

Zwischen
Effizienzsteigerung und
Bildungswissen

Bildung als ökonomische Ressource?

Jörg-Dieter Gauger

Es ist der führende Topos jeder bildungspolitischen Sonntagsrede: Bildung gehört zu den zentralen Faktoren, wenn es um wirtschaftliche Ressourcen, vor allem um „Innovationssprünge“, geht (Hans Olaf Henkel). Auf den Punkt gebracht: Angewandte Forschung schafft die Produkte von morgen, Grundlagenforschung die Problemlösungen und Produkte von übermorgen. Umgekehrt belasten Bildungsdefizite und fehlende Nachfrage: Von derzeit zirka 4,5 Millionen Arbeitslosen haben über 1,1 Millionen keine abgeschlossene Schul- oder Berufsausbildung und sind daher am Arbeitsmarkt nicht vermittelbar. Oder das mangelnde Interesse an technisch-naturwissenschaftlichen Studiengängen, das schon beim Lehrernachwuchs zu erheblichen Engpässen führen wird. Man kann natürlich alles Mögliche fordern, was das Bildungssystem ökonomisch zu optimieren scheint: für die Schulen etwa attraktiver präsentierte Naturwissenschaften, Unterricht in Technik und Ökonomie, Umgang mit PC und Internet, Medienkompetenz, ein positives Unternehmerbild in Schulbüchern, für die Hochschulen mehr Wettbewerb, Studentenauswahl, Studiengebühren, eine bessere Verzahnung von Wissenschaft und Wirtschaft durch Transferagenturen, Evaluation, Leistungszulagen, anwendungsorientierte Studiengänge wie Tourismus, Kulturmanagement oder „Entrepreneur“-Lehrstühle. Und das alles wiederum kombiniert mit Sozialkompetenz, Synergiekompetenz, Teamfähigkeit, „Lernen des Lernens“ „Schlüsselqualifi-

kationen“, vernetztem Denken und Ähnlichem mehr, dem phraseologischen, auf Formales gehenden Einfallsreichtum sind hier keine Grenzen gesetzt, zumal dann, wenn man den törichten Satz von der ständig sinkenden Halbwertszeit des Wissens tatsächlich ernst nimmt.

Die Standardargumente

Auch in der Diskussion um die beiden PISA-Studien stand die wirtschaftliche Standortsicherung im Mittelpunkt der deutschen Debatte. Politik und Verbände gerieten sich, als ob Deutschland am Abgrund stünde, obwohl jedem klar sein müsste, dass solche Untersuchungen immer nur punktuell messen, messen, was sie selbst vorgeben, und schließlich die Leistungen pubertierender 15-Jähriger aus Haupt- und Realschule nicht unbedingt auf das Niveau unserer zukünftigen Forscherelite schließen lassen. Die Argumentation läuft so: Die Leistungen dieser 15-Jährigen in Mathematik und Naturwissenschaften seien so dürftig, dass künftig immer weniger den Anforderungen eines solchen Studiums gewachsen seien, dass zugleich immer weniger die Neigung zeigten, sich ihm zu widmen (was sicher beides zutrifft), dass daher immer weniger Forscher bereitstünden, um den Bedarf Deutschlands an Technik und Forschung zu decken, die wiederum Voraussetzungen seien für die Wettbewerbsfähigkeit unseres Landes, von der wiederum dessen Wohlstand und Sicherheit abhingen (was nicht unbedingt zutreffen muss).

Vor diesem Hintergrund scheint klar: Bildung ist *die* ökonomische Ressource. Deutschland muss als rohstoffarmes Land seinen Reichtum in den Köpfen seiner Menschen suchen. Dieses Szenario fügt sich dann ganz ungezwungen zu dem Begriff, mit dem man vielerorts glaubt, die Zukunft auf einen Begriff gebracht zu haben, den der „Wissensgesellschaft“ mit den in ihr schaffenden „Wissensarbeitern“ (Peter Glotz), die ja schon semantisch einen hohen Bildungsanspruch evozieren.

Allerdings liegen die Dinge nicht ganz so einfach, wie es auf diesen ersten Blick zu sein scheint. Denn Bildung findet ja nicht im luftleeren Raum statt. Daher als ersten Kontrast zum öffentlichen Bekenntnis nur zwei Zahlen aus den letzten Wochen, die die Realität besser beschreiben als jede noch so wohlgemeinte Kausalkette: Der EU-Durchschnitt an F- und E-Mitteln liegt bei zwei Prozent, der deutsche Anteil bei 2,4, die USA liegen bei 2,7 und Japan bei 2,9, Finnland bei 3,6 Prozent. Anvisiert waren drei Prozent vom Bruttoinlandsprodukt bis spätestens 2010. Aber schon wegen der in diesem Jahr laufenden Nullrunde bei Forschungsmitteln für die Max-Planck-Gesellschaft und die Deutsche Forschungsgesellschaft dürfte dieses Ziel utopisch bleiben.

Gleichzeitig liegt das Betreuungsverhältnis von Professoren zu Studenten in der Relation von 58,2, während es 2002 noch 55,9 waren (DHV). Das trifft nicht so sehr die Naturwissenschaften oder die Technik, das trifft aber vor allem Jura, Wirtschafts- und Geisteswissenschaften. Nur zum Vergleich: In Kanada, Großbritannien oder der Schweiz ist das Betreuungsverhältnis um etwa dreißig Prozent besser. Wie lässt sich diese merkwürdige Diskrepanz zwischen tönendem Anspruch und tönerner Realität erklären? Wohl nur dadurch, dass man über Ziel und Zweck des Bildungswesens zwar

alle möglichen Vorstellungen hat, aber keine klare Idee mehr.

Der ökonomische Ansatz Georg Pichts

Die (west-)deutsche Bildungspolitik ist seit den sechziger Jahren durch zwei Ansätze geprägt:

Der ökonomische Ansatz entstand in der Folge von Sputnik-Schock und OECD-Report „Wirtschaftswachstum und Ausbau des Erziehungswesens“, vorgelegt 1962. Bundeskanzler Ludwig Erhard erklärte 1963, die Bildungsfrage sei für das 20. Jahrhundert das, was die soziale für das 19. Jahrhundert gewesen sei, ein Jahr später, 1964, rief der Religionspädagoge Georg Picht die „deutsche Bildungskatastrophe“ aus. Seine Beiträge hatten eine ungeheure politische Wirkung, die bis heute anhält. Denn noch heute zitiert man Picht gerne, freilich ohne ihn noch gelesen zu haben, und ab 1968 gilt Pichts Cassandra-Ruf jedenfalls auf konservativer Seite als der Urknall all jener negativ bewerteten Entwicklungen, die das deutsche Bildungssystem seitdem getroffen haben.

Dabei hat sein Ansatz mit irgendwelchen ideologischen Ideen und Visionen nichts zu tun. Vielmehr ging es ihm um den Erhalt und die Fortentwicklung des Standortes Deutschland im internationalen Wettbewerb. Nach seiner Diagnose droht durch zu geringe Investitionen und zu wenig Lehrer, durch Abwanderung junger Wissenschaftler zu tausenden ins Ausland und durch die Unterstellung, dass Deutschland, was sein Schulsystem angehe, am unteren Ende der europäischen Länder neben Jugoslawien, Irland und Portugal stehe, Deutschland auf das wirtschaftliche Niveau ebener Länder abzusinken. Deutschland benötige daher – so Pichts Folgerung – eine Verdoppelung der Abiturienten-Zahl bis 1975 (= etwa zwölf Prozent), um allein die erforderlichen Lehrer auszubilden. Sein heute schon legendärer Kernsatz lautete: „Die

Auch bei der Diskussion um die PISA-Studien stand die wirtschaftliche Standardsicherung durch Bildung im Mittelpunkt.

Hier: Schüler einer Grundschulklasse in Düsseldorf-Lörick sprechen über den schiefen Turm von Pisa.

© dpa, Foto: Achim Scheidemann



Zahl der Abiturienten bezeichnet das geistige Potenzial des Volkes, und von dem geistigen Potenzial sind in der modernen Welt die Konkurrenzfähigkeit der Wirtschaft, die Höhe des Sozialprodukts und die politische Themenstellung abhängig.“ Allerdings wurden 1974 bereits 19,4 Prozent an Studienberechtigungen vergeben. Das heißt, die Zahlen sind schon im Zeitraum von 1965 bis 1975 erheblich stärker gestiegen, als dies bei Picht (und im Übrigen auch beim Wissenschaftsrat) für notwendig erachtet worden war.

Fragwürdige Ertragsrechnung

Die Schwäche dieses Ansatzes und seine Folgen liegen auf der Hand: Sind solche gesellschaftlichen Ertragsrechnungen überhaupt möglich, können wir wirklich mehr sagen, als dass wir auch um die (stei-

gende) Bedeutung des Faktors Bildung wissen? Überlegungen dazu sind in den USA angestellt worden und wurden von der deutschen Bildungsökonomie, die Ende der sechziger Jahre begründet wurde, mit stark ideologischem Einschlag herübertransportiert; aber auch die damals vorgelegten Untersuchungen besagten letztlich nur wenig.

Denn wäre der Zusammenhang zwischen Bildungsstand, der wirtschaftlichen und sozialen Leistungskraft und der zukünftigen Position unseres Landes im Konzert der „Wissensgesellschaften“ europäischen, amerikanischen oder asiatischen Typs im allgemeinen Globalisierungsgeschehen so eindeutig wie hier unterstellt, so wäre auch die Lösung eindeutig und *prima vista* einfach: Es bedarf nur der immer breiteren, immer höheren und immer passgenaueren Qualifizie-

rung von *human capital*, und Deutschland stünde blendend da.

Genau das wird ja unterstellt, wenn uns die OECD und Bundesbildungsministerin Bulmahn mit konstanter Beharrlichkeit einreden, es bedürfe nur der Erhöhung der Quantitäten – von dreißig auf mindestens vierzig Prozent Studierende –, um endlich mit anderen gleichzuziehen, was nach der Rechnung der Hochschulrektorenkonferenz allerdings fünf bis sechs Milliarden Euro zusätzliche Mittel erfordern würde, die man dann höchstens über Studiengebühren hereinholen könnte. Und „passgenauer“ heißt dann natürlich: Werbung für Studienfächer, die auf den ersten Blick „Standortsicherung“ versprechen, weil sie „produktiv“ sind: Informatik, Mathematik, Natur- und Ingenieurwissenschaften, „Wissenschaften“, von denen man mithin meint, sie ließen sich „rechnen“.

Wie simpel hier gedacht und öffentlich argumentiert wird, lässt sich freilich schon an einer ebenso simplen Frage zeigen: Hat die Erhöhung der Abiturientenzahl um 40 Prozent notabene in den vergangenen dreißig Jahren die wirtschaftliche Situation Deutschlands entscheidend und positiv beeinflusst? Bei einem *Ja* müsste man unterstellen, dass es uns erheblich besser ginge als ohne diese rasante Steigerung, was allerdings ebenso wenig nachweisbar ist wie bei einem *Nein* und der gegenteiligen Unterstellung, dass es uns wesentlich schlechter ginge. Weder noch, wenn man sich nur vergegenwärtigt, was man jeder Tageszeitung entnehmen kann, nämlich dass für das wirtschaftliche Potenzial ganz andere Rahmenbedingungen eine Rolle spielen als nur der Zustand des Bildungswesens: Das nachfrageorientierte Modell hat das Problem, durch Trendanalyse in Wirtschafts- und Arbeitswelt Bildungsbedarf zu eruieren, gar zu prognostizieren. Aber das funktioniert ja offenbar nicht einmal in jenem Bereich, der eigentlich leicht zu prognostizieren wäre, dem der Lehrerbildung.

Vor drei bis vier Jahren konnte man Leserbriefe in den Zeitungen lesen, in denen sich Universitätsabsolventen im Ingenieurbereich bitter über ihre Situation beklagten, weil sie trotz vielfältiger Bewerbungen keinen Arbeitsplatz fanden, und derzeit scheint das auch wieder zuzutreffen. Und vergessen sei auch nicht, dass 1996 in Hildesheim der Studiengang Informatik durch die niedersächsische Landesregierung geschlossen wurde mit der Begründung, es gebe dafür keine Nachfrage. Nun ist vor zwei Jahren die Nachfrage in Informatik um 39 Prozent gestiegen, weil es plötzlich hieß, wir bräuchten mehr Informatiker, um unsere Wettbewerbsfähigkeit zu erhalten; und weil die Lücke durch das „Versagen der Bildungseinrichtungen“ so schnell nicht geschlossen werden könne, benötige die Wirtschaft dringend Informatiker aus dem Ausland: Die *Green Card* war geboren.

Inzwischen ist die Internetblase geplatzt, die Zahlen um siebzehn Prozent bei den Erstsemestern zurückgegangen, und es bleibt offen, wie viele davon wiederum in fünf Jahren – das ist der Zyklus – einen entsprechenden Arbeitsplatz finden werden: Jedenfalls steigt derzeit die Zahl arbeitsloser Informatiker.

Was besagen diese wenigen Beispiele? Ein direkter Zusammenhang von Bildung und Wirtschaftskraft ist schon *prima vista* nicht so einfach zu konstruieren. Andere Faktoren wie Konjunkturentwicklung, Steuersystem, Sozialsysteme, demografische Entwicklung spielen eine – vorsichtig formuliert – mindestens ebenso wichtige Rolle, und nicht zu vergessen: politische Optionen. Wenn man Kernkraftwerke schließt, sterben eben Kernphysik und Kerntechnik.

Chancengerechtigkeit bei Ralf Dahrendorf

Der Ansatz Pichts fand daher schon in den sechziger Jahren nicht uneingeschränkte Zustimmung. Und damit kam ein

zweiter Ansatz ins Spiel, dessen Ziel man mit „Chancengerechtigkeit“ umschreiben könnte. Gemeint ist der angebotsorientierte Ansatz, den Ralf Dahrendorf 1966 auf die ebenfalls klassische Formel brachte: „Bildung ist Bürgerrecht.“ Dahrendorf ist gegenüber dem Katastrophenszenario, das Picht zwei Jahre zuvor entworfen hatte, deutlich zurückhaltend: „Die Ökonomie zu beschwören und zögernde Politiker mit dem bedrohten Wohlstand zu schrecken mag wirksam sein, ist aber ungenau.“ Auch reiche der internationale Vergleich nicht aus, eine aktive Bildungspolitik zu begründen: „Ob wirklich die Konkurrenzfähigkeit, die Wirtschaft, die Höhe des Sozialproduktes und die politische Stellung eines Landes von der Zahl der Abiturienten abhängt, muss zumindest als offene Frage bezeichnet werden.“ Daher übt Dahrendorf auch an der beschworenen Kausalreihe, „mit der sich auch heute noch (sic! 1966) Parlamente beeindrucken lassen“, deutliche Kritik: In der Wirtschaft – hält Dahrendorf dagegen – erlaube die Elastizität der Entwicklungsmöglichkeiten keine überzeugenden Bedarfsprognosen: „Um den Bedarf an Akademikern und Abiturienten zu bestimmen, müsste man Entwicklungen kennen, deren Merkmal gerade ihre Offenheit ist.“

Nachdem Dahrendorf die Standortbegründung Pichts zumindest infrage gestellt hat, ist sein eigener Gedanke der, dass es jenseits der wirtschaftspolitischen Argumentationsschiene ein „Bürgerrecht auf Bildung“ gebe, das sich als soziales Grundrecht aller Bürger aus der Verfassung ableiten lasse; dieses laufe auf Chancengleichheit hinaus, und es seien daher zuvörderst soziale Schranken zu überwinden. Aktive Bildungspolitik begründe sich daher als Verwirklichung der Bürgerrechte. Bildungsschranken, die durch Ansiedlung, Herkunft, Geschlecht, Religionszugehörigkeit gegeben seien – etwa bei Landkindern, Arbeiterkindern oder Mäd-

chen –, müssten überwunden werden, damit mehr junge Menschen an höheren Abschlüssen partizipieren könnten. Das berühmte „katholische Bauernmädchen aus dem Bayerischen Wald“ mag hier als Veranschaulichung dienen. Die Konsequenzen dieses Ansatzes, die unter anderem eine Erhöhung der Abiturientenzahl auf fünfzehn bis zwanzig Prozent bis 1980 einschließen sollten (wie gesagt, war die Zahl schon 1975 erreicht), waren Dahrendorf klar: dass man nämlich ebenso auf finanzielle Ressourcenprobleme der öffentlichen Hand stoßen wie auch das Arbeitsplatzangebot nur sehr bedingt abzustimmen sein würde. Am Horizont tauchte der Typ des Homer lesenden Taxifahrers auf.

„Begabungsreserven“

Eine gedankliche Brücke zwischen beiden Positionen ließ sich damals noch durch das Schlagwort von der Ausschöpfung der „Begabungsreserven“ schlagen. Begabungsreserven, das klingt auf der einen Seite nach noch unerschöpftem Reichtum an Köpfen, deren Verwertung dem Standort Deutschland zugute kommen könnte, und fordert auf der anderen Seite die Überwindung sozialer Dissonanzen, habe man doch die Entfaltung vorhandener Fähigkeiten dieser Begabungsreserven durch falsche Strukturen verhindert. Allerdings gingen sowohl Picht wie Dahrendorf – wie ja die genannten Zielzahlen schon verraten – von etwa maximal achtzehn bis zwanzig Prozent sinnvoller, weil begabungsgerechter Teilhabe am gymnasialen und damit letztlich wissenschaftlichen Bildungsgang aus.

In der Regierungserklärung von Bundeskanzler Willy Brandt von 1969 wurden beide Ansätze kombiniert, was freilich ihre Schwächen gerade nicht aufzuheben vermag, auch wenn man damals noch an „Bildungsplanung“ glaubte, allerdings hier eher bezogen auf Dahrendorfs „soziale Gerechtigkeit“: „Der zentrale Auftrag des Grundgesetzes, allen Bürgern gleiche

Chancen zu geben“, wurde, so der Kanzler, „noch nicht annähernd erfüllt. Die Bildungsplanung muss entscheidend dazu beitragen, die soziale Demokratie zu verwirklichen.“ Um wenige Zeilen weiter fortzufahren: „Bildung, Ausbildung und Forschung müssen als ein Gesamtsystem begriffen werden, das *gleichzeitig* das Bürgerrecht auf Bildung sowie den Bedarf der Gesellschaft an möglichst hoch qualifizierten Fachkräften und an Forschungsergebnissen berücksichtigt. Grundlegende Reformen in Bildung und Forschung sind zugleich Bedingung für die zukünftige wirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit unseres Landes.“

Damit wurde eine mögliche Identität von nachfrage- und angebotsorientierter Bildungspolitik suggeriert, die freilich nur dann hätte realisiert werden können, wenn einerseits die finanziellen Mittel zur Verfügung gestellt worden wären, um dem Angebot wirklich gerecht zu werden, und andererseits ein Nachfrager existiert hätte, der dieses Angebot in entsprechende Beschäftigungsmöglichkeiten umgewandelt hätte.

Vor diesem Hintergrund expandierte in den Jahren nach 1968 das Bildungswesen in Deutschland in einer bisher nicht gekannten Weise: Neue Schulformen wurden begründet, neue Bildungswege, neue Hochschultypen, eine neue Form der gymnasialen Oberstufe, neue Curricula. Dadurch schien das Problem gelöst: Die Angebotsseite expandierte, finanzielle Hemmnisse fielen (darunter auch Studiengebühren und Hörgelder; und man erinnere auch daran, dass damals nach dem sogenannten Honneffer Modell jedes Semester Leistungsnachweise zu erbringen waren), die Nachfrageseite belebten eine florierende Wirtschaft und die Aufnahmebereitschaft und Aufnahmefähigkeit des öffentlichen Dienstes. Signale, dass dieses System freilich nur temporär funktionieren konnte, zeigten sich bereits in den frühen siebziger Jahren – erstes Sig-

nal war die Einführung des *Numerus clausus* – und dann Mitte der achtziger Jahre, als erstmals arbeitslose Lehrer auf der Straße standen. Spätestens seitdem ist das System aus der Balance.

Im Gefolge dieser Bildungsexpansion hat sich ein bildungspolitischer Denkstil durchgesetzt, den man wie folgt und zumindest im Ausschnitt charakterisieren könnte: Bildung ist Instrument gesellschaftlicher Veränderung (heute: „Luft-*hoheit über den Kinderbetten*“), Bildung bedeutet automatisch Aufstieg, Quantität ist besser als Qualität, Lernprozesse (Curricula) sind programmierbar, auf die Methode kommt es an, Inhalte müssen lebenskundlich sein, es gibt keinen eigenen Bildungswert von Fächern/Inhalten, „Bildung“ muss sich rechnen und einsetzen lassen, der Schüler ist naturaliter „gut“, organisiert sich selbstständig, will nur motiviert sein, Unterricht muss daher Event sein, Spaß machen, die Lehrer als Lernmoderator oder -anreger fallen ansonsten öffentlicher Missachtung anheim; Erziehung hingegen ist Repression, Leistung ist strukturelle Gewalt, Fördern ist besser als Fordern, soziales Lernen ist Unterrichtsziel, heterogene Klassen sind daher besser als homogene, frühe Differenzierung ist inhuman, Förderung besonders Leistungsstarker ist „elitär“, Studienabbruch ist durch Studienberatung zu beheben.

Dieser Denkstil hat nur zwei unbestreitbare Resultate gezeitigt: die Steigerung der Formalabschlüsse und den steigenden Verlust konkreten, abrufbaren Wissens und Könnens, und zwar von der Grundschule bis zum Abitur, den Wirtschaft und Hochschulen unisono beklagen. Wenn Nachwuchskräften einer deutschen Großbank eigens beigebracht werden muss, dass Haydn, Mozart, Beethoven zur Klassik gehören und Letzterer zwar neun Symphonien, aber nur eine Oper geschrieben habe (*Frankfurter Allgemeine Zeitung* vom 28. De-

zember 2002), dann kann es mit der Schul-„Bildung“ nicht weit her sein. Zugleich hat dieser Denkstil gravierende strukturelle Folgen gezeitigt. Es sind vier zu nennen, die freilich kaum mehr zu korrigieren sind:

- die damit verbundene Abwertung der anderen Bildungsgänge im Bereich der Sekundarstufe I durch Politik und Öffentlichkeit, insbesondere des Hauptschulbildungsganges: Hauptschule ist „Restschule“;
- die deutliche bildungspolitische Vernachlässigung der beruflichen Bildung, die auch von der OECD jüngst wieder als international führend eingestuft wurde und die ja immer noch von zwei Dritteln unserer Jugendlichen wahrgenommen wird (man darf wohl unterstellen, dass sich auch aus einer guten handwerklichen oder Facharbeiterausbildung und deren Qualität ein günstiger wirtschaftlicher Effekt ergibt);
- die fortschreitende Aufblähung des Gymnasiums, die Diskussionen über den qualitativen Wert aktueller Hochschulzugangsberechtigungen auch im Hinblick auf die hohen Studienabbrucherquoten und auf Aufnahmeformen durch die Hochschulen immer wieder beflügelt: Soll doch eine Umfrage des Institutes der deutschen Wirtschaft belegt haben, dass den Hochschullehrern ein Drittel unserer Studierenden als studierunfähig gilt;
- die fortschreitende und auch politisch gewollte, weil den Lehrstellenmarkt entlastende, Überlastung der Hochschulen (Stichwort „Vermassung“), der man jetzt unter anderem durch konsequente Studiengänge begegnen will; wenn man freilich das angloamerikanische Modell – siebzig Prozent Bachelor, dreißig Prozent Master, ein Prozent PhD – bei der Verteilung nicht strikt durchhält, was die Kultusministerkonferenz ja derzeit noch offen lässt, wird aus der Entlastung nichts werden, so-

fern sich nicht die Wirtschaft für den Bachelor begeistern lässt, worauf allerdings derzeit auch nichts hinweist.

Bildung als „human capital“?

Während sich die Hoffnung, durch Strukturveränderungen („Abbau von Sozialbarrieren“) im Bildungssystem „Chancengerechtigkeit“ zu verwirklichen, auch über eigens dafür geschaffene Schulformen (Gesamtschule) offensichtlich nicht realisieren lässt (siehe PISA), geht das Nachdenken über den ökonomischen Zweck von Bildung unverdrossen weiter: Nach einer jüngst vorgestellten Studie „Zur Zukunft des Akademikerarbeitsmarktes – Über Nutzen und Risiken von Prognosen und den Umgang damit“ wird wieder einmal, allerdings im Langfristvergleich (aktuell dürfte es anders aussehen), die Behauptung untermauert, ein akademisches Studium senke signifikant das Risiko potenzieller Arbeitslosigkeit. Aber eben dies wird neuerdings bestritten, und man mag getrost davon ausgehen, dass die im April 2000 erschienene Schrift der Alfred-Herrhausen-Gesellschaft unter dem verheißungsvollen Titel „Wie viel Bildung brauchen wir?“ und dem dann schon wieder weniger Erwartungen weckenden Untertitel „Humankapital in Deutschland und seine Erträge“ einer verbreiteten Stimmungslage in der Wirtschaft Ausdruck verleiht: „Die Volkswirtschaft würde profitieren, wenn mit demselben Geld, mit dem viele Germanisten für ein Leben mit hohem Arbeitslosenrisiko und geringen Einkünften ausgebildet werden, Juristen unterrichtet würden.“

Man mag zwar bezweifeln, dass noch mehr Juristen (und die ja heute schon drohende Juristenschwemme) das Leben in Deutschland wirklich erleichtern, zugleich der deutschen Volkswirtschaft aufhelfen und damit zur Humankapital-Rendite beitragen würden, aber im Kontext dieser Schrift hat eine solche Forderung

schon ihren Sinn; denn das Interesse am Studium, so die Autoren, dürfte eigentlich nur davon bestimmt sein, ein gutes Einkommen zu erzielen. Aber genau das, beklagen sie, sei nicht der Fall, die jungen Deutschen verhielten sich falsch, weil einfach nicht renditebewusst: „Das Interesse am Studienfach oder an der Wissenschaft, die eigene Neigung oder Begabung oder das Streben nach persönlicher Entfaltung finden hingegen neunzig Prozent der Studienanfänger wichtig.“ Daher auch ihre glasklare Folgerung: „Wenn Studiengebühren potenzielle Studenten von einem Studium abschrecken, muss das nicht unbedingt schlecht sein. Denn ein Studium, dessen Ertragsaussichten die Investition nicht rechtfertigen, unterbleibt besser.“ Daher nimmt es auch nicht wunder, dass die Autoren den großen bildungspolitischen Anstrengungen der sechziger und siebziger Jahre attestieren, dass dort zwar alles Mögliche betrieben worden sei, aber die Steigerung des Humankapitals, also nutzbringender Bildung, die sich irgendwie kapitalisieren und sich zugleich volkswirtschaftlich rechnen ließe, sei durch die ganzen Reformen nur in geringem Maße erreicht worden. Die Autoren rechnen daher offenbar nur in Grenzen damit, dass Bildung und Wissenschaft wirtschaftlichen Nutzen erbringen, soweit dort Überflüssiges, weil nicht rechenbar Nützliches, betrieben werde. Was nicht gesagt wird, aber logische Folgerung wäre, ist, dass dann etwa der Germanistik – und natürlich der Romanistik und der Geschichte, der Philosophie oder der Theologie – eigentlich nur mehr eine Nischenexistenz zugebilligt werden dürfte.

Wieder über „Bildung“ nachdenken

Das Bildungswesen primär unter der sozial-politischen Zielsetzung zu behandeln, Kontingentes wie Herkunft oder Familie „kompensieren“ (wie in den siebziger

Jahren) und auf diese Weise „Chancengleichheit“ „herstellen“ zu wollen, heißt Schule überfordern: Am Ende bemisst sich der bildungspolitische „Erfolg“ an der Zahl gesteigerter Formalabschlüsse, nicht an Qualität und Standards. Behandelt man es als individuelles und/oder gesellschaftliches Rendite-Unternehmen, wird alles, was „nur“ einen kulturellen Anspruch erheben kann, überflüssig, wird „(Aus-)Bildung“ nach „Konjunktur“ verabreicht, ohne noch zu verstehen, dass „Kultur“ nicht nur einen Eigenwert, sondern auch erhebliche ökonomische Tiefenwirkungen nach innen wie nach außen haben kann. Angemessener wäre es daher, bei der Diskussion der Ziele und Aufgaben unseres Bildungswesens wieder über „Bildung“ nachzudenken.

Am Ursprung des Bildungsbegriffs aus dem Neuhumanismus stand bekanntlich die Bildung der Persönlichkeit, von der man sich damals zugleich positive Wirkungen auf gesellschaftliche Zwecke versprach: Bildung sollte zum einen dem Menschen helfen, sich von den traditionellen, durch Geburt und Stand vorgegebenen Bindungen zu befreien, zum anderen sollte sie ihn gegen die aufkommende Spezialisierung und Funktionalisierung der Berufswelt wappnen: Bildung als Gegengewicht gegen die wachsende Selbstentfremdung. Im Kern ist Bildung daher der Versuch des Menschen, „in sich frei und unabhängig zu werden“, so Wilhelm von Humboldt. Dieser Gedanke ist heute so aktuell wie damals: Denn in Prozessen raschen Wandels vieler Lebensbereiche, schwindender Sicherheiten, auch ökonomischer, abnehmender gesellschaftlicher Orientierungspotenziale und ethischer Ressourcen muss Bildung als Selbst- und Ausprägung der „wetterfesten“ Persönlichkeit verstanden werden, die aushalten, mitgestalten, moralisch urteilen soll, zur Distanz fähig ist und sich selbst auf Lebenssinn hin entwirft. Freiheit durch Bildung stellt sich

über die Aneignung von Wissen her, über ein Wissen, das für die Selbstverständigung im Kontext von Welt und für das Verständnis von und die Orientierung in Leben und Welt Bedeutung hat. Sicher ist solches „Bedeutungs-(= Bildungs-)Wissen heute nicht mehr „kanonisch“ festzulegen, weil es einen „Kanon“ von „Bedeutendem“ im Sinne eines überzeitlichen, „klassischen“ Maßstabes nicht mehr geben kann und es ihn auch nur in Grenzen gegeben hat. Es fehlen heute die Träger, zumal auch die Universitäten in den Würgegriff ökonomischer Effizienz geraten sind: Sicher, für das Bildungsbürgertum des 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts gab es „Kanonisches“, wollte man dieser Kommunikationsgemeinschaft angehören: Homer im Bücherregal, Goethe auf dem Schreibtisch, Beethoven auf dem Klavier, die Bibel als täglicher Lebensbegleiter, gab es die Erinnerungsorte „Athen, Rom, Jerusalem“, gab es jene gesellschaftliche Wertschätzung von „Bildung“ bis hin zum „Bildungskult“, die sich zugleich als stilbildend empfand. Wer oder was ist heute noch stilbildend? Und wer ist noch für die großen Erzählungen zuständig, die sich hier andeuten?

„Schulbildung“ als kulturelle Bildung

Bildung als Lernprozess wird in verschiedenen Lebenskontexten erworben, durch „lebenslanges Lernen“ und informelles Lernen etwa. Wir lernen, wie schon Sokrates wusste, noch im Greisenalter tagtäglich hinzu. Um freilich jenes Bedeutungs-(Bildungs-)Wissen, das ja hochkomplex sein kann, sich überhaupt aneignen zu können, bedarf es eines vorgängigen Grundwissens: Ich muss schon irgendwie eine Ahnung haben, was bedeutsam sein könnte, und ich muss motiviert sein, mich weiterbilden zu wollen. Das Fundament dafür muss die Schule legen, die dafür aufschließen muss, eine Ein-

führung gibt in jene Wissensbereiche und Wissensformen, die erst den möglichen Reichtum von Bildung verdeutlichen und dem Schüler darauf neugierig machen, und zwar über die Entfaltung der Dimensionen von Person, individuell als Persönlichkeit verstanden, die notwendige Bildungsbereiche unmittelbar vorgeben: der Mensch als geschichtliches (Geschichte), sprachliches (Deutsch, Fremdsprachen), Welt und Natur geistig ordnendes und im Sinne seines Überlebens gestaltendes (Mathematik, Naturwissenschaften), politisches (politische Bildung im weitesten Sinne), ästhetisches (Kunst, Musik, Literatur), Sinn suchendes, sittliches und religiöses (Religion, Philosophie) Wesen. Daher hat Schule – und „Schulbildung“ – innerhalb der diversen „Lern- und damit Bildungsorte“ eine Sonderstellung, weil sie die einzige Institution ist, in der sich das an Inhalten präsentieren kann und darf, was auch im Kontext einer sich immer mehr individualisierenden Gesellschaft als allgemein und exemplarisch gelten darf und was ihr „kulturelles Gedächtnis“ ausmacht. Daher ist eine Kanon-Diskussion für Schule und Schulbildung unabdingbar.

Wir dürfen uns freilich über eines nicht hinwegtäuschen: Ein Bildungssystem ist nur so gut wie die gesellschaftliche Wertschätzung, die Bildung erfährt, und darin liegt das eigentliche Problem. Kürzlich berichtete die *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, dass die Zahlen für Anfänger mit Lateinunterricht wieder ansteigen. Warum? Weil das Interesse an der Antike steigt? Doch wohl kaum! Sondern weil sich das angeblich Nützliche überlebt zu haben scheint. Jürgen Kaube hat das auf folgenden Punkt gebracht: Es signalisiere „in den Augen mancher Eltern ein bestimmtes Lernmilieu. Wer Latein hat, muss lernen. [...] Eltern, die für ihre Kinder Latein wählen, haben vielleicht nur genug vom Nützlichkeits-, Zukunfts- und Unterhaltungsgerede...“