siehe Revelli's These unter II 2) staatliche Institutionen generell mehr und mehr unter den Druck betriebswirtschaftlicher Organisationsmodelle.

In dem nachfolgenden letzten Teilabschnitt skizziere ich knapp, in welche Richtung sich m.E. eine radikal-reformerische pädagogische Programmatik und Praxis zu entfalten hat. Dabei beschränke ich mich auf folgende übergeordnete Programmpunkte bzw. Leitbilder: Entbürokratisierung der Schule im Innern: Abbau des Leistungs- und Konkurrenzdrucks, des „modernen Bildungswahns“ (J. Beck) und Stärkung des Gemeinwesenbezugs der Schule, Bildungsreform von unten.

(III 2)

Unter III 1b hatte ich danach gefragt, wieviel Reflexion in Institutionen, eben auch in der Schule, möglich ist, wieviel Freiheitsgrade in ihnen vorstellbar sind und wieviel Kollektivitäten und Solidarität sie zulassen können. Die Forderung nach einem Abbau des Leistungs- und Konkurrenzdrucks in der Schule ist unmittelbar mit diesen Fragen verschränkt.

Hartmut v. Hentig (1993, 179 f.) schildert folgende Begebenheit aus dem Alltag der Bielefelder Laborschule: „Funda war eine ebenso intelligente wie eifrige türkische Schülerin an der Bielefelder Laborschule. Im letzten Jahr [in der zehnten Klasse] hörte sie plötzlich auf zu lernen – sie beteiligte sich nicht mehr an den gemeinsamen Projekten, lieferte keine eigenen Arbeiten ab, hielt sich im Unterrichtsgespräch zurück. In diesem letzten Jahr ist auch die Laborschule gehalten, Schülerinnen und Schülern Notenzeugnisse zu geben, um sie nicht gegenüber anderen Schülern auf dem Arbeitsmarkt oder bei der Zulassung zu weiterführenden Bildungseinrichtungen zu benachteiligen. Funda begründete ihre Verweigerung so: ‘Ich lerne nicht eine Silbe für Noten! Bisher habe ich immer gelernt, weil es mir Spaß gemacht hat, und ihr alle wolltet auch, daß es so ist. Und auf einmal gilt diese Regel nicht mehr?’ ‘Aber es geschieht doch um deinetwillen. Du bekommst keinen Job ohne Notenzeugnis!’ ‘Den bekomme ich auch so nicht. Mein älterer Bruder ist intelligenter als ich, er ist ein Mann und er hat ein Zeugnis mit guten Noten – aber er bleibt arbeitslos, weil er ein Türke ist.’“ – Spätestens gegen Ende der Schulstufe SEK I wird die Schülerin mit der Tatsache konfrontiert, daß Schule, auch ihre Schule, immer eine Selektionsfunktion zu erfüllen hat. Der Schülerin wird bewußt, daß es für sie ab jetzt gezwungenermaßen darum geht, sich in der Gesellschaft einen Platz zu erkämpfen und zu verteidigen: Selbstverwirklichung über Selbstbehauptung – es gibt eben Sieger und Verlierer. Auch die beste (Reform-)Schule produziert, um mit Andreas Gruschka (1994, 309; 1995) zu sprechen, ein nicht zu unterschätzendes Maß an „bürgerlicher Kälte“.⁶²

⁶² Gruschka schließt mit der allgemeinen Chiffre „Bürgerliche Kälte“ an Horkheimer / Adorno an. Mit der Chiffre verweisen diese auf „die Nötigung des Menschen in unserer Gesellschaft, zum Zwecke ihrer Selbsterhaltung das falsche Leben hinzunehmen, sich mit Kälte unempfindlich gegenüber Unrecht, Fremdbestimmung, Leiden zu machen“. Kälte signalisierte so etwas wie „die Kompetenzstufe moralischen Urteilens und Empfindens, die jeder erreichen muß, weil davon seine Integration in die Gesellschaft abhängig ist. Die Wahl besteht allein zwischen der Übernahme der Rolle eines Opfers und

Immerhin ist aber in dem reformpädagogischen Projekt ‘Laborschule’ permanente Leistungsmessung und -kontrolle kein die alltägliche Schulpraxis durchgängig bestimmendes Prinzip. Und das sollte nicht unterschätzt werden, denn dadurch vergrößert sich für alle am Schullernen (und -leben) Beteiligten die Möglichkeit, ihre Individualität und Kollektivität zur Geltung zu bringen und solidarisches Verhalten und Handeln zu entfalten (siehe oben die Frage danach, welche Ressourcen den Schülern im verrechtlichten Schulsystem bleiben), was wiederum die Qualität des Lernens, die Lernintensität erhöht. Mit anderen Worten: Lernen wird für alle reicher bzw. findet eigentlich erst statt, wenn es von Lernkontrolle und Konkurrenz entkoppelt wird – angstbesetztes Lernen und eines unter Zwang ist keines.⁶³ Lernstoffe dürfen nicht von vornherein nach Kriterien ihrer günstigen Operationalisierungsmöglichkeit und Testfähigkeit präferiert werden.⁶⁴ Lernoperationen mit isolierten Fakten sind zugunsten von Lernprozessen aufzugeben, die orientierendes, konkretes Denken, ‘Denken in Zusammenhängen’ (Negt, siehe Fußnote 38) ermöglichen. Letzteres ist vonnöten und/oder wird geschult beim (altersangemessenen) Erwerb jener fünf Kompetenzen, die Oskar Negt unter dem Oberbegriff „gesellschaftliche Schlüsselqualifikationen“⁶⁵ faßt (siehe Fußnote 51): Kompetenz der Selbst- und Fremdwahrnehmung (Identitätskompetenz), technologische -, ökologische -, historische - und Gerechtigkeitskompetenz. Ich ordne diesen

der des Täters, dem passiven Hinnehmen oder dem aktiven Operieren mit den Mitteln der Kälte. – In der Pädagogik haben wir es prima vista nicht mit Kälte zu tun, sondern vermeintlich mit ihrem Gegenteil: Solidarität, Anteilnahme, Einfühlung, also Wärme. Die Strukturen der (öffentlichen) Erziehung sabotieren aber letztlich entsprechende Anstrengungen der Pädagogen. Die postulierte Moral des Pädagogen soll darüber hinwegtrösten, oft auch darüber hinwegtäuschen, daß er in seiner Praxis anders handelt, als es seinen Normen entspräche. Eine Moral aber, die nur einen falschen Schein erwecken kann und ‘kompensatorisch’ wirken soll, wird als *Idealisierung falscher Praxis* vielleicht zu dem, was die schlechte Praxis mit am Leben hält. Die Täuschung über die reale Wirkung der Praxis, die die Moral ermöglicht, wird damit dialektisch zum Mittel, die Wirkung nicht mehr zur Kenntnis zu nehmen. Die Moral wird damit zum Komplizen der bürgerlichen Kälte, die sie doch negieren will. ... Idealisierung falscher Praxis [führt] zur Desensibilisierung für das anhaltend Falsche ...“ (ders. 1995, 107 f.).

⁶³ Nur um Mißverständnisse zu vermeiden: Abbau von Konkurrenz ist etwas ganz anderes als Wettbewerb unter Lernenden. Permanente gleichmacherische Leistungsmessung ist nicht ineins zu setzen mit einer Lernergebniskontrolle, die dem Lernenden signalisiert, inwieweit er den Lernstoff durchdrungen, sich angeeignet hat, und dem Lehrenden entsprechende Hinweise bezogen auf den Einzelnen gibt. Lernerfolge müssen sichtbar sein und anerkannt werden, nur wer diese genießen kann (und zwar nicht auf Kosten von anderen) erhält sich seine Lernmotivation.

⁶⁴ Der „Bildungswahn“ besteht nach Johannes Beck (ebd., 69) in dem Glauben, „man könne die Bildung anderer planmäßig und geschlossen wie in einem Produktionsprozeß organisieren, bis hin zur Überprüfung und Kontrolle ihres Erfolges“.

⁶⁵ Negt (1994, 283) erweitert den Begriff ‘Schlüsselqualifikation’ gegenüber seiner instrumentellen Engführung in den bisherigen Qualifikationsdebatten - vgl. oben III 1 Geisslers Kritik. Nach ihm wäre eine Qualifikation, der Schlüsselfunktion zugeschrieben wird, „ohne weitertreibende Deutungszusammenhänge, welche die Gesamtheit von angesammelten Fähigkeiten und Informationen überschreiten, überhaupt nicht begreifbar. Wo von Schlüsselqualifikationen geredet wird, ist daher tendenziell eine Aufhebung von Fragmentierung und Arbeitsteilung angelegt, die bewußte Herstellung von Zusammenhang ein wesentliches Ziel.“

Kompetenzen zwei weitere zu: interkulturelle⁶⁶ (es sei denn, man läßt diese in der Identitätskompetenz aufgehen) und ästhetische Kompetenz.

Das Ineins-Setzen von Bildung und Konkurrenz, von Lernen und Leistungsdruck – als ob beide Paare als Tandem vom Himmel gefallen wären –, dieses Identitätsdenken beherrscht nach wie vor die Praxis des Schullernens.⁶⁷ Nur dort, wo der Leistungsdruck entschieden zu hoch wird, zumeist bei einem ‘Klientel’ aus sogenannten sozialen Brennpunkten, wird der Konkurrenz- und Leistungsdruck zu minimieren versucht. In Einzelfällen sorgt dann ein Schulversuch dafür, daß Bildung eines gewissen Anspruchs überhaupt noch stattfindet, mehrheitlich wird der Leistungsdruck mit einem beschäftigungstherapeutischen Programm unterlaufen. Unter Konkurrenz- und Leistungsdruck leiden aber ausnahmslos *alle* Schüler, auch die angeblich erfolgreichen.⁶⁸ Innerhalb des herkömmlichen drei-/viergliedrigen Schulsystems wird es nicht gelingen, diesen Druck entscheidend zu verringern. Eine radikale Reformpädagogik hätte den ‘Einheitsschul’-gedanken aus der Weimarer - und Nachkriegszeit wieder aufzugreifen, anzuschließen an entwickelten Modellen wie die von Fritz Karsen und Paul Oestreich.⁶⁹ Einheitsschulmodell heute hieße m.E. (hier nur ganz holzschnittartig gefaßt): Alle Kinder und Jugendlichen besuchen bis einschließlich des 10. Schuljahres *eine* Schule, die auf Leistungskontrolle, -druck und Konkurrenz weitestgehend verzichtet⁷⁰ und Formen des kooperativen Lernens und Arbeitens etabliert. Sie macht in der 9. und 10. Jahrgangsstufe schwerpunktmäßig Bildungsangebote zur Entwicklung jener oben genannten sieben Kompetenzen, einbezogen sind sowohl studienbezogene als auch berufsbezogene Angebote.

⁶⁶ Näheres zur ‘interkulturellen Kompetenz’ in meiner Arbeit von 1993/98.

⁶⁷ Inzwischen klagen selbst Vertreter aus Unternehmerverbänden darüber, daß in der allgemeinbildenden Schule zu viel getestet und zu wenig in Ruhe gelernt wird.

⁶⁸ „Wenn der Schüleralltag als einer mit Kopfschmerzen vor der Klassenarbeit, mit Magenbeschwerden vor dem Zeugnis, mit Angst vor dem Nichterreichen des gewünschten Abschlusses, ... wenn bei 35 Prozent aller Schüler die Versetzung schon einmal gefährdet war und 22 Prozent bereits sitzengeblieben sind, wenn der Deutsche Kinderschutzbund die Realität der heutigen Schule als eine Form der ‘Kindesmißhandlung’ beschreibt, ... dann macht die Schule nicht nur krank – dann ist sie krank.“ So Peter Struck 1994.

⁶⁹ Das Berliner Einheitsschulgesetz von 1947/48 wie das in der SBZ in Kraft getretene „Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule“ schienen die Zielvorstellungen beider Reformer einer Realisierung näher zu bringen. „Doch wurde das Berliner Einheitsschulgesetz im Zuge des Kalten Krieges gekippt, während in der Einheitsschule der DDR unter stalinistischer Ägide an die Stelle von Reformpädagogik Zentralismus und Indoktrinierung traten. Mit Verweis darauf gelang es konservativen Kräften, Einheitsschulmodelle im Westen zu diskreditieren, so daß hier als Alternative zum gegliederten Schulsystem lediglich wenige reformpädagogische Schulen für kleine privilegierte Gruppen blieben“ (Keim 2000). – Die ersten Gesamtschulmodelle der ausgehenden 60er Jahre hatten nur wenig Reformpädagogisches an sich. Im Verlauf der 70er Jahre verstärkte sich das Interesse vieler Gesamtschulreformer an reformpädagogischen Schulkonzepten und führte z.B. zur Entwicklung des ‘Team-Kleingruppenmodells’. Im Verbund damit wurde das ‘Soziale Lernen’ gleichsam institutionalisiert und mit kooperativen Arbeitsformen verbunden, wie sie schon für viele Weimarer Reformschulen charakteristisch waren. In den letzten 25 Jahren hat sich dieses Grundmodell vielfältig ausdifferenziert, je nach Voraussetzung des Schulstandortes. Vielfach wurde die Schularchitektur dem pädagogischen Konzept angepaßt (vgl. ebd.).

⁷⁰ Konkurrenz, wie Privatproduktion, Warentausch, Arbeitsteilung die gegenwärtig herrschende Vergesellschaftungsform, wird Schule natürlich nicht aus ihren Mauern verbannen können – darum hier Formulierungen wie: Konkurrenzdruck minimieren, weitestgehend auf Konkurrenz verzichten.

Am Ende der allgemeinbildenden Schullaufbahn für alle gibt die Schule allen Schülern den SEK-I-Abschluß mit einer Empfehlung, wie die je individuelle Bildungslaufbahn am sinnvollsten fortgesetzt werden sollte. – Empfehlung meint, daß die Entscheidung über die Fortsetzung der Laufbahn dem je Einzelnen überlassen bleibt, ob also der Übergang in den SEK-II-Bereich (heutige gymnasiale) allgemeinbildende Oberstufe oder Berufs-Fachschule erfolgt, oder ob sich eine Ausbildung im (reformierten) dualen System anschließt. Sinnvoll wäre eine halbjährige Probe-, besser Einarbeitungszeit in diesen Bereichen, um die Jugendlichen mit den Aus-Bildungsanforderungen vertraut zu machen. – Damit entfielen die drei/vier herkömmlichen Abschlüsse des drei-/viergliedrigen Schulsystems, somit auch das Denken in Höher- und Minderwertigkeit. Der SEK-I-Abschluß beschreibt, an welchen Bildungsangeboten der Schüler in der 9. und 10. Jahrgangsstufe mit Erfolg teilgenommen hat, welches Profil sozusagen der Abschluß besitzt. – Wichtig ist, daß diese Schule tatsächlich eine einheitliche Schule ist, die wirklich von *allen* besucht wird, einschließlich der leistungsstarken und materiell gut situierten Kinder aus sogenannten bildungsbewußten Familien, „weil sonst die bekannten Creaming-Effekte unvermeidlich sind. Dies auch deshalb, weil nur dann die besser situierten Eltern sich für diese gemeinsame Schule und ihre optimale Ausstattung so einsetzen werden, wie sie es derzeit häufig für die von ihren Kindern besuchte besondere Schule tun“ (Keim 2000, IV).

Das ist leicht gefordert. Natürlich gibt es Wohnquartiere, wo engagierte Eltern und Bewohner in oder zusammen mit (miteinander vernetzten) Initiativen an der Verbesserung der Infrastruktur ihres Stadtteils, ihres Gemeinwesens arbeiten. In einem solchen Quartier ist Schule kein Fremdkörper sondern Teil der Infrastruktur: *‘unsere Schule/n’*. So manche Schule hat sich, initiiert von Eltern, aufgefordert von Stadtteilinitiativen oder aus sich heraus, dem Stadtteil geöffnet. Und zwar nicht nur, um alternative Lernorte zu entdecken oder einen Bezug zur Lebenswelt der Schüler herzustellen, sondern um als Teil der Infrastruktur ihrerseits auf das Ge-meinwesen einzuwirken.⁷¹ Solche gemeinsamen Praxen im öffentlichen Raum haben sich allerdings bis heute nur punktuell etablieren können, entweder in sozialen Brennpunktbereichen, wo sich Schule mit Selbsthilfegruppen oder themenzentrierten sozialen Bewegungen vernetzt hat oder in Wohnquartieren der gehobenen bildungsbewußten Mittelschicht, wo man ohnehin den Standard des Stadtteils einschließlich der Schule halten und möglichst noch verbessern will. Viele Eltern in solchen Quartieren haben nicht zufällig als erste das ‘Projekt Schulautonomie’ aufgegriffen und ihre Schulen gedrängt, sich, unterstützt von zahlungskräftigen Sponsoren, zu profilieren. In den erstgenannten innerstädtischen Ballungsgebieten haben die genannten Aktivitäten, wenn es sie denn gab, in den 90er Jahren eher abgenommen und zwar aufgrund der hier stärker durchschlagenden

⁷¹ Der „Verein zur Förderung von Community Education (Comed e.V.)“ propagiert seit Mitte der 80er Jahre auch in Deutschland „Lernen vor Ort / gemeinwesenorientiertes Lernen“. Inzwischen gibt es in allen Bundesländern Schulen, die nach diesem Ansatz arbeiten. Neben vielfältigen Publikationen, die Comed herausgegeben hat (siehe unter IV: Herz 1989, Krüger 1989) erscheint die „Zeitschrift für Community Education NaSch“.

sozioökonomischen Krise und ihrer neoliberalen Bearbeitung.⁷² Die Krisenpolitik hat in diesen Stadtteilen und -bezirken die soziokulturelle Entmischung verstärkt, d.h. Familien, die es sich leisten können, haben das Quartier längst verlassen – von Urbanität keine Spur mehr. Gleiches gilt für randstädtische Mittelschichtsstadtteile (Trabantenstädte), wo sich eine Stadtkultur nie richtig entwickelt hat oder verödet ist. Hier kann auch die ‘Offene Schule’ zu einem verfehlten Programm werden, „wenn es nicht gelingt, den Kindern das Wort zu geben, diese beschädigte Öffentlichkeit kulturell anzureichern und gerade in einem solchen Bezirk die Schule zu einer Art ‘Polis’ zu machen (v. Hentig), die der urbanen Steppe eine bessere Möglichkeit und Praxis zufügt oder entgegenstellt“ (Beck ebd., 177).

Gleichwohl, Schule sollte sich generell nicht verbunkern. Sie sollte als Teil des Gemeinwesens sich diesem öffnen, weil das, was praktisch getan werden kann und muß, direkt vor Ort von allen Beteiligten zu entscheiden ist und keineswegs zu verordnen, von wem auch immer. Damit aber nicht genug: Die notwendigen punktuellen, direkt-vor-Ort-Aktivitäten dürfen nicht den Blick verstellen auf die Belange anderer sozialer Orte, nicht auf das Gemeinwesen als ganzes. Weil so etwas fehlt wie eine ‘Bürgerinitiative für Allgemeinpolitik’, für ‘allgemeine Bildungspolitik’ – als eine solche Initiative ist auch die Bildungsgewerkschaft GEW nicht zu bezeichnen –, sind die Aktivisten vor Ort gezwungen, über ihre besonderen orts- und bereichsspezifischen Interessen hinaus allgemeine Leitbilder zu entwickeln.⁷³ Die Vernetzung mit Initiativen anderenorts fördert diesen Prozeß bzw. umgekehrt, dieser ermöglicht erst die Vernetzung. Nur so sind bereichs- und ortsspezifische Bornierungen zu vermeiden, wird Konkurrenz ab- oder gar nicht erst aufgebaut. – Diese Art der Vernetzung meint etwas anderes als jenes, was Netzwerktheoretiker unter dem Stichwort ‘Netzwerk’ ansprechen. Netzwerke bündeln nach den euphorischen Vorstellungen von Netzwerktheoretikern (vgl. oben unter II 2) das ‘kreative, innovative Potential’ unterschiedlichster, widersprüchlichster Interessen von gesellschaftlichen Akteuren und transformieren dieses in Gemeinwohl. In der Praxis jedoch bündeln Netzwerke immer nur die ‘unterschiedlichsten’ Interessen von bestimmten gesellschaftlichen Akteuren bzw. Akteursgruppen. Parteilichkeit ist von vornherein mit im Spiel. Jene Art und Weise, wie die Bildungs-Modernisierer seit Mitte der 90er Jahre über Reformpädagogik bzw. Bildungsreform sprechen (einschließlich dessen, was sie verschweigen), jener Diskurs also hat längst seine Definitionsmacht (‘diskursive Hegemonie’) in der Gesellschaft entfaltet. Netzwerktheoretisch funktional betrachtet kann man es so formulieren: Aus einem anfänglich ‘informellen Netz’ ist mehr und mehr ein institutionelles bildungspolitisches Netzwerk geworden, das staatliche -, halb- und nichtstaatliche Organisationen, Parteien, Verbände und Gruppierungen umfaßt. Für radikal-reformerische Akteure (vgl. die Fußnote 77) kann es nicht darum gehen, sich in dieses

⁷² Zu den städtischen Politikformen der letzten zwei Jahrzehnte am Beispiel von Berlin habe ich nähere Ausführungen in der schon genannten Arbeit (1993/98, S. 101 ff.) gemacht.

⁷³ Problematisch an einer punktuellen radikalen Praxis ist nicht von vornherein das Punktuelle – nichtsubalterne Basispolitik bzw. politische Basiskultur ist immer focussiert auf einen gesellschaftlichen Teilbereich; eine notwendige Selbstkonstitution benötigt geradezu diese Eingrenzung. Problematisch ist eine solche soziale Praxis nur dann, wenn sie ihre Vermitteltheit im gesellschaftlichen Zusammenhang ausblendet – die Protagonisten für sich selbst und in Richtung Öffentlichkeit.

Netzwerk, in diesen herrschenden Diskurs als Mitdiskutant oder -gestalter, gar Mitsouverän einzuklinken (siehe das Schlußresümee unten).

Die 'offene Schule' sollte sich mit Konzepten auseinandersetzen und entsprechende Initiativen unterstützen, die (angesichts der derzeitigen und zukünftigen Misere auf dem Ausbildungssektor und Arbeitsmarkt – siehe oben unter II 2) die Schaffung eines zweiten Sektors der Gesellschaft, der Arbeit (kein zweiter Arbeitsmarkt, kein workfare!) vorsehen, der nicht marktförmig organisiert ist. D.h., eine Arbeit im Bereich sozialer Dienste / 'community work', um die es in diesen Konzepten geht, wird *nicht* als 'warenförmige Arbeit' betrachtet, die durch Lohn zu bezahlen ist. Nicht nur wird der *Tätigkeits- und Aufgabenbereich* von den „Sozialdienst-Leistenden“ *selbst bestimmt*, sondern der geleistete Dienst begründet einen Anspruch auf ein 'Bürgereinkommen', das „den durchschnittlichen Lebensstandard“ garantiert und zwar über die Dauer der geleisteten Arbeit hinaus, für eine zwei- bis dreimal so lange Zeit (vgl. Zoll 1994, 91-94).⁷⁴ Jede Frau und jeder Mann, so Zoll, sollte im Idealfall ein Minimum von Jahren in jedem der ('unrentablen') sozialen, ökologischen und kulturellen Sektoren tätig sein. „Entsprechend zu entwickelnde Lebenslaufmodelle könnten zum Beispiel eine Mindestzahl von Jahren Lohnarbeit und eine Mindestzahl von Jahren Dienste, einige davon am Anfang, vorsehen“ (ebd., 92 f.). Zoll (ebd., 93 f.) stellt die Frage, bis zu welchem Lebensalter die Gesellschaft verpflichtet sei, für die Ausbildung der einzelnen Bürger aufzukommen und beantwortet sie so: „So könnte im Rahmen einer schrittweisen Einführung des zweiten Sektors diese Grenze auf 19 Jahre festgelegt werden; danach hätten die Individuen die Möglichkeit, durch z.B. zwei, drei Jahre soziale Dienste den Anspruch auf weitere vier, fünf Jahre Bürgergeld zu erwerben und damit ein Studium oder eine andere Ausbildung zu finanzieren. Neben der Abschaffung des Bafög-Systems entfielen durch die Höhe des Bürgergelds auch der Zwang, neben dem Studium zur Deckung des Lebensunterhaltes noch etwas hinzuzuverdienen. Der zweite Sektor könnte so auf ein Bonus-System aufbauen: x Jahre sozialer Dienste garantieren y Jahre Bürgereinkommen ohne weitere Verpflichtungen. (...) Die Rolle des Staates wäre – wie auf anderen Feldern – die eines Garanten des Verfahrens. Das betrifft nicht nur die individualisierten Sozialverträge ..., sondern auch die Frage der zweifellos notwendigen Professionalisierung einiger Funktionen in diesem Sektor, die eine bestimmte Qualifikation erfordern. Wobei der Erwerb solcher Qualifikationen nach der Altersschwelle (19 Jahre) Sache des Individuums wäre.“ Die Finanzierung des Bürgereinkommens, die gewichtige Streitfrage, muß nach Zoll durch den ersten Sektor der Gesellschaft aufgebracht werden. – Für die Schule ergeben sich aus der Etablierung eines zweiten Sektors, der seine Wirkung unmittelbar auf der lokalen Ebene des Gemeinwesens

⁷⁴ Neben Zoll's Modell eines Staatsbürgereinkommens, auf das ich mich hier beziehe, gibt es noch andere Konzepte (unter anderem von U. Beck, Offe, Gorz), die m.E. entweder zu kurz (Beck) oder zu weit (Gorz) greifen. (Ich kann das hier nicht ausführen.) – Zoll (ebd., 79) leitet seinen Aufsatz wie folgt ein: „Ich werde wenig Zeit darauf verwenden, um Argumente für die These zu sammeln, daß selbst eine Politik der radikalen Arbeitszeitverkürzung, die ich auf jeden Fall für notwendig halte, nicht mehr genügt, um die Arbeitslosigkeit zu beseitigen. Noch weniger Zeit werde ich der alten Behauptung widmen, mit einer anderen, vielleicht erneuerten Keynesianischen Wirtschaftspolitik oder mit der immer wieder beschworenen Strukturpolitik könne das Problem der Unterbeschäftigung gelöst werden. Es gibt wohl kaum noch jemanden, der an die erste oder gar die zweite Lösung ernsthaft glaubt.“

entfaltet, folgende Positiva: Nach der schulischen Bildung schließt sich bei vielen Schülern nicht mehr, wie in vielen Fällen heute, der Lebensabschnitt Jugend-Arbeitslosigkeit an. Insbesondere Jugendliche mit ausländischem Paß partizipieren von diesem zweiten Sektor.⁷⁵ Darüber hinaus schafft letzterer die Voraussetzung für eine interkulturelle Alltagspraxis. Schule hat in einem lebendigen Gemeinwesen – und die Einrichtung von ‘community work’ wäre ein, wenn auch bei weitem nicht ausreichender Beitrag zur Herstellung bzw. Aufrechterhaltung desselben –, wo jeder gebraucht wird und seine Persönlichkeit bilden und entfalten kann, gute Voraussetzungen, sinnvolles Lernen zu veranstalten.⁷⁶ „Eine vom Gemeinwesen abgetrennte Persönlichkeitsbildung ist eine Illusion, die am Ende außengeleitete Menschen erzeugt“, schreibt Oskar Negt (ebd., 245).

Bezogen auf den innerschulischen Betrieb (Schullernen und -leben) würde die praktische Umsetzung der programmatischen Leitbilder (Einheitsschule, Stärkung des Gemeinwesenbezugs, Etablierung eines zweiten (nicht marktförmig organisierten) Gesellschaftssektors) außerordentlich günstige Voraussetzungen schaffen, um jenes einzulösen, was ich unter V, Spalte II schlagwortartig aufgelistet habe. Um innerschulisch eine neue Qualität des Schulalltags, eine mehr als kosmetische Schulreform zu erreichen, gilt es – die Vorgaben von außen allein genügen nicht –, Veränderungen im *gesamten* Dreieck ‘allgemeine Organisationsformen, Lernformen und -inhalte’ vorzunehmen. D.h., man verändert nur marginal, wenn man z.B. neue Lerninhalte entwickelt und es bei den/r herkömmlichen Lernformen und Organisationsform beläßt, oder man nimmt Änderungen an der Organisationsform vor (meist erschöpfen sich ‘Reform’-bestrebungen hierin) und gestaltet nicht parallel dazu Lerninhalte und -formen um.

Bei der Durchsetzung ‘alter’ reformpädagogischer und der Entwicklung neuer bildungspolitischer, pädagogischer Leitbilder, einschließlich ihrer Erprobung oder Implementierung in der Praxis, werden die vor Ort Beteiligten auf eine Unterstützung der staatlichen Schulaufsicht sowie auf die von Parteien kaum setzen können. Dabei muß es gar nicht gleich um so allgemeine, weitgreifende Leitbilder wie die genannten gehen – ganz abgesehen davon, daß deren Umsetzung selbst noch nicht mit einem ausgreifend „strukturtransformierenden Handeln“ (Esser/Görg/ Hirsch 1994, 220) identisch wäre.⁷⁷ Staatliche Bildungspolitik und die der Parteien bewegt sich in der Regel, wie die der Bildungs-Modernisierer, im neokonservativen/-liberalen Rahmen. Selbst die Bündnisgrünen, aus Teilen der Basisbewegung entstanden (die ja vielfach eine gewisse Affinität zur Reformpädagogik der 70er Jahre hatten) bzw. von Teilen derselben gewünscht, bilden da

⁷⁵ Nach wie vor verläßt etwa ein Drittel der sogenannten ausländischen Jugendlichen die Berliner Schule ohne Abschluß und ein weiteres Drittel nur mit einem Hauptschulabschluß; lediglich jede/r fünfte 16 bis 20jährige steckt in einer Ausbildung.

⁷⁶ Zum Stichwort ‘lebendiges Gemeinwesen’ vgl. meine Ausführungen in 1993/98 (S. 84-86) unter der Überschrift ‘Chancen gemeinsamen Handelns, gemeinsamer Praxis im öffentlichen Raum’.

⁷⁷ Die genannten Autoren unterscheiden zwischen einem institutionellen und einem transformierenden Handeln. Wobei nach ihnen (ebd.) innerhalb letzterem zwischen einem „transformierenden Handeln, das auch noch in den Krisen der Regulation auf die Reproduktion der zentralen Strukturmerkmale des Kapitalismus abzielt“ und einem „strukturtransformierenden Handeln, das dieser Begrenzung gerade nicht mehr unterliegt“ unterschieden werden muß.

heutzutage kaum eine Ausnahme. Sie konnten bzw. wollten sich den ‘Bewegungen’, gleich welcher Provenienz, so lange öffnen, wie sie nicht den Zwängen der ‘Realpolitik’ ausgesetzt waren. Nun denselben sich ausliefernd, sich anpassend ignorieren sie entweder Forderungen / Anwürfe der Bewegungen oder machen deutlich, daß punktuelle Radikalität eine Sache und das Gemeinwohl, die Sachzwänge eine andere ist.⁷⁸ Bildungspolitische Verlautbarungen und solche auf anderen politischen Feldern der Bündnisgrünen unterscheiden sich heutzutage kaum noch vom Mainstream der polit-populären sogenannten ‘demokratischen Mitte’.⁷⁹ – An bildungspolitisch-reformerischen Eingriffen verbleibt also ‘nur’: Gegenkräfte in der Institution sammeln und Bündnispartner außerhalb derselben gewinnen, um so Druck auf Regierung und Parteien auszuüben, auf die Öffentlichkeit einzuwirken. Und vor allem gilt es, den Bildungs-Modernisierern nicht die Definitionsmacht und Analysehoheit zu überlassen, ihnen vielmehr permanent ins Wort zu fallen.

IV Literatur⁸⁰

ADORNO, Theodor W. 1971: *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut BECKER 1959 - 1969.* Ffm.

ALBRECHT, Werner / KÜHHIRT, Steffen / STREIBLI, Frank / TAMM, Uschi 1999: Raus aus dem Industriezeitalter!

In: TAZ 23.12.99, S. 12

ALTVATER, Elmar 1981: Der gar nicht diskrete Charme der neoliberalen Konterrevolution

In: PROKLA 44, 3’81, S. 5-23

⁷⁸ Zur Kritik an der bündnisgrünen ‘Realpolitik’ vgl. Meinhard Creydt 1999 a und b.

⁷⁹ Zum Stichwort „demokratische Mitte“ vermerkt Jaschke: „Wenn wir von der ‘Mitte’ als Zentrum der Macht sprechen, bedarf es einer Vergegenwärtigung, worin diese besteht. Sie läßt sich am ehesten beschreiben als ein mit Sanktionsmacht ausgestalteter Statthalter, Anwender und Kontrolleur von politischen und gesellschaftlich-konventionellen *Normen*: Die ‘Mitte’ definiert, was gelten soll und was nicht, sie setzt die Maßstäbe kollektiver Orientierung und sorgt über eine Vielzahl von Institutionen (Familie, Schule, Kirchen, politischen Institutionen) für deren Einhaltung. Meine Hypothese lautet: *Ausgrenzung* und *Integration* sind die dominierenden Umgangsformen der ‘Mitte’ mit den Rändern, der politischen Mehrheitskultur mit den politischen Minderheiten und Subkulturen, der großen Parteien mit den kleinen, des demokratischen Verfassungsstaats mit dem politischen Extremismus. Die politische Mitte als Zentrum der politischen und gesellschaftlichen *Macht* impliziert die Ausübung differenzierter Techniken der Herrschaft. Die ‘Mitte’ ist, weil sie am Fortbestehen der Herrschaftsverhältnisse interessiert ist, strukturkonservativ: Sie ist bestrebt, die Ränder in die Schranken zu verweisen und ihnen die Teilhabe an der Mitte streitig zu machen. Alle Überlegungen darüber, was denn die politische und gesellschaftliche ‘Mitte’ sei, dürfen das Verhältnis der Mehrheit und Minderheit und das darin eingebettete Herrschaftsverhältnis nicht vernachlässigen. Lobpreisungen der ‘Mitte’, die auf Augenmaß, Kompromißbereitschaft, praktische Vernunft und Reformfähigkeit hinweisen, sind deshalb nur die halbe Wahrheit: Sie übersehen die Herrschaftsfunktionen der ‘Mitte’ gegenüber den Rändern” (Jaschke 1992, 60).

⁸⁰ Die kursiv gehaltenen Titel sind eine Auswahl (m.E. wichtiger) reformpädagogischer Arbeiten der 70er Jahre, auf die ich mich in diesem Aufsatz allerdings nicht direkt beziehe. Die Synopse unter V greift auf Ergebnisse dieser Arbeiten zurück.

DERS. 1994 a: Operationsfeld Weltmarkt oder: Die Transformation des souveränen Nationalstaats in den nationalen Wettbewerbsstaat

In: *PROKLA* 97, 4'94, S. 517-548

DERS. 1994 b: Politik des Weltmarktes oder die Natur des Standorts

In: *NEGT* (Hg.) 1994, S. 17-26

DERS. 1997/2000: Markt und Demokratie in Zeiten von Globalisierung und ökologischer Krise.

In: DERS. / BRUNNENGRÄBER / HAAKE / WALK (Hg.) 2000, S. 240-257

ALTVATER, Elmar / MAHNKOPF, Birgit 1996: Grenzen der Globalisierung. Ökonomie, Ökologie und Politik in der Weltgesellschaft. Münster

ALTVATER, Elmar / BRUNNENGRÄBER, Achim / HAAKE, Markus / WALK, Heike (Hg.) 1997/2000: Vernetzt und Verstrickt. Nicht-Regierungs-Organisationen als gesellschaftliche Produktivkraft. Münster 2000(2)

BALZ, Hanno 2000: Das Internet als strukturelle Ideologie

In: *BLÄTTER* 5'00; S. 534-538

BECK, Johannes 1994: Der Bildungswahn. Reinbek b. Hamburg

BERTELSMANN STIFTUNG (Hg.) 1999: Zukunft gewinnen - Bildung erneuern. München

BÖHME, Gernot 1997: Wissen: kulturelles Kapital. Die Wissensgesellschaft zwischen Experten herrschaft und neuer Aufklärung

In: *FR* 12.4.97, S. ZB 3

du BOIS-REYMOND, Manuela 1992: Lernen für Europa - die Ohnmacht der (Pflicht-) Schule? Zehn Thesen

In: *FR* 22.4.92, S. 16

BOYER, Robert 1992: Neue Richtungen von Managementpraktiken und Arbeitsorganisation. Allgemeine Prinzipien und nationale Entwicklungspfade

In: DEMIROVIC / KREBS / SABLOWSKI (Hg.) 1992, S. 55-103

BRÜGELMANN, H. / RUMPF, Horst (Hg.) 1973: *Offene Curricula*

In: *Z. f. PÄD.*, 3'73, S. 351 ff.

BRUMLIK, Micha 1993: Autorität, Arbeitsdienst und Vaterland. Die neuen Erziehungs-Befürworter oder: Der Zeitgeist nimmt sich der Pädagogik an

In: *FR* 12.3.93, S. 8

CREYDT, Meinhard 1999a: Probleme nicht subalterner Basispolitik

In: *ANDERE ZEITEN* 6'99, S. 3-16

DERS. 1999b: Von grünen Idealen zur Regierungswirklichkeit

In: *SOZIALISMUS* 9'99, S. 7-13

DEMIROVIC, Alex / KREBS, Hans-Peter / SABLOWSKI, Thomas (Hg.) 1992: Hegemonie und Staat. Kapitalistische Regulation als Projekt und Prozeß. Münster

DETTLING, Warnfried 1999: Ende der Veranstaltung

In: *TAZ* 5.8.99, S. 12

ENQUÊTE-KOMMISSION „Zukunft der Medien in Wirtschaft und Gesellschaft“, DEUTSCHER BUNDESTAG (Hg.) 1998: Deutschlands Weg in die Informationsgesellschaft. Bonn - Teilabdruck in *FR* 20.5.97, S. 17-24; BULLINGER, Hans-Jörg: Wenn zu Arbeit, Kapital und Boden der Faktor Information kommt

ESSER, Josef 1998: Konzeption und Kritik des kooperativen Staates

In: GÖRG / ROTH (Hg.) 1998, S. 38-48

ESSER, Josef / GÖRG, Christoph / HIRSCH, Joachim 1994: Von den „Krisen der Regulation“ zum „radikalen Reformismus“

In: DIES. (Hg.) 1994: Politik, Institution und Staat. Zur Kritik der Regulationstheorie. Hamburg, S. 213-228

FEND, Helmut 1984: Die Pädagogik des Neokonservatismus. Ffm.

FERDINAND-HAHN, Sabine 1999: Das duale System auf dem Prüfstand. Die Zukunft des Berufsbildungssystems zwischen Anpassung und Emanzipation

In: ZUKÜNFT 28, Sommer'99; S. 37-39

GARLICH, Ariane / HEIPCKE, Klaus / MESSNER, Rudolf / RUMPF, Horst 1976: *Didaktik offener Curricula. Weinheim und Basel*

GEISSLER, Karlheinz A.: Vom Lebensberuf zur Erwerbskarriere. Erosionen im Bereich der beruflichen Bildung

In: NEGT (Hg.) 1994, S. 105-118

GLOTZ, Peter 1999: Lebenslanges Lernen

In: BERTELSMANN STIFTUNG (Hg.) 1999, S. 85-93

GÖRG, Christoph / HIRSCH, Joachim 1998: Chancen für eine „internationale Demokratie“?

In: DAS ARGUMENT 225, 3'98, S. 319-344

GÖRG, Christoph / ROTH, Roland (Hg.) 1998: Kein Staat zu machen. Zur Kritik der Sozialwissenschaften. Münster

GOTTWALD, Franz-Theo 1999: Schafft Multimedia die Schule ab? Der Einsatz der Telekommunikation im Bildungswesen wird die klassischen Schulgebäude leerfegen

In: ZUKÜNFT 28, Sommer'99, S. 17-24

GRUSCHKA, Andreas 1994: Bürgerliche Kälte und Pädagogik. Moral in Gesellschaft und Erziehung. Wetzlar

DERS. 1995: Adornos Relevanz für die Pädagogik

In: Schweppenhäuser, Gerhard (Hg.) 1995: Soziologie im Spätkapitalismus. Darmstadt, S. 88-118

GUGGENBERGER, Bernd / HANSEN, Klaus (Hg.) 1992: Die Mitte - Vermessungen in Politik und Kultur. Opladen

von HENTIG, Hartmut 1971: *Die Bielefelder Laborschule. Stuttgart*

DERS. 1973: *Schule als Erfahrungsraum? Stuttgart*

DERS. 1993: Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft. Eine zornige, aber nicht eifernde, eine radikale, aber nicht utopische Antwort auf Hoyerswerda und Mölln, Rostock und Solingen. München / Wien

DERS. 1998: Kreativität. Hohe Erwartungen an einen schwachen Begriff. München / Wien

DERS. 1999: Ach, die Werte! Ein öffentliches Bewußtsein von zwiespältigen Aufgaben. Über eine Erziehung für das 21. Jahrhundert. München / Wien

HERDT, Ursula 1999: Wenn in der Wirtschaft Ausbildung zur Nebensache wird. Berufliche Bildung in der Krise: Plädoyer für eine radikale Reform

In: FR, 2.12.99, S. 6

HERZ, Otto 1989: Auf dem Weg zu einem erweiterten Schulverständnis

In: FORUM SCHULE zu Arbeit & Kultur (Organisation und Redaktion O. Herz), Dokumentation Woche der Wissenschaft '88 - Ruhrfestspiele Recklinghausen 1988, S. 349-368

HERZOG, Roman 1997: „Entlassen wir Schulen und Hochschulen in die Freiheit“: Bundespräsident Roman Herzog fordert eine nationale Debatte über die Zukunft des Bildungssystems

In: FR 6.11.97, S. 14

HIRSCH, Joachim 1990: Kapitalismus ohne Alternative? Materialistische Gesellschaftstheorie und Möglichkeiten einer sozialistischen Politik heute. Hamburg

DERS. 1994: Vom fordistischen Sicherheitsstaat zum nationalen Wettbewerbsstaat. Internationale Regulation, Demokratie und „radikaler Reformismus“

In: *DAS ARGUMENT* 203, 1'94, S. 7-21

DERS. 1995: Der nationale Wettbewerbsstaat. Staat, Demokratie und Politik im globalen Kapitalismus. Berlin - Amsterdam

JASCHKE, Hans-Gerd 1992: Politische Richtungsbegriffe im Wandel: Neue Linke, Neue Rechte - Gibt es auch eine Neue Mitte?

In: GUGGENBERGER, Bernd / HANSEN, Klaus (Hg.) 1992, S. 55-73

KEIM, Wolfgang 1999/2000: Ein Jahrhundert Reformpädagogik - Versuch einer Bilanz (Artikelserie I - IV)

In: *FR* 30.12.99, 6.1., 20.1. und 27.1.2000

KOCYBA, Hermann 1999: Das aktivierte Subjekt. Mit post-tayloristischen Formen der Arbeit ändert sich auch die moderne Berufsidee

In: *FR* 28.9.99, S. 17

KONEFFKE, Gernot 1999: Kritische Bildungstheorie und die Begründung von Pädagogik

In: SÜNKER / KRÜGER (Hg.) 1999, S. 301-326

KROVOZA, Alfred / NEGT, Oskar 1976: Selbstregulierung und Lernmotivation

In: *ÄSTHETIK & KOMMUNIKATION* 22/23'75/76, *Schulversuch Glocksee*, S. 24-149, S. 66-87

KRÜGER, Angelika 1989: Öffnung von Schule - Ein Konzept für die Zukunft

In: FORUM SCHULE zu Arbeit & Kultur (Redaktion O. HERZ), S. 384-399

KÜHN, Hagen 1987: Die rationalisierte Ethik. Zur Moralisierung von Kritik und Krankheit

In: *JAHRBUCH FÜR KRITISCHE MEDIZIN* Bd. 12 (AS 146), Hamburg

LEGGEWIE, Claus 1993: Plädoyer eines Antiautoritären für Autorität

In: *DIE ZEIT* 5.3.93, S. 98

LEMKE, Thomas 2000: Immunologik - Beitrag zu einer Kritik der politischen Anatomie

In: *DAS ARGUMENT* 236, 3'2000, S. 399-411

LENHARDT, Gero 1984: Schule und bürokratische Rationalität. Ffm.

LESSARD, Bill / BALDWIN, Steve 2000: Computersklaven. Reportagen aus der Ausbeuterfirma Internet. Stuttgart / München

LIPIETZ, Alain 1985: Akkumulation, Krisen und Auswege aus der Krise: Einige methodische Überlegungen zum Begriff „Regulation“

In: *PROKLA* 58 '85, S. 109-138

MANZKE, Ernst (Redaktion) 1981: Glocksee-Schule. Berichte, Analysen, Materialien. TRANSIT Buchverlag

MARKL, Hubert 1999: Gegen Information hilft nur Bildung

In: *MERKUR* 607, 11 '99, S. 1072-1083

MAYER, Michael 2000: Über den Abgrund schweben. Wie sich die Informationsgesellschaft selbst entmündigt

In: *FR* 18.1.2000

MESSNER, Dirk 1997/2000: Netzwerktheorien: Die Suche nach Ursachen und Auswegen aus der Krise staatlicher Steuerungsfähigkeit

In: ALTVATER / BRUNNENGRÄBER / HAAKE / WALK 2000 (2) (Hg.), S. 28-65

NARR, Wolf-Dieter 1991: Vom Liberalismus der Erschöpften

In: *BLÄTTER* 2 '91, S. 216-227

NARR, Wolf-Dieter / ROTH, Roland 1995: Wider die verhängnisvolle neue Bescheidenheit: Kapitalismus ohne Alternative. (Teil 1) Am Ende aller Utopie gilt: Demokratie und Sozialismus
 DIES. 1996: Wider die ... (Teil 2) ... aber: Haben wir sozialistischen Theoretiker etwas auf der Pfanne?
 In: *PROKLA* 100, 3 '95, S. 431-455 (Teil 1); 103, 2'96, S. 283-312 (Teil 2)

NEGT, Oskar / KLUGE, Alexander 1972: Öffentlichkeit und Erfahrung. Zur Organisationsanalyse von bürgerlicher und proletarischer Öffentlichkeit. Ffm.

NEGT, Oskar 1976: Schule als Erfahrungsprozeß

In: *ÄSTHETIK & KOMMUNIKATION* 22/23 '75/76, S. 36-53 ... oder in

DERS. 1976: Keine Demokratie ohne Sozialismus. Über den Zusammenhang von Politik, Geschichte und Moral. Ffm., S. 380-418

DERS. (Hg.) 1994: Die zweite Gesellschaftsreform - 27 Plädoyers. Göttingen

DERS. 1994: Wir brauchen eine zweite, eine gesamtdeutsche Bildungsreform

In: *DERS. (Hg.) 1994, S. 276-290*

DERS. 1997: Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche. Göttingen

OHM, Manfred 1993/98: Probleme einer Programmatik der Interkulturellen Bildung und Erziehung. Berlin MS

PRALLE, Uwe 2000: Aus den Tagebüchern virtueller Tagelöhner (Zu Lessard / Baldwin 2000)

In: *FR* 29.8.2000, S. 19

RATHMAYR, Bernhard 1999: Die Schule ist tot - es lebe das Lernen

In: *FREITAG* 12 '99, S. 12

REVELLI, Marco 1997: Vom „Fordismus“ zum „Toyotismus“. Das kapitalistische Wirtschafts- und Sozialmodell im Übergang

Supplement der Zeitschrift *SOZIALISMUS* 4'97

DERS. 1999: Die gesellschaftliche Linke: jenseits der Zivilisation der Arbeit. Münster

RINGEL, Peter 1999: Mehr Demokratie oder mehr Effizienz? Neue Autonomiegesetze für die Schulen

In: *FREITAG* 15 '99, S. 12

RÖTTGER, Bernd 1997: Neoliberale Globalisierung und eurokapitalistische Regulation. Die politische Konstitution des Marktes. Münster

ROTH, Roland 1994: Demokratie von unten. Neue soziale Bewegungen auf dem Wege zur politischen Institution. Köln

DERS. 1998: Postfordistische Politik

In: *GÖRG / DERS. (Hg.) 1998, S. 95-118*

RUMPF, Horst 1976 a: Schul-Lernen und Schul-Umwelt

In: *GARLICHS / HEIPCKE / MESSNER / RUMPF 1976, S. 25-35*

DERS. 1976 b: Lehrziele und Lebenswelten

In: *GARLICHS et al, S. 61-70*

DERS. 1976 c: Unterricht und Identität. Perspektiven für ein humanes Lernen. München

SACHS, W. / SCHEILKE, C.Th. 1973: Folgeprobleme geschlossener Curricula

In: *Z. f. PÄD.* 3'73, S. 375-389

SCHÄFER, Olaf 1999: Restschulen - Verlierer

In: *FREITAG* 12 '99, S. 12

SCHNEIDER, Peter 1993: Erziehung nach Mölln

In: *KURSBUCH* 113, 9 '93, S. 131-141

SEIFERT, Heribert 1999: Schule ist Schule und nicht das Leben - Absage an die Reformpädagogik

In: *FREITAG* 13 '99, S. 12

STEINER-KHAMSI, Gita (1997): Deregulierung im Bildungswesen. Freie Schulwahl und das Ende der interkulturellen Pädagogik in den USA

In: *WIDERSPRUCH* 33, 2 '97, S. 5-19

STRUCK, Peter 1994: Die kranke Schule: Schlechte Lehrer, schlimme Kinder? Die Symptome des Leidens - 19 Rezepte zur Genesung

In: *DIE WELT* 14.2.94, S. 8

STRUTYNSKI, Peter 1999: Arbeitspolitik am Ende des fordistischen Jahrhunderts

In: *Z. Zeitschrift marxistische Erneuerung* 37, 3 '99, S. 15-34

SÜNKER, Heinz / KRÜGER, Heinz-Hermann (Hg.) 1999: Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?! Ffm.

WEHLING, Peter 1992: Die Moderne als Sozialmythos. Zur Kritik sozialwissenschaftlicher Modernisierungstheorien. Ffm. / New York

WELSCH, Johann 1995: Multimedia und die Angst vor dem Ende der Arbeit

In: *BLÄTTER* 7 '95, S. 871-882

DERS. 1999: Welche Bildung braucht die Informationsgesellschaft?

In: *AUS POLITIK UND ZEITGESCHICHTE* B 35-36 '99, S. 24-32

WENDL, Michael 1997: Die „angebotsorientierte“ Wende in der Tarifpolitik. Kritik der aktuellen Lohnpolitik der Gewerkschaften

In: *PROKLA* 106 '97, S. 97-112

WEXLER, Philip 1999*: Die Toyota-Schule. Ökonomisierung von Bildung und postmodernes Selbst

In: SÜNKER / KRÜGER (Hg.) 1999, S. 35-57

WOLF, Harald 1999: Arbeit und Autonomie. Ein Versuch über Widersprüche und Metamorphosen kapitalistischer Produktion. Münster

ZEUNER, Bodo 1995: „Probleme des Klassenkampfes“ im Betrieb

In: *PROKLA* 100 '95, S. 341-379

ZIMMER, Jürgen 1999: Erziehung zum Unternehmensgeist

In: *BLZ, Zeitschrift der GEW Berlin*, S.6 f.

ZOLL, Rainer 1994: Staatsbürgereinkommen für Sozialdienste. Vorschläge zur Schaffung eines zweiten, nicht marktförmig organisierten Sektors der Gesellschaft

In: *NEGT*(Hg.) 1994, S. 79-96

* Auf Philip Wexler's Aufsatz gehe ich im laufenden Text nicht ein. Wexler beschreibt im ersten Teil seiner Arbeit (S. 37-43) kritisch den „neuen Korporatismus“ im *us-amerikanischen Bildungswesen*. Die neuen korporativen Bestrebungen „sollen einen 'postfordistischen' Bildungsapparat kreieren, um den ökonomischen Veränderungen der postindustriellen Ära bzw. dem neuen Regime der Kapitalakkumulation Rechnung zu tragen. (...) Die Haupttendenz der Schulreform ist es, öffentliche Schulen zu restrukturieren, sie den restrukturierten Arbeitsplätzen anzugleichen, damit sie zu Hochleistungsorganisationen werden, die meßbare, hochqualitative Lernergebnisse produzieren, um 'High-skill-jobs' mit ... Arbeitern zu besetzen, die auf dem Weltmarkt konkurrenzfähig sind.“

V Anhang

Zwei idealtypische pädagogische Modelle – Vorüberlegungen zur Konzeption einer stadtteilorientierten Modellschule ('Kiezschule') in Berlin-Kreuzberg SO 36⁸¹ (M.O. 1981)

Vorbemerkung (März) 2000

Die Kurzthesen bzw. 'Richtungswerte' der nachfolgenden Synopse greifen (Spalte II) unter anderem auf Elemente reformpädagogischer Theorie bzw. Praxis der 70er Jahre zurück.⁸² Sie beziehen sich auf Erfahrungen, die von Reformschulen wie der 'Glocksee-Schule' und der Bielefelder 'Laborschule' in den 70er Jahren gemacht wurden; auf Arbeiten von Negt/Kluge, v. Hentig, Wellendorf, Rumpf und Autoren rund um die Debatte 'offenes Curriculum', um einige Namen zu nennen; auf 'Erfahrungslernen', 'Selbstregulierung' und 'Selbstorganisation von Lernprozessen', um drei Schlaglichter hinzuzufügen. Obwohl in einigen (zu) wenigen Projekten Reformvorhaben im Sinne der genannten Schlaglichter erprobt wurden, wurden diese Anfang der 80er Jahre, nach der politischen Wende, abgebrochen, was zu einem durchverwalteten Schulbetrieb und zu einer Verödung des schulischen Lebens geführt hat.

Der Schulversuch 'Kiezschule' konnte, Abstriche der ursprünglichen Konzeption in Kauf nehmend, gerade noch durchgeführt, erprobt werden. Er wurde von Senator für Schule und der Schulaufsicht wohl auch nur als punktuell auf Zeit genehmigt, um einen Beitrag zur sozialen Befriedung des Stadtteils Berlin-Kreuzberg SO 36 zu leisten. Reformersisch darf allenfalls dann agiert werden, wenn herkömmliche Mittel nicht mehr greifen.

Vorbemerkung (1981)

Es handelt sich bei der folgenden Gegenüberstellung um idealtypische Modelle. Die Spalte I (heute) trifft so keineswegs die heutige Schulrealität der 6. OH, genau wie das Gegenübergestellte in Spalte II wohl immer nur Richtungswerte sein können, denen man sich – auch unter veränderten Rahmenbedingungen – nur annähern kann. Schule in unserer Gesellschaft wird wohl so schnell nicht der Gefahr entgehen können, Strukturmerkmalen der Spalte I verhaftet zu bleiben. Davor schützt auch die beste Schul-Neu-Organisation nicht, – in unserem Falle die Forderung nach einer Gesamtschule besonderer Prägung (mit TKM, Erweiterung des Freizeitangebotes, projektorientierter Unterrichtsform, interkulturellem und stadtteilorientiertem Lernen etc.). Allerdings sind wir der Meinung, daß die institutionellen Rahmenbedingungen der traditionellen Hauptschule überwunden werden müssen, um Lehr- und besonders Lernformen zu ermöglichen, die von vornherein benachteiligte Schüler ('ausländische' und deutsche Schüler aus Kreuzberg SO 36) für die Bewältigung ihrer Lebenssituation und späteren Berufsrolle sinnvoll qualifizieren.

⁸¹ Näheres zum Schulversuch 'Kiezschule' in meiner Arbeit von 1993/98, S. 127 ff. und in: 7. Oberschule Berlin-Kreuzberg ('Kiezschule') 1994: Abschlußbericht über das Schulprojekt SO 36, Berlin MS.

⁸² Die kursiv gesetzten Richtungswerte habe ich neu hinzugefügt.

I**II***allgemeine Organisation*

1 Hauptschule	1 Gesamtschule besonderer Prägung <i>Einheitsschule der Klassenstufen 1 – 10</i>
2 Lern – Anstalt Schulrituale Vormittagsunterricht	2 Lebens- (Freizeit-) und Lernraum für deutsche und ausländische Schüler Kiez-Schule, familien- und elternfreundliche Schule Ganztägigkeit <i>Gemeinwesen(-orientierte)-Schule</i>
3 Schulaufsichtssystem, Verrechtlichung, Verwaltung	3 Selbstverwaltungselemente (Kapazität für Selbstverwaltung)
4 Fesselung von Zeit und Raum (Zerstückelung der Zeit)	4 Verfügung über Zeit- und Raum-Struktur 5 Durchschau- und Überschaubarkeit für Schüler und Lehrer
6 Trennung Schule (Arbeit) und Freizeit	6 fließender Übergang schulischer und außerschulischer Bildung und Erziehung
7 Ausgrenzung der meisten nicht-schulischen Lernmöglichkeiten	7 Einbezug informeller Lernorte, Lernfelder im Stadtteil
8 gemischte Klassen und besondere Klassen (Anteil der ‘ausländischen’ Schüler über 70%), Klassenfrequenz: ca. 24	8 Klassenverbände mit Partnerklassen, nur gemischte Klassen, Anteil der ‘ausländischen’ Schüler ca. 50%, Klassenfrequenzen: ca. 20
9 Klassenlehrer- und/oder Fachlehrerprinzip, Überlastung des Klassenlehrers (Klassenlehrer, Fachlehrer und Sozialarbeiter) Zeugnisse	9 Lehrer – teams (TKM – Modell) Verteilung der Klassenlehreraufgaben auf ein Team: genaue Kenntnis der Lebens- und Lerngeschichte der Schüler, Lerndiagnosen, Leistungsbewertung auf der Grundlage der Schüler-Lernbiografien (die Klassen 9 und 10 erhalten zusätzlich Zeugnisse)

Wegfall von Zeugnissen, SEK-I-Ab-

schluß für alle SchülerInnen

10 reduzierte Lehrerrolle als
Wissensvermittler

10 Lehrer macht Lernangebote und begleitet die Persönlichkeitsentwicklung der SchülerInnen, er arbeitet vor allem mit außerschulischen Erziehern und Sozialpädagogen, -arbeitern (und Schulsozialpädagogen) zusammen

11 vorgegebener Rahmenplan

11 der Lehrer als autonomer Curriculumentwickler

Lernformen

1 Verschulung des Lernens,
administrativer Zwangsrahmen
der Lernprozesse

1 die didaktischen Konzeptionen argumentieren von den Sozialisationsprozessen her, Einbezug des Lernens in der gesellschaftlichen Lebenspraxis

2 Quantifizierbarkeit von Lernquanten, Lernzielfixiertheit

2 Prozeßhaftigkeit des Lernens, Lernprozesse entscheidend

3 Auffassung schulischer Lernprozesse als gradlinige Zweck - Mittel – Bewegung

3 Qualität und Bedeutung der Verlaufsformen der Lernprozesse

4 Endzweck Lehr-/Lernziel entscheidend
„pädagogisierte“ Realität,
zu starke Trennung von Lernen in der Schule und in der gesellschaftlichen Lebenspraxis

4 Zielbestimmung durch die Lernsituation, Lernprozeß bestimmend; Verbindung von schulischem Lernen mit der Lebens- und Erfahrungswelt der Schüler

5 Trennung von kognitivem, emotionalem und psychomotorischem Lernen

5 Anerkennung von Emotionalität als Motivationsbasis

6 Einplanung von Erfahrungen und Bedürfnissen nach ihrer generellen Berechenbarkeit, Regelmäßigkeit und Gleichförmigkeit
Unterdrückung inoffizieller Unterrichtsthemen der Schüler

6 Raum für nicht – planbare, nicht fällige, nicht zielfunktionale und subjektgebundene Bedürfnisse

7 Dominanz Lerner – Ich

7 Einheit Lerner – Ich und Lebens – Ich

10 individuelle Leistung, Konkurrenz	10 Solidarität, Wettbewerb
11 Erfahrungsbestände der Schüler nur für die Anfangsmotivation wichtig	11 Einbezug der Erfahrungsbestände der Schüler als strukturelles Moment für Formen des Lernens überhaupt; Lehrer entwickeln Lern – Angebotsentwürfe, die keine Verhaltensziele für die Schüler festsetzen
12 Interaktionsformen hauptsächlich auf den Lerngegenstand bezogen	12 Lehrer – Team gibt Sozialisationshilfen
13 Zerstückelung des Schüler - (und Lehrer-) Verhaltens und Handelns (als Entsprechung der zerstückelten Lerninhalte)	13 Eröffnung von Verhaltens- und Handlungspielräumen Bildung komplexer Erfahrungsmuster
14 reduzierte Lehrerrolle als Wissensvermittler	14 Lehrer macht Lernangebote und begleitet die Persönlichkeitsentwicklung der SchülerInnen,

Lerninhalte / Qualifikationen

*Übergeordnete Lernziele:
Zusammenhang herstellen,
Unterscheidungsvermögen
entwickeln*

*gesellschaftliche 'Schlüsselqualifikationen':
Identitätskompetenz,
technologische -,
ökologische -,
historische -,
Gerechtigkeits-,
interkulturelle und
ästhetische Kompetenz*

1 Dominanz der berufsbezogenen Qualifikation	1 (berufsrollenbezogene Qualifikation und) Qualifikation zur Bewältigung der jetzigen und zukünftigen Lebenssituation, soziale Handlungskompetenz
2 Reduktion der (offiziellen)	2 offenes Curriculum orientiert

Lehr- bzw. Lerninhalte (heimlicher Lehrplan)	an den Bedürfnissen und der Lebenssituation der Schüler
3 Dominanz der Normen, Werte und Verhaltensmuster des Einwanderungslandes (eurozentriertes Weltbild)	3 interkulturelle Lerninhalte: Gleichwertigkeit der Kulturen (Normen, Werte, Geschichte fremder Kulturen als gleichwertiger Unterrichtsstoff)
4 Lehrer als Agent des hiesigen Kulturkreises	4 Lehrer als Lernender in bezug auf die Fremdkultur; Aufgreifen und Einbezug des interkulturellen Konflikts der 'ausländischen' Schüler; Lehrer gibt Sozialisationshilfen
5 Fächertrennung, Zerstückelung der Lerninhalte	5 Projekte, Projektorientierung
6 Dominanz der objektiven Bedeutung der Inhalte	6 subjektive und objektive Bedeutung der Inhalte gleichermaßen wichtig
7 Klassenlehrer erteilt Deutschunterricht (Deutsch als Zweitsprache)	7 Zuständigkeit des gesamten Lehrerteams für den Deutschunterricht; Wichtigkeit der Sprache (Mutter- und Zweitsprache) zur Identitätsbildung; Sprachförderung im Rahmen dialogischer Kommunikation