
Birger P. Priddat

Bildung und soziale Gerechtigkeit



Prof. Dr. Birger P. Priddat, geb. 1950 in Leuna/Kreis Merseburg, Studium der Volkswirtschaftslehre und Philosophie in Hamburg, ist seit 1991 Lehrstuhlinhaber für Volkswirtschaft und Philosophie an der Universität Witten/Herdecke. Von 1995 bis 2000 war er Dekan der Fakultät für Wirtschaftswissenschaft. Forschungsschwerpunkte: Institutionenökonomik, Zukunft der Arbeit, new governance, Modernisierungskonzeptionen.

In einem Land mit der Tradition, Bildung als öffentliches Gut zu betreiben, sind Erörterungen von Bildungseffizienz, *educational management* und Bildungsmärkten schwieriger als in anderen Ländern, in denen Mischungen privater und staatlicher Bildungsorganisationen traditionell selbstverständlich sind. Bildung ist in Deutschland eine Staatsproduktion. Private Bildung erscheint aus dieser Perspektive als Exklusion; wo Bildung Preise hat, haben die, die nicht zahlen, keinen Zugang. Deshalb erscheint das Thema Bildungsprivatisierung/Bildungsmärkte als so eng mit dem Thema der sozialen Gerechtigkeit verwoben. Wir waren in der Bundesrepublik bisher fast stolz darauf, dass jeder junge Bürger Zugang zu allen Bildungschancen hatte.

Die neuere Bildungsdiskussion wiederholt nun das, was in den sechziger Jahren, angeregt durch den Philosophen Picht, als „Bildungsnotstand“ ausgerufen wurde. Wieder haben wir: nach der inländischen Nachfrage, aber auch im internationalen Vergleich, zu wenige qualifizierte Jugendliche (vor allem zu wenige Hochschulabgänger); wieder haben wir es mit einer mangelnden bis mangelhaften Qualität der Bildung/Ausbildung zu tun; wieder sind die Ausbildungsbedingungen nicht optimal. Vor allem werden die einzelnen Ausbildungszyklen als zu lang angesehen: in der Schule (13. Schuljahr), in der Lehre, an den Universitäten.

Was damals als Unterinvestition in den Bildungssektor erörtert wurde, hat heute eine zusätzliche Dimension: die Qualität des Bildungspersonals sowie seiner Organisation. Ein Großteil der Erörterungen der Hochschulreform dreht sich um Organisationsangelegenheiten: autonome Budgets, Personalhoheit, eigene Einnahmefähigkeit, variable Gehaltssysteme etc. Das wird inzwischen auch schon für die Schulen erörtert: Etwa mehr Autonomie für die Schulleitungen, eigene Personalakquisition, eigene Einnahmen.

Die Qualitätsfrage enthält implizit eine zweite Frage, die aktuell nicht oder nicht ausreichend thematisiert wird: Sind - gesetzt den Fall, es gäbe genügend Bildungspersonal (und auch ausreichende Finanzmittel) - die Fachleute hinreichend qualifiziert, unsere Jugend für

eine Wissensgesellschaft auszubilden? Fehlen uns nicht neue Bildungskonzepte, neue Bildungsformen (die über die IT-dominierte Form des e-learning hinausgehen)?

Allgemeiner wird die Bildungsdiskussion als Wettbewerbsdiskussion geführt: Kann Deutschland seinen Standard gegen die internationalen Wettbewerber wahren? Wird die Jugend hinreichend auf die Wissensgesellschaft vorbereitet? Sind unsere Curricula veraltet? Wie organisiert die Gesellschaft lebenslanges Lernen? Welche privaten Finanzierungsanteile werden notwendig?

Es geht nicht nur um „mehr Bildung“, sondern um deren Änderung: um neue Standards. Die Wettbewerbsdiskussion, in die die Finanzierungsdiskussion eingewoben ist, weist auf eine andere Dimension: auf die Problematik der Änderungsdynamik einer staatlichen Institution. Die zahlreichen Probleme, die das vorhandene Bildungswesen aufwirft, sind längst aufgelistet; aber deren Änderungsfähigkeit ist nicht mitnotiert. Es existiert ein Reformproblem, das offenbart, dass Reformen möglicherweise nicht der einzige und der richtige Weg der angemessenen Anpassung des Bildungssystems an neue Welten sind.

Die Frage nach der sozialen Gerechtigkeit der Bildung erscheint erst einmal als Restriktion, als Reformhindernis, da es jetzt nicht mehr primär darum geht, jedem den Zugang zum Bildungswesen zu erlauben, sondern um die Qualität, die dieses Bildungswesen nicht mehr erbringt. Die Kosten des freien Zugangs sind zu hoch geworden für den Preis der Vernachlässigung einer Qualität, die den freien Zugang erst rechtfertigt. Es geht um fehlende Differenzierung.

Dem entgegenzuhalten, dass damit die Gleichheit, vornehmlich die der Chancen, eliminiert würde, trifft schon jetzt auf eine andere Realität: Alle Schulen, Berufsschulen und Hochschulen sind unterschiedlich, haben erhebliche Qualitätsdifferenzen, die auch bekannt sind und kommuniziert werden. Doch da Qualität nicht prämiert wird, gibt es erstens keinen Grund, sie auszuweiten, zweitens wird sie nicht zertifiziert, das heißt, sie ist kein besonderes Merkmal eines Abschlusses oder Zeugnisses. Damit ist das Argument, alle würden gleich bedient, längst hinfällig: Alle, die formal gleich bedient werden, werden informal zum Teil erheblich ungleich bedient, nur wird nicht darüber kommuniziert. Teile der Bildungsorganisation wollen nur, dass diese informell längst existente Struktur offen gelegt, transparent wird; und dass etwa Schüler die Chance bekommen, sich ihre Qualitäten auszusuchen. Das gilt für Hochschulen wie für normale Schulen: Eltern dürften dann ihren Kindern die Schule aussuchen, die ihnen als die beste vorkommt. Hierfür ist immer noch die *Voucher*-Konzeption optimal: Der Schulbesuch bleibt frei; die Kinder bekommen *Voucher* oder Bildungsgutscheine vom Staat, die sie an den Schulen/Hochschulen einlösen. Schulen, die wenig *voucher* erhalten, werden entsprechend wenig finanziert und müssen sich überlegen, ob sie in Konkurs oder Reorganisation gehen.

Mit dem sozialstaatlichen Argument hat man in Deutschland seit den siebziger Jahren die Öffnung zumindest der Universitäten vorangetrieben, ohne zugleich ein Qualitätsmanagement einzuführen, das die Verbreiterung der Ausbildungsbasis auf gleichem oder höherem Niveau gelingen lassen konnte. Die Massenuniversität ist ein Rationalisierungsphänomen: mit relativ wenig mehr Bildungspersonal eine relativ zunehmende Menge an Studenten zu Abschlüssen zu bringen, die das Niveau der vormaligen Bildung mindestens halten. Die abnehmende Qualität, simpel in vergrößerten Professoren/Studentenzahlen zu messen, ließ jetzt zwar mehr Studenten studieren, aber auf Kosten eines Qualitätszuganges. Der formale Universitätszugang entwertet die Ausbildungsstandards.

Die Universitäten reagierten wie staatliche Behörden: mit Klagen über fehlende Mittelzuweisungen. Auf die Idee einer internen Reorganisation kam man erst 25 Jahre später. In

diese Lücke hinein gerieten Privatisierungskonzepte, die unternehmerische Lösungen von Organisationsproblemen anboten: private Hochschulen, neben einer – bisher noch einzigen – privaten Universität. Man darf nicht vergessen, dass die privaten Hochschulangebote – schmal genug noch, verglichen zur internationalen Bildungslandschaft – Antworten auf Inelastizitäten und Inkompetenzen der staatlichen Universitäten waren, auf fehlende Investitionen anders als mit Klagen über fehlende Investitionen zu antworten. Ihre Reorganisationskompetenz blieb marginal. Nüchtern betrachtet gab es schließlich auch keine Anreize, sich intern neu aufzustellen, außer z. B. schematischen Reaktionen der Erhöhung der Studentenzahlen pro Seminar. Für die Professoren, das entscheidende Bildungspersonal, gab es keine Gründe, sich anders zu verhalten; ihre Bezahlung und Anstellung blieben davon völlig unberührt. Diese privilegierte Position wird heute natürlich massiv verteidigt. Die pädagogischen Zustände sind vielfach erschütternd.

Zudem fehlt – neben allen Finanzierungs- und Positionsfragen, neben den organisatorischen und beamtenrechtlichen Problemen – eine Klärung dessen, wofür in modernen Wissensgesellschaften eigentlich ausgebildet wird. Das gilt nicht nur für die Universitäten, sondern ebenso für Schulen, Vorschulen und Berufsschulen.

Bildung in Wissensgesellschaften

In einer Wissensgesellschaft ist die Frage, wie man lernt, die entscheidendste gesellschaftliche Frage. Die vielen Diskussionen: Hochschulreform, internationale Vergleiche, Misere des Schulwesens, bilden noch keinen Fokus. Die Regierung könnte, unbeschadet der föderativen Struktur des Bildungswesens, thematisieren, Prioritäten für die Zukunft setzen.

Das Zukunftsthema Bildung hat *drei Dimensionen: Wissensgesellschaft, Jugend, Familie*. Bisher wird es oft zu einseitig betrachtet: Anschluss an internationale Standards (BA/MA, creditpoint systems, Internationalisierung, Computer an die Schulen). Eigenständige Innovationen fehlen. Es gibt keine nationale Bildungsstrategie, keine Ziele, die wir erreichen wollen, keine Termine, keine definierten Mittel. Bildung ist kein nationales Kapital mehr; umgekehrt beginnt man, andere Länder zu kopieren. Die Vermögensposition „Bildungsnation“ ist verbraucht.

Wenn Bildung gedacht wird, geht es oft genug lediglich um die Extension der alten Kategorien - nur: mehr davon. Damit wird die Misere (die nicht geleugnet wird), verlängert. Zugleich wird der gesellschaftliche Wandel unterschätzt.

Wissensgesellschaft: Produktion und Zugriff von und auf Wissen werden entscheidend für Wirtschaft, Gesellschaft und Politik. Das deutsche Bildungssystem ist auf diese Welt noch nicht eingestellt: Man lernt als Schüler/Student, etwas zu wissen, aber nicht, wie man selbständig Wissen generiert. Man lernt nicht lernen. Und man lernt nicht modernen Weltumgang. Schule/Universität sind geschlossene Lerneinheiten, die zum Teil geradezu eine Exklusion von *modern worlds* betreiben – falsches, überflüssiges Wissens, keine Methodik, keine translateralen Zusammenhänge, kein Zugang zu relevanten Welten: Wirtschaft, Politik, Gesellschaft scheinen in den Lern-Enklaven geradezu marginalisiert. Man leistet sich zum Beispiel, nebenbei bemerkt, eine Ausgrenzung der Wirtschaft in Vorschule, Schule, Universität, aber häufig auch in den Familien. Damit werden die Jugendlichen fast völlig unvorbereitet in eine Welt geschickt, in der sie dann wirtschaftsgetrieben kompetent sein sollen. 15 – 25 Jahre lang werden sie von der Kenntnisnahme des Dynamikzentrums der *modern worlds* ferngehalten. Die Anmerkung geht nicht dahin, sie „auf Wirtschaft zu trimmen“, sondern

ihnen eine Auseinandersetzung mit relevanten Tatsachen ihres künftigen Lebens zu bieten, mit Menschen, die aus dieser Zone kommen. Auch die Ausbildung von Lehrern ist übrigens nur in den seltensten Fällen wirtschaftsinformiert.

Jugend ist ein Name für etwas, das kaum jemand mehr so recht kennt. Jugend ist keine (biologische) Alterskategorie, sondern eine soziologische Eigenständigkeit, in der Weltzugänge geübt und verfehlt werden, inzwischen zum Teil völlig außerhalb der normativ dafür vorgesehenen Instanzen: Schule und Familie. Die herkömmlichen Bewertungskategorien versagen längst, werden aber zur Analyse immer wieder eingesetzt, mit zunehmender Unklarheit über das Betrachtungsobjekt. Familien sind keine Orte der „Erziehung“ mehr (auch bereits eine schwierige Kategorie), sondern die Eltern haben die „Jugend“ häufig längst an Schule und Gesellschaft delegiert. Die Schule hingegen sieht sich, nach ihrem traditionellen Verständnis, nur als Ausbildungs-, nichts als Bildungsstätte. Beide Instanzen: Familie wie Schule, haben die Erziehung wechselseitig delegiert, und die Jugendlichen erziehen sich in der Gesellschaft, einem imaginären Ort diverser Einflüsse, selber (zum Beispiel durch ihre „peer-groups“).

Familie: Sie wird mehr und mehr zu einem Organisationszusammenhang, der Kindern wohl eine Rückzugsmöglichkeit aus ihrer gesellschaftlichen Involviertheit, aber keinen Bildungsort ihrer Persönlichkeit mehr bietet. Die Eltern sind überfordert, weil Jugend heute keine Kopie ihrer eigenen Jugend ist, sondern ein Komplex offener Einflüsse, die unsteuerbar scheinen und eigene Jugenddynamiken entfalten, die aus der Perspektive älterer Ordnungen als Verfall gesehen werden. Das aber ist unzureichend: Jugend ist ein opportunistischer Zusammenhang, der schnell und *cool* auf die Zuschreibungszumutungen reagiert, mit eigenem Habitus und Attitüden: hoher Opportunismus, Agilität, aber, etwa beim Ausschluß aus einer sozialen Karriere, Rückzug auf den eigenen Körper (als Restform der unentfalteten Person) - mit Aggression. Jugend ist ein sozialer Zustand eigener Moralität, Flexibilität und Erstarrung. Hinzu kommt als neues soziales Faktum das Eintauchen in eine Bilder- und Hörwelt, die kein historisches Pendant hat. Die Gesellschaft und ihre Wirtschaft haben Zugriff auf die Jugend wie nie zuvor, ungefiltert durch hilfloser agierende Familien. Das hat, unbeschadet genauerer Erörterung, Konsequenzen für die Form der Bildung: Sie braucht Bilder- und Hör-Gegenwelten. Unsere Bildung ist text- oder gesprächsorientiert. Ist sie damit noch eingriffsfähig? Da es keinen sozial relevanten Ort der Bildung mehr gibt, bilden sich hoch diversifizierte Bildungspfade, die ihre eigene soziale Steuerung haben, unterhalb der älteren Ordnungsmuster. Familie ist, bei moderner Berufsorientierung der Eltern und Absenz der Alten, kein Ort, der etwa durch Familienpolitik für eine Bildungsaufgabe zurückzugewinnen wäre. Die Eltern sind durch Modernisierungsanpassungsbemühungen selber belastet.

Von hier kommen auf Schule/Universität neue soziale Aufgaben zu: Orte der Koordination von modernem Weltzugang zu werden. Wissen und Lernen ist nur ein Teil ihrer Aufgabe, kognitive Erwartungen auszubilden, die im Familienzusammenhang nur noch fragmentarisch auftreten, sonst in der sozialen hochdiversifizierten Eigendynamik der Jugend häufig, aber selber hoch diversifiziert und zufällig. Es geht um neue Kognitionsprofile. Welche kognitiven Erwartungen werden gelehrt? Welche werden bereits unabhängig von Lehrorten gebildet, in anonymen Instanzen der Gesellschaft, in der Werbung, in der *peer-group*-Kommunikation relativ autonomer Selbsterziehungsarenen der Jugend?

Es geht nicht darum, Werte zu implementieren, sondern Weltzugang zu realisieren, um ihn in frühen Jahren zu reflektieren: in Projekten Zugänge zu Welten zu erfahren, die individuell nur kontingent ins Leben treten - Wirtschaft, Gesellschaft und Politik. Da ist das

Internet nur eine technische Form, die den Interaktionszusammenhang nicht ersetzt. Schule/Universität öffnet sich den *modern worlds*, indem sie sie hereinholt oder in sie hineingeht – und kommentiert. Neue Erörterungsszenarien sind gefragt. Schule/Universität als Klassen- oder Seminargebäude haben ausgedient: Schule wie Universität werden beweglich.

Diese neue Beweglichkeit erreichen sie, wenn sie auf dem Niveau gesellschaftlicher Zeichenkommunikationen agieren, nicht unabhängig davon oder in eigenen Bildungswelten. Zugleich verlangt sie aber, Formen der Inklusion zu finden, die als Interpretationsgemeinschaften von Welt auftreten können.

Das setzt konkrete Formen voraus: Ganztagschulen, Verpflegung, Sport, Spiel, Kunst. Schule, in geringerem Maße Universität, werden Lebens- und Erfahrungskoordinationsplattformen, die die verlorengegangene Bildungsaufgabe der Familien kompensieren und die hoch diversifizierten sozialen Erfahrungen der Kinder in der so genannten „Freizeit“ in anfordernden Projekten im Schulkontext selber anbieten. Schule als *Lernlebensort*.

Die Schule wird in die Gesellschaft zurückkehren, die Familien entlasten und die Kinder vor der Unterforderung in ihrer „Freizeit“ bewahren. Das Zukunftsprojekt Bildung ist mehr als eine Schul- und Hochschulreform: Es ist eine Reform der Gesellschaft, die Anteile sozialer Überforderung in komplexen Welten als ihre Bildungsaufgabe übernimmt.

Dazu braucht es andere Schulen: dezentrale Jugendstädte in den Städten, klein und breit verteilt über die Kommunen, die eigene Jugendkulturen zu bilden in der Lage sind, deren Grenzen offen stehen zu Gesellschaft, Wirtschaft und Politik. In Form von Projekten werden Explorationen inszeniert, die die individuellen sozialen Explorationen der in der Freizeit alleingelassenen Jugendlichen sozial neu fokussieren.

Es gibt keinen Grund, Jugendliche zwischen Familie und Freizeit alleine ihre Erfahrungen machen zu lassen, in Kontingenz und unverarbeitbarem Scheitern. Das Faktum der Dramatisierung von Pubertät und der Verlängerung von Adoleszenz ist zu akzeptieren, damit neue Formen der Bildung definiert werden können. Es geht nicht mehr darum, die Kinder irgendwie aufwachsen zu lassen, sondern ihre Bildung neu zu konstruieren: als nationalen Aufbau einer realistischen Investition in die Zukunft, die nicht nur mehr Wissen heißt, sondern auch soziale Kompetenz wie Intelligenz, Neugier, Agilität und Organisationsfähigkeit.

Der Bildungsbegriff ist neu und modernitätsgerecht aufzuladen. Zukunftsinvestition heißt dann: neue Lernarchitekturen, eigenständige, weltgekoppelte Explorationsarenen, Rückkopplungsinstanzen, Reflektionsebenen, frühe Anforderungen an Eigenständigkeit und Organisationswillen.

Zwei neue Tendenzen begegnen sich paradoxal: zum einen die Extension der Bildungsinstitutionen in die Welt, zum anderen die Inklusion von Diffusität in den Lernlebensort Schule. Die Ausweitungen gehen in zwei Richtungen: zum einen die Jugendlichen institutionell mehr zu binden, aus den modernisierungspathischen Familien in die Lernlebensform „neue Schule“ hineinzunehmen; zum anderen die Exklusivität der beamteten Pädagogik aufzugeben, um neues Personal der *new worlds* in den Lernlebensnexus hineinzuholen, und zwar nicht an den Ort der Schule, sondern die Schule bewegt sich an die Orte der *modern worlds*. (Dem korrespondieren zwei neue *human resource developments*: während in den Schulen nur beamtete Pädagogen lehren dürfen, dürfen an den Hochschulen nur beamtete Nichtpädagogen lehren. Mischen wir die Verhältnisse: an die Schulen kommen nicht-beamtete Nichtpädagogen, d.h. *new world experts*, während an den Hochschulen auch nicht-beamtete Pädagogen zugelassen werden).

Die Modernisierung des Bildungswesens ist nicht primär eine Frage des Geldes, der Institutionen, ihrer Reorganisation, sondern vornehmlich des Personals. Reorganisationen kön-

nen attraktiv auf neues Personal wirken. Erst durch Klärung dieser Positionen ist eine Investitionsausweitung fruchtbringend: Bessere Schüler/Lehrer-Verhältnisse bekommen eine qualitative Dimension. Es geht nicht um „mehr Bildung“, sondern um die Umstellung der Form der Bildung, um ihre neue kognitive Qualität. Es geht, gesellschaftspolitisch, nicht nur um eine Potenzierung der Investitionen in die Bildung, sondern vor allem um die Form der Bildung, die nicht unabhängig vom Personal zu sehen ist.

In einer Wissensgesellschaft ist nicht, paradoxerweise, mehr Wissen gefragt, sondern soziale Intelligenz. Soziale Intelligenz fördert neue Formen der Kooperation und der arbeitsteiligen Wissensaneignung. Es geht nicht mehr ausschließlich darum zu wissen, sondern zusätzlich darum, Nichtwissen so zu organisieren, dass dabei neues Wissen herauspringt.

Die Anforderungen der globalen, dynamisierten Wirtschaft haben das deutsche Bildungssystem erreicht. In den europäischen Nachbarländern laufen Änderungen und Anpassungen bereits erfolgreich. Die Reformen, die sich hierzulande abzeichnen, denken zuerst an zusätzliche Finanzierung und an Änderungen der Form der Organisation, um höhere Adaptivität, Flexibilität und Beweglichkeit zu erreichen. Eine höhere Adaptivität und Flexibilität ist aber nur eine – wenn auch oft sinnvolle – Formanpassung an die Anforderungen, ohne Reflektion auf den Eigenwert des Bildungssystems. Was heißt es, das Bildungssystem auf die Anforderungen an eine Wissensgesellschaft umzustellen?

Es geht nicht um Anpassungen an die aktuellen Anforderungen der Wirtschaft (die selbst hochdivers sind); es geht um die Entwicklung und Lehre neuer Dispositionen: strategische Anpassungen, um in einer ausdifferenzierenden Wissensgesellschaft Änderungs- und Umstellungskompetenz (*changeability*) zu erlangen. Der Begriff der „Qualifikation“ ist nicht mehr auf eine Berufskarriere auszurichten, sondern auf die Kompetenz, im Arbeitsleben mehrere Wechsel vollziehen zu können. Hier liegt die entscheidende neue Weichenstellung: Berufsausbildung ist keine Lebensqualifizierung mehr, sondern Ausbildung für eine erste Arbeitsphase, der andere folgen werden. Weil die Wechsel über die Biographien zeitlich verteilt anfallen, wird „lebenslanges Lernen“ zu einer praktischen Anforderung. Das Bildungssystem wird nicht mehr ausschließlich als initiale Wissensaufladung in der Kindheit und Jugend betrieben werden können: hier sind kürzere Bildungsepochen möglich – in der Haupt-, Real- wie Oberschule; ebenso in der Lehre bzw. im dualen System (zusätzlich durch eine Umstellung dieser Schultypen auf Ganztagsprogramme). Das neue Schema – kürzere Initialbildungsepochen, später folgende Aufladungsstationen – ändert in beiden Phasen die Bildungsinhalte wie die -organisation.

Welche Inhalte sind invariabel (stock), welche variabel (flow)? Das Bildungssystem muss *Zonen der Invarianz* haben, die nicht durch Anpassungserörterungen irritiert werden: zivilisatorische, methodische und Bildungsfundamente.

Hier wird man wahrscheinlich strenger, konservativer werden müssen, um Garantien in das Bildungssystem einzubauen, demokratische Bildungsstandards. Aber zugleich entstehen hochvariante Teile, die das Bildungssystem zu einem Prozess machen, der änderungsadaptiv verläuft. In einer Wissensgesellschaft hat Wissen kleinere Halbwertszeiten. Hier ist eine stärkere Inklusion in aktuelle Weltprozesse nötig: Aufbrechen der Isolation des Bildungssystems; Teilhabe an aktuellen Prozessen. Und zugleich muss das Wissen dispositiven Charakter bekommen: Urteils- und Einschätzungsfähigkeit wird wichtiger als Wissen.

Geht man davon aus, dass die Änderungsgeschwindigkeit zunimmt oder zumindest anhält, dann ist Wissensaneignung in Form von Tatsachen weniger wichtig als Wissen in Form von Beurteilungskompetenz von heute noch nicht ersichtlichen Tatbeständen. Die Schüler/

Studenten müssen, neben dem notwendigen Wissen, mit methodischer Kompetenz ausgestattet werden, Sachverhalte zu lernen, zu begutachten, zu beurteilen, die heute noch unbekannt sind. Methodische Kompetenz, also die Fähigkeit, unbekanntes Wissen auseinander nehmen und wieder aneignen zu können, wird bedeutsamer als das Lernen von Fakten und Theorien, die morgen bereits überholt sind. Wissensprozesse der neuen Art sind Kompetenzausbildungen in der Wissen/Nichtwissen-Relation.

Jedes Wissen ist eine Behauptung, etwas einschätzen zu können. Wenn wir aber wissen, dass wir Sachverhalte einschätzen zu können lehren müssen, die wir heute noch nicht wissen, ist die Fähigkeit, neuem Wissen gegenüber offen zu sein, mindestens so wichtig, wie Gewußtes zu lernen. Es lohnt sich nicht weiter, Wissen normativ zu verbuchen: Wissen ist keine sichere Option mehr. Es steht eine Epoche der Umstellung von normative auf kognitive Erwartungen bevor. Man muss mehrere Zugangsweisen und ihre unterschiedlichen Erklärungspotentiale kennen, um zu lernen, wie man Wissen abschätzt: in seiner Relevanz, in seiner Irrelevanz.

Die Wissensgesellschaft operiert mit erheblich mehr Wissen, als man gelernt hat. Wie lernt man, immer wieder neues Wissen zu verarbeiten, einzuschätzen - und zum Teil zu verwerfen? Je mehr Informationen zur Verfügung stehen, um so bedeutsamer werden Selektionskompetenzen: was ist relevant, was nicht. Diese Urteilsfähigkeit wird zunehmend wichtiger als „etwas zu wissen“ (was sich als irrelevant herausstellen kann. Wie bemerkt man, wenn etwas irrelevant wird?).

Es ist nicht hilfreich, „Wissensgesellschaft“ als Tendenz zu „mehr Wissen“ zu definieren. Mehr ist bereits immer schon zu viel. Deshalb geht es nicht um Ausdehnung: nicht um mehr Schule/Universität, nicht um mehr Effektivität im Lernen, um mehr Schüler/Studenten, sondern um neue Prozesse der Begrenzung und Beurteilung von „mehr Wissen“. Der Zugang zu Wissen in allen Formen ist heute weniger das Problem als die Selektion von relevantem Wissen. Die Komplexitätszunahme erfordert neue Umgangsweisen: Kommunikations- und Reflektionskompetenz, auf allen Ebenen (auch in der Hauptschule!).

Das Internet wird zu einer zentralen Wissensressource. Deshalb werden Bildungssysteme eher Zugangskompetenzen lehren als Wissen behalten; das übernimmt das Netzarchiv: *to know how to get knowledge becomes more important than to know something: to know how and to know why to know something!*

Die Wissensgesellschaft ist eine Metapher für eine neue Art zu lernen, wie Welt funktioniert. Es geht um Formen der Bildung der Umgangsweisen mit neuen Tatbeständen, Theorien, Auffassungen, Konzepten, nicht um die Anreicherung mit Wissensarchiven, die „Wahrheiten“ speichern und über ein Leben lang gültig sein sollen. Das Bildungssystem wird sich umstellen von seiner bisherigen Speicherfunktion auf Prozessualität: auf die Ausbildung von immer neuen Zugangsweisen zu Wissen (das dann aktuell, wenn auch mit neuen Methoden, gelernt wird). Der alte Glaube, Wissen sei eine „sichere Bank“, wechselt gegen eine flexible Erwartung der Austauschbarkeit von Wissen. Ein Teil des Wissens wird liquider; Bildung wird Liquidations- und Interpretationskompetenz.

Das hat eminente Folgen für die Organisation des Bildungssystems:

Erstens muss das Personal selber immer neu lernen – das Bildungssystem beginnt, sich insgesamt in diesen Wissensaneignungs- und Austauschprozess zu begeben. Die Hierarchie der Experten wird zur Heterarchie der sozialen Intelligenz aller Beteiligten und entsprechender neuer Kommunikations- und Vermittlungsformen;

Zweitens müssen Weltexperten in das System Aufnahme finden, um die Diversität von Prozessen einzutragen, über die die bisherigen Bildungsexperten nicht verfügen.

Drittens ist es angebracht, die Bildung abstrakter anzusetzen, um nicht in die Falle der bloßen Aktualität zu geraten. Die Ausbildung kognitiver Modelle der Welt wird wichtiger als das Lernen von Tatsachen, die wechseln.

Deshalb wird es wichtig, Bildungssysteme als *Zonen entscheidungsfreier Experimentierungen* zu verstehen, in denen nicht, wie gehabt, gelernt wird, wie „die Welt ist“, sondern spielerisch erprobt wird, wie „die Welt wird“, sich ändert, welche Zugänge möglich werden (und welche vergehen). Was hier für das Denken und Wahrnehmen als Prozessmodell erforderlich wird, gilt aber auch für Erfahrungsarenen von Organisation von Welt: Projekte, Kooperationserfahrungen, Scheitern und Lösungen erreichen, usw. Bildungssysteme sind Ort der gemeinsamen Übung in Zivilisation; sie brauchen ihre gemeinsamen Erfahrungsprozesse, in Gruppen, Teams, Zusammengehörigkeiten.

Soziale Gerechtigkeit?

Nur scheinbar ist das Thema aus dem Auge geraten. Dargelegt wurde ein Differenzierungsprogramm, in dem nicht mehr der allgemeine Zugang zur „Bildung“ im Vordergrund steht, sondern der spezifische. Der allgemeine Zugang ist nur dann sinnvoll, wenn zugleich geklärt wird – und auf viel genauere, individuell spezifischere Weise –, welche Kompetenzen es sich lohnt, bei wem auszubilden. Über die Verteilungsformel, wonach jeder Zugang zur Bildung erhalten solle, wurde vergessen, dass diese Formel zugleich eine Investitionsformel ist. Anscheinend wurde vergessen zu fragen, welche spezifischen *returns on investment* die jeweiligen Investitionen erbringen. Über das Finanzierungsthema wird aktuell, wenn auch indirekt, genau diese Frage erörtert. Es geht um eine Art von Bildungscontrolling: Welche Form der Bildung, welche Investition, erbringt welche Resultate? Welche Fähigkeiten werden tatsächlich ausgebildet? Und welche *returns* bekommt der Staat als Investor? Das heißt, welche späteren Einkommen sind an der Rückzahlung der erbrachten Vorleistungen wie beteiligt?

Diese Fragen sind nicht mehr illegitim, sondern gehören in ein Solidarsystem, nach dem der Sozialstaat definiert ist. Ähnlich wie die Sozialversicherungssysteme kann der Staat erwarten, dass er seine Bildungsinvestitionen, Vorschüsse in private Kompetenzbildung auf Kosten der Allgemeinheit, zurückbezahlt bekommt, und zwar allein deshalb, um nächsten Generationen wieder dieselben Chancen anbieten zu können. Dass er zwischendurch den Prozess daraufhin befragt, was welche Investition für wen geleistet hat, gehört wie selbstverständlich zum Ablauf dazu. Aber momentan fragen wir nicht, sondern zahlen nur ein. Wir leisten uns Fehlinvestitionen, von denen wir nichts wissen, weil wir nicht fragen. Alle diese Fehlinvestitionen belasten steuerlich jene Teile der Bevölkerung, die ihre Kinder nicht in die teuren Bildungsinstitutionen schicken (Universitäten); sie zahlen für die Ausbildung derer, die es sich auch unabhängig von der staatlichen Gratis-Investition leisten können. Die soziale Ungerechtigkeit, die bei neuen Bildungsarrangements sofort vermutet wird, existiert bereits heute.

Ein Großteil der Bevölkerung zahlt die Ausbildung relativ weniger Studenten. Es hat sich als Illusion herausgestellt, dass der freie Hochschulbildungszugang mehr Kinder unterer Schichten in die Universitäten gebracht hat. Warum sollen dann nicht, aus Gründen sozialer Gerechtigkeit, die, die es sich leisten können, ihre Investitionen in Bildung selber tätigen? Sie haben den Nutzen höherer Einkommen später. Momentan subventioniert das öffentliche Bildungssystem die einkommensstarken Gruppen der Gesellschaft, jedenfalls im Hoch-

schulsegment. Wenn der Staat weiter bei seinem System der Bildung als öffentlichem Gut bleibt: Warum sollte er nicht erfolgreichen Absolventen dieses Systems eine spätere Bildungssteuer auferlegen – und zwar nur dann, wenn tatsächlich die erwarteten Einkommenserfolge eintreffen? Der freie Zugang wäre dann eine Art von Kredit, der durch die per Qualifikationen erreichten späteren höheren Einkommen in Form höherer relativer Einkommensteueranteile zurückgezahlt wird.

Gerecht ist es, jedem den Zugang zu ermöglichen, aber unter Einbezug eigener Investitionen – was den reicheren Einkommensklassen leichter fällt als den ärmeren. Hier können spezifische Stipendien reichen – aber bei freier Wahl der Ausbildungsstätte (vgl. das Bildungs-*Voucher*-System). Aber ein anderer Teil der durch einen selbst zu erbringenden Investitionen wäre ein Potenzial, ein individuelles Vermögen, das sich in der Schule gezeigt hat – oder nicht. Hier sind genauere Einschätzungs- und Evaluationsprozesse sinnvoll: um teure Fehlinvestitionen zu vermeiden und um effektiv die zu fördern, die gute Potenzial- bzw. Vermögensansätze haben. Es wären Auswahlprozesse einzuführen: auf allen Schul-/Hochschulebenen.

Wir werden uns nicht mehr erlauben können, zwar Zugangsfreiheit für alle zu haben, aber nicht in Qualität zu investieren. Was wir für das Bildungspersonal, die Lehrer, die Professoren, fordern, richtet sich ebenso an die Absolventen. Es wird stärker zu selektieren sein, um rechtfertigen zu können, weshalb die Bildungsinvestitionen erhöht werden: ob staatlich, privat oder in *private/public-partnerships*.

Das System wird damit nicht auf hohe soziale Selektion, sondern auf hohe kognitive Selektion umgestellt: auf stärkere Kompetenzwahl und Kompetenzförderung. Es wird umgekehrt Begabungspotenzial aus allen Schichten fördern, stärker als bisher, individueller und selektiver, spezifischer. Aber das neue Bildungssystem wird auch schneller abbrechen, wenn Entwicklungspfade nicht eingehalten werden können, auch durch eigene Mitarbeit. Bildung wird stärker als Verantwortungszusammenhang gesehen: fördern und fordern. Das heisst aber auch, dass begabte Schüler aus Familien herausgenommen werden, die ihr Kind nicht zu fördern bereit oder in der Lage sind: mehr Internatsschulzusammenhänge.

Kurzum: Wir werden mehr organisatorische Konzeptionen aus dem europäischen Ausland einführen, als wir bisher gehaut hatten, dass es sie gibt, unter anderem neue Konzepte der sozialen Differenzierung nach Kompetenz und Lernmotivation.