

## VIII. Wider die Verschulung<sup>1</sup>

Seit Generationen bemühen wir uns, die Welt besser einzurichten, indem wir immer mehr Schulung anbieten, aber dieses Streben ist bislang gescheitert. Wir mußten vielmehr erfahren, daß wir keineswegs für mehr Gleichheit sorgen, wenn wir alle Kinder zwingen, eine nach oben offene Bildungsleiter hinaufzuklettern, sondern daß dies lediglich denjenigen begünstigt, der früher, gesünder oder besser vorbereitet an den Start geht; daß der Zwangsunterricht bei den meisten Menschen den Willen zu unabhängigem Lernen abtötet; und daß Wissen, wenn es als Ware gehandelt, konsumfertig abgepackt und – einmal erworben – als Privatbesitz betrachtet wird, immer ein knappes Gut bleiben muß.

Plötzlich erkennen wir, daß das Ziel der öffentlichen Erziehung durch die Pflichtschule seine soziale, pädagogische und ökonomische Berechtigung verloren hat. Die Kritiker des Bildungssystems reagieren auf diese Situation mit dem Vorschlag, unorthodoxe Heilmittel einzusetzen: vom Gutscheinplan, der es jedem ermöglichen würde, Bildung nach eigener Wahl auf dem offenen Markt zu kaufen, über die Verlagerung des Bildungsauftrags von der Schule auf die öffentlichen Medien, bis hin zur praktischen Lehre am Arbeitsplatz. Einige sehen bereits voraus, daß der Schulzwang abgebaut werden muß, ähnlich wie die Kirche seit zwei Jahrhunderten überall auf der Welt säkularisiert wurde. Andere Reformer schlagen vor, die allgemeine Schulpflicht durch neue Systeme zu ersetzen, die, so behaupten sie, jedermann besser auf das Leben in der modernen Gesellschaft vorbereiten würden. Diese Vorschläge für neue Bildungsinstitutionen lassen sich in drei große Gruppen aufteilen: die Reform der Schulklasse innerhalb des bestehenden Schulsystems; die Einführung freier Schulklassen in allen Bereichen der Gesellschaft; und die Verwandlung der ganzen

Gesellschaft in eine einzige große Schulklasse. Doch alle drei Ansätze – die reformierte Schulklasse, die freie Schulklasse und die weltweite Schulklasse – sind nur Stufen einer angestrebten Bildungseskalation, bei der jeder neue Schritt eine noch subtilere, noch umfassendere Kontrolle zu bringen droht als der überwundene.

Ich glaube, daß die Säkularisation der Schule unvermeidlich geworden ist und daß dieses Ende einer Illusion uns mit Hoffnung erfüllen sollte. Aber ich glaube auch, daß das Ende des Verschulungszeitalters die Epoche einer Globalschule einleiten könnte, die sich nur dem Namen nach von einem globalen Irrenhaus oder einem globalen Gefängnis unterscheidet und in der Erziehung identisch wäre mit Besserungstherapie und Anpassung. Ich glaube daher, daß der Niedergang der Schule uns zwingt, über ihr bevorstehendes Ende hinauszublicken und fundamentale Alternativen der Erziehung ins Auge zu fassen. Entweder wir ersinnen furchtbare neue Erziehungsmittel, die auf eine dem Menschen immer unzugänglicher und feindlicher werdende Welt vorbereiten, oder wir schaffen die Voraussetzungen für eine neue Zeit, in der die Technologie dazu dienen könnte, die Gesellschaft einfacher und transparenter zu machen, so daß alle Menschen wieder die Tatsachen kennen und die Werkzeuge gebrauchen könnten, die ihr Leben gestalten. Kurz, wir können den Schulzwang politisch eingrenzen und abbauen, oder wir können die Kultur entschulen.

## 1. Der heimliche Lehrplan der Schule

Um die vor uns liegenden Alternativen klarer zu erkennen, müssen wir erst einmal zwischen Lernen und Schulung unterscheiden, und das heißt, das humanistische Ziel des Lehrers von den Auswirkungen der unwandelbaren Struktur der Schule trennen. Diese verborgene Struktur konstituiert eine Unterrichtspraxis, die sich stets der Kontrolle des Lehrers oder seiner Schulbehörde entzieht. Sie vermittelt die unaustilgbare

Botschaft, daß der einzelne nur durch Schulung sich auf das Leben als Erwachsener in der Gesellschaft vorbereiten könne, daß das, was in der Schule nicht gelehrt wird, völlig wertlos sei und daß das, was außerhalb der Schule zu lernen ist, nicht wissenswert sei. Ich nenne dies den heimlichen Lehrplan der Schule, denn er begründet den unveränderlichen Rahmen des Systems, der von allen etwaigen Veränderungen der Lehrpläne unberührt bleibt.

Der heimliche Lehrplan ist stets der gleiche – wo und in welcher Schule auch immer. Er verlangt, daß alle Kinder eines bestimmten Alters sich in Gruppen von etwa dreißig für 500, 1000 oder mehr Stunden pro Jahr unter der Autorität eines lizenzierten Lehrers versammeln. Es ist gleichgültig, ob der Lehrplan darauf abzielt, die Prinzipien des Faschismus, des Liberalismus, des Katholizismus, des Sozialismus oder der Emanzipation zu lehren, solange nur die Institution die Vollmacht beansprucht zu definieren, welche Aktivitäten legitime „Erziehung“ sind. Es ist gleichgültig, ob die Schule bezweckt, sowjetische oder amerikanische Staatsbürger, Handwerker oder Ärzte hervorzubringen, solange man nur als Schulabsolvent ein legitimer Staatsbürger, Handwerker oder Arzt sein kann. Es kommt nicht darauf an, ob die Versammlung der Schüler stets am gleichen Ort stattfindet, solange sie nur als Unterricht verstanden wird: Korbflechten ist für Korbflechter Arbeit, für Häftlinge Besserungstherapie und für Schüler Bestandteil des Lehrplans.

Worauf es beim heimlichen Lehrplan ankommt, das ist die Erfahrung der Schüler, daß Bildung nur dann wertvoll ist, wenn sie in der Schule durch einen stufenweisen Konsumtionsprozeß erworben wird; daß der Erfolg, den der einzelne später in der Gesellschaft hat, von der Menge des Wissens abhängig ist, die er konsumiert; und daß das Lernen *über* die Welt wertvoller ist als das Lernen *durch* die Welt. Die Durchsetzung *dieses* heimlichen Lehrplans innerhalb eines Bildungsplans ist es, was die Verschulung von anderen Formen geplanter Erziehung unterscheidet. Alle Schulsysteme der Welt gleichen sich hinsichtlich ihrer institutionellen Outputs, und

diese wiederum sind Resultat des gemeinsamen heimlichen Lehrplans aller Schulen.

Wir müssen nun klar sehen, daß der heimliche Lehrplan der Schule das Lernen aus einer Aktivität in eine Ware verwandelt, deren Markt die Schule monopolisiert. Der Name, mit dem wir diese Ware heute bezeichnen, ist „Erziehung“, ein quantifizierbarer, kumulativer Output einer professionell geplanten Institution, genannt Schule, dessen Wert sich an der Dauer und Kostspieligkeit jenes Prozesses (eben des heimlichen Lehrplans) bemißt, dem der Schüler unterworfen wird. Der Absolvent des städtischen Colleges um die Ecke und der Elitestudent mögen beide in vier Jahren 135 Pluspunkte [nach amerikanischem System; d. Ü.] sammeln, aber sie wissen beide genau um den unterschiedlichen Wert ihres Wissenskaptals.

In allen „verschulten“ Nationen gilt Wissen als erste Voraussetzung fürs Überleben, zugleich aber auch als eine Währung, die konvertibler ist als Rubel oder Dollar. Seit Karl Marx sprechen wir von der Entfremdung des Arbeiters von seiner Arbeit in der Klassengesellschaft. Jetzt aber müssen wir die Entfremdung des Menschen von seinem Lernen erkennen, sobald dieses zum Produkt eines Dienstleistungsgewerbes und er selbst zum Konsumenten wird.

Je mehr Erziehung der einzelne konsumiert, desto mehr „Wissenskapital“ erwirbt er und desto höher steigt er in der Hierarchie der Wissenskapitalisten. So definiert die Erziehung eine neue Klassenstruktur der Gesellschaft, innerhalb derer die Großkonsumenten an Wissen – nämlich jene, die große Beträge an Wissenskapital erworben haben – den Anspruch erheben, von höherem Wert für die Gesellschaft zu sein. Sie sind so was wie mündelsichere Aktien im *human capital*-Portefeuille einer Gesellschaft, und ihnen ist der Zugang zu den leistungsfähigeren oder knapperen Produktionsmitteln dieser Gesellschaft vorbehalten.

Der heimliche Lehrplan definiert und bewertet also nicht nur, was Bildung ist, sondern bestimmt auch, auf welches Maß an Produktivität der Bildungskonsument ein Anrecht hat. Er dient als Rechtfertigung für den immer engeren Zusammen-

hang zwischen Arbeitsplatz und entsprechenden Privilegien: was sich in einigen Gesellschaften in Form von persönlichem Einkommen, in anderen als unmittelbares Recht auf zeitsparende Dienstleistungen, weitere Bildung und Prestige ausdrückt.<sup>2</sup>

Das Bestreben, alle Menschen durch sukzessive Stadien der Aufklärung zu führen, geht letzten Endes auf die Alchemie zurück, die große Kunst des ausgehenden Mittelalters. Johann Amos Comenius, der mährische Bischof, selbstberufene Polyhistor und Pädagoge gilt mit Recht als einer der Väter der modernen Schule. Als einer der ersten schlug er die über sieben oder zwölf Klassen führende Pflichtschule vor. In seiner *Magna Didactica* beschrieb er die Schule als Mittel, um „jedermann ein jegliches“ zu lehren, und entwarf einen Plan für die Fließbandproduktion von Wissen, die Bildung nach seiner Methode verbilligen und verbessern und eine Entfaltung aller zu voller Menschlichkeit ermöglichen sollte. Aber Comenius war nicht nur ein früher Verfechter der Effizienz. Er war auch Alchemist, der die technische Sprache seiner Zunft übernahm, um die Kunst der Kindererziehung zu beschreiben.

Die Alchemisten versuchten die Grundelemente zu verfeinern, indem sie deren Essenzen herausdestillierten und über zwölf sukzessive Stufen der Erleuchtung führten, auf daß sie zum eigenen und aller Welt Nutzen in Gold verwandelt würden. Natürlich scheiterten die Alchemisten, wie oft sie es auch versuchten, aber jedesmal fand ihre „Wissenschaft“ neue Gründe für dieses Scheitern, und sie versuchten es abermals.

Die Pädagogik leitete ein neues Kapitel in der Geschichte der *Ars Magna* ein. Erziehung war jetzt die Suche nach einem alchemistischen Verfahren, das einen neuen Menschentyp hervorbringen sollte, der sich besser einem durch wissenschaftliche Magie geschaffenen Milieu einfügen würde. Gleichgültig aber, wieviel jede Generation für ihre Schulen aufwendete – es zeigte sich immer, daß die meisten Menschen für Aufklärung nach diesem Verfahren unbrauchbar und für das Leben in einer von Menschen gemachten Welt ungeeignet waren.

Die Bildungsreformer, die der Idee beipflichteten, daß die Schule gescheitert ist, lassen sich in drei Gruppen unterteilen.

Die respektabelsten sind natürlich die Großmeister der Alchemie, die uns bessere Schulen versprechen. Die verführerischsten sind die Volksmagier, die uns versprechen, aus jeder Küche ein alchemistisches Labor zu machen. Die unheimlichsten sind die neuen Baumeister des Universums, die die ganze Welt zu einem gewaltigen Wissenstempel umbauen wollen.

An der Spitze der heutigen Meister der Alchemie stehen die von den großen Stiftungen engagierten oder finanzierten Forschungsstrategen, die glauben, daß eine nur irgendwie verbesserte Schule auch ökonomisch tragbarer wäre als die heutige mit ihren Schwierigkeiten und gleichzeitig ein größeres Paket an Dienstleistungen ausstoßen könnte. Die Curriculumforscher behaupten, die Lehrfächer der Schule seien überholt oder irrelevant. Also wird der Lehrplan mit flott verpackten Kursen über afrikanische Kultur, US-Imperialismus, Womens' Lib, Umweltprobleme oder Konsumgesellschaft aufgestockt. Passives Lernen sei falsch – und das ist es ja wirklich –, also erlaubt man den Studenten gnädig, selbst zu entscheiden, worüber und wie sie belehrt werden wollen. Schulen seien Gefängnisse, heißt es, also ermächtigt man die Rektoren zu Lehrexkursionen, und die Schulpulte werden auf eine gesperrte Straße in Harlem gestellt. Sensibilität sei heute Trumpf, also wird die Gruppentherapie ins Klassenzimmer geholt. Die Schule, die einst jedermann ein jegliches lehren sollte, wird heute zum bunten Allerlei für alle braven Kinder.

Manche Kritiker werfen der Schule vor, sie mache unzulänglichen Gebrauch von der modernen Wissenschaft. Einige wollen Drogen verabreichen, um es dem Lehrer zu erleichtern, das Verhalten der Kinder zu beeinflussen. Andere wollen die Schule in eine Arena für Bildungssportspiele verwandeln. Wieder andere wollen das Klassenzimmer elektrifizieren: falls sie einfältige Schüler McLuhans sind, ersetzen sie Tafel und Fibel durch multimediale Happenings; falls sie Gefolgsleute Skinners sind, meinen sie, das menschliche Verhalten wirksamer manipulieren zu können als die Unterrichtspraktiker alter Schule es konnten.

Die meisten dieser Neuerungen haben natürlich einige gute

Effekte. In den experimentellen Schulen gibt es weniger Bummelerei. In dezentralisierten Schulbezirken haben die Eltern ein stärkeres Gefühl der Partizipation. Schüler, die neben dem Unterricht eine Handwerkslehre erhalten, sind meist anstelliger und gescheiter als jene, die im Klassenzimmer hocken bleiben. Manche Kinder verbessern tatsächlich ihre Spanischkenntnisse im Sprachlabor, weil sie mehr Spaß daran finden, an den Knöpfen der Tonbandgeräte rumzuspielen als sich mit gleichaltrigen Puertoricanern auf der Straße zu unterhalten. Doch all diese Verbesserungen sind nur innerhalb vorhersehbar enger Grenzen wirksam, denn sie lassen den heimlichen Lehrplan der Schule unangetastet.

Etliche Reformer würden sich gern vom heimlichen Lehrplan der öffentlichen Schulen befreien, aber es gelingt ihnen selten. Freie Schulen, die zu weiteren, noch freieren Schulen führen, produzieren eine Fata Morgana der Freiheit, auch wenn die Anwesenheit der Schüler oft durch lange Bummelphasen unterbrochen wird. Schulbesuch aufgrund guten Zuredens impft dem Schüler die Notwendigkeit pädagogischer Behandlung nachhaltiger ein als die vom Schulbüttel erzwungene widerwillige Anwesenheit. Nachsichtige, permissive Lehrer in einem wattegepolsterten Klassenzimmer machen die Schüler nach Verlassen der Schule leicht überlebensunfähig.

Das Lernen in solchen Schulen ist dennoch oft nicht mehr als der Erwerb gesellschaftlich anerkannter Fertigkeiten, die in diesem Fall eben durch den Konsensus einer Gemeinschaft statt durch den Erlaß einer Schulbehörde definiert sind. Der neue Seelendiakon ist nur der alte Priester in neuem Gewand.

Damit freie Schulen wahrhaft frei wären, müßten sie zwei Bedingungen erfüllen: erstens müßten sie in der Weise eingerichtet sein, daß die Wiedereinführung des heimlichen Lehrplans, nach dem staatlich lizenzierte Schüler in amtlich lizenzierten Jahrgangsklassen zu Füßen staatlich lizenzierter Lehrer lernen, verhindert würde; und sie müßten – was noch wichtiger ist – einen Rahmen bieten, innerhalb dessen alle Beteiligten, Lehrer wie Schüler, sich von den verborgenen Grundprinzipien einer verschulten Gesellschaft befreien könnten.

Die erste Bedingung wird oft unter den Zielen einer freien Schule genannt. Die zweite wird kaum je erkannt und läßt sich schwerlich als Ziel einer freien Schule postulieren.

## 2. Die versteckten Prämissen der Erziehung

Es ist nützlich, eine Unterscheidung zu treffen zwischen dem heimlichen Lehrplan, wie ich ihn dargestellt habe, und den okkulten Prämissen der Schulung. Der heimliche Lehrplan ist ein Ritual, das wir als offizielle – institutionell in der Schule etablierte – Initiation in die moderne Gesellschaft auffassen können. Der Zweck dieses Rituals ist es, den Beteiligten die Widersprüche zwischen dem Mythos einer egalitären Gesellschaft und der Klassenrealität, die sie aufweist, zu verbergen. Sobald Rituale als solche erkannt werden, verlieren sie ihre Macht, und genau dies passiert gegenwärtig mit der Schulung. Doch es gibt gewisse Grundannahmen über das Heranwachsen – eben die okkulten Prämissen –, die heute in den Schulungszeremonien Ausdruck finden und die leicht durch das Wirken der freien Schulen noch bestärkt werden könnten.

Auf den ersten Blick erscheint jede Verallgemeinerung über die freien Schulen verfrüht. Besonders in den USA, in Kanada und im Deutschland der frühen siebziger Jahre blühen tausend Blumen eines neuen Frühlings. Über diese Experimente, die den Anspruch von Bildungsinstitutionen erheben, können wir allerdings verallgemeinernde Aussagen machen. Zuvor aber müssen wir noch einige tiefere Einsichten in das Verhältnis zwischen Schulung und Erziehung gewinnen.

Wir vergessen oft, daß das Wort Erziehung erst in neuerer Zeit geprägt wurde. Vor der Reformation war es unbekannt. Kindererziehung wird in französischer Sprache erstmals in einem Dokument aus dem Jahre 1498 erwähnt. Dies war das Jahr, als Erasmus sich in Oxford niederließ, als Savonarola auf dem Scheiterhaufen in Florenz starb und als Dürer seine *Apokalypse* stach, die uns so eindringlich die über dem späten Mittelalter hängende Untergangsstimmung vermittelt. In eng-

lischer Sprache tritt das Wort erstmals 1530 auf. Dies war das Jahr, als Heinrich VIII. sich von Katharina von Aragon trennte und als Luthers Kirche sich beim Augsburger Reichstag von Rom lossagte. In spanischen Landen verging noch ein Jahrhundert, bevor das Wort und die Idee Erziehung bekannt wurden. Noch 1632 spricht Lope de Vega von Erziehung als einer Neuheit. In diesem Jahr, man erinnere sich, feierte die Universität San Marcos in Lima ihren sechzigsten Jahrestag. Zentren der Gelehrsamkeit gab es, lange bevor der Terminus Erziehung in die Umgangssprache einging. Man „las“ die Klassiker oder die Gesetzbücher; man wurde nicht fürs Leben erzogen.

Im frühen 17. Jahrhundert setzte sich die Auffassung durch, daß der Mensch von Geburt an unfähig für das Leben in der Gesellschaft sei und daß ihm erst „Erziehung“ zuteil werden müsse. Erziehung bedeutete schließlich das Gegenteil von lebendigem Wissen. Sie wurde als Prozeß verstanden, nicht als bloße Kenntnis der Tatsachen und Fähigkeit im Umgang mit den Werkzeugen, die das Leben des konkreten Menschen gestalten. Erziehung wurde schließlich zu einem unfasßbaren Gut, das zum Nutzen aller produziert und ihnen in der gleichen Weise zuteilt werden mußte, wie einst die sichtbare Kirche den unsichtbaren Segen zuteilte. Rechtfertigung gegenüber der Gesellschaft war jetzt das erste Gebot für den in Ur-Dummheit – analog der Ursünde – geborenen Menschen.

Schulung und Erziehung verhalten sich zueinander wie Kirche und Religion; oder allgemeiner gesagt, wie Ritus und Mythos. Der Ritus schafft und erhält den Mythos. Das Schulungsritual schafft sich seinen eigenen Mythos, und der Mythos erzeugt den Lehrplan, der wiederum die Schulungsriten verewigt. „Erziehung“ als Begriff einer allumfassenden Kategorie der sozialen Rechtfertigung ist eine Idee, für die wir (außerhalb der christlichen Theologie) in keiner anderen Kultur ein spezifisches Gegenstück finden, und die Produktion von „Erziehung“ im Schulungsprozeß unterscheidet die Schule von anderen Lerninstitutionen, die in anderen Epochen existierten. Diesen Sachverhalt müssen wir verstehen, wenn wir

die Mängel der meisten freien, unstrukturierten oder unabhängigen „Schulen“ erklären wollen.

Will die freie Schule über eine einfache Reform der Schulklasse hinausgehen, dann muß sie vermeiden, den oben geschilderten heimlichen Lehrplan der Schulung zu übernehmen. Eine ideale freie Schule muß versuchen, Bildung zu vermitteln und gleichzeitig verhindern, daß Erziehung benutzt wird, um eine Klassenstruktur der Gesellschaft zu schaffen oder zu rechtfertigen; sie muß vermeiden, daß sie sich mißbrauchen läßt, den Schüler an einem abstrakten Maßstab zu messen und ihn zu unterdrücken, zu kontrollieren und aufs rechte Maß zurechtzustutzen. Aber solange die freie Schule versucht, „Allgemeinbildung“ zu liefern, kann sie nicht über die versteckten Prämissen der Schulung hinausgehen.

Zu diesen Prämissen gehört das von Peter Schrag so genannte „Immigrantensyndrom“, das uns veranlaßt, alle Menschen so zu behandeln, als wären sie Neueinwanderer auf der Welt und müßten einen Naturalisierungsprozeß durchlaufen. Nur amtlich lizenzierten Wissenskonsumenten wird die Staatsbürgerschaft zuerkannt. Die Menschen sind nicht gleich geboren, sondern werden erst im Räderwerk der Alma mater gleich gemacht.

Eine weitere Prämisse ist, daß der Mensch unreif geboren sei und erst „reifen“ müsse, bevor er sich in die zivilisierte Gesellschaft einfügen kann. Gemäß dieser ideologischen Fixierung auf Maturität muß der Mensch aus seiner natürlichen Umwelt herausgeholt und durch einen gesellschaftlichen Uterus gedreht werden, in dem er genügend abgehärtet wird, um ins Alltagsleben hineinzupassen. Diese Funktion erfüllen freie Schulen oft besser als herkömmliche, mit weniger Verführung arbeitende Schulen.

Freie Bildungseinrichtungen haben mit weniger freien Bildungseinrichtungen noch ein weiteres Merkmal gemein. Sie depersonalisieren die Verantwortung für die Erziehung. Sie stellen eine Institution in loco parentis. Sie verewigen die Vorstellung, daß Unterweisung, wenn sie außerhalb der Familie geschieht, durch eine Agentur verrichtet werden soll, für die

der einzelne Lehrer nur als Agent handelt. In der verschulerten Gesellschaft wird sogar die Familie auf eine „Akkulturationsagentur“ reduziert. Erziehungsagenturen, die Lehrer beauftragen, die korporativen Absichten von Schulaufsichtsbehörden zu verwirklichen, sind Instrumente der Depersonalisierung intimer Beziehungen zwischen Menschen.

Gewiß gibt es viele freie Schulen, die ohne akkreditierte Lehrer funktionieren. Damit stellen sie eine ernste Bedrohung für die etablierten Lehrgewerkschaften dar. Aber sie bedrohen mitnichten die professionelle Struktur der Gesellschaft. Eine Schulbehörde, die nach eigenem Gutdünken Leute einstellt und mit der Durchführung ihrer Erziehungsabsichten beauftragt, auch wenn sie keine professionelle Lizenz, kein Gewerkschaftsbuch oder Diplom vorweisen können, stellt die Legitimität der Lehrprofession nicht in Frage.

Die meisten Lehrer, die an freien Schulen unterrichten, haben keine Gelegenheit, in ihrem eigenen Namen zu lehren. Die korporative Aufgabe der Unterweisung verrichten sie im Namen einer Behörde; die weniger transparente Funktion des Unterrichts im Namen der Schüler; und die eher mystische Funktion der Belehrung im Namen der „Gesellschaft“ insgesamt. Der beste Beweis dafür ist, daß die meisten Lehrer an freien Schulen noch mehr Zeit als ihre professionellen Kollegen in Konferenzen und Sitzungen verbringen, wo geplant wird, wie die Schule erziehen soll. Angesichts ihrer offenkundigen Illusionen werden viele gutwillige Lehrer durch die schiere Dauer solcher Sitzungen aus dem öffentlichen Schuldienst in die freie Schule und ein Jahr später auch aus dieser vertrieben.

Alle Bildungseinrichtungen behaupten, daß sie die Menschen für irgend etwas formen wollen, etwa für die Zukunft; aber sie entlassen sie nicht in diese, bevor sie nicht ein hohes Maß an Toleranz gegenüber der Lebensart der Älteren entwickelt haben: es ist eine Erziehung *für* das Leben, statt *im* alltäglichen Leben. Nur wenigen freien Schulen gelingt es, gerade dies zu vermeiden. Gleichwohl gehören sie zu jenen wichtigen Zentren, von denen sich ein neuer Lebensstil ausbreitet.

### 3. Die Vermarktung der Ware „Wissen“

Die gefährlichste Gruppe der Bildungsreformer sind jene, die behaupten, man könne Wissen auf einem offenen Markt viel effektiver produzieren und verkaufen als auf einem von der Schule kontrollierten. Diese Leute meinen, daß Kenntnisse leicht von einem Vorbild übernommen werden, falls der Lernende nur wirklich ein Interesse hat, sie zu erwerben; daß individuelle Anrechtstitel besser geeignet wären, eine gleiche Verteilung der Kaufkraft auf dem Bildungssektor herzustellen. Solche Behauptungen erscheinen mir einleuchtend. Doch es wäre ein Irrtum zu glauben, daß die Einführung eines freien Wissensmarktes eine radikale Alternative im Bildungswesen herbeiführen könnte.

Die Einrichtung eines freien Marktes würde tatsächlich beseitigen, was ich oben als heimlichen Lehrplan der gegenwärtigen Schule bezeichnet habe. Ebenso scheint ein freier Markt, wenigstens auf den ersten Blick, dem entgegenzuwirken, was ich die okkulten Prämissen einer verschulden Gesellschaft nannte: das „Immigranten-Syndrom“, das institutionelle Lehrmonopol und das Ritual der linearen Initiation. Gleichzeitig aber könnte ein freier Bildungsmarkt dem Alchemisten zahllose unsichtbare Hände liefern, um alle Menschen in die vielfältigen, engen kleinen Nischen einzupassen, die eine immer komplexere Technokratie einrichtet.

Noch offenkundiger ist, daß jene Testbatterien, mit denen heute komplexe Wissenspakete gemessen werden, die fällige Aufhebung der allgemeinen Schulpflicht überleben könnten – und damit der Zwang, der von jedem verlangt, zumindest ein minimales Paket Wissensaktien zu erwerben. Die alchemistische Messung des Wertes, den der einzelne hat, und der alchemistische Traum von der „Erziehbarkeit des Menschen zu voller Menschlichkeit“ würden in eins fallen. Unter dem Schein eines „freien Marktes“ würde das Weltdorf zu einem uterinalen Milieu umgestaltet, wo Pädagogiktherapeuten die technische Nabelschnur kontrollieren, durch die jeder einzelne gefüttert wird. Heute beschränkt die Schule die Kompetenz

des Lehrers noch aufs Klassenzimmer. Sie verwehrt es ihm noch, das ganze Leben des Menschen als seine Domäne zu beanspruchen. Das bevorstehende Ende der Schule wird auch diese Hemmung beseitigen und der lebenslangen pädagogischen Einmischung ins Privatleben aller den Schein von Legitimität verleihen. Dies wäre der Start zu einem allgemeinen Gerangel um „Wissen“ auf einem freien Markt, und das Ergebnis wäre die Paradoxie einer vulgären – wenn auch scheinbar egalitären – Meritokratie.

Die Schule ist keineswegs die einzige oder effizienteste unter den Institutionen, die den Anspruch erheben, Information, Verständnis und Wissen in Verhaltensmuster zu übersetzen, die den Schlüssel zu Prestige und Macht darstellen. Auch ist die Schule nicht die erste Institution, die benutzt wurde, um Bildung in solche Rechtstitel zu verwandeln. Das chinesische Mandarinsystem zum Beispiel wirkte jahrhundertlang als stabiler, effektiver Bildungsanreiz im Dienste einer relativ offenen Klasse, deren Privilegien auf dem Erwerb meßbaren Wissens beruhten.

In der Zeit etwa um 2200 v. Chr., so wissen wir, unterzog der Kaiser von China seine Beamten alle drei Jahre einer Prüfung. Nach drei Prüfungen wurden sie entweder befördert oder für immer aus dem Dienst verwiesen. Ein Jahrtausend später, 1115, richtete der erste Chan-Kaiser allgemeine formale Prüfungen für den Staatsdienst ein: in Musik, Bogenschießen, Reitkunst, Schreiben und Arithmetik. Dabei wurden die Kandidaten nicht an abstrakten, von Wissenschaftlern entwickelten Standards gemessen, sondern sie stellten sich alle drei Jahre dem Wettbewerb mit Gleichrangigen. Nur einer von hundert wurde über die Grade „blühender Genius“, „verdienter Gelehrter“ in die Stufe „Anwärter für den Dienst“ befördert. Die Auswahlquote der Prüfungen für diese drei sukzessiven Grade war so gering, daß die Tests selbst nicht besonders exakt zu sein brauchten. Aber es wurde größte Sorgfalt aufgewandt, um Objektivität zu gewährleisten. Bei der Prüfung zum zweiten Grad, wo der schriftliche Aufsatz eine wichtige Rolle spielte, wurde die Arbeit des Kandidaten von einem Sekretär kopiert,

und nur die Kopie wurde der Jury vorgelegt, um zu verhindern, daß die Kalligraphie des Autors erkannt wurde und die Richter zu Vorurteilen verleitete.

In China verlich die Beförderung in einen Gelehrtenrang nicht das Anrecht auf begehrte Ämter, sondern sie berechnigte zur Teilnahme an einer öffentlichen Lotterie, bei der die Ämter unter den lizenzierten Mandarinen ausgelost wurden. Solange China nicht gezwungen war, gegen europäische Mächte Krieg zu führen, entstanden dort keine Schulen oder gar Universitäten. Die Prüfung von unabhängig erworbenem, meßbarem Wissen befähigte das chinesische Reich drei Jahrtausende lang – als einzige Nation ohne eigentliches Kirchen- oder Schulsystem –, seine herrschende Elite auszubilden, ohne eine erbliche Aristokratie zu entwickeln. Zugang zu ihr hatten die Kaiserfamilie ebenso wie jene, die die Prüfungen bestanden.

Voltaire und seine Zeitgenossen priesen das chinesische System der Beförderung. In Frankreich wurden 1791 Prüfungen für den öffentlichen Dienst eingeführt, nur um durch Napoleon wieder abgeschafft zu werden. Es wäre eine faszinierende Spekulation, sich einmal vorzustellen, daß das Mandarinsystem gewählt worden wäre, um die Ideale der Französischen Revolution zu propagieren – statt des Schulsystems, das unvermeidlich Nationalismus und militärische Disziplin begünstigt. Kein Wunder, daß Napoleon die polytechnische Internatsschule ausbaute. Das jesuitische Modell der rituell gestaffelten Promotion in einer klösterlichen Hierarchie siegte über das Mandarinsystem als bevorzugte Methode, mittels derer die westlichen Gesellschaften ihre Eliten legitimieren.

Der Schullektor wurde zum Abt in einer weltweiten Kette von Klöstern, in der jedermann emsig das notwendige Wissen akkumuliert, um in einen zunehmend obsolet werdenden Himmel auf Erden einzugehen. Ähnlich wie die Calvinisten die Klöster säkularisierten, nur um ganz Genf zu einem einzigen Kloster zu machen, müssen wir heute befürchten, daß der Abbau der Schulpflicht eine weltweite Wissensfabrik herbeiführen wird. Solange wir nicht unsere Konzepte von Lernen und Wissen verändern, muß die Säkularisation der Schule zur

unseligen Hochzeit zwischen dem Mandarinsystem, das zwischen Lernen und Lizenzierung trennt, und einer Gesellschaft führen, die sich verpflichtet fühlt, jeden Menschen so lange zu therapieren, bis er reif fürs Goldene Zeitalter ist.

Weder Alchemie noch Magie oder Freimaurerei können die Probleme der gegenwärtigen „Bildungs“krise lösen. Die Entschulung unseres Weltbildes verlangt, daß wir den illegitimen religiösen Charakter des Erziehungsbetriebs selbst erkennen. Die Hybris liegt gerade in dem Versuch, den Menschen durch Unterwerfung unter einen technisch geplanten Prozeß zu einem sozialen Wesen zu machen.

Diejenigen, die sich zum technokratischen Ethos bekennen, halten es für notwendig, das technisch Mögliche auch verfügbar zu machen – zumindest für einige wenige, ob sie dies wollen oder nicht. Entbehrung und Frustration der Mehrheit zählen dabei nicht. Wenn die Kobalt-Therapie möglich ist, dann braucht die Stadt Tegucilpa eben für jedes ihrer beiden Krankenhäuser solch einen Apparat – und zwar um einen Preis, zu dem der größte Teil der Bevölkerung von Honduras von Parasiten befreit werden könnte. Wenn Überschallgeschwindigkeit möglich ist, dann müssen die Reisen einiger weniger auf diese Weise beschleunigt werden. Wenn der Flug zum Mars vorstellbar ist, dann muß eine Begründung gefunden werden, um ihn auch notwendig erscheinen zu lassen. Das technokratische Ethos modernisiert die Armut: nicht nur werden alte Alternativen durch neue Monopole versperrt, sondern der Mangel am Lebensnotwendigen wird verschärft durch die wachsende Kluft zwischen jenen Dienstleistungen, die technologisch möglich sind, und jenen, die tatsächlich der Mehrheit verfügbar sind.

Sobald ein Lehrer dieses technokratische Ethos übernimmt, wird er zum „Erzieher“. Er handelt nun, als sei Erziehung ein technologisches Unternehmen, dazu bestimmt, den Menschen in jedwelches Milieu einzupassen, das der wissenschaftliche „Fortschritt“ schaffen mag. Er scheint nun blind für das evidente Faktum, daß die ständige Obsoleszenz aller Waren teuer zu stehen kommt: in Form steigender Kosten für die Schulung

der Menschen als Konsumenten dieser Waren. Er scheint nun zu vergessen, daß die steigenden Kosten der Produktionswerkzeuge gerade im Bildungswesen einen hohen Preis fordern: sie verringern die Arbeitsintensität der Wirtschaft und machen das Lernen am Arbeitsplatz unmöglich – oder bestenfalls zum Privileg für wenige. Überall auf der Welt steigen die Kosten der Erziehung des Menschen für diese Gesellschaft schneller als die Produktivität der gesamten Wirtschaft, und immer weniger Menschen haben das Gefühl einer intelligenten Teilnahme am gemeinsamen Ganzen.

#### 4. Die Schule als ein Werkzeug des technokratischen Fortschritts

Die Erziehung für eine Konsumgesellschaft ist gleichbedeutend mit Konsumentenschulung. Eine Gesellschaft, in der Technokratien stets aufs neue menschliches Glück als Konsum ihrer neuesten Produkte definieren, ist zu ihrem Überleben auf Erziehungsinstitutionen (von der Schule bis zur Reklame) abhängig, die Erziehung in soziale Kontrolle übersetzen.

In reichen Ländern wie den USA, Kanada oder der UdSSR machen riesige, in die Verschulung gesteckte Investitionen die institutionellen Widersprüche des technokratischen Fortschritts ganz evident. Die ideologische Rechtfertigung grenzenlosen Fortschritts beruht in diesen Ländern auf der Behauptung, die egalisierenden Effekte einer endlosen Schulung könnten den antiegalitären Kräften dauernder Obsoleszenz entgegenwirken. Ja, die Legitimität der Industriegesellschaft selbst beruht inzwischen auf der Glaubwürdigkeit ihrer Schule, ganz egal, ob die Grand Old Party [= Republikaner in den USA; d. Ü.] oder die Kommunistische Partei an der Macht ist. Unter diesen Bedingungen nimmt die Öffentlichkeit Publikationen wie Charles Silbermans Bericht für die Carnegie Commission ‚*Crisis in the Classroom*‘ begierig auf. Solche Forschungen flößen gerade durch ihre wohldokumentierte Verurteilung der heutigen Schule ein Vertrauen ein, das angesichts

der unbedeutenden Versuche, das System durch die kosmetische Operation seiner offenkundigen Mängel zu kurieren, eine neue Welle vergeblicher Erwartungen nähren kann.

Weitere Investitionen in die Schule steigern nur das Scheitern der Schule ins Monumentale. Paradoxiertweise sind die Armen die ersten Opfer zusätzlicher Schulung. Die Wright Commission in Ontario mußte ihrem staatlichen Auftraggeber berichten, daß die tertiären Bildungsinstitutionen unvermeidlich den Armen überproportionale Lasten für eine Bildung aufbürden, in deren Genuß immer hauptsächlich die Reichen kommen werden.

Die Erfahrung bestätigt solche Warnungen. Jahrzehntlang bevorzugte ein Quotensystem in der UdSSR die Söhne von Arbeitern gegenüber Akademikersöhnen bei der Zulassung zur Universität. Trotzdem sind letztere in den Seminaren der russischen Hochschulen weit stärker überrepräsentiert als etwa in den USA.

Am 8. März 1971 verkündete Chief Justice Warren E. Burger das einstimmige Urteil seiner Kammer im Fall *Griggs et al. / Duke Power Company*. Burger und seine Richterkollegen interpretierten die Absichten, die der US-Kongreß in die Passage über Chancengleichheit der Civil Rights Act von 1964 eingeschrieben hatte, in dem Sinn, daß jegliche Benotung und jeder Test, dem zukünftige Arbeitnehmer unterzogen werden, die „Eignung des Menschen für die Arbeit“ und nicht den „Menschen in abstracto“ messen müsse. Die Beweislast, daß Bildungsvoraussetzungen ein „vernünftiger Maßstab für Aufgabenerfüllung“ sind, liege beim Arbeitgeber. Mit dieser Entscheidung ächtete das Gericht lediglich Tests und Diplome als Mittel rassistischer Diskriminierung, doch die in der Argumentation des Chief Justice enthaltene Logik läßt sich auf jede Form von „Bildungsstammbaum“ als Voraussetzung für eine Anstellung übertragen. Jetzt müssen sich die von Ivar Berg (*The great Training Robbery*) so wirksam bloßgestellten Bildungskartelle auf die neue Herausforderung einer Allianz von Schülern, Arbeitgebern und Steuerzahlern gefaßt machen.

In armen Ländern muß die Schule den ökonomischen

Rückstand einer ganzen Nation rationalisieren. Die Mehrheit der Bürger ist von den knappen modernen Produktions- und Konsumtionsmitteln ausgeschlossen, drängt sich aber vor den Pforten der Schule, um Einlaß in die Wirtschaft zu erhalten. Die hierarchische Privilegien- und Machtverteilung wird nicht mehr durch Abstammung, erblichen Adel, die Gunst eines Königs oder Papstes, die eigene Rücksichtslosigkeit auf dem Markt oder auf dem Schlachtfeld legitimiert, sondern durch die subtileren Formen des Kapitalismus: nämlich die hierarchische, aber liberale Institution der Pflichtschule, die es den Nutznießern einer guten Bildung gestattet, dem rückständigen Wissenskonsumenten selbst die Schuld daran zu geben, daß er ein Zertifikat von geringerem Nennwert besitzt. Solche Rationalisierung der Ungleichheit vermag aber niemals die Tatsachen zu übertünchen, und populistischen Regimen fällt es immer schwerer, den Konflikt zwischen ihrer Ideologie und der Realität zu verbergen.

Zehn Jahre lang investierte Castros Kuba ungeheure Energien in ein rasch wachsendes öffentliches Erziehungswesen, wobei es auf die verfügbaren menschlichen Ressourcen zurückgriff, ohne den üblichen professionellen Beglaubigungen Tribut zu zollen. Die anfangs spektakulären Erfolge dieser Kampagne, vor allem der Rückgang des Analphabetismus, wurden oft als Beweis für die Behauptung angeführt, daß die langsame Wachstumsrate anderer lateinamerikanischer Schulsysteme durch Korruption, Militarismus und eine kapitalistische Marktwirtschaft verschuldet sei. Inzwischen aber wird Fidel mit seinem Versuch, den „neuen Menschen“ heranzuschulen, von der Logik der hierarchischen Schulung eingeholt. Selbst wenn die Studenten das halbe Jahr auf den Zuckerrohrfeldern verbringen und sich rückhaltlos zu den egalitären Idealen des Compañero Fidel bekennen, züchtet die Schule jedes Jahr eine neue Ernte selbstbewußter Wissenskonsumenten heran, die nach immer höheren Konsumgraden greifen. Die lizenzierten Absolventen, die die neuen Jobs ergattern, zerstören durch ihren Konservatismus die Leistungen jener nicht lizenzierten Kader, die ihre Positionen durch Weiterbildung

am Arbeitsplatz errangen. Es genügt nicht, einfach die Lehrer für die Versäumnisse einer revolutionären Regierung verantwortlich zu machen, die darauf beharrt, die institutionelle Kapitalisierung menschlicher Ressourcen durch einen heimlichen Lehrplan zu erreichen, der eine universelle Bourgeoisie hervorzubringen garantiert.

## 5. Für die Selbstbestimmung von Lehren und Lernen

Eine Revolution gegen jene Formen von Privileg und Macht, die auf dem Rechtstitel professionellen Wissens beruhen, muß von einer gewandelten Auffassung vom Wesen des Lernens ausgehen. Dies bedeutet vor allem, daß die Verantwortung für Lehren und Lernen in andere Hände übergeht. Wissen läßt sich nur als Ware definieren, solange es als Resultat eines institutionellen Unternehmens oder als Erfüllung institutioneller Ziele begriffen wird. Nur wenn der einzelne das Gefühl seiner persönlichen Verantwortung für das, was er lernt und lehrt, wiedergewinnt, kann dieser Bann gebrochen und die Entfremdung des Lernens vom Leben überwunden werden.

Das Wiedererlangen der Vollmacht über Lehre und Lernen bedeutet, daß der Lehrer, der das Risiko auf sich nimmt, in die Privatsphäre eines anderen einzugreifen, auch die Verantwortung für die Folgen übernehmen muß. Ebenso muß der Schüler, der sich dem Einfluß eines Lehrers aussetzt, die Verantwortung für seine eigene Ausbildung übernehmen. Um solchen Zwecken zu genügen, müßten Bildungsinstitutionen – wenn überhaupt nötig – die Form von Einrichtungen annehmen, wo dem Interessenten ein Dach über dem Kopf und Zugang zu einem Klavier, einem Keramikbrennofen, zu Schallplatten, Büchern oder Dias geboten wird. Schulen, Fernsehstationen, Theater und dergleichen werden hauptsächlich für die Nutzung durch professionelle Experten geplant. Die Entschulung der Gesellschaft bedeutet aber vor allem, daß dem zweitältesten Gewerbe der Welt, dem Lehrerberuf, sein professioneller Expertenstatus entzogen wird.

Die Lizenzierung der Lehrer stellt heute eine übermäßige Einschränkung des Rechts auf freie Rede dar; die korporative Struktur und professionelle Überheblichkeit des Journalismus bedingen eine untragbare Beschränkung des Rechts der Pressefreiheit; der gesetzliche *Zwang* zum Schulbesuch schränkt die *Versammlungsfreiheit* ein. Die Entschulung der Gesellschaft wäre nichts Geringeres als ein Kulturwandel, durch den ein Volk sich den effektiven Gebrauch seiner Verfassungsfreiheiten wieder aneignet: vor allem der Freiheit, zu lernen und zu lehren – von Menschen, die wissen, daß sie frei geboren sind und keiner Therapie zur Nutzung dieser Freiheit bedürfen. Die meisten Menschen lernen dann am meisten, wenn sie tun, was ihnen Freude macht; die meisten Menschen sind neugierig und bestrebt, in allen ihren Erfahrungen einen Sinn zu erkennen; und die meisten Menschen sind fähig zu persönlichem, direktem Verkehr mit anderen, solange sie nicht durch eine inhumane Arbeit abgestumpft oder durch Verschulung verblödet sind.

Die Tatsache, daß der Mensch in den reichen Ländern aus eigener Initiative nichts lernt, beweist nicht das Gegenteil. Vielmehr ist sie eine Folge des Lebens in einer Umwelt, von der er – paradoxerweise – nicht viel lernen kann, gerade weil sie so stark programmiert ist. Der Mensch wird dauernd frustriert durch die Struktur der modernen Gesellschaft, in der jene Tatsachen, auf die er seine Entscheidungen gründen könnte, sich immer mehr seinem Zugriff entziehen. Er lebt in einer Umwelt, wo Werkzeuge, die sich kreativ gebrauchen lassen, Luxus sind; in einem Milieu, wo die Kommunikationskanäle nur dazu dienen, die wenigen zu den vielen sprechen zu lassen.

## 6. Für eine gebrauchswertorientierte Technologie

Ein moderner Mythos will uns glauben machen, daß das Ohnmachtsgefühl, mit dem die meisten Menschen heute leben, die Folge einer Technologie sei, die zwangsläufig gewaltige Systeme schaffe. Aber es ist nicht die Technologie, die die Systeme

gewaltig aufbläht, die Werkzeuge mit immensen Kräften ausstattet, die Kommunikationskanäle zu Einbahnstraßen macht. Ganz im Gegenteil: richtig kontrolliert, könnte die Technologie jedem Menschen zur Fähigkeit verhelfen, seine Umwelt besser zu verstehen und sie mit eigenen Händen und aus eigener Kraft zu gestalten, und ihm ein nie zuvor gekanntes Maß an wechselseitiger Kommunikation ermöglichen. Solche alternative Nutzung der Technologie wäre die fundamentale Alternative im Bildungswesen.

Wenn der Mensch heranwächst, dann braucht er in erster Linie Zugang zu Dingen, Orten, Prozessen, Ereignissen und Informationen. Er will all das sehen, anfassen, verändern und begreifen, was in einer sinnvollen Situation verfügbar ist. Diese Verfügung wird ihm heute weitgehend verwehrt. Als das Wissen eine Ware wurde, erlangte es auch den gesetzlich geschützten Status des Privateigentums. In der Schule behält der Lehrer sein Wissen für sich, soweit es nicht in den täglichen Stundenplan paßt. Die Medien informieren uns, aber sie unterschlagen jene Dinge, die sie nicht als druckreif erachten. Die Informationen werden in Spezialsprachen verschlüsselt, und spezialisierte Lehrer leben davon, diese zurückzuübersetzen. Verbände sitzen auf geschützten Patenten, Bürokratien hüten ihre Geheimnisse, und Berufsvereinigungen, Institutionen und Nationen wahren eifersüchtig ihre Macht, andere von privaten Reservaten fernzuhalten – seien es Cockpits, Anwaltskanzleien, Müllhalden oder Kliniken. Weder die politischen noch die professionellen Strukturen unserer Gesellschaften – ob Osten oder Westen – könnten ohne diese Macht überleben, ganze Menschenklassen von den Fakten, die ihnen dienen könnten, auszuschließen. Der Zugang zu den Fakten, wie ich ihn befürworte, geht weit über eine wahrheitsgemäße Bezeichnung und Benennung hinaus. Dieser Zugang muß in die Realität selbst eingebaut werden – während wir uns damit begnügen, von der Reklame lediglich die Garantie zu verlangen, daß sie nicht lügt. Der Zugang zur Realität ist eine fundamentale Bildungsalternative zu einem System, das sich anmaßt, lediglich *über* die Realität zu belehren.

Die Abschaffung des Rechts auf korporative Geheimhaltung – selbst wenn die Experten meinen, daß solche Geheimhaltung dem allgemeinen Wohl diene – ist, wie jetzt klar sein sollte, ein weit radikaleres politisches Ziel als die traditionelle Forderung nach öffentlichem Eigentum oder öffentlicher Kontrolle über die Produktionswerkzeuge. Die Sozialisierung der Werkzeuge ohne wirkliche Sozialisierung des Know-how versetzt den Wissenskapitalisten in eine Position, wie früher der Finanzier sie innehatte. Der Machtanspruch des Technokraten liegt lediglich in seinem Besitz an irgendwelchem knappen Geheimwissen, und das beste Mittel, dessen Wert zu erhalten, ist eine große, kapitalintensive Organisation, die von dem Zugang zu solchem Know-how abschreckt oder ihn verbietet.

Wer mit Interesse lernt, braucht nicht lange, um sich beinahe jede Fertigkeit anzueignen, die er erlernen will. Dies vergessen wir meist in einer Gesellschaft, wo professionelle Lehrer den Zugang zu allen Wissensgebieten monopolisieren und dadurch die Unterweisung durch unlicenzierte Individuen als Scharlatanerie abstempeln. In Industrie oder Forschung gibt es nur wenige mechanische Fertigkeiten, die so anstrengend, komplex und gefährlich sind wie das Autofahren – eine Fertigkeit, die jeder rasch von einem Freund erlernen kann. Nicht alle Menschen haben Talent für höhere Logik, aber die es haben, machen rasche Fortschritte, wenn sie in frühem Alter durch mathematische Spiele angeregt werden. Jedes zwanzigste Kind in Cuernavaca kann mich nach ein paar Wochen Training beim „Mastermind“ schlagen. Binnen vier Monaten lernen alle Erwachsenen, bis auf ein paar Prozent, in unserem CIDOC-Zentrum gut genug Spanisch, um in der neuen Sprache wissenschaftlichen Verhandlungen zu folgen.

Ein erster Schritt, um allen den Zugang zu Kenntnissen und Fertigkeiten zu eröffnen, bestünde darin, die Befähigten durch verschiedene Anreize zu motivieren, den anderen die Kenntnisse mitzuteilen. Dies würde unvermeidlich gegen die Interessen von Zünften, Berufsständen und Gewerkschaften verstoßen. Aber die Vielfachlehre ist attraktiv. Sie gibt jedem die Chance, von fast allem etwas zu lernen. Es gibt keinen Grund,

warum jemand nicht die Fähigkeiten, ein Auto zu fahren, ein Telefon oder ein Klo zu reparieren, als Hebamme Geburtshilfe zu leisten und als technischer Zeichner zu arbeiten, in sich vereinigen sollte. Spezielle Interessengruppen und ihre disziplinierten Konsumenten würden natürlich gleich behaupten, daß die Öffentlichkeit durch professionelle Garantien geschützt werden müsse. Aber dieses Argument wird schon heute durch Konsumentenschutzvereine ständig in Frage gestellt. Ernster ist da schon der Einwand zu nehmen, den Ökonomen gegen eine radikale Sozialisierung der Kenntnisse und Fertigkeiten erheben: nämlich daß der Fortschritt gehemmt würde, wenn Wissen, Patente, Qualifikationen und dergleichen demokratisiert würden. Ihre Argumente können wir nur widerlegen, indem wir auf die steigende Wachstumsrate der vergeblichen Verschwendung verweisen, die das bestehende Erziehungssystem produziert.

Das Vorhandensein von Menschen, die bereit sind, ihre Kenntnisse mitzuteilen, ist noch keine Garantie für das freie Lernen aller. Der Zugang zu ihnen wird nicht nur durch das Monopol der Bildungspläne und Berufsverbände, sondern auch durch eine Technologie der Knappheit beschränkt. Die Fähigkeiten, die heute zählen, sind das Know-how im Umgang mit Werkzeugen, deren Knappheit geplant ist. Diese Werkzeuge produzieren Güter oder schaffen Dienstleistungen, die jeder begehrt, die aber nur wenige sich leisten können und die nur eine begrenzte Anzahl zu nutzen wissen. Nur ein paar Privilegierte unter der Gesamtzahl derer, die an einer bestimmten Krankheit leiden, kommen je in den Genuß der Produkte einer hochkomplexen Medizintechnik, und noch weniger Ärzte erlangen die Fähigkeit, diese zu benutzen.

Die gleichen Ergebnisse medizinischer Forschung wurden hingegen auch verwendet, um eine medizinische Grundausstattung zu entwickeln, mit der Heeres- und Marinesanitäter nach wenigen Monaten Ausbildung in der Lage waren, unter Kampfbedingungen Resultate zu erzielen, die im Zweiten Weltkrieg für voll ausgebildete Ärzte unvorstellbar waren. In noch einfacherem Rahmen könnte jedes Bauernmädchen lernen, die

meisten Infektionskrankheiten zu diagnostizieren und auch zu behandeln, falls die Medizinwissenschaft bereit wäre, für spezifische geographische Regionen entsprechende Dosierungen und Instruktionen zu entwickeln.

Alle diese Beispiele illustrieren die Tatsache, daß schon Bildungsgesichtspunkte allein genügen, um einen radikalen Abbau der professionellen Struktur zu fordern, die heute ein Verhältnis der Gegenseitigkeit zwischen dem Wissenschaftler und der Mehrheit derer, die Zugang zur Wissenschaft wünschen, verhindert. Würde diese Forderung erfüllt, dann könnten alle Menschen lernen, die durch die heutige Wissenschaft effektiver und dauerhafter gemachten Werkzeuge von gestern zu gebrauchen, um die Welt von morgen zu schaffen.

Traurigerweise herrscht heute genau der gegenteilige Zustand. Ich kenne eine Küstenregion in Südamerika, wo die meisten Menschen vom Fischfang leben, den sie mit kleinen Booten betreiben. Der Außenbordmotor ist nun gewiß das Werkzeug, das das Leben dieser Küstenfischer am nachhaltigsten beeinflußt hat. Bei genauerer Untersuchung fand ich aber heraus, daß die Hälfte aller zwischen 1945 und 1950 gekauften Außenbordmotoren durch dauernde Bastelei immer noch in Gang gehalten werden, während die Hälfte der 1965 gekauften Motoren nicht mehr laufen, weil sie so gebaut sind, daß man sie nicht reparieren kann. Der technologische Fortschritt beliefert die meisten mit technischen Spielereien, die sie sich nicht leisten können, und entzieht ihnen die einfacheren Werkzeuge, die sie brauchen würden.

Die beim Hausbau verwendeten Metalle, Kunststoffe und der Stahlbeton wurden seit den vierziger Jahren erheblich verbessert und sollten heute mehr Menschen die Möglichkeit geben, sich selbst ihr Haus zu bauen. Doch während in den USA noch 1948 mehr als 30 Prozent aller Einfamilienhäuser vom Besitzer selbst erbaut waren, fiel Ende der sechziger Jahre der Anteil derer, die als ihr eigener Baumeister tätig wurden, auf weniger als 20 Prozent.

Noch sichtbarer wird der durch die sogenannte ökonomische Entwicklung bedingte Verfall von Kenntnissen und Fer-

tigkeiten in Lateinamerika. Hier bauen die meisten Menschen noch immer ihr eigenes Haus, von den Grundmauern bis zum Dach. Dabei verwenden sie meist landesübliche Materialien wie Lehm und Schilf in Form von Luftziegeln und Flechtwerk, die in dem feuchten, heißen und windigen Klima von unübertroffenem praktischem Wert sind. In anderen Gegenden bauen sie sich ihre Behausungen aus Teerpappe, Ölfässern und anderen industriellen Abfällen. Statt den Leuten einfache Werkzeuge und durchstandardisierte, dauerhafte und leicht reparierbare Bauelemente an die Hand zu geben, sind alle Regierungen in die Massenproduktion von Billigbauten eingestiegen. Nun ist klar, daß kein einziges dieser Länder es sich leisten kann, die Mehrheit seiner Menschen mit zufriedenstellenden modernen Wohneinheiten zu versorgen. Und doch macht die Politik es den Menschen überall zunehmend schwerer, sich Wissen und Kenntnisse anzueignen, die sie bräuchten, um sich bessere Häuser zu bauen.

## 7. Selbstbegrenzung

Bildungserwägungen gestatten uns, ein zweites fundamentales Merkmal zu formulieren, das eine postindustrielle Gesellschaft aufweisen muß: nämlich eine Grundausrüstung von Werkzeugen, die sich schon durch ihre bloße Beschaffenheit technokratischer Kontrolle entziehen. Nicht nur ökonomische, sondern erst recht Bildungsgesichtspunkte verlangen, daß wir auf eine Gesellschaft hinarbeiten, in der naturwissenschaftliche Erkenntnisse in Werkzeuge und Werkstoffe eingebaut werden, die sinnvoll in so kleinen Einheiten benutzt werden können, daß sie für alle verfügbar sind. Nur solche Werkzeuge können den Zugang zu Kenntnissen und Fertigkeiten sozialisieren: Nur solche Werkzeuge ermöglichen den zeitweiligen Zusammenschluß von Menschen, die sie zu spezifischen Anlässen gebrauchen wollen. Nur solche Werkzeuge erlauben es, daß im Prozeß ihres Gebrauchs neue spezifische Zwecke sich ergeben, wie jeder Bastler weiß. Nur das Zusammenwirken von garan-

tiertem Zugang zu den Fakten und Werkzeugen von begrenzter Kraft ermöglicht es, eine Subsistenzwirtschaft ins Auge zu fassen, die auch fähig wäre, die Früchte der modernen Wissenschaft aufzunehmen.

Die Einführung einer solchen wissenschaftlichen Subsistenzwirtschaft wäre fraglos von Vorteil für die überwältigende Mehrheit der Menschen in den armen Ländern. Auch ist sie die einzige Alternative zur progressiven Umweltzerstörung, Ausbeutung und Abstumpfung in den reichen Ländern. Aber wie wir sahen, ist die Entmachtung des Bruttosozialprodukts als Fortschrittsindex nicht zu erreichen ohne den gleichzeitigen Abbau der Bruttosozialbildung – für gewöhnlich aufgefaßt als Akkumulation menschlichen Kapitals. Eine egalitäre Wirtschaft kann nicht innerhalb einer Gesellschaft bestehen, in der das Recht auf Produktivität durch die Schule verliehen wird.

Die Machbarkeit einer modernen Subsistenzökonomie ist nicht von neuen wissenschaftlichen Erfindungen abhängig. Sie beruht vielmehr auf der Fähigkeit einer Gesellschaft, sich auf fundamentale, selbstgewählte, antibürokratische und antitechnokratische Beschränkungen zu einigen.

Diese Beschränkungen können mancherlei Formen annehmen, aber sie alle werden unwirksam bleiben, solange sie nicht fundamentale Dimensionen des Lebens berühren. (Die Entscheidung des amerikanischen Kongresses gegen die Entwicklung des Überschall-Linienflugzeugs ist einer der hoffnungsvollsten Schritte in die richtige Richtung.) Die Substanz dieser freiwilligen sozialen Beschränkungen wären sehr einfache Dinge, die von jedem vernünftigen Menschen voll verstanden und beurteilt werden können. Ein gutes Beispiel dafür sind die Fragen, um die es bei der Kontroverse über den Überschall-Linienverkehr ging. All diese Beschränkungen wären freiwillig zu wählen, um eine stabile und egalitäre Nutzung wissenschaftlichen Know-hows zu fördern. Die Franzosen sagen, es dauert tausend Jahre, den Bauern zu lehren, wie man mit einer Kuh umgeht. Es würde keine zwei Generationen dauern, alle Menschen in Lateinamerika oder Afrika anzuleiten, ihre

Außenbordmotoren, einfache Autos, Pumpen, medizinische Grundausstattungen und Betonmischer benutzen und reparieren zu können – falls deren technischer Plan sich nicht alle paar Jahre ändern würde. Und nachdem freudiges Leben ein Leben dauernder sinnvoller Interaktion mit anderen in einer sinnvollen Umwelt ist, würde gleicher Genuß der materiellen Möglichkeiten sich in gleiche Bildung umsetzen.

Gegenwärtig ist ein Konsensus über Selbstbegrenzung schwer vorstellbar. Die geläufigen Begründungen für die Ohnmacht der Mehrheit verweisen auf die Existenz politischer und ökonomischer Klassen. Dabei wird für gewöhnlich übersehen, daß die neue Klassenstruktur einer verschulden Gesellschaft in noch stärkerem Maße durch begründete Interessen beherrscht ist. Zweifellos erzeugt eine imperialistische, kapitalistische Organisation der Gesellschaft jene Sozialstruktur, die einer Minderheit disproportionalen Einfluß auf die tatsächliche Meinung der Mehrheit einräumt. Aber in einer technokratischen Gesellschaft kann die Macht einer Minderheit von Wissenskapitalisten verhindern, daß sich durch die Kontrolle der Mehrheit über das wissenschaftliche Know-how und die Kommunikationsmedien eine echte öffentliche Meinung herstellt. Die garantierten Verfassungsrechte der Redefreiheit, Pressefreiheit und Versammlungsfreiheit sollten die Souveränität des Volkes gewährleisten. Die moderne Elektronik, der Foto-Offsetdruck, die jedem zugänglichen Mietcomputer und das Telefon könnten theoretisch die „Hardware“ sein, die diesen Freiheitsrechten völlig neue Bedeutung geben könnte. Leider ist es aber so, daß diese Dinge von den modernen Medien eingesetzt werden, um die Macht der Wissens-Bankiers zu vermehren, die immer mehr Menschen über internationale Kommunikationskanäle mit abgepackten Programmeinheiten versorgen – statt daß diese Anlagen benutzt würden, um echte Kommunikationsnetze einzurichten, die der Begegnung unter den Mitgliedern der Mehrheit eine gerechte Chance böten.

Die Entschulung der Kultur und der Gesellschaftsstruktur verlangt einen solchen Einsatz der Technologie, der eine partizipatorische Politik ermöglicht. Nur aufgrund einer Mehr-

heitskoalition können der Geheimhaltung und der zunehmenden Armut Grenzen gezogen werden – ohne auf die Machtmittel einer Diktatur zurückzugreifen. Was wir brauchen, das ist eine Umwelt, in der ein klassenloses Heranwachsen des Menschen möglich wäre; oder wir werden in einer schönen neuen Welt leben, in der Big Brother uns alle erzieht.