

DIE FRAGE NACH DEM WERT UND DIE BEDEUTUNG VON BILDUNG

DAS DISPOSITIV DER NEOKAPITALISTISCHEN GESELLSCHAFT

Gäbe es einen Philosophen auf den der Neokapitalismus sich berufen müsste, wäre es Thomas Hobbes (1588-1679). Radikaler wurde nie versucht das öffentliche Wohl aus privaten Interessen herzuleiten. Entkleidet man die aktuellen Diskurse jeglicher Heuchelei und christlichen Zugeständnissen werden seine im *Leviathan* formulierten Umrisse einer Theorie der Macht sichtbar. Der Wert des Menschen ist „sein Preis, das ist das, was für den Gebrauch seiner Kraft gegeben werden würde.“ Der Wert ist das, was früher Tugend geheißen hat, und wird festgestellt durch die „Schätzung der anderen“, die als Gesellschaft konstituiert in der öffentlichen Meinung die Werte nach dem Gesetz von Nachfrage und Angebot bestimmen. Für Hobbes existieren Werte nur als Austauschwerte und von daher ist sein Wertbegriff ein durch und durch gesellschaftlicher; nichts existiert jenseits gesellschaftlicher Austauschpraxen. Die Vergesellschaftung der Güter, der Tugenden und schließlich der Menschen, die sich darin beweist, dass alles zum Wert wird, über dessen jeweiligen Preis im allgemeinen Austausch die Gesellschaft entscheidet, führt automatisch in einen radikalen Relativismus, in dem Absolutes überhaupt nicht mehr festzustellen ist. Was im Austausch und Kampf der Werte miteinander den Ausschlag gibt, ist Macht. Macht ist die Monopolherrschaft über die öffentliche Meinung, welche dem Individuum erlaubt, die Preise so festzusetzen, Angebot und Nachfrage so zu regeln, dass sie dem betreffenden Individuum größtmöglichen Vorteil ermöglichen. Die Beziehung zwischen Individuum und Gesellschaft ist so verstanden, dass das Individuum in der absoluten Minderheit seiner Vereinzelung seinen Vorteil erkennen, ihn aber nur mit Hilfe einer Mehrheit verfolgen und realisieren kann. Von daher begründet sich „der Wille zur Macht“ als Grundleidenschaft des Individuums.

Der Staat erhält in dieser Anordnung die Aufgabe, die öffentlichen Angelegenheiten in der Maske der Notwendigkeit zu regeln. Für die Beurteilung des privaten Daseins bleibt dem Individuum nur der Vergleich mit den Schicksalen anderer Individuen, und hinter diesem dauernden Sich-Vergleichen steht die überall sich durchsetzende Konkurrenz mit anderen. In dem Vergleichen verliert alles seinen ihm eigenen Sinn und bekommt jegliches einen Wert. Der Staat regiert die Notwendigkeit, das gesellschaftliche Leben der Konkurrenten, das in seinem privaten Inhalt weitgehend von den Mächten Glück und Unglück bestimmt wird, nimmt die Maske des Zufalls an. Mit der Erhebung des Zufalls zum letzten Maßstab über Sinn und Sinnlosigkeit des eigenen Lebens entsteht der bürgerliche Schicksalsbegriff. Aus der

Konkurrenz, welche das Leben der Gesellschaft ist, scheiden der ganz Unglückliche und der ganz Erfolgreiche automatisch aus. Mit der Abtretung seiner politischen Rechte hat das Individuum auch seine gesellschaftlichen Pflichten an den Staat delegiert; es verlangt von ihm genauso, dass ihm die Sorge für die Armen abgenommen wird, wie es Schutz vor Verbrechen fordert. Der Unterschied zwischen Armen und Verbrechern verwischt sich, beide stehen außerhalb der Gesellschaft, die einen, weil sie den Regeln der Konkurrenz nicht gewachsen waren, die anderen, weil sie diese Regeln nicht einzuhalten wünschten. Wer außerhalb der Gesellschaft steht, egal aus welchen Gründen, ist eigentlich kein Mensch mehr. Unter diesem Rohschnitt sehen sich die neuen Individualisierungstendenzen in Brüchen und Exklusionsmöglichkeiten radikaler an.

IST DIE POLITISCHE BILDUNGSRHETORIK EINE BILDUNGSDEBATTE?

Der auf Dauer gestellte (politische) Hinweis, dass Bildung die entscheidende Ressource für Integration, Partizipation und soziale Sicherheit sei, nur hier und da unterbrochen von neuen Pisa und internationalen Rankingergebnissen, die (auch) Auskunft über die Selektionsfunktion der *Aus/Bildungsstrukturen* geben, verdeckt im deutschsprachigen Raum, um was es geht. Nur im deutschen ist der Begriff der Bildung (den es in keiner anderen Sprache gibt) ohne Sinn für Gesellschaftlichkeit artikuliert aber auf der Seite von „Persönlichkeit“ und Innerlichkeit und eben nicht – wie im anglo-amerikanischen Raum republikanisch. Wird sich dort die Frage gestellt, wie gedacht werden kann (bezogen auf ein Problem) heisst die deutsche Frage: ob gedacht/erkannt werden kann. Die seit der Wende zum 20. Jahrhundert bekannte Politikabstinenz gilt fast als Ausweis intellektueller Redlichkeit. Nehmen wir noch die deutschsprachige Unterscheidung von „Gemeinschaft“ und „Gesellschaft“ (von dem Soziologen Tönnies 1887 theoretisiert) hinzu, die davon ausgeht, die Bejahung des Mitmenschen entspringe allein der Gesinnung, dem Gemüt und dem Gewissen, einer Art gegenseitiges Verständnis, das sich schweigend vollziehe und eben nicht auf die vermittelnde Formen gesellschaftlicher Übereinkunft (spricht: Öffentlichkeit) angewiesen sei. Also auf Gemeinschaft, von der Nietzsche böse sagte, dass sie zu einem gemeinschaftslüsternden Infantilismus führen und damit letztlich auf gemein machen kann. Gesellschaftsfeindlichkeit sind in deutscher Philosophie und deutschsprachiger Pädagogik das Fundament auf dem die neuen „Bildungsanforderungen“ aufrufen können. Die Geschichte der („Reform“) Pädagogik z.B. lehrt, dass dort ein Zusammenhang von

Demokratie und Erziehung nie entwickelt wurden, anders als im US-Amerikanischen Pragmatismus. Der Referenzpunkt der öffentlichen Bildungsbehauptungen ist dementsprechend nicht „Gesellschaft“, die zunehmend mehr Menschen braucht, die ihre Probleme aktiv und in Kooperation löst, sondern ein „Markt“, der mehr Qualifikationen erfordere.

VERGESELLSCHAFTUNGSSTRUKTUREN: DISPERSION VON IDENTITÄTEN

„Der grundlegende Sinn, dafür *wer wir sind*, was sie Welt ist und wie wir zu ihr und zur Gesellschaft stehen, d.h. das fundamentale Identitätsgefühl, entwickelt sich *implizit* in unseren Praktiken und durch die Teilhabe an Institutionen, es ist verkörpert in unserem „Habitus“, unseren Gesten und Ausdrucksweisen, in unserem Geschmack und sogar in unseren körperlichen Reaktionen, und dieses implizite Selbstbild istgegenüber dem reflexiv-expliziten immer vorgängig.“ (Rosa, Hartmut 2002, 280)

Der soziologische Befund zur Aneignung und Gestaltung von subjektivem Sinn ist ambivalent hoffnungsvoll und niederschmetternd: auf der einen Seite wird konstatiert, dass die Jugendlichen und jungen Erwachsenen Zeitsouveränität für ein Gut halten, das der Fremdbestimmung entgegengesetzt werden kann (vgl. Gorz, André 1998 und 2004) auf der anderen Seite erscheint in der sozialen Phantasie die Erwerbsarbeit so zentral, dass alles Leben um sie herum organisiert wird und dies geschlechtergleich (vgl. Haug, Frigga und Ulrike Gschwandtner 2006), so dass die Kleinfamilie als Form innerhalb derer das Leben sinnhaft gestaltet wird, nach dreißig Jahren feministischer Kritik und realen gesellschaftlichen Erosionen (in Österreich liegt die Scheidungsrate bei 50 %) als unhintergebar angeeignet wird.

Im Chaos der gesellschaftlichen Umbrüche Ordnungen suchen, so könnte das Motto lauten. Pierre Bourdieu formulierte es in seinen leidenschaftlichen Streitschriften „Gegenfeuer“ immer wieder: Prekarität ist überall. Und nicht nur der Jugend, sondern fast zwei Dritteln der Gesellschaftsmitglieder wird mehr und mehr die Verfügung über Raum und Zeit entzogen; d.h. ihre Fähigkeit, zu planen, Zukunftsprojekte zu entwerfen wird beeinträchtigt und gestört (vgl. Bourdieu, Pierre 1998). Während die Selbstbeschreibungen der Gesellschaften ohne Klassenverhältnisse auskommen und auf – in den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts verbannte – Begriffe wie „Unterklasse“, „Unterprivilegierte“ und „Marginalisierte“ zurückgreifen, Begriffe, die allesamt ungenau und mehr durch Entnennung denn durch Bezeichnung gekennzeichnet sind und als Drohungen fungieren, dass viele „abrutschen“ können, werden die Individuen deutlich klassenspezifisch und geschlechtsspezifisch. sozialisiert wie auch die Ergebnisse der Pisa Studie verdeutlichen. „Was den Menschen zu schaffen macht ist nicht

nur die materielle Zurücksetzung, sondern ein Komplex psychischer Belastungen: Nach anfänglichen Phasen subjektiver Auflehnung und Konzentration auf die Überwindung ihrer sozialen Randständigkeit setzen sich bei den Ausgegrenzten Tendenzen einer geistigen und emotionalen Verarmung durch: Die Neugier auf die Welt jenseits ihres unmittelbaren Lebensraumes, die als feindlich und anmaßend erlebt wird, stirbt ab. Eine planende und gestaltende Einflussnahme auf die eigenen Lebensbedingungen haben die meisten in dieser Situation aufgegeben.“(Seppmann, Werner 2006, S. 7)

Sieht man sich das Material an, dass Gschwendtner und Haug aus 500 Schulaufsätzen¹ von 13 bis 19 jährigen zusammentrugen, ist festzustellen, dass die gesellschaftliche Verfasstheit ihrer Zukunft offenbar weder in die Vermittlungsaufgaben ihrer LehrerInnen noch ins Elternhaus gehören. Würden – wie Max Weber es analysierte – früher Neigungen, Bedürfnisse und Kompetenzen in die vorfindlichen Berufsgruppen integriert und waren als Tätigkeiten und Fähigkeiten vorstellbar und positiv besetzt, findet sich jetzt eher die Wahl der sozialen Schicht (gepanzert mit zu konsumierenden Waren), die erreicht werden will und ein isolierendes Privatleben, das sich auf die selbst gegründete Familie konzentriert. Kollektive, Gruppen und politische, soziale, kulturelle Tätigkeiten, die ein Konsumverhalten überschritten lassen sich fast gar nicht finden. Das Imaginäre dieser Jugendlichen wurde von Fernsehserien und Kinofilmen gefüllt. Hatte die kulturevolutionäre Zeit der Studierenden der 60 und 70er Jahre des 20sten Jahrhunderts auch jene Literatur wieder entdeckt, in der das „andere Leben“ als Kritik am Bestehenden zu entdecken war, füllt sich das Imaginäre der Menschen im Neuen Kapitalismus durch normalistische „Identitätsangebote“. Marcuse schrieb: „Freilich sind diese (das „andere“ verkörpernden, kh) Charaktere nicht aus der Literatur der fortgeschrittenen Industriegesellschaft verschwunden, aber sie überleben wesentlich verändert. Der Vamp, der Nationalheld, der Beatnik, die neurotische Hausfrau, der Gangster, der Star, der charismatische Industriekapitän üben eine Funktion aus, die von der ihrer kulturellen Vorläufer sehr verschieden ist, ja im Gegensatz zu ihr steht. Sie sind keine Bilder einer anderen Lebensweise mehr, sondern eher Launen oder Typen desselben Lebens, die mehr als Affirmation denn als Negation der bestehenden Ordnung dienen.“ (Marcuse, Herbert 1967, S. 79) Diese „Typen“, die Marcuse aufzählt lassen sich in TV-Serien auch heute wieder finden, sie liegen – wie Jürgen Link es nennt – im „Kontinuum der Normalität, gleichzeitig aber jenseits der Normalitätsgrenze.... Sie können nun als *marker* für je individuelle ‚Normalitäts-Entwürfe‘ dienen; einzelne Individuen können ihre je persönlichen

¹ Der Titel der Aufsätze lautete „Ein Tag in meinem Leben in 20 Jahren“

„Entwürfe“ für Normalitätsgrenzen mit Hilfe solcher Figuren als imaginär abstecken. In dieser kulturellen Spielart erweist sich die *eine Dimension* also als das *fun-and-thrill-Band*, in das die Subjektivitäten sozusagen direkt und restlos involviert werden. (Link 2006, S. 95)

Zweite Kultur oder Subversion um Kulturellen wurden bis etwa Mitte der 80er Jahre des 20. Jahrhunderts durch deutliche Differenz zur herrschenden Kultur ermöglicht. Gegen die Vermassung des Geschmacks, gegen die Verdummung der Vermassung wurden alternative *Lebensweisen* gesetzt: Umgangsformen, die Politisierung des Privaten, alternative Kinderaufzucht, differente Sexualitäts- Wohn- Lebensvorstellungen. Heutige Imaginationen von Differenz beziehen sich mehr oder minder deutlich auf die herrschende Kultur, innerhalb derer schon Differenzen vermittelt werden: Wer Harry Potter liebt, muss nicht, kann aber „Sex and the City“ mögen. „Desperate Housewives“ konkurriert und/oder harmoniert mit „Star Trek“. Gemeinsam ist all jenen Anhängerinnen, dass sie nicht die Erwartung haben, dass kulturelle Ressourcen Auskunft über ihr oder das oder mögliches Leben geben. Ich vermute, dass die Sendungen und Filme bewusst angesehen werden, um ein Imaginäres aufzufüllen. Je weiter weg vom Eigenen, desto anhänglicher wird geschaut.

Aber was ist Eigenes? Beim erneuten Studium des Philosophen Emmanuel Levinas, der wie kein Anderer die Zeit als das Verhältnis zur Anderen/zum Anderen philosophiert hat, entdeckte ich in seiner Beschreibung der Schlaflosigkeit postmodernes Da-Sein: „Die Schlaflosigkeit besteht aus dem Bewusstsein, dass es nie mehr enden wird, das heißt, dass es keinerlei Mittel mehr gibt, sich aus der Wachsamkeit, zu der man verpflichtet ist, zurückzuziehen. In dem Augenblick, in dem man an sie gefesselt ist, hat man jeden Begriff ihres Ausgangs- oder ihres Ankunftspunktes verloren. Es ist immer dieselbe Gegenwart und dieselbe Vergangenheit, die dauert. Eine Erinnerung – das wäre schon eine Befreiung hinsichtlich dieser Vergangenheit. Hier geht die Zeit von nirgendwo aus, nichts entfernt sich oder schwimmt““ (Levinas 1984, S 23 f.) Er fasst diesen Zustand als „unpersönliches Sein“, ein „An-Sich-Sein“, eine „Ohne-Sich“ Sein. Als Gegenzustand entwirft er das Verhältnis zum/zur Anderen, der/die als ein anderes „Ich-selbst, als das alter ego erkannt“ wird: „Der andere, insofern er ein anderer ist, ist nicht nur ein alter ego; er ist das, was ich gerade nicht bin.“ (55) Das ist ein völlig anderes Mit-Sich-Sein als die Differenz in den Figuren der Massenmedien, die die Zuschauerin wahrnimmt. Sie muss nicht wissen, wer sie ist, wenn sie nur sieht, dass die anderen anders sind. Und die Andersheit der anderen fordert sie nicht auf, zu wissen wer sie ist; ganz im Gegenteil: sie verstellen diese Frage, weil die Figuren in Filmen und Serien ja auch nicht gekannt sein wollen oder müssen.

Anders gesprochen: Die Einsamkeit vor den Filmen und Serien ist nicht dem Alleine-Sein, d.h. dem Fehlen von unmittelbar Anderen, geschuldet, sondern dem ohne sich sein.

BILDUNGSSTRUKTUREN

Was sich wie eine kulturwissenschaftliche Vorrede liest ist zugleich Kern von Bildungsproblemen. All die angerissenen medialen und gender-Inszenierungen sind als Lernprozesse für Individuen aufbereitet; das sich Aneignen von Praxen, Masken und Zukunftsvorstellungen gehört zum Alltag. Lernen ist eingebettet in Spass und Hoffnung, in Ernst und Zukunft. Für eine kritische Bildungstheorie – deren Reformulierung in Ansätzen seit einigen Jahren geschieht, sei es um die bildungstheoretische Konzeption von Heinz-Joachim Heydorn (Uni Darmstadt) oder dezidiert in der Tradition der Kritischen Theorie (Wuppertal)- auch.

Der Bildungsbegriff der Erziehungswissenschaft lag jahrelang danieder wie der Subjektbegriff in der Philosophie agonisch dahinsiechte. Die gesellschaftlichen Tatsachen verflachten emanzipatorische Bildungskonzepte und reduzierten sie kategorisch auf die Indienstnahme der Bildung zu Zwecken der Qualifikation, auf die Zuliefer- und Zurichtungsfunktionen. Dies war immer auch schon Aufgabe von Bildung: sie selektierte, sie wurde Halbbildung, Statussymbol und Fachidiotie wie Adorno schrieb. Aber immerhin war diese Kritik möglich, indem sie immanent der aufklärenden Bildungskonzepte sprechbar war und rückgebunden wurde an Vernunftkonzepte, die – emphatisch gesprochen - die Befreiung des Menschen zu sich selbst implizierten.

Wissens- und Erziehungsverhältnisse in der Frauenbewegung und anderen sozialen Bewegungen hatten implizit zur Voraussetzung, dass die sich darin bewegenden Subjekte, die „Erniedrigung schon hinter sich“ haben, wie Heydorn es formulierte. Sie können sich deshalb selbst zum Zweck setzen. Das Wissen um das antizipierte gute und andere Leben, gepaart mit dem erlittenen Leid setzte Befreiungspotentiale frei.

Ich vermute, dass diese Denkfigur, oder dieses Theorem zur Paralyse der kritischen Erziehungswissenschaft mit beigetragen hat. Die an den Verhältnissen leidenden und in ihnen erniedrigten und beleidigten Subjekte treten in anderen Maskeraden auf: sie sprechen nicht politisch, sie sind magersüchtig, kauf- und spielsüchtig, ihre Darstellung erschöpft sich darin, sie als von Therapeutinnen, Ärztinnen, SozialarbeiterInnen **Behandelte** zu sehen. Auf der andren Seite die glücklichen Gewinnerinnen: optimistisch, gegenwartsversessen, völlig affirmativ zu den sog. marktwirtschaftlichen Interessen. Warum sollten sie aufbegehren? Die Heterogenität der nachwachsenden Generationen spiegelt sich in der Unbestimmtheit ihrer gemeinsamen Merkmale: wir kennen die postmaterialistische Generation, jene ohne „future“

und dann plötzlich x – die grosse unbekannte. Also weder positiv noch negativ an zeit-raumdimensionen zu binden, oder an den Wertehimmel zu malen.

Der Zusammenhang von Leiden und Befreiung (die berühmte Verelendungsthese) ist umtandslos nicht haltbar. Das Bewusstsein von Differenz und Leiden setzt nicht die Herauslösung aus der Verstrickung in Gang. „Denn auch auf gesellschaftlicher Ebene ist nicht mehr erkennbar, inwiefern gesellschaftliche Widersprüche noch eine produktive Dynamik freisetzen; statt dessen verkümmern sie zu blossen Gegensätzen, zum Paradox, zur Ungereimtheit, und auch das individuelle Leben führt unter Umständen nur noch immer tiefer in weiteres Leiden hinein.“ (Roesemarie Boenecke, 1995).

Kritische Bildungstheorie versucht mit der Wiederbelebung verschiedener Vernunftarten darauf zu antworten. Bildung wäre demnach ein Wissen, das die Individuen für sich zur Distanzierung der Verhältnisse übersetzen und sich so aus der unmittelbaren Umklammerung der Befreiung, indem sie die Struktur eines Sachverhaltes standpunktbezogen für sich erwerben und so zu einem selbsttätigen für sich sinnhaften Vernunftbegriff kommen. Der Perspektivwechsel bezieht sich auf die Verlagerung von den so zu verändernden gesellschaftlichen Verhältnissen zum sich selbst aufklärenden Subjekt. Wir können weniger mit der „richtigen“ Gesellschaftsanalyse und der evtl. daraus folgenden richtigen Politik rechnen, als vielmehr mit den vernunftbegabten phantasiereichen Subjekten, die zur Selbstaufklärung drängen. Insofern vermute ich, dass kritische Erziehungswissenschaft weniger handlungstheoretisch als vielmehr reflexiv sein muss und auch wird. Was nicht einschliesst, die Gesellschaftskritik zu lassen. Der Perspektivwechsel besteht auch darin, statt von einem Leidensstandpunkt vom Erfahrungsstandpunkt auszugehen. Auch hier ist übrigens von den feministischen Sozialwissenschaften viel zu lernen: Das theoretisch gefasste „Opfer“ Frau hat sich in den letzten 20 Jahren zu einem äusserst widersprüchlichen Subjekt entwickelt, dessen Erfahrungen die grosse Bandbreite der Verarbeitung gesellschaftlicher Erfahrungen wiedergeben.

Kritische Bildungstheorie setzt sich zum Ziel Erfahrungen des Unentfremdeten zu organisieren, die als Erinnerung den Willen entstehen lassen, Entfremdung auszuhalten und zu bekämpfen.: Aufgabe der Erziehung wäre dann: den Menschen die Möglichkeit eines Erfahrungsdepots erfüllten Sinns als Möglichkeit zu organisieren.

Wir brauchen einen Bildungsbegriff der sowohl in die Verhältnisse eingelassen ist als auch über sie hinausweisend wirksam werden kann. Gegen die Privatisierungstendenzen kann Bildung dann als Medium des Allgemeinen gefasst werden. Aus Allgemeinbildung – wie sie das Humboldtsche Bildungsideal einschloss – wird die BILDUNG ZUM ALLGEMEINEN,.

Das bedeutet 2. Nichts anderes, als ein Bewusstsein der zentralen gesellschaftlichen Schlüsselfragen selbsttätig zu erarbeiten, die die gemeinsame Gegenwart und Zukunft betreffen: Ökologie, Frieden, Gerechtigkeit in den Klassen- und Geschlechterverhältnissen. Dass hier die historischen Wissenschaften, die Soziologie, Politologie und Sozialpsychologie gefragt sind erschliesst sich von selbst. Eine dritte Dimension des Bildungsbegriffes ist mit der Entwicklung von Vielseitigkeit fassbar: Allgemeinbildung zielt nicht nur auf kognitive Dimensionen ab, sondern es geht auch um die Förderung von Argumentations- und Kritikfähigkeit, sowie sozialer Empathie und ethischer Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit.

Klafki nennt die Grundkompetenzen: Selbstbestimmung, Mitbestimmungsfähigkeit und Solidaritätsfähigkeit.

Boltanski und Chiapello schreiben in Anlehnung an die berühmte Studie von Max Weber vom „neuen Geist des Kapitalismus“, worunter sie eine Ideologie fassen, die das Engagement für den Kapitalismus rechtfertigt (43) und diese Ideologie schliesst an die von Klafki kapitalismuskritischen Begriffe deutlich an. Umfangreich belegt zeigen sie auf, wie radikal verändert der Kapitalismus als auch das geforderte/erforderliche Engagement für ihn ist. Sie erarbeiten es sich an der Quelle: Sie studierten Management-Literatur. Das Rationale wird in den 90er Jahren von Gefühl, Emotionalität und Kreativität abgelöst. Wörter wie: Wandel, Risiko, Mobilität ersetzen den Sicherheitsgedanken. Team, Gruppe, Netzwerk, Projekt sind die Formen, in denen Arbeitsvorgänge formuliert werden. Autonomie, Erfindungsgabe, Innovationsfreudigkeit, Koordinierungs- Selbstorganisations- und Verständigungsfähigkeiten sind Anforderungen an die Kompetenzökonomien. Sie alle sind Formen lebendigen Wissens wie Andres Gorz dies nennt, sie werden in der Alltagskultur, biografisch nicht unbedingt systematisch erworben.

Viele der Wörter erinnern an frühere Emanzipations- und/oder soziale Bewegungen. Darin waren sie als „Lebensführungskonzepte“ relevant. Sich seiner/ihrer impliziten Lebensführung bewusst zu werden, bedeutete, sich eine explizite Lebensführung erarbeiten zu können (das Wort Arbeit war ernst gemeint), sich der Herkunft und des Geschlechts, der Moralvorstellungen und der Vorurteile zu bemächtigen und sie als subjektiven und gesellschaftlich vermittelten Stoff verändern zu können. Die individuelle und kollektive Gestaltung von Biografien wurde unternommen im Namen von Herrschaftsabbau und geglücktem Leben.

Diese - in den 60er und 70er Jahren erworbenen - Fähigkeiten zu Emanzipation – hier zu lesen als Partizipation an gesellschaftlichen Strukturen – werden nun verschoben auf den Referenzpunkt (Arbeits)„Markt“ und dort indienst genommen werden. Muriel Combes and Bernard Aspe bringen so auf den Punkt: „Heute sind es nicht mehr die einzelnen Arbeitenden, die die Unternehmenskultur verinnerlichen; vielmehr sind es jetzt die Unternehmen, die in der Außenwelt, d.h. in der Alltagskultur der Menschen die Kompetenzen und Fähigkeiten ausmachen.“

Andre Gorz schlägt vor, anstelle von Wissensgesellschaften eher von Intelligenzgesellschaften zu sprechen, denn was von den Unternehmen gefordert werden seien Fähigkeiten, die der sozialwissenschaftliche und psychologische Intelligenzbegriff abdecke: Urteils- und Unterscheidungsvermögen, geistige Offenheit, auf Dauer gestellte Lernfähigkeit (die um die Fähigkeiten des Verlernens und Umlernens ergänzt werden müssen), die Verbindung von neuen Kenntnissen mit vorhandenem Erfahrungswissen. Gorz aber auch Negri nennen dies „immaterielle Arbeit“, die ins Zentrum rücke. Wie sehr diese Arbeit als eine Arbeit an sich selbst vermittelt ist und wird, kann in der Studie von Barbara Ehrenreich „qualifiziert und erwerbslos“ nachgelesen werden. Sie erfährt, dass Persönlichkeit und deren Auffüllung mit Leidenschaft und nachrangig Fröhlichkeit, Optimismus und Fügsamkeit als Aufgaben an die (hochqualifizierten) Arbeitssuchenden gestellt werden und inhaltliche Kompetenzen sekundär sind. Ich leugne dennoch nicht, dass es Unterschiede zwischen den USA und Europa gibt.

Es gibt in der neo-kapitalismuskritischen Sozialwissenschaft den Konsens, dass alle menschlichen Fähigkeiten für die Erwerbsarbeit massiv mobilisiert werden. Was zuvor für wissenschaftliche, kreative und höhere Managementberufe vorgesehen und – zumindest für die Gruppe der Männer darin – ein Privileg war, stellt sich als verallgemeinert und als umfassendes Anforderungsbündel dar.

Der Bildungsbegriff umfasst immer zwei Referenzen, die in den Debatten nicht immer klar auseinander gehalten werden: das Recht auf Bildung auf Seiten der Individuen und der Bedarf nach Gebildeten auf Seiten der Gesellschaft. Zwischen diesen beiden Referenzpunkten wird Bildung zugleich als Movens eingesetzt, als eine Kraft, die soziale Veränderungen bewirken kann. „Die Schule muss die Stimme der Zukunft sein. Sie muss das Kind aus seiner Familie, seiner Klasse, seiner Kultur und seiner historischen Zeit befreien.“ (Unger, 2007, s. 81) Dahrendorf, der vor 40 Jahren formulierte „Bildung ist Bürgerrecht“ postulierte: „Das

Bildungswesen ist (...) der Hebel, um Menschen aus ihren regionalen und familiären Loyalitäten zu befreien.“ (Dahrendof 1968, S. 38).

Tatsächlich ist die Differenzierung, die das Bildungssystem vornimmt, gesellschaftlich gewollt ist und durch die Schul- und Bildungstypen und –strukturen aktiv hergestellt wird (Preisendörfer 2008). D.h. die sogenannte „soziale Vererbung“ von Bildungsferne entspricht einer weiteren Gliederung der Gesellschaft nach Klassen, **innerhalb** derer die Reproduktion sich vollziehen soll. Auf der anderen Seite findet sich eine systematische Entwertung von Bildung, indem sie ökonomisiert (Verkürzung der Schulzeiten in Deutschland), zur Ware gemacht, verknappt und ihr die letzten Bestandteile von Selbstzweck (Persönlichkeitsbildung) ausgetrieben werden: „Es ist nicht der Arbeiter, der zum Wissenden, sondern der Wissende, der zum Arbeiter wird. Wäre es anders, würde man Unternehmen in Universitäten und nicht Universitäten in Unternehmen verwandeln.“ (Liessmann 2006, S. 43)

Exklusion

Wenn wir über die Möglichkeit der Inklusion durch Bildung sprechen, darf die Entgegensetzung – Exklusion – nicht aus dem Fokus geraten, wie es in den politischen Debatten der Fall ist. Inklusion hat zwei zentrale Vergesellschaftungsstrukturen, an der sie erkennbar ist: Interdependenz und Partizipation. Gesellschaftliche Zugehörigkeit meint Einbindungen in Sozialbeziehungen, die auf Wechselseitigkeit beruhen und die konkrete Ausformulierung eines „sozialen Bewusstseins“: BürgerInnenstatus, gesellschaftliche Teilhabe und Demokratie: „Die politischen und persönlichen Rechte bedürfen der sozialen Absicherung, um wirkungsvoll wahrgenommen werden zu können.“ (Kronauer 2002, S.37) Im Augenblick werden Exklusionen durch Einkommen und Verhalten „plausibel“ gemacht und erinnern nicht einmal mehr an soziale Rechte, die die Interdependenz als tagfähiges Bindemittel hochdifferenzierter Gesellschaften realisierbar halten. Exklusionen werden medial als Exklusion vom Arbeitsmarkt und daraus folgend als Exklusion von anderen Märkten vermittelt. Jegliche politische und soziale Funktion wird aus dem Fokus verbannt.

Indem die Bildungsnotwendigkeit auf den Markt bezogen wird, wird sie quasi privatförmig gedacht. Markt und Gesellschaft sind implizit gleichgesetzt – und diese Gleichsetzung ist sowohl gefährlich als auch verdeckt sie die Möglichkeit Bildung in den Kontext von selbstbestimmter Vergesellschaftung zu sehen, die sowohl dem Individuum als auch der gesellschaftlichen Kohäsion dient. Die Lösung für die Probleme auch der postindustriellen Gesellschaft ist nicht starre soziale Inklusion, sondern Beweglichkeit

und Bildung. Die zivile Gesellschaft benötigt gebildete BürgerInnen, die an den öffentlichen Geschäften teilhaben können. Politisch wird Bildung/Erziehung bezogen auf Märkte aber unabhängig von Gesellschaft artikuliert. Dass Bildung und ihr Fehlen sowohl Teil der sozialen Probleme (sei es Ausgrenzungs- und Gewalthandeln, seien es psychosoziale Probleme) als auch deren Lösung ist wurde in den 25 Jahren systematisch aus dem öffentlichen Diskurs verbannt. Die immanente Logik, die diesen Diskurs trägt beruht auf der alten Idee, dass der Schonraum der Erziehung (Familie und Schule) der Vorbereitung auf die Gesellschaft diene aber nicht selbst „Gesellschaft“ sei, sondern eben „Gemeinschaft“ oder „Lebenswelt“. Obwohl der deutsche Soziologe uns die Frage „Wie ist Gesellschaft möglich“ hinterliess, die bildungstheoretisch eine „Theorie des Problemlösens“ nahelegt, ist die öffentliche Debatte immer noch von dem *Gegensatz* von Individuum und Gesellschaft unterlegt. Das Gesellschaftliche setzt sich hinterrücks, vermittels des Privaten durch. Das Private lässt sich auffassen als eine selber spezifische Form der Negation des Gesellschaftlichen. Die – auch in den Schulaufsätzen kenntlich gewordene – enthistorisierte Verarbeitung der eigenen Erfahrungen legt nahe, dass „Weltzusammenhänge“ nicht als Prozesse mit Eigenbeteiligung begriffen werden, sondern dass Welt (Gesellschaft) das Individuum fraglos umschliesst – Umwelt ist. „Geschichte zu machen“ oder auch sich als „ursache von Folgen“ wahrzunehmen wird so stillgestellt, passiviert.

Die aufgekommene Diskussion um Exzellenz, später Elite, legt nahe, dass das Problemlösen, die kooperative Lebensweise, nicht verallgemeinert, sondern ausschliesslich elitär vergesellschaftet werden soll. Zugespitzt behaupte ich, dass der chancenungleiche, segregierende Charakter der Bildungspolitik nicht nur klassenspezifischen Interessen entspringt, sondern vielmehr ein Resultat der implizit antidemokratischen Innerlichkeits- und Privatheitsstrukturen entspringt, die von Antigesellschaftlichkeit und bloss äusserlicher Demokratieannahmen geleitet werden. Demokratie bleibt im deutschsprachigen eine Regierungform und bricht sich nicht als Lebensform Bahn.

In den Erziehungswissenschaften gibt es eine lebhaft internationale Debatte darüber, in welcher Weise Demokratie selbst Teil der Curricula werden kann und ob die Bildung zum Allgemeinen (wie Klafki dies fordert) oder die Vermittlung of the common good (das Gemeinwohl) hier Abhilfe schaffen könnten. Der Staat hat sich aus seiner Verantwortung, das Gemeinwohl zu artikulieren, selbst entlassen. Wie kann

BürgerInnensinn in der Schule und den nachfolgenden Bildungsanstalten hergestellt werden?

- Boenicke, Rosemarie 1995: Vernunft durch Bildung? In: Peter Euler/Ludwig A. Pongratz (Hg.): Kritische Bildungstheorie. Weinheim 1995
- Bourdieu, Pierre 1998: Gegenfeuer. Wortmeldungen im dienste des Widerstands gegen die neoliberale Invasion. Konstanz
- Dorn, Thea 2006: Die neue –Klasse. Wie die Zukunft von Frauen gemacht wird. München und Zürich
- Gorz, André 1998: Kritik der ökonomischen Vernunft. Sinnfragen am Ende der Arbeitsgesellschaft. Hamburg
- Ders. 2004: Wissen, Wert und Kapital. Zur Kritik der Wissensökonomie. Zürich
- Haug, Frigga u. Ulrike Gschwandtner 2006: Sternschnuppen. Zukunftserwartungen von Schuljugend. Hamburg
- Levinas, Emmanuel 1984: Die Zeit und der Andere. Hamburg
- Link, Jürgen 2006: Versuch über den Normalismus. Wie Normalität produziert wird. Göttingen
- Liessmann, Konrad Paul 2006: Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. Wien
- Marcuse, Herbert 1967: Der eindimensionale Mensch. Neuwied
- Preisendörfer, Bruno 2008: Das Bildungsprivileg. Warum Chancengleichheit unerwünscht ist. Frankfurt/M.
- Rosa, Hartmut 2002: Zwischen Selbstthematization und Artikulationsnot? Situative Identität als Fluchtpunkt von Individualisierung und Beschleunigung. In: Straub, Jürgen u. Joachim Renn (Hg): Transitorische Identität. Der Prozesscharakter des modernen Selbst. Frankfurt/M., New York (S. 267-302)
- Seppmann, Werner 2007: Über den Klassencharakter der sozialen Ausgrenzung. Die "Entdeckung" der Unterschicht durch die Massenmedien. In Sozialistische Zeitung, Dezember