

Prof. Dr. Ulrich Herrmann, Tübingen

Freiheit – Gleichheit – Elite Welche Bildung braucht Exzellenz- bzw. Eliteförderung?

Vortrag anlässlich der 5. Reckahner Bildungsgespräche
„Talent, Begabung, Elite – Welche Exzellenzförderung braucht Bildung?“
des VdS Bildungsmedien e.V. am 18. Juni 2010 in Potsdam

Für ihn „in letzter Minute“ erreichte mich ein Anruf von Herrn Baer, unserem Gastgeber, im Auftrag des Trägerkreises dieser Reckahner Gespräche, ob ich nicht geneigt und willens sein möchte, den Schlussvortrag der diesjährigen Veranstaltung zu übernehmen. Kann man den Kollegen, die eine solche Einladung aussprechen, ohne triftige Gründe einen Korb geben? Zumal diese auch wissen, dass ich gern dazu neige, zu jedem Thema vorsichtshalber mal eine Gegenposition zu formulieren, um zu sehen, was an einer Sache dran ist. Vielleicht wollten sie ja auch einen solchen Akzent setzen? Und dazu bot Herr Baer mir dann freie Hand. Kann man dem großzügigen Gastgeber eines solch ungewöhnlichen Gesprächsforums einen Wunsch abschlagen? Ich konnte also nur zusagen und sitze in der Bredouille: Was kann ich denn innerhalb des Rahmenthemas am Ende dieser Konferenz noch Neues beitragen?

Den Weg dazu weist die Formulierung des Rahmenthemas „Talent, Begabung, Elite – Welche Exzellenzförderung braucht Bildung?“ Sie lässt sich nämlich entweder so lesen: Bildung braucht Exzellenzförderung, in dem Sinne: Ohne eine besondere Förderung können keine Bildungseffekte erwartet werden. Oder sie lässt sich so lesen: Exzellenzförderung kann nicht auf Bildung verzichten, wenn sie mehr sein will als die Förderung von Experten-Expertise. Der Blick in das Programm, das wir absolviert haben, zeigt den Schwerpunkt der Intention des Veranstalters: „Begabungsförderung“ in der Schule, schulische „Eliteförderung“. Ich möchte jedoch an den Auftakt anknüpfen – „Elitenbildung und Gerechtigkeit“, wobei „Bildung“ nicht im pädagogischen Sinne, sondern als sozialer Formierungsprozess verstanden wird – und dabei den Gerechtigkeitsgedanken ergänze durch die Frage nach Eliten, die dem Gemeinwohl verpflichtet sind oder doch sein sollten. Dabei beschränke ich mich – in Anknüpfung an den anderen Schwerpunkt – auf die oben genannte zweite Lesart unseres Rahmenthemas: „Welche Bildungsprozesse sollten durch Exzellenz- bzw. Elitenförderung zugleich angestoßen und eingefordert werden?“

I.

Unsere Funktions-, Leistungs- und Macht-Eliten – im allgemeinen Sinne verstanden als Personengruppen in führenden oder besonders herausgehobenen oder besonders anerkannten Positionen – entstehen und agieren immer in kulturellen, sozialen und politischen Kontexten, denen sie entstammen, durch die sie gefördert wurden, die sie für ihre Zwecke nutzen (oder auch missbrauchen) konnten, in der Regel personelle Netzwerke, die ihrerseits meist an Institutionen gebunden sind bzw. durch sie hervorgebracht werden. Mit der Zeit zeichnen sich dann bestimmte Rekrutierungsmuster ab, sobald es nämlich gelingt,

- den Zugang zu Führungspositionen an bestimmte Voraussetzungen nicht nur von Expertise und Kompetenz, sondern von Einstellungen und Haltungen, d.h. an Habitus zu binden;
- den Zugang zu in weitestem Sinne „kulturellem Kapital“ mehr oder weniger offen oder geschlossen zu halten.

Damit das nicht zu abstrakt an Ihnen vorbeirauscht, sei dies mit wenigen Beispielen illustriert.

Michael Hartmann (Darmstadt) hat gezeigt, welche Bedeutung das „kulturelle Kapital“ der sozialen Herkunft bei der Rekrutierung sogar von Angehörigen der Funktions- und Leistungseliten spielt. Der BOSCH-Chef Marcus Bierich erzählte einmal anlässlich einer Ausstellung im Marbacher Literaturarchiv: „Wenn ich Herrn Abs [Deutsche Bank] treffe und der mich fragt ‚Was lesen Sie zurzeit, Herr Bierich?‘, dann kann ich es mir nicht leisten zu antworten ‚Den Wirtschaftsteil der FAZ, Herr Abs.‘ Er will dann schon wissen, womit ich Kopf und Herz geistig ausgestalte.

Ein anderes Beispiel: Bei der Berufung von Universitätsprofessoren (Frauen waren eine seltene Ausnahme) in der alten Philosophischen Fakultät gab im Zweifelsfall die Bildungsbiografie eines Kandidaten („Bewerber“ gab es nicht!) und sein Habitus den Ausschlag und nicht seine fachliche Qualifikation (oder seine dogmatische Rechtgläubigkeit in den Theologien) – die war ohnehin notwendig und galt als selbstverständlich, wenn jemand in Betracht gezogen worden war; sie galt aber als nicht hinreichend, weil es ja immer auch um das Ansehen des Faches innerhalb der Universität ging sowie um die Befähigung zur Übernahme von Ämtern und Funktionen in der kollegialen akademischen Selbstverwaltung. Außerdem zählten originelle Fragestellungen und das Potenzial zur Weiterentwicklung des Faches bzw. Fachgebietes mehr als bereits erbrachte Leistungen. (Man fragte „Was bringt der uns?“ und nicht: „Was hat der alles schon gemacht?“) Und weil den Professoren – so die ersatzlos gestrichene Formulierung im baden-württembergischen Universitätsgesetz (das es als solches bezeichnenderweise auch nicht mehr gibt!) – „die Pflege der Wissenschaft“ anvertraut war und es um die Wahrnehmung der Freiheit der Forschung und Lehre als eines *ethischen* Prinzips ging, waren als „ordentliche“ Professoren (Lehrstuhlinhaber) eher Generalisten und keine Spezialisten gesucht, eher Persönlichkeiten und nicht Experten. – Die Habilitation diente nicht nur dem Hinweis, dass jemand wissenschaftlich lesen, schreiben und forschen konnte, sondern was er von seinem Fach verstand. Heute sollen Professoren vornehmlich Drittmittel einwerben und in der Lehre Module bedienen können ...

Die Universität als autonome Korporation ist im Kern beseitigt. Die Universität ist keine Lebensform mehr, sondern ein Arbeitsplatz. „Bildung durch Wissenschaft“ ist in der neuesten, der vor-humboldtschen BA/MA-Universität technokratisch beseitigt worden.

Ein letzter Hinweis: Als Beispiel der Zugangsproblematik zu „kulturellem Kapital“ – Öffnung und Schließung – verweise ich auf die Debatte, die derzeit die Studienstiftung des deutschen Volkes führt anlässlich der Befunde der sozialen Zusammensetzung der Stipendiatenschaft im Spiegel unterschiedlicher Rekrutierungsprozeduren (Auswahlgespräche/Tests, Schul-/Hochschulvorschlag, Vorschlag/Selbstbewerbung).¹

Das Thema „Elite“- bzw. „Exzellenzförderung“ ist ein „eingebettetes“ Thema, bildungs- und sozialpolitisch eingebettet in unsere politische, soziale, wissenschaftliche Kultur, in die sie tragenden Prinzipien und in die sie stützenden Institutionen. In der vormodernen Gesellschaft waren die Herkunft und Platzierungsmechanismen von herrschenden, führenden und leitenden Personen bzw. Personengruppen – bei den Herrscherhäusern, im Adel und im städtischen Patriziat – klar umrissen. An neuen „Funktionseliten“ in der Frühen Neuzeit, den Beamten und den Gebildeten, lassen sich die neuen Rekrutierungs- und Platzierungsmechanismen studieren, die dann für die Moderne charakteristisch wurden: Aufstieg durch „Bildung“, richtiger: durch den Erwerb der Zertifikate von Bildungseinrichtungen, die mit „Berechtigungen“ verbunden waren, von Bildungseinrichtungen, die sich nicht länger nur als „gelehrte“ oder „Hohe Schulen“ verstanden.

Und wie steht es nun mit der „Eliteförderung“ in der Demokratie und deren Versprechen von Freiheit und Gleichheit, von Bildung als Bürgerrecht (und Bürgerpflicht!), von Aufstieg durch Bildung? Diese Überlegungen erklären den Titel meines Referats „Freiheit, Gleichheit, Elite – Welche Bildung braucht die Exzellenzförderung?“ Zur Verdeutlichung: Wie verhält sich „Freiheit – Gleichheit – Brüderlichkeit“ zu der anderen, unser derzeitiges Schulwesen charakterisierende Trias „Leistungsstandards – Auslese – Benachteiligung“? Oder wenn es nicht so spitz formuliert werden soll, dann doch: Wie verhalten sich Freiheit und Gleichheit zur auch in einem demokratischen Gemeinwesen unvermeidlichen Notwendigkeit, dass Führungsaufgaben wahrgenommen und Führungspositionen übertragen und eingenommen werden müssen und dass dafür besondere Förderungs- und Qualifikationsmaßnahmen, Rekrutierungs- und Ausleseverfahren unvermeidlich sind? – Meine Formulierung „Freiheit – Gleichheit – Elite“ soll einigermaßen klar das politisch-soziale Grundproblem signalisieren. (Und originell fand ich sie auch, stellte dann aber bald fest, dass vor sieben Jahren in der Süd-

¹ Jahresbericht 2009, darin: Vorwort des Präsidenten Gerhard Roth, S. 4-8; Thomas Ludwig: „Studenten sind nicht mehr Kinder reicher Leute.“ Die soziale Struktur der Studienstiftung seit 1925, S. 105-121.

deutschen Zeitung jemand diese Idee mit „Freiheit – Gleichheit – Dummheit“ auch schon gehabt hatte.²⁾

Nun wissen wir *erstens*, dass Freiheit und Gleichheit jeweils als solche, in reiner Form, nicht gleichzeitig zu haben sind, sondern nur in immer politisch neu auszuhandelnden Abstufungen und Vermittlungen.³ Wir wissen *zweitens*, dass „Brüderlichkeit“ in der Leistungs- und Konkurrenzgesellschaft keine „Leitwährung“ darstellen kann, jedoch in der Version der Solidargemeinschaft in die Grundüberzeugungen der Sozialen Marktwirtschaft und in die Konstruktion unseres Sozialstaates Eingang gefunden hat. Und wir wissen *drittens*, dass sich das Problem der Auslese als eines politischen dahin gehend stellt, dass es keine ein für alle Mal fixierten personen-, alters- und sachgerechten Voraussetzungen und Kriterien für Ausleseentscheidungen gibt, ebenso wenig allgemein akzeptierte Verfahren für konsensuale Ziele und dass es – vor allem! – Revisionsmöglichkeiten einmal getroffener Entscheidungen geben muss.

Diese Ausleseproblematik ist deswegen eine politische, weil alle genannten Fragen nicht durch Argumente von Fachleuten entschieden werden können, weil konkurrierende sozialkulturelle und politische Interessen im Spiel sind. Das tagtägliche Beispiel dafür ist die Bildungs- und Schulpolitik.)

Diese Ausleseproblematik ist in Kombination mit der Strukturfrage des Schulsystems innerhalb unserer politischen Ordnung ein unausweichlich strittiges Problem, und es muss angemerkt werden, dass deren derzeitige Handhabung in der entscheidenden Hinsicht der Wahrung der Chancengerechtigkeit bei Bildung und Ausbildung gegen Sinn und Buchstabe der entsprechenden Paragraphen/Artikel der Länderverfassungen verstößt. (Ein Klageweg wäre juristisch nicht einfach, aber ergebnisoffen!)

II.

² Clemens Pornschlegel: Freiheit, Gleichheit, Dummheit. Frankreich denkt über die Zukunft seiner Schulen nach. In: SZ, 24.9.2003, S. 13. Es ging damals in Frankreich, wie heute in Deutschland, um den Befund, dass ein angeblich egalitäres Schulsystem nicht Chancengleichheit bewirkt, sondern Leistungsnivellierung nach unten.

³ Ralf Dahrendorf: Reflexionen über Freiheit und Gleichheit. Zuerst 1959, wiederabgedr. in: Ders.: Gesellschaft und Freiheit. München 1965, S. 363-415.

Wie aber muss ein demokratisches Schulsystem aussehen, das sowohl Chancengerechtigkeit als auch Exzellenz fördert? Der ehemalige DFG- und MPG-Präsident Hubert Markl hat diese Frage folgendermaßen beantwortet:⁴

Für die Vermittlung einer breiten wissenschaftlichen Schulbildung und die Förderung seltener „Talente“ müssen drei Bedingungen erfüllt sein (S. 17 ff.):

„1. Selbst wenn die Begabung für wissenschaftliche Spitzenleistungen den Menschen, bei denen wir sie finden, weitgehend oder gar vollständig durch ihre genetischen Anlagen von der Natur zum Geschenk gemacht wurde, also keineswegs das Ergebnis besonders gelungener Erziehung ist – worüber es unter Entwicklungspsychologen bekanntlich sehr unterschiedliche Meinungen gibt –, ist unbestreitbar, dass die Ausbildung, vor allem die Schulausbildung zum Interesse an und Verständnis für Wissenschaft lange begonnen haben muss, bevor eine sichere Prognose solcher besonderen Begabung möglich ist. ... Für die meisten späteren Spitzenwissenschaftler dürfte gelten, dass sie in ihrer Kindheit und Jugend allenfalls durch ihre wache Intelligenz – vielleicht auch nicht einmal durch diese – auffielen und durch nichts zu erkennen gaben, dass sie Jahrzehnte später überragende Biochemiker, Kosmologen oder Flugantriebstechniker werden könnten. Das bleibt selbst dann richtig, wenn man retrospektiv in der Kindheit eminenten Geistesgrößen damals nicht erkannte Anzeichen späterer Sonderleistungen aufspürt. ...

Wenn dies so zutrifft, dann muss gelten, dass nur ein Ausbildungssystem auch die Chance sichert, die für wissenschaftliche Spitzenleistungen besonders Begabten zu fördern, das möglichst ausnahmslos allen geistig überhaupt ausreichend befähigten Mädchen und Buben eine so breite und gute Vorbildung für alle Wissensbereiche bietet, dass kein wirkliches Talent unerkannt und unentwickelt bleiben muss. Denn was immer der Beitrag der Erbanlagen für unsere wissenschaftlichen Eliteleistungen sein mag, niemand wird bezweifeln, dass auch die besten Anlagen unentwickelt bleiben, ja unterdrückt werden können, wenn sie nicht durch Ausbildung und Förderung zur vollen Entfaltung gebracht werden. Jedes Plädoyer für die Förderung wissenschaftlicher Eliten muss daher bei der nachhaltigen Breitenförderung aller überhaupt für geistige Erziehung geeigneten jungen Menschen – also: fast aller jungen Menschen – beginnen. Denn nur ein so weit angelegter Fischzug kann sicher sein, dass kein potentiell Talent ohne Förderung verkümmert. Nur ein Schul- und Ausbildungssystem, das für alle offen ist, die von ihm profitieren können, ist auch ein gutes System für die Förderung wissenschaftlicher Eliten. Denn es ist das Wesen von Leistungseliten, extrem knapp zu sein – auch der Verzicht auf wenige potentielle Talente ist ein teuer bezahlter Fehler.“

Die 2. Bedingung ist für Markl dann neben der Breitenförderung die gezielte Weiterförderung „nach erbrachter Leistung und gezeigtem Eifer und Erfolg“. Dabei ist dann 3. die Vielfalt der Spezialbegabungen zu berücksichtigen und dabei besonders darauf zu achten, dass sich trotz des „Standardisierungszwangs“ für Qualitätsanforderungen die Sonderbegabungen entfalten können.

Markl geht es um die Breitenförderung von Talenten und Potenzialen, nicht um die Förderung von Spezialinteressen, sondern um

⁴ Hubert Markl: Wissenschaftliche Eliten und wissenschaftliche Verantwortung in der industriellen Massengesellschaft. (Nordrhein-Westfälische Akademie der Wissenschaften, Vorträge N 406) Opladen 1994.

„die Einübung von grundlegenden Arbeitstugenden, ohne die kein Lernerfolg möglich ist: Konzentration und Fleiß, Freude am Wissenserwerb, Hartnäckigkeit im Überwinden von Schwierigkeiten, Kooperation mit Lehrern und Mitschülern zum Erreichen gemeinsamer Lern- und Erziehungsziele. Die Bedeutung dessen, was auf dieser Stufe an Verständnis für eine wissenschaftliche Erkenntnis der Wirklichkeit und ihre Methodik des Lösens von Problemen geweckt und entwickelt wird, lässt sich überhaupt nicht überschätzen.“ (S. 20 f.)

Was Markl hier ausführt für den Bereich der Rekrutierung von Wissenschaftseliten, gilt für Exzellenz- bzw. Eliteförderung generell, soweit diese Förderung erfolgt über eine institutionalisierte fachlich-sachlich orientierte Vermittlung und Aneignung, Entfaltung und Vertiefung von Qualifikationen und Kompetenzen (Potenzialen). Markl hat demzufolge auch ganz allgemein den Habitus charakterisiert, der durch schulische bzw. universitäre Ausbildung und Förderung auf dem Weg zu Exzellenz oder in eine Elite erworben werden muss: Neugier und Fleiß, Konzentrationsfähigkeit und Hartnäckigkeit, Dialog- und Kooperationsfähigkeit, u. zw. nicht nur in der elementar-basalen Form, wie sie von jedem Azubi und Schüler erwartet werden muss, sondern in jener ausgeprägten Form, die sich bei der Konfrontation mit besonderen Herausforderungen studieren lässt: erfolgsgewohnt und misserfolgserprobt, unverdrossen zuversichtlich und selbstkritisch, von Selbstwirksamkeit überzeugt, gewohnt, die „dicken Bretter“ zu bohren.

Man kann dies auch das Streben nach der „freiesten gelingendsten Wechselwirkung von Ich und Welt“ nennen, womit Wilhelm von Humboldt den Prozess der *Bildung* meinte. Exzellenzförderung ist mehr als die Ausbildung von Fachleuten, denn es geht nicht nur um Kenntnisse und Fertigkeiten, sondern vor allem auch um Einstellungen und Haltungen: letztlich um die Formung des Charakters. Diese ergibt sich nicht aufgrund der Aneignung von Wissen (Fichte sagte treffend: Lernen ist nur „blinde Natur“), gewiss auch nicht ohne sie, sondern eben aus jener „Wechselwirkung von Ich und Welt“: „Wechselwirkung“ heißt, dass das anzueignende „Welt“-Wissen sich als angeeignetes verändert hat und als verändertes ein anderes Bild von „Welt“ erzeugt (das nennt man z.B. „sozial-kulturellen Generationenwandel“); „Ich“ ist nicht Ego oder Rollenträger-Ich, sondern Person: der Selbstentwurf meines selbstverantwortlichen Lebens; „Welt“ ist nicht Umwelt, sondern die geistig-kulturelle Hülle meiner sinnhaften gesellschaftlichen Existenz, selbst gemacht durch Aneignung.⁵ Dieser Anspruch und der entschiedene Versuch, ihn einzulösen, legitimiert Exzellenz- bzw. Elitenförderung im demokratisch verfassten Gemeinwesen, dem es um seiner selbst willen nicht gleichgültig sein kann, was in den Elitenrekrutierungsprozessen geschieht bzw. unter-

⁵ In der „alten“ Studienstiftung war eine wichtige Frage bei der Auswahl von Stipendiaten „Was hat er/sie aus sich gemacht?“ und nicht: „Was kann er/sie?“

bleibt. Das hatte auch der Gründer von Salem, Kurt Hahn, im Sinne, als er sein Programm der Charakter- als Allgemeinbildung in den „Salemer Regeln“ formulierte:

Gemeinsinn

Gerechtigkeitssinn

Fähigkeit zur präzisen Tatbestandsaufnahme

Fähigkeit, das als Recht Erkannte durchzusetzen

gegen Unbequemlichkeiten, Strapazen und Gefahren

gegen Hohn der Umwelt, Langeweile und Skepsis

gegen Eingebungen des Augenblicks

Fähigkeiten des Planens

Fähigkeit des Organisierens

Einteilung von Arbeiten

Leitung von Jüngeren

Fähigkeit, sich in unerwarteten Situationen zu bewähren

Geistige Konzentrationsfähigkeit bei Arbeiten aus dem eigenen

und außerhalb des eigenen Interessenkreises

Sorgfalt

im täglichen Leben

bei der Erfüllung besonderer Pflichten

Äußere Lebensgewohnheiten

Handgeschicklichkeit

[Und erst dann:]

Leistungen im Unterricht

Künstlerische Leistungen

Leibesübungen

Die Differenz zu einem „normalen“ staatlichen öffentlichen Gymnasium liegt auf der Hand, ablesbar an der nachrangigen Positionierung der Schulleistungen. Und es liegt, daran gemessen, offen zutage, dass das 8-jährige Gymnasium in seiner jetzigen Form weder den Vorstellungen von Hubert Markl und erst recht nicht Kurt Hahns Programm auch nur annähernd erfüllen kann, u. zw. nicht nur, weil es die Anfänger überfordert, in der verkürzten Mittelstufe keine ausreichenden Grundlagen für Selbstorganisiertes lernendes Arbeiten und arbeitendes Lernen legen kann und in der Oberstufe die Schüler/innen mit „Stoff“ vollpumpt, sondern weil dasjenige, was als *Erziehung durch Unterricht* und als *Charakterbildung durch Bewährung* gar nicht im Zentrum dieser Stoffvermittlungsmaschinerie steht und aufgrund ihrer Betriebsförmigkeit auch gar nicht stehen kann.⁶

Dieser Weg in eine „Bildungsrepublik“ ist ganz gewiss ein Holzweg und wird z. B. im Übergang zur Universität nur dadurch kaschiert, dass diese im ihr aufgezwungenen BA-System

⁶ Was bei vielen dort tätigen Lehrkräften übrigens zu einer tiefen Krise ihres pädagogisch-professionellen Selbstverständnisses führt, mit den entsprechenden Folgen.

von einer Studier- zu einer *Memorieranstalt* mutierte. Weshalb es für mich auch völlig un-erfindlich ist, warum es für diesen Betrieb eine Exzellenzinitiative für Lehre geben soll, wo doch der Erwerb von ECTS-Punkten nur durch Lernen zustande kommt, von Lehre weitgehend abgekoppelt ist und deshalb gar nicht auf exzellente Lehre, sondern prüfungsrelevante Studienmaterialien angewiesen ist!

2005, im Einstein-Jahr, trafen sich Nobelpreisträger zu seinen Ehren in Berlin. Die Frage kam auf, aus welchem Land denn wohl „der nächste Einstein“ kommen würde. Die braven Deutschen sagten, das könne man nicht wissen. Der Präsident der Taiwanesischen Akademie der Wissenschaften war anderer Meinung: Er komme mit großer Wahrscheinlichkeit aus einem Land, wo ein Schulkind nach der Schule zu Hause nicht gefragt wird „Welche Noten hast Du heute bekommen?“, sondern „Hast Du heute eine gute Frage stellen können?“ Hat jemand eine Frage dazu? ...

Rolf Dubs, emeritierter Berufspädagoge an der Hochschule St. Gallen, hat mit Recht darauf hingewiesen⁷, dass unsere Schulen – gemessen am Verhältnis von Aufwand und Ertrag – zwar effizient sind, aber keineswegs effektiv bei der Erreichung ihrer Bildungsziele, weil ihnen etwas Entscheidendes ermangele: Muße! Kurt Hahn hat im 4. seiner 7 „Salemer Gesetze“ daran erinnert: „Schafft Zeiten des Schweigens – Schafft Raum für Sammlung.“

III.

Damit sei mein Referat zum ersten, schulischen Teil „Exzellenzförderung und Bildung“ beendet, und wir wenden uns dem zweiten, kürzeren Teil zu: „Welche Bildungserwartungen verknüpfen wir, auf Universität und Wissenschaft bezogen, mit Exzellenz- bzw. Elitenförderung?“

Die Ziele sind klar: Kennerschaft und Könnerschaft, Urteilskraft und Vertrauenswürdigkeit (Markl⁸); Vorbildfunktion und öffentliche Verantwortung (Jutta Limbach⁹); Leistungsstärke, breite Interessen, tolerante Persönlichkeiten, soziale Verantwortung (Leitbild der Studienstiftung des deutschen Volkes); Förderung junger Menschen, deren Begabung und Persön-

⁷ In seinem Buch: Die Führung einer Schule: Leadership und Management. Stuttgart 1994.

⁸ A.a.O., S. 26; zusätzlich nennt Markl „Durchsetzungsfähigkeit“, bezieht dies aber vor allem auf politische Eliten.

⁹ Jutta Limbach: Die Verantwortung der Eliten. Vortrag anlässlich des Dies Universitatis 2003 an der Universität Tübingen. (Tübinger Universitätsreden, NF 40) Tübingen 2004, S. 21-34.

lichkeit „besondere Leistungen im Dienste der Allgemeinheit erwarten lassen“ (Satzung der Studienstiftung). Und wie macht man das? Die Studienstiftung sagt dazu in ihrem Leitbild:

„Wir ermutigen unsere Stipendiatinnen und Stipendiaten, eigene Ziele zu entwickeln und zu realisieren. Die Stipendiaten entscheiden selbst, welche Angebote und Anregungen sie aufgreifen: Unsere Förderung basiert auf einer Kultur der Freiheit. An ihrem Hochschulort erhalten die Stipendiaten persönliche Beratung durch ihren Vertrauensdozenten und durch ihren Referenten aus der Geschäftsstelle. Daneben ist uns die gezielte Vernetzung der Stipendiaten – untereinander und mit ausgewiesenen Wissenschaftlern – ein wichtiges Anliegen. Mit unserem Programm – Sommerakademien, Wissenschaftliche Kollegs, Doktorandenforen – vermitteln wir wissenschaftliche Vertiefung und fachübergreifenden Dialog, intellektuelle Anregungen, Konfrontation mit neuen Ideen und die Ermutigung zur Reflexion. Ein umfassendes Stipendien- und Sprachkursangebot erleichtert unseren Stipendiaten den Schritt ins Ausland und damit die Auseinandersetzung mit anderen Kulturen und Lebensweisen. Zur Berufsorientierung bieten wir Seminare mit den Schwerpunkten Wissenschaft, Wirtschaft und Lehramt sowie ein breit gefächertes Praktikantenprogramm.“

Das ist ja alles überaus loblich und nützlich, aber laut Jahresbericht 2009 waren diese Angebote auch nur einem knappen Drittel der derzeit ca. 11.000 Stipendiaten zugänglich. Für wen, in welchen Studiengängen bzw. Fächerkombinationen und in welchen Semestern in der BA/MA-Struktur, sind sie überhaupt noch unterzubringen? Solchen Texten eignet eine gewisse Rhetorik, nun ja, aber die Realität sah vor allem in der Mathematik, in den Naturwissenschaften, in den vorklinischen Semestern und im Studium für das Höhere Lehramt (bei den Technikern kenne ich mich nicht aus) doch immer sehr anders aus: vollgestopfte Stundenpläne, schikanöse Modalitäten für Leistungsnachweise und Examina, Fixierung auf Spezialinteressen der Fachrichtungen innerhalb der Fächer. So wurde und wird dort nicht nur im Sinne von Herrn Markl keine Talent- und Potenzialförderung betrieben, von Exzellenz ganz zu schweigen, sondern es ist viel schlimmer: Studienanfänger werden (zumeist durch das Killerfach Mathematik) in Scharen vertrieben, und besonders im Lehramtsstudium bleibt die Exzellenzförderung derjenigen, die später in den Höheren Schulen als Exzellenzförderer Talente entdecken und fördern sollen, auf der Strecke: Für die Wahrnehmung aller außerfachlichen Bildungsangebote der Universitäten bleibt faktisch keine Zeit; die Stoffhuberei erstickt die Entwicklung von Fragestellungen; Geschichte und Theorie des Faches bleiben ausgeblendet, sodass die Studierenden wissenschaftstheoretisch und wissenschaftspolitisch „blind“ bleiben; Nachfrage nach und Auswahl von Vorlesungen, Seminaren und Übungen neben dem schmalen Pflichtprogramm aufgrund von Interesse, Neigung und persönlicher Zuordnung wurde ersetzt durch den Zwang, interesselos feste Angebote (Module) bei beliebigen Anbietern zu absolvieren. Angehende Naturwissenschaftslehrer lernen keine Technik-, Anlagen- und Apparatebaugeschichte und verstehen daher weder unsere technisch-industriellen

Systeme und Strukturen noch deren ökologische Risiken; Geschichtslehrer ohne Kenntnisse in Rechts- und Verfassungsgeschichte, ohne Politikwissenschaft, Soziologie und Weltwirtschaft verstehen kaum etwas von der Hinterbühne der Logik und Mechanik geschichtlicher und politischer Prozesse. Aus welcher Wissens- und Wissenskulturs heraus soll eigentlich an Schulen und Universitäten jene Exzellenzförderung sich entwickeln und speisen, die in Eliteförderung einmünden könnte? Daran ändern auch keine „Girls-Days“ etwas oder sporadische Sonderangebote am Wochenende oder BOSCH-Stiftungs-Programme wie „NaT-Working“, „Schule trifft Wissenschaft“ oder „Stadt der jungen Forscher“. Alle diese und vergleichbare Programme unterliegen dem Irrtum, es gäbe in Naturwissenschaft und Technik einen unmittelbaren Zugang zu Wissenschaft und Forschung durch Experimentieren und Basteln unter Umgehung der Aufklärung des Alltagswissens über das, was wir „Natur“ nennen, ohne Erarbeitung der Grundzüge, wie wir „Natur“ denken, ohne Brücken von der Alltags- zur Fachsprache. Und so anregend diese Programme für junge Leute sein mögen, so signalisieren sie doch nur, dass der schulische Unterrichtsalltag eben anders aussieht, sonst bedürfte es solcher Sonderprogramme ja nicht!

Damit ich nicht falsch verstanden werde und auch keine falschen Fronten eröffne: Die Schulen arbeiten am Anschlag, sie sind personell (zahlenmäßig und qualitativ) sowie sächlich unterausgestattet, erst der rhythmisierte Ganzbetrieb würde die erforderlichen Zeitfenster für Bildungsangebote und Selbstbildungsprozesse eröffnen, die Auslesestrukturen und die normierenden Leistungsstandards behindern massiv das nicht nur von Hubert Markl angemahnte Verfahren einer differenzierten Breitenförderung.

Bei der Diskussion über Breiten- und Spitzenförderung tobt im schulischen Bereich immer auch zugleich der Kampf um traditionelle, ideologische, berufsständische Positionen rund um die Strukturfrage der weiterführenden allgemeinbildenden Schulen, obwohl wir nicht erst seit PISA I wissen, dass wir mit unserer Sortiermaschinerie suboptimale Ergebnisse erzielen, und vergessen dabei, dass es eine Institution gab, die jenseits einer formalen Zugangsberechtigung nicht nach dem Woher, Warum und Wozu fragte, mit nur zwei Ausnahmen dem Einzelnen seinen Ausbildungsweg sachlich und zeitlich weitgehend selber überließ und ihm auch differenzierte Abschlüsse anbot, je nach *selbst* verordneter Messlatte, und sich dabei als hervorragendes Mistbeet für Exzellenz erwies: die deutsche Universität (die Ausnahmen waren Jurisprudenz und Medizin, in einigen Bereichen wohl auch die Technischen Hochschulen). Ihr Förderungsprinzip war das der Selbstverpflichtung und der Selbstorganisation

der Studierenden (bei Strafe des Untergangs), ihr „Kern“ die „Einheit von Forschung und Lehre“ in dem Sinne, dass Professoren und fortgeschrittene Studenten eng zusammenarbeiteten (Hermann Heimpel, Wolfgang Schluchter), ihr Ziel (außer bei den genannten Ausnahmen) die Befähigung zur Teilhabe an Wissenschaft bzw. die Vermittlung der Basierung einer Berufsausübung auf Wissenschaft. Erfolgreich konnte diese Universität deshalb sein, weil sie (wieder mit den genannten Ausnahmen) keine Stätte der Berufsausbildung war und auch nicht sein sollte und konnte, weil sie dafür kein Personal hatte (und nicht hat) und infolgedessen mit dem entsprechenden Qualitätsprofil der Fachhochschulen nicht konkurrieren konnte und wollte.

Nun war früher auch nicht alles Gold, was glänzte. Wir sollten uns vor der Illusion hüten, mit der Förderung von einzelnen „Elite-Persönlichkeiten“ sei das Bildungsprogramm im Rahmen einer akademischen Exzellenzförderung schon erfüllt (gewesen). Hubert Markl hat darauf aufmerksam gemacht, dass – bleiben wir bei diesem Beispiel – akademische, Wissenschaftseliten den Auftrag und die Verantwortung haben, ihr Tun der Öffentlichkeit verständlich zu machen (S. 23 f.). Eliten in der Demokratie, so Markl, sind „*erträglich* ... , indem man *verständlich* macht, was sie tun und wozu sie es tun.“ Und so erweist sich, dass auch die Exzellenz- und Eliteförderung an staatlichen Universitäten und Hochschulen ein explizit politisch „eingebetteter“ Bereich war und ist. Unser Gemeinwesen schützt in wohlverstandenen eigenem Interesse die Freiheit und die Öffentlichkeit der Wissenschaft, damit Rekrutierung und Wissensproduktion in der Wissenschaft ebenfalls öffentlich sind und von der *scientific community* kontrolliert werden können; das ist auch der Grund für den Publikationszwang. (Meine Amtsbezeichnung wäre ganz früher daher auch gewesen „ordentlicher *öffentlicher* Professor“.) Die Befähigung und der Mut zu dieser Selbstkontrolle als wirksames Instrument der Selbstbestimmung der Wissenschaft ist daher ein weiterer unverzichtbarer Baustein im Rahmen von Exzellenzförderung. Dass das nicht immer und überall optimal funktioniert hat bzw. funktioniert, sagt nichts gegen das Prinzip, sondern verweist einmal mehr auf die Notwendigkeit des Funktionierens gebildeter Eliten, die mehr und anderes sind als technokratisch operierende Experten. Bei Verstößen gegen (individuelle bzw. kollegiale und erst recht gegen institutionelle) Selbstkontrolle reagiert die DFG empfindlich, so manche Berufungskommission abwehrend, mancher akademische Senat allergisch. Hoffentlich weiterhin.

* * *

„Freiheit – Gleichheit – Elite“ war mein Thema. Ich habe zu zeigen versucht, warum diese doppelte Zielsetzung – gemäß der Verfassungsordnung unseres Gemeinwesens und seiner Leitungserfordernisse – derzeit von unserem Schulwesen weitgehend verfehlt wird, und dass wir im Universitätsbereich seit einem knappen Jahrzehnt tatkräftig dabei sind, dass diese Ziele dort ebenfalls verfehlt werden. Einzelne Förderprogramme können darüber nicht hinwegtäuschen. Und selbst wenn Politik und Gesellschaft dabei das Absinken von fachlichen Qualifikationen erklärtermaßen hinnehmen würden, so tun es doch nicht diejenigen Angehörigen der jungen Generation, die – wie früher auch – als Sprecher für die sog. schweigende Mehrheit dem deutlichen Gefühl Ausdruck verleiht, um etwas betrogen zu werden, was ihnen doch versprochen worden war: im Gymnasium eine vertiefte geistige Grundbildung und in der Universität eine hinreichend breite wissenschaftliche Grundausbildung. Sie möchten exzellent sein und werden systemisch daran gehindert, durch eine technokratische Hochschulreform, deren Ausmaß und Intensität deren Kritiker anfangs der 1960er Jahre nicht im Traum für möglich gehalten hätten. Ich bin der festen Überzeugung, dass in den vergangenen fünf Jahren an Gymnasien und Universitäten mehr „Humankapital“ und vor allem „-potenzial“ vernichtet bzw. verhindert wurde, als alle jetzigen und künftigen Exzellenzprogramme wieder anzuregen vermögen, zumal die Kassen leer sind. Die Inhalte drohen, das eigentliche Ziel, weshalb sie vermittelt werden, zum Verschwinden zu bringen: differenziertes Denken und kritische Reflexion. Wobei Ausnahmen bestätigen mögen, dass die Regel anderes lautet. Damit aber ist der Weg zu Exzellenz und Elite verbaut. Denn wer die Welt nicht versteht, kann sie niemandem erklären.

Der (nicht nur) drohenden Despotie des Mittelmaßes können wir nicht mit Exzellenz-Programmen begegnen. Ich möchte daher zum Abschluss noch einmal die Frage aufwerfen, ob die Bildung der Eliten zur *Verantwortungswilligkeit* und *Verantwortungsfähigkeit* nicht ein frommer Wunsch, zumal nicht erkennbar zu sein scheint, wie diese Bildungsaufgabe mit Aussicht auf Erfolg angegangen werden kann und ob wir denn nicht längst einer gewissen politischen (Parteien-)Willkür und einer verantwortungsfernen oder schwachen Expertokratie ausgeliefert sind. Gewiss sind wir dies, aber dies rechtfertigt diesen Zustand nicht nur nicht, sondern ruft nach Abhilfe.

Die traditionellen Mittel der Abhilfe der (westlichen) Moderne sind Aufklärung und Bildung – die Herausforderung der Pädagogik und ihrer Institutionen – und Recht und Gerechtigkeit –

die Herausforderung der Politik und ihrer Institutionen. Dabei ist die Frage nicht – das berühmte Henne-Ei-Problem –, ob wir erst gute Menschen sein müssen, um eine gute Gesellschaft zu bekommen, oder ob wir erst eine gute Gesellschaft formen müssen, um in ihr gute Menschen aufwachsen zu lassen. Das wusste schon der alte Kant: Recht und Gerechtigkeit müssen – so sagte er („Zum ewigen Frieden“ 1795/96) – „gestiftet“ werden, und auf eine moralische Besserung des Menschen könne man lange warten, wenn man nicht den „Mechanism der Natur“ sich zu eigen mache, der die Menschen immer schon, sozusagen „von Natur aus“, darüber belehrt, dass sie dem „Mechanism der Natur“, den „selbstsüchtigen Neigungen“, im eigenen wohlverstandenen Interesse an Sicherheit und Wohlfahrt Einhalt gebieten. Dieses Interesse an Sicherheit und Wohlfahrt und zu seiner Sicherung an Recht und Gerechtigkeit hält Kant, Rationalist und „Natur“-Funktionalist, der er ist, für „unwiderstehlich“: dieses Eigeninteresse nicht zu befolgen oder zu leugnen, ist offensichtlich selbstschädigend (also kontraproduktiv i.S. der eigenen Ziele) und damit unvernünftig. Unvernunft aber kann und darf niemandem unterstellt werden, weil ihm das seine Würde als Mensch (=denkendes Wesen) absprechen würde. Dies Interesse muss schließlich unweigerlich die „Obergewalt“ erhalten, wenn – wenn! – denn die (jungen) Menschen angeleitet worden sind, wie Kant in seiner Pädagogik-Vorlesung (seit Mitte der 1770er-Jahre) ausführte, angeleitet wurden, sich zu disziplinieren, zu zivilisieren und zu moralisieren. Diese (Selbst-)Erziehung sei, so Kant, die größte Aufgabe, die dem Menschen aufgegeben werden könne. Deshalb kann sie nicht von selbst geschehen, und deshalb darf sie nicht vernachlässigt werden – in jeder der drei Hinsichten der Disziplinierung, Zivilisierung und Moralisierung –, wenn der junge Mensch nicht verwahrlosen solle und infolgedessen Erziehung und Bildung ihren gesellschaftlich-politischen Auftrag verfehlen würden. Regierung und Gesellschaft müssen sich für Erziehung und Bildung in die Pflicht nehmen – Herausforderung der Politik – und jeder Einzelne ebenso. Das erklärt auch, warum heutzutage je länger je mehr bildungs- und schulpolitische Auseinandersetzungen *das* Feld der Parteienprofilierung bei Wahlkämpfen sind: Statussicherung, Aufstieghoffnung und Abstiegsangst sind der „Stoff“, aus dem Politik gemacht wird (formuliert in Anlehnung an Tocqueville: „Gefühle“ sind es, nicht rationale Argumente).

Hier ist nicht der Ort, um die Geschichte der Erziehung und Bildung zu Verantwortung für das Gemeinwesen zu rekapitulieren. Wir könnten mir dem „Defensor Pacis“ des Marsilius von Padua an der Wende zum 14. Jahrhundert beginnen; denn mit dem Prinzip der (Volks-)Souveränität ist mit der Selbstermächtigung, über die eigenen (politischen) Belange ent-

scheiden zu dürfen, das Prinzip der Selbstverantwortung untrennbar verbunden und – in der geschichtlichen Fernwirkung der Renaissance und der Reformation – das Gebot der Selbstbeherrschung und Selbstaufklärung. Wir wissen zugleich seit der Mitte des 18. Jahrhunderts um das Problem der Aufklärung: „Hat der Wiederaufstieg der Wissenschaften und Künste zur Läuterung der Sitten beigetragen?“ Rousseau hat diese Frage in seinem Ersten Discours (1750) bekanntlich mit Nein beantwortet, und Kant hat uns darüber belehrt, dass es gar nicht um „die Sitten“ geht, sondern um Sittlichkeit: die Fähigkeit, sein eigenes Handeln nach moralischen Maßstäben hinsichtlich der Auswirkungen auf die Allgemeinheit, das Gemeinwesen, beurteilen und ausrichten zu können. Hubert Markl sagt dazu: „Dadurch setzen sie [die Eliten] notabene den Souverän, das Volk, in einem demokratischen Gemeinwesen auch in den Stand, die demokratische Kontrolle darüber auszuüben, in welcher Freiheit, mit welchen Mitteln und mit welchen Freiheiten die Wissenschaft ihrer Erkenntnissuche nachgehen kann, und wie ihre Ergebnisse praktische Anwendung finden sollen. Einem unverständigen Volk kann man Wissenschaft und ihre Ergebnisse zur aufzwingen oder unterjubeln – beides geht in freien Gemeinwesen nicht lange gut. Da ist es schon besser, das Volk zu lehren, damit es in eigener Entscheidung befürworten kann, was zu seinem Vorteil ist (und ablehnen, was es nicht wünscht).“ (S. 24)

In jüngster Zeit sind weiterführende und grundsätzlichere Signale unübersehbar: zum einen das Projekt „Weltethos“ von Hans Küng¹⁰, zum andern die „Allgemeine Erklärung der Menschenpflichten“, 1997 vorgelegt vom InterAction Council, federführend initiiert von Helmut Schmidt¹¹.

Verantwortung und Erziehung zur Verantwortungsbereitschaft anzumahnen ist keine „Romantik“ und auch keine „gestrige“ Vorstellung der „Zähmung“ von Funktionseliten¹², sondern diejenige Voraussetzung in eine gelingende (Welt-)Gemeinschaft, die nicht durch gut gemeintes Moralisieren und wirkungslose Appelle zustande kommt, sondern durch die Einsicht in Recht und Gerechtigkeit, Wohlfahrt und Frieden für jedermann – weil jeder dies alles selber nur genießen kann, wenn er es anderen nicht nur zugesteht, sondern auch dazu beiträgt, dass andere sich ihrerseits davon überzeugen. Der Wahlspruch für das politisch-moralische

¹⁰ Vgl. die „Erklärung zum Weltethos“ des Parlaments der Weltreligionen vom 4.9.1993 in Chicago; Volltext auf der Homepage der Stiftung Weltethos in Tübingen. – Johannes Lähnemann (Hrsg.): „Das Projekt Weltethos“ in der Erziehung. Referate und Ergebnisse des Nürnberger Forums 1994. (Pädagogische Beiträge zur Kulturgebeung, 14) Hamburg 1995.

¹¹ Volltext bei Wikipedia.

¹² So der erste und zu erwartende Diskussionseinwand zu diesem Vortrag.

Handeln von Eliten sollte daher lauten: „Lasst uns gute Nachbarn sein!“ Und da solche Losungen – wie wiederum auch Kant schon wusste – eine Folge von *Mut* sind, lautet das „sapere aude!“ („Wage es, dich deines Verstandes zu bedienen!“) von damals *heute* „Yes, we can!“

Aber was nützt die „beste Absicht“ und die größte Anstrengung für die falschen Ziele auf falschen Wegen? Exzellenzförderung braucht *Bildung*!

Autor

Prof. Dr. Ulrich Herrmann
Engelfriedshalde 101
72076 Tübingen 07071 / 61876
uherrmann-tuebingen@t-online.de
www.medienfakten.de/uherrmann
www.forum-kritische-paedagogik.de