

Natascha Compes
& Maximilian
Waldmann

Tagungsbericht Workshop »Bildung und Gesellschaft
Anfang des 21. Jahrhunderts«,
Hagen, 4.–5. Oktober 2017

Neoliberale Ordnungen geben in kapitalistischen Gesellschaften den Referenzrahmen für die Wirtschafts-, Sozial- und Gesellschaftspolitik vor (vgl. Ptak 2017, S. 13). Zu unterschiedlichen Anteilen haben sie Einzug in staatliche Institutionen gehalten und legen diesen die Rationalitäten der freien Marktwirtschaft zugrunde. Eine zwiespältige Verbindung entsteht in einem von neoliberalen Grundsätzen durchdrungenen Bildungsbereich, da sich die Wirtschaftlichkeit öffentlicher Bildungseinrichtungen und die Gleichheit von Bildungschancen für alle an vielen Stellen widersprechen; zugleich ist ›der Markt‹ auf eine Erhöhung des in den Bildungseinrichtungen ausgebildeten ›Humankapitals‹ angewiesen, um der eigenen Wettbewerbsorientierung Folge leisten zu können.

Dem Spannungsverhältnis zwischen der Beschleunigung von Bildungsprozessen, Exzellenzanforderungen, der Hegemonie des Humankapitaldiskurses im Bildungsbereich und verstärkt auftretenden sozialen Ungleichheiten ging der Workshop zu »Bildung und Gesellschaft Anfang des 21. Jahrhunderts«¹ nach, zu dem Katharina Walgenbach an die FernUniversität in Hagen eingeladen hatte. In interdisziplinärem Format wurde eine systematische Bündelung von bildungsphilosophischen, historisch-politischen bis hin zu berufspädagogischen Perspektiven auf die Entwicklung vom fürsorgenden zum aktivierenden Sozialstaat vorgenommen.

Den Auftakt bildete der Vortrag von Rita Casale und Christian Oswald zu *Bildung zum Humankapital*, der die Frage stellte, inwiefern eine Bildung zum Humankapital Ziel des Bildungswesens werden konnte. In vier Denkschritte eingeteilt legte der erste Teil zunächst die These der Transformation von Wissen in Kompetenz dar. Demnach haben Form und Funktion von Wissen sich verändert; neuhumanistische Bildung, die das Allgemeine mit dem Besonderen vermittelt und das Öffentliche mit dem Privaten in der Figur des Beamten verbindet, tritt im Verständnis des liberalen Nationalstaats in den Hintergrund und wird nun ökonomisch und psychologisch gefasst. Es ist der Markt, der die Sphäre der Öffentlichkeit bestimmt, und die Freiheit, sich zu bilden, wird zur Flexibilität. Autonomie wird zu Selbstoptimierung – die Fähigkeit zu selbstgesteuertem Lernen zu einer Schlüsselkompetenz.

Im zweiten Teil des Vortrages wurde auf die Folgen der Technisierung kapitalistischer Produktionsverhältnisse eingegangen. Diese verläuft in mehreren Etappen. So wird der Arbeiter in der Phase der ersten industriellen Revolution zum Maschinendiener, was wiederum Veränderungen in der Betriebsführung nach sich zieht. Es entsteht eine Angestelltengesellschaft, die die Produktionsprozesse und Großunternehmen verwaltet. Auch das moderne Management besteht schlussendlich aus Angestellten, die die Ausbeutung koordinieren, während andere die Arbeitskraft leisten, die ausgebeutet wird. In der dritten Revolution, der umfassenden Digitalisierung von Produktion und Konsum, entsteht

nun ein Prozess, der die Trennung von Kopf- und Handarbeit aufhebt, denn auch der Computer muss von jemandem bedient werden. Dieser muss sowohl Kenntnisse über den Produktionsprozess und die Maschinensprache aufweisen als auch Wächter und Regulator des Produktionsprozesses sein. Das bedeutet allerdings nicht, dass der Klassenantagonismus aufgehoben würde, er wird nur schlechter unterscheidbar. So muss es ja auch im auf Arbeitsteilung und Kooperation beruhenden Produktionsprozess jemanden geben, der weiterhin die Prozesse steuert. Die Entscheidung darüber, wer dies tut, verbleibt aber weiterhin bei den Eigner_innen der Produktionsmittel.

Der dritte Teil zeichnet die Entwicklung der bürgerlichen Idee der Bildung zur Ideologie der Chancengleichheit nach. So hatte seit der Antike eine abstrakte Trennung der Begriffe Bildung und Arbeit bestanden, die auch den bürgerlichen Bildungsbegriff prägte. Hier jedoch verändert sich die Beziehung der Begriffe zueinander: Die Arbeit ermöglicht durch die Nutzung der Produktionsmittel Bildung, und die Wissenschaft ist gehalten, das Wissen bereitzustellen, das die Mühseligkeit der menschlichen Existenz erleichtern soll. Bildung muss nun ihren Nutzen für die kapitalistische Produktionsweise und ihre Praxistauglichkeit nachweisen. Nicht ein selbstbestimmtes Leben der Individuen wird zum Bildungszweck, sondern die Befähigung zur Arbeit wird ihre Aufgabe. Damit gerät sie paradoxerweise zu einer Bildung für alle. Eine Herstellung von Chancengleichheit, etwa ungeachtet der sozialen Herkunft, ist insofern ganz im kapitalistischen Sinne. Dem Leistungsprinzip wird so zu universeller Geltung verholfen.

Im vierten Teil wird der daraus folgende Doppelcharakter heutiger Bildung herausgearbeitet. Das Subjekt ist nun zum Unternehmer seiner selbst geworden und seine Subjektivität findet Ausdruck darin, sein Verhältnis zu sich selbst effektiv zu bewirtschaften. Es soll nicht nur Wächter und Regulator des Produktionsprozesses werden, sondern auch sein Diener bleiben. Dieser Widerspruch findet sich nun bereits in der (Aus-)Bildung an Schulen und Universitäten in deren zunehmend am Managerideal orientierten Charakter wieder. Flexibilität, die Ausdruck von Freiheit sein könnte, wird zur Anpassung an die herrschenden Umweltbedingungen. Lernen lernen, ehemals als Fähigkeit zum Einlassen auf den Gegenstand von eigenem Interesse betrachtet, wird zur Metakompetenz, die mit den Inhalten nicht mehr zentral verbunden ist. Lebenslanges Lernen beinhaltet nicht die Möglichkeit zur Entfaltung eigener Interessen, sondern die Anpassung des Selbst an die Erfordernisse des Marktes. Aufgabe der Pädagog_innen wird es, Problemlösekompetenz auszubilden und Individuen vor allem zur Aufrechterhaltung kapitalistischer Produktionsverhältnisse auszubilden.

Dem setzen die Autor_innen Bildungsziele entgegen, die ein kritisches Bewusstsein für diese Widersprüche schaffen. Auf Basis einer Selbstreflexion müssten insbesondere die Naturwissenschaften sich daran machen, die sozialen Grenzen der eigenen Disziplin zu thematisieren und Schüler_innen dahingehend fördern, diese zu überwinden. Solches Wissen, das kein Eigentum darstellt und nicht »erworben« werden kann, sondern das allgemein ist, kann sich gegen alle Formen wenden, in denen es einer Aneignung unterworfen wird.

Der zweite Beitrag des ersten Workshop-Tages trug den Titel *Ökonomisierung von Bildung*. Thomas Höhne ging darin den Diskursen der Ökonomisierung des Sozialen und des Bildungssystems nach. In seiner Beschreibung zeigte er auf, dass der Begriff der Ökonomisierung eine politische Durchsetzung von Marktformen und Wettbewerb in außerökonomischen Feldern und der Gesellschaft bezeichnet. Dazu zählen Systemlogiken, die von ökonomischen Imperativen durchdrungen sind, und Namen wie »From Welfare to Workfare« tragen. Zwar greift die Ökonomie nicht unmittelbar in die nicht-

ökonomischen Bereiche ein, aber ökonomische Handlungsprinzipien werden staatlich-politisch vermittelt. Dazu muss ein Anschluss an die jeweiligen feldspezifischen Bedingungen geschaffen werden. Staat und Politik stellen hier die legitimen Instanzen der Vermittlung dar und gehen mit der Ökonomie eine komplementäre Partnerschaft ein. Im Zuge der Ökonomisierungsprozesse wird auf Instrumente zurückgegriffen, die oft gar nicht der Ökonomie, sondern mathematischen Prinzipien entstammen. Beispiele für solche Rationalisierungen im Bildungsfeld sind das New Public Management, Bildungsstandards, Leistungstests, Bildungsmonitoring oder evidenzbasierte Steuerung. Damit gehen normative Umwertungen von Gleichheit in Leistungsgerechtigkeit einher, die aber auch Grenzen aufweisen. So gibt es Abstufungen und Tendenzen. Es existiert aber weltweit kein gänzlich von Ökonomisierung durchdrungenes Bildungssystem. Aus feldtheoretischer Perspektive sind soziale Felder nach Bourdieu Teil eines gesellschaftlichen Reproduktionszusammenhanges. Das Bildungsfeld changiert zwischen einer konservativen Logik des Statuserhalts und der Öffnung einerseits sowie gesellschaftlichem Aufstieg andererseits.

Das Versprechen des Aufstiegs durch Bildung, das an die Demokratisierung von Bildung Ende des 19. Jahrhunderts gekoppelt ist, legitimiert die gesellschaftliche Ordnung und führt zur meritokratischen Norm der »verdienten Bildung«. Im Bildungssystem sollen Gleichheit und Gerechtigkeit erreicht werden. Dies ging mit einer verstärkten Orientierung an einer Verbesserung der sozialen Lage der Nachkommen einher. Mit dem Weimarer Schulkompromiss und den Reformen der 60er Jahre werden Öffnungen im Bildungssystem vorgenommen. Dies stellt einen Bruch mit der ständisch-klassenspezifisch bedingten Reproduktion von sozialer Ungleichheit dar. Ein erneuter Bruch erfolgt durch die ökonomische Rationalisierung von Bildung in den Bildungsreformen der 1990er Jahre. Hier offenbarten sich Tendenzen einer sozialen Schließung – bei formaler Anerkennung eines Gleichheitsanspruches vergrößert sich dabei zugleich die Selektion. Es bildet sich ein neuer normativer Grundkonsens heraus: Statt eines Rechts auf Chancengleichheit entsteht ein Recht oder gar eine Pflicht zur Distinktion. Die Ökonomisierung verschärft die Selektion z.B. durch die Erweiterung des Privatschulsektors, der für etablierte soziale Milieus neue Distinktionsmöglichkeiten bietet.

Einen anti-egalitären Bruch im Bildungssystem macht Höhne am Beispiel der Entwertung von Bildungsabschlüssen deutlich. Wie die Signaltheorie der 60er Jahre zeigte, kann institutionalisiertes kulturelles Kapital zu einer Passung beitragen. Der Ort des Erwerbs eines Bildungsabschlusses etwa übermittelt ein Signal über die zu erwartende Produktivität der Arbeitnehmer_innen. Hier entsteht eine Dominanz des symbolischen Kapitals über das kulturelle Kapital, denn es ist die Reputation einer Schule, die stärkere Bedeutung erlangen kann, als der formale Abschluss allein. Eine Überformung des symbolischen Kapitals stellt also eine zu erwartende Folge dar, mehr noch als eine Zunahme der Titel. Der Abbau sozialer Ungleichheit wird so zum Auslaufmodell. Formal bleiben zwar Forderungen nach Gleichheit erhalten. Real aber führen die politischen Strukturen dazu, dass sie unterlaufen werden können.

Die Antrittsvorlesung von Katharina Walgenbach zu *Bildungsprivilegien Anfang des 21. Jahrhunderts* bildete den Abschluss des ersten Workshop-Tages. Walgenbach ging darin der Frage nach, ob und inwiefern derzeit von Bildungsprivilegien gesprochen werden kann. Denn seit den Bildungsreformen der 60er Jahre zeigt sich eine gestiegene Bildungsbeteiligung, eine längere Verweildauer im Bildungssystem und eine Bildungsniveausteigerung aller sozialen Milieus. Dies habe zur Folge, dass Bildungsprivilegien unter Druck geraten, was ihre Untersuchung jedoch nicht obsolet macht, sondern neue Forschungsperspektiven eröffnet.

Die Entfaltung eines Perspektivwechsels und die Privilegien anstelle der Benachteiligungen ins Zentrum der Betrachtung zu rücken, erweist sich insofern als schwierig, als diese oft nicht sichtbar sind. Ihr Vorhandensein wird im meritokratischen Bildungssystem häufig geleugnet. Unter Bezugnahme auf Bourdieu verwies Walgenbach auf Bildungsprivilegien als Formen und Instrumente sozialer Schließung zur Erhaltung oder Verbesserung der Position im sozialen Raum. Allerdings seien diese nicht als Regelkreis der Reproduktion zu betrachten, denn letztlich muss alles kulturelle Kapital auch individuell erworben werden. Dass hier ein Scheitern möglich ist, zeigt z.B. der intergenerationale Abstieg in Akademiker_innenfamilien. Nach Bourdieu finden Stabilität und Wandel beständig statt, indem Akteur_innen bestrebt sind, dafür zu sorgen, dass die Abstände im sozialen Raum erhalten bleiben oder sich vergrößern. Privilegien werden von ihm eher als verstreute Hinweise gefasst, wie etwa die Vorteile eines bildungsnahen Habitus, der an einer Universität ein Gefühl von Sicherheit vermitteln kann, oder der überproportionale Anteil oberer Klassenfraktionen in höheren Bildungsinstitutionen oder bei der Studienfachwahl. Das Verständnis von Privilegien, das hier zugrunde gelegt wird, betrachtet diese als Zugriffe auf Ressourcen, die wiederum auf den Zugangsmöglichkeiten zu kulturellem, ökonomischem und sozialem Kapital basieren. Dabei geht es nicht primär um den Begriff der Eliten, sondern um die Statusreproduktion der oberen sozialen Milieus über Bildung.

In einer Zeitdiagnose und der Darstellung empirischer Befunde zeigte Walgenbach auf, wie bildungsprivilegierte Milieus durch die Inflation von Bildungstiteln zunehmend unter Druck geraten und sich dadurch keine reale Erhöhung der Chancengerechtigkeit abzeichnen. Vielmehr werden neue Distinktionsmechanismen geschaffen und alte wieder gestärkt, um eine privilegierte Bildungselite erhalten zu können. Dies wird z.B. darin sichtbar, dass traditionsreiche Gymnasien oder Privatschulen sich von anderen absetzen, im tertiären Bildungssektor Hochschulrankings einen Einfluss auf die Zusammensetzung der Studierenden haben oder Auslandsaufenthalte an renommierten Universitäten einen Distinktionsgewinn versprechen. In ihrem Ausblick stellte Walgenbach zuletzt konkrete Forschungsperspektiven vor, in denen sich diese Zusammenhänge untersuchen ließen.

Auch der Vortrag zur *Ökonomisierung des Elementarbereiches* von Johanna Mierendorff, der den Auftakt des zweiten Workshop-Tages bildete, bot hierzu viele Anknüpfungen. Der Elementarbereich, der häufig in Bildungsdiskussionen nicht berücksichtigt wird, ist Teil des Sozialwesens und damit auch rechtlich dort verankert. So gehört es zu den Pflichten des Jugendamtes, Kinderbetreuung zu stellen. Diese Aufgabe wird häufig an nicht-staatliche, nicht-gewerbliche Träger übertragen. Demzufolge kann hier von einer Privatisierung, jedoch nicht von einer Vermarktlichung gesprochen werden, da es sich nicht um gewinnorientierte Träger handelt. Die Finanzierung des Elementarbereichs besteht aus einer Mischung von staatlichen Geldern und Elternbeiträgen, die meist einkommensabhängig erhoben werden. Der Auftrag, dem der Elementarbereich unterliegt, ist von einer Doppelfunktion gekennzeichnet: Er hat zum einen die Betreuung und zum anderen die frühkindliche Bildung sicherzustellen. Daher ist das »elementarpädagogische Kinderbetreuungssystem« eng mit arbeitsmarktbezogenen und wirtschaftlichen Entwicklungen verbunden. Es ist ebenso dafür zuständig, Eltern von privater Sorgetätigkeit zu entlasten, um ihre Arbeitskraft dem Markt zur Verfügung stellen zu können, wie es frühkindliche Bildung zukünftiger Arbeitskräfte zu gewährleisten hat.

Der Elementarbereich steht in engem Zusammenhang mit dem Prinzip des Wohlfahrtsstaates. Er unterliegt als politisches Instrument moderner Vergesellschaftung in Deutschland den Bedingungen einer kapitalistischen Wirtschaftsstruktur, ohne dabei der Marktregulierung allein überlassen zu sein. Neben der Wohlfahrtsstaatlichkeit legte Mierendorff als weitere Perspektivierung die Konzepte des

Ökonomischen und der Ökonomisierung dar. Ökonomisierungsprozesse werden dabei zumeist als das Eindringen betriebswirtschaftlicher Rationalitäten in den Sozial- und Bildungssektor gefasst, während das Ökonomische als die Gesamtheit der ökonomischen Verhältnisse, die Handeln und Praktiken durchziehen, verstanden wird. Als Beispiele für den Wandel der Bedingungen des Ökonomischen wurden u.a. die segregierenden Auswirkungen eines sich etablierenden Bildungsmarktes im Elementarbereich angesprochen. Hierfür wird die 2005 durch das Inkrafttreten des Tagesbetreuungsausbaugesetzes (TAG) ermöglichte staatliche Unterstützung für die Bereitstellung von Betreuungsplätzen vonseiten gewerblicher Einrichtungen genannt. Es etabliert sich zudem ein Markt von gewerblichen Einrichtungen, die gänzlich auf staatliche Mittel verzichten und über sehr hohe monatliche Elternbeiträge eine selektive Schließung vorantreiben. Plätze werden hier bei Knappheit nicht nach sozialen Kriterien verteilt. Es wird explizit ein finanzstarkes Klientel angesprochen, das an exklusiven Bildungsangeboten für seine Kinder interessiert ist und dabei von Vereinbarkeitsproblematiken entlastet wird. Eine Elitenbildung wird von den Einrichtungen nicht bestritten. Im Gegenteil: Mit ihrem expliziten Verweis auf ihr hochwertiges Angebot tragen sie bewusst zur Distinktion bei.

Im folgenden Beitrag führte Fabian Kessl die Diskussion mit einer vertieften Bezugnahme auf das Sozialwesen unter dem Thema *Soziale Arbeit im aktivierenden Sozialstaat* fort. Zunächst nahm er dazu eine Begriffsbestimmung vor, der zufolge die Soziale Arbeit eine gesellschaftliche Funktion der aktiven Unterstützung und eine geplante Beeinflussung derer darstellt, deren Lebensführung als (potenziell) problematisch kategorisiert wird. Als pädagogische Instanz, die davon ausgeht, dass Einzelne beeinflussbar sind, kann sie das Ziel verfolgen, eine Aktivierung der Selbsttätigkeit freizusetzen oder auch nur zur Vererbung eines bestimmten sozialen Ordnungsmusters beizutragen. Im Gegensatz zur Schule zeigt sich eine Besonderheit der Sozialen Arbeit in ihrem starken Personenbezug, da sie in ›subjektive Lebensführungsweisen‹, die als schädigend für die Betroffenen betrachtet werden, intervenierend oder sogar präventiv unterstützend eingreift. Bei der Frage nach der Sozialen Arbeit im aktivierenden Sozialstaat ist also nun zu betrachten, ob es sich dabei um eine Aktivierung auf pädagogischer Ebene handelt, und welche Formen diese annehmen kann.

Unter dem aktivierenden Sozialstaat wird ein Modell verstanden, das sich in einem doppelten Transformationsprozess herausgebildet hat. Hier unterscheidet Kessl zwei Dimensionen: den politisch-programmatisch angestrebten Wandel und die vollzogene Transformation. Politisch-programmatisch ist dieses Modell in Deutschland unter der rot-grünen Bundesregierung 1998 in die öffentliche Debatte getragen worden. Seine faktisch vollzogene Transformation findet sich insbesondere in der veränderten Sozialgesetzgebung wieder. Vom fürsorgenden Sozialstaat erfolgte der Wandel zum aktivierenden, investiv denkenden Sozialstaat. Prinzipien egalitärer Umverteilung, die zuvor eine öffentlich regulierte Lebensführungssicherheit prägten, machen einer krisenhaften Verunsicherung der Gesellschaft Platz, die den Einzelnen persönliche Verantwortung überträgt. Dies wird gestützt vom sich ebenfalls wandelnden Ideal der Gemeinschaft der Ähnlichen zu einem neoliberalen Modell der Gemeinschaft der Unähnlichen, die eine kollektive Verantwortungsübernahme ablehnt. Individuen sollen also möglichst frühzeitig zur Eigenverantwortlichkeit aktiviert werden und sich dann selbst helfen. Tatsächlich werden bisherige sozialstaatliche Leistungen nun, konzeptionell wie faktisch, pädagogisch ausgerichtet; es ist also eine Pädagogisierung der sozialstaatlichen Logik zu verfolgen, welche die subjektive Lebensführung auf aktivierende Weise beeinflusst.

Die ›nicht-Aktivierbaren‹ werden aufgrund der knappen staatlichen Ressourcen, die ihnen zugestanden werden, bereits vom Jobcenter zu den ›Tafeln‹ verwiesen oder sie werden dem sogenannten zweiten Arbeitsmarkt zugewiesen, wo die, die aus staatlicher Perspektive nie als aktivierbar galten, beschäftigt sind. Die eingangs aufgeworfene Frage nach der Rolle der Sozialen Arbeit ist also dahingehend zu beantworten, dass diese tatsächlich zur Agentin des aktivierenden Sozialstaats wird, indem die Beeinflussung der subjektiven Lebensführung zunehmend aktivierungsorientiert ausgerichtet wird. Dieser Prozess ist nicht widerspruchlos verlaufen, wie am Beispiel des AK Kritische Soziale Arbeit erkennbar wird. Es finden sich auch im Alltagsgeschäft Brüche in der Form, dass die Umsetzungen der Aktivierungsmaßnahmen von einzelnen Akteur_innen unterlaufen werden, was aber nicht ausreicht, um wahre Alternativen zu bieten. So lautet ein Vorschlag Kessls, die funktionstheoretische Perspektive der Sozialen Arbeit um eine bildungstheoretische zu erweitern und Aktivierungsprogramme zu schaffen, »die Handlungsoptionen eröffnen und ermöglichen, die bisher nicht sichtbar oder verstellt waren«.

Im darauffolgenden Vortrag stellte Uwe Elsholz unterschiedliche Interpretationsmöglichkeiten zur Frage *Lebenslanges Lernen als neoliberale Anrufung!?* vor. Dazu beschrieb er zunächst die Entwicklung des Konzepts und historische Lesarten des Begriffs. Lebenslanges Lernen (LLL) wurde zum Ende der 1990er Jahre vor allem als Strategie zur Wettbewerbsfähigkeitssteigerung der EU betrachtet. Eine Lesart, die sich hier anwenden lässt, sieht darin den Zwang oder Imperativ zu LLL sowie eine Individualisierung von Lernen, die eine Individualisierung der Verantwortung und damit wiederum den Abbau staatlicher Verantwortung mit sich führt. Aber es gibt auch alternative Lesarten. So wurde im Faure-Report der UNESCO 1972 der Ausbau institutioneller Bildungsangebote gefordert, um mehr Teilhabe für Menschen in allen Lebenslagen zu erlangen. Auch sollten neue Lernorte mit einbezogen und eine Aufhebung der Trennung von Schule und Lebenswirklichkeit erreicht werden. Wenn auch in den angeführten Beispielen der 70er Jahre durchaus ökonomische Überlegungen enthalten sind, so ist der Diskurs um die soziale Teilhabe an Bildung dominant.

Aktuelle Entwicklungen dazu stellte Elsholz an den Beispielen des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) für Lebenslanges Lernen und der Portfolios vor. Aus dem Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR), der für seine vereinseitigte Outcome-Orientierung und die Schwächung öffentlicher Regelungen kritisiert wurde, ging die nationale Umsetzung des DQR hervor, in dem neoliberale Elemente von nationalen Diskursen und anderen Kompetenzverständnissen überlagert wurden. Bereits 1974 wurden vom deutschen Bildungsrat Kompetenzen und Qualifikationen unterschieden. Kompetenzen werden diesem Verständnis zufolge als Lernerfolg zu selbstverantwortlichem Handeln in privaten, politischen und beruflichen Bereichen gefasst und sind somit an das Subjekt gebunden. Dies entwickelt sich im Laufe der 1980er Jahre in der beruflichen Bildung immer stärker hin zu einer Orientierung am Begriff der Handlungskompetenz. In seiner nationalen Umsetzung in Form des DQR hat der EQR schließlich – wenn auch unbeabsichtigt – zur Aufweichung des deutschen Bildungs-Schismas beigetragen, das im Fortwirken eines vorindustriellen Bildungssystems in einer nach-industriellen Gesellschaft bestand. Es wurde eine Erhöhung der Durchlässigkeit im deutschen Bildungssystem erreicht, indem die Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung zunahm und z.B. mit dem KMK-Beschluss von 2009 eine Öffnung der Hochschulen für ›Beruflich Qualifizierte‹ stattfand. Abschließend ging Elsholz auf Vor- und Nachteile der Portfolios im LLL ein. Auch hier lassen sich wieder unterschiedliche Betrachtungsweisen aufzeigen. Portfolios enthalten Möglichkeiten zu berufsbiografischer Gestaltungskompetenz und können die Reflexionsfähigkeit und Selbststeuerung stützen. Sie können aber ebenso neoliberal vereinnahmt zu einer (Human-) Kapitalisierung des Lernens beitragen, in dem

die Verantwortung für Lernerfolge (und Misserfolge) einseitig auf die Lernenden verlagert wird. Wichtig ist demnach die Haltung, mit der ein Portfolio entwickelt und eingesetzt wird. Aus diesem Grund beantwortete Elsholz die Frage nach LLL als neoliberale Anrufung mit einem »Nein«. Denn LLL kann, wie er aufgezeigt hatte, unterschiedliche Ausprägungen und Konnotationen haben. Bildungspolitisch sowie bildungspraktisch liegen ausdifferenzierte Arenen mit unterschiedlichen Akteur_innenkonstellationen vor, die eine einseitige Vereinnahmung erschweren.

Eine wichtige Ergänzung stellte Ralf Ptaks zeitdiagnostische Betrachtung von *Konvergenz und Divergenz zwischen Neoliberalismus und Rechtspopulismus* dar, in der er die Fragen nach der programmatisch-theoretischen Verbindung der beiden Positionen herausarbeitete und das momentane Erstarken des Rechtspopulismus dazu in Beziehung setzte.

Das neoliberale Paradigma sowie das derzeit zu beobachtende post-neoliberale Paradigma stellen einen Epochenbruch dar. Die Folgen neoliberaler Politik bestehen in einer zunehmenden Wirkmächtigkeit neoliberalen Denkens im Alltag sowie einer steigenden gesellschaftlichen Desintegration. Es kann nicht von *dem* Neoliberalismus gesprochen werden, sondern es bestehen verschiedene Ausformungen, die eher einer Sammelbewegung entsprechen. Meist wird sich dabei auf den angelsächsischen Neoliberalismus bezogen. In seiner deutschen Ausprägung, dem Ordoliberalismus, gibt es Abweichungen, wie etwa eine stärkere soziale Kohäsion und eine größere Anerkennung außermärklicher Sphären. Gemeinsame Grundelemente bestehen in einem unerschütterlichen Harmonieoptimismus im Hinblick auf die Marktmechanismen und in einer Transformation zum starken Staat, der die Märkte sichert. Auch liegt neoliberalen Prinzipien ein historischer Determinismus zugrunde, der in der Marktwirtschaft allein die menschengerechte Wirtschaftsordnung sieht und dem Kapitalismus ein »geschichtliches Monopok« zuspricht. In der sich herausbildenden Abtrennung vom politischen Liberalismus entsteht ein instrumentelles Verständnis von Freiheit. Wettbewerb wird zum gesellschaftlichen Zwang und Selbstzweck; gesellschaftliche Wohlfahrtsversprechen entfallen. Des Weiteren beinhaltet der Neoliberalismus ein ausgeprägtes Sendungsbewusstsein. Er stellt eine stark normative Kategorie dar. Die deutsche Ausprägung des Neoliberalismus betont die autoritäre Komponente des starken Staates, der die Durchsetzung einer funktionsfähigen Marktwirtschaft zur Aufgabe hat. Außerdem beinhaltet die deutsche Ausprägung das Konzept der sozialen Marktwirtschaft, das die Soziale Frage unter autoritär-liberalen Vorzeichen thematisiert, während die angelsächsische Ausprägung einen stärkeren Bezug zur Idee der Selbstregulation und dem daraus folgenden Sozialdarwinismus aufweist.

Ausgangspunkt und Rahmenbedingungen für die post-neoliberale Phase sieht Ptak insbesondere in Krisendiskursen. Im Zentrum steht eine verschärfte Reproduktionskrise von Mensch und Natur, die aus weiteren Krisendiskursen, wie der Frage nach einem stabilen Wachstumsmodell im Kapitalismus, der Krise des Sozialen und wachsender Ungleichheit sowie der Finanzmarktkrise, insbesondere in Europa, und einer Krise politischer Legitimation gespeist wird. Für die extreme Rechte bietet der Neoliberalismus sich hier als Grundlage einer radikalen Interpretation an, die sich in einer Sozialismusdemagogie, antisemitischen Vorstellungen einer Weltverschwörung sowie einer Betonung völkischer Konzepte in der Orientierung an einer raumorientierten Volkswirtschaft äußern. Die Transformationen des Neoliberalismus beinhalten aber auch strukturelle Veränderungen, wie die Modifizierung von Staatsfunktionen und der Beschneidung politischer Steuerungsmechanismen. Universalisierung und Verinnerlichung ökonomischer Prinzipien führen zu einem utilitaristischen Alltagsbewusstsein, das in Abwertung und erhöhter Ungleichheit mündet. An diesen Schnittstellen

treten dann nach Heitmeyer herausgearbeitete Prozesse der »rohen Bürgerlichkeit« in Form von Abwertung schwacher sozialer Gruppen ein. Es entsteht ein durch Verunsicherung potenziell gewaltbereites Bürgertum, also eine gewaltförmige Desintegration. Eine Verbindung rechtsextremer und neoliberaler Elemente resultiert aus dem Erstarken eines nutzenzentrierten, marktförmigen Extremismus sowie aus einem Wohlfahrtschauvinismus in Verbindung mit anderen abwertenden Mechanismen.

In seinem Abschlusskommentar zum Workshop unternahm Heinz Sünker den Versuch, ausgehend von den Begriffen Bildung und Gesellschaft noch einmal verschiedene Bezugsebenen zu unterscheiden. Zusammenfassend bildete der Begriff der Ökonomisierung die Klammer der Beiträge und Diskussionen. Wenn von Ökonomisierung gesprochen wird, so wird von Kapitalismus, über Modi der Vergesellschaftung des Kapitals und Demokratie gesprochen. Demokratie ist die politische Form des Kapitalismus, diese passen wiederum nicht zusammen, und die zentrale Frage bestehe in der Abschaffung der zentralen Institution der kapitalistischen Ökonomie. Diese bezieht sich allein auf die Produktionssphäre, nicht auf die Distributionssphäre. Die Kritische Theorie würde hier, so Sünker, in einem Versuch, gesellschaftlich produziertes Unrecht und Leid aufzuheben, eine materialistische Reformulierung des Vernunftbegriffes einführen. Dies betrifft das Verhältnis von Individuum zu Allgemeinheit. Adorno zufolge müssen dem Individuum aber auch Verantwortung und Selbstbestimmung zugemutet werden, denn sonst blieben Wohlbefinden und Glück, welche durch eine autoritäre Entlastung herbeigeführt werden, nur ein Schein. Von Beginn an ist dem Bildungsbegriff der Widerspruch zwischen Emanzipation und Herrschaftsausübung immanent, den es auszuhalten gilt.

In Marxens Analyse der Hierarchie der Gesellschaftsmodi befinden sich diese auf Stufe eins in der persönlichen Abhängigkeit. Auf Stufe zwei erfolgt die Entwicklung persönlicher Unabhängigkeit auf Basis sachlicher Abwägungen und mündet schließlich auf Stufe drei in der Assoziation freier Individuen. Was aber ist das Neue am Neoliberalismus und auf welcher Stufe vollzieht er sich? Die erste Ebene bildet die abstrakte des Kapitals, die zweite die historische Durchsetzungsbewegung des Kapitalverhältnisses. Aber was erscheint auf der dritten Ebene an der Oberfläche? Auf den Stufen zwei und drei vollziehen sich die Neuerungen; den Ausgangspunkt dafür bildet die Durchsetzung des Kapitalismus mit Konsequenzen für die Einzelnen. Anstelle des Gottesurteils tritt die individuelle Bewährung – ein Scheitern ist nun selbst verschuldet. Hier werden Fragen von Kontinuität und Diskontinuität aufgeworfen, die für das Verhältnis von Theorie und Empirie auf Mikro-, Meso-, und Makroebene Betrachtung finden und ihre Vermittlungen untersuchen müssen. Dies, so Sünker, sei für den Neoliberalismus noch zu leisten, insbesondere eine Betrachtung der Bildungsproblematik in gesellschaftsanalytischen Versuchen sei noch vorzunehmen. Es gälte also am historischen Material zu arbeiten und dies dann in die Gegenwart zu übernehmen und weiterzuführen.

ⁱ An vielen Stellen bot der Workshop eine gedankliche Fortführung der Tagung zu »Geschlecht in gesellschaftlichen Transformationsprozessen« der Sektion Frauen- und Geschlechterforschung in der DGfE, die 2013 an der Bergischen Universität Wuppertal stattfand (Organisation: Katharina Walgenbach, Rita Casale, Edgar Forster, Anna Stach).