

32. Jahrgang

**Nr. 3**

Sept. 2021

# Sozialimpulse

**Rundbrief**

**Dreigliederung  
des sozialen  
Organismus**

Bestandsaufnahme in  
der neuen Unübersichtlichkeit

Geistesleben  
und Staat

Neue Wege in der Selbst-  
verwaltung der Waldorfschulen

Das doppelte Gesicht  
des Geisteslebens

Hochschulen: Selbstorganisation  
durch Studierende

Herausgegeben von der  
Initiative Netzwerk Dreigliederung

# Inhalt

## Bestandsaufnahme in der neuen Unübersichtlichkeit:

**Staat auf dem Rückzug – Freiheit für das Geistesleben?** (Albert Schmelzer) \_\_\_\_\_ 3

**Neue Wege in der Selbstverwaltung der Waldorfschulen** (Wolfgang Rau) \_\_\_\_\_ 10

**Zwischen Reproduktion der Verhältnisse und kultureller Eigengesetzlichkeit: das doppelte Gesicht des Geisteslebens** (André Bleicher) \_\_\_\_\_ 18

**Cusanus Hochschule: Schiffbruch Selbstverwaltung?** (Fabian Warislohner) \_\_\_\_\_ 26

## Hochschulen: Selbstorganisation durch Studierende:

**Fragend leben. Authentisch lernen. Selbst gestalten** (Fedelma Wibelitz, Gina Witzig, Elisabeth Rybak) \_\_\_\_\_ 31

**Mehr Selbstbestimmung durch Service Learning** (Frauke Godat, Isabell Osann) \_\_\_\_\_ 33

**Mitgestaltung an der Uni Witten-Herdecke** (Jannik Hovind) \_\_\_\_\_ 39

**50 Jahre Forum 3: „arbeitend lernen und lernend arbeiten“** (Ingrid Lotze, Ulrich Morgenthaler) \_\_\_\_\_ 40

**Rückzug des Staates aus dem Gesundheitswesen?** (Stefan Padberg) \_\_\_\_\_ 46

**Kolloquium Transformation: Die Dialektik von individueller und sozialer Entwicklung** \_\_\_\_\_ 51

**Jahrestreffen 2021 der Initiative Netzwerk Dreigliederung** \_\_\_\_\_ 52

# Impressum

Sozialimpulse – Rundbrief Dreigliederung des sozialen Organismus. Herausgegeben von der Initiative Netzwerk Dreigliederung, Libanonstr. 3, D-70184 Stuttgart, Tel. +49 (0) 711 – 23 68 950, E-Mail: netzwerk@sozialimpulse.de, Internet: www.sozialimpulse.de. ISSN 18630480. Redaktion und Verwaltung: Stefan Padberg, Prof. Dr. Christoph Strawe. Gestaltungskonzept: Marion Ehsam. Logo: Paul Pollock. Druck: Offizin Scheufele, Stuttgart. Es erscheinen vier Hefte pro Jahr. Versand (Abo) auf Bestellung und gegen Kostenbeitrag (Richtsatz für das volle Jahr € 30,-).

Zahlungen bitte durch Überweisung auf Treuhandkonto Czesla (IBAN: DE 65 6005 0101 0001 1616 25, BIC/SWIFT-Code: SOLADEST600) oder in bar. Bitte jeweils das Stichwort „Rundbrief“ angeben. Bezieher in DE können uns auch ein SEPA-Lastschriftmandat erteilen (bitte genauen Betrag angeben). Redaktionsschluss jeweils 1. März, 1. Juni, 1. September und 1. Dezember. Für unverlangt eingesandte Manuskripte wird keine Gewähr übernommen. ■

# Editorial

Im Juni diesen Jahres konnte das verschobene Jahrestreffen 2020 der Initiative Netzwerk Dreigliederung schließlich stattfinden. Über vier Tage gab es eine sehr anregende Online-Konferenz, deren Referatsbeiträge fast alle in diesem Heft veröffentlicht werden konnten. Es ist nun mit 52 Seiten ein sehr umfangreiches Heft geworden.

In vielen Beiträgen werden Versuche geschildert, Selbstverwaltung im Geistesleben konkret-praktisch umzusetzen. Aber auch Momente ihres Scheiterns werden thematisiert, in der berechtigten Hoffnung, dass dadurch Lernprozesse ausgelöst werden.

Selbstverwaltung zeigt sich empirisch offenbar als Übfeld und als eine besondere Form der Herausforderung für die Beteiligten. Und nicht immer ist das Unverständnis des äußeren Umfeldes die alleinige Ursache für Probleme und Konflikte. Auch dies wird in den entsprechenden Berichten deutlich.

Das Geistesleben als Quelle der ideologischen und sozialökonomischen Reproduktion der kapitalistischen Gesellschaft zu betrachten, ist „in unseren Kreisen“ nicht üblich. Zu oft wird Geistesleben gleichgesetzt mit „gut“, und der Staat in seinem Verhältnis zum Geistesleben mit „böse“. Dass dies zu schematisch gedacht ist, wird in einigen Beiträgen dargestellt.

Das Problemfeld der Finanzierung des Geisteslebens wird dabei leider nur gestreift. Es wird aber anfänglich erkennbar, dass die damit verbundenen Allokationsprobleme nicht zu unterschätzen sind. Wir leben eben nicht im Paradies, wo jede freie Initiative bejubelt und sofort mit den nötigen Finanzmitteln ausgestattet wird. In einer demokratischen Gesellschaft muss ausgehandelt werden, wer warum wie viele Ressourcen zugesprochen bekommt und wie der gleichberechtigte Zugang zu ihnen sichergestellt werden kann. Dies dürfte auch in einer „dreigliederten“ Gesellschaft nicht anders sein. Weitere Untersuchungen zu diesem Problemkreis werden folgen müssen.

Im Beitrag aus dem Forum 3 wird vor allem thematisiert, wie individuelle und soziale Entwicklung zusammen gedacht und geübt werden können. Mit diesem Thema wird sich auch das nächste Transformations-Kolloquium befassen – angesichts der ins Kraut schießenden technokratisch-bürokratischen Pläne für den Umbau unseres Wirtschaftssystems dringend nötig.

Mit dem Netzwerktreffen im November wollen wir schließlich den Blick nach vorne richten und uns in der Situation nach der Bundestagswahl über mögliche Initiativen verständigen.

Bis dahin verbleibt mit herzlichen Grüßen

Ihr Stefan Padberg

# Bestandsaufnahme in der neuen Unübersichtlichkeit:

## Staat auf dem Rückzug – Freiheit für das Geistesleben?

**Albert Schmelzer**

Die Forderung nach einem freien Geistesleben ist ein zentrales Postulat sozialer Dreigliederung. Dabei umfasst der Begriff des Geisteslebens all das, was auf der „geistigen wie der physischen Begabung des einzelnen menschlichen Individuums“ (Steiner 1919/1961, S. 51) beruht und im Bildungsprozess zu Fähigkeiten heranreift. Diese Fähigkeiten sollen in freier Weise in das soziale Leben eingegliedert werden. Was ist in diesem Kontext mit Freiheit gemeint? Hier ist zu differenzieren zwischen einer mikrosozialen Ebene, welche sich auf die einzelne Persönlichkeit bezieht, einer mesosozialen Ebene, welche Institutionen umfasst, und einer makrosozialen Schicht, welche die Gesamtgesellschaft betrifft.

Auf der mikrosozialen Ebene meint freies Geistesleben individuelle Selbstbestimmung, Partizipation und Teilhabe. Die verfassungsmäßig garantierten Freiheitsrechte wie Meinungs-, Presse-, Religions- und Gewissensfreiheit, die freie Berufswahl, die Reisefreiheit und die Freiheit bei der Wahl des Wohnsitzes eröffnen jedem Einzelnen die Chance, ein selbstbestimmtes Leben zu führen. Allerdings setzt das Realisieren dieser Chance entsprechende finanzielle Mittel voraus, die durch Erwerbsarbeit und/oder durch eine staatliche Grundsicherung – etwa in Form eines bedingungslosen Grundeinkommens – generiert werden können.

Auf der mesosozialen Ebene geht es um Institutionen wie Kindergärten, Schulen und Hochschulen. Innerhalb eines freien Geisteslebens sollen sie den Freiraum bekommen, sich ohne Einmischung des Staates und der Wirtschaft selbst zu verwalten.

Auf der makrosozialen Ebene schließlich meint freies Geistesleben das freie Zusammenwirken der verschiedenen Institutionen des Bildungs- und Kulturbereichs. Diese Kooperation realisiert sich in Kulturräten, die sich auf lokalem, regionalem, nationalen und gegebenenfalls auch internationalem Feld zu Absprachen zusammenfinden.

Aus diesem umfassenden Gebiet des Geisteslebens soll es im Folgenden vor allem um die mittlere, mesosoziale Ebene gehen. Dabei soll im Sinne einer Bestandsaufnahme der Blick auf die Schulen und Hochschulen in der gegenwärtigen BRD gerichtet werden.

### 1. Die Situation an den Schulen

Um die komplexe gegenwärtige Lage zu verstehen, ist auf Entwicklungen zu blicken, die sich ab den 1990er Jahren abgespielt haben. Zu diesem Zeitpunkt, kurz nach der Wiedervereinigung, wurde die bildungspolitische Debatte von einem Zauberwort dominiert: dem der „Schulautonomie“. Die einzelne Schule sollte größere Gestaltungsfreiräume bekommen, bestimmte Entscheidungskompetenzen sollten von der staatlichen Verwaltung auf die einzelne Schule übertragen werden. Diese Debatte ist nicht folgenlos geblieben: In den nächsten Jahrzehnten wurde darum gerungen, den Begriff der Schulautonomie auszugestalten und zur Grundlage konkreter Reformen zu machen. Dabei lassen sich verschiedene Phasen unterscheiden.

#### 1990 – 1995: Die erste Phase

Die erste Phase, die sich schon in den Diskursen der 1970er und 1980er Jahre angedeutet hatte, wurde durch ein pädagogisches Motiv bestimmt. In einer Zeit zunehmender Individualisierung und Pluralisierung sollte die Möglichkeit geschaffen werden, in Kenntnis der Lebensbedingungen vor Ort flexibel auf die Bedürfnisse der Schüler\*innen einzugehen; man war der Überzeugung, dass den Lehrer\*innen, die unmittelbar mit der pädagogischen Aufgabe konfrontiert sind, eine starke Eigenverantwortung und entsprechende Gestaltungsfreiheiten zugestanden werden sollten. Länderübergreifend wurden zahlreiche konkrete Reformen mit dem Ziel einer stärkeren Autonomie der Einzelschule durchgeführt. Diese Maßnahmen betrafen vier Aspekte der Autonomie. (Vgl. zum Folgenden Rürup 2007, S. 147)

Die erste war die **pädagogische** Autonomie. In diesem Zusammenhang wurden die Vorgaben der Lehrpläne gelockert. Dabei gab es verschiedene Varianten:

- Bis zu 25% pro Fach / pro Jahr konnten die Lehrer\*innen eigene Themenvorschläge einbringen.
- Die zeitliche Zuordnung von Themen zu einzelnen Schuljahren wurde aufgehoben.
- Es wurden keine Inhalte vorgegeben, sondern nur Kompetenzen definiert u.a.m.

Außerdem gab es Freiräume für die Zuordnung von Stunden zu einzelnen Fächern, die Zulassungsentcheidung von Schulbüchern wurde auf die einzelne Schule verlagert, in einzelnen Ländern konnte die Einzelschule die Entscheidung treffen, ob im Grundschulbereich verbale oder Notenzeugnisse vergeben werden sollten.

Ein zweiter Aspekt war die **organisatorische** Autonomie. Es gab Freiräume bei der Festlegung der Unterrichtseinheiten. So konnte beispielsweise der 45-Minuten-Takt aufgehoben und durch längere Blöcke ersetzt werden, auch Epochenunterricht war möglich. Zudem hatte die Einzelschule das Recht, interne Entscheidungsprozesse und die Konferenzordnung selbst zu gestalten.

Der dritte Aspekt war die **Personalautonomie**: Die Einzelschule hatte ein Mitspracherecht bei der Einstellung von Lehrer\*innen; das Kollegium konnte zudem bei der Bestellung des Schulleiters mitwirken.

Schließlich gab es viertens eine stärkere **finanzielle** Autonomie. Die Einzelschule erhielt ein Globalbudget und entschied selbst darüber, wie sie die Mittel verteilen wollte. Sie bekam zudem die Möglichkeit, von Unternehmen, Sparkassen oder Stiftungen Gelder einzuwerben oder auch die Chance, durch die Vermietung von Räumen ihr Budget aufzubessern.

Betrachtet man diese vier Aspekte, so wird deutlich: In dieser ersten Phase der gewährten Teilautonomie wurde die **Einzelschule** aus einem pädagogischen Anliegen heraus als **Handlungseinheit** begriffen.

### 1996 – 2000: Die zweite Phase

Kurz nach dieser ersten Phase begann – zunächst in den westlichen Bundesländern, dann auch im Osten Deutschlands – eine zweite Phase, teilweise überlappten sich die Entwicklungen. Die Gewährung einer Teilautonomie der Schulen wurde beibehalten, allerdings wurde sie mehr und mehr in einen **ökonomischen** Kontext gestellt. New Public Management- Organisationsmodelle gewannen an Einfluss; sie betrachteten die Schulen als Betriebe und forderten sie zur Optimierung und Effizienzsteigerung ihrer innerschulischen Strukturen und Entscheidungsprozesse auf. Kurz: Die **Einzelschule** wurde als **Verwaltungseinheit** entdeckt.

### Ab 2001: Die dritte Phase

Ab 2001 setzte mit der Auswertung der PISA-Tests eine dritte Phase ein. Im Blick auf das Ziel der Leistungssteigerung wurden von den Kultusministerien der Länder **Bildungsstandards** vorgegeben: Es wurden Kompetenzen definiert, welche die Schüler\*innen nach einer bestimmten Zeit in einem bestimmten Fach erreicht haben sollten. Auf der Basis dieser Zielvorgaben wurden regelmäßige **Lernstandsüberprüfungen** eingeführt; diese dienten dazu, die Qualität einer Schule zu beurteilen.

Die Teilautonomie wurde nun durch das Prinzip der „**Accountability**“, der **Rechenschaftslegung**, ergänzt.

In diesem Zusammenhang wurden verschiedene Steuerungsmomente zur Qualitätssteigerung eingeführt.

Das erste war die **Reflexionsaufforderung**:

- Die Schulen sollten ihre Arbeit regelmäßig reflektieren und dokumentieren.
- Kolleg\*innen sollten wechselseitig hospitieren.
- Der Direktor sollte ebenfalls hospitieren und Mitarbeitergespräche führen.
- Und vor allem: Kollegium und Rektor wurden aufgefordert, ein „Schulprogramm“ zu entwerfen.

Ein zweites Steuerungsinstrument waren **Unterstützungsangebote**:

- Schulen bekamen **Sondermittel** angeboten – in Form von Geld oder Sachmitteln -, sofern sie sich bei der Programmentwicklung auszeichneten.
- Schulen wurde ein **Stundenpool** zur Absenkung der Unterrichtsverpflichtungen für Lehrer\*innen offeriert, die im Kontext der Schulentwicklung tätig waren.
- Lehrer\*innen erhielten das Angebot, sich auf Kosten der Schulverwaltung als **Schulentwicklungsmoderatoren** ausbilden zu lassen.

Das dritte Steuerungsinstrument war die **Regulierung durch Rechenschaftslegung**. Dabei ging es um

- zentral organisierte und ausgewertete Lernstandsüberprüfungen
- regelmäßige Evaluationen durch externe Gutachter (Schul-TÜV)
- das Hinwirken auf zentrale Abschlussprüfungen.

### Rückzug des Staates?

Wie lassen sich die beschriebenen drei Phasen der Implementierung von Schulautonomie beurteilen? Ganz sicher bedeuteten sie *keinen völligen Rückzug des Staates aus dem Schulwesen: Das Prinzip der staatlichen Verwaltung der Schule wurde niemals aufgegeben*. Zwar gab es gewisse Spielräume in der Ausgestaltung des Curriculums, doch blieb der größte Teil der Lehrplanvorgaben bestehen, zwar wurden Freiheiten in der Unterrichtsorganisation eingeräumt, doch wurde die staatliche Entscheidungsmacht über das Schulprofil nicht angetastet – eine Realschule konnte nicht beschließen, zu einer Gesamtschule zu werden.

Außerdem wurden, was das Personal betrifft, die Standards der Lehrerbildung nicht verändert, und die Entscheidung über das Gesamtbudget einer Schule blieb bei der staatlichen Verwaltung. Eine Revolution im Sinne der Öffnung zu einem freien Schulwesen war das nicht, aber doch eine Stärkung der Möglichkeit schulischer Selbstverwaltung. Dabei verschoben sich im Laufe der Entwicklung die Akzente im Verständnis von Schulautonomie.

Während in der ersten Phase die Schulautonomie als **pädagogischer** Weg aufgefasst wurde, auf die Bedürfnisse der Kinder vor Ort flexibel einzugehen und die Eigenverantwortung und Selbstverwahrungspotentiale der Lehrer\*innen zu aktivieren, entwickelte sich die Implementierung von Schulautonomie zunehmend zu einem Instrument **ökonomischer Effizienzsteigerung** und staatlicher Steuerung mit dem Ziel der **Leistungssteigerung der Schüler\*innen** – vorwiegend in den kognitiven Fächern. Der eigentlich emanzipatorische Ansatz geriet in einen problematischen Kontext.

Inzwischen werden die **Kosten** dieser Entwicklung deutlicher bewusst. Denn es zeichnet sich folgende Tendenz ab: Der Druck zur Profilbildung führt zu einem größeren **Wettbewerb** zwischen den Schulen. Konkuriert wird dabei zum einen um die Quantität von Schüler\*innen (man braucht eine genügende Anzahl), zum anderen um deren Qualität („gute Schüler\*innen erhöhen die Leistung, verbessern das Image der Schule und sichern weitere finanzielle Ressourcen). Das betrifft besonders die Gymnasien, wirkt aber teilweise auf die Grundschulen zurück, weil profilierte Gymnasien Kooperationen mit Grundschulen eingehen, die ihrem Profil entsprechende Inhalte schon in der Grundschule anbieten.

Die Kehrseite einer solchen Autonomisierung ist eine **Erhöhung der Segregation** der Schüler\*innen: Kinder aus benachteiligten und bildungsfernen Milieus sammeln sich in „Restschulen“ und „Restklassen“. Aus vielen möglichen nur ein Beispiel: Es gibt in Berlin, das eigentlich eine sechsjährige Grundschule für alle vorsieht, sog. „grundständige Gymnasien“ ab der fünften Klasse. Diese haben sich seit den 1990er Jahren signifikant vermehrt, sie haben inzwischen etwa ebenso viele Schüler\*innen wie die „normalen“ Gymnasien. Dabei ziehen sie offensichtlich eher wohlhabendere Eltern an. Ein Indiz: Der Anteil der Schüler\*innen, die eine Lehrmittelbefreiung erhalten – also aus ökonomisch schwachen sozialen Schichten stammen – betrug 2017 nur 14 Prozent, gegenüber 23 Prozent an „normalen“ Berliner Gymnasien. (Helbig/Nicolai 2017, S. 22)

Vor diesem Hintergrund zeigt sich die **Ambivalenz des Autonomie-Diskurses** im staatlich verwalteten Schulsystem. *Eine an sich sinnvolle pädagogische Maßnahme, die eigentlich auf eine Stärkung der Eigenverantwortung der pädagogisch Tätigen und auf die Selbstverwaltung der Einzelschule zielte, wurde zu einem Steuerungsinstrument staatlicher Verwaltung.* Die Lehrenden wurden – zwar nicht direkt, aber doch auf indirekte Weise durch die Einführung von Bildungsstandards, Vergleichs-

arbeiten, interne und externe Evaluationen und Wettbewerbsstrategien – an zentrale Erwartungen und Vorgaben gebunden.

## Schulen in freier Trägerschaft

Stellen Schulen in freier Trägerschaft eine Alternative dar? Die Zahl der Schulen in freier Trägerschaft hat sich in den letzten Jahrzehnten kontinuierlich erhöht. Während es im Schuljahr 1992/93 noch 3232 allgemeinbildende und berufliche Privatschulen gab, waren es 2018/19 schon 5811 – eine Steigerung um rund 80 Prozent (Statistisches Bundesamt 2020). Eine der Ursachen liegt sicher in dem, was ursprünglich mit dem Begriff der Autonomie verbunden war: ein eigenes Schulprofil, intrinsisch motivierte Lehrer\*innen, die Möglichkeit, beweglich auf die vor Ort vorhandenen Bedürfnisse der Kinder einzugehen. Eine Gefahr dieser Attraktivität von Schulen in freier Trägerschaft aber lässt sich nicht übersehen: Die Tendenz, Kinder aus ökonomisch gut situierten, zumindest aus bildungsnahen Elternhäusern anzuziehen und damit zur **Selektivität des Schulsystems** beizutragen.

Nehmen wir als Beispiel die **Waldorf-Schulbewegung**. Die vorliegenden Studien zur Elternschaft haben gezeigt: Das Einkommen der Waldorf-Elternschaft entspricht in etwa dem durchschnittlichen Bevölkerungseinkommen; die Eltern der Waldorfschulen sind keine Versammlung der Reichen (Koolmann et. alt. 2018, S. 56 ff.). Betrachtet man allerdings den Bildungsgrad, so zeigen sich deutliche Unterschiede:

75 % der Eltern haben das Abitur oder die Fachhochschulreife im Vergleich zu 32% der übrigen Bevölkerung,

54 % haben einen Studienabschluss im Vergleich zu 17,6 %,

11 % verfügen über eine Promotion im Vergleich zu 1,2 %. (Koolmann et. alt. 2018, S. 51 ff.)

Die Elternschaft der Waldorfschulen stellt somit eine **Bildungselite** dar. Die Schülerschaft ist **relativ homogen**, Kinder aus ökonomisch schwachen sozialen Schichten und aus bildungsfernen Familien sind ebenso unterrepräsentiert wie Kinder mit Migrationshintergrund. Vergleicht man diese Situation mit dem ursprünglichen Impuls der Waldorfpädagogik, so zeigt sich eine erhebliche Differenz: Die erste Waldorfschule war eine Schule für Arbeiterkinder. Ihr Anliegen war es, auf dem Bildungssektor die Kluft zwischen den sozialen Klassen zu überwinden, sie stand nicht nur für Freiheit im Bildungswesen, sondern auch für Bildungsgerechtigkeit (Schmelzer 1991, S. 213–239). Angesichts dieses subversiven Erbes wird deutlich, dass gegenwärtig eine zentrale Herausforderung für die Waldorfschulbewegung darin besteht, *sich stärker als bisher aktiv für Kinder aus ökonomisch schwachen sozialen Schichten und aus bildungsfernen Familien zu öffnen*; Initiativen in dieser Richtung bestehen in den Interkulturellen Waldorfschulen in Mannheim, Berlin und Dresden (Adam, Schmelzer 2019).

Was für die Waldorfschulen gilt, lässt sich auf alle Schulen in freier Trägerschaft ausweiten: *Gesellschaftlich progressiv im Sinne der sozialen Dreigliederung sind sie erst dann, wenn sich ihre Freiheit schulischer Selbstverwaltung verbindet mit Bildungsgerechtigkeit und der Möglichkeit zur Teilhabe für alle Kinder.*

## 2. Die Situation an den Hochschulen

Seit Wilhelm von Humboldt gilt die **Autonomie** als adäquates Verfassungsprinzip der Hochschulen. „Von aller Form im Staate losgemacht“ (zit. nach Kopetz 2002, S. 47) soll die Universität sein, damit sie ihr geistiges Leben voll entfalten kann. Nach dem Zweiten Weltkrieg hat Karl Jaspers diesen Ansatz in seiner berühmten Schrift „Die Idee der Universität“ aufgegriffen: „Der Staat duldet und schützt die Universität als einen aus seiner Machtwirkung ausgesparten Raum, den er gegen andere Machteinwirkungen sichert.“ (Jaspers 1946/1980, S. 110). In neuerer Zeit hat Jacques Derrida die Konzeption der „unbedingten Universität“ entwickelt; im Anschluss an seine Auffassung schreibt der zeitgenössische Philosoph Plinio Prado:

*„Unter dem ‚Prinzip Universität‘ verstehe ich das Prinzip, das ursprünglich die Universität als einen Ort der unbedingten, freien und öffentlichen Ausübung des Denkens begründet hat. Das ist die Bedeutung von autonomia in ihrem ursprünglichen, grundlegenden Sinn: Dass der Geist sich sein eigenes Gesetz (nomos) gibt. Das Prinzip der Autonomie oder der Autarkie ist ein entscheidendes konstituierendes Prinzip. Es errichtet die Universität als einen strukturell souveränen Ort, und zwar durch das Befragen, Hinterfragen und das freie reflexive Untersuchen. In einem Wort: durch Kritik. [...] Nichts steht über der Hinterfragung und der kritischen Untersuchung, nichts ist vor ihr sicher, alles muss der freien und öffentlichen Kritik der Vernunft unterzogen werden können.“* (Prado 2011, S. 124 f.).

Daraus ergibt sich: Die Universität darf keinen externen Zwecken – wirtschaftlichen oder politischen, medialen oder religiösen – unterworfen sein, sie stellt „das Versprechen einer Emanzipation der Menschheit dar“ (Prado 2011, S. 125). Es ist zu fragen, wie sich dieses Prinzip der Autonomie der Hochschulen gegenwärtig in der BRD ausgestaltet. Zur besseren Einordnung der aktuellen Situation ein kurzer historischer Abriss.

### 1945 – 1965: Die Phase der Ordinarienuniversität

In der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg etablierte sich die Ordinarienuniversität. Die Professoren – Professorinnen gab es kaum – waren zumeist Lehrstuhlinhaber und hatten das Recht, über personelle und finanzielle Mittel frei zu verfügen. Es gab eine Gruppe von Assistenten und Mitarbeitern, es standen Forschungsmittel zur Verfügung. Gelegentlich wurde

um einen Lehrstuhl ein ganzes Institut gebastelt, dann war der Lehrstuhlinhaber gleichzeitig Institutsdirektor. Die Ordinarienuniversität war hierarchisch gegliedert; sie wurde von der Gruppe der Professoren praktisch im Alleingang geführt.

### 1965 – 1990: Die Demokratisierung der Hochschulen

Die 1960er Jahre brachten eine neue **Dynamik** an die Hochschulen. Georg Picht schrieb 1964 in der Zeitschrift „Christ und Welt“ eine Artikelserie und lenkte damit die öffentliche Aufmerksamkeit auf die im internationalen Vergleich geringe Zahl von Hochschulabsolventen in Deutschland. Angesichts der damit ausgerufenen „Bildungskatastrophe“ verstärkten die staatlichen Einrichtungen, angetrieben von Wirtschaftsverbänden und der Angst, ökonomisch abgehängt zu werden, ihre Bemühungen um die Ausschöpfung der Bildungsreserven, u.a. wurde ein System der finanziellen Unterstützung von Studierenden aus Familien mit niedrigem Einkommen eingeführt, aus dem später das BAFÖG entstand. „Innerhalb von zehn Jahren verdoppelten sich die Studierendenzahlen, die Zahl der Professoren stieg um mehr als das Doppelte und die Zahl des nicht-professoralen akademischen Personals verdreifachte sich.“ (Kehm, 28.4.2015)

Parallel dazu kündigte sich eine **strukturelle und inhaltliche Neuausrichtung** der Hochschulen im Kontext der Studentenbewegung an. Die Kritik an der Ordinarienuniversität fand ihren Ausdruck in der einprägsamen Parole: „Unter den Talaren – Muff von 1000 Jahren“. Die Forderungen der Student\*innen zielten auf Mitbestimmung und die Etablierung kritischen Denkens. Die Hochschulen, so eine Denkschrift des SDS, sollten zu einem Ort *egalitärer Teilhabe an demokratischen Selbstverwaltungsprozessen und kritischer Reflexivität über die gesellschaftlichen Verhältnisse* werden. (Demirovic 2015, S. 40 ff.)

Der **strukturelle Aspekt** dieser Bestrebungen konkretisierte sich in der Forderung, die Ordinarienuniversität durch die **Gruppenuniversität** abzulösen, in der die drei Statusgruppen: Professor\*innen, Studierende und der akademische Mittelbau gleichberechtigt an der Selbstverwaltung der Hochschule zu beteiligen seien. In der Folge konnte sich dieses Anliegen zumindest teilweise durchsetzen. Das sog. „Hochschul-Urteil“ des Verfassungsgerichts von 1973 bestätigte, dass eine solche Organisationsform grundsätzlich verfassungskonform sei. Allerdings dürfe die Wissenschaftsfreiheit nicht in Gefahr geraten, daher müsse gesichert sein, dass den Professor\*innen in den Selbstverwaltungsgremien bei Entscheidungen, welche „unmittelbare Fragen der Forschung oder der Berufung der Hochschullehrer betreffen, [...]ein weitergehender, ausschlaggebender Einfluss vorbehalten bleibt“ – also mindestens 51 Prozent der Stimmen. Damit war die große Linie für die weitere Hochschulentwicklung skizziert: *Partizipation der Studierenden und des Akademischen Mittelbaus: ja, eine partielle Mitbestimmung: nein.*

Auch der **inhaltliche Aspekt** der studentischen Forderungen nach der Stärkung kritischen Denkens blieb nicht ohne Wirkung: Ende der 60er und Anfang der 70er Jahre etablierte sich die Kritische Theorie radikaler Aufklärung von Horkheimer und Adorno und der unorthodoxe Marxismus eines Ernst Bloch an den Universitäten. Neue Ansätze im Kontext feministischer, rassismuskritischer und ökologischer Forschung wurden von einer neuen Generation von Hochschullehrer\*innen entwickelt. Allerdings verblasste die anfängliche Emphase dieses Aufbruchs Ende der 70er und im Verlauf der 80er Jahre, weil viele der Theorien keine Perspektive für die Umsetzung in eine berufliche Praxis boten, manchen erschienen die endlosen Theoriediskussionen als leeres Geschwätz.

Zunehmend wurden zu lange Studienzeiten und eine zu hohe Studienabbruchquote beklagt, die Hochschulen standen unter dem Druck, bei chronischer Unterfinanzierung mit einer kontinuierlich wachsenden Zahl von Studierenden zurechtzukommen. In dieser Situation begann ab 1990 eine weitere Phase der Hochschulentwicklung.

### Ab 1990: Neo-liberale Reorganisation der Hochschulen

Um diese dritte Phase der Hochschulentwicklung in der BRD zu verstehen und angemessen zu beurteilen, ist zunächst der Blick auf einen Sachverhalt zu richten, der diese Phase maßgeblich geprägt hat: die **enorme Zunahme der Zahl der Studierenden**. Waren im WS 2002/03 1.939.233 Student\*innen an deutschen Hochschulen eingeschrieben, so war die Zahl im WS 2019/20 auf 2.891.049 gestiegen – eine Steigerung um rund 50 Prozent. *Etwa die Hälfte eines Altersjahrgangs nimmt heute ein Hochschulstudium auf, 1960 waren es noch 6 Prozent.* Dabei strebt der Großteil der Student\*innen keine wissenschaftliche Karriere an, sondern eine hoch qualifizierte berufsbefähigende Ausbildung mit guten Lebenseinkommensperspektiven und geringen Arbeitslosenrisiken. Auf diese Situation haben die staatlichen Instanzen in dreifacher Weise reagiert: durch eine *Diversifizierung der Hochschullandschaft*, durch eine *Neuordnung der Studiengänge und Studienabschlüsse*, und durch einen *Rückzug aus der unmittelbaren Gestaltung der Hochschule*.

Neben die 107 Universitäten sind 213 Fachhochschulen getreten, daneben gibt es 52 Kunsthochschulen, 30 Verwaltungsfachhochschulen, 16 Theologische Hochschulen und 6 Pädagogische Hochschulen. Die sich in dieser Differenzierung manifestierende Tendenz, gezielt auf den angestrebten Beruf hin zu studieren, wurde durch die Einführung gestufter Studiengänge und Abschlüsse unterstützt. Im sog. „*Bologna-Prozess*“ – der Name geht zurück auf eine in Bologna verabschiedete Erklärung der Wissenschaftsminister von 30 europäischen Staaten im Jahre 1999 – ist ein Studiensystem etabliert worden, das sich im Wesentlichen auf zwei Hauptzyklen stützt: ein Bachelorstudium von drei und ein

Masterstudium von zwei Jahren. Dabei wurden die Studieninhalte in sog. „*Module*“ aufgeteilt, nach denen jeweils Prüfungen stattfinden. Gegenüber dem vielfach angeführten Argument, diese Reform müsse notwendig zu einer Verschulung des Studiums und zu einer Zweiklassen-Gesellschaft mit einer kleinen Anzahl wissenschaftlich voll ausgebildeter Masterabsolventen und einem großen akademischen Proletariat führen (so etwa Krautz 2011, S. 145), sei einschränkend angemerkt, dass es beim Zuschnitt der Module erhebliche Freiheiten gibt; hier kommt es stark auf die Intentionen der jeweiligen Hochschule an.

Der Rückzug des Staates aus der direkten Gestaltung der Hochschulen manifestierte sich im Wesentlichen auf drei Feldern:

- Das **Berufungs- und Ernennungsrecht** der Professor\*innen und wissenschaftlichen Mitarbeiter\*innen ging auf die Hochschulen über.
- Die Verantwortung für die Gestaltung **effizienter Ablauf- und Entscheidungsprozesse** sowie die **Sicherung der Qualität der Lehre** lag fortan bei den Hochschulen.
- Den Hochschulen wurde ein **Globalbudget** zur Verfügung gestellt, sodass offene Entscheidungsräume über die Verwendung der Mittel entstanden.

Im Hintergrund dieser Maßnahmen standen betriebswirtschaftliche Überlegungen und Management-Konzepte. Die Hochschulen sollten effizienter arbeiten und auf neue Herausforderungen flexibler reagieren können. Allerdings bedeutete dieser Rückzug der Kultusministerien aus einer direkten Steuerung keinesfalls den Verzicht auf staatliche Einflussnahme überhaupt. Vielmehr wurden **Instrumente einer indirekten Steuerung** geschaffen.

Das entscheidende dieser Instrumente ist das der **Zuweisung von Finanzmitteln**. Die Grundfinanzierung der Hochschulen wird knapp gehalten, ein Teil der Mittel wird nach Leistungsindikatoren vergeben. Solche Leistungskriterien sind die Zahl der Studierenden und Doktoranden sowie die Einwerbung von Drittmitteln. Mit einer solchen *Strategie des Kostendrucks* werden die Hochschulen in eine Situation der *Konkurrenz durch Wettbewerb* gestellt. Um auf dem Bildungsmarkt zu bestehen, müssen sie ihr Profil schärfen und öffentlichkeitswirksam präsentieren. *Evaluationen*, die durch sog. Akkreditierungsagenturen regelmäßig vorgenommen werden und in *Hochschulrankings* münden, verstärken als zweites Steuerungsinstrument diese Wettbewerbssituation. Zudem werden die Hochschulen herausgefordert, *eigene Finanzierungsquellen* zu erschließen; das kann durch Studiengebühren jenseits der Regelstudienzeit, durch die Vermarktung von Forschungsergebnissen, durch das Angebot kostenpflichtiger Weiterbildungen, durch das Gewinnen von Sponsoren und durch das Einwerben von Drittmitteln geschehen – kurz und gut: Die Hochschulen bekommen Anreize, mehr und mehr als „*Betriebe*“ zu agieren, die sich am Markt behaupten müssen.

Im Zuge dieser Entwicklung übertrugen eine Reihe von Landesregierungen wichtige Kompetenzen von den Kultusministerien oder den Gremien auf den **Präsidenten oder Rektor**; er kann in Verbindung mit dem Senat, der ihn gewählt hat und in dem die Professor\*innen die Mehrheit haben, Studiengänge schließen sowie neue entwickeln und akkreditieren lassen, Professorenstellen schaffen und – zur Not mithilfe externer Berufungskommissionen – Professor\*innen berufen, mit ihnen Gehaltsgespräche führen und Anstellungsverträge abschließen sowie über die Verteilung der Finanzen entscheiden. Rechenschaftspflichtig ist der Präsident oder Rektor einerseits dem Senat, andererseits dem Hochschulrat. Diesem gehören Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens, vielfach aus der Wirtschaft, an.

Auch die *Professor\*innen* wurden in den Umbau der Hochschulen einbezogen. Zum einen wurde im Jahre 2002 durch die 5. Novelle des Hochschulrahmengesetzes die Möglichkeit geschaffen, dass junge Wissenschaftler\*innen mit ausgezeichneter Promotion ohne die bisher übliche Habilitation direkt unabhängige Forschung und Lehre an Hochschulen durchführen können; sie haben dann die Möglichkeit, sich im Laufe von sechs Jahren für die Berufung auf eine Lebenszeitprofessur zu qualifizieren. Zum anderen werden sie, aber auch die übrigen Professor\*innen, zu einer *kontinuierlichen Dokumentation ihrer Leistungen verpflichtet und regelmäßig evaluiert*; Kriterien dafür sind Monographien und Buchbeiträge, Publikationen in begutachteten Zeitschriften (peer-review Verfahren), Einladungen zu Vorträgen bei internationalen Kongressen, positives Feedback der Studierenden für eine gute Lehre und die Einwerbung von Drittmitteln.

Fasst man diese Maßnahmen zusammen, so lässt sich sagen: Ab 1990 fand eine **neoliberale Reorganisation der Hochschulen** statt, an die Stelle des Leitbildes einer demokratischen Hochschule trat eines, das von **Elite und Exzellenz** geprägt ist.

### Freiheitsräume oder Ökonomisierung?

Wie lässt sich die oben skizzierte Entwicklung vor dem Hintergrund des eingangs skizzierten Ideals, die autonome Hochschule solle ein Ort sein, der weder staatlichen noch wirtschaftlichen Zwecken unterworfen ist, beurteilen? Zweifellos stellt die Strategie der staatlichen Verwaltung, durch Kostendruck Anreize für Konkurrenz und Wettbewerb zu setzen, ein Einfallstor für eine **Ökonomisierung** der Hochschulen dar. Denn damit wird die **Einwerbung von Drittmitteln** zu einem entscheidenden Faktor für die Entwicklung einer Hochschule. Nicht zu Unrecht gilt das Bonmot:

*„Die Universitäten sind stolz, das Mittelalter hinter sich gelassen zu haben, dabei sind sie jetzt im Drittmittelalter.“* (Schenkel, Elmar)

Denn seit 1980 hat sich der Anteil der Drittmittel an den Forschungsausgaben der Hochschulen in etwa verdoppelt, 2018 betrug er 44,6 % (Statistisches

Bundesamt). Diese Drittmittel stammen aus Stiftungen – hinter denen nicht selten wirtschaftliche oder politische Interessen stehen – oder kommen direkt aus Unternehmen. Damit wird Einfluss auf die Forschung genommen: Grundlagenforschungen für Gentechnik, Rüstungsindustrie und Digitalisierung werden üppig finanziert, Philosophie, Friedensforschung, Religions- und Kulturwissenschaften finden vergleichsweise wenig Sponsoren.

Es passt zu dieser Tendenz der Ökonomisierung, dass **Management-Modelle** für die Leitung der Hochschule herangezogen werden. Die Macht wird zunehmend auf den **Präsidenten oder Rektor** und seinen Mitarbeiterstab verlagert; er wird erfolgreich sein, wenn er – neben einem zukunftsfähigen Konzept der inhaltlichen Ausrichtung der Hochschule und ausgeprägten Kommunikationsfähigkeiten – auch Strategien der Werbung und des Requirierens von Drittmitteln beherrscht. Eines von vielen möglichen Beispielen: Der Senat der Universität Lüneburg wählte 2006 den damals 36-jährigen Wirtschaftswissenschaftler Sascha Spoun zu ihrem Präsidenten. Dieser krepelte in den nächsten Jahren die Stiftungshochschule gründlich um: Er verpasste ihr den neuen Namen „Leuphana“, machte einige Fächer dicht und bei der EU 64 Millionen Euro für regionale Wirtschaftsförderung locker. Zudem lud er große Namen, u.a. Jimmy Carter und Angela Merkel, zu Vorträgen und Kongressen ein und vergab an den Stararchitekten Libeskind, der vorher durch eine externe Kommission als Professor berufen worden war, den Auftrag zum Errichten des zentralen Hochschulbaus (Becker, 30.1.2013). Vor allem aber: Es gelang ihm, die Drittmittel für die Forschung zu verdreifachen. Anfang 2019 wurde Sascha Spoun zum dritten Mal im Amt bestätigt – sein Mandat reicht bis 2028. Man kann in einem solchen Beispiel den Beweis für die Effizienz der Bündelung der Macht bei einem akademischen Unternehmer sehen, man kann aber auch nachfragen, ob durch eine solche Praxis die Einübung eines kritischen Bewusstseins und demokratischer Verfahren nicht unterminiert werden. Andererseits zeigt sich, dass die aktuelle Situation durchaus Chancen zur Realisierung innovativer Projekte bietet, wenn der Rektor oder Präsident und ein Team engagierter Professor\*innen und Mitarbeiter\*innen die Hochschule dezidiert als Ort kritischer Reflexion und gesellschaftlicher Transformation begreifen.

Im Übrigen sind die **Kriterien für die Evaluation der Professor\*innen nicht unproblematisch**. Denn die Bewertung nach der Anzahl der Publikationen führt im Sinne der Devise: „publish or perish“ zu dem Zwang, permanent etwas zu veröffentlichen. Oft wird dabei das gleiche Thema in drei Aufsätze mit verschiedenen Titeln verpackt; noch unausgelegene Ansätze, Reflexionen und Ergebnisse werden schnell auf den Buchmarkt geworfen. Jochen Krautz, der kritisch auf diese Phänomene hinweist, zeigt die Problematik der heutigen Evaluationspraxis am Beispiel Immanuel Kants auf: „Der hatte nach seiner Berufung zum Professor in Königsberg erst einmal geschlagene zehn Jahre gar nichts veröffentlicht. Damit wäre er heute am Ende gewesen. Kant aber konnte noch in Ruhe



nachdenken und veröffentlichte dann die epochale „Kritik der reinen Vernunft.“ (Krautz 2011, S. 136) Der **Zwang zur steten Selbstvermarktung** der eigenen Leistungen ist zudem nicht unbedingt mit dem wissenschaftlichen Ethos von Wahrheitssuche und wachem Bewusstsein für die gesellschaftlichen Folgen des eigenen Forschens vereinbar. Andreas Rödter, Professor für Neueste Geschichte in Mainz, charakterisierte die Entwicklung der akademischen Usancen in den letzten Jahrzehnten so: „Eine selbstanpreisende Sprache des Marktes ersetzte den Habitus der Dezenz, den die Wissenschaften angesichts des Wissens um die Grenzen ihrer Erkenntnisfähigkeit klassischerweise für angemessen hielten.“ (Schmitter 2020)

Fassen wir zusammen: Die Hochschulentwicklung der letzten Jahrzehnte mit dem Rückzug des Staates aus einer direkten Kontrolle der Hochschulen war keineswegs ein Weg zu einer Republik freier Geister; vielmehr geriet die Hochschule durch die staatliche Strategie von Kostendruck und Wettbewerb mehr und mehr unter den *Einfluss ökonomischer Denkkategorien und hierarchischer Organisationsprinzipien*. Dennoch liegen in den durch den Rückzug des Staates aus der direkten Lenkung entstandenen Freiräumen auch *transformative Potentiale* im Sinne ökologischer und sozialer Neugestaltung.

### Private Hochschulen als Alternative?

In den letzten dreißig Jahren ist die Zahl der Privathochschulen deutlich angestiegen: Gab es 1970 10 Hochschulen in freier Trägerschaft und 1990 21, so 2010 schon 90 und 2020 106, der Anteil der Studierenden beläuft sich auf 8,5%. (Frank et al. 2020, S. 9f.) Kirchliche Hochschulen freier Träger sowie mittelbar staatliche Hochschulen wie die Hochschule der Bundesagentur für Arbeit und die Hochschule der Deutschen Rentenversicherung sind in den Zahlenangaben nicht einbezogen, Hochschulen mit mehreren Standorten werden nur einmal gezählt.) Zumeist werden praxisorientierte Studiengänge in den Bereichen Wirtschafts-, Sozial- und Gesundheitswissenschaften angeboten, weniger als zehn Prozent sind universitär ausgerichtet, die meisten sind Fachhochschulen. Die rechtlichen Bedingungen gleichen denen bei einer staatlichen Trägerschaft, allerdings müssen Privathochschulen in der Gründungs- und einer Bewährungsphase eine „institutionelle Anerkennung“ durch den Wissenschaftsrat erhalten. Ein zentraler Unterschied liegt in der Finanzierung: Privathochschulen finanzieren sich vor allem aus Studienbeiträgen (75%), Drittmitteln (14%) und eigener wirtschaftlicher Tätigkeit (11%), staatliche Hochschulen aus Trägermitteln der Länder (73%), Drittmitteln (23%) und eigener wirtschaftlicher Tätigkeit (4%) (Frank et al. 2020, S. 34). An den Studiengebühren, die zumeist zwischen 1000 und 8000 Euro pro Semester betragen, zeigt sich die **Gefahr sozialer Selektivität**, wobei zu beachten ist, dass zahlreiche Studiengänge berufsbegleitend absolviert werden.

Dennoch bestehen auch für Hochschulen in freier Trägerschaft Chancen für die Realisierung innovati-

ver Impulse. Als Beispiel sei die Alanus Hochschule angeführt; als staatlich anerkannte Kunsthochschule mit den Standorten Alfter an der Stadtgrenze zu Bonn und Mannheim bietet sie für die inzwischen etwa 1900 Studierenden die Fachrichtungen Bildende und Darstellende Kunst, Architektur, Künstlerische Therapien, Pädagogik, Wirtschaft und Philosophie an, wobei durch das Konzept einer ganzheitlichen Bildung nach den Ideen Humboldts, Schillers und Steiners, durch die Kombination von Wissenschaft und Kunst und durch das jedes Fachstudium begleitende Studium generale die Persönlichkeitsbildung und die kritische Reflexivität in besonderer Weise gefördert werden.

### Fazit

Es ist versucht worden, die „neue Unübersichtlichkeit“ im Spannungsfeld von staatlicher Regulierung und Autonomie im Bildungsbereich zu durchleuchten. Dabei ergibt sich im Blick auf die Schulen und Hochschulen ein differenziertes Bild.

In den **Schulen** lässt sich trotz einer Realisierung von Teilaspekten der Autonomie kaum von einem Rückzug des Staates sprechen. Vielmehr bestehen mit der Vorgabe von **Bildungsstandards**, der Durchführung regelmäßiger **Lernstandserhebungen** und interner wie externer **Evaluationen** wirksame Instrumente staatlicher Steuerung.

Die Situation an den **Hochschulen** ist durch eine enorme Steigerung der Zahl der Studierenden und der Reorganisation der Lehre in Richtung anwendungsorientierter Studiengänge bestimmt. Hier vollzog sich ein Rückzug des Staates aus der unmittelbaren Lenkung; allerdings wurden mit einer **Strategie des Kostendrucks**, mit **Evaluationen** und **Hochschulrankings** und der Notwendigkeit des Einwerbens von **Drittmitteln** Instrumente einer wirksamen indirekten Steuerung geschaffen – es vollzog sich eine **neo-liberale Reorganisation** und damit eine tendenzielle **Ökonomisierung** der Hochschulen. Dennoch bestehen aufgrund der entstandenen Freiräume Chancen für innovative Projekte gesellschaftlicher Transformation.

Schulen und Hochschulen **in freier Trägerschaft** verfügen über ein erhebliches Innovationspotential, sollten aber der **Gefahr sozialer Segregation** entschieden entgegensteuern.

### Literatur

Adam, Christiane / Schmelzer, Albert (Hrsg.)(2019): Interkulturalität und Waldorfpädagogik. Weinheim Basel: Beltz Juventa.

Becker, Sven (30.1.2013): Das süße Leben der Campus-Könige. <https://www.spiegel.de/lebenundlernen/job/uni-praesidenten-regieren-ihre-hochschulen-wie-koenigreiche-a-871965.html>

Demirovic, Axel (2015): Wissenschaft oder Dummheit? Über die Zerstörung der Rationalität in den Bildungsinstitutionen. Hamburg: VSA

Frank, Andrea u.a. (2020): Private Hochschulen. Entwicklungen im Spannungsfeld von akademischer und gesellschaftlicher Transformation. Essen: Edition Stifterverband

Helbig, Marcel / Nicolai, Rita (2017): Alter Wolf im neuen Schafspelz? Die Persistenz sozialer Ungleichheiten im Berliner Schulsystem. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung

Jaspers, Karl (1946/1980): Die Idee der Universität. Berlin u.a. 1980

Kehm, Barbara M. (28.4.2015): Deutsche Hochschulen: Entwicklung, Probleme, Perspektiven. In: Dossier Bildung. Bundeszentrale für politische Bildung, <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/205721/hochschulen-in-deutschland>, abgerufen am 9.12.2020

Kopetz, Hedwig (2002): Forschung und Lehre. Die Idee der Universität bei Humboldt, Jaspers, Schelsky und Mittelstraß. Wien Köln Graz: Böhlau Verlag

Koolmann, Steffen / Petersen, Lars / Ehrler, Petra (Hrsg.)(2018): Waldorf-Eltern in Deutschland. Weinheim Basel: Beltz Juventa

Krautz, Jochen (2011): Ware Bildung. Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie. 3. Aufl. München: Diederichs

Prado, Plinio W. (2011): Das Prinzip Universität als unbedingtes Recht auf Kritik. In: Lohmann, Ingrid u.a.: Schöne neue Bildung. Zur Kritik der Universität der Gegenwart. Bielefeld: diaphanes

Rürup, Matthias (2007): Innovationswege im deutschen Bildungssystem. Die Verbreitung der „Schulautonomie“ im Ländervergleich. Wiesbaden: VS Verlag

Schenkel, Elmar, Buchautor und Übersetzer, [www.aphorismen.de/zitat/191020](http://www.aphorismen.de/zitat/191020)

Schmelzer, Albert (1991): Die Dreigliederungsbewegung 1919. Rudolf Steiners Einsatz für den Selbstverwaltungsimpuls. Stuttgart: Freies Geistesleben

Schmitter, Elke (2020): „Aber hat Hedwig Richter auch etwas zu sagen?“ Der Spiegel. Nr. 37, 5.9.2020

Statistisches Bundesamt: Bildung und Kultur, Finanzen der Hochschulen, Fachserie 11, Reihe 4.5. Zitiert nach: Kreiß, Christian (2020): Gekaufte Wissenschaft. Was uns manipulierte Hochschulforschung schadet und was wir dagegen tun können. Hamburg: tredition.

Steiner, Rudolf (1919/1961): Die Kernpunkte der sozialen Frage. GA 23. Dornach: Rudolf Steiner Verlag

## Albert Schmelzer

geboren 1950. Studium der Romanistik, Theologie und Soziologie, von 1978 - 1990 Oberstufenlehrer an der Freien Waldorfschule Mannheim in den Fächern Deutsch, Geschichte, Kunstgeschichte und Religion, anschließend Dozent in der Lehrerbildung. Promotion über das Thema „Die Dreigliederungsbewegung 1919. Rudolf Steiners Einsatz für den Selbstverwaltungsimpuls“. Mitbegründer der Interkulturellen Waldorfschule Mannheim-Neckarstadt, seit 2012 Professor für Allgemeine Pädagogik mit dem Schwerpunkt Waldorfpädagogik und Interkulturalität an der Alanus Hochschule, Studienzentrum Mannheim. Publikationen zu den Themen Geschichtsdidaktik, Waldorfpädagogik, interkulturelle Pädagogik und interreligiöser Dialog.

# Neue Wege in der Selbstverwaltung der Waldorfschulen

Wolfgang Rau

**W**aldorfschulen werden von Lehrern selbst organisiert. Sie entsprechen dem Motiv vieler Menschen, ihre Arbeitsverhältnisse selbst zu gestalten und nicht fremdbestimmt von äußeren Interessen abhängig zu sein. Mit dem Drang nach Selbstbestimmung ist zugleich eine Tendenz zur Selbstbezogenheit verbunden, die Steiner als antisoziale Kräfte kennzeichnet und die fortwährend drohen, jegliche Arbeitsgemeinschaft zu behindern. Selbstverwaltungsprozesse und -strukturen müssen deshalb so angelegt werden, dass sie diesen antisozialen Kräften eine soziale Richtung geben und soziale Kräfte im Menschen hervorrufen. Die konkrete Herausforderung lautet für Waldorfschulen: Welche Bedingungen und Anforderungen stellen sich Lehrer, um gegenseitig hilfreich zusammenzuarbeiten? Die skizzierten neuen Wege der Selbstverwaltung führen dazu, die pädagogische Wirksamkeit der Schule zu steigern. Dafür muss kein Staat oder Eigentümer um Erlaubnis gefragt werden; jedes Kollegium kann damit beginnen.

Wer gesellschaftliche Entwicklungen über längere Zeiträume betrachtet, kann eine fortschreitende Individualisierung und einen zunehmenden Drang nach Selbstbestimmung der Menschen bemerken. Neben der Individualisierung der privaten Lebensverhältnisse, dem privaten Geistesleben, kommt dem Wunsch nach mehr Selbstbestimmung in den Arbeitsverhältnissen, dem sozialen Geistesleben, eine besondere Bedeutung zu, denn hier wird die *Selbstbestimmung für Andere* ausgeübt. Dieser Entwicklung tragen Organisationen Rechnung, wenn die Arbeitenden ihre Aufgaben ausschließlich selbst koordinieren und bestimmen.

Waldorfschulen wurden von Anfang an als sich selbstverwaltende Körperschaften konzipiert, in denen zudem eine Pädagogik gepflegt wird, die dem Individuellem in jedem Menschen gerecht werden will. Damit liegen sie im Entwicklungstrend der Individualisierung und müssten attraktiv für diejenigen Lehrer sein, die nicht nur ihr privates, sondern auch ihr berufliches Leben selbst gestalten und für die Lernbedürfnisse jedes Schülers da sein wollen. Gleichwohl mangelt es den Waldorfschulen an Lehrern. Offensichtlich wirkt ihre Selbstverwaltung doch nicht attraktiv, zumal die deutlichen Gehaltsunterschiede zu Regelschulen keinen Vorteil darstellen.

Ein Grund dafür liegt in Schwierigkeiten der Selbstverwaltung an Waldorfschulen, die einerseits durch die zunehmende Selbstbezogenheit bei den Beteiligten entstehen. Andererseits werden sie auch durch Strukturen hervorgerufen, die dieser Selbstbezogenheit Raum geben und damit die pädagogische Arbeit belasten. Neue Wege in der Selbstverwaltung können zu einer Zusammenarbeit zwischen den Lehrern führen und pädagogische Kräfte hervorrufen, die die Attraktivität der Waldorfschulen verstärken.

## Die Selbstbezogenheit als notwendiger Entwicklungsschritt der Menschen und ihre Auswirkung innerhalb der Selbstverwaltung

Für eine gründliche Betrachtung der Selbstverwaltungsprozesse in Waldorfschulen sind zwei wesentliche Kräfte des Menschen in sozialen Beziehungen zu bedenken. In dem Vortrag über „Soziale und antisoziale Triebe im Menschen“ (Steiner 1963, S. 158ff.) erläutert R. Steiner anhand des „sozialen Urphänomens“, wie in jedem Menschen diese Kräfte wirksam sind: Soziale Triebe sorgen in ihm dafür, dass er sich dem Mitmenschen hingeben kann, wobei das Bewusstsein für sich selbst schwindet. Bevor der Mensch sich an den Anderen verliert, bringen ihn antisoziale Triebe dazu, sich innerlich abzugrenzen und für das Eigene wach zu werden. Diese Polarität wirkt in allen sozialen Beziehungen und Gesellschaftsbereichen, sie „beherrscht unser Leben“ (Steiner 1963, S.163). Jeder Mensch ist in der Lage, auf andere Menschen und deren Interessen einzugehen; zugleich hat er fortwährend die Tendenz, die eigenen Interessen und Initiativen in den Vordergrund zu stellen. Steiner stellt diese antisoziale Kraft der Selbstbezogenheit in den weiten Kontext der Entwicklung der Menschheit:

*„Nun, wir leben im Zeitalter der Bewußtseinsseele, wo der Mensch auf sich selbst sich stellen muß. Worauf ist er da angewiesen? Er ist darauf angewiesen, ... sich zu behaupten... Und es würde nicht die Aufgabe unseres Zeitraums vom Menschen erreicht werden können, wenn nicht gerade die antisozialen Triebe, durch die der Mensch sich auf die Spitze seiner eigenen Persönlichkeit stellt, immer mächtigere und mächtigere werden. **Die Menschheit hat heute noch gar keine Ahnung davon, wie mächtig immerwährend bis ins***

***dritte Jahrtausend hinein die antisozialen Triebe sich entwickeln müssen.**“* (Steiner 1963, S. 164, Hervorhebung durch den Verfasser).

Damit stellt Steiner die Prognose auf, dass der Entwicklungstrend zur Individualisierung noch lange nicht abgeschlossen ist, sondern sich verstärken wird. Anschließend formuliert Steiner zwei Schlussfolgerungen aus dieser Entwicklung:

*„In unserer Zeit, wo der Mensch um seiner selbst willen, um seines einzelnen Selbstes willen die antisozialen Triebe ausbilden muss - die sich schon ausbilden, weil der Mensch eben der Entwicklung unterworfen ist, gegen die sich nichts machen lässt -, da muss dasjenige kommen, was der Mensch den antisozialen Trieben nun entgegengesetzt: eine solche soziale Struktur, durch die das Gleichgewicht dieser Entwicklungstendenz gehalten wird. Innen müssen die antisozialen Triebe wirken, damit der Mensch die Höhe seiner Entwicklung erreicht; **außen im gesellschaftlichen Leben muss, damit der Mensch nicht den Menschen verliert im Zusammenhange des Lebens, die soziale Struktur wirken.**“* (Steiner 1963, S. 164, Hervorhebung durch den Verfasser)

Die Tendenz, eine selbstbezogene Haltung auszubilden und damit den Arbeitszusammenhang mit den Kollegen zu schwächen, lässt sich in Schulen an unterschiedlichen Stellen finden. Einige Beispiele sollen dies verdeutlichen:

- Manche Eltern an einer Schule stellen fest, wie ähnlich die Lerninhalte ihrer Kinder sind, obwohl sie in unterschiedlichen Klassenstufen unterrichtet werden. Sie sprechen dies aber nicht an. Hier wirken antisoziale Kräfte in mehrfacher Hinsicht: Eltern scheuen die Auseinandersetzung und Lehrer unterrichten ohne Bezug zu anderen Kollegen.
- Bei der Erstellung des Stundenplans werden die Kollegen nur in Fächern und den Altersstufen eingesetzt, die in ihrem Arbeitsvertrag stehen. Der Einsatzbereich der Kollegen ist dadurch dauerhaft festgelegt. Gesichtspunkte für einen pädagogisch-hygienischen Tagesablauf werden zurückgestellt. Demnach dominiert die Erfüllung der Arbeitsverträge den Stundenplan.
- Die Umlagerung von Unterrichtsstunden zwischen Fächern aus pädagogischen Gründen kommen in der Regel nicht vor. Wird es doch einmal ein Thema unter Lehrern, so überwiegt die Tendenz, die pädagogische Bedeutung des eigenen Fachs hervorzuheben, um keine Stunden hergeben zu müssen. Man hat in erster Linie das eigene Fach und die Einhaltung des bisherigen Arbeitsvertrags im Blick. Unterrichtsstunden werden als persönliches Eigentum behandelt. Es dominiert die Tendenz, den eigenen Arbeitsbereich für sich einzurichten und gegen Veränderungen von außen zu verteidigen. Pädagogische Innovationen scheitern oftmals an dieser selbstbezogenen Haltung.
- Unterschiedlichen Anforderungen der Fächer, z.B. hinsichtlich Vor- und Nachbereitung des Unter-

richts oder der Begleitumstände, lassen sich in der Regel nicht besprechen – auch wenn jeder einsehen kann, dass unterschiedliche Fächer unterschiedlichen Aufwand bedeuten. Würden Vorteile für bestimmte Fachbereiche, die sich aus der Tradition ergaben, dass jede Unterrichtsstunde gleichwertig sei und gleich bezahlt werden müsse, in Frage gestellt, käme es zu massivem Streit zwischen den Kollegen. Unterrichtsentlastungen für arbeitsaufwändige Delegationen lassen sich oftmals erst besprechen, wenn sich niemand mehr findet, der diese Aufgaben leisten will. Arbeitsverteilungsfragen, die eben das eigene Einkommen und die eigene Arbeitsbelastung thematisieren, werden von antisozialen Kräften bestimmt – erst recht wenn die Beteiligten dies nicht wahrhaben wollen.

Interessant ist bei solchen Beispielen, die sich vielfach ergänzen ließen, wie sich Kollegen mit diesen fragwürdigen Vorgängen abgefunden haben. Gewöhnung oder Resignation sind weitere Varianten der Selbstbezogenheit, auch wenn dies weniger bewusst wird.

Eigeninteressen, Bequemlichkeit, starre Gewohnheiten, Desinteresse, selektive Wahrnehmung, Vorurteile und die Neigungen, sich von Anderen nichts sagen lassen zu wollen bzw. Konflikten aus dem Wege zu gehen, sind demnach in selbstverwalteten Waldorfschulen durchaus übliche, antisoziale Kräfte, mit denen es Lehrer untereinander zu tun haben. Mit ihnen ist fortwährend zu rechnen, weil sie zum Menschen gehören, auch wenn dies als unsympathisch empfunden wird. *„Nun ja, antisozial, das bekommt so etwas, was einen antipathisch anmutet, man betrachtet das als etwas Böses. Schön, nur kann man sich nicht viel darum kümmern, ob das als etwas Böses betrachtet wird oder nicht, da es etwas Notwendiges ist, da es - sei es böse, sei es gut - eben in unserem Zeitraum gerade mit den notwendigen Entwicklungstendenzen des Menschen zusammenhängt. Und wenn jemand dann auftritt und sagt, die antisozialen Triebe sollen bekämpft werden, so ist das ein ganz gewöhnlicher Unsinn, denn sie können nicht bekämpft werden. Sie müssen, nach der ganz gewöhnlichen Entwicklungstendenz der Menschheit, gerade das Innere des Menschen in unserer Zeit ergreifen.“* (Steiner 1963, S. 165)

Folgen wir den Äußerungen Steiners, können wir damit rechnen, dass diese antisozialen Kräfte nicht ab-, sondern zunehmen werden. Diese Kräfte führen, wenn sie nicht ernst genug genommen werden, zu einer fortwährenden Schwächung des Arbeitszusammenhangs, bis er sich mehr durch die gemeinsame Notwendigkeit erhält, ein Einkommen erzielen zu müssen, als durch gemeinsame Ziele und gegenseitiges Interesse. Das zeigt sich zum Beispiel an der relativ großen Anzahl von „Waldorflehrern“, die mit der Waldorfpädagogik und deren Menschenkunde nichts zu tun haben möchten, oder auch an einer starken Fluktuation der Lehrer an manchen Schulen.

Dem allem widerspricht nicht, wenn Lehrer mit Überzeugung von sich sagen, dass sie für die Schüler da sind, sich immer redlich bemühen und nur das Beste

für sie wollen, was sich auch an vielen anderen Beispielen zeigen ließe. Sie belegen damit nur, dass es eben auch soziale Kräfte in jedem Menschen gibt. Diese Aspekte können jedoch dazu verleiten, die antisozialen Kräfte zu übersehen, deshalb werden sie hier nicht hervorgehoben.

## Das Ideal der Waldorfpädagogik als Gegengewicht zur Selbstbezogenheit

Bekanntlich wollen Waldorflehrer die Fähigkeiten der Schüler auf eine Weise entwickeln, die deren Entwicklungsbedingungen im jeweiligen Lebensalter differenziert berücksichtigt. Für die Verwirklichung dieses Ideals bildet das Kollegium einen gemeinsamen Körper, die Waldorfschule als Korporation. Insofern alle Arbeit und alle Organisation in dieser Körperschaft auf dieses Ideal hin ausgerichtet sind, werden die individuellen Impulse der Lehrer in die soziale Richtung gelenkt, *gemeinsam* für die Entwicklung der Schüler da zu sein. Und dies geschieht auch bis zu einem gewissen Maße, sonst würde es gar keine Waldorfschule geben.

Wie aber passt das selbstbezogene Handeln der Lehrer dazu? Offensichtlich kann das gemeinsame Ideal nicht in ausreichendem Maße in den Schulprozessen wirken. Das ist ersichtlich, wenn sich Kollegen in ihrer pädagogischen Ausbildung nur wenig mit diesem Ideal beschäftigt haben. Aber auch diejenigen, die es tun, können bemerken, dass sie in den Einzelheiten des pädagogischen Alltags unter demselben Namen „Waldorfpädagogik“ recht unterschiedliche, mitunter gegensätzliche Dinge verstehen – wenn sie sich überhaupt darüber austauschen. Eine gründlichere, pädagogische Betrachtung des Ideals, *das die konkrete Unterrichtspraxis der Kollegen mit in den Blick nimmt*, findet kaum statt, zumal dafür wenig Zeit besteht. In manchen Schulen mag an Texten von Steiner gearbeitet werden oder es referieren einzelne Lehrer ihr Verständnis von Waldorfpädagogik im Kollegium. Wie sich dies zu den unterschiedlichen Unterrichten und Ansichten der Kollegen verhält, wird dabei weniger beleuchtet, die Betrachtungen bleiben meist im Allgemeinen.

Viele Lehrer ziehen sich dabei auf den Standpunkt zurück, dass letztlich jeder für seinen Unterricht allein verantwortlich sei. Eigenverantwortung wird so verstanden, dass sich jeder um sich selbst kümmern sollte. Damit wird eine wesentliche Grundlage der Selbstverwaltung und der Zusammenarbeit, die dafür sorgt, dass kein von außen eingesetztes Kontrollorgan nötig ist, grundsätzlich in Frage gestellt und die gemeinsame Verantwortung für Schüler tritt in den Hintergrund.

R. Steiner betont die *gemeinsame Arbeit an den pädagogischen Grundlagen* von Anfang an *als Bedingung für eine wirkliche Eigenverantwortung der Lehrer* und für die Schule als Ganzes: *»Jeder muss seine volle Persönlichkeit einsetzen von Anfang an. Deshalb werden wir die Schule nicht regierungsgemäß, sondern verwaltungsgemäß einrichten und sie republikanisch*

verwalten. In einer wirklichen Lehrer-Republik werden wir nicht hinter uns haben Ruhekiten, Verordnungen, die vom Rektorat kommen, **sondern wir müssen hineinragen (in uns tragen) dasjenige, was uns die volle Verantwortung gibt für das, was wir zu tun haben...** Ersatz für eine Rektoratsleitung wird geschaffen werden können dadurch, **dass wir diesen Vorbereitungskurs einrichten und hier dasjenige arbeitend aufnehmen, was die Schule zu einer Einheit macht ...**“ (Steiner 2015, S.18, Hervorhebung durch den Verfasser)

Die Alternative hieße, eine Waldorf-Norm hierarchisch von oben durchzusetzen. Dies passt jedoch nicht zu selbstbestimmten Arbeitsverhältnissen – und nicht zu der Aufgabe von Schulen.

## Die Notwendigkeit einer effektiven Selbstverwaltung von Schulen

„Das Erziehungs- und Unterrichtswesen ... muß in die Verwaltung derer gestellt werden, die erziehen und unterrichten. In diese Verwaltung soll nichts hineinreden oder hineinregieren, was im Staate oder in der Wirtschaft tätig ist... Niemand gibt Vorschriften, der nicht gleichzeitig selbst im lebendigen Unterrichten und Erziehen drinnen steht. Kein Parlament, keine Persönlichkeit, die vielleicht einmal unterrichtet hat, aber dies nicht mehr selbst tut, sprechen mit. Was im Unterricht ganz unmittelbar erfahren wird, das fließt auch in die Verwaltung ein. Es ist naturgemäß, daß innerhalb einer solchen Einrichtung Sachlichkeit und Fachtuchtigkeit in dem höchstmöglichen Maße wirken.“ (Steiner 1976, S.9f)

Mit diesen Worten begründet R. Steiner kurz, warum jede Schule von ihren Mitgliedern selbst verwaltet werden muss. Regeln und Organisation dienen der Pädagogik und stehen in enger Wechselwirkung mit ihr. Haben z.B. Schüler weite Anfahrtswege, muss es der Schule möglich sein, Unterrichtsbeginn und -ende danach auszurichten. Lerngruppengrößen, Fächer, Unterrichtsmethoden, Lehrinhalte, Stundenpläne usw. orientieren sich daran, was die Lehrenden für ihre Schüler vor Ort als nötig und sinnvoll erachten. Dem liegt die Einsicht zugrunde, dass generelle pädagogische Handlungsvorschriften durch den Staat die pädagogischen Fragen vor Ort nicht wirklich lösen können, wie die ständigen Streitigkeiten um staatliche Schulreformen belegen. Daraus lässt sich ableiten, dass sich der Staat aus der Organisation von Schulen heraushalten soll. Allerdings ist damit noch nicht geklärt, wie effektiv die Selbstverwaltung innerhalb von Schulen funktioniert. Auf drei wichtige Aspekte soll hier eingegangen werden.

### Wie wichtig nehmen Kollegien die Selbstverwaltung?

„Jeder Unterrichtende hat für das Unterrichten nur so viel Zeit aufzuwenden, daß er auch noch ein Verwaltender auf seinem Gebiete sein kann. Er wird dadurch

die Verwaltung so besorgen, wie er die Erziehung und den Unterricht selbst besorgt.“ (Steiner 1976, S.9)

Jeder Lehrer hat demnach von vornherein zwei gleichwertige Berufe: Unterrichten und Verwalten. In ihrem Umfang begrenzen sich beide Tätigkeiten wechselseitig. Steiner betont interessanterweise, dass die notwendige Verwaltungszeit die maximale Unterrichtszeit vorgibt. Doch welche Schule geht so vor? Zuerst werden die Unterrichte eingeteilt und dann wird geschaut, wer noch Zeit für die Verwaltungsarbeit hat. Die Frage, ob dafür genügend Zeit bleibt, tritt in den Hintergrund. Dem liegt die weit verbreitete Haltung zu Grunde, dass man in erster Linie als Lehrer arbeite und nicht als Verwalter. Demnach sei die Verwaltung nicht so wichtig, Unterricht gehe immer vor. Es wird übersehen, dass die Verwaltungsarbeit nicht nur elementar zur Schule gehört, sondern einen Teil der pädagogischen Wirksamkeit des Lehrers ausmacht. Wenn ein Lehrer als ganzer Mensch pädagogisch wirkt, so wirkt eben auch auf den Schüler, ob der Lehrer gut verwalten kann und ob ihm das wichtig ist. Ist das nicht der Fall, werden auch nicht die nötigen Bedingungen, d.h. genügend Zeit, geschaffen, um die Verwaltung effektiv durchzuführen. Es wird zu wenig Geld für Selbstverwaltungsaufgaben aufgewendet, für die jeweiligen Delegationen wie für die Schule insgesamt.

### Sind die Lehrer für die Aufgaben der Selbstverwaltung ausgebildet?

Wie weit verbreitet dieses Missverhältnis zwischen Unterrichten und Verwalten ist, zeigt sich auch daran, wie wenig Lehrer sich für die Selbstverwaltungstätigkeiten aus- bzw. fortbilden. Auch in den Lehrerseminaren bildet dieser Bereich eher ein Schattendasein, was von den Schulen aus den genannten Gründen kaum bemerkt wird. Wenn aber die Zeit und die individuellen Fertigkeiten für eine effektive Selbstverwaltung fehlen, müssen sich Kollegien mit Schwierigkeiten abmühen, die die Waldorfpädagogik hemmen. Ein paar Beispiele seien genannt:

- Endlos lange Konferenzen ohne klare Ergebnisse
- Unhygienische Stundenpläne mit zahlreichen pädagogischen „Härten“ für Schüler und Lehrer
- Langwierige Entscheidungsprozesse mit Gewinnern und Verlierern
- Konflikte, die nicht oder unzureichend bearbeitet werden
- Gegensätzliche pädagogische Methoden und Ansprüche der Lehrer
- Unzufriedenheiten, die nicht ausgesprochen werden, aber Stimmung machen
- Mängel in den Unterrichten, die nicht erkannt werden oder teilweise bekannt sind, jedoch nicht bearbeitet werden

- Unzufriedenheiten hinter Abmeldungen von Schülern werden nicht bemerkt
- Überforderungen und Erschöpfungen werden nicht oder zu spät bemerkt
- Eltern und Schüler beteiligen sich zu wenig an der Schule, werden aber auch zu wenig einbezogen
- Schüler können nicht auf andere Schulen wechseln, weil sie an der Waldorfschule zu wenig gelernt haben

Die Kollegien tun sich schwer, solche Unzulänglichkeiten zu ändern. Eher gibt es einen stillschweigenden Konsens darüber, dass man damit leben müsste. Mit dieser Haltung bleibt aber fraglich, wie sich Waldorfschulen verbessern können, um attraktiver zu werden.

### Wie gestalten Lehrer ihre Zusammenarbeit?

Auch wenn die Kollegien offensichtlich an Zeit und Arbeit für die Selbstverwaltungsaufgaben sparen, haben die Lehrer mit ihren Unterrichten und Klassen jede Menge zu tun. Jeder kann das Gefühl haben, mit seinen eigenen Aufgaben so beschäftigt zu sein, dass er mit Fug und Recht selbst entscheiden können müsse, wie viel Zeit er sich für welche Anforderung nimmt. Dies ist die gängige Legitimation zum pädagogischen Einzelkämpfer. In der Folge wird jedoch nicht nur die Selbstverwaltungsarbeit in Delegationen gering gehalten, sondern auch die kollegiale Zusammenarbeit, die das Unterrichten direkt betrifft. Gemeint sind z.B. Klassenkonferenzen und Fachbereichstreffen, gegenseitiges Hospitieren und Besprechen der Unterrichte, gegenseitiger Austausch und Absprachen über Lerninhalte, Methoden und pädagogische Ziele, kontinuierliche Fortbildungen in der Schule, aber auch die regelmäßige Elternarbeit.

Da solche Aufgaben schwer fallen und reichlich Zeit kosten, haben fast alle Kollegen gegenseitig Verständnis, wenn eben diese Zusammenarbeit gering bleibt. Damit werden allerdings die Möglichkeiten, sich gegenseitig zu unterstützen und die pädagogische Wirksamkeit gemeinsam zu verstärken, von vornherein klein gehalten. Ist der Zeitmangel zur gewohnheitsmäßigen Struktur eines Kollegiums geworden, braucht auf die individuelle Frage, ob man zu einer intensiven Zusammenarbeit innerlich bereit ist, bei der man sich auf die Anderen einlassen und gegen die Kräfte der Selbstbezogenheit angehen muss, gar nicht erst gestellt werden.

Vor diesem Hintergrund ist es interessant, welche zeitlichen Bedingungen R. Steiner für die Unterrichte der Lehrer ursprünglich als sinnvoll ansah:

*„12 (Zeit-) Stunden ist genügend für den Lehrer. Das ist achtstündiger Arbeitstag mit der Vorbereitung.“* (Steiner 1962, S.2)

Diese Zeitangabe bezog sich damals auf eine 6-Tage-Woche. Umgerechnet entspricht diese Angabe

etwa 2,7 Unterrichtsstunden (à 45 Minuten) pro Tag oder 13,5 Unterrichtsstunden pro 5 Tage-Woche. Es wird damit deutlich, welches Gewicht Steiner auf die Tätigkeiten gelegt hatte, die dem Unterricht zu arbeiten, denn es blieben dafür noch sechs Stunden tägliche Vorbereitungszeit, zu der auch Zeiten für die kollegiale Zusammenarbeit hinzugezählt werden können. (Ob die Zeiten für die Selbstverwaltung darin auch enthalten sind, geht aus der Stelle nicht hervor.)

An Waldorfschulen unterrichten Lehrer teilweise bis zu 25 Unterrichtsstunden pro Woche (oder 5 pro Tag). Sie sind damit weit von Steiners Angabe entfernt. Natürlich hat dies auch finanzielle Gründe. Es ist trotzdem fraglich, ob dies rechtfertigt, die Unterrichtsdeputate in einem solchen Maße höher anzusetzen und damit die pädagogische Zusammenarbeit und damit auch Wirksamkeit der Waldorflehrer erheblich einzuschränken.

Neben der knappen Zeit durch die hohe Zahl an Unterrichtsstunden gibt es zwei weitere strukturelle Bedingungen, die die Gewohnheit befördern, sich in erster Linie allein um seinen Unterricht zu kümmern und damit die kollegiale Zusammenarbeit auszubremsten:

- **Lehrer unterrichten ihre Klassen und Fächer in der Regel allein.** D.h., von der Kernaufgabe der Schule bekommt außer dem Lehrer niemand anderes etwas unmittelbar davon mit. Lehrer begegnen sich nicht im Unterricht. Jeder ist strukturell auf sich allein gestellt. Das heißt einerseits, dass Lehrer nicht voneinander wissen, was und wie sie tatsächlich unterrichten. Es bedeutet andererseits, dass sie auch nicht wissen, wie sie und ihre Unterrichte *zusammen* auf die Schüler wirken. Im Grunde wissen darüber die Schüler besser Bescheid als die Lehrer. Doch welches Kollegium kümmert sich darum, wie ihre Unterrichte *insgesamt* auf die Schüler wirken? Welche Kollegen erleben selbst, was an einem Schultag den Schülern alles zugemutet wird? Wenn Schüler sich z.B. beschwerten, dass sie insgesamt zu viel Hausaufgaben bekommen, bemerken Lehrer zwar, dass ihr Unterricht mit anderen zusammenhängt. Aber meist folgt daraus nur der allgemeine Hinweis, nicht zu viel Hausaufgaben zu geben und jedem bleibt dann wiederum allein überlassen, wie er das versteht und was er damit macht. Das Beispiel zeigt, wie schwer es ist, das gemeinsame pädagogische Wirken bewusst zu greifen, wenn jeder Kollege für seinen Unterricht allein verantwortlich ist.

- **Das Machtgefälle zwischen den Lehrern und den Schülern.** Kollegien entscheiden, welche Lehrer eine Klasse unterrichten und Schüler müssen dies hinnehmen. Der Lehrer entscheidet selbst, wie er den Unterricht macht und was er von den Schülern verlangt. Denn Lehrplanangaben an Waldorfschulen gelten in der Praxis nicht als Norm, sondern als Richtlinie. Diese Macht des Lehrers wird in Waldorfschulen relativ selten problematisiert. Denn sie lässt sich leicht damit begründen, dass jeder Lehrer die Freiheit haben müsse, wie er eigenverantwortlich pädagogisch wirken kann. Niemand soll von

außen hineinreden können. So berechtigt dies ist, der Schutz dieser pädagogischen Freiheit bewirkt notwendig auch eine strukturelle Macht der Lehrer gegenüber den Schülern. Diese Macht kann mindestens zwei problematische Effekte haben: Sie kann Lehrer dazu verleiten, ihre Befugnisse selbstbezogen auszuüben, z.B. indem nur die eigenen Kriterien als maßgeblich für den Unterricht angesehen werden. Dies kann in der Praxis beispielsweise dazu führen, dass Unterricht schlecht vorbereitet wird, Schüler wenig üben und zu wenige Fähigkeiten ausbilden, sich Schüler langweilen und die Lust an der Schule verlieren, Zeugnisse wenig aussagekräftig sind oder Korrekturen von Schülerarbeiten nicht erfolgen oder zu lange dauern. Der Lehrer selbst bemerkt dies vielleicht gar nicht, insbesondere wenn er aufgrund der vielen Unterrichte überlastet ist. Für die Schüler kann das allerdings gravierende Folgen für ihre Biographie haben.

Trotzdem wird dies meist von Schülern und Eltern hingenommen, weil sie gegenüber Lehrern strukturell in der schwächeren, da abhängigen Position sind. Wer meint, sie könnten sich ja beschweren, unterschätzt, wie sehr Schüler auf die Bewertungen der Lehrer angewiesen sind und dass Schüler und Eltern befürchten, im schulischen Alltag von den Lehrern benachteiligt zu werden. Zudem wissen Eltern, die im Unterricht nicht dabei sein können, in der Regel viel zu wenig, um sich ein Urteil zu bilden. Für sie ist der konkrete Unterricht eine „black box“, in die sie keinen unmittelbaren Einblick bekommen, sondern bei der sie auf die Äußerungen des Lehrers oder ihres Schulkindes angewiesen sind. Trauen sich Eltern dann doch, ihre Sorgen oder Fragen gegenüber den Lehrern zu äußern, sind sie auf deren Goodwill angewiesen.

Die wenigsten wagen es aus den genannten Gründen, die Schulleitung zu informieren. Wenn sich aber nichts ändert, bleibt nur die Möglichkeit, die Schule zu wechseln. Das stellt allerdings für Eltern wie Schüler eine große Hürde dar, wenn es z.B. keine Alternativen gibt oder weil Schüler dies einfach nicht wollen oder weil andere Unterrichte anderer Lehrer doch gewünscht sind. Es sollte demnach deutlich werden, wie sehr Schüler und Eltern darauf angewiesen sind, dass sich die Lehrer um mögliche Mängel im Unterricht – die selbstverständlich immer auftreten können – durch intensive Zusammenarbeit kümmern.

Beide strukturellen Bedingungen, die pädagogische Entscheidungsmacht der Lehrer und die Alleinverantwortung der Lehrer für die Unterrichte sind notwendig für das selbstverantwortliche, pädagogische Wirken der Lehrer. Zugleich können sie zu Willkür oder Überforderung der Lehrer führen. Jede Schule steht demnach vor der Aufgabe, die Qualität der Unterrichte *nicht allein* den einzelnen Lehrern zu überlassen, zumal es fraglich ist, ob Waldorfschulen mit einem Konzept des pädagogischen Einzelkämpfers genügend neue Lehrer gewinnen können.

## Zusammenfassung: Herausforderungen in der Selbstverwaltung an Waldorfschulen

- Selbstverwaltung als *Entwicklungsaufgabe im Spannungsfeld selbstbezogener und sozialer Kräfte* wird unterschätzt – immer noch und trotz zahlreicher bekannter Mängel in der Selbstorganisation! In den Schulen wird die Ausbildung der notwendigen Fähigkeiten zur Selbstverwaltung und kollegialen Zusammenarbeit den einzelnen Lehrern und damit ihrem autodidaktischen Geschick überlassen.

- Lehrer erleben sich in ihrem Kernbereich primär als Alleinverantwortliche und gewöhnen sich an die Strukturen, die dies festlegen. Jeder ist in erster Linie mit sich und seinen pädagogischen Aufgaben beschäftigt. Dadurch besteht permanent die Gefahr, dass sich die Lehrer entweder ihren Arbeitsplatz nach den eigenen Vorstellungen einrichten und andere Bedürfnisse der übrigen Schulmitglieder übersehen. Oder sie überfordern sich, wenn ihnen mehr Aufgaben zugemutet werden, als sie allein tragen können.

- In der vorhandenen Zusammenarbeit dominieren die organisatorischen Absprachen. Der pädagogische Austausch bleibt entweder vage und allgemein, oder punktuell und begrenzt.

Die genannten Vorgänge sind nicht bewusst intendiert. Sie bilden jedoch seit Jahrzehnten einen *status quo*, an den sich die Beteiligten gewöhnt haben!

## Neue Wege in der Selbstverwaltung: Die Förderung der eigenverantwortlichen Zusammenarbeit

Was können Schulen dafür tun, um ihre Selbstverwaltung und Zusammenarbeit weiter zu entwickeln? Generell geht es darum, dass Mitarbeiter in der Schule lernen, wie Selbstverwaltung funktioniert und was sie braucht. Unter den zahlreichen Aspekten, die dabei zu beachten sind, sollen hier einzelne hervorgehoben werden.

### ■ Regelmäßige Schulung der Mitarbeiter als Bedingung für Selbstverwaltung

Für *jede* Schule ist es wichtig, dass sich *alle* Lehrer regelmäßig schulen, um sich von ihrer Selbstbezogenheit zu lösen und qualifizierte Methoden und Verfahren der Selbstverwaltung zu erlernen und regelmäßig zu üben. Kollegien, die die Wichtigkeit dieser Arbeit erkannt haben, werden sie mit derselben Verbindlichkeit versehen wie das Unterrichten, das auch nicht auf bloßer Freiwilligkeit beruht. Das bedeutet, dass diese Schulen genügend Zeit und Geld für regelmäßige, längere und qualitativ hochwertige Schulungen aufbringen, damit sie zu einer guten Gewohnheit werden und effektiv sein können. Ergänzend dazu sind regelmäßige Supervisionen bei Gesprächen, Konferenzen, Unterrichten

und Coaching-Treffen mit individuellen Rückmeldungen (Feedbacks) vielversprechende Mittel, um als Lehrer dasjenige zu lernen, was durch Selbstschulung nicht gelingt.

Diese Schulungen fördern auch die wohl wichtigste Fähigkeit für die kollegiale Zusammenarbeit: Das *gegenseitige Interesse an der Entwicklung des Anderen*. Mit diesem gegenseitigen Interesse lassen Kollegen untereinander gerne und jederzeit bei sich hospitieren. Sie geben sich gegenseitig ein ehrliches, wertschätzendes „Feedback“ und wissen, wie man das richtig macht. Sie fragen und bekommen gesagt, was andere Kollegen, aber auch Eltern und Schüler von ihnen erwarten. In der Folge wissen Sie dann untereinander genau, was der Andere im Unterricht macht und wollen durch *konkrete Absprachen über ihre Unterrichte die pädagogische Verantwortung gemeinsam verwirklichen*. Schließlich könnten sie bemerken, wie viel Freude das machen kann.

#### ■ **Einrichtung effektiver Selbstverwaltungsorgane**

Desweiteren können Selbstverwaltungsprozesse dadurch aufgewertet werden, dass die verantwortlichen Delegationen nicht nur ausreichend geschult sind und Entscheidungskompetenz für ihre Aufgaben haben. Vielmehr müssen sie auch genügend Zeit für ihre Arbeit bekommen (als Anrechnung von Unterrichtsstunden) und durch gründliche Rechenschaftsberichte in ihrer Arbeit gewürdigt werden.

#### ■ **Effektive Personalarbeit**

Selbstverwaltete Schulen bedürfen einer professionellen Personalarbeit durch besonders geschulte Persönlichkeiten. Diese fühlen sich als Vertreter der Schule dafür mitverantwortlich, wie es jedem Lehrer an der Schule geht. Zu ihren elementaren Aufgaben gehört neben der Einstellung und Einarbeitung der Kollegen auch deren Unterstützung im Alltag, die Qualifizierung für neue Aufgaben in der Schule, die Würdigung ihrer Leistungen und Hilfe in schwierigen Situationen sowie die Förderung von Zusammenarbeit mit Anderen. Regelmäßige Mitarbeitergespräche bilden dafür die wesentliche Grundlage.

Oftmals wird eine solche Personalarbeit abgelehnt, weil sie auf eine Kontrollinstanz reduziert wird. Dieses Vorurteil ist meist von Ängsten geleitet. Es käme dagegen auf den Versuch an, die wohltuende Wirkungsweise einer solchen Personalarbeit einmal zu erfahren.

#### ■ **Professionelle Hilfe bei psychosozialen Veränderungsblockaden und Konflikten**

Kollegien verbessern sich in ihrer Selbstverwaltungsarbeit, wenn jeder Lehrer bereit ist, wirklich an sich selbst zu arbeiten und sich weiter zu entwickeln. Dies sollte eigentlich Lehrern an Waldorfschulen nicht schwer fallen, insofern ein Leitspruch der Waldorfpädagogik darin besteht, Schüler durch Selbsterziehung zu erziehen. Tatsächlich bildet die fehlende persönliche Lernbereitschaft jedoch ein sehr großes Hemmnis für Veränderungen in Schulen. Beispielsweise fordern Kollegen, dass Veränderungen nur

freiwillig geschehen sollten und bemerken nicht, wie sie dadurch Vorgänge blockieren und andere damit bis zur Unfreiheit einschränken. Oder es wird Teamarbeit allgemein anerkannt, für sich selbst jedoch auf diejenigen Kollegen eingeschränkt, die persönlich sympathisch sind und die nichts Unangenehmes von einem wollen. In vielen Fällen liegen solchen Blockadehaltungen konkrete Ängste zu Grunde, die vielleicht auf schlechten Erfahrungen beruhen. Neben diesen psychosozialen Veränderungsblockaden sind (schwelende) Konflikte zwischen Kollegen ein zweites großes Hindernis für Veränderungen. Dann herrschen Vorurteile oder Abneigungen untereinander, dass es schwer fällt, sich noch auf etwas Gemeinsames zu einigen, noch dazu, wenn es um Veränderungen geht, die diese Konflikte berühren. Viele ziehen daraus den Schluss, dass dann eben nichts zu machen sei. Dann aber muss die Schule warten, bis neue Lehrer an die Schule kommen. Was eine solche Haltung für gegenwärtige Schüler bedeutet, kann man sich ausmalen. Sachgemäß wäre es, wenn sich Schulen in diesen Fällen professionelle Hilfe durch Entwicklungsbegleiter holen, die darin Erfahrung haben, solche Blockaden aufzulösen.

#### ■ **Wichtige Bedingungen kollegialer Zusammenarbeit**

Eine stärkere kollegiale Zusammenarbeit bedarf genügend Zeit. Demnach sollten die Anzahl der Unterrichtsstunden pro Deputat deutlich gesenkt werden. In diesen frei werdenden Zeitfenstern entwickeln die Kollegien verschiedene pädagogische Arbeitsfelder, die neben der Erarbeitung richtiger pädagogischer Begriffe immer auf die konkreten Unterrichte ausgerichtet sind. Pädagogische Teams über Klassenstufen und Fachbereiche hinweg könnten eine dafür passende Form sein. Aber auch klassenbezogene Teams von Lehrern könnten dienlich sein, effektiv voneinander zu lernen, wie die Unterrichte und der Kontakt zu den Schülern sich verbessern ließen. Der pädagogischen Zusammenarbeit muss dabei eine solche Effektivität verliehen werden, dass sie sich – neben den Unterrichten – als weiterer Kernbereich der Schule etablieren kann.

#### ■ **Intensivierung der Zusammenarbeit mit den Eltern**

Ebenso ist eine häufigere und intensivere Einbeziehung der Eltern in die pädagogische Arbeit förderlich für die Wirksamkeit der Waldorfpädagogik. Vermittlung der allgemeinen Menschenkunde, Erläuterung der Unterrichte und ihrer Inhalte, gemeinsamer Austausch über die beobachtbaren Entwicklungsprozesse bei Schülern helfen Lehrern wie Eltern bei ihren jeweiligen erzieherischen Aufgaben. Dann könnte z.B. über elektronische Medien anders gesprochen werden.

#### ■ **Die Finanzierung effektiver Selbstverwaltung und kollegialer Zusammenarbeit**

Neben den Ängsten und den Gewohnheiten der Kollegien, die den Status Quo der Schulen festhalten, bilden die geringen finanziellen Mittel der Waldorfschulen sicherlich ein Hindernis für neue Wege in der Selbstverwaltung. Wie kann eine



Schule die Reduzierung der Unterrichte pro Deputat bei gleichzeitiger Ausdehnung der Selbstverwaltungsarbeit bezahlen? Woher soll das zusätzliche Geld kommen, das in beträchtlichem Maße in die Arbeit der Lehrer fließen soll?

Diese Fragen sind berechtigt, denn es macht keinen Sinn, sich neue Strukturen in einer Schule auszudenken, ohne eine nachhaltige Finanzierung zu gewährleisten. Gleichwohl lässt sich diese Frage sinnvoll beantworten, wenn Kollegien tatsächlich ihren Status Quo verlassen und damit ihre Prioritäten in der Selbstorganisation der Schulen verändern wollen. Dann werden sie Wege zu einer nachhaltigen Finanzierung finden. Drei Beispiele sollen dazu angeführt werden.

Wenn Schulen zukünftig ihre **Ausgaben für Schulbauten** auf das unbedingt Nötige reduzieren, können größere finanzielle Mittel für die Arbeit der Lehrer frei werden. Schaut man auf den pädagogischen Wirkungsgrad dieser beiden Bereiche, sollte die Entscheidung leicht fallen, denn Lehrer sind pädagogisch um ein Vielfaches wirksamer als Gebäude. Es gibt durchaus Schulen, die lieber weiterhin in älteren Holzbaracken als in Neubauten unterrichten und dafür mehr Geld für die Arbeit der Lehrer ausgeben. Allerdings ist diese Möglichkeit begrenzt, wenn teure Gebäude bereits stehen und finanziert werden müssen. Für zukünftige Neubauten und Renovierungen ist es jedoch eine praktische Möglichkeit, wenn sich die Schulen auf den Gedanken einlassen, dass reduziertes Bauen der Pädagogik eben nicht schadet.

Eine weitere Möglichkeit bietet sich an, wenn Schulen ihre bisherige **Studentafel** überdenken. Die Frage dazu lautet: Was würden die Schüler verlieren, wenn insgesamt weniger Unterrichtsstunden angeboten würden und was würden sie zugleich gewinnen, wenn die verbliebenen Unterrichtsstunden besser vorbereitet, hygienischer angelegt und durch pädagogische Zusammenarbeit der Kollegen insgesamt wirkungsvoller wären? Eine solche Betrachtung mag manche vielleicht irritieren. Schaut man jedoch ehrlich darauf, wie und unter welchen Bedingungen manche Unterrichtsstunden ablaufen, mag man sich schon fragen, ob ein freies Spiel im Hort nicht pädagogisch sinnvoller und zugleich kostengünstiger wäre. Natürlich müssten die Eltern eine Reduzierung von Unterrichtsstunden mittragen. Das ist durchaus möglich, wenn die Lehrer es ernst damit meinen, die pädagogische Wirksamkeit der verbliebenen Stunden deutlich zu erhöhen. Denn eine intensivere Zusammenarbeit der Lehrer wird deren pädagogische Wirksamkeit steigern können.

Wenn Kollegien ihre Prioritäten in der Schule in diesem Sinne neu ausrichten und dabei zielgerichtet ihre pädagogische Wirksamkeit steigern wollen, sollte es gut möglich sein, dafür **Förderer** zu finden, auch in der Elternschaft, die zusätzliches Geld für die Stärkung der Pädagogik der Schule ausgeben statt in Nachhilfeunterrichte. Es käme darauf an, dass die Lehrer den Eltern wirklich einen pädagogischen Mehrwert in Aussicht stellen können. Dies wird in erster Linie davon abhängig sein, ob Lehrer sich gegenseitig bestärken, neue Wege zu gehen.

## An effektiver Selbstverwaltung führt kein Weg vorbei!

In selbstverwalteten Schulen zeigen sich dieselben Tendenzen wie in anderen Organisationen: Sie müssen immer mehr mit der Selbstbezogenheit und den Eigeninteressen der Menschen rechnen und ihre Strukturen daraufhin überprüfen.

Die Schulung von Selbstverwaltungstätigkeiten, die den antisozialen Kräften eine soziale Richtung geben, ist zeitnotwendig. Diese Schulung benötigt Geld, Zeit und fachliche Unterstützung als verbindliche Strukturen.

Leitungsgremien selbstverwalteter Schulen sind besonders gefordert, eine deutliche Intensivierung und Professionalisierung der Selbstverwaltungsarbeit in der gesamten Einrichtung zu initiieren, da einzelne Mitarbeiter die geforderte Wirksamkeit nicht erzeugen können. Selbstverwaltung ist eine Gemeinschaftsaufgabe.

Werden Maßnahmen und Strukturen für eine effektive Selbstverwaltung und Zusammenarbeit der Kollegen konsequent durchgeführt, kann die gegenseitige Schulung der Lehrer zu einer guten Gewohnheit werden, die kein Beteiligter mehr missen möchte. Sie kommt letztendlich denjenigen zu Gute, die darauf elementar angewiesen sind: Die Schüler.

## Literaturverzeichnis

Steiner, Rudolf (1962): Konferenzen Rudolf Steiners mit den Lehrern der Freien Waldorfschule in Stuttgart 1919-1924. Heft 1. Rudolf Steiner-Nachlassverwaltung. Dornach/Schweiz

Steiner, Rudolf (1963). Die soziale Grundforderung unserer Zeit – In geänderter Zeitalter. 1. Auflage. GA 186. Verlag der Rudolf Steiner-Nachlassverwaltung. Dornach/Schweiz

Steiner, Rudolf (1976): Die Kernpunkte der sozialen Frage. 6. Auflage. GA 23. Rudolf Steiner-Nachlassverwaltung. Dornach/Schweiz

Steiner, Rudolf (2015): Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik. 9. Auflage. GA 293. Rudolf Steiner Verlag. Dornach

## Autorennotiz

Studium der Wirtschaftsgeschichte, Volkswirtschaft, Philosophie (MA); seit 2001 Waldorflehrer–Oberstufe–Sozialkunde und Geschichte; neun Jahre in Schulleitung tätig; Kurse zur Sozialkunde an Lehrerseminaren in Kassel und Stuttgart; Mitarbeit im „Institut für soziale Gegenwartsfragen e.V.“ Stuttgart.

Aus Gründen der Lesbarkeit verzichtet der Autor gegenwärtig auf gendergerechte Sprache. Mit der Verwendung des generischen Maskulinums sind immer alle Menschen gemeint, nicht nur männliche.

# Zwischen Reproduktion der Verhältnisse und kultureller Eigengesetzlichkeit: das doppelte Gesicht des Geisteslebens

**André Bleicher**

Der sperrige Titel weist darauf hin: Geistesleben ist ein durchaus problematischer gesellschaftlicher Bereich. Vor dieser Behauptung erschrickt, wer sich – abgeleitet von einer Zuordnung revolutionärer Ideale – daran gewöhnt hat, mit Geistesleben Kategorien wie Freiheit zu verbinden oder Befreiungstatbestände normativ einzufordern. Um es daher vorwegzunehmen: Normativ wird der Begriff im Folgenden nicht verwandt. Vielmehr geht es darum, die Funktionsweise und die Ergebnisse eines Teiles des Geisteslebens – nämlich des Bildungssystems – einer Introspektion zu unterziehen. Dies geschieht in drei Schritten: In einem ersten Schritt werden Ergebnisse der sozialdemokratischen Bildungsoffensive der 1960er Jahre mit der Bildungsdebatte in den 2000er Jahren kurzgeschlossen und verglichen. Dabei steht im Mittelpunkt, wie sehr das Bildungssystem daran beteiligt ist, Ungleichheit herzustellen, Individuation zu verhindern und sich auch den Imperativen der Ökonomie zu unterwerfen. In einem zweiten Schritt wird am Beispiel der Überlegungen Louis Althusser's untersucht, ob tatsächlich von einem gewissen autonomen Bildungssystem gesprochen werden kann oder ob nicht vielmehr das Geistesleben dem Imperialismus der Ökonomie zum Opfer gefallen ist und daher das vollzieht, was jenes anordnet. In einem dritten Schritt wird entlang der bildungssoziologischen Arbeiten von Pierre Bourdieu der systemdifferenzierende Charakter des Bildungssystems erörtert und zumindest der strukturkonservative (reproduktive) Anteil der Bildung nicht so sehr exogen erklärt, sondern als endogener Prozess begriffen.<sup>1</sup>

## 1. Das Bildungssystem als Produzent von Ungleichheit

Bildung ist spätestens mit den PISA-Debatten wieder zu einem zentralen Thema der öffentlichen

<sup>1</sup> Ein möglicher Einwand ist noch zu thematisieren: Da die Befunde naturgemäß ein Bildungssystem beschreiben, welches nicht aus staatlicher Vormundschaft entlassen oder von ökonomischer Usurpation befreit wurde, könnte der Einwand naheliegen, dass somit das Ergebnis die Darstellung nicht lohne, da ein nicht befreites Geistesleben ja naturgemäß problematische Wirkungen entfalten müsse. Wer so argumentiert, übersieht, dass erstens die Herstellung von Befreiungstatbeständen einen Prozess beschreibt, welcher zum einen von der endogenen Entwicklungsfähigkeit des real existierenden Bildungssystems ausgehen muss und zum anderen Befreiungstatbestände gegenüber anderen gesellschaftlichen Bereichen schaffen muss. Anders ausgedrückt: Ein autonomes Bildungssystem fällt nicht vom Himmel auf die Erde, sondern wird sich aus den bestehenden Institutionen entwickeln müssen.

Diskussion geworden. Intensiv, leidenschaftlich und kontrovers wird über die Leistungsfähigkeit des deutschen Bildungssystems diskutiert und nach langer Zeit ist so etwas wie Aufbruchstimmung und Änderungsbedarf zu verspüren, denn, darin sind sich die meisten einig, es muss etwas passieren – wie und was jedoch genau zu ändern ist, darüber herrschen große Meinungsunterschiede.

In gewisser Weise gleicht die Debatte der 2000er Jahre einer bildungspolitischen Debatte, welche in den 1960er Jahren geführt wurde; zumindest weisen die beiden Debatten eine Reihe von Parallelen auf. Beide wurden ausgelöst von schockierenden Ereignissen. War es in den 2000er Jahren die Erkenntnis, dass sich weder das deutsche Schulsystem international als besonders wettbewerbsfähig erwiesen hatte noch das Hochschulsystem in der Lage war, im internationalem Vergleichsmaßstab vordere Plätze zu belegen, die dazu führte, Strukturen in Frage zu stellen, so war es in den 1960er Jahren der Sputnik-Schock, also die vermeintlich technische Unterlegenheit gegenüber dem Ostblock – dem Gegner im kalten Krieg –, welcher Änderungsbedarf offensichtlich werden ließ. Beide Male führte das Schockmoment dazu, dass die selbstgefällige Überlegenheit, in welcher man sich kommod eingerichtet hatte, in Frage gestellt wurde. Seinerzeit, weil scheinbar plötzlich die Möglichkeit der Überlegenheit des anderen politischen Systems ins Kalkül gezogen werden musste, was Georg Picht (1964) mit dem Schlagwort ‚Bildungskatastrophe‘ auf den Punkt brachte.<sup>2</sup> Heute, weil die PISA-Debatte die Befürchtung nährt, dass Deutschland – im Hinblick auf das Bildungsniveau seiner Bevölkerung – den Anschluss an die Entwicklung der übrigen industrialisierten Staaten verlieren und damit letztlich auch seine internationale Konkurrenzfähigkeit einbüßen könnte.

Eine zweite Parallele ist jedoch für den Untersuchungsgegenstand von noch größerer Bedeutung: Mit dem Versagen des Bildungssystems lässt sich ein Befund nicht mehr negieren: Der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und den Bildungschancen des Einzelnen. So zeigen die PISA-Ergebnisse sehr deutlich, dass Kindern und Jugendlichen aus der Arbeiterschaft bzw. aus ‚bildungsfernen‘ Schichten der Zugang zu höherer Bildung strukturell enorm erschwert oder gar unmöglich gemacht wird (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008; Bundesregierung 2007). Auch dieser Befund wurde bereits in den 1960er Jahren diskutiert; seinerzeit wandten sich die progressiven Akteure gegen eine Sichtweise, die damals in Öffentlichkeit und Politik, aber – das ist anzumerken – auch in Sozial- und Erziehungswissenschaften dominierte: Demnach war die Gliederung des Schulsystems im Sekundarbereich in Volksschule, Realschule und Gymnasium (vgl. Abb. 1) nur der institutionelle Spiegel der biologisch verankerten Begabungsverteilung in der Bevölkerung. Das Argument der strukturkonservativen Bewahrer dieses

<sup>2</sup> Georg Picht (1964, S. 66 f.) führt in seinem Klassiker ‚Die Bildungskatastrophe‘ die Arbeitsmigration aus der DDR als Ursache dafür an, dass die Mängel des bundesdeutschen Bildungssystems ein Jahrzehnt lang verdeckt werden konnte.

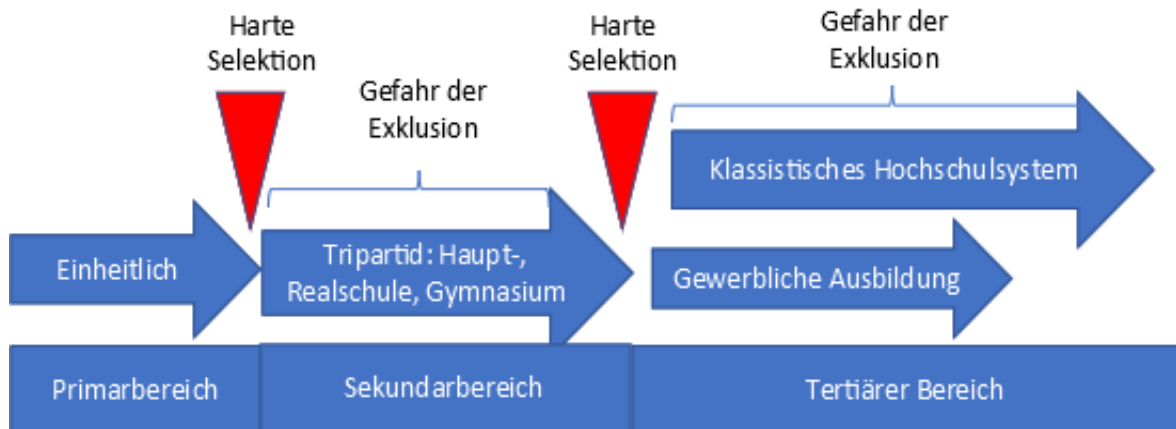


Abb. 1: Systematik des deutschen Bildungssystems

klassistischen Schulsystems lautete, es seien eben nur fünf bis zehn Prozent der Bevölkerung in theoretischer Hinsicht begabt, also reif für den Besuch des Gymnasiums. Daneben existiere eine ähnlich große Gruppe mittlerer Begabungen, welche für die Realschule geeignet seien und die Masse müsse der Volksschule zugeführt werden. So argumentierte der Soziologe Karl Valentin Müller (1956), dass Bildungsreformen zum Scheitern verurteilt seien, da sie zwar soziale Privilegien beseitigen, aber nichts an der natürlichen – also biologisch gegebenen – Begabungssituation ändern könnten. Die frühe Selektion und der quasi permanente Exklusionsdruck des dreigliedrigen Schulsystems seien keineswegs – wie kritisiert wurde – Manifestationen eines klassistischen Bildungssystems, sondern entsprächen vielmehr dem unveränderbaren, da biologisch begründeten, Differenzierungsprozess.

Diese Argumentationsweise konnte lange Zeit verdecken, dass Begabung und Lernerfolge nicht einfach als Ergebnis einer bestimmten Ausprägung von Erbanlagen erklärt werden können, sondern dass Begabung vielmehr auch Ergebnis von Lernen ist. Folglich muss die „Bedeutung der kumulativen Wirkung früher Lernerfahrungen, die Bedeutung der sachstrukturell richtigen Abfolge der Lernprozesse, die Entwicklung effektiver Lernstrategien, kurz: die Abhängigkeit der Begabung von Lernprozessen und die Abhängigkeit aller Lernprozesse von Sozialisations- und Lehrprozessen“ erkannt und anerkannt werden (Roth 1968, S. 22). Dieser Perspektivenwechsel, der nach dem Sputnik-Schock erfolgte, bildete die Voraussetzung für zahlreiche Reformbemühungen<sup>3</sup> – ein wirklicher Durchbruch war diesen Reformbestrebungen allerdings nicht beschieden, vor allem aufgrund des hartnäckigen Widerstands großer Teile des Bildungs- und Kleinbürgertums, der

<sup>3</sup> Besonders hervorzuheben sind die Bestrebungen des hessischen Bildungsministers der 1970er Jahre Ludwig von Friedeburg (2002), der im Lichte der sozial- und erziehungswissenschaftlichen Erkenntnisse der 1960er Jahre versuchte, den Selektions- und Exklusionsdruck des klassistischen Bildungssystems zu durchbrechen. Friedeburg wollte die frühe Selektion nach der vierten Klasse abschaffen, indem er die fünfte und sechste Klasse zu schulförmübergreifenden Förderstufen transformierte. Dem Exklusionsdruck im Sekundarbereich versuchte er zu begegnen, indem er die Umwandlung der weiterführenden Schulen in Gesamtschulen betrieb und die Einführung einer Ganztageschule vorsah. Friedeburg scheiterte mit seiner Bildungspolitik am erbitterten Widerstand der politischen Gegner, vor allem aber auch an der Ablehnung des Bürgertums.

bürgerlichen Parteien CDU/CSU und FDP sowie des Philologenverbandes.

Auch gut 40 Jahre später belegen die sozialwissenschaftlichen Untersuchungen, dass von Chancengleichheit im Bildungssystem nicht die Rede sein kann. Vielmehr ist der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg so eng ausgeprägt, wie in kaum einem anderen Land und doch werden die notwendigen Reformen nicht mit der gebotenen Nachdrücklichkeit in Angriff genommen.

Dabei wäre es von zentraler Bedeutung, die frühe Selektion und die permanente Exklusionsdrohung des dreigliedrigen Schulsystems abzuschaffen. Denn: Je mehr grundlegende Weichenstellungen ein Bildungssystem beinhaltet und je früher diese Weichenstellungen erfolgen, umso größer fällt seine soziale Selektivität aus. Das hat vor allem zwei Gründe. Kinder aus den ‚bildungsfernen‘ Familien haben dann zum einen weniger Zeit, familiär bedingte Defizite auszugleichen. Je kürzer die gemeinsame Schulzeit ist, desto stärker schlägt die im familiären Zusammenhang erworbene oder eben auch nicht erworbene Bildung zu Buche.

Zum anderen sinkt für die Schüler die Chance, bei einer Leistungssteigerung später noch einen höheren Schulabschluss anzusteuern. In Deutschland liegt die Wechselquote zwischen Schulen im Sekundarbereich (ein guter Indikator für soziale Mobilität) pro Jahr insgesamt schon nur bei drei Prozent aller Schüler. Was aber noch entscheidender ist: Es kommen auf einen, der den Aufstieg auf eine höherwertige Schule schafft, zumeist den von der Haupt- auf die Realschule, fast fünf, die absteigen müssen, zumeist vom Gymnasium auf die Real- oder die Hauptschule. Wechsel bedeutet also ganz überwiegend Bildungsabstieg, nicht Bildungsaufstieg (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 66).

### Strukturelle Veränderungen oder individuelle Entscheidungen?

Neben den strukturkonservativen Besitzstandswahrern, deren Kinder von dem gegliederten System profitieren, und konservativen Parteien und Verbänden, welche das System erhalten wollen, tragen

jedoch auch grundsätzlich kritische Akteure dazu bei, dass das System stabilisiert wird, selbst dann, wenn sie grundsätzlich die Selektion des dreigliedrigen Systems anerkennen. Prominentes Beispiel für dieses Haltung ist Ralf Dahrendorf (1964). Dahrendorf fordert zwar mit Verve das Recht auf Bildung als Bürgerrecht ein, er spricht jedoch gleichzeitig davon, dass die Ursachen der Unterrepräsentation von Arbeiter- und Bauernkindern in den Gymnasien nicht in „erster Linie durch die Schule, sondern durch die Eltern wirksam“ geschaffen würden (Dahrendorf 1964, S. 78 f.). In Bezug auf die ebenso klägliche Repräsentanz der o.g. Gruppen in Hochschulen formuliert Dahrendorf sogar noch schärfer, dass sich in Deutschland jede Arbeiterfamilie das Universitätsstudium mindestens eines Kindes leisten könne (Dahrendorf 1962, S. 22) Dieses Argumentationsmuster wiederholt sich in der 2000er Debatte. Maßgebliche Vertreter der Bildungssoziologie argumentieren, dass die Bildungsentscheidungen der Eltern und in der Adoleszenz die der Jugendlichen selbst entscheidend für Bildungsverlauf und -erfolg seien (Becker 2004; Müller und Pollak 2004).<sup>4</sup> Auch wenn Becker und Müller grundsätzlich die negativen Auswirkungen der frühen Selektion akzeptieren und für eine längere gemeinsame Schulzeit plädieren, nehmen sie doch eine Akzentverschiebung vor. Denn wenn Becker in einer späteren Veröffentlichung davon spricht, dass die „herkunftsabhängige Entscheidung für eine der beiden Alternativen ‚Hochschulstudium‘ oder ‚nicht-akademische Berufsausbildung‘ vollständig durch die subjektiven Erwartungen im Evaluations- und Entscheidungsprozess erklärt“ werden könne (Becker und Hecken 2007, S. 110), dann stützt eine solche Argumentation die konservativen Kräfte, welche eine Veränderung der Bildungsstrukturen für nicht sonderlich bedeutsam erachten. Wenn es also die Bildungsaspirationen der Eltern und der Jugendlichen selbst sind, welche den Ausschlag für die Wahl einer bestimmten Bildungsrichtung geben, dann kann der strukturelle Aspekte negiert werden und – bedeutsamer – es könnten Erfolge im Sinne größerer Partizipation ‚bildungsferner Schichten‘ erzielt werden, ohne dass eine Veränderung der grundlegenden Strukturen in Angriff genommen werde, schlicht, indem Einstellungsänderung der Subjekte vollzogen würde.

### Selektionsfilter im Bildungssystem

Dem ist entgegenzuhalten, dass unterschiedlich verlaufende Bildungskarrieren nicht nur auf Leistungs- und Motivationsdifferenzen – im Sinne Dahrendorfs – zurückgeführt werden können, sondern dass vielmehr auch die ungleiche Bewertung gleicher Leistungen durch Lehrkräfte eine Rolle spielt. So reichen einem Kind aus der oberen Dienstklasse im Jahr 2001 in der Lesekompetenz 551 Punkte für eine Gymnasialempfehlung, während ein Arbeiterkind es auf gut 600 Punkte bringen musste. Dieser Trend

<sup>4</sup> Die Vertreter dieser Auffassung gehen davon aus, dass die Wahl von Ausbildungen und auch des gesamten Bildungsweges auf einer rationalen Abwägung der Vor- und Nachteile höherer Bildung beruhe. Im Mittelpunkt stünden die elterlichen Abwägungen hinsichtlich Kosten und späterer Erträge, d.h. des später zu erwartenden Einkommens und des durch Bildung erreichbaren gesellschaftlichen Status.

verschärft sich offensichtlich. Im Jahr 2006 war der Wert für das Kind eines Arztes oder eines höheren Beamten auf 537 gesunken. Dagegen stiegen die Anforderungen für ein Arbeiterkind spürbar: Es muss nun ungefähr eine ganze Kompetenzstufe besser sein als ein Kind aus der oberen Dienstklasse um ebenfalls eine Gymnasialempfehlung zu erhalten (Bos u.a. 2007, S. 20).

Diese soziale Selektion verstärkt sich noch in der weiteren Schullaufbahn. Soziale Selektionsfilter lassen sich aber nicht nur beim Übergang auf die weiterführenden Schulen, sondern auch im weiteren Verlauf der Schullaufbahn beobachten. Ein Beispiel aus dem Deutschunterricht einer gymnasialen Oberstufe verdeutlicht den dabei wirksamen Mechanismus sehr anschaulich. Das Thema der Stunde lautet „Antigone“. Ein Schüler wird, nachdem ein Klassenkamerad zuvor ausführlich die zentralen Handlungsstränge, Personen und Probleme dargestellt hat, aufgerufen. Er hat das Buch aber überhaupt nicht gelesen. In dieser Situation zeigt sich der Vorteil seiner Herkunft – der Vater Professor, die Mutter Ärztin – gleich in zweifacher Weise. Erstens gibt er nicht zu, das Buch nicht gelesen zu haben, sondern glaubt, gestützt auf die im Rahmen der Familie eher beiläufig erworbenen Kenntnisse über griechische Mythologie und Geschichte, schon noch etwas retten zu können, indem er, statt auf Details der literarischen Vorlage einzugehen, gleich umfassend über das zu erzählen beginnt, was er kennt, griechische Geschichte und Mythologie. Zweitens, und das ist der eigentlich interessante Punkt, kommt die Lehrerin gar nicht auf die Idee, der Schüler könnte das Buch nicht gelesen haben. Sie lobt ihn vielmehr sogar ganz besonders dafür, dass er es nicht dabei belassen habe, wie sein Vorredner nur fleißig die für den Schulunterricht üblichen Fragen behandelt, sondern die Thematik gleich in ihren historischen Kontext eingebettet zu haben. Hier tritt derselbe Effekt ein, den Pierre Bourdieu in seiner Untersuchung der französischen Grandes Écoles so detailliert anhand der für die Bewertung der Kandidaten entscheidenden Differenz zwischen Fleiß und Brillanz schildert (Bourdieu 2004: 23 ff.). Der soziale Aufsteiger ist fleißig, das Bürgerkind brillant. Das lässt es in den Augen der Lehrer über das Normalmaß hinausragen.

Angesichts der Vorteile, die der Nachwuchs aus den höheren Klassen und Schichten der Gesellschaft im Verlauf seiner Schulkarriere genießen kann, verwundert es nicht, dass das obere Drittel der Bevölkerung zwei Drittel der Studierenden an Deutschlands Universitäten stellt und allein das obere Siebtel ca. 40 Prozent. Die sehr hohe soziale Selektivität des deutschen Schulsystems sorgt dafür, dass die Kinder aus den unteren zwei Dritteln der Bevölkerung nur geringe Chancen haben, ein Studium aufzunehmen. Nach der Entscheidung für die weiterführende Schule nach der Grundschule kommt es beim Übergang zur Sekundarstufe II zu einer weiteren sozialen Auslese. Während 88 Prozent der Akademikerkinder diesen Übergang schaffen, sind es nur 46 Prozent der Kinder aus den übrigen, nichtakademischen Elternhäusern. Von diesen Schülern wiederum gelangen im ersten

Fall mit 94 Prozent fast alle an die Hochschule, im zweiten mit 50 Prozent aber nur die Hälfte, so dass die Übergangsquoten beim Hochschulzugang bei den Akademikerkindern mit 83 Prozent fast viermal so hoch liegen wie beim Rest mit nur 23 Prozent. Insgesamt schaffen es gerade einmal 17 Prozent der Arbeiterkinder bis an eine Hochschule, während das bei den Beamten und Selbständigen auf über die Hälfte bis sogar zwei Drittel zutrifft (Isserstedt u.a. 2007, S. 100 ff.). Die soziale Schieflage beim Hochschulzugang hat sich in den letzten 15 Jahren zudem noch spürbar verstärkt.

## 2. Selektion und Exklusion! In wessen Auftrag?

Diese Bilanz kann den grundlegenden Pessimismus nähren, dem in einer Vielzahl bildungssoziologischer Analysen Ausdruck verliehen wird: Vierzig Jahre und kein Fortschritt erkennbar. Offenbar ist der sozialdemokratische Aufbruch der 1960er Jahre – nimmt man die Ergebnisse der PISA- oder auch der IGLU-Studien – nahezu wirkungslos verpufft. Und zu fragen ist, wieso es dem Bildungssystem nicht gelingt, aus diesen Mustern auszubrechen? Diese Frage kann möglicherweise besser beantwortet werden, wenn man das Verhältnis des Bildungssystems zur Ökonomie genauer in den Blick nimmt.

Die in den 1960er Jahren einsetzende sozialdemokratische Bildungsoffensive, welche das klassistische Bildungssystem überwinden wollte, ging davon aus, dass die auf Wachstum und Expansion ausgerichtete Nachkriegswirtschaft eine grundsätzlich günstige Rahmenbedingung für eine Veränderung des Bildungssystems darstellte. Im Grunde kehrt sie das Argument Georg Picht's um, dass ökonomische Nachteile zu befürchten seien, sofern die Bevölkerung insgesamt keinen höheren Bildungsstandard erreiche, indem nun die wirtschaftliche Prosperität einer Gesellschaft an die Bedingung besserer Bildung geknüpft wurde. Und – auch das passte in die sozialdemokratische Programmatik – bessere Bildung trägt dazu bei, einen eher wohlhabenden, mittelschichtartigen Lebensstil zu verwirklichen. Damit schien die Gelegenheit außerordentlich günstig gewissermaßen zwei Ziele zu erreichen: Eine Reform des Bildungssystems würde die Möglichkeiten individueller Entwicklung befördern und – gleichzeitig – einen Beitrag zur Herstellung größerer sozialer Gleichheit leisten; Freiheit und Gleichheit, so der Gedanke ließen sich gewissermaßen im Gleichschritt erreichen und zwar, darauf ist der Blick zu lenken, weil das ökonomische Subsystem der Gesellschaft genau diese Forderung adressierte: In einer expandierenden und auf technischen Fortschritt ausgerichteten Ökonomie entsteht ein Bedarf an qualifiziertem Personal, daher war es notwendig die ‚Begabungsreserven‘ der Gesellschaft auszuschöpfen. Der Aufwuchs an individueller Entwicklung und die Hoffnung auf größere Gleichheit wurden gerechtfertigt, indem man sie als ökonomische Notwendigkeit ausstaffierte. Man bemerke die Verkehrung der Argumentation: Individuation mittels

Bildung geschieht nicht, weil sie in der Entelechie des Subjekts liegt, sondern weil sie der Ökonomie nützt; Gleichheit wird nicht hergestellt, weil der Zugang zu Bildung eine gesellschaftliche Gerechtigkeitsforderung darstellt, sondern weil wiederum der Nutzen der Ökonomie diese erzwingt.

Die Kohärenz der Ziele – ökonomische Prosperität, Angleichung der Lebenslagen, Individuation durch Bildung – war so frappant stark ausgeprägt, dass das Scheitern der sozialdemokratischen Bildungsoffensive nicht in erster Linie als Systemimperativ gedeutet werden konnte, sondern als Fehler derjenigen begriffen wurde, an die sich diese Maßnahmen in erster Linie richteten. – Das Scheitern wurde als Versagen der Bildungsempfänger interpretiert, ihrer Umwelt, ihres familiären Hintergrundes, ihrer frühen Kindheitserfahrungen oder der sie umgebenden Kultur. Schuld war in jedem Fall der Einzelne, gesellschaftliche Klassen und Klassenanalysen wurden nur bemüht, um eine Tautologie zu formulieren, nicht um das Scheitern der Bildungsoffensive zu erklären: Kinder aus der Arbeiterklasse leiden unter Benachteiligungen im Hinblick auf Bildung und Kultur; Kinder, die unter diesen Benachteiligungen leiden, gehören zur Arbeiterklasse. Dabei hätte etwas genaueres kritisches Denken dazu führen müssen, dass die Vereinbarkeit der drei Ziele grundsätzlich hätte hinterfragt werden müssen.

An dieser Stelle haken die Reproduktionstheoretiker (etwa Althusser 1977) ein. Diese behaupten, dass eine klassistische Gesellschaft, dem Bildungssystem die Last aufbürden müsse, Schülerinnen und Schüler auf eine ungleiche Gesellschaft vorzubereiten und somit Exklusions- und Selektionstatbestände zu schaffen. Diese Forderung – über die die sozialdemokratische Bildungsoffensive großzügig hinweg sah – musste die Ansprüche an individuelle Entwicklung und Gleichheit überformen, denn Hauptzweck der Erziehung sei es, die Akteure auf eine ungleiche Zukunft vorzubereiten, indem die Unterentwicklung ihrer Möglichkeiten sichergestellt wird. In der Perspektive der Reproduktionstheorie wartet die Ökonomie nicht auf die Absolventen des Bildungssystems, die dort dann Produktionsrollen einnehmen, sondern – so der Gedanke – es verhält sich umgekehrt: Die Ökonomie definiert bestimmte Rollenanforderungen, die dann durch das Bildungssystem erfüllt werden müssen. Während die sozialdemokratische Bildungsoffensive also davon ausging, dass die Kohärenz der Ziele auch und gerade in einer sozial differenzierten Gesellschaft erreicht werden könne und somit eine graduelle Befreiung des Bildungssystems von ökonomischen Imperativen möglich sei<sup>5</sup>, verwirft die Reproduktionstheorie diese Auffassung als unbegründet und behauptet die Überformung des Bildungssystems durch die Ökonomie.

Dieser Einwand ist gewichtig, denn solange eine von gezielter Ungleichheit getriebene Ökonomie und Gesellschaft dem Bildungssystem die Bürde

<sup>5</sup> Was die sozialdemokratische Bildungsoffensive übersieht, ist, dass eine Befreiung nicht allein auf der Emanzipation des Bildungssystems von ökonomischen Zwängen beruht, sondern auch eine Loslösung aus dem politischen System erfordert.

von Auslese, Einordnung in eine bestimmte Typologie von Employability und schließlich von Exklusion überantwortet, trifft die Reproduktionstheorie einen wunden Punkt.

Soweit so gut. Allerdings muss auch der Automatismus, welcher der Reproduktionstheorie zugrunde liegt, hier einer kritischen Würdigung unterzogen werden. Allzu leicht geht über der Tatsache, dass die Reproduktionstheorie den blinden Fleck der sozialdemokratischen Bildungsoffensive klar benannt hat, verloren, dass auch die Reproduktionstheorie sich einer versimpelten Argumentationsweise bedient: Das Kapital will Ungleichheit, das Bildungssystem leistet dem Folge. Auch diese Aussage erscheint im Lichte einer sozial differenzierten Gesellschaft betrachtet seltsam unterkomplex. Scheinbar gehorcht das Bildungssystem einfach nur den Imperativen der kapitalistischen Ökonomie; Hauptziel der Bildung ist dann die permanente Einpassung von Akteuren in das ökonomische System und die Akzeptanz einer Zukunft, welche von gravierender Ungleichheit geprägt ist. Schlagworte der 2000er Jahre wie Employability (im Hochschulbereich), die Hochschulen dazu anhält, vom Arbeitsmarkt her zu denken und Curricula auf ihre Nutzbarmachung hin ausrichtet, oder passgenaue Qualifizierung, die, im gewerblichen Bereich, die unmittelbare Verwertbarkeit der Ausbildung fordert, zeigen, dass die Reproduktionsperspektive in ihrer Analyse nicht gänzlich daneben liegt. Aber die Aktivitäten der Akteure im Bildungsbereich werden im Lichte der Reproduktionstheorie zum bloßen Reflex der strukturellen Determiniertheit. Die Akteure, Schüler, Lehrer, Eltern, werden zu Marionetten, zu Tölpeln oder zu Zombies, die in ihrem Denken, Fühlen und Wollen nach Belieben verführ- und steuerbar seien. Dies bedarf einer Überprüfung, denn – sollte die Reproduktionstheorie Recht haben – so folgt daraus, dass die gesellschaftliche Differenzierung und damit die Autonomie der gesellschaftlichen Subsysteme weit weniger ausgeprägt ist, als dies gemeinhin von Vertretern der funktionalen Differenzierung behauptet wird.

### **Das Bildungswesen als ideologischer Staatsapparat: Louis Althusser**

Es war Louis Althusser (1977), der in seiner Darstellung der ideologischen Staatsapparate Bildung und Erziehung als wichtigste Elemente der gesellschaftlichen Reproduktion benennt. Das Bildungswesen, so Althusser, erzeuge die notwendigen Qualifikationen für die Ökonomie, aber es leiste dabei noch wesentlich mehr: Indem er Bildung und Erziehung als ideologische Staatsapparate<sup>6</sup> bezeichnet, werden sie zu Ideologieproduzenten, die ihre Akteure mit einer bestimmten Auffassung ausstatten, welche sie zu funktionierenden gesellschaftlichen Akteuren macht. In diesem Sinne leiste der ideologische Staatsapparat wesentlich mehr, als der repressive (Polizei und Justiz), da im ideologischen Staatsapparat grundsätzlich die Bejahung der Gesellschaft

mittels Ideologieproduktion erfolge und daher auf Repression verzichtet werden könne.

Althusser stimmt zunächst in die Kritik an der Reproduktionstheorie ein, indem er den oben skizzierten Automatismus der Überformung des Überbaus (Bildungssystem) durch die Basis (Ökonomie) als bloß metaphorisch bezeichnet. Die Stärke der Metapher von Basis und Überbau liege, so Althusser, darin, dass Ökonomie und Bildungssystem als getrennte Sphären verstanden werden müssten und so die Frage nach dem Zusammenspiel bzw. der Determiniertheit des Verhältnisses von Ökonomie und Bildungssystem zumindest adressiert würde. Damit endet aber die Stärke, da die Funktionsweise des ideologischen Staatsapparates letztlich nicht erläutert würde.

Althusser begreift also den Überbau (damit auch das Bildungssystem) in einem gewissen Sinne als autonom und eigengesetzlich und damit außerhalb der Geschichte (von Klassenkämpfen) stehend. Diese aus der Position außerhalb der Geschichte resultierende Eigengesetzlichkeit ermöglicht es dem Überbau, Althusser zufolge, sowohl sich selbst als auch die Basis von außen zu reproduzieren. Mit dieser Eigengesetzlichkeit der ideologischen Staatsapparate adressiert Althusser einen Differenzierungstatbestand, der einem Geistesleben eine eigene Kraft und Funktion zuweist. Ideologie und ideologische Staatsapparate können daher als Element einer Theorie des Überbaus verstanden werden. Diese von Althusser vertretene Theorie zeichnet sich dadurch aus, dass sie den Überbau als eigenständig und lediglich in einem ‚äußeren‘ Zusammenhang, keineswegs jedoch in Gestalt einer Widerspiegelung, mit der Basis begreift. Und dass das Subjekt für das Verständnis der Funktionsweise von ideologischem Staatsapparat und ökonomischer Basis von entscheidender Bedeutung ist. Das Subjekt wird von Althusser begrifflich gefasst als ein entweder freies Subjekt, welches als Zentrum von Initiative als Urheber und Verantwortlicher der eigenen Taten agiert, oder als ein unterjochtes Wesen, das einer höheren Autorität unterworfen ist und daher keine andere Freiheit hat als die der freiwilligen Anerkennung seiner Unterwerfung. Diese doppelte Bedeutung von ‚Subjekt‘ – einerseits meint Subjekt ein unterworfenen Wesen, andererseits ein autonomes, sich selbst reflektierendes, rational Zwecke verfolgendes und freies Wesen – weist auf eine Spannung moderner Gesellschaften hin. Althusser geht es darum, diese Spannung eines jeden Individuums (in seinen Handlungen, Vorstellungen, Begehren etc.) zwischen der gesellschaftlichen Positioniertheit und der psychischen Geformtheit einerseits und den aktiven individuellen wie kollektiven Handlungs- und Interventionsfähigkeiten andererseits zu denken.

Relativ autonome ideologische Staatsapparate (wie Medien, Schule, Sport, Kirche, Verbände etc.) tragen durch die spezifische ‚Anrufung‘ (Interpellation) der Individuen (als konkrete Subjekte) zur Reproduktion einer Gesellschaftsformation (der Produktionsverhältnisse, der politischen Verhältnisse etc.) bei. Die Verlierer dieser Subjektivierungsprozesse sind

<sup>6</sup> Staat ist bei Althusser im weiten Sinne gemeint: Gesellschaft.

jedoch offensichtlich die Benachteiligten des Bildungssystems, die Althusser zufolge als vollständig beherrscht begriffen werden müssen. Die Arbeiterklasse erscheint daher in einer Weise als ein unterjochtes Wesen, das Althusser deren eigene kulturelle Produktion, also auch die Möglichkeit Widerstand zu leisten und Autonomie zu gewinnen, vollständig aus dem Blick gerät.

### 3. Das Bildungswesen als (teil-) autonome Sphäre: Pierre Bourdieu

Was bei Althusser kurz aufblitzte, die Eigengesetzlichkeit des Geisteslebens, erfährt in den Arbeiten Pierre Bourdieus (1982) eine erwähnenswerte Erweiterung. Bourdieu zeigt die Bedeutung der Kultur in der gesellschaftlichen Analyse und vor allem, wie sehr sich diese Kultur von der Ökonomie unterscheidet, ja sich ökonomischen Imperativen verweigert und sich von diesen emanzipiert.

Nachdem sich Pierre Bourdieu während seiner Algerien-Zeit (1956-1960) das soziologische Rüstzeug angeeignet hatte, das ihm erlaubte, diese Gesellschaft im Umbruch zu verstehen, widmete er sich unmittelbar nach seiner Rückkehr nach Frankreich der Bildungssoziologie. Im Zentrum standen dabei die gesellschaftlichen Reproduktionsweisen des Bildungssystems. Das forschungsstrategisch wichtigste Resultat der bildungssoziologischen Untersuchungen war seine Kapital-Theorie und hier namentlich das Konzept des kulturellen Kapitals.

Epistemologisch zentral war für ihn, die Aporien des Subjektivismus, namentlich der Existenzphilosophie Sartres, und des Objektivismus des strukturalistischen Ansatzes zu überwinden durch eine Theorie der Praxis. Diese praxeologische Erkenntnisweise war nicht die Frucht eines abstrakten Gedankensystems, sondern entstand in und durch die empirischen ethnologischen und soziologischen Untersuchungen der algerischen Gesellschaft, des ländlichen Milieus der Pyrenäen und des Bildungssystems Frankreichs. Auf der Basis dieser erkenntnistheoretischen Position bildeten sich dann drei zentrale Kategorien aus, die den Ansatz von Bourdieu unverwechselbar prägen: der Begriff des Habitus als Vermittlungsinstanz zwischen Struktur und Subjekt, dann die schon erwähnte Kategorie des Kapitals, das aber nicht bloß als ökonomische Größe gedacht wird. Der Begriff der Gesellschaft wird schließlich ersetzt durch den des sozialen Raums, der sich ausdifferenziert in unterschiedliche Felder. Mit diesen drei zentralen Kategorien brachte Bourdieu wieder die Akteure ins Spiel und auch die Geschichtlichkeit, die durch den Strukturalismus ausgeblendet worden waren, ohne jedoch in eine Subjektphilosophie zurückzufallen.

Der Kapital-Begriff wird von Bourdieu nicht in einem marxistischen Sinne verwendet, weil er ihn nicht ökonomisch definiert. Oder andersherum gesagt: Das ökonomische Kapital ist nur eine der möglichen Kapitalarten. In seinen zahlreichen Untersuchungen widmete sich Bourdieu der immensen Bedeutung

des kulturellen Kapitals. Nicht so sehr oder nicht allein der Besitz ökonomischen Kapitals, sondern der des kulturellen Kapitals macht den entscheidenden Unterschied in der Ansehens-Hierarchie aus. Bourdieu unterscheidet dabei zwischen drei Formen des kulturellen Kapitals; es kann existieren: (1) im verinnerlichten, inkorporierten Zustand, in Form von dauerhaften Dispositionen, (2) in objektiviertem Zustand, in Form von kulturellen Gütern wie Bildern, Büchern, Nachschlagewerken, in denen bestimmte Theorien und Gegentheorien Spuren hinterlassen haben, und schließlich (3) in institutionalisiertem Zustand in der Form von Stellen und Titeln, die einen besonderen Besitz von kulturellem Kapital offiziell bestätigen.

Mit dem Begriff soziales Kapital bezeichnet Bourdieu „die Gesamtheit der aktuellen und potentiellen Ressourcen, die mit dem Besitz eines dauerhaften Netzes von mehr oder weniger institutionalisierten Beziehungen gegenseitigen Kennens und Anerkennens verbunden sind [ ... ] es handelt sich dabei um Ressourcen, die auf der Zugehörigkeit zu einer Gruppe beruhen“ (Bourdieu 1992, S.63).

Mit diesem Handwerkszeug geht Bourdieu nun daran, die Logik der einzelnen Felder herauszuarbeiten. Er kann dies tun, weil er – was weitgehend unbenutzt geblieben ist – differenzierungstheoretisch denkt. Die Theorie sozialer Felder als eine Theorie moderner, in autonome Teilfelder differenzierter Gesellschaft(en) wird vor diesem Hintergrund dann als Resultante einer großen Verdrängung (vgl. Bourdieu 2001, S. 28) thematisch. Dies betrifft vor allem die Vorstellung des historischen Prozesses der Ausdifferenzierung, den Bourdieu nur kurz in den Meditationen skizziert, der aber sonst in seinen materialen Studien keine Rolle gespielt hat. Mit der Beschreibung der Verdrängung zielt er in den Meditationen auf die historische Herausbildung des scholastischen Blicks, um daran seine Kritik der *scholastic fallacy* und einige ihrer Folgen zu liefern. Mit Blick vor allem auf das scholastische Feld verweist Bourdieu auf frühe Differenzierungen von Politik, Religion und Philosophie in der griechischen Antike, um dann aber den Faden der Genese moderner scholastischer Felder erst wieder in der italienischen Renaissance aufzunehmen (vgl. Bourdieu 2001, S. 29). Zu dieser Zeit tritt das scholastische Feld der Philosophie dann schon fragmentarisch differenziert von anderen kulturellen Feldern wie Wissenschaft, Literatur und Kunst hervor, die sich sowohl voneinander als auch gegenüber der Philosophie im weiteren okzidentalen historischen Verlauf autonomisieren. Am Ende dieses Jahrhunderts andauernden Prozesses steht die frühmoderne Gesellschaft, die durch das erst zu diesem Entwicklungspunkt sich autonomisierende ökonomische Feld ihre markante Signatur erhält:

*„Erst am Ende einer allmählichen Entwicklung, die den Produktionsakten und -verhältnissen ihren symbolischen Aspekt entzog, konnte sich die Ökonomie als solche, in der Objektivität eines abgetrennten Universums konstituieren, das seinen eigenen Gesetzen gehorcht: denen des Interesseskalküls, der Konkur-*

*renz und der Ausbeutung; und viel später auch in der (,reinen') ökonomischen Theorie, die die soziale Zäsur und die praktische Abstraktion, deren Produkt der ökonomische Kosmos ist, besiegelt, indem sie sie stillschweigend zur Voraussetzung der Konstruktion ihres Gegenstandes macht. Umgekehrt aber konnten die verschiedenen Universen symbolischer Produktion als in sich geschlossene und abgetrennte Mikrokosmen, in denen sich durch und durch symbolische, reine und (unter dem ausschließlichen ökonomischen Gesichtspunkt) uneigennützig, auf der Zurückweisung oder Verdrängung des ihnen impliziten Anteils an produktiver Arbeit gegründete Handlungen vollziehen, sich nur um den Preis einer Zäsur konstituieren, die den ökonomischen Aspekt der im eigentlichen Sinne symbolischen Produktionsakte und -verhältnisse in die niedere Welt der Ökonomie verweist.“ (Bourdieu 2001, S. 30)*

Worum geht es im Kern bei Bourdieus Arbeiten zu Bildung und Erziehung? Pierre Bourdieu und Jean-Claude Passeron (1971) haben für das Frankreich Anfang der 1960er Jahre, also zu Beginn der Bildungsexpansion, von der ‚Illusion der Chancengleichheit‘ gesprochen. Wenn sie dabei aufzeigen, dass das Bildungswesen keineswegs zur Kompensation der sozialen und kulturellen Ungleichheit der Gesellschaft beiträgt, sondern im Gegenteil zur Reproduktion der Verhältnisse, dann mag das vielleicht zunächst nicht weiter überraschen, galt doch weiterführende Bildung bis dahin als ein knappes Gut, das vor allem den oberen – ökonomisch, sozial und kulturell begünstigten – sozialen Klassen vorbehalten war. Viele verbanden nun mit dem gerade beginnenden Ausbau des Bildungswesens die Hoffnung, dies würde zum Abbau, mindestens aber zur Verringerung herkunftsbedingter Ungleichheit beitragen. Vor diesem Hintergrund gewinnt dann die These von Bourdieu und Passeron erst an Brisanz, denn sie betonen weiter, dass der einfache Ausbau des Bildungswesens an diesem Umstand der Reproduktion der sozialen Ungleichheit nichts ändern würde. So gesehen nimmt es nicht Wunder, wenn ihre Arbeit nicht selten gelesen wurde als Beleg für die Vergeblichkeit allen Bemühens um die Verringerung von Ungleichheit durch Bildung. Bourdieus Bildungssoziologie scheint dann nichts weiter zu sein als eine generelle Reproduktionstheorie (so etwa Kalthoff 2006). Bourdieu hat eine solche Einstufung gleichwohl stets zurückgewiesen und darin eine Reduktion seiner Bildungssoziologie gesehen, die seiner Intention nicht entspricht. Wenn Bourdieu die Mechanismen sozialer und kultureller Reproduktion sichtbar machen wollte, und zwar besonders die verborgenen und daher besonders wirksamen, dann zielte er darauf, Möglichkeiten aufzuzeigen, wie im Bildungswesen dieser Reproduktionskreislauf durchbrochen werden kann. So betont Bourdieu (1985, S. 378) in diesem Zusammenhang gerne, dass die Kenntnis der Schwerkraft den Traum vom Fliegen nicht verhindert, sondern erst ermöglicht habe. Das heißt, dass durch die Kenntnis der Ursachen herkunftsbedingter Bildungsungleichheit erst ein Umgang damit eröffnet wird, der es ermöglicht, in die Mechanismen verändernd einzugreifen (Bourdieu 1985, S. 57). Insofern zeigen Bourdieus Arbeiten

nicht einfach die ‚Illusion der Chancengleichheit‘ durch Bildung auf, sondern sie müssen vielmehr als ein Plädoyer für die Möglichkeit von Chancengleichheit und Individuation gelesen werden. Und – auch das gilt es noch hervorzuheben – das Bildungssystem ist möglicherweise zwar stärker reproduktiv als es wünschenswert ist, aber es ist nicht, wie es die Reproduktionstheorie nahelegt, fremdbestimmt, d.h. es kann endogen verändert werden.

## Fazit

Die Reise durch die Bildungssoziologie ist an ihr Ende gelangt. Bourdieu eröffnet – so kann das vorläufige Resümee lauten – einen komplexen Blick auf die Analyse von Bildungsungleichheit und Individuation. Sucht man die Ursachen von sozialer Selektion und Segregation allein in den äußeren, harten ökonomischen und institutionellen Barrieren des Bildungswesens, so überlässt man die dann verbleibende soziale Ungleichheit letztlich der biologischen Natur, der ungleichen natürlichen Ausstattung der Subjekte mit Begabung oder deren ungleichen Willen. Bourdieu fordert, dass sich die soziologische Analyse auch auf das Innenleben – die Mikroprozesse – in den Bildungsanstalten richten muss, auf die soziokulturellen Dimensionen von Bildungs-, Erziehungs- und Lernprozessen.

Damit verbunden ist, dass Bildungseinrichtungen als eine eigene, relativ autonome kleine Welt betrachtet werden, die gegenüber dem Ungleichheitsgefüge nicht neutral ist, sondern vielmehr ein eigener Faktor, der Einfluss nimmt bzw. nehmen kann auf die Struktur der Ungleichheit. Bourdieu verweist darauf, dass Bildungsinstitutionen Wissen nicht einfach nur nackt vermitteln können, sondern dass die Vermittlung mittels einer spezifischen sozialen Beziehung erfolgt, und dass diese pädagogischen Mikroprozesse der soziologischen Analyse zugänglich gemacht werden müssen, wenn es darum geht, sie zu verändern.



## Literaturverzeichnis

Althusser, Louis (1977): *Ideologie und ideologische Staatsapparate. Aufsätze zur marxistischen Theorie*. Hamburg/Berlin.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): *Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I*, Bielefeld.

Becker, Rolf (2004): *Soziale Ungleichheit von Bildungschancen und Chancengleichheit*. In: ders./Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): *Bildung als Privileg? Erklärungen und empirische Befunde zu den Ursachen von Bildungsungleichheiten*, Wiesbaden 2004, S. 161–193.

Becker, Rolf/Hecken, Anna Etta (2007): *Studium oder Berufsausbildung? Eine empirische Überprüfung der Modelle zur Erklärung von Bildungsentscheidungen von Esser sowie von Breen und Goldthorpe*. In: *Zeitschrift für Soziologie*, Jg. 36, Heft 2, S. 100–117.

Bos, Wilfried/Hornberg, Sabine/Arnold, Karl-Heinz/Faust, Gabriele/Fried, Lilian/Lankes, Eva-Maria/Schwippert, Knut/Valtin, Renate (Hrsg.) (2007): *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern im internationalen Vergleich. Zusammenfassung*. Berlin; [http://www.bmbf.de/pub/IGLU\\_zusammenfassung.pdf](http://www.bmbf.de/pub/IGLU_zusammenfassung.pdf) (abgerufen am 09.05. 2021).

Bourdieu, Pierre (1982): *Die feinen Unterschiede*. Frankfurt am Main.

Bourdieu, Pierre (1985): *Sozialer Raum und Klassen. Leçon sur la leon. Zwei Vorlesungen*. Frankfurt am Main.

Bourdieu, Pierre (2001): *Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft*. Frankfurt am Main.

Bourdieu, Pierre (2004): *Der Staatsadel*, Konstanz.

Bourdieu, Pierre/Passeron, Claude (1971): *Die Illusion der Chancengleichheit: Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart.

Bundesregierung (2007): *7. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland*. Berlin; <http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Publikation/IB/Anlagen/auslaenderbericht-7,property=publicationFile.pdf> (abgerufen am 07.05.2021).

Dahrendorf, Ralf (1962): *Eine neue deutsche Oberschicht. Notizen über die Eliten der Bundesrepublik*. In: *Die neue Gesellschaft*, 9. Jg., Heft 1, S. 18–31.

Dahrendorf, Ralf (1964): *Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*, Hamburg.

Friedeburg, Ludwig von (1989): *Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch*, Frankfurt am Main.

Isserstedt, Wolfgang/Middendorff, Elke/Fabian, Gregor/Wolter, André (2007): *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2006*. 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.), Berlin; [http://www.sozialerhebung.de/pdfs/Soz18\\_Kurzfassung.pdf](http://www.sozialerhebung.de/pdfs/Soz18_Kurzfassung.pdf)

Müller, Karl Valentin (1956): *Begabung und soziale Schichtung in der hochindustrialisierten Gesellschaft*, Köln und Opladen.

Müller, Walter/Pollak, Reinhard (2004): *Weshalb gibt es so wenige Arbeiterkinder in Deutschlands Universitäten?* In: Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): *Bildung als Privileg? Erklärungen und empirische Befunde zu den Ursachen von Bildungsungleichheiten*, Wiesbaden, S. 311–352.

Picht, Georg (1964): *Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation*, Freiburg i. Br.

Roth, Heinrich (1968): *Einleitung und Überblick*. In: ders. (Hrsg.): *Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen*, Stuttgart.

## André Bleicher,

geb. 1963; Ausbildung zum Elektromechaniker, Studium der Betriebswirtschaftslehre und Soziologie, Gründungsmitglied des Lorenz Oken Instituts, Herrischried, und des Instituts für soziale Gegenwartsfragen, Stuttgart, dessen Vorstandsmitglied er seit 2015 ist. Tätigkeit als Organisations- und Kooperationsentwickler in Netzwerken kleiner und mittlerer Unternehmen, wissenschaftlicher Mitarbeiter an der BTU Cottbus und der Universität Leipzig, Gastprofessor für Comparative Institutionalism an der Universität Lumière II Lyon, Professor für Business Development and Economics an der FH Salzburg, seit 2012 an der Hochschule Biberach, seit 2017 dort Rektor.

# Cusanus Hochschule: Schiffbruch Selbst- verwaltung?

**Fabian Warislohner**

*Im Januar 2019 ging die mit einem hohen ideellen Anliegen gestiftete Cusanus Hochschule in die Brüche. In diesem Beitrag gehe ich auf Spurensuche nach den Fragen und Herausforderungen, die sich in Bezug auf Selbstverwaltung im Geistesleben aus der Entwicklung der Cusanus Hochschule herausarbeiten lassen. Ich werde schildern, in welcher Form die Hochschule gestiftet wurde, welche Schwierigkeiten auf dem Weg aufgetreten sind und was zwischen Gründung und Schiffbruch passiert ist, so dass das idealistische Projekt Cusanus Hochschule heute als gescheitert gelten darf. Abschließend werde ich hieraus einige knappe Thesen zur Herausforderung akademischer Selbstverwaltung kondensieren. Dabei kann ich neben frühen Kontakten zum Kreis der GründerInnen auf die Erfahrung als Student (2016–2020), als Mitarbeiter der Verwaltung (2017–2018) und als Senatsmitglied (2017–2018) der Hochschule zurückgreifen. Nach dem Bruch habe ich mit beiden Parteien gesprochen und Gespräche moderiert; stand also nicht von Anfang an auf einer Seite.*

Zunächst blicke ich auf die kurze Geschichte des Bildungsimpulses der Hochschule, der schon etwas älter ist: Am Anfang steht 2009 die Gründung der Kueser Akademie für europäische Geistesgeschichte, einer außeruniversitären Institution für Forschung und Lehre in Bernkastel-Kues.<sup>1</sup> Aus dem an dieser Akademie beteiligtem Personenkreis heraus wurde 2014 die Cusanus Hochschule in Gründung gestiftet. 2015 folgte deren Anerkennung als Hochschule in freier Trägerschaft durch das Land Rheinland-Pfalz, befristet auf fünf Jahre. Damit konnten zwei M. A.-Studiengänge (Philosophie/Ökonomie) angeboten werden, 2016 folgten entsprechende B. A.-Studiengänge. 2019 kam es zum internen Bruch und zu einer „Neuausrichtung“, die sich heute nicht nur in einem neuen Namen, Cusanus Hochschule für Gesellschaftsgestaltung, widerspiegelt.

Ebenfalls 2019 wurde aus der Kueser Akademie heraus das Philosophische Seminar gegründet, zu dem abschließend noch einige Bemerkungen folgen.

## 1. Aufbruch: Gründungsimpuls und Hochschulstruktur

Die Cusanus Hochschule war nicht ohne Grund angesiedelt in Bernkastel-Kues, zwischen Trier und Koblenz an der Mosel gelegen.<sup>2</sup> Hier wurde 1401

<sup>1</sup> Die Kueser Akademie ist zugleich Sitz der *Gemeinsamen wissenschaftlichen Einrichtung der Universitäten Mainz, Oldenburg und Trier*.

<sup>2</sup> Zum Wintersemester 2021/22 wird der Umzug der Hochschule nach Koblenz erfolgen.

Nikolaus von Kues (latinisiert: Cusanus) geboren, einer der wichtigsten Denker der frühen Neuzeit. Cusanus hat einmal den Satz geschrieben: Der freie Geist bewegt sich selbst.<sup>3</sup> Dieser Satz bildete nicht nur das Motto der Hochschule, er verdeutlicht auch, mit welchem Impuls die Hochschule angetreten ist.

Denn aus ihm ergibt sich der Arbeitsauftrag für eine Hochschule ‚cusanischer Prägung‘, die Bedingungen der Möglichkeit herzustellen, damit dieser ‚freie Geist‘ sich selbst orientieren lernt in der Gewordenheit einer Situation, sich bewegen lernt in der eigenen Biographie, in seinen Handlungsfähigkeiten und -möglichkeiten als lebendiges Bild – so Cusanus‘ Ausdruck für die Schöpferkraft des Menschen: *viva imago Dei* –, um als freier, kreativer Mensch im Hinblick auf eine offene Zukunft gestaltend tätig sein zu können. Anders ausgedrückt: Damit wir Menschen als Natur- und Gesellschaftswesen überhaupt ‚freie Geister‘ werden.

Wie sieht eine Hochschule aus, die sich das zum Ziel setzt? Zunächst einmal ist akademische Autonomie vonnöten: Der Rahmen, den ein Mensch zur Bildung von Individualität braucht, darf – mit Blick auf den Tagungstitel: weder von ‚staatlicher Vormundschaft‘ noch von ‚ökonomischer Usurpation‘ geprägt sein. Er muss, positiv gesprochen, ermöglichen, aus selbstverantworteter Erkenntnis heraus – und damit: frei – Forschung und Lehre zu gestalten.

Es geschieht heutzutage nicht allzu häufig, dass ProfessorInnen selbst eine Hochschule gründen (‚akademische Selbstgründung‘). Dabei sind es gerade die HochschullehrerInnen, die die historischen und schwierigen Bedingungen einer Hochschule kennen – im Fall der Cusanus Hochschule erwuchs ihnen daraus, mit einem Humboldt’schen Analogon gesagt: die Frage nach den Grenzen der Wirksamkeit des Staates in der Bildung. Die Cusanus Hochschule war immer auch ein Versuch, diese Grenzen überhaupt erst auszuloten, statt sich einem fatalistischen Lamentieren über die Bildung anzuschließen. Da stand also die Frage: Ist das Bildungssystem *de jure* (Landes- und europäisches Hochschulrecht) so schlimm, wie es *de facto* landläufig umgesetzt wird? Das Ergreifen dieser Frage hat hier zu zwei grundlegenden Innovationen im Hochschulbereich geführt, die eigentlich Rückgriffe auf eine alte Universitäts-Idee sind.

Die erste betrifft, anknüpfend an den Impuls akademischer Selbstgründung, die Frage im Innen: Muss eine Hochschule als Präsidialsystem angelegt und geführt werden? Die Cusanus Hochschule hat es in der staatlich anerkannten Grundordnung geschafft, einen akademischen, ‚demokratischen‘ Senat als höchstes Gremium festzulegen, der im Sinne der ersten Universitäten als Kollegialorgan leitet und lenkt. Die zweite betrifft nach Außen die Frage der Finanzierung und Mitbestimmung: Die Cusanus Hochschule war angelegt als eine Hochschule, die sich selbst gehört. Kein Träger, ob nun Staat, Stiftung oder Unternehmen, sollte rechtlich bzw. in Gremien (mehr) darauf Einfluss nehmen können, was an der

<sup>3</sup> „liber spiritus seipsum moveat.“ *Dialogus de ludo globi*, n. 36.

Hochschule von den AkademikerInnen gelehrt oder geforscht wird. Rechtlich gelöst wurde das durch die Stiftung der Hochschule als gemeinnützige unselbständige Treuhandstiftung, die getragen wurde von einer gGmbH (Cusanus Treuhand) zur Gestaltung des Wirtschafts- und Rechtslebens. Diese gGmbH ist durch einen Vertrag mit den Stiftern verpflichtet, die Entscheidungen der Hochschule nach außen zu vertreten.

So aufgestellt ging dieses Schiff, die Worte des Cusanus am Horizont und die schwierigen Erfahrungen in der Frage des Einflusses von Außen und die Fremdverwaltung hoffentlich vermeidend, auf freie Fahrt. Ich möchte nun zu den Schwierigkeiten kommen, die sich auf diesem Weg ergeben und gezeigt haben.<sup>4</sup>

## 2. Auf rauer See (2014–2018)

Die Situation der Hochschule war von Anfang nicht ohne Probleme. Ich möchte im Folgenden auf vier Punkte hinweisen.

### Reakkreditierung

Die große Chance, aber auch erste Schwierigkeit auf dem Weg, gründet in der Ausrichtung auf den Status einer staatlich anerkannten Hochschule, die hochschulrechtlich verbürgt Studiengänge anbieten darf. Dies geht zum einen einher mit hohem personellen Aufwand – für die HochschullehrerInnen bedeutet das neben Forschung und Lehre auch Verwaltung –, etwa durch Berichtspflichten an das Ministerium. Daneben mussten innere Angelegenheiten nicht selten mit dem Ministerium rückbesprochen werden. Zum anderen wurde die staatliche Anerkennung auf fünf Jahre befristet, so dass für 2020 eine Re-Akkreditierung anstand. Diese ging als umfangreicher Katalog von bis dahin zu erledigenden Bereichen (Bibliothek, internationale Kontakte, Stellenaufbau etc.) wie ein Gespenst durch die Flure der Hochschule. All der Aufwand jedoch, das sei hier nebenbei erwähnt, ohne – anders als *Schulen* in freier Trägerschaft – staatliche Refinanzierung zu erhalten. (Allerdings sind ab 2018 Bund-Länder-Hochschulpakt-Mittel geflossen, die zunächst etwa fünf Prozent, später bis zu zehn Prozent des Jahreshaushaltes ausmachten.)

### Langfristige Finanzierung

Die zweite Schwierigkeit lag darin, dass es nicht geschafft wurde, in den ersten Jahren über eine Ausfallbürgschaft hinaus langfristige Finanzierungszusagen (neben Studienbeiträgen und Forschungs-Drittmitteln) zu erhalten. Das bedeutet für eine Institution, die finanziell gerade einmal auf Sicht segeln kann, bei einem Haushalt von circa einer Million Euro, eine

<sup>4</sup> Von Seiten der Hochschulleitung scheint kein Interesse zu bestehen, die Vorgänge im öffentlichen Diskurs aufzuarbeiten. Es wird schlichtweg von einer ‚Neuausrichtung‘ gesprochen. Weitere Hintergründe liefert jedoch Matthias Fechner: „Wenn Hochschulen zu Wirtschaftsunternehmen werden. Zur Neuausrichtung der alternativen Cusanus Hochschule in Bernkastel-Kues“, in *GEW-Zeitung Rheinland-Pfalz* 7-8/2019, S. 16–17.

erhebliche Last und Ungewissheit, die Zukunft der Mitarbeitenden eingeschlossen.<sup>5</sup> So wurde zwar durch die Anlage der Hochschule die Abhängigkeit von bestimmten Anderen möglichst vermieden, was jedoch die Abhängigkeit von unbestimmten Anderen und entsprechendes Marketing hin auf ‚marktkonforme‘ Strukturen und ‚Narrative‘ zur Folge hatte – das wiederum mit erheblichem Aufwand und bis heute unzähligen Richtungswechseln in der Außendarstellung betrieben wurde.

### Zuwachs ohne ideellen Boden

Die dritte Schwierigkeit war, dass die Hochschulgestaltung in den Anfangsjahren maßgeblich nicht, wie eigentlich vorgesehen, vom Senat als höchstem Gremium, sondern vom eigentlichen Ausführungsorgan, dem (hauptamtlichen) Präsidium, geleitet wurde. Das hat erst einmal seinen Zweck erfüllt, da die Gründungsprofessoren gleichzeitig Institutsleiter und Vizepräsidenten waren. Der Senat hatte – neben dem Kuratorium – eine gewisse Trägheit, auch da seine Mitglieder weitere Verantwortlichkeiten außerhalb der Hochschule zu erfüllen hatten. In diesen Anfangsjahren wurden weitere Professuren besetzt und neue MitarbeiterInnen eingestellt, die teilweise auch in den Senat kamen. Sie hatten, da die Gestaltung der Hochschule nicht in den Gremien, sondern im relativ gesehen kleinen Präsidium vorangebracht wurde, kaum Berührung mit dem, was die Hochschule in ihrer lebendigen Idee ausmacht. Zudem war bei all der Belastung kaum Zeit, die Hinzukommenden mehr als ‚verwaltungstechnisch‘ einzuarbeiten; die MitarbeiterInnen hatten daneben keine Zeit für Fortbildungen o. Ä.; darauf wurde von Seiten der Leitung auch kein Wert gelegt: *Praktische* Erfahrung in der Organisationsentwicklung spielte kaum eine Rolle. Die Folge davon zeigte sich rasch im – wie ich es nennen möchte – Fehlen eines gemeinsam getragenen Idealprinzips, d. h. der Verbindung aller (auch neu) an der Hochschule beteiligten Menschen mit der oben geschilderten (Gründungs-)Idee, mindestens einmal in Form der Auseinandersetzung damit. Das Ausbleiben dieser Auseinandersetzung trug dazu bei, dass die zwei Disziplinen Philosophie und Ökonomie inhaltlich zunehmend unterschiedlich ausgerichtet wurden.

Als Schlaglicht: Dieser schnelle Aufwuchs ohne die Frage des Einbezugs und der Entwicklung der Mitarbeitenden im Präsidium hat dazu geführt, dass 2017 das Hochschulmotto als solches nach Außen nicht mehr in Erscheinung treten durfte. Hierzu gilt es zu sagen, dass es von Anfang an bei einigen Hochschulpersonen, später auch innerhalb der Studierendenschaft, eine gewisse Skepsis gegenüber den Inhalten der ‚Kueser‘ Philosophie gab. Diese wurden – nicht zuletzt von den ProfessorInnen der Ökonomie – als schwer verständlich beschrieben, als nebulöse „Spiritualität“ oder „Mystik“, und als nicht nach Außen zu „vermitteln“; obwohl gerade diese ‚Philosophie‘ die ideelle Grundlage der Hochschule vorbereitet hatte. Dagegen wurde das Anliegen einer „neuen ökonomischen Bildung“ des Instituts für

<sup>5</sup> Ein ‚sicherer‘ Anteil der Einnahmen stammte aus einer Stiftungsprofessur und deckte damit nur einen kleinen Teil des Personals ab.

Ökonomie stärker wahrgenommen. Aussichtsreiche Kooperationen in der Philosophie, etwa zu *Selbstbestimmt Studieren*, wurden hingegen vom Präsidium zurückgewiesen. Frühere Versuche von Kooperationen in der Forschung, etwa zur Frage der ‚Bildlichkeit‘ in Philosophie und Ökonomie, versandeten auf der Fahrt. Es gab zwar *eine* Hochschule, die etwas anders machen wollte, als überall sonst in der Bildung – aber es gab schon bald kein gemeinsames Denken mehr.

### Präsidialsystem

Wenn wir nun Richtung Schiffbruch segeln, sollten wir noch etwas genauer auf das Präsidium schauen, das das Schiff Cusanus Hochschule maßgeblich lenkte. Dieses war zwar als Kollegialorgan gedacht, war jedoch von häufigen Wechseln an der Stelle der Präsidentschaft geprägt. Diese fehlende Kontinuität wiederum machte die Arbeit nach Innen und Außen schwierig – zumal die Führung des Präsidiums häufig nicht auf Wahrnehmung und Anerkennung der Institution und der Menschen in ihr beruhte, sondern vielmehr bis zur Ermüdung mit Modellen und Pfaden einer ‚normalen‘ Organisationsentwicklung argumentierte, die wesentlich gruppenbezogene Eigeninteressen unterstellten.

Zudem hatte die bald zahlenmäßig größte Gruppe, die Studierenden, kaum Einblick in die Entscheidungsprozesse im Präsidium – ein solcher wurde selbst dem Senat nur in geringem Umfang gewährt, was die Meinungsbildung dort deutlich erschwerte. Das ließe sich damit begründen, dass Studierende „studieren können sollen“, war jedoch der Tatsache geschuldet, dass vom Präsidium erheblicher Widerstand gegen eine solche Einmischung geleistet wurde – etwa nachdem der Senat für eine studentische Vizepräsidentschaft votiert hatte (die es zum Beispiel an der Zeppelin-Universität schon gibt).

Am 20. November 2017 hat der Senat schließlich, nachdem die ersten zwei Präsidenten ausgeschieden waren, eine der GründungsprofessorInnen zur ‚Übergangspräsidentin‘ gewählt – in einer formal zweifelhaften Wahl und vor allem mit 4:3 Stimmen, also nach einem (letztlich fatalen) Mehrheitsprinzip, gegen das wir als StudierendenvertreterInnen schon im Vorfeld opponiert hatten. Die nun gewählte Übergangspräsidentin war mit dem Vorhaben angetreten, in dieser zentralen Position die prekäre finanzielle Situation der Hochschule durch Fundraising zu verbessern. Schon wenige Wochen später war das Präsidium neben dem Kanzler nur noch von Mitgliedern des Instituts für Ökonomie besetzt.<sup>6</sup>

## 3. Der Schiffbruch (2019)

Es war also ein Schiffbruch mit Ankündigung. Obwohl die Übergangspräsidentin mit eben diesem Ziel angetreten war, konnte die langfristige Finanzierung nicht gesichert werden. Ein Rich-

<sup>6</sup> Mit der jüngsten Entscheidung des Senats wurde aus der Übergangspräsidentin nicht nur die Geschäftsführerin der Cusanus Treuhand, sondern die inzwischen gewählte Präsidentin der Cusanus Hochschule.

tungswechsel innerhalb des Präsidiums war die Folge: Das von Anfang an bestehende Prinzip der Gesamthochschulfinanzierung wurde innerhalb des Präsidiums zum Prinzip einer Bereichsfinanzierung von dann ‚konkurrierenden‘ Instituten gemacht. Das heißt, es wurden Philosophie und Ökonomie wie Äpfel und Birnen verglichen: Wie viel bringen die Menschen in den jeweiligen Instituten an Mitteln, an Studierenden, und wie viel kosten diese? Gearbeitet wurde mit simplen quantitativen Verteilungsschlüsseln und ohne Rücksicht auf etwaige Unterschiede zwischen den Disziplinen. Damit machte das Präsidium ein willkürlich ausgestaltetes Konkurrenzprinzip zum leitenden Prinzip in Fragen innerer Hochschulentwicklung.

Auf dieser Basis schrieb man dem Institut für Philosophie einen Budgetmangel zu, woraufhin das Präsidium nach Neujahr 2019 ohne Einbindung des höchsten Gremiums drei Entscheidungen bekanntgab:

- (1) den Stopp von Neu-Immatrikulationen in beiden Philosophie-Studiengängen,
- (2) den Abbruch der Berufungsverhandlungen mit einer bereits zur Berufung vorgeschlagenen Professorin für Philosophie sowie
- (3) die Kündigung einer internationalen Kooperation inklusive Stiftungsprofessur, weil deren Inhaber in einem internen Brief die mangelnde Erfahrung und Kompetenz des Präsidiums in akademischen Führungsfragen angeprangert hatte.

Es ist leicht vorzustellen, dass diese Entscheidungen zu erheblichem Aufruhr innerhalb der Studierendenschaft geführt haben. Bis heute ist es schwierig, zu klären, was eigentlich genau im Vorfeld dieser Entscheidungen vorgefallen war. Doch auch eine gemeinsame Erklärung der vor Ort versammelten Studierendenschaft konnte keine Rücknahme der Entscheidungen erreichen. Vielmehr beharrte das Präsidium auf der budgetbedingten Begründung der Entscheidung. Ein offenes Gespräch über diese Entscheidungen war nicht möglich; bereits früh ließ das Präsidium Anwaltsschreiben anfertigen, um die eigenen Handlungen auf Basis des Hochschulgesetzes und der Grundordnung zu legitimieren. Dabei standen die Aussagen der beteiligten Seiten gegeneinander, was zur Verunsicherung (gegenüber dem anfänglich erwarteten Rechtsempfinden) und letztlich zur Handlungsunfähigkeit weiter Teile der Hochschule geführt haben dürfte. Im Senat fehlte dabei die Bereitschaft, die Präsidiumsentscheidungen zurückzuweisen, was einen ungewissen Ausgang mit sich gebracht hätte. Die Angst vor dem Zusammenbruch der Hochschule ging um.

Nachdem klar wurde, dass der Senat diese Entscheidungen nicht anfechten wird, haben die Menschen im Institut für Philosophie geschlossen ihre Kündigungen eingereicht. Schiffbruch. Die ‚Bedrohung von Außen‘ (andere Akteure in der Hochschullandschaft, Ministerium) wurde systematisch überschätzt, die Frage der Zusammenarbeit im Innen systematisch unterschätzt.

## 4. Schiffbruch Selbstverwaltung?

### Ein Fazit

Abschließend möchte ich auf zwei Ebenen Herausforderungen benennen, wie sie sich für die Cusanus Hochschule gezeigt haben: auf strukturell-materieller Ebene, vor allem die rechtliche und finanzielle Seite betreffend, sowie auf persönlich-ideeller Ebene.

Die erste Herausforderung ist sicherlich die Einbettung in ein (staatliches) Bildungssystem, das weitgehend auf Fremdverwaltung beruht. Neue Formen sind hier erst noch zu entwickeln und von allen Beteiligten zu erüben. Eine staatliche Anerkennung geht mit einem hohen Dokumentations- und Prüf-Aufwand einher, nebst dem ungewissen Status der Institution im Rechtsrahmen der teilweise privatisierten Akkreditierungslandschaft. Dabei hat Selbstverwaltung in der Bildung umzugehen mit der Frage langfristiger Finanzierung, in einem für eine Hochschule nicht gerade geringem Rahmen.

Hier wird vor allem die Rechtsstruktur zur Frage, die bei aller Innovation, die in der Grundordnung der Cusanus Hochschule widergespiegelt ist, zuletzt doch nicht ausgereicht hat, um gewisse ungleiche Konstellationen und eine entsprechende rein nach Außen gerichtete Entwicklung von hoffnungsvoll finanzstarken Narrativen zu verhindern, die nach Innen nicht ausgefüllt werden können. Geistige Autonomie braucht hier weiterhin zu schaffende und weiter zu entwickelnde Formen – rechtlich wie finanziell.

An dieser Stelle und mit Blick auf Mehrheitsentscheidungen, die letztlich beizutragen hatten zum Schiffbruch, sei gesagt: Es braucht, und sei auch die ‚Arbeitsbelastung‘ noch so groß, weiterhin offene Gesprächsräume als gemeinsame Wahrnehmungsräume. Vielmehr hat man jedoch die ganze Zeit in einer Art Belagerungszustand gelebt: Man hat sich gegen Außen gewendet, gegen die Einflussnahme des Ministeriums, gegen die schwierige finanzielle Situation, gegen andere Hochschulen, gegen die andere Philosophie, die man nicht wollte, gegen die andere Ökonomie, die man nicht wollte usw. Es wurde lange ausgeblendet, dass man im Innen eigentlich gar nicht miteinander sprechen konnte.

Neben diesen Aspekten sind auf persönlich-ideeller Ebene zwei darüber hinausführende Herausforderungen festzuhalten, die im Rückblick aufscheinen:

Auf einer ideellen Ebene habe ich schon versucht zu zeigen, dass die überpersönliche Verbindung mit der Idee einer von freien Menschen getragenen und gestalteten Hochschule unabdingbar für das Gelingen einer solchen Institution ist – weniger, um der enormen Belastung des Selbstverwaltungs-Alltags eine Antriebskraft zu liefern, sondern vor allem, um gemeinsam aus Erkenntnis handeln zu können. Daraus folgt, dass die Menschen an dieser Institution und ihre Entwicklung immer im Mittelpunkt des Hochschullebens zu stehen haben – und nicht Beziehungen oder Machtkämpfe. In einem solchen Miteinander entsteht notwendig die Frage nach

der Fähigkeit, kollegial zu agieren, aus Kritik zu lernen und zu entscheiden – statt zentralisiert und dementsprechend machtorientiert. Denn in einem doch noch eher kleinen Rahmen, wie an der Hochschule bis zuletzt, ist jeder Einzelne entscheidend. Vielleicht lässt sich das zusammenfassen mit dem Slogan: ‚Selbstverwaltung als Notwendigkeit ideeller Gemeinschaftsbildung‘. Auch hier sind Formen zu entwickeln.

Eine gute Nachricht zuletzt: Wie Odysseus sich immer wieder ein neues Schiff bauen musste, hat sich auch die Idee des Cusanus wieder ein Haus gebaut: das Philosophische Seminar in Bernkastel-Kues, Teil der Kueser Akademie. Dort werden heute sowohl der Zertifikats-Studiengang ‚Philosophie und Gesellschaftsgestaltung‘ auf B.A.-Niveau (in Kooperation mit *Selbstbestimmt Studieren*), die berufsbegleitende Weiterbildung *Lebendige Philosophie* in Stuttgart als auch eine Kooperation mit der Universität Oldenburg im Bereich eines M.A. Philosophie verantwortet. Der freie Geist bewegt sich selbst – auch nach seinem Schiffbruch.

### Autorennotiz

#### Fabian Warislohner,

geb. 1991, nach seinem Studium der Philosophie und Wirtschaftswissenschaften in Bayreuth hat er als Journalist in Berlin und für eine Menschenrechtsorganisation in Brüssel gearbeitet. Seit dem Masterstudium der Philosophie an der Cusanus Hochschule möchte er andere Menschen einladen, eigene wache Erfahrungen im Bereich des Denkens und Fühlens zu machen. Dies führte ihn auch zu einem Promotionsprojekt an der Universität Hildesheim zur Frage der „Ausbildung moralischer Phantasie in der Technokratie“ im Anschluss an Günther Anders. Er ist zudem freischaffend als Linux-Systemadministrator tätig und begleitet die Studiengangsinitiative *Selbstbestimmt Studieren* als wissenschaftlicher Mitarbeiter an der *Kueser Akademie für Europäische Geistesgeschichte*.

## Philosophisches Seminar der Kueser Akademie für Europäische Geistesgeschichte e.V.

Inmitten immer schnellerer gesellschaftlicher Umbrüche, ökologischer Herausforderungen und individueller Krisen pflegen wir die Philosophie als Ort und Methode der Selbstreflexion und Selbsterfahrung. Durch die Beschäftigung mit der Philosophie, ihrer Geschichte und praktischen Übungen des Denkens und Wahrnehmens entsteht ein zeitgemäßer Weg für die Entwicklung von lebendigem Denken und verantwortetem Handeln.

Unsere Bildungsaufgabe sehen wir außerdem in der Ausbildung einer der Wahrheit verpflichteten Urteilsfähigkeit, eines Prozessbewusstseins, das realen Lebensvollzügen gerecht werden kann sowie einer daraus entspringenden Fähigkeit zur Selbst- und Weltgestaltung.

<https://philosophisches-seminar.org>

### Unser Weiterbildungsangebot: Lebendige Philosophie

Unsere Zukunft braucht Menschen, die aus einem verantwortlichen, ethischen Bewusstsein heraus denken und handeln. In den Weiterbildungen der LEBENDIGEN PHILOSOPHIE lernen Sie, aus eigener Wahrnehmung und selbstständigem Denken situativ neue Ideen für individuelle Situationen zu entwickeln, anstatt nur bestehende Konzepte anzuwenden.

In einem 12-monatigen Programm legen Sie selbst die Grundlage für eine methodisch fundierte und selbstgestaltete Persönlichkeitsentwicklung.

<https://lebendigephilosophie.de>

### Werdebuch

Der 1. Band lädt ein, einen praktischen Denkweg zur Selbsterkenntnis zu wandern:

- Sie gewinnen Einsicht in Ihr Menschenbild, dessen Schatten und Chancen.
- Sie lernen dieses selbst aktiv immer neu zu erzeugen – um aus Einsicht verantwortlich handeln zu können.

Der 2. Band setzt sich intensiv mit dem Thema der Gemeinschaftsbildung auseinander. Sie erhalten:

- aufschlussreiche Informationen zu einschlägigen Protagonist\*Innen der Geistesgeschichte.
- Anregungen zur gedanklichen und zur übenden Auseinandersetzung mit dem Thema Gemeinschaft.

<https://werdebuch.org>

## Cusanus Hochschule für Gesellschaftsgestaltung

### Studium

Die Hochschule bietet derzeit drei Studiengänge an:

■ **Ökonomie – Nachhaltigkeit – Transformation (Bachelor of Arts):** Er soll dazu befähigen, auf der Grundlage einer interdisziplinären Ausrichtung wissenschaftsbasiert und ethisch reflektiert Verantwortung übernehmen zu können.

■ **Ökonomie – Nachhaltigkeit – Gesellschaftsgestaltung (Master of Arts):** Der konsekutive Studiengang forciert einen tiefen Einstieg in die Wirtschaftswissenschaften, in ihre Geschichte, in die philosophische Reflexion über sie und in ihre Kritik. Plurale Ökonomie, weitere Sozialwissenschaften sowie die Philosophie werden innovativ verbunden.

■ **Ökonomie – Verantwortung – Institutionsgestaltung (Master of Arts):** Der konsekutive Studiengang soll zu einem lebensdienlichen Wirtschaften mit Gemeinsinn befähigen. Die Studierenden lösen gemeinsam mit Praktikern reale Probleme wertorientierten Wirtschaftens. Zu Grunde liegt ein interdisziplinäres Verständnis der heutigen Menschheitsprobleme und das Aufzeigen von Wegen, wie sich die Ökonomisierung von Gesellschaft und Natur überwinden lässt.

Die **Studia humanitatis** sind ein fächerübergreifendes Studienangebot, das als Kernstück aller Studiengänge dem universellen Bildungsverständnis der Hochschule Rechnung tragen und die Persönlichkeitsbildung der Studierenden befördern soll.

Die Lehrveranstaltungen finden fast ausschließlich in Blockseminaren statt. Fast alle Lehrveranstaltungen werden in Gruppen von maximal 25 Studierenden in seminaristischer Form unterrichtet.

### Finanzierung und Organisation

Die Cusanus Hochschule für Gesellschaftsgestaltung sowie ihre Trägergesellschaft, die Cusanus Treuhand gGmbH, sind gemeinnützig. Die Hochschule finanziert sich ausschließlich über Studienbeiträge, Stiftungen und Schenkungen.

<https://www.cusanus-hochschule.de/>

# Hochschulen: Mitgestaltung, Selbstorganisation und Selbstverwaltung durch Studierende?

Mit den folgenden drei Beiträgen werden Perspektiven selbstverwalteten bzw. selbstorganisierten Studierens aufgezeigt:

- Die Gruppe „Selbstbestimmt Studieren“ verfolgt den Ansatz, ihr Studium so weit wie möglich selbst zu organisieren.
- Mit „Service Learning“ berichten Frauke Godat und Isabell Osann aus Dozentenperspektive über ihre Erfahrungen, studentisches Engagement und Praxisanteile zu integrieren
- Jannik Hovind schildert aus der Perspektive von Studierenden an der Uni Witten-Herdecke Versuche der Mitgestaltung an einer bestehenden Uni.

## Fragend leben. Authentisch lernen. Welt gestalten

**Fedelma Wibelitz, Gina Witzig,  
Elisabeth Rybak**

(Der folgende Bericht wurde von Stefan Padberg nach dem Audiomitschnitt der Referentinnen erstellt.)

**A**ktuelle Entwicklungen im Hochschulbereich zeigen: Selbstbestimmt zu studieren, ist „trendy“.

- An der Pädagogischen Fachhochschule Nordwestschweiz wird der Bachelor Studiengang Soziale Arbeit in der Studienform „Freiform“ angeboten. Damit soll gezeigt werden, wie Bildung zukünftig sinnvoll aussehen kann, wenn Digitalisierung, Kooperationen zwischen Praxis und Hochschule sowie Selbstorganisation an Bedeutung gewinnen. Zentral dafür ist, dass sich alle Beteiligten als Lernende verstehen.
- Die Leuphana bietet ein Studium „in Freiheit“ an: „Sie haben die Freiheit, sich das, was Sie interessiert,

auf solche Weise anzueignen. Sie haben die Freiheit, herauszufinden, was Sie wirklich wollen, für sich, für Ihre Mitmenschen, für eine globale Gesellschaft.“

Die Gruppe *Selbstbestimmt Studieren* e.V. sieht sich mit ihrem Ansatz, das Studium komplett selbst zu organisieren, in diesem zeitgemäßen Kontext. Gegenwärtig besteht die Gruppe aus 25 Studierenden, Bewerber\*innen bzw. Interessierten und 10 Lehrenden. Die Studierenden entwickeln mit den Lehrenden zusammen einen BA-Studiengang „Philosophie und Gesellschaftsgestaltung“. Der Aufbau des Studiengangs und das Studium laufen dabei parallel.

Der Studiengang ist derzeit als Zertifikatsstudiengang an der Kueser Akademie für Europäische Geistesgeschichte e.V. organisiert.

Angestrebt sind Kooperationen mit einer pädagogischen Hochschule und einer Fachhochschule. Im Netzwerk der Gruppe befinden sich etwa 20 Kooperationspartner aus dem akademischen, gesellschaftlichen und politischen Umfeld.

### Bildungsfragen und Anliegen

Im Rahmen der Demokratischen Stimme der Jugend hat bei verschiedenen Jugendlichen nach der Schulzeit eine intensive Reflexion des Themas Bildung stattgefunden. Es sei ihnen klargeworden, „dass wir viele Kritikpunkte haben, aber dass es auch sehr schöne Möglichkeiten gibt, in welche Richtung sich das weiter entwickeln lässt“. Sie verfolgen folgende Fragen:

- Welche Bildung braucht die Zukunft vor dem Hintergrund unserer von großen Umbrüchen geprägten Gegenwart?
- Wie lernen wir, Verantwortung zu übernehmen, verantwortungsfähig werden?
- Welche menschlichen Fähigkeiten sind im 21. Jahrhundert entscheidend?
- Wie bleiben wir in Krisen und Umbrüchen handlungsfähig?

Eigeninitiative und Selbstständigkeit waren sie schon „gewöhnt“. Das Organisieren von Demos oder das Gründen eines Kindergartens waren Impulse für einen Bildungsgang in Eigeninitiative. Dabei erleben sie die Eigeninitiative immer auch „als Frage an uns selbst, an die Hochschulwelt und an die Gesellschaft“.

### Geschichte und Hintergrund der Initiative

- 2017: Bildung der „Demokratischen Stimme der Jugend“. Jugendliche aus ganz Deutschland kamen zusammen, um sich mit dem Thema Bildung auseinanderzusetzen, gerade auch nach der Schulzeit. Was für Ansätze gibt es, um Bildung neu zu denken? Wie kann Bildung noch zukunftsfähiger gestaltet werden?

- 2018: Bildung einer Gruppe von jungen Menschen, die nach einem geeigneten Studiengang suchten, der sie auf die Herausforderungen von Morgen vorbereitet. „Wir hatten die Frage: Wie kann positiv ein Bildungsansatz von uns selbst gestaltet werden? Können wir die Bildung auch selbst in die Hand nehmen?“ In der Folge kam es zu einem Netzwerktreffen mit Partnern aus dem akademischen Bereich.
- 2019 bildet sich ein Initiativkreis von Menschen zur Gründung eines solchen Studiengangs, der Kontakt zur Kueser Akademie aufnimmt. Es kommt zur Gründung des Vereins *Selbstbestimmt Studieren* e.V. und der Pilotstudiengang startet.
- 2020 startet dann der 2. Jahrgang.

### Mitgestaltung durch Studierende

Die Studieninhalte werden aus den eigenen Fragen entwickelt. In der Vollversammlung mit allen Dozierenden und Studierenden werden Fragen gesammelt wie: Was ist gerade dran? Was ist in der Gruppe lebendig? Daraus wird gemeinsam ein Seminarplan „gestrickt“, der diese Fragen aufgreift.

Im Mittelpunkt steht die Vertiefung in grundlegende philosophische Fragen und die Breite der kritischen Sozialwissenschaften. Wie kann man Selbstgestaltung und Weltgestaltung zusammenbringen? Daher auch der Titel: „Philosophie und Gesellschaftsgestaltung“.

„Durch die Selbstorganisation fließt sehr viel, was wir in den Seminaren besprechen, direkt in die Praxis ein, bleibt nicht auf der theoretischen Ebene stehen.“ Der Studiengang ist somit ein intensiver Lernort für Projektmanagement. Außerdem erhält er einen starken Praxisbezug dadurch, dass er selbst verantwortet und organisiert wird. Die Selbstorganisationsarbeit ist ein wichtiges methodisch-didaktisches Experimentierfeld.

Es finden viele Gruppenprozesse statt, und viele Strukturen sind entstanden, die insgesamt ein hohes (Selbst-)Entwicklungspotenzial freisetzen. Es gibt beispielsweise Entwicklungstage, die Vollversammlung und Evaluationen. Es ist ein echter „Lernender Studiengang“.

Der Vorteil der Blockstruktur ist, dass durch sie Aktivismus (FFF usw.) ermöglicht wird.

### Selbstorganisation und Selbstverwaltung

Zuerst begannen sie als kleine Initiative, als ein kleiner Kreis von Menschen (3 – 4). „Dann wurde klar, dass es nicht mehr ein Zusammenarbeiten von einzelnen Menschen ist, sondern es braucht irgendwie ein größeres Ganzes, das es zusammenhält. Es hat uns immer widersprochen, einfach eine Theorie oder ein Konzept unserer Initiative überzustülpen, sondern es war uns sehr wichtig, selbst zu entwickeln, wie wir zusammenarbeiten wollen.“ Momentan arbeiten sie so, dass sie sich in verschiedenen Arbeitsgruppen organisieren, die verschiedene Themenbereiche haben:

- Verein
- Vernetzung nach außen
- Öffentlichkeitsarbeit
- Entwicklung (innerer Zusammenhalt)
- Seminarorganisation
- Uni-Anbindung
- Finanzierung

Jeder Kreis wird „zusammengehalten“ von jeweils einer Person, die den Bereich im Überblick behält. Diese „Überblicker\*innen“ kommen wiederum in einem Kreis zusammen, wo sie sich über die verschiedenen Bereiche austauschen und versuchen, das Ganze im Blick zu behalten, indem sie konkrete aktuelle Brennpunkte oder Probleme gemeinsam besprechen.

Diese Form der Selbstorganisation erleben sie als „immer weiter in Entwicklung“. Auch die Zusammenarbeit von Studierenden und Dozierenden des Philosophischen Seminars findet in diesem Rahmen statt.

### Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Hochschulen

In der Begegnung und in der konkreten Zusammenarbeit mit Hochschulen erlebten sie:

- Es gibt große Offenheit für Fragen und die Suche nach zukunftsfähigen Bildungskonzepten in der Hochschullandschaft.
- Lehrende stehen im Spannungsfeld zwischen Offenheit für Innovation und ständiger Überlastung, vieles erscheint menschlich nicht leistbar.
- Hochschulen stecken in einem engen finanziellen Korsett.
- Staatliche Fördergelder sind für die Initiative schwer zu handhaben und führten immer wieder zu Schwierigkeiten.
- Bei Gesprächen mit Gremien und Verwaltungen zeigt sich immer wieder, wie komplex der Verwaltungsapparat ist, was die Transformation erschwert.

### Ausblick für die Zukunft

Der Gruppe geht es um:

- Fähigkeitenbildung statt Wissensaneignung
- Integration von studentischem Engagement und Praxisbezug
- Erfahrungen studentischer Mitgestaltung von anderen
- Finanzierungsmöglichkeiten für neue Bildungswege (Gespräch mit Stiftungen, andere Fördermöglichkeiten): Wie kann eine Bildung von morgen finanziert werden, die nicht durch die strengen staatlichen Vorgaben von Hochschulfinanzierung gebunden ist?



## Philosophie & Gesellschaftsgestaltung: Studierende gründen einen Studiengang

### Unsere Einladung an dich

Wir laden dich ein, mit uns ins Gespräch zu kommen, unseren Studiengang kennenzulernen und freuen uns, wenn du uns mal besuchen kommst. Wir bereiten gerade alles dafür vor, dass im Oktober 2021 der dritte Jahrgang starten kann. Du kannst jederzeit bei einem Seminar schnuppern oder zu einem Infotag kommen, wo du uns und den Studiengang ausführlicher kennenlernen kannst (Aktuelle Infos auf unserer Website).

Der BA-Studiengang „Philosophie und Gesellschaftsgestaltung“ findet derzeit als „Zertifikatsstudiengang“ am Philosophischen Seminar der Kueser Akademie für Europäische Geistesgeschichte statt. Die Kueser Akademie ist eine akademische Forschungs- und Bildungseinrichtung. Sie kann die Studienleistungen im Studiengang bescheinigen (zur möglichen Anrechnung an anderen Hochschulen oder zur Beantragung von Kindergeld), darf aber keine Studiengänge akkreditieren lassen und keine regulären Studienabschlüsse vergeben.

Deswegen sind wir im Gespräch mit zwei Hochschulen und wollen in Zusammenarbeit mit ihnen eine staatliche Anerkennung des Studiengangs erwirken. Diese Gespräche verlaufen bisher recht positiv und wir streben an, die Akkreditierung bis Oktober 2022 zu erhalten. Da unser Vorhaben eines von Studierenden entwickelten Studiengangs sehr ungewöhnlich und ambitioniert ist, können wir aber noch nicht endgültig sagen, ob und wann uns die Kooperation und Akkreditierung gelingt. Alle, die im Moment bei uns studieren, tragen das Risiko, dass sie keinen regulären BA-Abschluss erhalten. Aufgrund der bisherigen Entwicklungen sind wir aber recht hoffnungsvoll, dass wir über kurz oder lang einen anerkannten Studiengang haben werden.

Hast du Fragen oder willst einfach mal mit jemandem von uns reden, dann scheue nicht davor zurück uns zu schreiben:

[neugierig@selbstbestimmt-studieren.org](mailto:neugierig@selbstbestimmt-studieren.org)

[www.selbstbestimmt-studieren.org](http://www.selbstbestimmt-studieren.org)

# Service Learning – ein Lehrformat für mehr Selbstbestimmung im Studium

*Frauke Godat, Isabell Osann*

## 1. Vorspann

Das Thema Service Learning war auf dem Netzwerktreffen am 04.06.2021 eingebettet in einen Austausch mit der studentischen Gruppe Selbstbestimmt Studieren. Die Studierenden haben die Initiative ins Leben gerufen, um gemeinsam lernend zu erkunden, wie selbstbestimmte Bildung in der Praxis und im Selbstversuch aussehen kann.

Service Learning ist ein innovatives Lehrformat an Hochschulen, das aus Sicht der Autorinnen das selbstbestimmte Studieren im formalen Bildungssystem ermöglichen kann. Dieser Artikel stellt zunächst das Lehrformat vor und beschreibt die Wirkung in der Persönlichkeitsentwicklung von Studierenden. Es folgen Anwendungsbeispiele aus der Lehrpraxis. Der Artikel schließt mit 3 Thesen, die beispielhaft mit Lehrveranstaltungen begründet werden, die zeigen, wie Service Learning als Katalysator für gesellschaftliche Veränderungen in Hochschule und Gesellschaft wirken kann.

## 2. Was ist Service Learning?

Service Learning ist eine Lehr- und Lernform, die gesellschaftliches Engagement von Studierenden mit fachlichem Lernen kombiniert. Dabei werden fachliche Lerninhalte aus dem Studium mit Praxisprojekten in gemeinnützigen Organisationen verknüpft. Die Studierenden bringen ihre im Studium oder Arbeitsleben erworbenen fachlichen Kompetenzen ein, um für die Gesellschaft relevante Probleme zu lösen. Gleichzeitig werden sie durch die Konfrontation mit sozialen Grunderfahrungen Lernimpulsen ausgesetzt, die in klassischen Lehrveranstaltungen nicht stattfinden. Service Learning bietet somit insbesondere Studierenden, deren fachlicher Schwerpunkt kaum Überschneidungen zu gesellschaftlichen Themenbereichen aufweist, die Möglichkeit, ganzheitliche Lernprozesse zu erfahren und daran zu wachsen (vgl. Reimer/Osann/Godat 2020, S.9f.).

Das Lernformat Service Learning ist ebenfalls an Schulen zu finden. In den USA wurde das Lehrformat in sogenannte Campus Community Partnerschaften an Hochschulen verankert. In Deutschland haben Mitglieds-Hochschulen des Netzwerkes „Bildung durch Verantwortung e.V.“ das Konzept der Campus Community Partnerschaften übernommen, um das Lehrformat Service Learning strategisch und politisch für die Lehr- und Qualitätsentwicklung in

der Hochschuldidaktik zu nutzen (vgl. Miller/Ruda/Stark 2015). Das didaktische Konzept von Service Learning lässt sich bildungswissenschaftlich dem erlebnis- und handlungsorientierten Lernen nach David Kolb zuordnen. Dieser Ansatz beruht wiederum auf den pädagogischen Theorien von John Dewey (vgl. Bartsch/Grottker 2018, S. 18-19). Gleichzeitig gibt es sehr enge Verbindungen zur Demokratiepädagogik (vgl. Sliwka/Frank 2003), der Bildung für nachhaltige Entwicklung (vgl. Singer-Brodowski 2014 und Deutsche Gesellschaft für Umwelterziehung 2018) und zur Aktionsforschung nach Kurt Lewin (in Lehrformaten mit dem Ansatz des Community-based Research, vgl. Resch et al. 2020).

Auch für Unternehmen kann Service Learning ein interessantes Lernformat in der Weiterbildung sein. Dort engagieren sich unter dem Dach von Corporate Social Responsibility Mitarbeitende in Programmen von Corporate Volunteering oder Corporate Citizenship (vgl. Reimer/Osann/Godat 2020, S. 10)

### 3. Warum ist Service Learning in der Persönlichkeitsentwicklung wichtig?

Das Erleben der Studierenden, dass ihr Engagement gleichermaßen akademisch wie gesellschaftlich relevant sein kann, hat sich als sehr prägend und motivierend für die Studierenden erwiesen. Service Learning befähigt Studierende zu kritischem, verantwortungsvollem und gesellschaftlichem Handeln.

Neben der Vermittlung von Fachwissen stehen Persönlichkeitsbildung, Future Skills und gesellschaftliches Engagement ganz oben auf der Prioritätenliste. Hochschulen können ihre zentrale Rolle in Wissenschaft und Gesellschaft nur dann erfolgreich ausfüllen, wenn sie herausragende Lehre mit effektivem Transfer verbinden (vgl. Ehlers 2020, S. 229f.).

Damit Studierende auf ein noch ungewisses Arbeitsleben vorbereitet und Mitarbeitende für die Zukunft qualifiziert sind, benötigen sie ein anderes Set an Kompetenzen als bislang. Diese zusätzlichen Kompetenzen, sogenannte Future Skills (vgl. Stifterverband 2018), lassen sich nicht (immer) mit den bekannten Vorgehensweisen der Hochschullehre und Erwachsenenbildung vermitteln. Future Skills sind Fähigkeiten, die in den nächsten Jahren für das Berufsleben deutlich wichtiger werden. In einem Diskussionspapier des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft e.V. und McKinsey & Company von 2018 „sollten bis 2023 von den Beschäftigten in Deutschland 86 Prozent Kollaborationsfähigkeiten, 74 Prozent unternehmerisches Denken und Eigeninitiative sowie 66 Prozent agiles Arbeiten beherrschen. Dies entspricht mehr als 2,4 Millionen Erwerbstätigen in Deutschland“ (Stifterverband, Future Skills durch Engagement). Der Stifterverband hat ebenfalls erkannt, dass soziales Engagement in der Weiterbildung in Unternehmen eine Strategie

sein kann, um den Erwerb von „Future Skills“ bei Mitarbeitenden zu fördern (ebd.).

Neben technologischen und digitalen Fähigkeiten gehören auch klassische Fähigkeiten wie beispielsweise Problemlösungsfähigkeit und Kreativität (z. B. Verbesserungsideen für Geschäftsprozesse, Ideen für neue Produkte), unternehmerisches Handeln und Eigeninitiative, Adaptionfähigkeit (z. B. neue Entwicklungen auf verschiedene Situationen transferieren können) sowie Durchhaltevermögen dazu (vgl. Reimer/Osann/Godat 2020, S. 30).

Zudem finden wir mehr und mehr Lernformen, die online globalisiert zur Verfügung gestellt werden. Umso wichtiger werden auf der anderen Seite die Personalisierung und Lokalisierung des Lernens durch aktivierendes Lernen und Problemlösen, z. B. mittels Prototyping und Co-Kreation, in realen Feldern der gesellschaftlichen Transformation. Einen solchen innovativen, aktivierenden und kreativen Lehransatz bieten Service Learning und Design Thinking.

#### Persönlichkeitsbildung und Kompetenzentwicklung:

Wissenschaftliche Studien schreiben Service Learning positive Wirkungen auf Persönlichkeitsmerkmale wie etwa Selbstvertrauen, Sozialkompetenz und Empathievermögen zu. Insbesondere die regelmäßige angeleitete Reflexion trägt positiv zur Persönlichkeitsentwicklung bei. Teilnehmende erleben gesellschaftliche Herausforderungen außerhalb ihrer Institution (Hochschule oder Unternehmen). Diese Erfahrung schärft ihr individuelles Verantwortungsbewusstsein und prosoziales Verhalten, das wiederum in die eigene Institution hineingetragen wird. Service-Learning-Erfahrungen erhöhen zugleich die individuelle Bereitschaft, sich weiterhin sozial zu engagieren, und können damit zu einem Wertewandel beitragen.

In strukturierten Service-Learning- und Design-Thinking-Prozessen erlangen die Teammitglieder folgende Kompetenzen:

- Soziale und gesellschaftliche Dimension: (Führungs- und) Teamkompetenzen, interkulturelles Bewusstsein, Empathie, neue Vernetzungen anregen, Transferkompetenz, Kommunikations- und Kooperationsfähigkeiten, interdisziplinäres Verständnis (vgl. Liedtka, 2018).
- Kognitive Dimension: kritisches Denken, vernetztes und ganzheitliches Denken, Problemlösen, Kreativität, Flexibilität, Initiative, Hinterfragen, selbständiges Entscheiden in komplexen Situationen.
- Metakognitive Dimension: Lernen durch Problemlösung, Anpassungsfähigkeit, Selbsteinschätzung, Reflexion, Selbstbewusstsein, Veränderungen herbeiführen zu können (kreative Zuversicht), lebenslanges Lernen.

■ Produktivität: Ideen begreifbar machen (mittels Prototyping), Lösungen, Produkte, Dienstleistungen entwickeln (Bindeglied zur Arbeitswelt), fähiges (digitales) Handeln.

Das Aufgreifen von gesellschaftlichen Veränderungen und Herausforderungen sowie der Einsatz zeitgemäßer, innovativer Lehr- und Lernmethoden stellt einen wirksamen Ansatz dar, um den gestellten Anforderungen gerecht werden zu können.

#### 4. Wie wird Service Learning an Hochschulen umgesetzt?

An deutschen Hochschulen wird Service Learning entweder fachspezifisch oder fächerübergreifend umgesetzt. An der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel (CAU) gibt es seit einigen Jahren beispielsweise das fächerübergreifende Journalismus Modul am „Zentrum für Schlüsselqualifikationen“ in Kooperation mit der regionalen Straßenzeitung HEMPELS. Immer im Wintersemester werden die Studierenden von HEMPELS-Redaktionsleiter Peter Brandhorst in den Printjournalismus eingewiesen und schreiben für eine Ausgabe im Jahr die Artikel. Gleichzeitig lernen die Teilnehmenden auch die Arbeit von HEMPELS kennen. Der gemeinnützige Verein HEMPELS engagiert sich für Menschen, die von Armut und/oder sozialer Ausgrenzung betroffen sind (vgl. Lehre-Blog der CAU 2014a).

Service-Learning-Projekte an der Hochschule Biberach (HBC) sind Projekte mit Institutionen der Zivilgesellschaft, Bildungskooperationen und Schulprojekte sowie Stadt- und Gemeindeprojekte. Bei diesem Lehr- und Lernformat steht die Interaktion mit gesellschaftlichen Akteuren im Mittelpunkt. Projekte zwischen akademischen und außer-akademischen Einrichtungen und Personen eröffnen dabei besondere Chancen für alle Beteiligten: Studierende kommen mit praktischen Anwendungen des akademisch erlernten Wissens in Berührung. Lehrende erschließen sich neue Felder und generieren auch für ihre Forschung neue Fragestellungen. Die externen Partner profitieren von der Kreativität und Neugier der Studierenden. Die Zusammenführung von Praxis- und Wissenschaftsorientierung ermöglicht eine Qualitätssteigerung der erzielten Projektergebnisse. Ein hohes Maß an Kreativität, Fachwissen und die neutrale und „frische“ Sichtweise der Studierenden, können dabei völlig neue Lösungsansätze generieren. Innovationsmethoden wie Design Thinking mit seinem reichhaltigen Angebot an Kreativitätstechniken kommen in den Service-Learning-Projekten verstärkt zur Anwendung.

Die Service-Learning-Projekte gestalten wir an der HBC immer wieder neu und passen sie an wechselnde Praxispartner an. Im Sinne von Design Thinking stellt jedes neue Service-Learning-Projekt einen Prototyp dar, der getestet und mit Hilfe von Feedbackschleifen und Iterationen verbessert werden kann. Die Studierenden erarbeiten unter Zuhilfenahme der Design-Thinking-Methode in Klein-

gruppen Lösungsansätze für die Design Challenge ihres Service-Learning-Projektpartners.

Diese Form des Lehrens und Lernens bedarf neuer didaktischer Ansätze für Lehrende und Lernende. Die in diesem Kontext eingesetzten bzw. entwickelten innovativen didaktischen Ansätze an der HBC umfassen die Design Thinking Methode, Methoden im Kontext der Theorie U, agile Methoden des Projektmanagements, Reflexionstechniken und Kommunikationstechniken. Service-Learning-Projekte können in Aufbau und Dauer sehr unterschiedlich gestaltet sein. Ein zentrales Element ist dabei nicht nur die Reflexion der Projekterfahrung, sondern auch die Auseinandersetzung mit persönlichen Entwicklungsschritten während des Projekts. Nachfolgend werden zwei Projekte aus dem Kontext der HBC vorgestellt:

■ Unter dem Motto „Die Welt in der Region entdecken und gesellschaftliches Interesse dafür wecken“ wurde im Wintersemester 2019/2020 für das Studium Generale an der HBC eine Kreativ-Werkstatt entwickelt, um Studierende verschiedener Fachrichtungen in die Rolle aktiver Gestalter für eine nachhaltige gesellschaftliche Entwicklung zu versetzen. Ziel dabei war es, Verständnis und Verbundenheit für die Historie und Kultur der Region zu wecken, die Studierenden für Nachhaltigkeit zu sensibilisieren und zum Handeln zu aktivieren. Service-Learning-Partner war die Oberschwaben Tourismus GmbH mit den Fragen, wie kulturtouristische Inhalte entlang der „Oberschwäbischen Barockstraße“ auf innovative Art und Weise an jüngere Zielgruppen vermittelt werden können und das Bewusstsein für dieses wichtige Kulturgut auch an die nächste Generation weitergegeben werden kann. Die Studierenden erarbeiteten in Kleingruppen Lösungsansätze für diese Fragestellungen. Die durch die Gruppe erarbeiteten Lösungsvorschläge wurden in Form einer Maßnahmenplanung formuliert und vom Projektpartner zu Teilen übernommen und umgesetzt. Der didaktische Ansatz basiert auf der Kombination folgender Methoden: Projektlernen, Problemorientiertes Lernen, Service Learning und Design Thinking sowie der Verlagerung der Lernorte raus aus der Hochschule und hinein in die Region und in die Gesellschaft.

■ Unter den Rahmenbedingungen zur Eindämmung der Pandemie werden die aktuellen Service-Learning-Projekte an der HBC online durchgeführt. Das zweite Beispiel zeigt, wie Studierende des Studiengangs Projektmanagement unter dem Slogan „Unserer Zukunft näher“ eine App für die Wohnberatung der Biberacher Caritas entwickeln. Die Ausgangsfrage dieses aktuellen Service-Learning-Projektes lautet: „Wie können wir Senioren helfen, länger eigenständig zu leben?“. Die meisten Menschen, die bei der Wohnberatung der Caritas in Biberach Rat suchen, wohnen in Ein- oder Zweifamilienhäusern aus den 80er Jahren. Barrierefreiheit und eine moderne technische Ausstattung existiert hier in der Regel nicht. Der Eingangsbereich ist oftmals nur über Treppen erreichbar, in der Wohnung befinden sich Engstellen und das Badezimmer ist nicht zur Pflege

geeignet. Auch fehlt meist ein Internet-Zugang, über den digitale Hilfsmittel aktiviert werden können, die Menschen mit Einschränkungen in ihrem Alltag unterstützen könnten. In solchen Fällen vermittelt die Projektkoordinatorin seitens der Caritas, Daniela Wiedemann, einen Hausbesuch durch ehrenamtliche Wohnberater\*innen oder Technikbotschafter\*innen. Sie analysieren die Situation vor Ort und zeigen Möglichkeiten auf. Dabei ist meist eine schnelle Lösung gefragt, wenn sich die Situation, etwa nach einem Krankenhausaufenthalt, unerwartet ändert. Die aktuelle Pandemiesituation jedoch hat die Beratung vor Ort erschwert – und den Mitarbeiter\*innen verdeutlicht, wie wichtig digitale Lösungen sind. An der HBC existiert ein BIM-Lab, das Labor für Building Information Modeling, in dem Gebäude digital abgebildet werden können. In einem solchen virtuellen Raum kann man sich durch ein Haus oder eine Wohnung bewegen. Das Team der Studierenden hat ein digitales Musterhaus erstellt, durch das sich der Nutzer bewegen und – jeweils an typischen Fallen wie Schwellen, Treppen oder zu engen Türen – alternative Lösungen abrufen kann. Zusätzlich haben die Studierenden eine App entwickelt, die umfassend zum Thema Wohnen im Alter informiert und bei der eine digitale Pflegekraft die am häufigsten gestellten Fragen beantwortet.

Die App soll die Wohnberater\*innen und Technikbotschafter\*innen der Caritas in ihrer täglichen Arbeit unterstützen. Auch Betroffene und ihre Angehörigen können sich mithilfe der App einen Überblick verschaffen: Welche Wohnformen gibt es, welche bauliche Veränderungen sind sinnvoll, welche digitalen Tools erleichtern Senioren den Alltag und welche Angebote zur Teilhabe finden sich im Landkreis Biberach?

Zum Abschluss des Kapitels ein kurzer Ausblick auf ein Service-Learning-Projekt im kommenden Wintersemester: Unter der Ausnahmesituation Corona hat das gesamte gesellschaftliche Miteinander gelitten – leere Innenstädte nicht nur in Biberach oder Deutschland stehen symbolisch dafür. Bleibt die Frage: Wie bringen kleine und große Städte ihre darbedenden Zentren wieder zum Erblühen? Welche Konzepte helfen, die Attraktivität von Innenstädten wiederherzustellen oder gar zu verbessern? Schließlich steht der Einzelhandel nicht erst seit Corona etwa in Konkurrenz zum Online-Geschäft. Hier setzt ein studentisches Projekt zur Stärkung der Biberacher Innenstadt mit der Design Challenge: „Wie können wir die Innenstadt wiederbeleben und vor dem Aussterben retten?“ an.

## 5. Service Learning als Katalysator für gesellschaftliche Veränderungen in Hochschule und Gesellschaft

Aus unserer eigenen Lehrpraxis mit Service Learning lassen sich folgende drei Thesen ableiten, die zeigen, wie studentische Selbstbestimmung im Service Learning unterstützt werden kann.

### These 1: Service Learning kann Hochschulen zu demokratischen und lernenden Organisationen transformieren

An der CAU setzt sich die in einem Service-Learning-Seminar entstandene studentische Initiative *Wellenschlagen* für eine nachhaltige Transformation an der CAU ein und hat ein Arbeitspapier für die Verwaltung der CAU vorbereitet, um ein sogenanntes Green Office in Kiel zu implementieren. Die Green-Office-Bewegung an deutschen und internationalen Universitäten gründet ein Nachhaltigkeitsbüro an der Hochschule, „welches Studierende und Mitarbeiter\*innen informiert, verbindet und dabei unterstützt, an Nachhaltigkeit an der eigenen Hochschule zu arbeiten. Im Gegensatz zu ehrenamtlichen Initiativen, wird ein Green Office von der Hochschule genehmigt und finanziert, sowie von Studierenden und Mitarbeiter\*innen gemeinsam geführt“ (netzwerk n.). Somit kann durch ein Green Office der Grad der Partizipation und Mitbestimmung von Studierenden und Mitarbeitenden im System Hochschule erhöht werden.

Ein zusätzlicher wichtiger Baustein der Initiative *Wellenschlagen* ist die Konzeption und selbstständige Durchführung von Lehrveranstaltungen in der transformativen Lehre. Das transformative Lernen nach Jack Mezirow erlebt im Moment eine Renaissance in der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Lernende werden im transformativen Lernprozess angeleitet, eigene Vorannahmen (z.B. Weltanschauung, Werte, Perspektiven, Denkgewohnheiten, o.ä.) kritisch zu reflektieren und diese sowohl zu verändern als auch zu erweitern. Es findet ein persönlicher Transformationsprozess statt. In den transformativen Lehrveranstaltungen von *Wellenschlagen* geht es um gesellschaftliche Herausforderungen und wie diese sich auf dem Campus widerspiegeln. Dabei werden Studierende zu Lehrenden und Lehrende zum Lehrendencoach. Dadurch können Studierende selbstbestimmt Lernen und Lehren gestalten und geben an der CAU wichtige Impulse für innovative Lehrformate (vgl. Lehre-Blog der CAU 2019).

### These 2: Service Learning fördert die Selbstwirksamkeit bei Studierenden, dafür müssen sie zunächst die Komfortzone verlassen.

Der Dozent Dr. Marcus Kreikebaum kommt nach langjähriger Erfahrung mit Service Learning an der EBS Universität zu der Erkenntnis, dass Studierende die Komfortzone verlassen müssen, damit sie sich persönlich entwickeln, das erworbene akademische Wissen reflektieren und die eigenen Perspektiven erweitern können (vgl. Lehre-Blog der CAU 2016).

An der CAU haben Studierende fächerübergreifend die Möglichkeit, mit Service Learning die eigene Komfortzone zu verlassen. Die Studentischen Bildungsinitiativen sind Gruppen von Studierenden, die sich gemeinsam, eigenverantwortlich und außerhalb von Seminarstrukturen mit einem eigenen Bildungsinteresse beschäftigen. Ihr Engagement und ihren Lernprozess können sie sich mit Leistungspunkten im Studium anrechnen lassen.

Der Ausgangspunkt der studentischen „Bildungsinitiativen ist die persönliche Motivation der Teilnehmenden. Ziel ist es, dass Studierende ein für sie unbefriedigtes (Lern- bzw. Studien-)Bedürfnis identifizieren und sich diesem selbstverantwortlich in einer studentischen Bildungsinitiative stellen (...) Die Lernprozesse werden durch Mentoren aus den Reihen der Lehrenden der CAU unterstützt. Dabei sind die Bildungsinitiativen aufgerufen, sich ihre Mentoren selbst zu suchen und einen individuellen Weg der Zusammenarbeit zu finden“ (Lehre-Blog der CAU 2014b).

„Lernen muss keine nervige Pflicht sein. Es scheint wirklich so zu sein, dass die Menschen gut sind in den Dingen, die sie wirklich interessieren“, resümiert Christian Steiner, Philosophie-Absolvent und einer der ersten Teilnehmer in dem Modul (Lehre-Blog der CAU 2015). Zusammen mit weiteren 20 Teilnehmer\*innen der Initiative konzipierten und organisierten die Studierenden zu dem selbstgewählten Thema „Rausch- und Beschleunigung(sgesellschaft)“ mehr als ein Semester lang eine offene Tagung in einem Coworking Space auf dem CAU Campus. „Die als ‚intellektuelles Rummhängen‘ deklarierte Veranstaltung unterhielt ihre Gäste in gemüthlicher Atmosphäre mit Vorträgen, Diskussionen, selbstgedrehten Filmen und eigenen Theaterstücken aus ganz unterschiedlichen fachwissenschaftlichen Perspektiven“ (vgl. ebd.).

### **These 3: Service Learning entwickelt Studierende zu systemdenkenden Changemakern.**

Im sozialen Unternehmertum, dem Social Entrepreneurship, das eines der Lernfelder im Service Learning ist, ist die Kompetenz des Systemdenkens eine Kernkompetenz, um Ansatzpunkte für Veränderungen und Innovationspotential in Organisationen oder der Gesellschaft zu finden.

An der HBC wurde 2020 ein Social Entrepreneurship Lehrformat entwickelt, das Changemaker Seminar. Der Stifterverband für die deutsche Wissenschaft hat zwei Dozentinnen der Hochschule Biberach, Prof. Dr. Henrike Mattheis und Vertretungsprofessorin Dr. Isabell Osann gemeinsam mit einem Fellowship für Innovationen in der Hochschullehre ausgezeichnet. In diesem Rahmen haben sich die Dozentinnen mit neuen Methoden für Führungsaufgaben in einer sich wandelnden Welt beschäftigt und gemeinsam mit Frauke Godat ein Seminar für Changemaker entwickelt. Dieses wird nun seit Herbst 2020 an der HBC gelehrt.

Klimawandel, Ressourcenknappheit, Migration, Internationalisierung und die Pandemie haben äußere Anstöße für eine Welt im Wandel gegeben. Diese komplexen Herausforderungen erfordern neue Herangehensweisen, die losgelöst von alten Problemlösungsmustern sind. Die Kursteilnehmer arbeiten in Kleingruppen zusammen und wählen ihr Transformationsprojekt selbst. Dabei haben die Dozentinnen einen interdisziplinären Ansatz gewählt, so dass Studierende aus allen Studiengängen und allen Studienphasen, also Bachelor wie Master, teilnehmen können. Nach einem ersten Durchlauf

wurde das Seminar im Sommersemester 2021 auch für Mitarbeitende aus der Verwaltung geöffnet. Dies haben die teilnehmenden Studierenden als Bereicherung erlebt, da sie in ihrem zukünftigen Arbeitsleben wahrscheinlich hierarchieübergreifend und interdisziplinär zusammenarbeiten werden.

Die Kursteilnehmer entwickeln eine Haltung. Dabei sind die Offenheit, sich auf Neues einzulassen, Experimentierfreudigkeit und vor allem die Bereitschaft sich aus der Komfortzone zu wagen besonders zu erwähnen. Einige der Übungen, die teils alleine zu lösen, teils im Team zu bearbeiten waren, erfordern die Bereitschaft, sich auf etwas völlig Neues einzulassen. Hierbei gab es Aufgaben, die die Studierenden aus dem akademischen Umfeld bisher so nicht kannten und bei denen sie sich auch als Person einlassen mussten, was im professionellen Kontext zumeist noch unbekanntes Terrain war.

Dabei werden Systemdenken, Innovation und Veränderungsmanagement miteinander verbunden. Es geht darum, das vorherrschende Denken zu verstehen und sich für neue Sichtweisen zu öffnen, indem die individuelle Quelle mit der kollektiven Ebene verknüpft wird. Damit Veränderungsprozesse wirksam werden können, bedarf es der Verbindung zur inneren Haltung der handelnden Personen und deren Bewusstwerdung ihrer inneren Quellen – also die Frage, warum tue ich was ich tue (vgl. Osann/Mattheis 2021, S. 164ff.).

Im Seminar werden wechselnd Fachinput (die theoretischen Grundlagen speisen sich aus dem Design Thinking, der Theorie U von Otto Scharmer, dem Systemdenken nach Peter Senge und dem Storytelling) und (Gruppen-)Arbeitsphasen eingesetzt. Am Ende steht eine Abschlusspräsentation der Gruppenprojekte, der individuelle Gespräche zur Lernreflexion nachfolgen.

Die Rolle als Lehrende sehen die Dozentinnen als Facilitator, also als diejenigen, die Lernen begleiten und ermöglichen – für den Einzelnen wie die Gruppe. Die Studierenden sind dementsprechend selbst verantwortlich für ihren Lernprozess, den die Dozentinnen unterstützen und begleiten. Lernen wird zum aktiven Tun und nicht zu einem Konsumieren.

Nun bleibt noch die spannende Frage, welche Ideen entwickeln die Kursteilnehmer, um die Welt von morgen zu gestalten? Eine Idee aus dem vergangenen Sommersemester bezieht sich auf das Nachfüllen von Druckerkartuschen zu Hause und an der Hochschule – unabhängig von Geschäftsöffnungszeiten. Die Kartuschen sollen standardisiert und ökologisch hergestellt werden und wiederauffüllbar sein. Diesen Refill führt der Nutzer selbst aus, zum Beispiel an einem Automaten. Hierdurch sollen Verpackungsmaterial und Transportwege gespart werden.

Die andere Idee befasst sich mit einer Art „Urban Gardening“ im Hochschulcampus. Dafür sollen neben der Schaffung von Grünzonen auch lokal gewachsenes Gemüse angebaut werden. Hintergrund ist, dass Studierende und auch Mitarbeitende der

Hochschule gemeinsam ehrenamtlich diesen Garten pflegen und auch nutzen können. Die Projektideen werden in Form von Prototypen entwickelt und durch Tests mit potenziellen Nutzern weiter konkretisiert.

## 6. Ausblick

Wie gestalten wir die Lehre in Zukunft? Wie verändern sich Seminare, Hörsäle und Labore in fünf oder zehn Jahren? Es können völlig neue Bilder von Hochschule entstehen, wenn Studierende nicht nur in den Räumen der Hochschule von Dozenten und Dozentinnen unterrichtet werden, sondern auch mit und von der Gesellschaft lernen. Wie könnte das aussehen? Wie können wir Handlungskompetenz für zukünftige Berufe vermitteln? Ein Weg kann sein, dynamische Lernbeziehungen zu ermöglichen, so dass die Studierenden in die Rolle aktiver Gestalter kommen und ihr kreatives Potenzial – in eigenen Projekten – für eine nachhaltige Gesellschaft einsetzen: „Put the learner into the driver’s seat of profound societal change (...) Move the outer place of learning from the lecture hall to the real world.“ (Scharmer 2018).

Die beiden Autorinnen engagieren sich in der Arbeitsgruppe „Hochschule der Zukunft“ im Hochschulnetzwerk „Bildung durch Verantwortung e.V.“. Gemeinsam mit Vertreter\*innen von Hochschulen, der Zivilgesellschaft und mit Studierenden finden (virtuelle) Lernwerkstätten mit dem Transformationsansatz Theorie U statt, den Otto Scharmer maßgeblich geprägt hat. Erkenntnisse aus diesen Veranstaltungen und Interviews sind auf dieser Webseite zu finden: <https://hochschule-der-zukunft.org>

### Infobox:

Die Gruppe *Selbstbestimmt Studieren* e.V.:  
[www.selbstbestimmt-studieren.org](http://www.selbstbestimmt-studieren.org)

Service Learning in der Schule:  
[www.servicelearning.de](http://www.servicelearning.de)

Das Hochschulnetzwerk „Bildung durch Verantwortung e.V.“:  
[www.bildung-durch-verantwortung.de](http://www.bildung-durch-verantwortung.de)

## Über die Autorinnen

**Frauke Godat** arbeitet als Lernberaterin und agiler Lerncoach an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. Seit dem Studium der Politikwissenschaft an der Freien Universität Berlin lernt sie selbstbestimmt in internationalen Communities of Practice wie Pioneers of Change, Art of Hosting und der Corporate Learning Community.

**Prof. Dr. Isabell Osann** ist Vertretungsprofessorin für Management und Organisation, innovative Lehre und Kompetenztransfer an der Hochschule Biberach. Dort leitet sie das Design Thinking Labor, in dem

kreative Lösungen für gesellschaftliche Herausforderungen entstehen. Sie ist Transformationsbegleiterin und systemischer Coach.

## Literaturverzeichnis

Bartsch, Gabriele/Grottker, Leonore (2018): Do It! Das Programm für gesellschaftliches Engagement von Hochschulen. Stuttgart: 29.08.2021. <https://www.agentur-mehrwert.de/wp-content/uploads/2018/03/Do-it-Leitfaden-2018.pdf>

Der Lehre-Blog der CAU Kiel (2019): „Wellenschlagen - Peer learning for sustainability.“ Kiel: 29.08.2021. <https://www.einfachgutelehre.uni-kiel.de/na/wellenschlagen-peer-learning-for-sustainability/>

Der Lehre-Blog der CAU Kiel (2016): „Studierende müssen die Komfortzone verlassen.“ Kiel: 29.08.2021. <https://www.einfachgutelehre.uni-kiel.de/allgemein/erfahrungslernen-1/>

Der Lehre-Blog der CAU Kiel (2015): „Lernen muss keine nervige Pflicht sein.“ Kiel: 29.08.2021. <https://www.einfachgutelehre.uni-kiel.de/allgemein/lernen-muss-keine-nervige-pflicht-sein/>

Der Lehre-Blog der CAU Kiel (2014a): „Wie bei Hempels an der Tastatur.“ Kiel: 29.08.2021. <https://www.einfachgutelehre.uni-kiel.de/allgemein/wie-bei-hempels-den-tasten/>

Der Lehre-Blog der CAU Kiel (2014b): „Studentische Bildungsinitiativen: Neues Lernformat am ZFS.“ Kiel: 29.08.2021. <https://www.einfachgutelehre.uni-kiel.de/allgemein/studentische-bildungsinitiativen-neues-lernformat-zfs/>

Deutsche Gesellschaft für Umwelterziehung (2018): Nachhaltige Entwicklung - Begreifen-Umsetzen-Gestalten. Service Learning. 29.08.2021. [http://www.umwelterziehung.de/download/Kroatien/Handreichung\\_Service-Learning\\_Deutsch.pdf](http://www.umwelterziehung.de/download/Kroatien/Handreichung_Service-Learning_Deutsch.pdf)

Liedtka, Jeanne (2018): „Why Design Thinking Works.“ Harvard Business Review. September-Oktober 2018 issue.

Miller, Jörg/Ruda, Nadine/Stark, Wolfgang (2015): Implementierung von Service Learning in Hochschulen. Essen: 29.08.2021. [https://www.bildung-durch-verantwortung.de/wp-content/uploads/2019/04/Broschuere\\_Implementierung\\_SL\\_HS.pdf](https://www.bildung-durch-verantwortung.de/wp-content/uploads/2019/04/Broschuere_Implementierung_SL_HS.pdf)

netzwerk n. e.V.: Green Offices. Berlin: 29.08.2021. <https://www.netzwerk-n.org/portfolios/green-office-movement/>

Osann, Isabell/Mattheis, Henrike (2021): Workbook Kreislaufwirtschaft - Innovationen entwickeln, Transformation gestalten. Mit Methoden, Tools und Checklisten. München: Hanser.

Reimer, Tanja/Osann, Isabell/Godat, Frauke (2020): Service Learning - Projekte agil zum Ziel führen. München: Hanser

Resch, Katharina et al. (2020): Engage Students. Methoden Toolkit. 29.08.2021. <https://www.engagestudents.eu/wp-content/uploads/2020/10/ES-IO2-Service-Learning-Methodology-Toolkit-DE-mit-DOI.pdf>

Scharmer, Otto (2018): „Education is the kindling of a flame: How to reinvent the 21st-century university.“ HuffPost 01/05/2018. 29.08.2021. [https://www.huffpost.com/entry/education-is-the-kindling-of-a-flame-how-to-reinvent\\_b\\_5a4ffec5e4b0ee59d41c0a9f](https://www.huffpost.com/entry/education-is-the-kindling-of-a-flame-how-to-reinvent_b_5a4ffec5e4b0ee59d41c0a9f)

Singer-Brodowsky, Mandy (2014): „Bildung für Nachhaltige Entwicklung trifft Service Learning.“ 29.08.2021. <https://fu-berlin.academia.edu/MandySingerBrodowsky>

Sliwka, Anne/Frank, Susanne (2003): „Demokratiebaustein: Service Learning – Was ist das?“ Berlin. 29.08.2021. [https://www.pedocs.de/volltexte/2008/312/pdf/Service\\_Learning.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2008/312/pdf/Service_Learning.pdf)

Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V. (2018): Future Skills: Welche Kompetenzen in Deutschland fehlen. Essen: 29.08.2021. <https://www.future-skills.net/analysen/future-skills-welche-kompetenzen-in-deutschland-fehlen>

Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V.: Future Skills durch Engagement. 29.08.2021. <https://www.ziviz.de/future-skills-durch-engagement/slides-videos> und <https://www.future-skills.net/programme/future-skills-durch-engagement>

## Mitgestaltung an der Uni Witten-Herdecke

**Jannik Hovind**

*(Der folgende Bericht wurde von Stefan Padberg nach dem Audiomitschnitt des Referenten erstellt.)*

**M**itgestaltung, Selbstorganisation des eigenen Studienverlaufs, Freiheiten im Studium und Mitgestaltung bei der Entwicklung der Uni beschäftigt Studierende an der Universität Witten-Herdecke (UWH) sehr stark, auch vor dem Hintergrund, dass einige Studierende – und das ist nicht erst seit heute so – das Gefühl haben, dass bestimmte Entwicklungen eher vom Gründungsimpuls wegführen. Aber es ist eben auch superkomplex, diese Hochschule zu durchschauen.

Einschränkend muss erwähnt werden, dass Jannik Govind erst seit 2 Jahren an der UWH studiert, und diese Zeit vor allem durch Onlineformate geprägt war.

Auf der einen Seite ist Mitgestaltung institutionalisierte Verantwortung in dem Sinne, dass Studierende in Gremien sitzen, im Fakultätsrat, im Senat usw. Jannik Govind selbst sitzt seit dem Wintersemester im Ausschuss „Studium und Lehre“, der nicht so oft tagt, der aber auch an dem Thema Lehre dran ist. In dieser Weise gibt es eine gewisse Selbstverständlichkeit, Studierende einzubeziehen, an der UWH scheinbar mehr als anderswo sonst. Auch beim Re-Akkreditierungsprozess sind Studierende dabei, das gilt auch für die Entwicklung neuer Studiengänge.

Die andere Seite von Mitgestaltung ist Mitgestaltung als geistige Grundhaltung. „Das ist ein komplexerer Begriff in dem Sinne, dass wir uns gegenseitig als Mitgestalter der Uni und der eigenen Bildung betrachten. Bin ich wirklich mitverantwortlich für das Gelingen einer erfolgreichen Bildungsbegegnung? Das Gefühl an der UWH ist, dass das gerade ein bisschen schwierig ist. Wir erleben nicht wirklich eine Haltung des gleichberechtigten Miteinanders und Mitverantwortens.“

Zum Aspekt der Selbstorganisation des eigenen Studiums erzählte Hovind die folgende Geschichte: Der Gründer der Wirtschaftsfakultät, Eckard Kappler wurde einmal gefragt: Wieviel Studiengänge haben Sie denn an der Wirtschaftsfakultät? Er antwortete: „Wir haben derzeit etwa 300 Studierende. Da werden wir wohl auch in etwa 300 Studiengänge haben.“ Darin spiegelt sich für ihn der Aspekt der Selbstorganisation. Wenn so etwas den Studierenden nicht zugemutet wird, dann kann es gar nicht dazu kommen, dass ein geistiges Selbst sich seinen eigenen Studiengang aufbaut. Insofern bietet die UWH doch viele Wahlfreiheiten und Möglichkeiten, Themen einzubringen und zu verfolgen.

Ein anderer Aspekt, der die Studierenden gerade beschäftigt, ist, dass man quasi zwei Kulturen des Studierens unterscheiden kann. Als Jannik Hovind sich vor der Bewerbung an der UWH damit beschäftigte, ob es Sinn macht, dort Philosophie, Politik und Ökonomik zu studieren, da war in einem Online-Forum gesagt worden: Wenn du selbst organisieren willst und gestalterische Freiheit haben willst, dann mach das, aber wenn du einfach nur studieren willst, dann mach es nicht.

Also „einfach nur studieren“ ist passives Studieren. Ein unternehmerisches Studieren hingegen ist, wenn man das Studium als eigene Verantwortung begreift und auch eigenen Fragen nachgehen möchte.

Seiner Ansicht nach erleichtert das Online-Format es, in das „Einfach nur Studieren“ hineinzurutschen. Das „unternehmerische Studieren“ braucht eine spezielle methodische und institutionelle „Pflege“.

Hovids These ist: **Studentische Mitgestaltung an der Uni und am eigenen Studium ist der Schlüssel für eine gelingende freie Bildung.**

# 50 Jahre Forum 3: „arbeitend lernen und lernend arbeiten“

*Der folgende Text ist die Abschrift des Vortrags, den Ingrid Lotze und Ulrich Morgenthaler gemeinsam auf dem Netzwerktreffen gehalten haben.*

## Die ersten sieben Jahre

**Ingrid Lotze**

Die ersten Anfänge gehen zurück in das Jahr 1968. Wilfried Heidt und Peter Schilinsky hielten in Stuttgart im Eurythmeum einen Vortrag über die soziale Dreigliederung, natürlich auch anknüpfend an die Studentenbewegung, den Prager Frühling usw. Da waren gut hundert Menschen zusammengekommen. Das muss so begeisternd gewesen sein, dass immerhin fünfzig Menschen beschlossen, jetzt an Steiners „Kernpunkten der sozialen Frage“ zu arbeiten. Das haben sie dann auch in verschiedenen Untergruppen getan, die sich immer wieder getroffen haben. Daraus entstand dann eine Aktionsgruppe „Dreigliederung“, die auch unmittelbar für die soziale Dreigliederung aktiv werden wollte. Da waren es dann noch etwa zwanzig Menschen.

Diese Aktionsgruppe hat dann als erstes so eine Art Straßendiskussionen inszeniert. Das war eine Spezialität von Peter Schilinsky gewesen, der das auch auf Sylt praktiziert hatte. In dieser Ursprungsgruppe waren einige Künstler und auch Schauspieler dabei. Auch Elke und Siegfried Woitinas, die im Grunde genommen die Hauptgründer des Forum 3 gewesen sind und das Ganze durchgetragen haben, hatten beide einen Theater-Hintergrund. Die Gruppe inszenierte auf öffentlichen Plätzen sehr dramatische Diskussionen, z.B. die Frage des Eigentums an Grund und Boden: Ist das sinnvoll oder nicht? Dann haben sich die Passanten drumherum gestellt und angefangen mitzudiskutieren. Und dadurch entstand dann Interesse an dem, was die Dreigliederer an Ideen vertreten haben. Jetzt war aber kein Raum da, wo man sich treffen konnte. Und so entstand der Impuls, irgendwo Räume für ein Diskussionsforum zu suchen. Das war der Ursprung.

Also hat man angefangen, nach einem Raum zu suchen. Er sollte auf jeden Fall im Zentrum der Stadt und nicht auf dem „grünen Hügel“ sein. Schließlich wurde man dann fündig in der Gymnasiumstraße 21. Da standen zwei Stockwerke leer. Das Haus gehörte der Stadt, und man konnte es anmieten, allerdings mit der Maßgabe, dass das Haus nach zwei Jahren abgerissen werden sollte. Wie man sieht, steht es

noch heute. Allerdings wurde die andere Haushälfte zwei Jahre später tatsächlich abgerissen, aber unsere Haushälfte durfte stehenbleiben.

Dann hat man mit den geringsten Mitteln, über die man verfügte, mit Sperrholzmöbeln usw., diese Räume, also zu Beginn erstmal das erste Stockwerk, eingerichtet und am 4. September 1969 schließlich die Tore geöffnet. Das erste, was angeboten wurde, war eine Arbeitsgruppe „Kernpunkte der sozialen Frage“. Mittwochs gab es dann ab November sogenannte „offene Mittwochsdiskussionen“ mit demokratischer Themenwahl. Da haben die Leute dann Themen vorgeschlagen, und welches Thema die meisten Stimmen bekam, wurde dann diskutiert. Freitags gab es dann schon die eine oder andere öffentliche Veranstaltung. Dienstags war Organisationsbesprechung, an der jeder teilnehmen konnte. In dem sehr kleinen Rahmen damals war das noch machbar.

Übrigens hieß das Ganze damals noch „Club Dreieck“. Der Name musste geändert werden, weil es nämlich eine Kneipe gab, die auch so hieß. Irgendwann entstand der Name „Forum 3“, in Anlehnung auch an das forum romanum, weil sich damals dort die Menschen auch versammelt haben, um die Belange des Staates zu diskutieren.

## 1970 – 74: Die Aktionsphase

Am Anfang lief das in relativ kleinem Rahmen ab: abends erst ab 18:30 Uhr, nur fünf Tage die Woche und anfangs auch noch nicht so viele Besucher. Dann kam ein Wendepunkt im April 1970. In Stuttgart und Baden-Württemberg gab es einen großen Schülerstreik mit Sternmarsch auf Stuttgart. Tausende Schüler liefen durch die Straßen und demonstrierten. Die Mitarbeiter des Forums ergriffen die Gelegenheit und verteilten Flugblätter, in denen sie anboten, dass die Schüler sich im Forum 3 zum Diskutieren treffen könnten. Das wurde dann auch sehr gerne wahrgenommen. In einem der Räume der Teestuben entstand sogar die Infozentrale des Schülerstreiks. Ich selber habe damals auch an dem Schülerstreik teilgenommen und habe am 24. April 1970 das Forum 3 das erste Mal betreten, um an einer Diskussionsgruppe teilzunehmen.

Da diskutierten die Mitarbeiter mit den Schülern und vertraten die Ideen der Freien Schule und der Freien Universität. Das sprach mich damals spontan an und hat mich extrem begeistert. Als dann eine Arbeitsgruppe „Freie Schule“ entstand, habe ich da mitgemacht. Wir gaben u.a. eine überregionale Schülerzeitung „Information – Aktion“ heraus, die wir im Forum 3 mit einer uralten Druckmaschine gedruckt haben. Dadurch habe ich dort sogar Drucken gelernt. Das waren so die Anfänge.

## Aktions- und Arbeitsgruppen

Diese ganze erste Phase war eigentlich davon geprägt, dass man das Forum wirklich nur als Basis benutzt hat, um auszuschwärmen und irgendwelche



Aktionen zu machen, um die Gesellschaft im Sinne der sozialen Dreigliederung zu verändern. Natürlich war die Arbeitsgruppe „Kernpunkte der sozialen Frage“ Pflicht. Als zweites kam die „Philosophie der Freiheit“ dazu, die war eigentlich auch Pflicht. Für mich war das ganz zentral wesentlich. Was dann noch dazu kam - und das kann man aus heutiger Sicht vielleicht belächeln -, das waren Rednerschulungen. Ich war 17, und ich hatte den starken Impuls, für diese Dreigliederung unbedingt aktiv zu werden. Also muss ich Volksredner werden, dachte ich und habe dann bei diesen Rednerkursen mitgemacht.

Außerdem waren Tagungen wichtig. In Lörrach fand z.B. eine Schülertagung mit Wilfried Heidt statt. Im Sommer waren wir auf Sylt bei Peter Schilinsky, der da in den Withüs-Teestuben bekanntlich Dreigliederungsgespräche gemacht hat. 1971 begann dann auch schon der Aufbau des Internationalen Kulturzentrums in Achberg. Dort sollte eine Art gemeinsame Tagungsstätte aller Dreigliederungsgruppen entstehen, wo wir uns vom Forum 3 aus auch beteiligt haben. Fast jedes Wochenende fuhren wir mit zwei bis drei Autos dahin und haben beim Renovieren geholfen.

Wir waren ganz außen- und aktionsorientiert und Teil der Bewegung. Das war das Wesentliche. Innerhalb der Einrichtung selber war alles relativ chaotisch. Es gab einmal die Woche eine Arbeits- oder Koordinationsbesprechung, wo jeder teilnehmen konnte, der wollte. Und dann konnte man irgendetwas übernehmen, sei es Plakate kleben oder beim Putzen helfen – oder auch in der Teestube mitarbeiten, was ich dann gemacht habe. Ich war damals beleidigt, als man mir dafür Geld anbot. So war die Stimmung damals.

Elke Woitinas hat damals eine Frauenarbeitsgruppe organisiert. Es war die Zeit der beginnenden Frauenbewegung. Wir hatten ja nach wie vor diese Mittwochs-Diskussionen. Viele Frauen trauten sich nicht, da etwas zu sagen, und wollten einfach irgendwie Unterstützung, um sich gleichberechtigt einbringen zu können. Darum hat Elke diese Gruppe gemacht.

### **Aktionsgruppe Umweltschutz**

Aus dieser Frauenarbeitsgruppe entstand die Aktionsgruppe „Umweltschutz gegen Kernkraftwerke und für direkte Demokratie“. Da war der erste Block des AKW Neckarwestheim gerade erst in Bau. Wir haben uns damals intensiv mit Kernkraft und diesen ganzen physikalischen Dingen beschäftigt. Wir sind einmal sogar von den Physikern dahin eingeladen worden und durften es besichtigen. Wir waren wahrscheinlich eine der ersten Gruppen überhaupt, die sich gegen die Atomkraft engagiert haben.

Bei diesen Aktionen durften die Männer natürlich mitmachen. Da waren auch viele Schauspielstudenten mit dabei. Wir haben wieder Straßentheater inszeniert, wo wir alle als Strahlentote auf die Straße fielen. Anschließend diskutierten wir mit den Zuschauern und sammelten Unterschriften. Wir sind mit dieser Aktion durch mehrere Städte im Umkreis

von Stuttgart gereist und haben auch von Haus zu Haus Unterschriften gesammelt. Man konnte dann unterschreiben, ob man für oder gegen Kernkraft ist, aber genauso auch, ob man für oder gegen Volksabstimmungen zu solchen Themen ist. Das als Beispiel für die Aktivitäten des Forums in dieser Zeit.

### **Jugendarbeit**

Durch diesen Schülerstreik hatten viele junge Leute das Forum 3 entdeckt. Ohne es gewollt zu haben, war das Forum plötzlich ein Jugendzentrum. Da waren natürlich auch viele junge Leute mit Problemen dabei. Ich erinnere mich noch an eine junge Frau, so 15, 16 Jahre alt, die aus dem Heim abgehauen war und die Krätze hatte. Elke hat sie bei sich aufgenommen und dann jeden Tag die Wäsche waschen müssen. So entstanden Kontakte zum Jugendamt. Es war am Ende eine ganze Reihe Jugendlicher, sog. „Problemjugendlicher“, die vor allen Dingen von ihr und von Johannes von Dollhopf betreut wurden. Dadurch bekamen wir dann bereits 1971 die Anerkennung als Freier Träger der Jugendhilfe und den ersten kleinen Zuschuss der Stadt Stuttgart über das Jugendamt. Insofern war das eine relativ bedeutende Sache, denn dieser Zuschuss, den wir über das Jugendamt erhalten, ist nach wie vor die Grundlage unserer Arbeit.

### **Verbundenheit mit anderen Gruppen**

Eine Sache aus dieser Zeit ist mir noch wichtig. Wir haben uns immer brüderlich verbunden erlebt mit allen Gruppierungen, die sich auch für eine menschlichere Gesellschaft engagiert haben. Es waren auch öfter kommunistische oder andere Studentengruppen im Forum. Man hat oft heiß diskutiert, und es flogen die Fetzen, aber trotzdem war diese Stimmung der brüderlichen Verbundenheit immer da. Das ist etwas, was sich durch die ganze Forum-Entwicklung durchzieht: Es hat immer Kontakte zu sozialen Bewegungen gegeben, mit denen die Zusammenarbeit gesucht wurde und die das Haus nutzen konnten. Das war z.B. die Umweltbewegung und die Friedensbewegung. Als die chinesischen Studenten auf dem Tiananmen-Platz zusammengeschossen wurden, haben wir mit chinesischen Studenten zusammen Veranstaltungen gemacht. Attac und die globalisierungskritische Bewegung waren genauso im Forum wie verschiedene Gruppen von Stuttgart 21-Gegnern. Dass wir uns mit sozialen Gruppen und sozialen Bewegungen, bei denen wir ähnliche Impulse erlebten, auch wenn sie nicht die soziale Dreigliederung im engeren Sinne kannten, verbunden fühlten, das ist etwas, was schon in der Anfangszeit des Forum 3 begründet ist.

### **Ab 1974: Gegliederte Selbstverwaltung**

Diese erste Phase kam eigentlich 1974 sukzessive an ein Ende. Es wurde deutlich, dass das Interesse der Menschen an gesellschaftlichen Themen nachgelassen hatte. Im Forum fing man deshalb an zu schauen: Was machen wir eigentlich in der Einrich-

tung selber? Ist es nicht notwendig, wo es jetzt nicht mehr so möglich ist, nach außen zu gehen, dass wir die Einrichtung selber nach dreigliedrigen Gesichtspunkten gestalten, also eine wirklich gegliederte Selbstverwaltung praktizieren und auch das Forum entsprechend organisieren?

Vorher war das sehr chaotisch und jeder hat alles gemacht. Das hat deshalb funktioniert, – das muss man an dieser Stelle sagen, wo es darum geht, daraus Erkenntnisse zu ziehen –, weil es zwei Menschen gab, die sich voll hineinstellten und in ihrem Bewusstsein immer das Ganze getragen haben. Das waren Elke und Siegfried, die die Zentralfiguren waren – wobei wir als Junge das gar nicht so erlebt haben, weil diese Stimmung der Gemeinsamkeit für uns vorherrschend war.

Also ab 1974 haben wir angefangen, an den Strukturen im Haus zu arbeiten. Wir versuchten uns klarzumachen, was diese drei verschiedenen sozialen Ebenen ausmacht, welche sozialen Vorgänge damit verbunden sind, was für Funktionsprinzipien dahinter stehen und dass dafür eigene Organe notwendig sind. Im Laufe der Jahre wurde es uns immer klarer, bis wir es so um 1977 als Organigramm darstellen konnten.

### **Fähigkeitenbereich**

Der erste Bereich umfasste Organe, die nicht irgendwie arbeits- oder beschlussbezogen waren, sondern wo es wirklich um geistigen Austausch, um geistige Arbeit, um Betriebskunde und solche Dinge ging. Wir machten uns klar, dass die individuelle Freiheit des Einzelnen wichtig und notwendig ist und dass die Selbstentwicklung des Einzelnen im Mittelpunkt stehen kann. Bis heute machen wir regelmäßig diese geistige Arbeit als Mitarbeiter. Dreimal im Jahr machen wir eine Art kleine Klausurtagung. Das alles hat damals seinen Anfang genommen.

Ganz wichtig war uns damals das sogenannte Betriebsgespräch. Wir schauten an, welche Erfahrungen wir im sozialen Miteinander machten, mit den Besuchern oder auch mit dem Umfeld. Wir versuchten dann, aus der Wahrnehmung, aus der unmittelbaren Erfahrung heraus zu erkennen, welche sozialen Gesetzmäßigkeiten sich darin ausdrückten und was wir daraus lernen könnten, um in Zukunft die Dinge, die vielleicht schief gelaufen waren, besser zu machen. Letztlich haben wir viele Dinge falsch gemacht und das dann benutzt, um daraus zu lernen.

Das charakterisierte die Stimmung dieser Jahre: Wir starteten bei allem mit voller Begeisterung und wussten, auch wenn ich jetzt Fehler mache, dann gucken wir uns das hinterher an und lernen daraus. Und nächstes Mal machen wir es besser. Wir nannten das „arbeitend lernen und lernend arbeiten“.

Ich selber bin 1974 voll eingestiegen und habe zwei Jahre als sogenannte Praktikantin voll mitgearbeitet, auch wenn ich dann gleich die volle Verantwortung für die Teestube bekommen habe. Aber das war damals kein Problem, denn wir haben uns jede

Woche gefreut auf die Besprechungen, auf das Betriebsgespräch. Und wir wussten, jetzt können wir wieder unsere Erfahrungen zusammentragen und daraus lernen. Also das war diese geistige Ebene.

### **Vereinbarungsebene**

Bei der mittleren Ebene geht es darum, Vereinbarungen zu treffen, Dinge zu koordinieren und Beschlüsse zu fassen, an die man sich dann auch halten muss. Dadurch ist die Freiheit nicht mehr so vorhanden, weil man dann dem anderen verpflichtet ist, sich auch an das zu halten, was man gemeinsam beschlossen hat. Alle, die diese Vereinbarung betrifft, müssen gemeinsam beteiligt sein, um diese Vereinbarung zustande zu bringen. Das war unser Verständnis vom Prinzip der Gleichheit oder Gleichberechtigung. Ein wichtiges Rechtsorgan nach außen, was natürlich schon seit Vereinsgründung existierte, war die Vereinsversammlung. Es war ja bereits Anfang 1970 der Verein Forum 3 e.V. als gemeinnütziger Verein gegründet worden. Er war so konstituiert worden, dass die Selbstverwaltung in jedem Fall gewährleistet war. Das war ein wichtiger Punkt in der Satzung des Forum 3. Entscheidungsberechtigt in der Vereinsversammlung können nur Menschen sein, die längerfristig verantwortlich im Forum 3 mitarbeiten. Niemand kann „von außen hereinfunkeln“. So eine Mitarbeiterselbstverwaltung war den Gründern damals ganz wichtig.

In der Satzung ist auch als Aufgabenfeld formuliert, für die soziale Dreigliederung zu wirken, natürlich auch viele weitere Bildungsaufträge und Jugendarbeitsaufträge. Also die Vereinsversammlung ist nach außen hin ein wichtiges Organ in der mittleren Ebene.

### **Arbeitsebene**

Dann als dritte Ebene gab es die Arbeitsplanungen. Da ging es dann um das konkrete Umsetzen von Beschlüssen, die Arbeitsplanung im Café, die Materialbeschaffung usw. Da ging es um das Eingreifen, um die Tat. Dafür benötigten wir eigene Organe und Besprechungen, die dann bereichsbezogen gegliedert wurden. Wir versuchten uns klar zu machen, welche Gesetzmäßigkeiten gelten, wenn es um die konkrete Arbeit geht, dass wir dem verpflichtet sind, für den wir arbeiten, dem Café z.B., für die Menschen, die da als Besucher kommen und die gerne etwas essen oder trinken wollen. Da geht es dann nicht mehr um die Selbstverwirklichung oder Freiheit, sondern darum, wirklich für die Bedürfnisse anderer zu arbeiten.

In dem Organigramm, das hauptsächlich von Siegfried entwickelt worden ist, sieht man auch, dass das Ganze eingebunden ist in die materiellen Arbeitsgrundlagen: die Finanzen sind eine Ebene, die es trägt, dann auf der einen Seite die Ziele und Aufgaben, die man sich stellt, die Menschen, die kommen als Besucher und Teilnehmer, und dann eben aber auch das soziale Umfeld, aus dem die Rechtsgrundlagen hereinwirken, die in der Gesellschaft vorhanden sind, z.B. die Bedingungen für den

Zuschuss vom Jugendamt, wo man Verwendungsnachweise machen muss usw. Diese Strukturen haben sich natürlich weiterentwickelt und die Organe existieren heute nicht mehr genau in dieser Form, aber diese drei Ebenen hat es in verschiedener Weise immer gegeben, bis heute: dass wir immer eine geistige Arbeit machen, dass es Mitarbeiterbesprechungen gibt, wo es um Absprachen geht, und dass es Arbeitsbesprechungen gibt, wo es um die ganz konkrete Arbeitsplanung geht.

### **Fähigkeitenentwicklung**

Bei dieser Strukturierung der Einrichtung nach diesen drei sozialen Qualitäten ging es nicht nur um die äußere Struktur, sondern auch darum, dass man mit Hilfe dieser Struktur auch soziale Fähigkeiten ausbildet bzw. einen Sinn entwickelt für diese drei sozialen Qualitäten, die ja in einem Miteinander von Menschen immer eine Rolle spielen. Auch wenn nur zwei zusammen sind: Es sind immer diese drei Ebenen da, denn die hängen ja auch zusammen mit unseren Seelenkräften als denkende, fühlende und wollende Menschen. Dieser Zusammenhang hat eine wichtige Rolle gespielt. Die sozial gegliederte Struktur kann eine Hilfe sein, um als Mensch, als einzelner Mensch seine eigenen Seelenkräfte in einer selbstbestimmteren Weise handhaben zu lernen.

Wir haben viele Übungen gemacht, angeregt durch das NPI-Institut, mit dem auch Tagungen in Achberg durchgeführt worden sind. Z.B. Gespräche so zu führen, dass man bewusst darauf achtet: Was für Gedanken spielen jetzt eine Rolle? Was für Gefühle schließen sich an? Sind Willensimpulse erlebbar bei dem andern? Wir haben auch Wahrnehmungsübungen und Übungen im Zuhören gemacht, dass man z.B. wiederholt, was der andere gesagt hat, erst wörtlich und dann sinngemäß. Wir haben ganz viele verschiedene Dinge im Laufe dieser Jahre ausprobiert und geübt.

### **Gegliederte Entscheidungsprozesse**

Bei Besprechungen, wo es darum geht, Entscheidungen zu treffen, haben wir den Prozess gegliedert. Das ist eine ganz wichtige Sache, die wir damals auch geübt haben. In der ersten Phase macht man eine Bildgestaltung, wo man alles zusammenträgt, um ein umfassendes Bild des Themas oder des Problems zu bekommen, um das es geht. In einer zweiten Phase schaut man, wie sich das anfühlt, und versucht, in eine Urteilsfindung zu kommen. In einem dritten Schritt geht es um die Handlungsebene, wo man sich fragt, was das jetzt praktisch heißt, was wir tun können oder tun sollten, wer das umsetzen kann und welche Mittel wir haben usw. Die Erfahrung vorher, ohne diese strukturierte Vorgehensweise, war, wenn jemand eine Idee hat und etwas Neues angehen möchte, dass dann sofort der Einwand kommt: „Ach, wer soll das denn machen!“, „Wir haben doch gar keine Zeit dazu“ oder „Das Geld fehlt“ usw. Es wird von vorneherein abgeübelt. Wenn man aber in so einen Prozess hineingeht, dann kann es unter Umständen dazukommen, dass man zum Ergebnis kommt, dass uns der Vorschlag

wichtig ist und dass man dann doch eine Möglichkeit findet, es umzusetzen. Das war ein ganz wichtiges Schulungselement.

Für uns Junge war außerdem ganz wichtig – das war fast eine Erziehungsmaßnahme von Elke und Siegfried –, dass wir ein Arbeitstagebuch geführt haben, wirklich aufgeschrieben haben, was wir von wann bis wann gemacht haben, um überhaupt ein Bewusstsein dafür zu bekommen, was wir eigentlich arbeiten. Und dabei stellte sich heraus, dass die einen viel zu viel arbeiten, 12 Stunden am Tag, und die anderen nur 3 oder 4 Stunden. Das war schon sehr unterschiedlich.

### **Umgang mit Konflikten**

Es gab natürlich auch Schwierigkeiten und Konflikte in der Mitarbeiterschaft. Es ist nicht so, dass das alles nur Friede – Freude – Eierkuchen war. Dafür gab es eine Art von Konfliktbewältigung. Zum Beispiel wurden zwei Kontrahenten sich gegenüber gesetzt, und jeder hat dem anderen gesagt, was ihn am anderen stört, was für Probleme er mit ihm hat. Der andere durfte nicht reagieren, sondern musste sich das einfach anhören. Dann durfte er seinerseits sagen, was ihm am anderen missfällt. Das hat man dann einfach so stehen lassen, und dadurch hatte man die Möglichkeit zu versuchen damit umzugehen und zu verstehen, wie der andere einen eigentlich erlebt.

Ich selber habe da ein für mich prägendes Erlebnis gehabt. Ich war ja wie gesagt verantwortlich für die Teestuben und ihre Mitarbeiter. Ich hatte versucht, mit ihnen Selbstverwaltung zu machen. Obwohl sie unter Umständen nur einen Tag in der Woche arbeiteten, gab es Besprechungen und ich habe versucht, sie voll mit einzubinden. Da gab es dann welche, die waren sehr aufmüpfig und haben gemeint, mich dauernd kritisieren zu müssen. Das hatte mich schrecklich aufgeregt, bis die Elke mal zu mir sagte: „Sag mal, nimmst du denn deine Ideale eigentlich ernst? Wenn du die Ernst nehmen willst, dann musst du wirklich versuchen hinzuhören, wie dich der andere erlebt. Und wenn er ein Problem mit dir hat, dann hat er ein Problem mit dir. Das ist eine Tatsache. Deine Aufgabe ist erstmal, das zu verstehen.“ Das hatte mich tief getroffen, weil ich ja überzeugt war, dass ich diese Ideale der Freiheit – Gleichheit – Brüderlichkeit voll in mir trage. Das hat dann eine intensive Bemühung in mir ausgelöst, Interesse für die anderen Menschen und dafür, wie sie mich und das Forum 3 als Ganzes sehen und erleben, zu entwickeln, mich oder überhaupt das Forum zu sehen, und einfach erstmal hinzuhören, bevor ich sie mit meinen Ideen überschütte.

Der Grundsatz oder diese Grundgesetzmäßigkeit, die wir uns da klar gemacht haben in diesem Übungsprozess, ist die Einsicht: Ich selber kann überhaupt nicht wissen, wie ich im Sozialen auf andere wirke. Das muss ich mir von den anderen sagen lassen. Ich kann das selber überhaupt nicht einschätzen. Ich muss es wirklich ernst nehmen, wenn die anderen mich so und so erleben. Ich erlebe das ja heute immer noch, dass ich völlig überrascht

bin, wie ich von anderen erlebt werde. Ich habe mich ganz freundlich empfunden, und die andere Person sagt, du wirktest ganz finster oder so. Das muss man dann Ernst nehmen, man selber kriegt das oft nicht mit. Wenn man im Sozialen wirklich fruchtbar arbeiten will, dann geht es auch darum, diese Arbeit an sich selber und den anderen wirklich Ernst zu nehmen.

### Rückblicksgespräche

Ein Instrument, das auch noch wichtig war, waren die Rückblicksgespräche. Wenn jemand neu zu uns kam, dann gab es nach drei Monaten ein Rückblicksgespräch, wo er gespiegelt wurde von den anderen, aber auch selber die anderen Mitarbeiter spiegeln durfte, wie er die Einrichtung erlebt, was er vielleicht auch an Missständen erlebt usw. Nach einem Jahr nochmal, und manchmal dann noch nach drei Jahren. Inzwischen haben wir auch schon Rückblicksgespräche nach zehn Jahren gehabt. Die Bemühung in diesen Gesprächen diese Spiegelung so zu machen, dass sie nicht verletzend, sondern im Sinne konstruktiver Kritik und auch Anerkennung des Positiven ist, das war unendlich wichtig für uns. Ich habe da so viel gelernt durch das, was mir die anderen Mitarbeiter da gespiegelt haben. Ich habe im Rückblick auf die Jahre, wo ich voll als sogenannter Praktikant die Teestube gemacht habe, den Eindruck, dass ich in diesen zwei Jahren mehr gelernt habe als in der ganzen Schulzeit. Ich war kein Waldorfschüler, ich weiß nicht, ob es mir dann anders gegangen wäre. Aber so habe ich den Eindruck gehabt – das knüpft für mich auch an das an, was heute nachmittag besprochen worden ist –, dass Lernen auch in einer andere Weise stattfinden kann und fruchtbar ist, nicht nur indem man Gedanken und Wissen aufnimmt, sondern auch durch die Begegnung mit anderen Menschen, durch das gemeinsame Tun und Reflektieren dieses Tuns. Das ist ein unendlich wichtiger Lernprozess, der heute normalerweise gar nicht im Bewusstsein ist, wenn man heute eine Ausbildung oder ein Studium macht.

Ich komme zum Schluss. Ich wollte zeigen, dass in diesen ersten sieben Jahren eigentlich veranlagt wurde, dass im Forum 3 der anthroposophische Sozialimpuls in dreifacher Weise lebt und gepflegt wird:

- als ein Impuls, der einen Beitrag leisten möchte für eine menschlichere Gesellschaft als Ganzes,
- als Impuls, die Einrichtung selber modellhaft gegliedert selbst zu verwalten,
- und als Schulungsstätte, wo soziale Fähigkeiten bis in das Üben des sozialen-moralischen Verhaltens von Mensch zu Mensch auch als Teil des Dreigliederungsimpulses gepflegt werden.

## Der Einzelne und die Gemeinschaft

**Ulrich Morgenthaler**

Ich lernte Siegfried Woitinas 1977 in der Ausbildungsstätte in der Haußmannstraße kennen. Er gab dort einen Extrakurs „Soziale Dreigliederung“. An Siegfried habe ich etwas erlebt, was in mir eine tiefe Sehnsucht angesprochen hat. Vielleicht kann ich das im folgenden Zitat aus Rudolf Steiners „Kernpunkten“ erlebbar machen:

„Was (...) für den soziale Organismus geleistet wird, beruht seinem Wesen nach (...) auf dem (...), was sich an freien individuellen Kräften durch die lähmenden Einrichtungen hindurchzwängt.“ (Kap. III, Dn. 1961, S. 99)

Auf der einen Seite konnte ich spüren, in der heutigen Zeit da braucht es das. Das ist abenteuerlich, und das ist genau das, was passieren muss, dass die individuellen Kräfte von Einzelnen sich durch das, was alles heute schief läuft, hindurchzwängen. Und auf der anderen Seite faszinierte mich diese Fähigkeit Siegfrieds, in eine bestehende Stadtlandschaft eine ganz neue Einrichtung einzufügen, zu etablieren und dauerhaft am Leben zu erhalten. Das ist ein Erreichen, ist eine persönliche Fähigkeit, die nicht jeder Mensch hat, eine Gründerfähigkeit, auch wenn Siegfried das Forum 3 nicht ohne die Hilfe seiner Frau im Wesentlichen und vieler anderer Menschen geschafft hätte.

Im zweiten Zitat aus den „Kernpunkten“ spricht Rudolf Steiner von „Menschengemeinschaften (...), die aus ihrem Zusammenleben das sozial Wünschenswerte herbeiführen können“ (Vorrede, S. 14). Der Kontext ist dort ein etwas anderer, aber mich spricht es heute noch an, dass wir im Forum 3 versuchen, eine Gemeinschaft miteinander zu leben, die durch ihr Zusammenarbeiten, ihr Begegnen, ihr Miteinander versucht, in den jeweiligen Situationen das zu finden an gegenseitigem Verständnis, an Entscheidungen, an Offenheit für neue Ideen, um immer wieder etwas zu schaffen, was in den nächsten Schritt und in die Zukunft führen kann.

### Das Ideal der freien geistigen Hochschule

Das, was mich ansprach, war dieser Forumcharakter mitten in der Stadt, orientiert am forum romanum – Siegfried hat das ja auch in seiner Autobiographie beschrieben, wie er an dieser Stätte einen inneren Impuls bekommen hat – und gleichzeitig war es eine Art Freie Volkshochschule. Aber das Ideal, das damit verbunden war, ging tiefer, auch wenn wir das nicht verwirklicht haben. Aber als Ideal lebte es doch. Gleichzeitig mit dem Forum-Gedanken des sich Begegnens mit unterschiedlichsten Menschen sollte eine freie geistige Hochschule verbunden werden. Dies aus dem tiefen Impuls, dass der Mensch heute ein sich geistig selbst und mit anderen Menschen zusammen entwickeln wollendes Wesen ist, und das braucht seinen Raum, das braucht seine Pflege.

Fabian Warislohner hat den Satz von Nicolaus Cusanus zitiert: „Der freie Geist bewegt sich selbst“.

Das ist genau das, was uns zutiefst impulsiert hat, dass der individuelle Mensch seinen eigenen Weg geht. Aber für mich gilt der folgende Satz genauso: „Der freie Gemeinschaftsgeist bewegt sich selbst“. Was schätzen die Menschen, wenn sie ins Forum 3 kommen? Sie schätzen, so nehme ich das wahr, eine gewisse Wärme, eine Wärme, die einen berührt als Mensch in einer Schicht, wo man sich heimisch aufgenommen, wahrgenommen fühlen kann.

### Das Forum 3 als Wärmefeld

Ich bin der Meinung, dass diese Wärme ein Ergebnis eines mitmenschlichen Bemühens ist. Sie ist nicht von alleine da. Jeder wirkt auf seine Weise mit, dass sie zustande kommt. Am intensivsten erlebe ich das dort, wo wir miteinander eine kontinuierliche spirituelle Arbeit machen. Wenn wir diese Arbeit nicht als ein Wesentliches in unser Zusammenarbeiten integrieren würden, dann – davon bin ich überzeugt – würde der Zugang zu der Quelle, aus der heraus wir unsere Beziehung und unser Miteinander finden und leben, versiegen. Denn es hat damit zu tun, den anderen Menschen an diesen gemeinsamen Fragen als geistiges Wesen, als Menschen auf dem Weg zu erleben, mitzuerleben. Die Anthroposophie ist für den engeren Kreis im Forum 3 die Sprache, mit deren Hilfe wir unsere Motivation, unsere tieferen Anliegen verstehen und unser Miteinander in die Zukunft gemeinsam gestalten, wo der Andere sichtbar wird, wo kleine Momente der Begegnung stattfinden, wo auch die ganzen Fragen auftauchen: Wer sind wir miteinander? Wie hat es sich gefügt, dass wir zu dieser Menschengruppe geworden sind und wie geht es weiter?

### Inspirationskräfte

Wenn man dann darauf achtet, in welchen Stimmungen solches Begegnen geschieht, kann man bemerken, wenn es gut gelingt, dass Momente entstehen, die so berührend und überraschend und ergreifend sind, weil man merkt, dass eine Anwesenheit hinzukommt, die jetzt keinen äußeren Leib hat, aber die doch deutlich zu spüren ist, und die die Wärme des menschlichen Miteinanders braucht, um aufzutreten. Aus solchen Situationen heraus kann man wissen, dass wir nicht alleine sind. Wir haben gemeinsam die Möglichkeit eine Kraft zu entwickeln, die auch in der Welt einen Faktor darstellen kann. Das ist die Grundlage dafür, dass wir Inspirationen, Einfälle bekommen, wie in den jeweiligen Situationen vielleicht eine Entscheidung, ein Weg einzuschlagen ist.

Ich hab meine Kollegen gefragt, was sie uns für diesen Vortrag mit auf den Weg geben würden. Als erstes kam, die Unterschiedlichkeit, die Andersartigkeit – und wir sind in unserem Mitarbeiterzusammenhang sehr unterschiedlich – zu akzeptieren, zu schätzen, als Bereicherung zu erleben. Das gemeinsame Zusammenarbeiten, sagte ein anderer, zeichne sich dadurch aus, dass wir unter uns keine Konkurrenzverhältnisse in unserem Arbeiten haben, sondern dass wir ein Bedürfnis haben, die gemeinsame Arbeit kooperativ zu gestalten, damit es am Ende zu dem kommt, was immer wir uns vorgenommen haben.

### Das Problem mit Gründern und Nachfolgern

Eine Sache sollte noch erwähnt werden, weil es in vielen Einrichtungen gravierende Probleme damit gibt, und zwar das Problem zwischen Gründern und Nachfolgern. Wir hatten auch im Forum eine solche Krise. Das Erstaunliche ist nur, dass es im Forum 3 – auch durch die Qualität der Gründer mit – möglich war, wieder in einer guten Weise zusammenzukommen, in einer Weise, dass die Gründer wirklich dabei geblieben sind und dennoch den Raum geschaffen haben, damit die Jüngeren in eine Selbständigkeit und ein Mitarbeiten auf Augenhöhe gekommen sind.

So weit es mich betrifft oder betroffen hat, kam für mich noch die Überzeugung hinzu: nicht gegen die Gründer. Ich weiß nicht, woher ich diese Überzeugung hatte, aber ich habe mir das immer wieder klar gemacht, und ich habe diesen Grundsatz für mich einfach beibehalten. Das ist das eine, was ich dazu sagen möchte.

Das andere ist Folgendes: Ich habe ja versucht zu beschreiben, wie geistige Arbeit verbinden kann. Aber es kommt noch eine weitere Dimension dazu, scheint mir. Man hat anfangs vertrauensvolle Beziehungen, man lebt sie, sie tragen einen, und sie haben Schwung. Dann treten unweigerlich Differenzen, Schwierigkeiten auf. Das beschäftigt einen, man kommt nicht mehr so zueinander, und es treten auch Situationen auf, wo man bestimmte Verhaltensweisen oder Entscheidungen als Vertrauensbruch erlebt. Und jetzt wird es interessant. Rudolf Steiner sagte im Jugendpädagogischen Kurs: „Die Menschheit wird gegen die Zukunft hin auf der einen Seite die Notwendigkeit empfinden müssen, alles soziale Leben auf das Vertrauen aufzubauen.“ (GA 217, 6. Vortrag, S. 94) Und dann fährt er sinngemäß fort, dass es zum Wesentlichsten unserer Zeit gehöre, dass man durchleben müsse, dass dieses Vertrauen gebrochen würde. Wenn dieses Erlebnis eintritt, dann wird es erst interessant. Schafft man es, das Vertrauen auf eine Weise neu aufzubauen, dass es nicht oberflächlich und gewollt erscheint, sondern wirklich trägt?

Ich habe dieses Erlebnis mit Anderen im Forum 3 durchgemacht und erlebe jetzt, dass dies eine tragende Schicht unter uns ist. Jeder von uns macht Fehler, auch gravierende Fehler, und nicht alles von dem ist in einem Leben auch auszugleichen und gutzumachen, aber es kommt darauf an, trotzdem gemeinsam weiter zu wollen.

Es gibt diesen Spruch von Steiner: „Dem Stoff sich verschreiben, heißt Seelen zerreiben“. Da hast du dieses Haus, schaffst Bereiche, aber es gibt Dinge, die können sich nicht in dieser Materie wunschgemäß verwirklichen. Das reibt, das gibt Schmerzen, das muss man ertragen. Es lässt sich an einem bestimmten physischen Ort eben nur eine Sache verwirklichen. „Im Geiste sich finden, heißt Menschen verbinden.“ Das schafft tatsächliche Substanz untereinander, wenn man geistig miteinander unterwegs ist. Aber dann kommt das Entscheidende: „Im Menschen sich schauen, heißt Welten erbauen“. Da können uns keine Götter helfen, und da können

wir noch so viel Materie haben, das müssen wir miteinander herstellen. Bei dem Abenteuer, uns im anderen kennenzulernen und zu schauen, stehen wir erst am Anfang damit, zu erkunden, wie das geht, scheint mir. Das empfinde ich als das eigentlich Tragende und als die eigentliche Herausforderung.

## Autorennotiz:

**Ingrid Lotze**, geboren am 28. April 1953, lernte das Forum 3 bereits 1970 als Schülerin kennen und ist seit 1989 Geschäftsführerin und im Vorstand des Forum 3.

**Ulrich Morgenthaler**, geboren am 30. Juli 1955, ist Sozialgestalter und Veranstaltungsorganisator im Forum 3 und engagiert sich für die Zusammenarbeit in der Zivilgesellschaft.

# Rückzug des Staates aus dem Gesundheitswesen?

*Stefan Padberg*

Im folgenden Aufsatz wird die Frage untersucht, inwiefern man von einem Rückzug des Staates im Gesundheitswesen sprechen kann und inwiefern sich dadurch Freiräume für die im medizinischen Bereich Tätigen ergeben haben könnten. Die Übersicht über die seit Jahrzehnten erfolgten Strukturreformen zeigt, dass von einem Rückzug des Staates nicht die Rede sein kann. Der staatlich verordnete Kostendruck und das dadurch ausgelöste Effizienzdenken rühren demnach nicht von einer neoliberalen Deregulierung her, sondern sind eher vergleichbar dem Effizienzdenken innerhalb eines Unternehmens, das seinen Abteilungen Sparsamkeit auferlegt. Im Rahmen dieser Entwicklung sind Freiräume im Laufe der Jahre eher eingeschränkt als ausgebaut worden.

## 1. Übersicht über Reformen der letzten Jahrzehnte

### 1. Phase: Ausbau der Gesundheitsversorgung (bis ca. 1976)

In der Nachkriegszeit kam es erst einmal zu einem Ausbau der gesundheitlichen Versorgung der Bevölkerung. Medizinische Dienstleistungen waren für Kassenpatienten im Wesentlichen kostenlos. Eine expansive Ausgabenentwicklung war in den Jahren des Wirtschaftswunders kein Problem.

Der Ausbau der Versorgung war auch gekennzeichnet durch die Aufnahme immer neuer Medikamente und Heilverfahren in die Standardversorgung. 1976 kam es schließlich zu einer vorsichtigen Öffnung für

komplementäre Heilmittel und -verfahren (Arzneimittelgesetz (AMG) 1976). In der Rückschau muss man dies allerdings als Abschluss der Ausbauphase einordnen.

### 2. Phase: Kostendämpfung (1977 bis 1991)

Nach der Erdölkrise 1973 und dem Wiederauftauchen von Arbeitslosigkeit in den Folgejahren kam es schließlich 1977 – noch unter der Schmidt-Regierung – zu ersten Kostendämpfungsmaßnahmen, die unter der Kohl-Regierung ab 1983 weitergeführt wurden:

- 1977: Krankenversicherungskostendämpfungsgesetz (KVKG)
- 1981: Kostendämpfungs-Ergänzungsgesetz
- 1984: Krankenhaus-Neuordnungsgesetz (KHNG)
- 1986: Gesetz über die kassenärztliche Bedarfsplanung
- 1989: Gesundheits-Reformgesetz (GRG)

Als Grund wurde angegeben, dass die Schere zwischen Ausgaben und Einnahmen sich immer weiter öffnen würde. Dies kam eigentlich nicht überraschend, da die seit 1973 einsetzende Arbeitslosigkeit zu einem Einnahmerückgang in den Sozialversicherungen geführt hatte. Aber die Politik war (und ist bis heute) nicht bereit, die Finanzierung der Sozialversicherungssysteme durch alle Arbeitnehmer:innen umzustellen auf ein System, in das alle Bürger:innen beitragen. Stattdessen wurde „im Interesse der Arbeitnehmer und der Arbeitgeber“ verfügt, dass der Versicherungsbeitrag nicht steigen darf. So blieb als einzig logische Konsequenz, eine „einnahmenorientierte Ausgabenpolitik“ zu betreiben und die Ausgaben zu senken.

Die verfügten Maßnahmen sahen insbesondere vor:

- Zuzahlungen zu bestimmten Medikamenten, Ausschluss von sog. „Bagatellarzneimitteln“ und Kürzung des Zuschusses für Brillen, in einigen Bereichen kam es zur Privatisierung von Behandlungskosten
- Einführung des Festbetragsystems für Arznei- und Hilfsmittel
- Neugründung des Medizinischen Dienstes der Krankenversicherung als Kontrollinstanz für die „bedarfsgerechte“ Verwendung der Mittel der Krankenversicherungen
- Förderung der Prävention (Zahnprophylaxe), Gesundheitsförderung und Früherkennung mit dem Hintergedanken, dadurch Kosten zu sparen
- Beschneidung von „anbieterinduzierten Ausgaben“, die dadurch zustande gekommen waren, dass die Anbieter (= die Ärzt:innen und die Heilmittelindustrie im Wesentlichen) die Preise für ihre Produkte und Dienstleistungen quasi selbst festlegten. Um dem gegenzusteuern, wurden eingeführt: die kassenärztliche Bedarfsplanung, eine Gebührenordnung,

flexible Budgets und eine Großgeräteplanung, um Mehrfachanschaffungen zu vermeiden.

In diesem Zuge kam es zu einer vermehrten Übertragung von Steuerungskompetenzen an die Krankenkassen und die Verbände der Leistungsanbieter und zur Einrichtung der „Konzertierten Aktion im Gesundheitswesen“ (KAiG, 1977). Beabsichtigt war die Stärkung der Kassen gegenüber den Leistungsanbietern (v.a. der Kassenärztlichen Vereinigung), wobei die mehr oder weniger stark ausgebaute Selbstverwaltungsstruktur und -kultur im Gesundheitswesen unangetastet blieb.

Im Ergebnis kam es also zu keiner Strukturreform im eigentlichen Sinne. Die Kostendämpfungsmaßnahmen waren nicht erfolglos, blieben aber dennoch in ihrer Wirkung begrenzt, weil die Anreize für die verschiedenen Akteure (Leistungserbringer, Kassen, Versicherte) im Kern unverändert blieben.

### 3. Phase: Strukturreformen (1992 bis 2016)

Nach dem Anschluss der DDR an die BRD waren Strukturreformen unausweichlich geworden, weil das Gesundheitssystem der DDR abgewickelt werden musste. Dies umfasste grob gesagt die Zerschlagung des staatlich organisierten und den Aufbau eines privaten Versorgungssystems aus ärztlichen Privatpraxen und privaten und kommunalen Krankenhäusern. Dies alles vor dem Hintergrund, dass mit der Implosion der Sowjetunion die neoliberale Ideologie („Der Markt kann alles besser“) deutlichen Aufschwung erhalten hatte. So kam es im Laufe der Jahrzehnte zu einer Reihe von Strukturreformgesetzen, die hier summarisch aufgeführt werden:

- 1992: Gesundheitsstrukturgesetz (GSG)
- 1996: Beitragsentlastungsgesetz
- 1997: 1. GKV-Neuordnungsgesetz (1. NOG)
- 1997: 2. GKV-Neuordnungsgesetz (2. NOG)
- 1998: Solidaritätsstärkungsgesetz
- 1999: GKV-Gesundheitsreformgesetz
- 2001: Arzneimittelbudget-Ablösungsgesetz (ABAG)
- 2002: Beitragssatzsicherungsgesetz
- 2002: Fallpauschalengesetz
- 2003: GKV-Modernisierungsgesetz (GMG)
- 2007: GKV-Wettbewerbsstärkungsgesetz (GKV-WSG)
- 2010: GKV-Finanzierungsgesetz (GKV-FinG)
- 2010: Arzneimittelmarktneuordnungsgesetz (AMNOG)
- 2011: GKV-Versorgungsstrukturgesetz (GKV-VstG)

Mit diesen sollten weitere Kostensenkungen erreicht werden, da die Defizite bei den Gesetzlichen Kran-

kenversicherungen weiter stiegen. Die internationale Konkurrenzfähigkeit der deutschen Exportindustrie erlaubte es nicht, an der Einnahmenseite zu drehen. Um mehr Geld ins System zu holen, versuchte man, den Gesundheitssektor für privatwirtschaftliche Investoren zu öffnen.

- Einführung von freier Kassenwahl, Risikostrukturausgleich und Gesundheitsstrukturfonds, um eine Art von künstlichem Wettbewerb zwischen den Krankenkassen zu erzeugen
- Einführung von Pauschalen bzw. Arznei- und Heilmittelbudgets, um Kosten nach oben zu begrenzen
- weitere Privatisierung von Behandlungskosten sowie steigende Zuzahlungen bei Brillen und Zahnersatz
- Ermöglichung von Einzelverträgen zwischen Kassen und Leistungserbringern
- Einführung von Medizinischen Versorgungszentren in der ambulanten Versorgung, bei denen verschiedene Ärzte ihre Dienstleistungen unter einem Dach anbieten, was den Patient:innen Wege erspart. Allerdings sind die Ärzt:innen als Angestellte des Versorgungszentrums den Direktiven der wirtschaftlich ausgerichteten Geschäftsführung unterworfen.
- Aufbau der Telematik-Infrastruktur und Einführung der „Elektronischen Gesundheitskarte“
- Positivliste für erstattungsfähige Arzneimittel; alles, was nicht auf dieser Liste steht, ist nicht erstattungsfähig

#### Krankenhausbereich

Im Ergebnis haben wir heute eine „trägerplurale“ Krankenhauslandschaft: 36% privat, 35% freigemeinnützig, 28% kommunal. Die Zahl der Krankenhäuser sowie der Krankenhausbetten ist gesunken, die Liegezeiten sind verkürzt worden.

Dies muss nicht automatisch mit einer Verschlechterung der gesundheitlichen Versorgung einhergehen. In dieser Hinsicht ist die Situation komplex und bedarf einer eingehenden gesonderten Untersuchung. Das Herausdrängen von komplementären Heilmitteln- und verfahren kann allerdings als strukturelle Verschlechterung interpretiert werden.

Beklagt wird sehr oft das Fallpauschalensystem, wie z.B. zuletzt hier im Ärzteappell 2019, kurz vor der Coronapandemie. Das Problem am Fallpauschalensystem ist wahrscheinlich, dass die Pauschalen zu knapp bemessen sind. Dadurch entsteht der Ökonomisierungsdruck. Bei ausreichender Bemessung könnte das Fallpauschalensystem theoretisch zu einer Entbürokratisierung und zu mehr Therapiefreiheit führen, wenn das System so gestaltet wäre, dass die Wahl der Therapie wirklich frei wäre. In der Praxis stehen dem allerdings medizinische Behandlungsempfehlungen entgegen, von denen abzuweichen gerade in Krankenhäusern nicht so

einfach ist. Diese Fragestellung müsste noch gesondert untersucht werden, um insbesondere die Erfahrungen von Ärztinnen und Ärzten in Krankenhäusern mit komplementärmedizinischem Angebot einbeziehen zu können.

### Konkurrenz zwischen Krankenkassen

Eine wirtschaftliche Konkurrenz zwischen den gesetzlichen Krankenkassen ist nicht wirklich in Gang gekommen. Zu eng sind die Reglementierungen, die ihnen kaum eine Angebotsdifferenzierung erlauben.

Immer wieder ist im Gespräch, die Kosten dadurch zu senken, dass man die Zahl der Krankenkassen deutlich reduziert. Hatten wir 1970 noch 1815 Gesetzliche Krankenkassen, waren ihre Zahl 1990 schon auf 1147 gesunken. Heute (2021) haben wir noch 103 Gesetzliche Krankenkassen. Die Idee dahinter ist, die Verwaltungskosten im Gesundheitssystem zu senken. Auch die Idee einer Bürgerversicherung steht immer im Verdacht, eine Rationalisierungsmaßnahme und ein Einfallstor für Konzerninteressen zu sein (vgl. Dietrich 2017).

Theoretisch könnten Freiräume entstehen, wenn den Krankenkassen eine größere Diversifizierung ihrer Leistungsprofile erlaubt würde. Diese Möglichkeit ist aber bis jetzt nicht wirklich genutzt worden. Zu stark scheinen die Vorbehalte in der Politik, der Gesundheitsverwaltung und in den ärztlichen Ständeororganisationen zu sein.

Freiräume lassen sich natürlich immer außerhalb des staatlich verwalteten Gesundheitssystems gestalten, dann aber ohne den Solidarausgleich. Eine gute komplementärmedizinische Versorgung ist tendenziell eher für Besserverdienende erreichbar, indem sie hierfür die nicht gerade billigen privaten Zusatzkrankenversicherungen nutzen. Medizinischer Pluralismus und Komplementärmedizin findet zunehmend außerhalb des staatlich verantworteten Gesundheitssystems statt. Die ideologisch motivierten Versuche, homöopathische Heilbehandlungen zukünftig komplett aus dem Leistungskatalog der Krankenkassen zu streichen, deuten darauf hin, dass die Therapiefreiheit im staatlichen Gesundheitssystem alles andere als gesichert ist.

### Niedergelassene Ärzteschaft

Die niedergelassene Ärzteschaft, vor allem im Bereich Allgemeinmedizin, klagen über einen starken Kostendruck durch Unterfinanzierung und durch immer weiter zunehmende nicht-medizinische Anforderungen wie Dokumentationssysteme, Qualitätssicherungsnachweise, Abrechnungsbürokratie und Digitalisierung. „Diese Politik demotiviert freiberufliche Ärzte, bedroht wohnortnahe Praxen und ebnet kommerzialisierte Konzernmedizin den Weg“, kommentierte Dr. Wieland Dietrich von der Freien Ärzteschaft kürzlich (Wieland 2021). Das Ergebnis ist, dass junge Ärztinnen und Ärzte eine eigene Praxis oftmals gar nicht mehr anstreben, während die Landärzteschaft mangels engagierter und risikobereiter Nachfolger:innen sich immer mehr ausdünn.

### Die Situation der Beschäftigten

Die Situation für die Beschäftigten im Gesundheitswesen hat sich seit den 1990er Jahren definitiv verschlechtert. Es gab in vielen Bereichen einen Arbeitsplatzabbau, durch Outsourcing sind sie in schlechtere Arbeitsverträge gedrängt worden und die verbliebenen Arbeitsplätze werden schlechter bezahlt bzw. sind von der allgemeinen Lohnentwicklung abgehängt worden. Die Coronakrise hat dies glücklicherweise wieder stärker ins allgemeine öffentliche Bewußtsein zurückgeholt.

### 4. Phase: Digitalisierung (ab 2017)

Insbesondere seit dem Amtsantritt von Jens Spahn (CDU) kam ein neuer Ton in die etwas festgefahrene Reformdebatte. Er ist überzeugter Anhänger einer starken Digitalisierung im Gesundheitswesen. Das „Smartphone als täglicher Gesundheitsbegleiter“ sowie die Telemedizin sind für ihn die Paradigmata der „medizinischen Versorgung von morgen“ (Spahn et. alt. 2016).

### Telematik-Infrastruktur

In der Vergangenheit ist er schon öfter durch eine besondere Nähe zu Lobbyisten der Pharmaindustrie aufgefallen. So nimmt es nicht Wunder, dass er sich in den vergangenen Jahren für den schnellen Ausbau der Telematik-Infrastruktur eingesetzt hat, denn die Voraussetzung für eine durchgreifende Digitalisierung im Gesundheitsbereich ist die zentrale Datenspeicherung. Nur so lässt sich die Menge an Daten mobilisieren, die die Digitalökonomie benötigt.

### Aushöhlung des Datenschutzes

Mit dem Digitale-Versorgung-Gesetz 2019 wurden darüberhinaus die rechtlichen Grundlagen für eine zentrale Medizinische Forschungsdatenbank geschaffen, in der nicht nur die GKV-Abrechnungsdaten, sondern pseudonymisierte Medizindaten einzelner Patientinnen und Patienten aus vielen Bereichen zentral gespeichert werden sollen. Als Datenquellen sind bisher vorgesehen: das Implantatregister und die derzeit in der Einführung stehende elektronische Patientenakte. Weitere Datenquellen sind im Gespräch.

Dass Gesundheitsdaten für Forschungszwecke zur Verfügung stehen, ist an sich ein richtiger Gedanke. Die entscheidende Frage ist, wer auf diese Daten zugreifen und wer daraus den Nutzen ziehen darf. Wenn sie unabhängigen Medizinforschenden zur Verfügung gestellt werden, ist dies kein Problem, aber es sollen sowohl verschiedene Verbandsakteure im Gesundheitsbereich als auch das Bundesgesundheitsministerium, also Wirtschaft und Politik, um es auf den Punkt zu bringen, darauf zugreifen können. Initiiert von Jens Spahn hat hier der Gesetzgeber den Datenschutz, der gerade bei medizinischen Daten besonders streng sein sollte, auf den zweiten Platz verwiesen, wie Dr. Thilo Weichert in einer Videoveranstaltung erläuterte (Weichert 2021).



### Die Medizin der Zukunft: „App vom Arzt“

Als Ziel wird eine Medizin propagiert, die über Smartphone-Apps, Big Data-Analysen, Künstliche Intelligenz, digitale Plattformen und Telemedizin eine standardisierte Gesundheitsversorgung für die Masse der Bevölkerung kostengünstig bereitstellen soll.

Flankiert werden diese Planungen durch den neuen Forschungszweig der Systembiologie (Vgl. Spork 2021). Sie strebt an, auf einer digital und KI-gestützten Basis individualisierte Heilmittel und Therapieformen zu entwickeln. Es ist klar erkennbar, dass auf diesem Feld vor allem die Pharmagroßindustrie und die digitalen Plattformunternehmen sich eine Wettbewerbschlacht um die profitabelsten Dienstleistungen liefern werden. Diese Entwicklungen engmaschig zu beobachten und zu analysieren, wird in Zukunft dringend notwendig sein.

## 2. Sozialstaatsprinzip und Verteilungsgerechtigkeit

Ähnlich wie der Hochschulbereich ist das Gesundheitssystem zwar formal selbstverwaltet. Aber starke staatliche Leitplanken setzen den einzelnen Akteuren relativ enge Grenzen. Dies gehört von Beginn an zur DNA der Bundesrepublik:

*„Die Bundesrepublik Deutschland ist ein demokratischer und sozialer Bundesstaat.“* (GG Art. 20 Abs. 1)

*„Der Schutz der Bevölkerung vor dem Risiko der Erkrankung ist in der sozialstaatlichen Ordnung des Grundgesetzes eine Kernaufgabe des Staates.“* (BVerfGE 123, 186 (242))

Das Gesundheitssystem ist in diesem Sinne eine gesundheitssichernde Infrastruktur, zu der jeder:r Bürger:in gleichberechtigten Zugang haben muss. Daher die Reglementierungen auf der Preisseite, um einseitige Preistreibereien zu unterbinden. Aber auch die Reglementierung der Leistungen leitet sich daraus ab, denn jede:r Nutzer:in des Gesundheitssystems hat Anspruch auf die exakt gleichen, möglichst standardisierten Leistungen.

Im Rahmen dieser verwaltungstechnischen und rein an Verteilungsfragen orientierten Denkweise ist wenig Platz für Individualisierung. Letztere wird weniger als Möglichkeit, geschweige denn als Notwendigkeit, sondern eher als Gefährdung für eine gute und vor allem sozial gerechte medizinische Versorgung erlebt.

### Die paternalistische Seite des Sozialstaatsprinzips

Die Steuerung des gesundheitlich relevanten Verhaltens der Bürger:innen erfolgt dabei immer weniger durch direkte Verbote, sondern durch Gebühren und bürokratische Hürden. Wer eine bestimmte Behandlung oder ein bestimmtes Heilmittel möchte oder eben nicht möchte, muss in Kauf nehmen, dass er oder sie mehr zahlen, zusätzliche Nachweise erbringen oder Verzichtserklärungen beibringen

muss usw. Die Entscheidung verbleibt beim Einzelnen, aber die Rahmenbedingungen werden so gesetzt, dass am Ende das dabei herauskommt, was die Gesundheitsverwaltung vorgegeben hat.

**Selbst- und Fremdsteuerung werden sich also immer ähnlicher.** Der Einzelne soll aus eigenem Antrieb das wollen, was die Gesundheitsverwaltung vorgegeben hat.

Diese Denkweise führt gegenwärtig zur Installation von „2G“-Maßnahmen zur Coronabekämpfung: Eine Impfpflicht wird nicht eingeführt, aber die Bedingungen werden so gestaltet, dass das Leben ohne Impfung immer komplizierter wird.

### Umgang mit Lebensrisiken

Neben der oben schon angedeuteten Problemzone im Bereich Therapiefreiheit ist hier ein Problemkreis angesprochen, der über den kleinen Kreis der an Komplementärmedizin Interessierten hinausgeht. Inwieweit soll die Gesundheitsverwaltung, oder allgemeiner: der Staat, den Einzelnen vor Lebensrisiken schützen? Wird dieser Gewinn an Sicherheit erkaufte durch eine Abnahme der Anpassungsfähigkeit an ungewohnte Herausforderungen? In der Psychologie ist bekannt, dass eine solche Konstellation nach einiger Zeit zur Zunahme eines Gefühls von Lebensunsicherheit führt. Zu was würde es in einer ganzen Gesellschaft führen?

Muss ein freiheitliches Gemeinwesen seinen Bürger:innen nicht auch die Auseinandersetzung mit gewissen Lebensrisiken zumuten dürfen, weil sonst der freiheitliche Charakter des Gemeinwesens massiv gefährdet ist? Schließlich werden ja die Risikowahrnehmungen und -bewertungen immer persönlicher. Was dem einen zu riskant erscheint, findet die andere völlig normal. Eine Normierung durch die Gemeinschaft führt hier ab einem gewissen Punkt in einen Vorsorgestaat, der die Entscheidungsspielräume der Einzelnen „zum Wohle aller“ einengt. Hierzu fehlt schon länger eine beherzte Debatte in der Gesellschaft.

## 3. Prinzipien einer echten Reform

Gerhard Kienle schrieb 1976 in der Präambel des Gemeinschaftskrankenhauses Herdecke:

*„Hilfeleistung ist nicht bezahlbar, aber wirtschaftlich ermöglicht. Die Hybris staatlicher Verwaltung, mit administrativen Steuerungsmaßnahmen die Gesundheit der Bevölkerung sicherstellen zu wollen, indem ärztliche Tätigkeit als Rohmaterial in eine Gesundheitsfabrikationsmaschine gezwungen wird, kann nur Leid und Elend der Kranken erzeugen. Es gibt keine technische Bewältigung der Kostenexplosion oder Unwirtschaftlichkeit des Gesundheitswesens durch administrative Kostendämpfungsmaßnahmen. Ohne Preisgabe des Machtanspruches über den menschlichen Geist können soziale Fragen nicht gelöst werden. Der Arzt sollte nach Maßgabe des Vertrauens der assoziativ gegliederten Bevölkerung wirtschaftlich angemessen freigestellt werden, wahrhaft ärztlich tätig zu sein.“*

Man muss zugeben, dass seitdem wenig passiert ist, was dem Gesundheitssystem aus dem Unwirtschaftlichkeitsdruck herausgeholfen hätte. Ich habe lediglich Kenntnis von den Schriften Rainer Burkhardts, in denen er sich Anfang der 2000er Jahre mit Unterstützung von Prof. Dr. med. Peter Matthiessen für eine Neuorientierung im Sinne einer „Pluralität in der Medizin“ eingesetzt hat (vgl. Burkhardt 2001 und Burkhardt 2005).

### Zuspruchsprinzip statt Anspruchsprinzip

Einen interessanten Lösungsansatz verfolgen seit vielen Jahren einige Solidargemeinschaften wie „Artabana“ oder „Samarita“. Statt des aus dem Sozialstaatsprinzip abgeleiteten Anspruchsprinzips – Jeder hat in vergleichbaren Fällen das Recht auf gleiche Versicherungsleistungen – versucht man dort, mit dem sogenannten „Zuspruchsprinzip“ zu arbeiten: „Wir geben uns Zuwendungen, statt Ansprüche zu erheben“. Dem Gesundheitssystem gegenüber treten die Mitglieder der Solidargemeinschaften als Privatpatienten auf, haben sich aber im Rahmen der Gemeinschaft auf einen solidarischen Ausgleich untereinander geeinigt und sich gegenseitig die volle Therapiefreiheit zugesichert. Zuwendungen sollen sich dabei am realen Bedarf ausrichten und nicht an Pauschalen oder Gebührensätzen (vgl. Samarita Solidargemeinschaft). Sie könnten aber theoretisch auch, in extremen Fällen von Missbrauch der Zuwendungsleistungen, verweigert oder begrenzt werden, wie Urban Vogel, der Vorstandssprecher der Samarita, auf einer Informationsveranstaltung bekundete.

Voraussetzung für die Teilnahme an dieser Art von solidarischem Ausgleich ist eine große Bereitschaft, sich für die Gemeinschaft zu engagieren einerseits und die eigenen Versorgungsbedürfnisse in einer Gruppe offenzulegen andererseits. Nicht viele Menschen werden hierzu bereit sein, aber die Idee, dass sich die Gesundheitsinfrastruktur auf regionaler oder gar lokaler Ebene der Mitsprache und des Einflusses der Betroffenen stärker öffnen muss, ist mit Sicherheit zukunftsweisend.

### Bürgergutachten zum Gesundheitssystem

Genau diesen Ansatz verfolgt seit kurzem der anthroposophische Patient:innenverband *gesundheit aktiv* mit seiner Initiative zu einem Bürgergutachten über das Gesundheitssystem. Eine zufällig ausgewählte Anzahl von Menschen soll Vorschläge zur Weiterentwicklung des Gesundheitssystems erarbeiten. Schirmherr dieser Initiative ist Franz Müntefering (vgl. *gesundheit aktiv*, 2021)

### Literaturverzeichnis

Ärzteappell (2019), *Mensch vor Profit: Ökonomisierung an deutschen Krankenhäusern abschaffen!*, <https://www.stern.de/gesundheit/aerzte-appell/>, abgerufen 17.09.2021

Burkhardt, Rainer (2001), Neuorientierung des Gesundheitswesens. Skizze eines assoziativen

Konzepts, Verlag für Akademische Schriften Frankfurt a.M.

Burkhardt, Rainer (2005), Neuorientierung des Gesundheitswesens II. Konkretisierungen, Verlag für Akademische Schriften Frankfurt a.M.

Dietrich, Wieland (2017), „Die SPD sollte sich endlich mit der Realität auseinandersetzen“, Interview 10.12.2017, <https://freie-aerzteschaft.de/fae-chef-zur-buergerversicherung/>, abgerufen am 17.09.2021

Dietrich, Wieland (2021), „Diese Politik demotiviert freiberufliche Ärzte“. Interview 27. August 2021. <https://freie-aerzteschaft.de/interview-7/>, abgerufen am 17.09.2021

*gesundheit aktiv* (2021), *Eingemischt. Das erste Bürgergutachten Gesundheit zeigt der Politik, wie sich unser Gesundheitssystem verändern muss.* <https://www.gesundheit-aktiv.de/politik/buergergutachten>, abgerufen 17.9.2021

Herrmannsdorfer, Udo (2003), *Wege zur Mitverantwortung im Gesundheitswesen*, Rundbrief Dreigliederung 2/2003, S. 18-22, [https://www.sozialimpulse.de/fileadmin/user\\_upload/pdf/RB/2003\\_Rundbrief\\_2.pdf](https://www.sozialimpulse.de/fileadmin/user_upload/pdf/RB/2003_Rundbrief_2.pdf)

Kienle, Gerhard (1976), *Präambel des Gemeinschaftskrankenhauses Herdecke*. In: Peter Selg (Hrsg.): *Die Würde des Menschen und die Humanisierung der Medizin – Aufsätze und Vorträge von Gerhard Kienle*. Verlag des Ita Wegman Instituts, Arlesheim 2009, S. 5

Samarita Solidargemeinschaft, *Die 7 Prinzipien*, <https://www.samarita.de/absicherung/die-7-prinzipien/>, und *Die Leistungen*, <https://www.samarita.de/im-krankheitsfall/die-leistungen/>, abgerufen am 17.9.2021

Spahn, Müschenich und Debatin (2016): *App vom Arzt. Bessere Gesundheit durch Digitalisierung*. Herder Freiburg i. Brsg.

Spork, Peter (2021): *Die Vermessung des Lebens*. DVA München

Strawe, Christoph (2006), *Welche Therapie hilft dem Gesundheitswesen?*, Sozialimpulse 1/2006, S. 8-12, [https://www.sozialimpulse.de/fileadmin/user\\_upload/pdf/RB/Artikel/2006-1\\_Christoph-Strawe\\_Welche-Therapie-hilft-dem-Gesundheitswesen.pdf](https://www.sozialimpulse.de/fileadmin/user_upload/pdf/RB/Artikel/2006-1_Christoph-Strawe_Welche-Therapie-hilft-dem-Gesundheitswesen.pdf)

Weichert, Thilo (2021): *Das medizinische Forschungsdatenzentrum*. Online-Veranstaltung des Netzwerk Datenschutzexpertise. <https://tube.tchncs.de/w/7c3Aa6j2KWBj9u6jiVGpdx>. Abgerufen am 17.09.2021

**Netzwerktreffen 2021****Nach der Bundestagswahl:  
Wie können wir aus dem  
Arbeitsansatz der sozialen  
Dreigliederung zu den  
Zeitfragen beitragen?**

Forum 3, Gymnasiumstr. 21,  
70173 Stuttgart, 19. - 21. November 2021

Liebe Freundinnen und Freunde,

sehr herzlich laden wir Sie/Euch zum Jahrestreffen der Initiative Netzwerk Dreigliederung ein. Dieses Jahr wird das Treffen im Zeichen der Bundestagswahl und ihrer Ergebnisse stehen: Wo werden wir als Gesellschaft stehen nach der Wahl und welche Initiativen liegen uns jetzt am Herzen? Wir wollen das Treffen darüber hinaus dazu nutzen, uns über die Grundhaltung weiter auszutauschen, mit der wir auf die aktuellen Zeitfragen zugehen.

Für die Vorbereitungsgruppe  
*Moritz Christoph, Stefan Padberg*

**Programm**

Freitag, 19. November 2021

**Einführung**

19:00 - 19:30 Uhr:  
Begrüßung (*Stefan Padberg*) und Vorstellungsrunde

19:30 - 20:30 Uhr:  
Was uns unterscheidet. Versuch über das „Ethos der sozialen Dreigliederung“ (*Stefan Padberg*)

20:30 - 21:30 Uhr:  
Vorschlag für vier Ideenschmieden (*Moritz Christoph*)

- Deutschland nach der Wahl: Was fehlt? (*Moritz Christoph*)
- Die Zukunft(-skonferenz) der EU (*S.Padberg*)
- Zeitgemäßes Gesundheitssystem (*gesundheit aktiv*)
- Soziale Dreigliederung und Friedensarbeit (*Gerald Häfner*)

Aus räumlichen Gründen sind nur vier Gruppen möglich. Falls jemand eine weitere Gruppe anbieten möchte, sollte er oder sie mit uns Kontakt aufnehmen. Die Teilnehmer:innen auf dem Treffen werden dann darüber entscheiden, welche vier Gruppen es geben wird.

Samstag, 20. November 2021

**Arbeit in den Ideenschmieden**

09.00 - 09.15 Uhr:  
Umzug zum Kolping Bildungswerk,  
**Theodor-Heuss-Str. 34**

09:15 - 10:45 Uhr:  
Arbeit in den Ideenschmieden

**Kaffeepause**

11.15 - 12.45 Uhr:  
Fortsetzung der Arbeit in den Ideenschmieden

**Mittagspause** (Mittagessen im Forum 3)

15.00 - 17:00 Uhr:  
Vorstellung der Arbeitsergebnisse im Plenum, Feedbacks, Ergebnissicherung, Absprachen  
(Moderation: *Moritz Christoph*)

**Kaffeepause**

17:30 - 18.30 Uhr:  
Markt der Initiativen und Projekte

**Abendpause**

20:00 - 21:30 Uhr:  
Schwankende Gestalten: Subjekte der Transformation vor der Bewährungsprobe (Vortrag und Gespräch mit *André Bleicher*)

Sonntag, 21. November 2021

**Abschluss**

09.00 - 10.30 Uhr:  
Zusammenführung und Abrundung der Arbeit mit dem Aspekt der Grundhaltung (Moderation: *Stefan Padberg*)

**Kaffeepause**

- 11.00 - 12:30 Uhr:
- Bericht der Initiative Netzwerk Dreigliederung
  - Ausblick auf die weitere Arbeit, Ort des nächsten Netzwerktreffens
  - Abschlussplenum
  - Schlusswort (*Gerald Häfner*)  
(Moderation: *Stefan Padberg*)

**Anmeldung**

Das Netzwerktreffen findet unter den in Stuttgart aktuell gültigen Coronaregeln statt.

Zur Kostendeckung für das Treffen erbitten wir Kostenbeiträge nach eigenem Ermessen in Bar oder auf das

Treuhandkonto Czesla  
IBAN: DE65 60050101 000 1161625

**Anmeldung unter: <https://www.sozialimpulse.de/veranstaltungen/anmelden>**

Institut für soziale Gegenwartsfragen e.V. Stuttgart  
Libanonstr. 3, 70184 Stuttgart  
E-Mail: [info@sozialimpulse.de](mailto:info@sozialimpulse.de)  
Internet: [www.sozialimpulse.de](http://www.sozialimpulse.de)



## **Die Große Transformation II** **Die Dialektik von** **individueller und** **sozialer Entwicklung**

Forum 3, Gymnasiumstr. 21,  
70173 Stuttgart, 15./16. Oktober 2021

„Wenn wir wollen, dass alles so bleibt, wie es ist, muss alles sich ändern.“ Mit diesem bekannten Zitat von Giuseppe Tomasi di Lampedusa lässt sich das Paradox unserer Zeit markieren. Und unwillkürlich stellt sich die Frage, ob damit nur die Veränderung äußerer Verhältnisse gemeint ist oder auch eine Selbsttransformation, welche sich gleichzeitig mit institutionellen Veränderungen ereignen soll und muss. Aufgeworfen wird in dem Kolloquium also die Frage nach dem Subjekt der Transformation: Wahrnehmung, Denken und Erkennen finden zuallererst im Individuum statt. Lässt sich davon ausgehend ein Weg zu einem Bewusstseinswandel finden, weg von einer instrumentellen Verstandeswissenschaft hin zu einer inklusiven kokreativen und kollaborativen Wissenskultur der Zukunft? Müsste dazu die frühere Stärke und die große Errungenschaft des modernen Wissenschaftsbetriebs – der Ausschluss der menschlichen Subjektivität aus der Wissensproduktion – im Anschluss an Steiner und Goethe zum Teil zumindest zurückgenommen oder weiterentwickelt werden? Findet dies nicht statt, besteht die Gefahr, dass die „Große Transformation“ lediglich ein weiteres Projekt des Blocks aus Wissenschaft/Technik/Politik/Wirtschaft wird, ohne dass der instrumentalisierende Gewaltcharakter der gegenwärtigen Wissensproduktion gegenüber Mensch und Natur ausbalanciert werden könnte.

### **Vortrag und Werkstattgespräch**

Freitag, 15. Oktober 2021, Beginn 19 Uhr

#### **Übergänge. Historische Wandlungsformen des Ich in der Geistesgeschichte**

Vortrag Prof. Dr. Harald Schwaetzer, Kueser Akademie für Europäische Geistesgeschichte e.V., Bernkastel Kues. Anschließend Gespräch im Plenum. Moderation: Ulrich Morgenthaler (Forum 3). Teilnahmebeitrag nach Selbsteinschätzung (Richtsatz 10 €)

### **Forschungskolloquium**

Samstag, 16. Oktober 2021, Beginn 9 Uhr

I. 9.00 – 10.45 Uhr:

**Ökologie des Bewusstseins. Ich-Bildung als Nadelöhr für eine ökologische Transformation**  
Referat: Johanna Huck, Kueser Akademie für Europäische Geistesgeschichte e.V., Bernkastel Kues

**Kaffeepause**

II. 11.15 – 12.45:

**Naturwahrnehmung als Grundlage transformativen Handelns. Mit Beispielen aus der Übungspraxis in Seminaren und Workshops**

Referent:innen: Dr. Stephan Stockmar, Wort-Garten-Werk, Frankfurt a.M., Dr. Lydia Fechner, Kueser Akademie für Europäische Geistesgeschichte e.V., Bernkastel Kues

**Mittagspause**

III. 14.00 – 15.30:

**Evolution und Transformation von Institutionen: Die Dialektik von (transformativer) Handlung und Struktur**

Referat: Prof. Dr. André Bleicher, Hochschule Biberach

**Kaffeepause**

IV. 16.00 – 18.00:

**Podiumsdiskussion: Drei Ansätze transformativen Denkens in der Diskussion: Ideen, Institutionen, Technologien**

Johanna Hueck, André Bleicher, Dipl.-Ing. Stefan Padberg (Institut für soziale Gegenwartsfragen e.V. Stuttgart)

**Abschlussplenum bis 18.30**

### **Teilnahme und Anmeldung**

Die Werkstatt am Freitagabend ist öffentlich, eine besondere Anmeldung ist nicht erforderlich, es sei denn corona-bedingt. Das Forschungskolloquium ist ausgelegt für Menschen, die sich bereits mit dem Thema auseinandergesetzt haben. „Neulinge“ sind als interessierte Gäste und Zuhörer\*innen willkommen und herzlich eingeladen.

Da wir dringend auf Hilfe zur Kostendeckung der Veranstaltungen angewiesen sind, erbitten wir Spenden, die Sie nach eigenem Vermögen und Ermessen ansetzen können.

**Anmeldung unter: <https://www.sozialimpulse.de/veranstaltungen/anmelden>**

Institut für soziale Gegenwartsfragen e.V. Stuttgart  
Libanonstr. 3, 70184 Stuttgart  
E-Mail: [info@sozialimpulse.de](mailto:info@sozialimpulse.de)  
Internet: [www.sozialimpulse.de](http://www.sozialimpulse.de)

### **Vorankündigung Werkstatt und Kolloquium**

**Die große Transformation III**

**Die Zukunft moderner Gesellschaften und die Metamorphosen der Ökonomie**

Ort: Forum 3 Stuttgart

Beginn: 11. Februar 2022 19 Uhr

Ende: 12. Februar 2022 18:30 Uhr

Anmeldung wie oben