

Anke Wischmann | Susanne Spieker |
David Salomon | Jürgen-Matthias Springer
(Red.)

Jahrbuch für Pädagogik 2020

**Neue Arbeitsverhältnisse –
Neue Bildung**

Anke Wischmann | Susanne Spieker | David Salomon |
Jürgen-Matthias Springer (Red.)
Jahrbuch für Pädagogik 2020

Jahrbuch für Pädagogik

Begründet von Kurt Beutler – Ulla Bracht – Hans-Jochen Gamm –
Klaus Himmelstein – Wolfgang Keim – Gernot Koneffke – Karl-Christoph
Lingelbach – Gerd Radde – Ulrich Wiegmann – Hasko Zimmer

Herausgegeben von Carsten Bünger, Schwäbisch Gmünd; Charlotte
Chadderton, Bath Spa; Agnieszka Czejkowska, Graz; Martin Dust,
Hannover; Andreas Eis, Kassel; Christian Grabau, Tübingen; Andrea
Liesner, Hamburg; Ingrid Lohmann, Hamburg; David Salomon, Darmstadt;
Jürgen-Matthias Springer, Essen; Susanne Spieker, Landau; Gerd
Steffens, Kassel; Anke Wischmann, Flensburg.

Redaktion: Anke Wischmann, Susanne Spieker, David Salomon,
Jürgen-Matthias Springer

Anke Wischmann | Susanne Spieker |
David Salomon | Jürgen-Matthias Springer
(Red.)

Jahrbuch für Pädagogik 2020

Neue Arbeitsverhältnisse – Neue Bildung

BELTZ JUVENTA

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz **Creative Commons Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)** veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.de>. Verwertung, die den Rahmen der **CC BY-NC-ND 4.0 Lizenz** überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für die Bearbeitung und Übersetzungen des Werkes. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe/ Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-6815-3 Print
ISBN 978-3-7799-6816-0 E-Book (PDF)

1. Auflage 2022

© 2022 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Einige Rechte vorbehalten

Herstellung: Myriam Frericks
Satz: Datagrafix, Berlin
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985-2104-100)

Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor_innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Wolfgang Keim zum 80. Geburtstag

Inhaltsverzeichnis

Editorial: Neue Arbeitsverhältnisse – Neue Bildung? <i>Anke Wischmann, Susanne Spieker, David Salomon, Jürgen-Matthias Springer</i>	11
Oedelsheim for ever. Wolfgang Keim zum 80. <i>Hasko Zimmer</i>	17
I. Historische Reflexionen der Verhältnisse von Arbeit, Bildung und Erziehung	21
Early modern <i>Beruf</i> and its spoiled children: neoliberalism and work revisited under the lens of Luther's educational reflection <i>Luana Salvarani</i>	22
Erziehung als Arbeit in John Lockes Schriften <i>Susanne Spieker</i>	36
Frauen(aus)bildung und Frauenbewegung im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts: Gesellschaftliche Umbrüche und widerständiges Selbstsein als Spannungsfeld in der Akademisierung des Sozialen <i>Sabine Toppe</i>	51
Erinnerung für die Zukunft? Herwig Blankertz' vergessenes Kollegstufen-Konzept einer Verbindung allgemeiner und beruflicher Bildung vor dem Hintergrund von Humboldts Allgemeinbildungstheorie <i>Wolfgang Keim</i>	66
<i>Imagineering</i> eine demokratische Gesellschaft: Ein Plädoyer für eine engagierte historische Bildungsforschung <i>Angelo Van Gorp</i>	91
II. Aktuelle Entwicklungen des Verhältnisses von Arbeit und Bildung	103
Arbeit und (berufliche) Weiterbildung im digitalisierten Kapitalismus. Aktuelle Trends und Konfliktlinien <i>Hans-Jürgen Urban</i>	104
Von der Subjektivierung der Arbeitsprozesse zur Pädagogisierung der Sozialpolitik – Bildungsprozesse als kapitalistisches Krisenmanagement <i>Roland Atzmüller</i>	124

Die Welt der Arbeit in einer postkapitalistischen Gesellschaft. Überlegungen und Anfragen zur Rolle von Bildung <i>Norbert Bernholt</i>	137
Kindheit, Bildung und Karriere. Zur Fragilität einer produktiven Verbindung <i>Agnieszka Czejkowska, Julia Seyss-Inquart</i>	152
III. Konsequenzen von Digitalisierung und Technisierung für das Verhältnis von Arbeit und Bildung	167
Digitalisierung – Arbeit – Bildung. Eine bildungstheoretische Perspektive auf die Arbeitswelt in Zeiten der Vierten Industriellen Revolution <i>Thomas Damberger</i>	168
Kognitive Entwicklung, Medien und digitale Technik <i>Rainer Fischbach</i>	180
Pädagogische Ökonomie. Anmerkungen zur Produktion des Selbst <i>Alessandro Barberi, Christian Swertz</i>	191
„Überlegen wie Arbeitgeber“ – Prekarisierung als performativer Organisationsprozess in der Jugendarbeit <i>Michael Janowitz</i>	207
IV. Bildungsprozesse im Kontext neuer Arbeitsverhältnisse	223
Bildung und Arbeit im Kontext von Globalisierung. Überlegungen zur Aktualisierung eines uralten Verhältnisses <i>Beatrix Niemeyer</i>	224
Entlassungen in die Mobilität – Beobachtungen zur politischen und pädagogischen Etablierung eines Mobilitätsimperativs und seiner Vermittlung von Arbeit und Bildung <i>Sebastian Zick</i>	235
Ausbildungsrealität – Die Erfahrungen neu zugewanderter Auszubildender <i>Angelika Yaghmaei</i>	246
„ <i>Game of Thrones</i> “: eine TV-Serie als Bildungserlebnis <i>Peter Dietrich</i>	263
Historisches Stichwort	281
Education <i>Ingrid Lohmann</i>	282

Jahresrückblick	293
„Und bleiben Sie gesund ...“ <i>David Salomon</i>	294
Rezensionen	307
Wa Thiong'o, Ngũgĩ (2019): Afrika sichtbar machen! Essays über Dekolonisierung und Globalisierung. Aus dem Englischen von Thomas Brückner. Münster: Unrast Verlag, 152 S. <i>Susanne Spieker</i>	308
Klein, Naomi (2018): Gegen Trump. Der Aufstieg der neuen Schock-Politik und was wir jetzt tun können. Frankfurt am Main Fischer, 367 S. <i>Anke Wischmann</i>	313
Roediger, David R. (2019): How Race Survived U.S. History. From Settlement and Slavery to the Eclipse of Post-Racialism. London/New York: Verso, 265 S. <i>Angelo Van Gorp</i>	316
Heine, Heinrich (2020): Ich rede von der Cholera. Ein Bericht aus Paris von 1832. Herausgegeben und mit einem Vorwort von Tim Jung. Hamburg: Hoffmann und Campe, 60 S. <i>Ingrid Lohmann</i>	320
Luther, Martin (1982): Ob man vor dem Sterben fliehen möge. (1527) In: ders., Ausgewählte Schriften. Hrsg. von Karin Bornkamm und Gerhard Ebeling, Bd. 2: Erneuerung von Frömmigkeit und Theologie. Frankfurt am Main: Insel, S. 225–250. <i>Christiane Pritzlaff</i>	323
Autor*innenspiegel	325
Jahrbuch für Pädagogik	328

Editorial: Neue Arbeitsverhältnisse – Neue Bildung?

Anke Wischmann, Susanne Spieker, David Salomon,
Jürgen-Matthias Springer

Das *Jahrbuch für Pädagogik 2020* widmen wir Wolfgang Keim, der auch zu den Autor*innen des Bandes zählt. Der Anlass ist sein achtzigster Geburtstag, aber Gründe, Wolfgang zu ehren, gibt es weit mehr. Er gehört zum Gründungskreis des *Jahrbuchs für Pädagogik*, das bald dreißig Jahre bestehen wird und sich in dieser Zeit vieler wichtiger Themen aus kritischer Perspektive angenommen hat. Auf die Geschichte und auch den Ort Oedelsheim, wo bis heute die Treffen des Herausgeberkreises stattfinden, sowie Wolfgangs Verdienste, geht Hasko Zimmer in seiner Laudatio „Oedelsheim for ever!“ ein. Sie geht den Beiträgen zum titelgebenden Thema voraus und verweist gleichsam auf die Geschichte und die Verortung des *Jahrbuchs für Pädagogik*.

Als die inhaltliche Planung des vorliegenden Bandes begann, waren die so genannte Corona-Krise und die sich aus ihr ergebenden Konsequenzen für Bildungs- und Arbeitsverhältnisse noch nicht absehbar. Wie tief die Einschnitte durch die Pandemie sein werden, welche Rolle ihr für die Zukunft des globalisierten Kapitalismus zukommt und wie die Erfahrung der globalen Seuche verarbeitet werden wird, lässt sich auch heute noch kaum seriös prognostizieren. Allerdings lässt sich bereits jetzt sagen, dass die Krise (vgl. hierzu die Beiträge im *Jahrbuch für Pädagogik 2013* (Krisendiskurse) die in diesem Buch dargestellten und diskutierten Verhältnisse von Bildung/Erziehung und Arbeit keineswegs grundlegend verändert, sondern vielmehr bestehende Probleme zugespitzt und bereits zu beobachtende Entwicklungen beschleunigt hat. Das Anliegen des vorliegenden Bandes, die Verflechtungen von Pädagogik und Produktionsweise historisch, systematisch und empirisch zu beleuchten und das Zusammenspiel von Bildungs- und Arbeitsverhältnissen im krisengeschüttelten Kapitalismus zu untersuchen, hat durch die Pandemie-Krise somit keineswegs an Aktualität verloren, sondern vielmehr an Brisanz gewonnen.

Mit dem Ende des so genannten Ostblocks und – mit ihm – eines konkurrierenden Wirtschaftsmodells schien die vermeintliche Alternativlosigkeit des Kapitalismus bestätigt (vgl. Séville 2018). Es folgte eine massive globale (Neo-)Liberalisierung der Wirtschaft und der Politik. Öffentliche Güter wurden privatisiert und Märkte wurden „dereguliert“. Vormals nicht dem Profitprinzip unterworfen, dekommodifizierte Bereiche wurden im Kontext einer neuen „Landnahme“ (Dörre 2009) in Wert gesetzt. Diese Prozesse betrafen auch

(und vor allem) die Arbeitsmärkte. Die Tendenz zur Kommodifizierung erfasste auch das Ausbildungssystem (Lösch 2008) und – auch über den engen Bereich der unmittelbar berufsbezogenen Bildung hinausgehend – die Bildungssysteme. Abermals zeigte sich hier, wie eng Bildungs- und auch Erziehungsverhältnisse stets mit den Produktions- und Arbeitsverhältnissen einer Gesellschaft verflochten waren und sind. Ebenso wie im 19. Jahrhundert bekanntermaßen Industrialisierung und Pädagogisierung zusammenhingen, sind auch aktuelle Bildungsreformdiskussionen kaum von den Umbrüchen in Produktion und Arbeitswelt zu trennen, die sich in der Gegenwart vollziehen. Im vorliegenden *Jahrbuch für Pädagogik* „Neue Arbeitsverhältnisse – Neue Bildung“ wird deshalb aus unterschiedlichen Perspektiven untersucht und diskutiert, wie gegenwärtige Veränderungen in der Arbeitswelt, im Kontext von Globalisierung und Digitalisierung, mit Veränderungen im Bildungswesen korrespondieren und wie sie zudem sich bildende Subjekte betreffen.

In den letzten Jahrzehnten haben sich Arbeitsverhältnisse grundlegend verändert und neue gesellschaftliche Spaltungslinien ausgebildet, die nicht zuletzt Zugangschancen zu beruflicher Sicherheit betreffen (Nachtwey 2016). Bildungssysteme spielen in diesem Kontext eine ambivalente Rolle: Zum einen wird die Erwartung an sie gerichtet, Bildungschancen zu ermöglichen und bestehende Chancengleichheiten auszugleichen. Zugleich bleiben die Bildungsanstalten jedoch hochgradig selektiv. Auch und gerade im Bildungssystem artikuliert sich das widersprüchliche Verhältnis zwischen der Ideologie einer flexiblen, mobilen, neoliberalen Subjektivität und traditionell stark hierarchisierten, benachteiligenden ebenso wie privilegierenden gesellschaftlichen Strukturen und Institutionen. In dieser widersprüchlichen Konstellation forciert die noch immer herrschende Ideologie des Neoliberalismus weiterhin eine fortschreitende Individualisierung (Beck 1986), die sich zugespitzt im Leitbild des „Arbeitskraftunternehmers“ zeigt (Pongratz/Voß 1998). Nicht nur als Arbeitskraft, sondern auch als Innovationskapital soll das Subjekt sich auf dem Markt anbieten. Es muss sich gleichsam selbst aufs Spiel setzen, um partizipieren zu können. Es handelt sich dabei um ein ungleiches und hoch riskantes Spiel, bei dem vollkommen offen bleibt, ob das Potential des Subjekts anerkannt und damit entsprechend honoriert wird. Im Zeichen der in den vergangenen Jahren breit – und keineswegs nur im engen wissenschaftlichen Feld – geführten Debatte um die Prekarisierung der Arbeits- und Lebensverhältnisse großer Gruppen von Lohnabhängigen gelingt es dieser neoliberalen Erzählung allerdings immer weniger, sich als Befreiungsversprechen zu inszenieren. So zeigen neuere Untersuchungen zum „Gesellschaftsbild der LohnarbeiterInnen“ (Dörre/Happ/Matuschek 2013), dass das Leitbild des „Arbeitskraftunternehmers“ keineswegs ein akzeptiertes Selbstbild von Lohnabhängigen ist. Noch immer fungiert der malträtierte Sozialstaat als wichtiger normativer Bezugspunkt in den Lebensentwürfen lohnabhängiger Schichten. Allerdings hat die Verschärfung der Konkurrenzbeziehungen auch die

Bereitschaft zu „exklusiver Solidarität“ (Dörre) mit den jeweils Bessergestellten gestärkt: gegen real oder vermeintlich Schwächere, (Langzeit-)Arbeitslose, Leiharbeiter*innen oder – rassistisch grundiert – „Ausländer*innen“ und Geflüchtete.

Im Gesamtkontext sich verändernder Arbeitsverhältnisse, verschärfter Konkurrenzbeziehungen und exklusiver Solidarität erscheinen Erwerbsbiographien in den letzten Jahrzehnten zunehmend weniger planbar. Die Strukturveränderungen der Industriearbeit, das Wachsen eines häufig industrienahen Dienstleistungssektors, die in der Folge neoliberaler Sparpolitik fortbestehende Krise des öffentlichen Sektors haben bereits vor der Weltwirtschaftskrise von 2008 die Frage aufkommen lassen, ob das Erlernen bestimmter Wissensbestände und Fertigkeiten ein gegenwärtiges oder zukünftiges Ein- und Auskommen garantieren kann. Auch diese Hilflosigkeit einer Arbeitswelt und einer Welt im Umbruch gegenüber, in der für Bildung und Erziehung nicht immer klar bestimmbar ist, welche Inhalte am Ende relevant sein werden, spiegelt sich im Rückzug auf eine Kompetenzorientierung, die eher als bildungspolitisches Placebo erscheint denn als wirksame Lösung (Preston 2017). Die Umbrüche in der Arbeitswelt vollzogen sich freilich in unterschiedlichen nationalen Kontexten ungleichzeitig. In Deutschland erfolgten sie im Verhältnis zu Großbritannien und den USA später und in spezifischer, pfadabhängiger Weise, wie sich insbesondere anhand des beruflichen Ausbildungssystems zeigen lässt (Chadderton und Wischmann 2014).

Allerdings ist nicht nur Bildung verknüpft mit Arbeitsverhältnissen, sondern ebenso Erziehung. Dies betrifft Erziehungsinstitutionen ebenso wie Erziehungsverhältnisse und -intentionen. Seit Beginn der Diskurse um die Notwendigkeit der Systematisierung von Erziehung im Kontext der Aufklärung geht es darum, dass die zu Erziehenden sich zunächst in bestehende Arbeitsverhältnisse einfügen müssen, die gleichermaßen das familiäre Leben wie auch Institutionen rahmen. Moderne Kindheit ist damit immer in Relation zu bestehenden und sich verändernden Arbeitsverhältnissen zu sehen. Daraus ergibt sich auch, dass Prozesse der Entwicklung in den Blick genommen werden müssen. Dass Sozialisation direkt und indirekt von Arbeitsverhältnissen strukturiert ist, muss nicht extra begründet werden. Allerdings wird in einigen der vorliegenden Beiträge deutlich, wie massiv sich ökonomisch und politisch induzierte Veränderungen etwa auf berufliche Sozialisation auswirken können.

Die so genannte Corona-Krise hat durch die Maßnahmen zur Eindämmung der COVID-19-Pandemie dazu geführt, dass die Verhältnisse von Arbeit und Bildung, Erziehung, Entwicklung und Sozialisation noch einmal explizit als einer ökonomistischen Logik unterworfenen präsent wurden. Die diskutierten Aspekte von Digitalisierung, Arbeitsteilung, Diskriminierung und Globalisierung haben sich abermals verschärft. Dass dieses Jahrbuch unter schwierigen Umständen entstand, passt somit zur Problematik der Entwicklungen, die es thematisiert. Zugleich soll es jedoch auch neue Perspektiven eröffnen und Denkräume für Alternativen öffnen.

Zu den Beiträgen

Die Beiträge des ersten Teils setzen sich aus historischer Perspektive mit den Zusammenhängen von Bildung und Erziehung mit sich verändernden Arbeits- und ökonomischen Verhältnissen auseinander. *Luana Salvarini* zeigt in ihrer Auseinandersetzung mit dem Konzept Beruf und seiner Verwendung im Protestantismus, wie Erziehung dazu beigetragen hat, dass sich eine Idee von Arbeit etablieren konnte, die optimal zu den Anforderungen eines kapitalistischen Marktes passt. *Susanne Spieker* widmet sich Auffassungen von Erziehung (*education*) und Arbeit (*labour*) bei John Locke (1632–1704). Sie zeigt, in welcher Weise bei Locke Erziehung als eine Form von Arbeit konstruiert wird, die eine sinnvolle Investition für eine gestaltbare Zukunft darstellt. *Sabine Toppe* rekonstruiert die Entwicklung von Frauenarbeit und Frauen(aus)bildung im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts in ihrer Verwobenheit mit politischen und ökonomischen Verhältnissen. Sie stellt dabei insbesondere die Bedeutung sozialer Berufe für die Emanzipation (bürgerlicher) Frauen heraus. *Wolfgang Keim* setzt sich in seinem Beitrag mit dem Versuch Herwig Blankertz' auseinander, im Anschluss an Humboldt allgemeine und berufliche Bildung nicht nur zusammen zu denken, sondern ihre Verbindung auch praktisch umzusetzen. Hierzu rekonstruiert er die Implementierung des Kollegstufen-Konzepts in NRW in den 1970er Jahren bis hin zu dessen Abschaffung in den 1990er Jahren und kritisiert letztere grundlegend. *Angelo Van Gorp* untersucht Verhältnisse von Bildung, Ökonomie und Demokratie anhand der aufgrund von Deindustrialisierung erfolgten Zuspitzung von Armut und rassistischer Segregation in Gary, Indiana (USA), also im so genannten *rust belt*. Hierbei stellt er die Relevanz einer engagierten bildungshistorischen Perspektive heraus, die der Vielfalt von Geschichte(n) gerecht wird.

Im zweiten Abschnitt werden aktuelle Entwicklungen des Verhältnisses von Arbeit und Bildung betrachtet. Aus unterschiedlichen Perspektiven wird rekonstruiert, dass sich veränderte Arbeitsbedingungen, aber auch die Rolle von Arbeit (im Verhältnis zu Bildung) in einer Gesellschaft massiv auf Subjekte, Betriebe und Bildungskontexte sowie -institutionen auswirken. *Hans-Jürgen Urban* diskutiert Rahmenbedingungen, Konfliktlinien und Perspektiven einer Arbeitspolitik, die die Humanisierungspotenziale im gegenwärtigen Prozess der Digitalisierung der Arbeit zu Lasten der dominanten Rationalisierungslogik zur Geltung bringen will. Dabei wird insbesondere das so genannte *Crowdworking* in den Blick genommen. *Roland Atzmüller* analysiert Zusammenhänge zwischen dem neoliberal induzierten Umbau des Wohlfahrtsstaates und den Veränderungen der kapitalistischen Arbeitsprozesse, die aus dem technologischen Wandel und dem Wachstum des Dienstleistungssektors resultieren und die sich massiv auf Subjektivierungsprozesse von Arbeitskräften auswirken. *Norbert Bernholt* skizziert in seinem Beitrag, dass sich gesellschaftliche Verhältnisse zukünftig grundlegend ändern werden und mit ihnen das Verhältnis von Erwerbsarbeit

und Reproduktionsarbeit. Es wird eine Transformation des aktuellen wachstumsorientierten Wirtschaftssystems hin zu einem auf Nachhaltigkeit gerichteten prognostiziert. *Agnieszka Czejkowska* und *Julia Seyss-Inquart* unterziehen das Feld der frühkindlichen Bildung und Erziehung (insbesondere in Österreich) einer kritischen Analyse im Hinblick auf die Durchsetzung neoliberaler Zielsetzungen. Sie stellen heraus, dass Prämissen der Selbstoptimierung im Hinblick auf Leistungsorientierung durch den Einsatz individualisierter Lernkulturen bereits weitgehend etabliert sind, ohne dass dies hinreichend reflektiert wurde.

Der dritte Teil des Jahrbuchs fokussiert auf die Konsequenzen technischer Innovationen für Arbeitsverhältnisse und Bildungsprozesse. *Thomas Damberger* analysiert aus bildungstheoretischer Perspektive das Verhältnis von Digitalisierung, Arbeit und Bildung. Der Beitrag skizziert zum einen exemplarisch aktuelle Entwicklungen im Bereich Digitalisierung und deren Auswirkungen auf die Arbeitswelt. Im Anschluss daran rückt die Frage ins Zentrum, welche Herausforderungen angesichts dieser Entwicklungen für die Bildung resultieren. *Rainer Fischbach* problematisiert, dass der Diskurs um die Digitalisierung der Bildung zu einem zunehmenden Konformismus von Schüler*innen und Studierenden sowie zu einem Verfall kognitiver Fähigkeiten führt. *Alessandro Barberi* und *Christian Swertz* arbeiten in ihrem Beitrag pointiert heraus, wie sich eine verengte neoliberale Position im Bildungssystem durchgesetzt hat, die – ganz im Sinne von Margaret Thatcher – eine Alternativlosigkeit der Unterwerfung der Pädagogik unter die (marktliberale) Ökonomie proklamiert. Die Autoren setzen dem engagiert alternative Perspektiven entgegen. *Michael Janowitz* betrachtet die Prekarisierung von Arbeitsverhältnissen in der Sozialen Arbeit, die einhergeht mit einem veränderten ökonomistischen und technisierten Organisationsverständnis. Dabei wird in der autoethnografischen Auseinandersetzung deutlich, wie Akteur*innen im Bestreben, ihre Situation zu verbessern oder wenigstens zu konsolidieren, zu einer Etablierung dieses organisationalen Handelns beitragen.

Im vierten Abschnitt geht es um Bildungsprozesse im Kontext neuer (globalisierter, mobilisierter, heterogener und medial repräsentierter) ökonomischer Verhältnisse. *Beatrix Niemeyer* geht auf ein „uraltetes Verhältnis“ von Bildung und Arbeit im Kontext der Globalisierung ein. Dabei stehen die Frage nach Subjektivität und die Idee menschlicher Bildung und die Möglichkeit einer Verschiebung der Fokussierung auf Erwerbsarbeit im Zentrum. *Sebastian Zick* zielt ab auf den Zusammenhang von Bildung, Arbeit und Mobilität. Nicht zuletzt vor dem Hintergrund der Folgen des ersten Lockdowns werden Ungleichheitsverhältnisse thematisiert, die sich durch (geforderte) Mobilität zuspitzen. *Angelika Yaghmaei* untersucht im Rahmen einer qualitativen Studie die Situation von jugendlichen Geflüchteten im Ausbildungssystem aus deren Perspektive. Die eindrücklich geschilderten Erfahrungen der Neuzugewanderten weisen eine enorme sozioökonomische Prekarität auf. *Peter Dietrich* diskutiert anhand der TV-Serie *Game of Thrones*, wie ökonomische

Verhältnisse medial repräsentiert werden und wie diese Repräsentation zu einem Bildungserlebnis werden kann.

Zum Schluss diskutiert *Ingrid Lohmann* im Historischen Stichwort den Begriff *Education* als in seiner Rezeptiongeschichte mit ökonomischem Denken verwoben und zeigt auf, dass diese Bezüge in deutschsprachigen Bildungsdiskursen oft vernachlässigt werden. Im Jahresrückblick thematisiert *David Salomon* das Scheitern „westlicher“ Pandemiepolitik und die von ihm ausgemachte Unfähigkeit gerade auch der Bildungspolitik, sich angesichts der bestehenden Notlage neu zu orientieren. Zu guter Letzt folgen fünf Buchrezensionen.

Literatur

- Atzemüller, Roland (2011): Die Krise lernen – Neuzusammensetzung des Arbeitsvermögens im postfordistischen Kapitalismus. In: *grundrisse* 38, S. 46–59.
- Beck, Ulrich (1986): *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt am Main.
- Chadderton, Charlotte & Wischmann, Anke (2014): Apprenticeships and minority ethnic young people in England and Germany: reconceptualising the field. In: *Journal of Vocational Education & Training*, Vol. 6, Issue 3, 2014, S. 330–347.
- Dörre, Klaus (2009): Die neue Landnahme. Dynamiken und Grenzen des Finanzmarktkapitalismus. In: *ders./Stephan Lessenich/Hartmut Rosa: Soziologie – Kapitalismus – Kritik*, Frankfurt am Main, S. 21–86.
- Dörre, Klaus/Happ, Anja/Matuschek, Ingo (Hrsg.) (2013): *Das Gesellschaftsbild der LohnarbeiterInnen. Soziologische Untersuchungen in ost- und westdeutschen Industriebetrieben*. Hamburg.
- Kohlrausch, Bettina (2019): Soziale Ungleichheit und Verunsicherung im Zeitalter der Digitalisierung. In: *dies./Schildmann, Christina/Voss, Dorothea (Hrsg.): Neue Arbeit – Neue Ungleichheiten*. Weinheim, S. 16–34
- Kraus, Katrin (2001): *Lebenslanges Lernen – Karriere einer Leitidee*. Hrsg.: DIE, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Bielefeld.
- Lösch, Bettina (2008): Politische Bildung in Zeiten neoliberaler Politik: Anpassung oder Denken in Alternativen? In: *Butterwegge, Christoph/ Lösch, Bettina/ Ptak, Ralf (Hrsg.) Neoliberalismus*. Wiesbaden, S. 335–354.
- Ludwig, Carmen/Simon, Hendrik/Wagner, Alexander (Hrsg.) (2019): *Entgrenzte Arbeit, (un)begrenzte Solidarität. Bedingungen und Strategien gewerkschaftlichen Handelns im flexiblen Kapitalismus*. Münster.
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard (1982): Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: *dies. (Hrsg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt a. M., S. 11–41.
- Nachtwey, Oliver (2016): *Die Abstiegs-gesellschaft. Über das Aufbegehren in der regressiven Gesellschaft*. Berlin.
- Pongratz, Hans J./Voß, Günther G. (1998): *Der Arbeitskraftunternehmer. Zur Entgrenzung der Ware Arbeitskraft*. Vortrag in der Sitzung der Sektion Industrie- und Betriebssoziologie auf dem Kongress für Soziologie, Freiburg 1998, Textfassung, <http://gg.v-webinfo.de/wp-content/uploads/2016/05/AKUKZfSS-Original-neu-formatiert-mit-Abb-1.pdf> (30.10.2018).
- Preston, John (2017): *Competence Based Education and Training (CBET) and the End of Human Learning: The Existential Threat of Competency*. London.
- Séville, Astrid (2018): There is no Alternative (TINA). Über den faden Sound der Alternativlosigkeit. In: *Kursbuch* 194, S. 47–61.

Oedelsheim for ever

Wolfgang Keim zum 80.

Hasko Zimmer

Nach Oedelsheim also. Oedelsheim? Vor inzwischen gut dreißig Jahren hatte Wolfgang Keim in dieses entlegene Nest an der Oberweser einige Kollegen eingeladen, um Mitstreiter für das Projekt Erziehungswissenschaft und Nationalsozialismus zu gewinnen – und tat es fortan immer wieder. Wer also rückschauend über Wolfgang Keim reden möchte, darf von Oedelsheim nicht schweigen. Es mochte vielleicht nicht jedem wirklich einleuchten, der aus Berlin oder Frankfurt, Darmstadt oder Hannover, Münster oder Marburg kommend den umständlichen Weg hierher fand, warum es gerade dieser Tagungsort, bar jedes einschlägigen und andernorts verfügbaren Equipments, sein musste – wir kamen trotz alledem. War es die antiurbane Sehnsucht nach Dorfidylle in romantischer Bilderbuchlandschaft, mit heimeligem Fachwerk, Kuhstallgeruch und Glockengeläut? Das wohlige Eintauchen städtischer Schreibtischmenschen in den ländlichen Kosmos eines Dorfbauernhofes mit deftiger Hausmannskost und Familienanschluss? Oder war es der Umstand, dass wir hier Tag um Tag in der guten Stube, anfangs noch unter Hirschgeweihen, dicht um den schweren Tisch gedrängt hockten, endlos redend oder über Manuskripte gebeugt, bis endlich Mutter Koch uns mit dampfenden Schüsseln oder mit dem Duft frisch gebackener Kuchen an die Wonnen der ländlichen Küche erinnerte? Gewiss war es dieses Umfeld, vor allem aber Wolfgang Keims hartnäckige Liebe zu diesem Ort, den er vehement gegen gelegentlich aufkommende Fluchtendenzen verteidigte, dass sich hier am Ende der achtziger Jahre eine bald freundschaftlich verbundene Gruppe von Menschen unterschiedlichen Alters und universitären Ranges bildete, die gewillt waren, sich mit ihrer Zunft anzulegen: der ‚Oedelsheimer Kreis‘. An diesem entlegenen Rückzugsort, halb Wohlfühloase, halb Wagenburg, ließen sich, so wurde bald erkennbar, aufs Trefflichste die Kräfte und Ideen bündeln, die für das damals zentrale Vorhaben des Kreises – die überfällige kritische Auseinandersetzung mit dem Umgang der Erziehungswissenschaft mit der NS-Vergangenheit des Faches – gebraucht wurden.

Der Zeitpunkt war nicht zufällig. Der von Jürgen Habermas eröffnete „Historikerstreit“ der Jahre 1986/1987 hatte über den konkreten Anlass hinaus eine heftige öffentliche Kontroverse über die geschichts- und identitätspolitischen Bestrebungen unter der Regierung Helmut Kohls ausgelöst, die offensichtlich gegen das erst in den 1970er Jahren allmählich gefestigte Geschichtsbild der Bundesrepublik gerichtet waren. In diesem Resonanzraum wurden auch in

der Erziehungswissenschaft vermehrt und gleichfalls Kontroversen auslösend kritische Fragen zur immer noch hartnäckig beschwiegene Rolle der führenden Fachvertreter im ‚Dritten Reich‘ gestellt. Solche Ansinnen rückten nun auch die sakrosankten ‚Klassiker‘ der Disziplin, die Repräsentanten der bis in die sechziger Jahre dominierenden Geisteswissenschaftlichen Pädagogik, in den Fokus. Mit heftiger Gegenwehr ihrer Schüler und Erbeverteidiger war zu rechnen.

In dieser Situation hatte Wolfgang Keim an der Universität Paderborn zusammen mit zahlreichen Kolleginnen und Kollegen eine Vortragsreihe zum Thema „Pädagogen und Pädagogik im Nationalsozialismus – Ein unerledigtes Problem der Erziehungswissenschaft“ veranstaltet, die nach ihrer Veröffentlichung 1988 aufgrund des großen Interesses mehrfach wieder aufgelegt wurde. Sie gab auch den Anstoß zum ersten Treffen in Oedelsheim im darauf folgenden Jahr; ihr herausfordernder Untertitel wurde zu einem Programmpunkt in der Gründungsphase des Oedelsheimer Kreises. Wollte er Einfluss auf den fach-internen Diskurs gewinnen, waren nicht nur publizistische Provokationen, sondern auch gutes Timing und Kenntnis der disziplinären Strukturen erforderlich. Solche Überlegungen sollten sich beim bevorstehenden Kongress der DGfE im März 1990 in Bielefeld bewähren, bei dem erstmals in der Geschichte der DGfE das Thema ‚Pädagogik und Nationalsozialismus‘ einen Schwerpunkt bilden sollte. Die Gruppe entschied sich, als eigene Arbeitsgruppe teilzunehmen, um dort in der Fachöffentlichkeit ihre Positionen zur Diskussion zu stellen, die sie noch rechtzeitig zum Kongressbeginn in einem von Wolfgang Keim herausgegebenen, vom Bund demokratischer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler publizierten Studienheft vorlegen konnte. Die stark besuchte AG sowie die Teilnahme an der von Wolfgang Klafki moderierten Podiumsdiskussion der Hauptkonkurrenten in der NS-Debatte sorgten dafür, dass die ‚Oedelsheimer‘ als Gruppe erkennbar und ihre Sicht auf die strittigen Fragen von einem Großteil der versammelten Disziplin wahrgenommen wurden. Und die Oedelsheimer legten nach: In den 1990er Jahren erschienen Neuauflagen der Paderborner Vorlesungsreihe, kritische Studien zu Erich Weniger, Eduard Spranger und Herman Nohl sowie Wolfgang Keims imponierende zweibändige Summe seiner breitgefächerten Studien zur Pädagogik unter dem NS-Regime. Sie haben einiges dazu beigetragen, dass sich der Fachdiskurs über die Haltung der pädagogischen ‚Mandarine‘ zum Nationalsozialismus veränderte.

Nach Bielefeld stand im Oedelsheimer Kreis die Frage nach den Perspektiven seiner Weiterarbeit an. Die Entscheidung fiel für das Projekt eines Jahrbuchs, das es ermöglichte, mit selbstgesetzten Schwerpunktthemen und ausgewählten Autorinnen und Autoren Alternativen zum erziehungswissenschaftlichen Mainstream aufzuzeigen. Natürlich von Oedelsheim aus. Das bedeutete, dass nicht mehr Personen zum Herausgeberkreis zählen sollten als um den Kochschen Tisch passten. Zwei Jahre später erschien das erste „Jahrbuch für Pädagogik“ im politisch wie gesellschaftlich und pädagogisch hoch kontroversen Kontext der

deutschen Vereinigung. Es hatte sich vorgenommen, die problematische Rolle der westdeutschen Erziehungswissenschaft in diesem von massiven Dominanz- und Ungleichheitsverhältnissen geprägten Prozess zu beleuchten. Und wieder war es ein Fachkongress, der Berliner Kongress der DGfE 1992, der den disziplinpolitischen Rahmen bildete. Die auf intensive Recherchen, zahlreiche Kontakte und Interviews mit Betroffenen vor Ort gestützten pädagogischen und sozialwissenschaftlichen Beiträge warfen ein scharfes Licht auf die in der westdeutschen Erziehungswissenschaft erkennbaren Abwicklungspraktiken zahlreicher gen Osten gereister Fachvertreter. Da konnte nicht ausbleiben, dass dieses Jahrbuch einigen Wirbel im Fachpublikum und in der Presse auslöste, wozu nicht zuletzt die empörten Reaktionen des DGfE-Vorstands das ihre beitrugen.

Das „Jahrbuch für Pädagogik“ hat sich in den folgenden Jahren fest etabliert, am linken Rand der Disziplin, um von hier, von Oedelsheim aus sein Verständnis von kritischer Erziehungswissenschaft in steter Auseinandersetzung mit dem Mainstream des Faches zur Geltung zu bringen. Bei dieser Entwicklung spielte Wolfgang Keim als Mitbegründer und Motivator, als Redakteur und Autor zweifelsfrei eine entscheidende Rolle. Als er 2008, im Jahr seiner Emeritierung als Paderborner Pädagogikprofessor, das letzte von ihm (mit-)redigierte Jahrbuch zum Thema „1968“ ablieferte, konnte er auf seine inzwischen fast zwanzigjährige Jahrbucharbeit und ungezählte Treffen an der Oberweser zurückblicken. Oedelsheim for ever! Hier gelang es auch, den Herausgeberkreis nach dem Austritt der Gründergeneration schrittweise zu erneuern sowie, von ihm und Hans-Jochen Gamm behutsam moderiert, für die „*traditio lampadis*“ zu sorgen. Chapeau!

Wolfgang Keim zum 80. Geburtstag alles Gute! Mögen ihm, dem Fahrradwanderer, noch viele weitere Touren, dem Musik- und Opernfreund noch lange der Genuss begeisternder Aufführungen gewünscht und – last but not least – auch dem langjährigen Fußballfan vergönnt sein, vielleicht sogar noch einmal den Wiederaufstieg seines SC Paderborn in die 1. Bundesliga zu erleben!

I. Historische Reflexionen der
Verhältnisse von Arbeit,
Bildung und Erziehung

Early modern *Beruf* and its spoiled children: neoliberalism and work revisited under the lens of Luther's educational reflection

Luana Salvarani

Zusammenfassung: Die tiefgreifende Verflechtung zwischen Erziehung, Arbeit und Seelenheil ist ein Erbe der Reformation. Besonders in seinen Schriften zur Erziehung betont Luther, dass es eine Verpflichtung gibt zu lernen gibt und Gott durch die eigene dem Stand entsprechende Arbeit zu dienen. Er begründete einen konzeptionellen Rahmen, in dem sich die Bedeutung von Beruf von einer „göttlichen Berufung“ hin zur aktuellen Bedeutung verschob. Der Schwerpunkt der Luther'schen Idee einer Stärkung des Individuums war stark genug, die Säkularisierung des „Westens“ zu überdauern und transformierte sich in die Idee des amerikanischen Narrativs eines „self-made man“. Der metaphysischen Wurzeln beraubt, fügte sich die protestantische Kultur der Erziehung und der Arbeit perfekt in die Notwendigkeiten des fortgeschrittenen Kapitalismus, in das unerbittliche Streben nach Job oder Karriere. Um den „neoliberal turn“ zu verstehen und kritisch zu hinterfragen, erscheint es heute unerlässlich, zu den Wurzeln des Konzepts „Beruf“ zurückzukehren und ihm eine neue säkulare Bedeutung zu verleihen, indem seine Komplexität entfaltet wird. Der vorliegende Artikel analysiert mit „close reading“ eine Auswahl der Texte Luthers, um die Geschichte von „Beruf“ zu verstehen und Anstöße für eine zeitgemäße Pädagogik der Arbeit zu geben.

Abstract: The concept of a deep interconnection between education, work and salvation is a durable heritage of the Protestant revolution. Luther emphasises, especially in his writings on education, the need to learn and celebrate God through work in the realm of one's own position in society (*Stand* and *Amt*), thus building the conceptual framework in which *Beruf* shifted from the meaning of “divine calling” to its more recent significance. The focus on individual empowerment of Luther's reflection was strong enough to survive the secularisation of the West and even transform itself in the American narrative of the “self-made man”. Losing its metaphysical roots, the Protestant culture of education and work was able to adapt perfectly to the needs of advanced capitalism, placing personal fulfillment within the unrelenting quest of a job or career. In order to understand and critically define the “neoliberal turn”, education currently faces the challenge of reflecting on the roots of *Beruf* and locating a new secular meaning that is able

to rediscover its complexity. A close reading analysis of selected texts by Luther will try both to understand this long history and offer hints for a contemporary pedagogy of work.

Keywords: Neoliberalism, Luther, Beruf, work ethic, social mobility

Introductory remarks

Almost every contemporary discourse on education, at all levels ranging from small talk to academic scholarship, will sooner or later deal with the connection between education and work. The discussion often concerns whether education has modelled itself on the needs of today's ever-changing, and often merciless, labour market. Therefore, the discourse often turns into a heated debate between, on one side, the defenders of the Humanist heritage of 'universal' education and, on the other, the champions of specific paths aiming to fulfil both the different vocations of pupils and the needs of employers. Here we do not aim to take a stand whatsoever in this debate or in the skirmish between the advocates of public-school systems and the proponents of a free-choice educational market (for the latter, see Currie-Knight 2019). Instead, this article aims to focus on several questions concerning how education and work (and their underlying work pedagogy) transform themselves in a so-called 'neoliberal society' and try to reflect on these questions through Luther's works on education, in order to provide historical-critical elements for a more informed debate on the subject. The article's main sources will be *An die Radherrn aller stedte deutsches lands: das sie Christliche schulen aufrichten und halften sollen*, 1524 and *Eine Predigt: das man kinder zur schulen halten solle*, 1530.

Before addressing the principal questions, a brief discussion on the term 'neoliberalism' is needed. The recent diffusion of the term and its common usage in a negative meaning with heavily moralistic undertones has made it difficult to fix within an academically sound definition. As highlighted by Dag Einar Thorsen and Amund Lie:

The concept has, during the past twenty years or so, become somewhat of an exhortation in many political and academic debates. This has especially been the case among authors who use the concept pejoratively, describing what they perceive as the lamentable spread of global capitalism and consumerism, as well as the equally deplorable demolition of the proactive welfare state. [...] An initial mystery facing anyone who wants to study neoliberal ideology in more detail is that there does not seem to be anyone who has written about neoliberalism from a sympathetic or even neutral point of view (Thorsen/Lie 2007, 2).

The difficulty is compounded because of the multifaceted nature of liberalism, and the lack of a common consensus on whether neoliberalism is an evolution of liberalism or rather a betrayal of original liberal values. In the case of German culture, neoliberalism is often associated with *soziale Marktwirtschaft*, but is more difficult to define in Anglo-Saxon cultures because of their strong classical-liberal tradition. In Southern Europe, the term embodies all the fears of being deprived of the welfare state because of excessive indebtedness and is sometimes even associated with the expression of anti-European feelings. In this tangled bush of meanings, Terry Flew distinguishes six theories of neoliberalism, going from the vaguest (neighbouring conspiracy theories) to academically sound descriptions. Here we adopt Flew's definition of neoliberalism as a Foucaultian *gouvernementalité*, i. e., an art of government characterised by a high degree of institutionalisation (and for this reason implicitly divergent from classic liberalism):

As a political philosophy, neoliberalism has been sufficiently practical in its recommendations to constitute what Michel Foucault terms an 'art of government' that serves to shape institutions. Among those priorities of neoliberalism as a guiding framework for institutions are: the enterprise form as a model for society as a whole; legal and regulatory frameworks that promote competition, rather than acting to restrict it in the name of other social goals; social policy that acts as a support rather than as a corrective to the market economy; policy actions to promote markets and competition; and judicial activism to limit the discretionary application of state power (Flew 2014, 64).

In this perspective, abandoning the classical liberal idea of the 'minimal State' and fully embracing the institutional implementation of market dynamics through laws and regulations, neoliberalism reinforces the connections between (public) educational systems and the labour market. It also reconnects contemporary social fabric with certain features of 16th-century capitalism: individual paths and professional destinies are once again powerfully channelled by the State-market collaboration. At the same time, self-determination, a tenet of classical liberalism, must come to terms with perspectives of social mobility only slightly more abundant than the ones enjoyed in early modern society.

First approaches to Lutheran *Beruf*

In historical terms, the need for this analysis to return to early modern Reformation comes from the development of Western economy itself and the cultural superstructures which accompanied it. The celebrated thesis by Max Weber connecting several features of the Protestant ethic, in its Calvinist version rather than

Lutheran (Fuller 2020, 106), to the development of capitalism has been widely debated. However, its foundations still appear to be robust and cannot be easily challenged, at any case because of the simultaneity between the spreading of Protestantism and the consolidation of early capitalism. Jürgen Schönwitz remarked in a recent essay:

Martin Luthers Aussagen zur Wirtschaft sind nicht von dem Hintergrund des aufkommenden Frühkapitalismus zu lösen. Das traditionelle Feudalsystem löst sich mehr und mehr auf, mit der Folge, dass der Adel gegenüber dem Bürgertum ökonomisch ins Hintertreffen gerät. Die Stadt wird zum ökonomischen Gravitationszentrum, das mit seinen Märkten und Messen die Gewerbetreibenden anzieht bzw. in die Welt entlässt. Die Wirtschaft wird »global«, und der aufblühende Fernhandel expandiert. Zugleich differenziert sich die gewerbliche Tätigkeit und neue Berufe entstehen (Schönwitz 2017, 257).

In the German Empire, the privatisation of grazing lands and woods by lords (against the traditional medieval custom of the common usage) was one of the triggers of the *Bauernkrieg* and an early sign of a changing economy. A new religion could not be indifferent to such changes. Luther, after initial signs of sympathy, gradually but inexorably dissociated himself from radicals such as Thomas Müntzer and the revolting peasants and embraced this new economy while it was incorporating in the existing power structures. Nevertheless, he created a powerful moral system able to spiritualise the connection between work and capital, which acted (at least ideally) as a self-regulating tool, aimed at avoiding abuse and soothing inequalities through mutual help and public welfare.

Among these welfare provisions was schooling. In the aforementioned tracts, Luther powerfully advocates for public education – financed by the city authorities with the help of funds previously given to the Catholic Church – and delineates its aims and scopes, explicitly proclaiming the direct connection between schooling and the future profession of the pupil. This connection was absent from the (then dominant) Humanist educational discourse. With the analysis of texts, we will see later that this connection does not imply a radical commodification of education; on the contrary, its outlet in work as a regular activity sanctifies education as a means to the ultimate end of each human being, realising God's design as expressed in their own *Beruf*, a word which retained at the time the meaning of 'vocation' (the word *Berufung* came into use centuries later).

It is interesting that Luther, in his two works on education, never used the word *Beruf* to indicate the future profession of the pupils, preferring *Stand* or *Amt* (*Amt* in modern German), with the respective meaning of "social position" and "office, assignment" (see also Schönwitz 2017, 244). Thus, he emphasised the vision of a God-given social order that citizens were required to maintain and not question.

Für Luther gehörte die Arbeit im jeweiligen Beruf zu der von Gott gestifteten Ordnung, durch sie würde die Schöpfung erhalten. Deshalb habe es schon im Paradies Arbeit gegeben, allerdings sei sie damals ohne Mühe gewesen, ein Ausdruck von Freiheit. Einziger Zweck der Arbeit sei es gewesen, Gott zu gefallen (Otte 2017, 45).

It is easy to observe that 18th-century capitalism – and the liberal model which stemmed from its intersection with Enlightenment – soon rid itself of the social conservatism of the Lutheran tradition and, in the progress of time, even rediscovered predestination, a fundamental Protestant tenet. With this transformation, the severity of early modern *Beruf* generated (as often happens to strict, hard-working parents) several spoiled children and grandchildren harbouring an easy-going appearance. Some of them are the 20th and early 21st century cultures of quick social mobility (upwards and downwards), extreme flexibility, ‘believe in yourself’ rhetoric, and the juvenilisation of business. Like all spoiled children, these variants of *Beruf* quickly descended into crisis as soon as the Western economy entered a recession. It was the beginning of today’s phase in which it is necessary, one more time, to reflect on the nature of work and a possible pedagogy of work, in order to make critically conscious choices for the future – and even more so after the global pandemic.

The American transit: beyond the reflective side of *Beruf*

We can take 1776 as a symbolic date for the flourishing of liberal capitalism, both for the founding of the United States and the publishing of Adam Smith’s *The Wealth of Nations*. At the time, the debate surrounding predestination on American soil was already twenty years old, with works such as *The Freedom of the Will* by Jonathan Edwards. As soon as the 1820s-1830s, large strands of American Protestantism had rejected determinism and predestination and fully reconciled with human self-determination: at first with the “New Haven theology” represented by Nathaniel William Taylor’s work, and later with its popularisation by Charles Grandison Finney, the renowned evangelist of the “Second Great Awakening” (Noll 2002, 96–98).

This theological move allowed the Protestant perspective on work and education embedded in the concept of *Beruf* to survive throughout the consolidation of modern capitalism and up to the present time. Thus, it continued to nourish the hope for personal and social improvement, which was the primary fuel for the development of the United States as a nation and of classical liberalism as a philosophy.

Of course, giving up predestination and determinism facilitated the pursuit of *Beruf*, and business failures and misfortunes could be afforded without the

crippling anguish of damnation so powerfully represented by Thomas Mann in *Buddenbrooks*. This anguish is represented with unsurpassed exactitude in the episode of the 'Pöppenrader Ernte': Thomas Buddenbrook dubiously agrees to buy an agricultural property at half price, taking advantage of the misfortune of the owner. On the 100th anniversary of the Buddenbrook company, Thomas learns that bad weather has destroyed the crop, and from this moment on, he drifts inexorably towards decadence and death. The episode is readable through the lens of the strong work ethic and Protestant faith of the family. While the success of the company reinforced his inner sense of salvation, the failure of the 'Pöppenrader Ernte' insinuated in Thomas the suspicion of being predestined to damnation, therefore breaking the virtuous circle of self-legitimation through success and piety.

There would be no place for such torment in the 19th century American version of *Beruf*, although work education was not devoid of morals. The so-called *lower-common-denominator Protestantism* cushioned the development of liberal capitalism with a strict set of rules relying on pervasive social control, and the system worked flawlessly in rural areas until recently. An analysis of American educational culture evidently exceeds the aims of this article. Here we only highlight the fact that American *Beruf*, while retaining the meaning of a call from God, transferred this metaphysical determination to the nation (*We, the People*) leaving the individual free of the weight of enacting God's design throughout life. Therefore, success could be considered not merely a sign of salvation but also a reward for personal merit and self-determination, thus designing the ideal parable of the *self-made man*: a concept which coupled very easily with Anglo-Saxon Protestantism but is incompatible with early Lutheranism, where man is made directly by God's hand and according to God's will. In Luther's words:

so gibstu unserm Herr Gott / ein feines höltzlin / da er dir einen Herrn aus schnitzen kan (Luther 1530 [WA 30 II, 577b]).

The adult individual fulfilling his *Amt* through work and therefore enacting divine will is the result of the direct action of God's hand, like a piece of carved wood, and the action of carving is indeed education. This view of education as 'giving form' to individuals in order to make them suitable to fit in the social order – in the way the pieces fit a puzzle or the gears a machine – has been abandoned by classical liberalism in the name of self-determination. However, it seems to be coming back today in neoliberalism, in the form of institutionalised flexibility and necessity to adapt swiftly to all contexts. Indeed, it is a main feature of early modern *Beruf*, and Luther's works are crucial for its understanding.

“Es ist itzt eyn ander weltt...”: early capitalism, education and work in Luther’s words

Our reflection on Luther’s educational works will begin with a passage from the tract *An die Radherrn aller stedte deutsches land: das sie Christliche schulen auffrichten und hallten sollen*, issued in 1524 and republished in at least eleven editions (according to the information provided in the Weimarer Ausgabe). Soon, the Latin translation by Melanchthon guaranteed its circulation in non-German speaking Europe. The text has a lively style and, like many similar works by Luther, elaborates on sermons or public speeches, from which it takes the typical expressive device of speaking straightforwardly to the reader and responding to their possible objections.

The 1524 tract, as the title goes, is an appeal to the city authorities for the establishment and financing of Protestant schools. The appeal begins by observing that the separation from the Catholic church interrupted a large stream of money that previously flowed towards the Roman clergy, and that had to be used for educating the citizens instead.

All the text is imbued with the feeling of an exceptional time in human history, a fortunate *kairos* to be seized promptly. Times are exceptional, of course, because of the Reformation itself, which is, according to Luther, an unmistakable sign of God’s grace. Nevertheless, the frequent use of images taken from the world of economy and market lets us see that Luther is not only thinking about spiritual renewal. The restoring of local finances due to the suspension of all tithes is the tangible manifestation of a societal change which will allow the staples of early modern capitalism to flourish, as long as all citizens collaborate with hard work. One of the metaphors created by Luther to promote the establishment of schools is especially clear:

Lieben deutschen / keufft weyl der marck fur der thür ist / samlet eyn / weyl es scheynet und gutt wetter ist / braucht Gottis gnaden und wort / weyl es da ist. Denn das sollt yhr wissen / Gottis wort und gnade ist ein farender platz regen / der nicht wider kompt / wo er eyn mal gewesen ist. [...] Drumb greyff zu und hallt zu / wer greyffen und hallten kan / faule hende müssen eyn bösses jar haben (Luther 1524 [WA 15, 32]).

It is quite interesting to observe that the classical agricultural image of a harvest (“samlet eyn / weyl es scheynet und gutt wetter ist...”) only ranks second. The powerful opening invites all Germans to “buy as long as the market is at the door [of the city]” using a combination of friendliness (“Lieben deutschen...”) and imperative form (“keufft”) characterising, similarly to today, the style of commercial persuasion. Readers are vigorously invited to grasp an occasion which could never come back. Thus, the unprecedented possibility to achieve salvation through literacy is depicted like a commodity to be bought at the right time

and the best price, and Luther – who considered education almost sacred – here appeals to the interests and perceptions of the public. More in general, he views the advent of the new faith, educational investments and economic progress as a single phenomenon. Therefore, the use of market lexicon speaking of schooling and education, which is considered today to be a distinct feature of neoliberal rhetoric, did not look at all inappropriate to him.

Beyond metaphors, the tract proposes an entirely new relationship between education and work traditionally seen as the occupations, respectively, of the higher and lower classes. Without appealing to social equality, which was wholly extraneous to his worldview, Luther witnessed and promoted the coming of a ‘new world’ in which the way people live, learn and work had to be rethought in full:

So sprichstu. Ja, wer kan seyner kinder so emperen / und alle zu junckern ziehen? Sie müßen ym hause der erbeyt warten &c. Antwort. Ists doch auch nicht meyne meynung / das man solche schulen anrichte / wie sie bisher gewesen sind / da eyn knabe zwentzig odder dreyssig jar hat uber dem Donat und Alexander gelernt / und dennoch nichts gelernt. Es ist itzt eyn ander welt / und gehet anders zu. Meyn meynung ist / das man die knaben des tags eyn stund odder zwo lasse zu solcher schule gehen / und nichts deste weniger die ander zeyt / ym hause schaffen / handwerck lernen / und wo zu man sie haben will / das beydes mit eynander gehe, /weyl das volck jung ist und gewarten kan (Luther 1524 [WA 15, 46–47]).

In the ‘old world’ *Beruf*, social classes and education were inextricably connected. Schooling was the first step of training to become a gentleman or for a career in the clergy and implied a decades-long toil on grammar studies, during which the young gentleman was not expected to work at all. Luther states, without hesitation, that the ‘new world’ is different. All children, regardless of their status, must go to school “eyn stund odder zwo” every day and work for the remainder of the day, so that the two educational dimensions, school and work, can go together (“mit eynander gehe”).

Here the early modern concept of *Beruf* – merging in a word the idea of vocation, the path to accomplish it and the job which is its final goal – is simply but powerfully designed. It would be fascinating to more comprehensively analyse the similarity of this idea with the model formulated by Karl Marx in a set of instructions written for the 1866 Geneva Congress of the First International (MEW 16, 193–195). In Marx’s proposal, the time proportion between work and schooling was established for each age range, and the necessary combination of intellectual, physical and technical education (*geistige, körperliche, polytechnische Erziehung*) was plainly stated (Manacorda 1966/2008, 110–112). In any case, this passage is most striking in its stating that the Reformation educational project stems directly from the necessities and requirements of the ‘new world’ in which

he lived. The rebirth of Christianity was happening (and it could not be by chance, but due to God's providential design) in the age of blooming capitalism and its necessities had to be promptly addressed by the new educational model, preparing skilled workers, culturally aware administrators and polyglot merchants. Sure enough, the same concept comes back in the 1530 "Sermon to the parents" (*Eine Predigt: das man kinder zur Schulen halten solle*), in which he states the necessity of a more comprehensive educational plan ideally including "alle kuenst und sprachen", because "our time" requires being able to communicate on a larger scale, beyond the "neighbour Hans":

sonderlich jtz zu unser zeit / da man mit mehr und andern leuten zu reden hat / denn mit nachbar Hans (Luther 1530 [WA 30 II, 519]).

"...alle weltliche empter und stende": social order as collective progress, and its dark side

As far as pedagogy is concerned, the 1530 *Predigt* both expands and refocuses the 1524 appeal to the councilmen. Here Luther is less interested in schooling itself than in promoting what we today would call 'higher education'. Parents are required to commit their most gifted children to a more extended instruction programme, which is necessary for preparing pastors, schoolteachers and administrators. It meant subtracting the workforce from the family, and Luther resorts to everything to persuade the parents, from injunctions and menaces of eternal damnation to the promise, albeit vague, of a future of empowerment for the lower classes. Nevertheless, the most interesting instrument of persuasion is the perspective of a good investment in social and economic terms. Becoming a pastor means activating a chain reaction of social improvement, political order and public welfare:

Uber das thut er auch gegen der welt eitel grosse mechtige werck / Nemlich / das er alle stende berichtet und unterweiset / wie sie eusserlich ynn yhren amptern und stenden sich halten sollen / damit sie fur Gott recht thun [...] / Denn ein prediger / bestettigt / sterckt und hilfft erhalten alle Oberkeit / allen zeitlichen friede / steuret den auffrurischen / leret gehorsam / sitten / zucht und ehre / Unterricht Vater ampt / mutter ampt / kinder ampt / knecht ampt / und summa / alle weltliche empter und stende (Luther 1530 [WA 30 II, 537b]).

From a contemporary perspective, the social conservatism of Luther's view ("reinforcesall the authority / calms the rebels / teaches obedience...") could appear to be in patent contradiction of the functioning of (classical liberal) capitalism, which is usually seen as connected to freedom of initiative and social

mobility. However, in 16th century society, the formation of capital relied more on stability than on mobility, as it is expressed here concerning the *Empter* peculiar of each life condition: a system in which all professions and roles perform their own *Beruf* harmoniously for the common good, hence allowing the development of the ‘new world’. The necessity of education as a ‘good investment’ for the city is also forcefully stated in the 1524 tract:

Nu ligt eyner stad gedeyen nicht alleyn darynn / das man grosse schetze samle / feste mauren / schöne heusser / viel büchsen und harnisch zeuge / Ja wo des viel ist und tolle narren drüber komen / ist so viel deste erger / und deste grösser schade der selben stad. Sondern das ist einer stad bestes und aller reichest gedeyen / heyl und krafft / das sie viel feyner gelerter / vernünftiger / erbar / wolgezogener burger hatt / die künden darnach wol schetze / und alles gut samlen / hallten und recht brauchen (Luther 1524]WA 15, 35]).

The meaning of this passage is to be understood at two different levels. In the broader sense, it expresses the necessity of the city relying both on material and immaterial goods, and the education of the citizens is the most important among the immaterial ones. In a more specific sense concerning the effects of education, it clarifies that the revenue of being cultivated is far from being purely spiritual and self-justifying: educated citizens can “gather, protect and make good use” of “treasures and goods”. Given the lexical choice, it is doubtful that Luther is speaking only about spiritual treasures, and the paragraph as a whole explicitly focuses on the city’s well-being (*gedeyen*): social harmony, financial improvement and peace between the ruling and the working classes. This example shows with sufficient evidence how a vision of education in functional terms, and not as a personal-cultural improvement for its own sake, cannot be considered a neoliberal phenomenon and was championed by a full-fledged humanist as Luther.

With all the limitations of the historical background, the impulse given by Reformation to popular literacy and, therefore, to the potential emancipation of the working classes cannot be denied, especially in comparison with Catholic countries, and it has been – even if only prospectively – a democratising force. Like all systems of morals, it had its dark sides. Once again, a feature of today’s neoliberalism such as the marginalisation of non-working individuals and the delegitimation of activities devoid of financial return can be retraced in Reformation thought as well, although these positions were attenuated by the universal dignity of the believer. In practice, in the hard-working social order of the ‘new world’, there was no place for uneducated citizens which were unavoidably useless for the common good. Luther expresses, with a powerful image, how authorities are responsible when they leave young people to grow disorderly and illiterate:

Denn wes ist die schuld / das es itzt ynn allen stedten so dünne sihet von geschickten leutten / on der oberkeyt / die das junge volck hatt lassen auff wachsen wie das holtz ym wald wechset / und nicht zu gesehen / wie mans lere und zihe? darumb ists auch so unördig gewachsen / das zu keynem baw / sondern nur eyn unnütz gehecke und nur zum fewrweg tüchtig ist (Luther 1524 [WA 15, 35]).

We have already discussed the image of carving wood as a metaphor of education, but in order to receive God's carving, the wood must be of good quality, able to be shaped and used for construction (*baw*). On the contrary, uncultivated youngsters are low-quality wood chops, useful only to be burned for fuel ("nur zum fewrweg"). Whoever is devoid of *Beruf* because of a lack of education or moral laziness, among other reasons, faces full degradation as a human being and almost certain damnation in the flames of hell. Hence comes the refusal of begging and poverty, not only because begging was peculiar of monasticism, but also because the poor were associated with moral laxity. The provisions of the Wittenberg Church Order went precisely in this direction (Lindberg 1977, 322–23).

To summarise, education was the main instrument identified by Luther to obtain, at the same time, access to the Scriptures, collective and individual welfare, economic development and the maintaining of social order. The individuation of one's own vocation, appropriate schooling and the application of both working for the common good was crucial in the process, activating a circle of reciprocal legitimation between faith, identity and work: "Wer seinen Beruf glaubend wahrnimmt, der achtet auf Gott und auch auf seinen Nächsten; dem wird der Beruf zur Berufung" (Otte 2017, 45). Luther designs a society in which all occupations are equally vital and can claim full dignity – but not the lack of an occupation, which amounts to a denial of one's own *Beruf* and, therefore, the refusal of God's design.

Man sol alle stende und werck Gottes auff's hohest loben / als man jmer kan / und keins umb des andern willen verachten [...] / Und sonderlich sollen prediger den leuten / und Schulmeister den knaben / und Elter den kindern / solche gedanken von jugent auff ein bilden / das sie wol lernen / welche stende und empter Gottes heissen odder von Gott geordent sind (Luther 1530 [WA 30 II, 569b]).

Education (through preaching, schooling and parenting) must teach children the dignity of all active roles in society, and therefore the outrageousness of all states which are not ordained by God. It is undoubtedly too inventive to find here the origins of the appropriation of public school systems by the needs and aims of economic growth, an appropriation that is considered a central feature of neoliberalism. Nevertheless, Luther's words are worth an attentive reading and reflection, in order to ascertain how similar structures can generate varying superstructures in different societies, namely in religious and secularised ones.

Concluding remarks

How can a critical reading of Luther's works on education contribute to a contemporary discussion on *Beruf*, especially outside of a religious context? Above all, how can it help us to understand what neoliberalism is, and to protect and develop ourselves as individuals and as a member of the social fabric? The ongoing discussion surrounding the features of neoliberalism and the proposal of alternatives to a neoliberal society is undoubtedly necessary for the progress of science. Nevertheless, it is worthwhile, especially in a pedagogical context, to develop a reflection on the meaning and possible improvements of education for work (and beyond work) in the context of current neoliberalism. Here we will limit ourselves to the relationship between education and the labour market peculiar to Europe, where the State-funded schooling system is the main actor on the educational side.

We can start, once again, from Luther's words, reading his most renowned definition of *Beruf* and its necessity of keeping human dignity in front of God:

Das ist nu alles gesagt / wider die so Gott versuchen und Nichts thun wöllen / und meinen Gott solle in geben und thun / was sie begeren / on [ohne] erbeit und vleis / zu welchen billich dis sprichwort gesagt wird / Verlasse dich drauff und backe nicht / Item / Harre bis dir ein gebratenes hun yns maul fliege / Denn Gott will keine faule müßsig genger haben /Sondern man sol trewlich und vleissig erbeiten / ein iglicher nach seinem beruff und ampt. So wil er den segen und das gedeyen dazu geben (Luther 1532 [WA 31 I, 437]).

“Everybody should work with faith and diligence, each one according to his vocation (*beruff*) and office (*ampt*)”; this is a synthesis of Luther's reflection of work with his relevant keywords, describing the ‘sacred call’ to work and its social-economical function, respectively. The compelling moral foundations of this statement cannot conceal the fact that *Beruf* in Luther's meaning implies faith and is not easily secularised. On the other hand, *Amt* refers to a static social structure in which positions and roles are fundamentally predetermined at birth, with limited outlets towards teaching or preaching for the more talented children. As it is, it can hardly be considered a model for a contemporary, multicultural society. However, further analysis can highlight how it can help in understanding a number of the features of neoliberal *Beruf*.

The contemporary labour market requires being perennially ‘fit for the system’ through institutionalised flexibility and long-life training (while, in classical liberalism, the individual was required to build his own set of rules). Nevertheless, the chances for social mobility are limited, and flexibility is generally enacted in the realm of a single social class. This situation deprives subjects of the hope of improvement, and climbing the social ladder is more often an illusion than a possibility. The ultimate goal of *Beruf* becomes personal subsistence, social

acceptance and the possibility to act as a consumer and therefore contribute to the survival of the market.

In 16th century society, mobility was even more limited, and early capitalism relied on the stability of social structures. This situation left no space for identity constructions such as the *self-made man* to develop, but it made it paradoxically easier to be ‘fit for the system’, which was explained by Luther as adherence to God’s design. Nonetheless, Luther also considered the aspect of personal fulfilment as a crucial part of his work ethic. This concept is well summarised in the analysis conducted by Gerhard Peine from a Socialist point of view:

Luther verstand unter Beruf ein “Berufesein” durch Gott in eine ganz bestimmte Arbeit, in welcher der Mensch seine ganze Person einzusetzen und die er aus Freude darüber das ganze Leben lang als Dienst vor Gott für den Nächsten auszuüben habe. Dabei strebt Luther die Hinwendung zur Berufsarbeit nicht unter berufständischem Aspekt an, sondern als “Hingabe an die Arbeit schlechthin, verstanden als menschliche Erfüllung” (Peine 1983, 1177).

Indeed, education has a central role in the orientation and definition of personal aims, ultimately facilitating personal fulfilment in work, but the frequent lack of work and the necessity of continuous change poses a deadly challenge to the harmony between work and subjective identity. Work ethic, as a consequence, risks becoming wholly instrumental to the conservation of the job (and, at a company level, to the image of the brand). Moreover, the conformity of education to the needs of the market (theorised by Luther) was limited, in 16th century society, by the Humanist heritage, while today it is fully prioritised but rarely effectively implemented in the public school system.

More generally, going back to Flew’s definition of neoliberalism, it seems that the tension/opposition between State and market – which constituted the source of energy of a classical liberal economy but also acted as a reciprocal controlling force – has disappeared in the age in which social policies support the market and legal frameworks promote competition. This interpenetration is particularly noticeable in European schooling systems where the State tries to imitate market mechanisms, but without the inherent freedom and risk.

A critical-historical reflection on these developments, together with a robust educational effort to elucidate the relation between work and capital and the philosophical or religious foundations of economic models, can be the starting point for a new pedagogy of work, allowing individuals to escape the feeling of the ‘unavoidability’ of the State-market mechanisms and to perceive them as another phase (or cycle) in history. Identity building, self-reflection on individual representations of work ethic and the reappraisal of personal fulfilment as a priority can find in a secular reading of Luther’s text fruitful insights and discussion points. Luther can help us in reaffirming that a healthy relationship between personality

and work is crucial in any professional conditions and that a self-aware work ethic, whatever that may be, is non-negotiable.

In conclusion, Luther helps us also to see, by contrast, that contemporary education, even with all its weaknesses, is still a powerful means for self-determination. We are no longer a piece of fine wood, either ready to be carved by God's hands or thrown in the fire. Freedom of expression still exists in Europe, and as far as we are given the necessary critical instruments (a difficult task which requires full attention), the media and the circulation of information offers us unprecedented occasions of self-education and self-improvement. Education can provide the ability to discern whenever we have an occasion to study and work listening to our inner *Beruf*, or, as Luther liked to put it, "not only for the belly but also for the soul":

Ach lieber so leret uns doch eyne ander weyse / die Gott gefellig und unsern kindern seliglich sey / Denn wyr wöllten jha gerne unsern lieben kindern nicht alleyn den bauch / sondern auch die seel versorgen (Luther 1524 [WA 15, 28–29]).

References

- Luther's works have been quoted directly from the first editions, whose punctuation with bars conveys the rhythm and the expressive nuances of preaching. As 16th century editions do not have page numbers, in-text references are completed with the corresponding page numbers in the Weimarer Ausgabe (WA).*
- Currie-Knight, Kevin (2019): Education in the Marketplace. An Intellectual History of Pro-Market Libertarian Visions for Education in Twentieth-Century America (Palgrave Studies in Classical Liberalism), Cham (Switzerland).
- Flew, Terry (2014): Six theories of neoliberalism. In: Thesis Eleven, 122 (1), S. 49–71.
- Fuller, Steve (2020): What Does It Mean to Hear the Call of Science? Listening to Max Weber Now. In: Social Epistemology, 34 (2), S. 105–116.
- Lindberg, Carter (1977): "There Should Be No Beggars among Christians": Karlstadt, Luther, and the Origins of Protestant Poor Relief. In: Church History, 46 (3), S. 313–334.
- Luther, Martin (1524): An die Radherrn aller stede deutsches lands: das sie Christliche schulen auffrichten und hallten sollen, Wittenberg. [WA 15, 9–53]
- Luther, Martin (1530): Eine Predigt: das man kinder zur Schulen halten solle, Wittenberg. [WA 30 II, 508–588b]
- Luther, Martin (1532): Der CXLVII Psalm Lauda Jerusalem ausgelegt, Wittenberg. [WA 31 I, 427–456]
- Manacorda, Mario Alighiero (1966/2008): Marx e l'educazione, Roma.
- Marx, Karl (1866): Instruktionen für die Delegierten des Provisorischen Zentralrats zu den einzelnen Fragen. In: MEW (Marx-Engels-Werke) 16, S. 193–195.
- Noll, Mark A (2002): The Old Religion in a New World, Grand Rapids/Cambridge.
- Otte, Hans (2017): Die Erfindung des Berufs? Beruf und Berufung bei Martin Luther. In: Anika Füser, Gunther Schendel, Jürgen Schönwitz (Hrsg.): Beruf und Berufung: Wie aktuell ist das reformatorische Berufsverständnis?, Leipzig, S. 33–48.
- Peine, Gerhard (1983): Gedanken zur Arbeitsethik Martin Luthers. In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie, 31 (10), S. 1175–1183.
- Schönwitz, Jürgen (2017): Berufsethische Bildung. Eine reformatorische Spurensuche. In: Anika Füser, Gunther Schendel, Jürgen Schönwitz (Hrsg.): Beruf und Berufung: Wie aktuell ist das reformatorische Berufsverständnis? Leipzig, S. 243–266.
- Thorsen, Dag Einar and Lie, Amund (2007): What Is Neoliberalism? (working paper), University of Oslo. <<http://folk.uio.no/daget/neoliberalism.pdf>>

Erziehung als Arbeit in John Lockes Schriften

Susanne Spieker

Zusammenfassung: Erziehung und Arbeit sind zwei häufig vorkommende Begriffe in Lockes Schriften. In *Some Thoughts Concerning Education* (1693) etwa verwendet er sie in verschiedenen Abschnitten gemeinsam.¹ Dieser Beitrag geht der Bedeutung von Erziehung und Arbeit in ihrem Verhältnis zueinander in Lockes Schriften nach, indem er seine Erziehungsschrift sowie die Konzeption von Arbeit in *Some Thoughts* mit Überlegungen in *Two Treatises of Government* (1689) vergleicht. Zunächst wird der Bedeutung des Begriffs *education* nachgegangen, um dann zu fragen, welche Ähnlichkeiten und Unterschiede sich beim Vergleich von *education* mit *labour* in den Schriften zeigen. Diese Zeit bildete einen Wendepunkt, es zeigen sich neue Bedeutungen und Konnotationen im Erziehungsdenken. Locke ist, wenn diese Verschiebung in den Blick genommen wird, ein guter Ausgangspunkt, da er in Europa breit rezipiert wurde und einflussreich war für die Theorieentwicklung auch im deutschsprachigen Raum.

Abstract: Education and labour are two common notions of Locke's works. In his *Some Thoughts Concerning Education* (1693) he uses them in different parts of the source. My contribution determines their relationship to one another by interpreting Locke's educational thoughts and by comparing his use of labour to the concept he outlined in his *Two Treatises of Government* (1689). This article analyses parallel views of education and labour. First examined is the meaning of the term education. Then similarities and differences when comparing education to Locke's conception of labour are discussed. This time marked a turning point, new meanings and connotations in educational thinking emerged. If this shift is to be investigated, Locke is a good starting point, as he was widely received in Europe and was influential in the development of theory also in German-speaking countries.

Keywords: Erziehung, Arbeit, John Locke, Historische Bildungsforschung

1 Einleitung

Dieser Artikel erschließt auf Grundlage des Werks des liberalen Denkers John Locke (1632–1704) Auffassungen von Arbeit und Erziehung. Lockes

1 In die Interpretation einbezogen werden die *Two Treatises of Government* (TTII, 2005 [1689]) und die *Some Thoughts concerning Education* (STCE, 2000 [1695])

Erziehungsdenken resultierte aus seiner Auseinandersetzung mit Fragen der Moral, des naturwissenschaftlichen Wissens sowie der politischen Situation im England des 17. Jahrhunderts. Im 15. und 16. Jahrhundert entstehen langsam die Bedeutungen für die Begrifflichkeiten der Moderne, also auch die Bedeutungsdimensionen des Erziehungsbegriffs. Dagegen mag eingewendet werden, dass es doch immer schon um Erziehung ging und Menschen immer über die Erziehung nachgedacht haben. Allerdings bildet diese Zeit einen Wendepunkt. Es zeigen sich Bedeutungen und Konnotationen, die es vorher – also im Vergleich etwa zum Nachdenken über Erziehung der christlichen Orden (vgl. Spieker 2015) – so nicht gab. Locke ist, wenn dieser Verschiebung nachgegangen werden soll, ein guter Ausgangspunkt, da er in Europa breit rezipiert wurde und einflussreich für die Theorieentwicklung war. Die Rezeption seiner Schriften im deutschsprachigen Raum setzte schon bald nach deren Veröffentlichung im Englischen ein.² *Some Thoughts Concerning Education* (1695) befruchtete die Diskussion um Erziehung in der Aufklärung in verschiedenen Ländern Europas (vgl. Stuart 2016; Yolton/Yolton 2000). Die Schrift trug zum sich herausbildenden bürgerlichen Erziehungsdenken und zu dessen Systematisierung im deutschsprachigen Kontext bei (vgl. Kersting 1992; Barakat 2011). Die gesellschaftlichen Verhältnisse, in denen Locke lebte, und seine in diesem spezifischen Kontext entwickelten Ideen waren anschlussfähig für das Nachdenken über Erziehung in der Moderne. Seine Konzeption der guten Erziehung als Arbeit bot Anknüpfungspunkte für die Annahme einer Verbesserung der Person durch gute Erziehung und damit für eine Professionalisierung erzieherischer Methoden, wie in diesem Beitrag erläutert wird. Zudem beinhaltete sie das Versprechen auf einflussreiche Teilhabe an einer zukünftigen Gemeinschaft.

In die Interpretation einbezogen werden die *Two Treatises of Government* (TTII, 2005 [1689]) und die *Some Thoughts concerning Education* (STCE, 2000 [1695]). In verschiedenen Schriften und Dokumenten finden sich weitere Überlegungen zur Erziehung, die bedeutsamsten sind *Of the Conduct of the Understanding* (CU, 1963 [1706]). Der Beitrag bezieht diese und weitere kleinere Essays ein.

2 Gesellschaftliche Unterschiede

Die englische Gesellschaft war zu Lockes Lebzeiten agrarisch geprägt (Barakat 2011, S. 72 f.). Es waren Zeiten des Umbruchs, so Stuart (2016): Locke wuchs im Bürgerkrieg auf, erlebte die Republik unter Cromwell, die Restauration und war beteiligt an der Invasion der Niederländer 1688. Diese Umbrüche waren nicht nur politisch. Die zweite Hälfte des 17. Jahrhunderts erlebte auch eine enorme Expansion des (natur-)wissenschaftlichen Wissens. In England

2 Dies zeigt sich nicht zuletzt an den frühen Übersetzungen in das Deutsche der Jahre 1709 bis 1761 (vgl. Pollok 2004).

kam es früher als auf dem europäischen Kontinent zu einer Entwicklung frühkapitalistischer Strukturen, wobei die Beteiligung an der europäischen Expansion in den Amerikas seit 1600 stetig zunahm und den Blick für andere Lebensweisen öffnete.

Locke gehörte zur *gentry*. Neben den Titeln des niederen Adels, die männliche Angehörige dieser gesellschaftlichen Gruppe trugen, hat Wallerstein die *gentry* (2004 [1974], S. 356) zutreffend als soziale Kategorie bezeichnet, also „weder als ökonomische Kraft noch als politische Einheit“ (ebd.). Obwohl Locke von der Gleichheit aller Menschen ausging, waren für ihn die sozialen Bedingungen, unter denen Menschen aufwuchsen und lebten, bestimmend für ihre Möglichkeiten. Mit Blick auf die Naturgesetze sind, so Locke in seinen Regierungsschriften, alle gleich: „*all Men are naturally in [...] a State of perfect Freedom to order their Actions, and dispose of their Possessions, and Persons as they think fit, within the bounds of the Law of Nature, without asking leave, or depending upon the Will of any other Man*“ (TTII § 4, S. 269). Er präzisiert „*all Men by Nature are equal*“, aber es gibt verschiedene „*sorts of Equality: Age or Virtue may give Men a just Precedency: Excellency of Parts and Merit may place others above Common Level: Birth may subject some, and Alliance or Benefit others*“ (TTII § 54, S. 304). Alle genannten Differenzlinien strukturierten die frühneuzeitliche englische Gesellschaft. Frauen waren rechtlich nicht unabhängig von männlichen Verwandten, und Kinder waren nicht im „*full state of Equality*“ (TTII § 4, S. 269). Locke schrieb seine Texte für die protestantische *gentry*. Er sah in ihnen eine soziale Gruppe, die mehr Möglichkeiten hatte und daher mehr Verantwortung für gesellschaftliche Veränderung übernehmen sollte. Sie waren seine Leser*innen. Insgesamt handelte es sich nur um zwei Prozent der etwa 6 Millionen Menschen zählenden englischen Gesamtbevölkerung des 17. Jahrhunderts.

Ein *Memorandum* aus dem *Board of Trade*, dessen Mitglied Locke 1697–1700 war, zeigt, wie er Vorschläge für unterschiedliche Schichten erarbeitete (vgl. Goldie 2002). Das als *Essay on the Poor Law* bekannte Dokument war ein Beitrag zur politischen Diskussion, um die Reform der Armenfürsorge voranzutreiben (PL 2002 [1697], S. 183–198). Die *Poor Laws* resultierten aus der Zeit Elisabeths I, Ende des 16. Jahrhunderts. Zu einer grundlegenden Reform kam es erst 1834, aber es gab verschiedene Phasen von Anpassungen. Kinder von Familien mit geringen Mitteln sollten, so Locke, ab dem Alter von drei Jahren zur Arbeit angehalten werden (vgl. ebd., S. 189). Dieser Beitrag sollte die Unterhaltskosten der Gemeinde reduzieren und mittellosen Eltern, wenn sie gesund waren, das Arbeiten erleichtern – „*to consider of some proper methods for setting on work and employing the poor of this kingdom, and making them useful to the public*“ (ebd., S. 183). Denn die Kinder arbeitender Eltern seien bis zum Alter von 12 oder 14 Jahren eine finanzielle und soziale Belastung für die Gemeinden, führt Locke aus (vgl. ebd., S. 190). Es sollten „*working schools*“ (ebd., S. 191) geschaffen werden, die Kinder verpflichtend besuchen sollten „*to be employed in these*

schools“ (ebd., S. 193). Die Rohmaterialien sollten aus den bisherigen Mitteln erworben und an die „*teachers of the children of each school*“ (ebd.) verteilt werden. Wenn Kinder dennoch beim Betteln erwischt werden, sollten sie ausgepeitscht und zurück in die *working school* geschickt werden (vgl. ebd., S. 198).

Computing all the earnings of a child from 3 to 14 years of age, the nourishment and teaching of such a child during that whole time will cost the parish nothing; whereas there is no child now which from its birth is maintained by the parish, but before the age of 14, costs the parish £ 50 or £ 60. (Ebd., S. 191)

Festzuhalten ist, dass Locke das Wort *education* in diesem Essay, in dem es offensichtlich um Kinder und Heranwachsende geht, deren Eltern Unterricht nicht aus eigenen Mitteln finanzieren konnten, nicht verwendet. Dieses *Memorandum* ist dementsprechend kein Text zum Thema Erziehung, wohl aber aufschlussreich im Hinblick auf den Zusammenhang von Lockes Erziehungsbegriff mit der sozialen Schicht, für die er schrieb. Der *Essay on Poor Law* gibt Aufschluss, wie unterschiedlich die grundlegenden Rahmungen von Kindheit waren und wie unüberwindbar die sozialen Grenzen. Locke dachte in diesem System; für ihn war dies kein Widerspruch.

3 Education

Der Begriff *education*, vom lateinischen *educare* und *deducare*, wandelt sich in seiner historischen Verwendung und Bedeutung. *Education* im Englischen wird, dem Oxford English Dictionary (OED) zufolge, ab etwa 1500 verwendet. Meist wird er im Zusammenhang mit dem Aufziehen von Kindern, dazu gehört „*forming character, shaping manners and behaviour*“ (OED), gebraucht. Die historische Bedeutung ging in die heute übliche Verwendung im Englischen über, nämlich im Sinne der systematischen Unterweisung, des Trainings in akademischen und nicht akademischen Fächern, weil sie das soziale Betragen stärker in den Blick nahm. Verwendet wird der Begriff heute fast ausschließlich für die Unterweisung von Kindern, typischerweise in der Schule. Im Übergang von der Scholastik wurde *education* auf die gesamte Lebensspanne bezogen. Nicht mehr üblich sind heute die zu Lockes Lebzeiten noch bekannten Verwendungen von *education* für die Sorge für Kinder im Sinne von *nurturing* [nähren] oder *rearing* [aufziehen].

Locke sah nicht nur das Individuum und die einzelne Familie. Gute Erziehung sollte das Gemeinwesen verändern und die Gemeinschaft verbessern. Die Kinder der *gentry* gut zu erziehen, würde den Wohlstand der Nation mehren, so Lockes Annahme (vgl. STCE, S. 80). Vorreiter*innen der gesellschaftlichen Veränderung waren jene Eltern, die so mutig waren, sich von ihrer Vernunft leiten zu lassen (ebd., § 217, S. 265). Die Elterngeneration wohlhabenderer Familien, hier spricht

er Väter *und* Mütter an, trägt in Lockes Auffassung die Verantwortung für die gute Versorgung und Erziehung ihrer Nachkommen (TTII § 52–76, S. 303–318; TTI § 81–103, S. 202–216). Damit überträgt er den Familien, die in der Lage waren, die Mittel aufzubringen, eine Verantwortung für die Zukunft. Die Erziehungsschrift *Some Thoughts* ist von der Sorge um die Heranwachsenden und die sensible Phase ‚Kindheit‘ geprägt. Dies zeigt sich etwa, wenn Locke Eltern ermahnt, kleinere Kinder vorsichtig zu wecken (STCE § 21, S. 98). Eltern und Tutoren sollten es vermeiden, sie unnötig unter Druck zu setzen und ihnen Angst zu machen.

Keep the Mind in an easie calm temper, when you would have it receive your Instructions, or any increase of Knowledge. Tis as impossible to draw fair and regular Characters on a trembling Mind as on a shaking Paper (STCE § 167, S. 222).

Der Geist der Lernenden sollte nicht durch Stress gefordert sein, um die Erinnerung an das Erlernete nicht zu erschweren (vgl. Gregoriou/Papastephanou 2013, S. 23). Lockes Schriften für die *gentry* durchzieht eine Idee von Individualität. Jedes Kind ist individuell, hat eigene Anlagen, Launen und bestimmte Tendenzen; diese gelte es zu erkennen und altersgemäß anzupassen (vgl. Yolton/Yolton 2000, S. 14). Eltern, so Yolton/Yolton, sollten ihre Erfahrungen und Beobachtungen dokumentieren. Diese empirische Dokumentation sollte helfen, die Erziehung des jeweiligen Kindes angemessen zu strukturieren (vgl. ebd., S. 15 f.). Es geht Locke immer darum, Heranwachsende als Kinder unterschiedlichen Alters mit ihren Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bedürfnissen wahrzunehmen (STCE § 39, S. 108 f.). Lockes Erziehungsideen unterschieden sich von den seinerzeit bekannten Ideen:

A Lockean education relies on practice and example. Beatings and rewards are replaced by praise and blame; chastisement, by encouragement and patience; indulgence, by hardiness; and affectation, by naturalness. (Grant/Hertzberg 2016, 449)

In Lockes Schriften geht es vor allem um gute Erziehung von Kindern und Jugendlichen. Der Begriff *education* wird im zweiten und dritten Teil der *Some Thoughts* verwendet (vgl. Dedication, § 32, 37, 124, 133, 134, 139, 145, 147, 164, 168, 176, 177, 189, 195, 197, 198, 201, 209, 212, 217). Das Verb *to educate* oder als Adjektiv *ill-educated* sind nur vereinzelt vorhanden. Die Schrift *Some Thoughts* ist aus drei Abschnitten aufgebaut, die jeweils verschiedene Themen in den Vordergrund rücken. Der erste Teil (§§ 1–30) widmet sich der Sorge um den Körper mit Themen wie Ernährung, Schlaf und Bewegung. Der zweite Teil (§§ 31–133) rückt gute Gewohnheiten und Tugendhaftigkeit in den Mittelpunkt. Dazu gehören die Formung des Charakters und das Angewöhnen guter Manieren und Verhaltensweisen. Der dritte Teil widmet sich Inhalten des Lehrens und Lernens

(§§ 133–217). Im dritten Teil zeigt sich zudem, wie Locke praktische Tätigkeiten, Bewegung und körperliche Arbeit, mit Wissenserwerb verbindet. Damit ist die Bedeutung des Erziehungsbegriffs bei Locke auf den ersten Blick vergleichbar mit der heutigen Verwendung im Englischen.

Education bei Locke umfasst „*Virtue, Wisdom, Breeding and Learning*“ (STCE § 134, S. 194). Alle vier wünsche sich ein jeder *gentleman*, so Locke, neben dem Landbesitz, den er dem Jungen vererben kann. Tugend sei für den jungen Erben bedeutsam, denn wenn er tugendhaft sei, werde ihm Wertschätzung entgegengebracht. Er werde sich zudem selbst besser annehmen können. Tugend sei die Voraussetzung für das Glücklichein, in dieser und der jenseitigen Welt (STCE § 135, S. 195). Gute Erziehung sollte gesunde und tugendhafte Personen hervorbringen, daher ist *Some Thoughts* vor allem eine Handreichung, Kinder zu tugendhaften Individuen zu erziehen (vgl. Yolton/Yolton 2000, S. 18; STCE § 133, S. 194). Während *wisdom* und *learning* verständlich sind, gehörte zu den vier unter *education* gefassten Dimensionen auch *breeding*. *Breeding* wird heute im Englischen ausschließlich in der Bedeutung von Zucht, also in Bezug auf Tiere verwendet (vgl. OED). Locke verwendet diesen Begriff in der Bedeutung von ‚gute Umgangsformen haben‘ oder ‚gut erzogen sein‘.

Though the managing our selves well, in this part of our Behaviour, has the Name of *Good-Breeding*, as if peculiarly the effect of Education; yet [...] young Children should not be much perplexed about it; [...] Teach them Humility, and to be good -natur'd, if you can, and this sort of Manners will not be wanting [...] (STCE § 145, S. 203).

Locke ist überzeugt, dass es Standesunterschiede gibt, die sich in der Erziehungsmethode in den oberen Schichten niederschlagen, denn „*a Prince, a Nobleman, and an ordinary Gentleman's Son, should have different ways of Breeding*“ (STCE § 217, S. 265). Für ihn sind die spätere Person und ihre Haltung relevanter als die vermittelten Inhalte. Erziehung umfasst Tugend, Wissen, fleißiges Lernen und gutes Benehmen. Locke sieht, um diese zu erreichen, eine Methode vor, die durch tätiges und reflektiertes Handeln und das Vorleben guter Umgangsformen durch Tutor, Eltern und Verwandte sowie Personal unterstützt werden sollte.

4 Labour

Wenn Locke im zweiten und dritten Teil der *Some Thoughts* von *education* spricht, spricht er auch von Arbeit (vgl. *Dedication* § 10, 37, 107, 127, 130, 168, 174, 189, 195, 202, 205, 206, 211). *Labour* als physische und mentale Arbeit findet sich bereits seit dem 13. Jahrhundert in englischen Schriften (vgl. OED). Die Bedeutung ist gebunden an verschiedene Formen der Arbeit, vor allem landwirtschaftliche Arbeit (*tillage*).

Um Lockes Arbeitsbegriff nachzugehen, wird im Folgenden seine Regierungsschrift einbezogen. Beide Schriften beschreiben Transformationen durch Arbeit, zum einen individuell, zum anderen gesellschaftlich. Das Kind wächst vom Unschuldigen zum Wissenden, vom Menschen zur Person heran (vgl. Yolton/Yolton 2000, S. 16). Es zeigen sich in der Regierungsschrift zwei Arten sozialer Reifung, nämlich vom Staat ohne zum Staat mit Privateigentum an Land und Gütern und vom Naturzustand zur Zivilgesellschaft. Vor allem die letztere Reifung ist demzufolge relevant, wenn Lockes Erziehungsdenken betrachtet wird (vgl. ebd.). Beide Schriften bedienen sich ähnlicher Konstruktionen. Jeder Teil der folgenden Passage aus dem Kapitel *Of the State of Nature* ist Yolton/Yolton zufolge auf Lockes Erziehungsdenken übertragbar.

What State all Men are naturally in, and that is a State of perfect Freedom to order their Actions, and dispose of their Possessions, and Persons as they think fit, within the bounds of the Law of Nature, without asking leave, or depending upon the Will of any other Man (TTII § 4, S. 269).

Die Vorstellungen des Ordners unserer Handlungen, des überlegten Verfügens über unsere Besitztümer sowie, dass Menschen stets dem Naturgesetz unterworfen sind und nicht vom Willen anderer abhängig sein sollten, alle vier finden sich in den *Some Thoughts* (Yolton/Yolton 2000, S. 16). Die Zivilgesellschaft hat die Aufgabe, Personen zu schützen; Erziehung sollte die dafür geeigneten Personen hervorbringen. Diese haben das Naturgesetz verinnerlicht und verfügen über die Rationalität, die die Gesellschaft braucht, um zu bestehen (vgl. ebd., S. 18).

In Lockes *Two Treatises* (1689) ist die Bedeutung der Arbeit bei der Aneignung von Land aus dem Naturzustand im Kapitel *Of Property* aufschlussreich. Arbeit ist mit der Person verbunden: „*The Labour of his Body, and the Work of his Hands, we may say, are properly his [...] For this Labour being the unquestionable Property of the Labourer*“ (TTII § 27, S. 287 f.). Jede Person hat die Möglichkeit, sich durch Aufwendung der eigenen Arbeitskraft etwas aus dem gemeinschaftlichen Gut anzueignen, z. B. ein Tier zu jagen oder ein Stück Land zu bestellen (vgl. ebd., § 28, S. 288). Wird physische Arbeit angewandt, so begründet sie Eigentum auf das Stück Land oder das gejagte Tier (vgl. ebd., § 30, S. 290; § 45, S. 299). Die von einer Person aufgewandte Arbeit bedingt den Unterschied zwischen einem gemeinsamen Gut und einem privaten Eigentum. Sie fügt dem natürlichen Gut, so Locke, einen Wert hinzu (vgl. ebd., § 28, S. 288). England war eine Agrargesellschaft; insofern wurden unter *labour* verschiedene Tätigkeiten zusammengefasst, die zum Recht auf das Stück Land führten: „*As much Land as a Man Tills, Plants, Improves, Cultivates, and can use the Products of, so much is his Property. He by his Labour does, as it were, inclose it from the Common.*“ (TTII § 32, S. 290 f.)

Nicht nur die eigene, selbst aufgewandte Arbeit bedingt Eigentum, sondern auch die Arbeit, die mit dem eigenen Geld bezahlt wird. *Labour* sichert also auch

Eigentum, wenn sie von dem eigenen Pferd oder dem bezahlten Diener aufgewandt wird: „*Thus the Grass my Horse has bit; the Turfs my Servant has cut; and the Ore I have digg'd in any place where I have right to them in common with others, become my Property*“ (TTII, § 28, S. 289). Die Arbeitskraft der Angestellten und ihr erwirtschaftetes Gut gehörten dem Zahlenden (vgl. Priddat 1998). Denn *labour* bedeutet nach zeitgenössischer und ausschließlich englischer Auffassung, so Seed (2001, S. 16), dass Geld gezahlt wird für Arbeit, die aneignet. Kapital ist damit im englischen Sprachgebrauch personalisiert. Es gibt also besondere Zeichen englischer Aneignung, und das sind die Errichtung von Häusern und Zäunen sowie die agrarische Bearbeitung von Land. Dies zeigt sich gut im Vergleich zu den Rechtfertigungen der Aneignung von Land im kolonialen Kontext, wie Seed (1995) im Vergleich zu Spanien, Frankreich, den Niederlanden und Portugal herausgearbeitet hat. Nach spanischem Recht etwa wurde der Anspruch durch das Verlesen einer Proklamation und einer militärischen Intervention begründet. Was uns heute einleuchtend erscheint, war Teil argumentativer Auseinandersetzung der europäischen Kolonialmächte, wobei sich das englische Recht einer agrarischen Aneignung prominent in die Verfassung der Vereinigten Staaten einschrieb.

5 Education as labour

Nun komme ich zur parallelen Konstruktion von Erziehung und Arbeit. Wird *education* ähnlich entworfen wie *labour*, versetzt gute Erziehung den, der die Arbeit aufwendet, in die Position, ein Recht auf etwas, z. B. gutes Ansehen, zu haben. Locke versteht die Aneignung von Land durch Arbeit als praktisches Handeln, entsprechend steht bei seiner *education* die Methode im Mittelpunkt und nicht das feste Regelwerk oder die zu lernenden Inhalte: „*The Knowledge of Vertue, all along from the beginning, in all the Instances he is capable of, being taught him, more by Practice than Rules*“ (STCE, § 185, S. 239). Locke beschreibt eine innere Veränderung des Menschen durch Erziehung, die sich im Außen – also im Verhalten der späteren Erwachsenen – zeigt. Die Erziehung des Tutors soll den Geist einrichten und dort die Tugend festsetzen. Sie soll nicht nachlassen, bis der junge Mann eine echte Lust an der Tugend empfindet sowie seine Kraft darauf verwendet (vgl. STCE § 70, S. 132). Es geht Locke um die Schaffung einer festen Disposition in frühem Lebensalter:

The difference to be found in the Manners and Abilities of Men, is owing more to the Education than to any thing else; we have reason to conclude, that great care is to be had of the forming Children's Minds, and giving them that seasoning early, which shall influence their Lives always after (STCE § 32, S. 103).

Seine Auffassung von der Bedeutung verschiedener Lerninhalte oder Tätigkeiten orientiert sich am Nutzen für die tägliche Arbeit als Eigentümer eines Landguts,

als Geschäftsmann oder als Friedensrichter. Die Lebensbedingungen waren bestimmend für Lockes Wahrnehmung der Möglichkeiten auf verschiedenen Ebenen, so auch im Hinblick auf den Wissenserwerb.

The day-labourer in a country-village has commonly but a small pittance of knowledge, because his ideas and notions have been confined to the narrow bounds of a poor conversation and employment: the low mechanic of a country town does somewhat out-do him: porters and cobblers of great cities surpass them. A country gentleman who, leaving Latin and learning in the university, removes thence to his mansion-house, and associates with neighbours of the same strain, who relish nothing but hunting and a bottle; with those alone he spends his time, with those alone he converses, and can away with no company whose discourse goes beyond what claret and dissoluteness inspire: – such a patriot, formed in this happy way of improvement, cannot fail, as we see, to give notable decisions upon the bench [*Friedensrichter, Anm. SuSp*] (CU, § 2, S. 211).³

Dieses Zitat zeigt verschiedene Differenzlinien zwischen männlichen erwachsenen Personen und ihren Lebensbedingungen. Die Arbeit, die verrichtet wird, und der Ort, ob jemand in der Stadt oder auf dem Land lebte, werden von Locke unterschieden. Wobei er einen *landed gentleman*, der guten Dienst als Friedensrichter zu leisten in der Lage ist, vom Landarbeiter, der „kaum den Kopf von der Erde hebt“ unterscheidet (vgl. CU § 6, S. 221). Dieser Landarbeiter wird kaum besser argumentieren als ein „perfect natural“ (ebd.). Zwei Personifizierungen, der Tagelöhner und der Mensch im Naturzustand, stehen in Lockes Werk als Beispiel für herausfordernde Lebensbedingungen. Es gibt große Unterschiede zwischen den Menschen, so seine Beobachtungen, die Kunstfertigkeit und Fleiß kaum in der Lage sind zu überwinden (CU § 2, S. 207). Selbst wenn eine gleichartige Erziehung („equal education“) vorhanden sei, so seien doch große Unterschiede erkennbar: „And the woods of America, as well as the schools of Athens, produce men of several abilities in the same kind.“ (Ebd.) Wie dem auch sei, so schreibt Locke weiter, werden die Potentiale vieler Menschen viel zu wenig ausgeschöpft. Er möchte mit seinen Überlegungen diese Diskussion bereichern und „remedies“ (ebd.) anbieten. Dies trifft auch auf die anderen Dokumente zu Fragen der Erziehung zu. Erzieherische Bemühungen, die seines Erachtens die Bedeutung der späteren gesellschaftlichen Position zu wenig berücksichtigen sowie die Anlagen nicht ausschöpfen, bezeichnet Locke folgerichtig als „*lost labour*“ (STCE § 107, S. 167; § 167, S. 223; § 168, S. 224; § 195, S. 249).

3 Alle Zitate sind in der Schreibweise des Originals wiedergegeben, die keinesfalls einheitlich und mitunter von individuellen Präferenzen der jeweiligen Verfasser*innen abhängig ist. Auf eine Kennzeichnung der Abweichungen zum heutigen Englisch wurde verzichtet. Alle Übersetzungen in den Zitaten sind von mir angefertigt und mit eckigen Klammern eingefügt. SuSp = Susanne Spieker

Wie beim Eigentum, das durch die Arbeit mit der Person verbunden wird, geht es bei der Erziehung um die Formung der Person durch die Aufwendung von *labour*. Die gute Erziehung verbindet sich gewissermaßen mit der heranwachsenden Person. Wie beim durch *labour* gepflügten Land, dem durch die Arbeit ein Wert hinzugefügt wird, beschreibt Locke das Ergebnis der Tätigkeit des Erziehenden als eine morphologische Veränderung. Die Formung des Geistes durch Erziehung geschehe wie die richtige Aneignung des Landes durch agrarische Nutzung. Arbeit generiert über den Wert des eigentlichen Einsatzes hinaus einen ökonomischen Wert. An einem geschaffenen Gut mache die Arbeit neun von zehn Teilen des Wertes aus (TTII § 40, S. 296). Damit bedingt letztlich die Arbeit den eigentlichen Wert eines Erzeugnisses und nicht die in der Natur vorhandenen Rohstoffe (vgl. TTII § 28, S. 288). Gleich in der ersten Passage der *Some Thoughts* verwendet Locke einen ganz ähnlichen Vergleich für die Bedeutung von *education* für die Herausbildung der Persönlichkeit.

He, whose Mind directs not wisely, will never take the right Way; and he, whose Body is crazy and feeble, will never be able to advance in it. I confess, there are some Mens Constitutions of Body and Mind so vigorous, and well framed by Nature, that they need not much Assistance from others, but by the strength of their natural Genius. [...] But Examples of this Kind are but few, and I think I may say, that of all the Men we meet with, Nine Parts of Ten are what they are, Good or Evil, useful or not, by their Education. 'Tis that which makes the great Difference in Mankind (STCE § 1, S. 83).

Gute Erziehung, „*Virtue, Wisdom, Breeding and Learning*“ (STCE § 134, S. 194), bestimme den Wert eines Menschen, so wie die aufgewendete Arbeit den eigentlichen Wert eines Gutes bestimmt. Die Unterschiede der Menschen im Hinblick auf Fertigkeiten und Fähigkeiten und Betragen bedingt *education*. Locke begründet, indem er die Bedeutung von guter Erziehung hervorhebt und sie argumentativ ähnlich aufbaut wie *labour*, eine soziale Positionierung. Diese zeigt sich etwa im durch gute Erziehung ansteigenden sozialen Ansehen einer Person.

Labour wurde für landwirtschaftliche Tätigkeiten als Oberbegriff verwendet. Locke nutzt, vorrangig im zweiten Teil der *Some Thoughts*, Metaphern aus Landwirtschaft und Gartenbau, also Sprechweisen, mit denen er in der *Second Treatise* das Recht auf Eigentum begründet. Ein Element dieser agrarischen Vergleiche ist die Zeit, also wann mit Erziehung oder der Arbeit begonnen werden sollte. Erziehung müsse frühzeitig beginnen in „*due season*“ (STCE, § 34, S. 103; § 75, S. 136; dazu §§ 40–42, S. 109f.). Das frühzeitige Setzen der Saat in einer guten Erziehung wird dabei genau wie beim Bestellen des Landes durch aufgewandte Arbeit zum Schlüsselmoment für den Erfolg. Oft werden jedoch Fehler gemacht, konstatiert er, etwa werden Kinder, noch bevor sie laufen können, Gewalt erfahren, sie lernen Angst und Unsicherheit sowie die Wirkung von Gewalt kennen, was sie potentiell zu gewalttätigen Menschen heranreifen lasse (vgl. STCE § 37,

S. 105 f.; dazu § 78, S. 138). Solche verbreiteten Praktiken kritisiert Locke. Falls diese Fehler bei so jungen Kindern in der Erziehung gemacht werden, so kostet es viel Arbeit, die Folgen abzumildern:

[...] we are fain to come to the Plough and the Harrow, the Spade and the Pick-ax, must go deep to come at the Roots; all the Force, Skill, and Diligence we can use, is scarce enough to cleanse the vitiated Seed-Plat over-grown with Weeds, and restore us the hopes of Fruits, to reward our Pains in its season (STCE § 84, S. 145).

In diesem Zitat finden sich verschiedene landwirtschaftliche Metaphern für die Erziehung. Kenntnis, Einsatz und Durchhaltevermögen sind nötig, um die Hoffnung auf eine Ernte wiederherzustellen. Die Tugendhaftigkeit des Heranwachsenden ist metaphorisch gesprochen die Ernte. In der englischen Landwirtschaft war es übliche Beete, die in dem einen Jahr brach lagen, zu pflügen, um die nachwachsenden Unkräuter zu bekämpfen. Unkraut sollte keine zu tiefen Wurzeln schlagen. War dies nicht geschehen, konnte im Besitzrecht zudem jemand anderes Anspruch auf dieses unbestellte Stück Land erheben. Eine gute Erziehung sei, eben wie die gute Landwirtschaft, die den Besitz erhält, eine Investition in die Zukunft. Gute Erziehung schlägt Grenzsteine („Land-marks“, STCE § 94, S. 153), sie steckt den Rahmen ab. Die vorgestellten agrarischen Metaphern des zweiten Teils der *Some Thoughts* illustrieren, in welcher Weise die rechte Form der Erziehung mit agrarischen Bildern beschrieben wurde. Es zeigen sich Parallelen zu Lockes Texten über die gottgewollte Form der Aneignung durch landwirtschaftliche Arbeit in den *Two Treatises*. Das Einhegen und die Investition von Arbeit sichern das Eigentum und das Recht auf ein beanspruchtes Stück Land. Während *labour* in Lockes Argumentation in *Of Property* einen rechtlichen Anspruch festlegt, ergibt sich kein rechtlicher Anspruch aus *education*. Jemand, der gut ausgebildet ist, sollte aber, so Locke, keine Probleme haben, eine gute gesellschaftliche Position zu erlangen.

A Vertuous and well behaved young Man, that is well versed in the general Part of the Civil-Law (which concerns not the chicane of private Cases, but the Affairs and Inter-course of civilized Nations in general, grounded upon Principles of Reason) understands Latin well, and can write a good hand, one may turn loose into the World, with great assurance, that he will find Employment and Esteem every where (ebd., § 186, S. 239).

Damit findet sich bei Locke eine Hoffnung auf eine gute Zukunft verbunden mit den Bemühungen um eine angemessene Erziehung. Erziehung sollte zudem die Person verbessern. Locke verwendet *improvement* sowohl in *Some Thoughts* als auch in *Two Treatises* häufig. Es geht um dieses „*improvement of labour makes the far greater part of the value*“ (TTII § 40, S. 296) oder „*improving it by labour*“

(ebd., §41, S. 297). Die Veredelung bestimmter Rohstoffe durch Arbeit lässt Produkte erst entstehen. Hier nennt Locke Brot, Wein und Kleidung (vgl. ebd., §42, S. 297). Diese Produkte seien entsprechend mehr wert als ihre Grundstoffe. *Improvement* oder das Verb *to improve* verwendet er in *Some Thoughts* hingegen vorrangig im Zusammenhang mit dem Nutzen bestimmter Inhalte der Vermittlung für die spätere soziale Position des *gentleman* (vgl. STCE §§ 147–197). Er reflektiert, was als *improvement* sinnvoll ist respektive wodurch eigentlich eine Ertragssteigerung (Verbesserung, Veredelung) in der nächsten Generation erreicht werden kann (vgl. ebd., §66, S. 122). Dabei geht Locke von einem formbaren Kind aus, das durch stete Wiederholung in Abhängigkeit von seiner Konstitution lernt. Der einzige Weg zur Weitergabe der bereits erreichten *Improvements*, wie Tugendhaftigkeit und Frömmigkeit sei die optimale Erziehung der *gentry*-Nachkommen. Deren Methoden und Inhalte sollten stets reflektiert und immer an das jeweilige Kind angepasst werden:

I wish, that those, who complain of the great Decay of Christian Piety and Vertue every where, and of Learning and acquired Improvements, in the Gentry of this Generation, would consider how to retrieve them in the next. This I am sure, that if the Foundation of it be not laid in Education and Principling of the Youth, all other Endeavours will be in vain (ebd., §70, S. 131).

Die durch *education* gepflanzten guten Gewohnheiten lassen Heranwachsende zu „*great Captains and Statesmen as well as Husbandman*“ (ebd., §204, S. 257) werden. Durch ihre Tugendhaftigkeit, Disziplin und Sorgfalt sowie durch verschiedene Fertigkeiten und Kenntnisse werden sie in die Lage versetzt, anderen ein Vorbild zu sein. Gute Erziehung war eine Investition: Den Eltern obliegt die Sorge um die angemessene Erziehung, also die Finanzierung. Derjenige, der in die Erziehung seiner Kinder investiere, werde damit mehr Erfolg haben als derjenige, der Geld ausbebe, um sich mehr Land zu kaufen (vgl. ebd., §90, S. 148): „’Tis not good Husbandry to make his Fortune rich, and his Mind poor.“

6 Education und labour

Die sprachlichen Bilder zur Arbeit der Erziehung im zweiten Teil von *Some Thoughts* stehen nicht mit denen im dritten Teil in Verbindung, wo es um Inhalte geht. Es ist ein anderes Verhältnis von Erziehung und Arbeit. Locke möchte landwirtschaftliche oder handwerkliche Fertigkeiten vermittelt sehen, etwa Gärtnern oder Tischlern. Diese Fertigkeiten sollen dem Heranwachsenden sowohl nötige Kenntnisse wie auch körperlichen Ausgleich verschaffen (vgl. STCE §204, S. 257). Die Notwendigkeit des physischen Ausgleichs findet sich in einem kleineren Eintrag in den *Adversaria*, überschrieben mit dem Titel *Labour* (1693

[2002]), ausgeführt: Locke sieht es als positiv an, dass im Leben die Notwendigkeit der Arbeit besteht. „*Half the day employed in useful labour would supply the inhabitants of the earth with the necessities and conveniences of life, in a full plenty*“ (Labour, S. 326). Er formuliert, dass abhängig von der sozialen Position es am Besten sei, wenn Arbeit und Erziehung sich abwechseln. Gesunde Menschen sollten demzufolge etwa sechs Stunden am Tag auf körperliche Arbeit verwenden und sechs Stunden auf Studien – „*improvements of their minds*“ (ebd., S. 327).

Die Erholung sei für Heranwachsende so bedeutsam wie Arbeit oder Essen. Eine Art des *improvement* kann mit der anderen abgewechselt werden, sodass die Heranwachsenden immer wach und aufmerksam sind (vgl. STCE § 108, S. 168). Ein möglichst effektiver Einsatz aller Kräfte in der zur Verfügung stehenden Zeit des Heranwachsenden unterstützt eine gute Entwicklung. Die Nachkommenschaft der Landeigentümer sollte gewissermaßen eine Moral verinnerlichen. Die Gesellschaft sollte sich durch diese verändern. Die (puritanische) *gentry* galt für Locke als auserwählt. Sie sollte in seiner Zukunftsvision die soziale Funktion des Multiplikators übernehmen und die Gesellschaft günstig beeinflussen. Lockes spezifische Auffassung des Nutzens der Erziehung ist Teil seines zeitgenössischen Kontextes. Denn die protestantisch geprägte Gesellschaftsauffassung legte, wie Yolton/Yolton betonen, für Locke unüberwindbare Grundsätze fest. Das Recht musste in jedem Fall mit diesem göttlichen und natürlichen Recht übereinstimmen. Die moralische Erziehung der *Some Thoughts* leitete das Kind in Übereinstimmung mit diesen Grundsätzen zum Erwachsenenalter (vgl. Yolton/Yolton 2000, S. 39 f.). Ein Mensch wird bei Locke durch Erziehung moralisch. Vernunft ist demzufolge als *natural reason* in den Menschen eingeschrieben. Locke ist daher insofern eine Figur des Übergangs, als er sich von den angeborenen Wahrheiten, die durch Gott eingepflanzt wurden, distanziert. Er nähert sich damit den säkularen Auffassungen des 18. Jahrhunderts an, die sich mit der schwierigen Frage befassten, wie Eigennutz und die Sorge für andere zusammenkommen (vgl. ebd., S. 26). Der nach Locke'scher Auffassung erzogene erwachsene Mensch sollte sich an den bestehenden Rechtsauffassungen des göttlichen Gesetzes und des Naturrechts orientieren. In diesem Rahmen ist auch Lockes Vorstellung des besten Ertrages einer guten Erziehung zum tugendhaften *gentleman* und Landeigentümer zu verorten (vgl. Spieker 2015).

7 Schlussbetrachtung

Dieser Beitrag bestimmte das Verhältnis von Arbeit und Erziehung im Werk John Lockes. Herausgearbeitet wurden Ähnlichkeiten und Unterschiede zweier Entwürfe des Verhältnisses dieser beiden Begriffe. Lockes Erziehungsdenken bezieht sich ausschließlich auf eine gesellschaftliche Gruppe, die *gentry*, die in der Lage ist, die Erziehung ihre Kinder zu gestalten. Sie verfügen je nach dem eigenen

Vermögen über die entsprechenden Mittel, um im Kontext der gesellschaftlichen Unsicherheiten an die Zukunft zu denken. Locke denkt *education* – zumindest, was seine Schriften zur Erziehung angeht – ausschließlich in diesem Zusammenhang. Der Begriff *education* ist in Verhandlung, Locke bestimmt ihn für seinen Kontext. *Education* beinhaltet demnach „Virtue, Wisdom, Breeding and Learning“ (STCE § 134, S. 194).

Erziehung als *labour* zu denken, hat bestimmte Implikationen, wie der Vergleich mit *Two Treatises* zeigt. Erziehung als Arbeit fügt, Locke zufolge, der Person einen Wert hinzu, der über die eigenen Anlagen hinausgeht. Dieser Wert bestimmt die gesellschaftliche Position des erwachsenen *gentleman* in der Zukunft und legt fest, ob er seinen Besitz wahren kann oder nicht. Für die Eltern bedeutet die Bezahlung erzieherischer Arbeit durch einen Tutor, so Locke, eine sichere und gute Investition. Was bedeutet es, Erziehung auf diese Weise als Arbeit zu denken? Im Grunde findet sich hier am Ende des 17. Jahrhunderts bereits eine Vorstellung davon wieder, dass gute Erziehung bestimmten sozialen Gruppen Teilhabe an der Gestaltung der Gesellschaft verspricht. Diese Investition in die Zukunft zahlt sich jedoch nur in den höheren Ständen aus, wie Locke überzeugt ist: Der Großteil der Bevölkerung ist dazu nicht in der Lage respektive denkt gar nicht daran, weil die stete Notwendigkeit landwirtschaftlicher Arbeit das (Über-)Leben bestimmt. Die zweite Verhältnisbestimmung von Arbeit und Erziehung zeigt auf, dass es Locke um eine zeitliche Abfolge von physischer Arbeit und geistiger Arbeit geht. Erziehung wird damit in den Zusammenhang mit inhaltlichem Studium gerückt. Es geht Locke bei diesem Verhältnis um die optimale Abstimmung und damit um die Bestimmung der besten Effektivität erzieherischer Einflussnahme. Was bedeutet es, Erziehung und Arbeit so ins Verhältnis zu setzen? Letztlich beobachtet Locke, dass es sinnvoll ist, beide, also körperliche und geistige Betätigung, abzuwechseln. Ziel ist es schon bei ihm, den Effekt der geistigen Arbeit zu optimieren.

In der Frühaufklärung werden bestimmte Verhältnisse von Arbeit und Erziehung begründet, die unsere Überlegungen von der Bedeutung guter Erziehung bis heute prägen. Lockes Schriften, die breit rezipiert wurden, sind Schlüsselwerke. Begriffe wie Erziehung, deren grundlegende Konnotation als gegeben angenommen wird, sodass das Nachdenken über Erziehung als Kontinuität über alle Zeiten erzählt wird, sollten genauer hinterfragt werden. Historisch-kulturelle und -soziale Kontexte bestimmen spezifische Ausprägungen. So ist es etwa der Fall, dass der Begriff *education* erst nach 1500 mehr im Englischen gebraucht wird. Das heißt, wenn neue Begrifflichkeiten entworfen werden, wie es Locke in seiner Schrift macht, dann ist es sinnvoll, hinzuschauen, was hier gemeint ist, für wen er spricht und welche Inhalte für ihn relevant sind. Denn offensichtlich gebraucht er *education* gar nicht im Zusammenhang mit anderen Schichten. Daran schließen viele Fragen an, wie etwa: Gebraucht er *education* in gleicher Weise, wenn die Mutter etwas lehrt, oder geht es dann um *teaching*? Im Hinblick auf die Tätigkeit des männlichen Tutors nutzt er das Verb *to educate*, welches er sonst nicht verwendet. Betont

werden muss zudem, dass Tugend in seiner Vorstellung zentral ist. Tugend und wie sie gefasst ist, ist stark von zeitgenössischen moralischen Werten sowie Sitten und Gebräuchen abhängig. Als Konzept ist es jeweils historisch spezifisch zu erschließen. Wenn Tugendhaftigkeit Teilhabe ermöglicht, wird dann nicht Teilhabe über ein Konzept versprochen, welches viele Ideale und Erwartungen auf sich vereint? Die Kriterien, nach denen Teilhabe und gesellschaftlicher Erfolg bestimmt werden, bleiben also abhängig von vielen Variablen. Vieles bleibt noch offen, etwa in welcher Weise Locke die allgemeine Wahrnehmung der Bedeutung von *education* in seiner Zeit und auch davor wiedergab, also, ob er ein allgemeines und verbreitetes Verständnis der Begriffe hatte oder ob er ein Außenseiter war, dessen Sicht erst im Rückblick einflussreich geworden ist.

Literatur

- Barakat, Heike (2011): John Lockes Education. Erziehung im Dienst der Bildung. Münster.
- Goldie, Mark (2002): An Essay on the Poor Law. Introduction. Cambridge, S. 182–183.
- Grant, Ruth W./Hertzberg, Benjamin R. (2016): Locke on education. In: Stuart, Matthew (Hrsg.): A Companion to Locke. Oxford, S. 448–465.
- Gregoriou, Zelia/Papastephanou, Marianna (2013): The Utopianism of John Locke's natural learning. In: Ethics and Education, 8 (1), S. 18–30.
- Kersting, Christa (1992): Die Genese der Pädagogik im 18. Jahrhundert. Campes ‚Allgemeine Revision‘ im Kontext der neuzeitlichen Wissenschaft. Weinheim.
- Locke, John (1963 [1706]): Of the Conduct of the Understanding [CU]. In: The Works of John Locke in Ten Volumes. Printed for Thomas Tegg. Vol. 3. Aalen. S. 205–289.
- Locke, John (2002 [1693]): Labour. In: Goldie, Mark (Hg.): Locke: Political Essays. Cambridge. S. 326–328.
- Locke, John (2002 [1697]): An Essay on the Poor Law [PL]. In: Goldie, Mark (Hg.): Locke: Political Essays. Cambridge. S. 183–198.
- Locke, John (2000 [1695]): Some Thoughts Concerning Education [STCE]. Yolton, John W./Yolton, Jean S. (Hrsg.). Oxford.
- Locke, John (2005 [1689]): Two Treatises of Government [TII]. In: Laslett, Peter (Hg.): Locke: Two Treatises of Government. Cambridge.
- Oxford English Dictionary (OED), 3rd. Edition, Oxford, 2012
- Pollok, Konstantin (Hg.) (2004): Locke in Germany. Early German Translations of John Locke. 8. Vols. Bristol.
- Priddat, Birger P. (1998): Theologie, Ökonomie, Macht. Eine Rekonstruktion der Ökonomie John Lockes. Marburg.
- Seed, Patricia (1995): Ceremonies of Possession in European Conquest of the New World, 1495–1640. Cambridge.
- Seed, Patricia (2001): American Pentimento. The Invention of Indians and the Pursuit of the Riches. Minnesota.
- Spieker, Susanne (2015): Die Entstehung des modernen Erziehungsdenkens aus der europäischen Expansion. Frankfurt am Main.
- Stuart, Mathew (2016): Introduction. In: ders. (Hg.): A Companion to Locke. Oxford. S. 1–23.
- Wallerstein, Immanuel (2004 [1974]): Das modern Weltssystem I. Die Anfänge kapitalistischer Landwirtschaft und die europäische Weltökonomie im 16. Jahrhundert. Wien.
- Yolton, John W./Jean S. Yolton (2000): Introduction. In: dies. (Hrsg.): Some Thoughts concerning Education. Oxford, S. 1–75.

Frauen(aus)bildung und Frauenbewegung im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts: Gesellschaftliche Umbrüche und widerständiges Selbstsein als Spannungsfeld in der Akademisierung des Sozialen

Sabine Toppe

Zusammenfassung: In dem Beitrag wird die Entwicklung von Frauenarbeit und Frauen(aus)bildung im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts in ihrer Verwobenheit mit politischen und ökonomischen Verhältnissen rekonstruiert. Insbesondere wird die Bedeutung sozialer Berufe für die Emanzipation (bürgerlicher) Frauen herausgestellt. Es geht um spezifische Einflüsse der bürgerlichen Frauenbewegung im ersten Drittel des 20. Jahrhundert auf die Entwicklung von Frauenbildung/ -ausbildung mit einem ausgewählten Fokus auf die Akademisierung und Professionalisierung des Sozialen und das Spannungsfeld gesellschaftlicher Umbrüche und subjektiver Bildungsbestrebungen von Frauen im Sinne eines widerständigen Selbstseins im Umgang mit Entwicklungen von (Aus-)Bildungs-, Arbeits- und Geschlechterverhältnissen. Gefragt wird danach, welche Bedingungen und Entwicklungen zentral sind für die geschlechtsspezifischen Umbrüche in der sozialen Arbeitswelt und im dazugehörigen (Aus-)Bildungssystem. Den Rahmen bilden zentrale gesellschaftliche Bedingungen und Entwicklungen für frauenspezifische Umbrüche und Subjektorientierungen in der sozialen Arbeitswelt und im dazugehörigen (Aus-)Bildungssystem im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts.

Abstract: The article reconstructs the development of women's work and women's education in the first third of the 20th century in its interweaving with political and economic conditions. In particular, the importance of social professions for the emancipation of (bourgeois) women is highlighted. It is about specific influences of the bourgeois women's movement in the first third of the 20th century on the development of women's education/training, with a selected focus on the academisation and professionalisation of the social and the field of tension between social upheavals and women's subjective educational aspirations, in the sense of a resistant selfhood in dealing with developments in education, work and gender relations. The question is which conditions and developments are central to the gender-specific upheavals in the social world of work and in the associated education and training system. The framework is formed by central social conditions

and developments for women-specific upheavals and subject orientations in the social world of work and in the associated education and training system in the first third of the 20th century.

Keywords: Frauenbewegung, Frauenbildung, Soziale Arbeit, Berufliche Bildung

1 Einführung

„Frauenarbeit ist ungelernete Arbeit und ist schlecht bezahlt“, schrieb Rosa Kempf (1911, S. 90), Nationalökonomin und Vertreterin der bürgerlichen Frauenbewegung, in ihrer Studie über gewerbliche Arbeit im Kaiserreich, in der sie verdeckte teilnehmende Beobachtungen unter Fabrikarbeiterinnen durchführte. Arbeiterinnen erhielten zur Ausübung ihrer Erwerbstätigkeit kaum eine Ausbildung oder Anleitung, die Löhne waren niedrig. Und für bürgerliche Frauen im frühen 20. Jahrhundert galt Erwerbsarbeit im Allgemeinen als nicht standesgemäß, der Beruf der Gouvernante, Kindergärtnerin oder Lehrerin wurde für ledige Mädchen und Frauen noch toleriert wegen der Nähe zu mütterlichen Aufgaben. „Alle diese Positionen waren schlecht bezahlt, die Tätigkeit als Gouvernante oder Gesellschafterin bedeutete eine Stellung zwischen Familienzugehörigkeit und Dienstbotendasein.“ (Hopf 1997, S. 18) Rosa Kempf kritisierte die Doppelbelastung der Frauen, das Verhältnis von Erwerbsarbeit und Familie und die Arbeitsbedingungen: „...die Arbeitsleistung auch schon eines jungen Mädchens besteht jetzt in einem häuslichen und einem beruflichen Teil; wird jetzt die Arbeitszeit im Betrieb ohne gleichzeitige Lohnerhöhung erniedrigt, so gewinnt die Arbeiterin noch lange nicht gleich ihrem männlichen Mitarbeiter Zeit für Erholung und Kräftigung, die sich dann wieder in größere berufliche Leistungsfähigkeit umsetzt und die Verkürzung der Arbeitszeit als im Interesse eines hochstehenden modernen Betriebs erscheinen läßt.“ (Kempf 1911, S. 197)

Arbeits- und Reproduktionsprozesse differieren wie Bildungs- und Erziehungsverhältnisse in den historischen Epochen, sind aber immer miteinander verweben, mit gesellschaftlichem Konfliktpotential, sozialen, politischen, ökonomischen und geschlechterbezogenen Ungleichheiten. Bei so grundlegenden Veränderungen von Arbeitsverhältnissen wie in der Hochindustrialisierung im späten 19. und frühen 20. Jahrhundert mit neuen gesellschaftlichen Spaltungslinien, insbesondere im Rahmen sozialer Bewegungen und in den Geschlechterverhältnissen, spielten (Aus-)Bildungssysteme eine ambivalente Rolle in der Erwartung der Ermöglichung von Bildungschancen und beim Ausgleich bestehender Chancenungleichheiten. Der bürgerlichen Frauenbewegung ging es noch vor Arbeitszeitverkürzung und Lohnerhöhung für Arbeiterinnen – für die sich u. a. Rosa Kempf einsetzte – um eine bessere Frauenbildung und

-ausbildung, anknüpfend an soziale wie ökonomische Umbrüche im Kaiserreich, Veränderungen von Geschlechterrollen und nicht zuletzt an individuelle Bildungsbestrebungen von Frauen. Eine zentrale Rolle spielte hier die Herausbildung der Profession Soziale Arbeit, die sich wie die Frauenbewegung – und initiiert durch diese – im zivilgesellschaftlichen Raum, neben dem Staat und der Wirtschaft, entwickelte. „Ein Bereich, der sich gewissermaßen durch Eigenständigkeit, Freiwilligkeit und Selbstorganisation kennzeichnet, ein Bereich, zu dem auch die bürgerliche Öffentlichkeit gehört und wo soziale, kulturelle und politische Strömungen, Bewegungen usw. ihren Wirkungsort finden.“ (Hammerschmidt 2010, S. 26)

Vor diesem Hintergrund geht es im Folgenden um spezifische Einflüsse durch Handlungen der bürgerlichen Frauenbewegung im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts auf die Entwicklung von Frauenbildung/-ausbildung mit einem ausgewählten Fokus auf die Akademisierung und Professionalisierung des Sozialen und das Spannungsfeld gesellschaftlicher Umbrüche und subjektiver Bildungsbestrebungen von Frauen im Sinne eines widerständigen Selbstseins im Umgang mit Entwicklungen von (Aus-)Bildungs-, Arbeits- und Geschlechterverhältnissen. Gefragt wird danach, welche Bedingungen und Entwicklungen zentral sind für die geschlechtsspezifischen Umbrüche in der sozialen Arbeitswelt und im dazugehörigen (Aus-) Bildungssystem. Und in welcher Weise schlagen sich diese Umbrüche im – institutionellen wie individuellen – Nachdenken über Erziehung und Bildung nieder? Wie manifestieren sich letztlich die veränderten Anforderungen an das (Aus-)Bildungssystem in Institutionen, Organisationen und in den Lebenswelten, und wie durchkreuzt ein implizites Motiv von Widerständigkeit hier bestehende gesellschaftliche Ordnungen?

Den Rahmen bilden zentrale gesellschaftliche Bedingungen und Entwicklungen für frauenspezifische Umbrüche und Subjektorientierungen in der sozialen Arbeitswelt und im dazugehörigen (Aus-)Bildungssystem im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts. Dazu zählen die geschlechtsspezifischen Folgen von Hochindustrialisierung, Technisierung, Urbanisierung und Globalisierung sowie der voran schreitenden Pauperisierung und ihre Auswirkungen auf die Organisation von Mädchen- und Frauen(aus-)bildung im Kaiserreich. Der Erste Weltkrieg, die Weimarer Republik und der aufkommende Nationalsozialismus brachten spezifische Veränderungen sozialer wie politisch geprägter Lebensbedingungen und von Arbeits- und Ausbildungsverhältnissen wie Veränderungen im Verhältnis von Familie und Erwerbsarbeit mit sich und beinhalteten zukunftsweisende Verflechtungen – vorwärts- wie rückwärtsgerichtet – von Bildungsverhältnissen mit den Produktions- und Arbeitsverhältnissen. Die beginnende Akademisierung des Sozialen (Rauschenbach/Züchner 2011) in Form der Professionalisierung sozialer Fürsorge und sozialer Ausbildung spielte dabei eine zentrale Rolle im Hinblick auf die Bildungs- und Ausbildungschancen und Bildungsanforderungen für Frauen.

2 Gesellschaftspolitische Veränderungen, neue Arbeitsverhältnisse und (Aus-) Bildungsdiskurse im ausgehenden 19. und frühen 20. Jahrhundert

In der Zeit des Kaiserreichs nach der Reichsgründung 1871 erlebte Deutschland die schnelle Entwicklung von einem Agrarstaat zu einer führenden Industrienation mit damit verbundenen gesamtgesellschaftlichen Modernisierungsprozessen, Globalisierung wie Nationalismus, Bevölkerungswachstum, Hochindustrialisierung, dem Ausbau der Infrastruktur sowie der Entwicklung einer modernen Klassengesellschaft. Es erfolgte ein „langandauernder und sich an der Schwelle zur Moderne beschleunigender ökonomischer Strukturwandel, der zur Dissoziation der ehemals ungeschiedenen Sphären der Öffentlichkeit und Privatheit und zum Entstehen eines neuen weiblichen Rollenideals geführt hat.“ (Konrad 1993, S. 26) Bürgertum und Arbeiterschaft lebten in sozial klar getrennten Lebenssphären mit höchst ungleichen Wohnverhältnissen, Bildungsinstitutionen und diversen kulturellen Lebensformen. „Soziale Distinktion, zentraler Funktionsmechanismus der bürgerlichen Gesellschaft, zu der die meisten Frauen in der Familie, eine Minderheit unter ihnen professionell als Erzieherinnen und Lehrerinnen, beitrugen, beruhte zu einem wesentlichen Teil auf Erziehung.“ (Jacobi 2013, S. 241) Waren Arbeiterinnen in ausbeuterischen industriellen Produktionsstätten tätig, da aufgrund der schlechten Entlohnung das Einkommen des Mannes für die Versorgung der Familie nicht ausreichte, so lebten bürgerliche Frauen die Beschränkung auf die Hausfrauen- und Mutterrolle und wurden zugleich in der Organisation des Haushalts aufgrund der fortschreitenden Technisierung der Hausarbeit weit weniger gefordert als in vorindustriellen Zeiten. Dabei waren alle Frauen „von politischer Mitbestimmung und Beteiligung sowie von höherer Bildung und den meisten gehobenen Berufen ausgeschlossen“ (Wagner/Wenzel 2009, S. 23). Für das Bürgertum war Bildung seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert ein zentrales Thema, galt sie doch als wegweisende Antwort auf gesellschaftliche Herausforderungen und damit auch für die individuelle Verantwortung des eigenen erfolgreichen Lebenswegs, zunächst allerdings nur für den männlichen Teil der Bevölkerung.

Die Industrialisierung im 19./20. Jahrhundert bedeutete neben der massenhaften Ausweitung von Lohnarbeitsverhältnissen eine Dynamisierung der Berufsstrukturen und damit einhergehender Ausbildungswege. Frauen sahen sich – in der Umsetzung abhängig von ihrer klassenspezifischen Herkunft – zunehmend mit der Notwendigkeit einer Erwerbstätigkeit im Hause oder außerhalb des Hauses, unter Berücksichtigung ihres eigentlichen „Berufs“ als Hausfrau, Gattin und Mutter konfrontiert (Jacobi-Dittrich 1983). Geöffnet wurden in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts für Mädchen pädagogische Berufe und Berufswege im gewerblichen Bereich, „die an traditionelle Tätigkeiten der Hauswirtschaft in Stadt und Land, im Handel und an bestimmte Berufe der

Textilindustrie anknüpfen“ (Jacobi 2013, S. 253). War die Problematik weiblicher Erwerbstätigkeit lange Zeit auf die Mädchen und Frauen der Unterschichten und einzelne Berufsgruppen beschränkt, so ergab sich um 1900 herum auch für unverheiratete Frauen aus der bürgerlichen Mittelschicht aufgrund sich verändernder ökonomischer Verhältnisse und familiärer Verantwortlichkeiten zunehmend die Notwendigkeit, nach Abschluss der Schule berufstätig zu sein bzw. einen eigenen Verdienst zu erwirtschaften. 1907 waren etwa 46 % aller Frauen ledig, verwitwet oder geschieden, also meist auf eigenes Einkommen angewiesen (vgl. Bäumer 1914, S. 6). Auch 26 % der verheirateten Frauen waren hauptberuflich auf dem Arbeitsmarkt tätig, Tendenz steigend (ebd., S. 9 f.). Die Frauen verfügten in der Regel über keine Berufsausbildung oder über einen freien Zugang zum Arbeitsmarkt, die Bildungsmöglichkeiten für Mädchen waren nach wie vor eingeschränkt.

Parallel erlebte das zivilgesellschaftliche Engagement von Frauen im Bürgertum einen enormen Aufschwung. Es bildeten sich lokale Vereine und landes- wie reichsweite Dachorganisationen, die allgemein frauenspezifische oder speziellere Anliegen verfolgten, und mit der Gründung des „Allgemeinen Deutschen Frauenvereins“ (ADF) begann die „organisierte Phase“ der -bürgerlichen Frauenbewegung. In seinem Gründungsprogramm forderte der Verein das Recht auf Arbeit auch für Frauen, Industrieschulen für Mädchen sowie den Zugang zur akademischen Bildung für Frauen (Otto-Peters 1890, S. 10). Als gemeinsames Dach für das vielfältige Engagement gründete sich auf Initiative von Auguste Schmidt (ADF) und Anna Schepeler-Lette (Lette-Verein) 1894 der „Bund Deutscher Frauenvereine“ (BDF). Im Zentrum der Aktivitäten des BDF wie seiner Mitgliedsverbände sowie der Basisinitiativen vor Ort standen die Tätigkeitsbereiche Bildung, Erziehung und Soziales. Gefordert wurden eine bessere Mädchenbildung und die gesellschaftliche Anerkennung der Berufstätigkeit bürgerlicher Frauen. Noch vor der Bildung wurde in diesem Zusammenhang die Ausbildung als zentrales Problem benannt. Im Kampf um die Frauen(aus)bildung erzielte die bürgerliche Frauenbewegung ihre größten Erfolge. Der Bildungsbereich reichte dabei von privaten Lesezirkeln bis hin zu spezifischen (berufsbildenden) Schulen und später Akademien, die Frauen selbstständig organisierten und finanzierten.

1908 erhielten Mädchen mit der Preußischen Mädchenschulreform den Zugang zur höheren Schulbildung (Gerhard 1990, S. 280), und es wurde möglich, höhere Fachschulen für Mädchen und Frauen, und damit Soziale Frauenschulen, zu gründen. Preußen ermöglichte als eines der letzten deutschen Länder Frauen den Zugang zu Universitäten. In der Weimarer Republik war die Erwerbstätigkeit von Frauen nicht mehr vorwiegend auf die Unterschicht beschränkt, die ökonomische Situation des Bürgertums und nicht zuletzt die Erfolge der Frauenbewegung in der Verbesserung der Mädchen- und Frauenbildung führten zu einer Ausweitung des Berufsspektrums auch im Bürgertum.

In ihren Bildungsbestrebungen, die auf spezifische Weise neben Selbsthilfeaspekten Bildung auch als widerständiges, subjektorientiertes Konzept vertraten, ging es den Vertreterinnen der bürgerlichen Frauenbewegung „vor allem um die Etablierung ‚weiblicher‘ Bereiche und Berufe. Ein Feld, das sich hier als besonders günstig anbot, war die gerade entstehende professionell ausgeführte Soziale Arbeit.“ (Wagner/Wenzel 2009, S. 26)

3 Der Beitrag der bürgerlichen Frauenbewegung zur Akademisierung des Sozialen und der Entwicklung Sozialer Arbeit als Beruf

Die bürgerliche Frauenbewegung des ausgehenden 19. und frühen 20. Jahrhunderts hat in Deutschland wesentlich zur Entwicklung und Etablierung Sozialer Arbeit als Beruf beigetragen – es wurden Ausbildungs- und Weiterbildungsstätten gegründet, Lehrbücher und Methoden entwickelt –, mit einer bemerkenswerten Personalunion zwischen den Führungspositionen der Frauenbewegung und denen der Sozialen Arbeit. Ein zentraler Anstoß war, dass bürgerlichen Frauen aus höheren Beamten-, Offiziers- und Kaufmannsfamilien im ausgehenden 19. Jahrhundert weder Erwerbsarbeit noch ein Studium erlaubt war, es jedoch einen erheblichen Teil von Mädchen und Frauen gab, die unter der aufgezungenen Untätigkeit und Langeweile neben der schlechten finanziellen Situation litten.

Man fütterte Kanarienvögel, begoß Blumentöpfe, stickte Tablettdeckchen und ‚wartete‘. [...] Es war ein so unerträglicher Zustand für tätige wie nachdenkliche Naturen, daß vielen langsam der Glaube an einen Sinn des Lebens verloren ging. (Salomon 1913, S. 1)

Alice Salomon, eine der führenden Persönlichkeiten bei der Entwicklung Sozialer Arbeit als Frauenberuf, kritisierte die Widersprüchlichkeit zwischen dem erzwungenen Müßiggang bürgerlicher Frauen und Mädchen und der Überlastung der Arbeiterfrauen mit der damit verknüpften Gefährdung des Familienlebens (ebd.).

Anders als Berufstätigkeit war private Wohltätigkeit den bürgerlichen Frauen durchaus vertraut. Sie engagierten sich im Rahmen Vaterländischer Frauenvereine, diakonischer Arbeit, in Volksküchen, Kindergärten und anderen Einrichtungen. Kritisiert wurde von radikalen wie gemäßigten Vertreterinnen der Frauenbewegung die ungeordnete Vielfalt dieser Aktivitäten (Salomon 1908a, S. 40 ff.), die sie mit „Wohltätigkeitssport“, „gemeinnütziger Dilettantismus“ oder auch „Basarbazillus“ umschrieben (Cauer 1904, S. 114). Eine Professionalisierung der Wohlfahrtspflege und systematische Ausbildung sollte der laienhaften

Wohlfahrtsarbeit von Frauen ein Ende bereiten. Die Überzeugung von der Notwendigkeit war dabei in der Frauenbewegung konfessions- und bewegungsflügelübergreifend einhellig. Propagiert wurde eine fachliche Ausbildung für Mädchen und Frauen, die auf gesicherten Wissensbeständen aufbauen und „Not nicht nur lindern, sondern durch methodisches Vorgehen die Menschen in die Lage versetzen sollte, ihr Leben ohne Unterstützung zu führen“ (Wagner 2018, S. 261). Eine solcherart fundierte professionelle soziale Tätigkeit von Frauen sollte zur Lösung der Sozialen wie auch der Frauen-Frage beitragen. Drei Ziele standen dabei im Fokus:

- Die Verbesserung der Stellung der Frau im Berufs- und Bildungswesen und die damit verbundene Schaffung von sinnvollen (Erwerbs-)Tätigkeiten für bürgerliche Frauen,
- die Ermöglichung der Teilhabe von Frauen an staatsbürgerlichen Pflichten und Aufgaben (wie in der Armenfürsorge) und damit letztlich auch veränderte Beteiligungsrechte in Ehe und Familie,
- die Lösung der Sozialen Frage durch die Verbesserung der Lebensführung der Arbeiterklasse.

Planmäßige praktische Hilfstätigkeit:

Die Mädchen- und Frauengruppen für soziale Hilfsarbeit

Den Beginn der Ausbildung einer auf wissenschaftlicher Basis fundierten Sozialen Arbeit für Frauen markierten die 1893 in Berlin gegründeten Mädchen- und Frauengruppen für soziale Hilfsarbeit (Salomon 1913) mit Vorträgen und späteren Jahreskursen, denen die sozialen Frauenschulen folgten. Hier ging es um die Aneignung von Wissen wie auch um die Einübung von Einstellung und Haltung:

Es gilt, Schülerinnen auf eine Arbeit vorzubereiten, die nicht nur die Leistung, sondern auch die Gesinnung schätzt; für die der Zustand der Seele nichts Gleichgültiges, oder Nebensächliches ist. Sie darf deshalb nicht nur die Methoden der Pädagogik, die Technik sozialer Arbeit lehren; sie soll nicht nur Wissen vermitteln, sondern eine Pflanzstätte sozialer Gesinnung werden. (Salomon 1908b, S. 107)

Die Berliner Mädchen- und Frauengruppen für soziale Hilfsarbeit, kurz „Gruppen“ genannt, brachten einen Perspektivwechsel in der Ausbildung von Mädchen und Frauen und der Frauenerwerbstätigkeit, im Sinne von professioneller Wohlfahrt als weiblicher Aufgabe auf den Weg. Im November 1893 wandte sich in Berlin das Gründungskomitee der Gruppen mit folgendem Aufruf an bürgerliche Mädchen und Frauen:

Der wirtschaftliche und kulturelle Notstand in großen Bevölkerungsschichten des Vaterlandes, die zunehmende Verbitterung innerhalb weiter Kreise des Volkes, rufen auch Frauen gebieterisch zu sozialer Hilfstätigkeit auf. Es darf nicht länger verkannt werden, daß gerade die Frauen und jungen Mädchen der besitzenden Stände vielfach eine schwere Mitschuld dafür trifft, jene Verbitterung durch den Mangel an Interesse und Verständnis für die Anschauungen und Empfindungen der unbemittelten Klassen, durch den Mangel jedes persönlichen Verkehrs mit diesen Volkskreisen gesteigert zu haben. [...] Es handelt sich um *keinerlei* ‚Emanzipationsbestrebungen‘, es handelt sich lediglich darum, junge Mädchen und Frauen zu *ernster Pflichterfüllung im Dienste der Gesamtheit* heranzuziehen. (Salomon 1913, S. 8, Hervorhebungen im Original fett)

Initiiert war der Aufruf von Minna Cauer, Vorsitzende des Berliner Vereins Frauenwohl und Vertreterin des radikalen Flügels in der bürgerlichen Frauenbewegung, und Jeanette Schwerin, ebenfalls Mitglied im Verein Frauenwohl und in der Berliner Gesellschaft für ethische Kultur. Die Abgrenzung von der Emanzipation im letzten Satz des Aufrufs wurde viel interpretiert, vorrangig als mögliche Beruhigung für verunsicherte Eltern des Berliner Bürgertums und „taktische Verschleierung“ (Zeller 1987, S. 180), mit der die „Verbindungen zur Frauenbewegung herunterzuspielen“ (Schüler 2004, S. 193 f.) versucht werden sollten, um einen möglichst großen Kreis von Interessentinnen zu gewinnen. Der Aufruf fand lebhaften Widerhall 50–60 junge Frauen folgten der Einladung am 5. Dezember 1893 in den Bürgersaal des Rathauses von Berlin und beteiligten sich an der offiziellen Konstituierung der Mädchen- und Frauengruppen für soziale Hilfsarbeit.

Die Weiterbildung im Rahmen der Gruppen wurde organisiert als Kombination von sozialwissenschaftlichem Bildungsprogramm und planmäßiger praktischer Hilfstätigkeit. Bildung galt weniger als Selbstzweck, sondern als Erweiterung praxisbezogener Kompetenzen und Ausbildung von Fähigkeiten der Selbstorganisation, um praktische Hilfe innerhalb von Sozialreformen leisten zu können (Schröder 2001, S. 82 ff.) In der *Denkschrift* zum zehnjährigen Bestehen der Gruppen formulierte Alice Salomon:

Allgemein empfand man die einseitig ästhetisierende Richtung in der Mädchen-erziehung als unbefriedigend. Ein Kapital an Arbeitskraft und Arbeitslust ließ man brach liegen, während die großen sozialen Aufgaben der Mithilfe der Frauen entbehrten. Es galt, die Frauenbildung in sozialer Beziehung zu erweitern, um die Frauen der besitzenden Klassen für verständnisvolles, gemeinnütziges Wirken zu gewinnen. (Mädchen- und Frauengruppen für Soziale Hilfsarbeit 1903, S. 4)

Das eigentlich Neue der Arbeit der Gruppen war die systematische Ausbildung für soziale Tätigkeiten, wobei der praktischen Ausbildung von Anbeginn die theoretische Bildung gleichgestellt war. Praktisch engagierten sich Mädchen und

Frauen der Gruppen unbezahlt in verschiedenen Wohlfahrtseinrichtungen wie Krippen, Horten, Kindergärten, Waisenhäusern, in der Armenpflege, in Volksküchen, Krankenhäusern, der Rechtsberatung oder der Unterstützung von Jugendgerichten (Salomon 1913, S. 54 ff.). Die Mitglieder waren berufspolitisch aktiv, sie setzten sich für eine Einschränkung der Kinderarbeit und die Einrichtung von Schulspeisungen ein, brachten Petitionen zum Mutterschutz und Arbeiterinnen-schutz auf den Weg und reichten bei der Berliner Stadtverordnetenversammlung und Armendirektion ein Verzeichnis von Frauen ein, „die bereit und geeignet waren, das Amt einer Armenpflegerin zu übernehmen“ (Salomon 1913, S. 58). 1898 gründeten sie den „Verein zur Errichtung von Arbeiterinnenheimen“ und eröffneten „das erste Heim, in dem Fabrikarbeiterinnen ihre freien Mittags- und Abendstunden verbringen sollten“ (Salomon 1913, S. 56).

Der Ruf nach bezahlter Fürsorgetätigkeit: Die Sozialen Frauenschulen

Aus den Jahreskursen der Mädchen- und Frauengruppen für soziale Hilfsarbeit entstand 1908 als Weiterentwicklung einer professionellen Ausbildung die erste überkonfessionelle Soziale Frauenschule in Berlin unter der Leitung von Alice Salomon. Zu diesem Zeitpunkt hatte Soziale Arbeit als ein moderner Beruf für Frauen bereits erste Konturen und eine zunehmende Anerkennung gewonnen, und der Ruf nach bezahlter Fürsorgetätigkeit für Frauen wurde lauter. Bis zum Ersten Weltkrieg wurden 14 weitere Soziale Frauenschulen in verschiedenen Städten – unter anderem in Hamburg und München – gegründet (Reinicke 2012, S. 23 ff.). Ab 1917 organisierten sie sich in der „Konferenz der sozialen Frauenschulen Deutschlands“, um Lehrpläne und Unterrichtsmethoden abzugleichen, eine gegenseitige Anerkennung der Ausbildung, Qualifikation und Bezahlung der Lehrkräfte abzustimmen oder eine gemeinsame Stellenvermittlung auf den Weg zu bringen.

Die neugegründete Soziale Frauenschule in Berlin konnte auf ein Ausbildungskonzept zurückgreifen, das sich seit Beginn der Tätigkeit der Mädchen- und Frauengruppen für soziale Hilfsarbeit im Jahre 1893 Schritt für Schritt, nicht ohne Schwierigkeiten und Konflikte unter den beteiligten Frauen, entwickelt hatte. Die Vorträge und Kurse, die ab 1899 zur Qualifizierung der aus dem Bürger-tum kommenden Frauen angeboten wurden, stellten eine wichtige Grundlage für die zweijährige Ausbildung dar, die ab 1908 an der Sozialen Frauenschule stattfand. Dabei ging es um mehr als eine Berufsausbildung im engeren Sinne. Neben der Nationalökonomie nahmen Bürgerkunde, später Staatslehre oder Gesetzeskunde einen wichtigen Platz unter den theoretischen Fächern ein, dort sollte die „Erziehung zu sozialer Gesinnung“ gefördert und die Frau als Staatsbürgerin gebildet werden. Zu den praktischen Fächern gehörten Hauswirtschaft, Hygiene, Armenpflege und Jugendfürsorge. Individuelle Emanzipationswünsche und das

Bedürfnis nach Bildung verbanden sich mit der Perspektive, durch praktische soziale Betätigung die Not der Hilfebedürftigen zu lindern und den Gegensatz zwischen den sozialen Klassen überbrücken zu helfen. Soziale Arbeit um die Jahrhundertwende verstand sich als Mitarbeit an der Sozialen Reform und als Versuch, sozialen Zusammenhalt neu herzustellen, der angesichts der verhärteten sozialen und politischen Auseinandersetzungen und der zunehmenden Vereinzelung infrage gestellt schien.

Aus der Sicht der bürgerlichen Frauenbewegung stellte sich die Soziale Arbeit als Emanzipation aus unwürdigen Verhältnissen dar, und zwar für beide Seiten, für die Helfenden und die Hilfebedürftigen. Für Alice Salomon war wie für viele andere Frauen die Soziale Arbeit der Aufbruch einer bürgerlichen Frau aus der erzwungenen Warteposition vor einer möglichen Eheschließung über eine ehrenamtliche Hilfstätigkeit in eine Berufstätigkeit. Sie schrieb dazu:

Die Frau, die nicht zur Ehe gelangt, sucht im Beruf den ganzen Inhalt ihres Daseins. Das ist wiederum der Grund, den Beruf nach den persönlichen Anlagen zu wählen, um die Liebesfähigkeit darin zur Entfaltung zu bringen. (Salomon 1921, S. 156).

„Die Sozialarbeit ist das Amerika der Frauen“

„Die Sozialarbeit ist das Amerika der Frauen“, mit diesem Zitat Frieda Duensing, Direktorin der Sozialen Frauenschule München, begann Alice Salomon im Juli 1932 einen Vortrag vor der Internationalen Konferenz der Sozialen Frauenschulen zum Thema Ausbildung leitender Kräfte für die soziale Arbeit (Salomon 1933). Duensing Euphorie hatte sich auf die Möglichkeiten der Frauen zur Pionierarbeit, zur Eroberung und Eigengestaltung immer neuer Arbeitsfelder bezogen. Alice Salomon beschäftigte unter dieser Überschrift die weitere Professionalisierung der Ausbildung zur Sozialen Arbeit, die Etablierung von Forschung und die Ausbildung für höher qualifizierte Stellen, die nicht allein an den Universitäten stattfinden sollten. Forschung gehörte seit Beginn der Bestrebungen nach Etablierung Sozialer Arbeit als Beruf zum Selbstverständnis ihrer frauenbewegten Protagonistinnen, und um eine stärker wissenschaftliche Ausbildung, Forschungsaktivitäten sowie die Ausbildung für Lehrerinnen an den Sozialen Frauenschulen zu etablieren, wurde 1925 in Berlin die „Deutsche Akademie für soziale und pädagogische Frauenarbeit“ (Feustel/Labonté-Roset 1992) gegründet. Die Akademie, an der Alice Salomon, Marie Baum, Hilde Lion, Margarete Meusel, Hildegard von Gierke, Sidy Wronsky, Helene Weber, Gertrud Bäumer u. a. tätig waren, bot verschiedene Fort- und Weiterbildungsangebote für unterschiedliche Zielgruppen an: Jahreskurse für ausgebildete Wohlfahrtspflegerinnen, Jugendleiterinnen, Lehrerinnen, Nachmittags- und Wochenkurse für an Weiterbildung Interessierte, wissenschaftliche Kurse für

Mütter. Die Forschungsabteilung der Akademie startete 1926 Forschungen über „Bestand und Erschütterung der Familie in der Gegenwart“ (Toppe 2014). 1933 wurde die Akademie in einer geheimen Sitzung von Alice Salomon aufgelöst, um der Liquidierung durch die nationalsozialistische Regierung zu entgehen und die jüdischen Mitarbeiterinnen zu schützen.

Zwischen „geistiger Mütterlichkeit“ und „geistigem Kämpfertum“

Im Prozess der Etablierung Sozialer Arbeit als (Frauen-)Beruf kreuzten sich an der Akademie wie an den Sozialen Frauenschulen zwei Ideen: die von Friedrich Fröbel entworfene und von Vertreterinnen der Frauenbewegung weiter entwickelte Formel der „geistigen Mütterlichkeit“ (Jacobi 1990, Maurer 2003) und das von Gertrud Bäumer formulierte „geistige Kämpfertum“ (Hering 2018, S. 147 f.). Bei der Idee der „geistigen Mütterlichkeit“, weitergedacht als Grundlage der spezifischen Eignung von Frauen für die Soziale Arbeit, sollten Frauen wie in der Familie auch in Gemeinwesen und Staat versöhnende und ausgleichende Funktionen übernehmen. Jeanette Schwerin begründete die besondere Qualifikation von Frauen für die Soziale Arbeit mit ihrer „raschen Kombinationsgabe“ und ihrem „großen Anpassungsvermögen“. Sie verband damit die Fähigkeit,

mit ihren armen Schwestern ganz anders zu sprechen als der klügste Mann, der gemeinsame Boden, auf dem sie als Frau und Mutter mit ihnen steht, befähigen sie [...] in hohem Grade dieses Amtes zu walten (Schwerin 1894/95, S. 89).

Soziale Arbeit wurde für die Frauenbewegung so zu einem Betätigungsfeld, bei der

die Frauen kraft ihrer Eigenart Besseres als auf den meisten anderen Lebensgebieten leisten, bei der sie ihre Gaben ganz entwickeln und nützen, etwas vollbringen können; bei der sie – ihr Geschlecht – den Männern überlegen, bei der sie für die Kultur unentbehrlich sind. (Salomon 1913, S. 102)

Alice Salomon und andere Sozialreformerinnen sprachen zwar von einer besonderen Eignung „der Frau“ zur Erziehung, sie hielten diese aber nicht für naturgegeben, „sondern betrachteten den darin behaupteten natürlichen weiblichen Altruismus durchaus skeptisch“ (Althans 2007, S. 74). Das Begründungskonzept „geistige“ bzw. „soziale Mütterlichkeit“ gab ihnen einen Rahmen, sich auf die Sphären der außerhäuslichen Ökonomie, der Wissenschaft und der Politik beziehen zu können, ohne allzu sehr in den Verdacht zu geraten, ihre „Weiblichkeit“ aufzugeben.

Die Idee des „geistigen Kämpfertums“ wurde von Gertrud Bäumer sicher nicht ohne Absicht konträr zur „geistigen Mütterlichkeit“ formuliert:

Das Ideal, das die soziale Arbeit verwirklichen soll – am Hilfsbedürftigen, am Helfer selbst, an der Gesellschaft und ihren Zuständen, entsteht aus der Weltanschauung in ihrer Anwendung auf das bürgerlich-soziale Leben. Soziale Berufsarbeit ist Idealismus in diesem Sinne, sie bedarf der Führung durch einen klaren und starken Glauben, ein festbegründetes, einheitliches geistig-sittliches Wertebewußtsein. [...] Ihre Wärme darf nicht ein Fieber der Empfindsamkeit, sondern sie muß die Glut des geistigen Kämpfers sein. (Bäumer 1917, S. 340)

Zu diesem Gegensatzpaar kamen aus den Reihen der Frauenbewegung weitere Begriffe wie etwa die „soziale Frauenpersönlichkeit“ (Alice Salomon) oder der „lebendige Helferwillen“ (Marie Baum). Sie bilden die Breite identitätsstiftender Vorstellungen im frauenbewegten Diskurs ab, aber auch strategische Überlegungen mit Blick auf die Etablierung Sozialer Arbeit als Frauenberuf (Hering 2018, S. 149 f.).

4 Widerständiges Selbstsein als Spannungsfeld in der Akademisierung des Sozialen

Es war ein Erfolg und eine Leistung der bürgerlichen Frauenbewegung, dass sie die Soziale Arbeit mit Ausbildungseinrichtungen, Praxisprojekten, Methoden und Forschungszugängen als Frauenberuf entwickelt und zunächst für Frauen des Bürgertums, später auch aus anderen Schichten als neues Berufsspektrum erschlossen hat. Für bürgerliche Frauen war die Soziale Arbeit eine standesgemäße Möglichkeit, sich als aktiv Handelnde in die soziale und politische Öffentlichkeit zu begeben und mit Blick auf die Bildung und Ausbildung von Mädchen und Frauen die gesellschaftliche Wirklichkeit, wie sie sich ihnen darstellte, zu verändern. Sie erschien ihnen mangelhaft hinsichtlich der eigenen Situation als höhere Töchter,

die sich nach Beschäftigung, nach ‚geistiger Nahrung‘, nach Zugang zu besserer, möglichst zu wissenschaftlicher Ausbildung, Zugang zu höherer Schulbildung und Universitätsstudium sehnten (Althans 2007, S. 75).

Im Sinne eines widerständigen Selbstseins, bei dem das Motiv der Widerständigkeit mit Blick auf Ausbildung und Berufstätigkeit Durchkreuzungen von bestehenden gesellschaftlichen Ordnungen mit dem Fokus auf Klasse und Geschlecht impliziert, setzten Frauen ihre (Aus-)Bildungsbestrebungen um. Das Konzept der *geistigen Mütterlichkeit* sollte die tendenzielle Beschränkung der bürgerlichen

Frauen auf den Bereich der Familie aufheben, indem die Frauen das ihnen in der Familie zugewiesene Tätigkeitsfeld auf die Öffentlichkeit ausdehnten. Die Verknüpfung der Sphären des Öffentlichen und Privaten in der spezifischen Weise einer Politisierung des Privaten transportierte in einer gegensätzlichen Perspektive die Frage der Sozialintegration mit Blick auf die prekäre Situation des Industrieproletariats, insbesondere der Arbeiterinnen. Alice Salomon, promovierte Nationalökonomin, sah die soziale Frage mit der Frauenfrage, mit der Forderung nach besserer wissenschaftlicher Bildung, untrennbar verknüpft. Sie

empfand es als volkswirtschaftlich überaus sinnvoll, die ungenutzte Arbeitskraft der Bürgertöchter für die Unterstützung der Fabrikarbeiterinnen, der ledigen Mütter und ihrer Kinder zu verwenden. [...] Das Begehren der einen, mehr zu wissen und höhere Ansprüche an die eigene Person zu stellen, diente dazu, die bisher unerhörten Bedürfnisse der anderen zu artikulieren. (Althans 2007, S. 75)

Die Protagonistinnen der ersten Frauenbewegung verknüpften hier die Interessen der bürgerlichen Frauen, erwerbstätig zu sein, Zugang zu höheren Berufen zu erhalten, öffentliche Betätigungen auszubauen und neue Lebensziele zu entwickeln, mit den Interessen von Arbeiterinnen bzw. des Industrieproletariats. Sie sahen eine wichtige Aufgabe der Frauenbewegung darin, soziale Gegensätze in der Bevölkerung abzumildern (Bäumer 1901, S. 161) durch soziale Hilfstätigkeit und persönliche Unterstützung der Arbeiterfamilien (Mädchen und Frauengruppen für Soziale Hilfsarbeit 1903). Ihre Arbeit sollte der Pflege des häuslichen Lebens der Armen, dem Schutz der notleidenden und gefährdeten Jugend, der Fürsorge für die Volksgesundheit, der Verpflegung der Kranken (Alice Salomon 1908a) dienen. Auch wenn die dahinter liegende Gesellschaftskonzeption bei näherer Betrachtung nicht als antikapitalistisch-kritisch bezeichnet werden kann, so trugen die eher gemäßigt als radikal orientierten bürgerlichen Frauen mit ihrem institutionellen Engagement, ihren Forschungen und Publikationen ebenso wie mit ihren Praxen im Sinne eines widerständigen Selbstseins dazu bei, die Verständigung der Klassen zu verbessern und Arbeiter*innen die Teilhabe an kulturellen Gütern zu sichern sowie auf Strukturprobleme des Kapitalismus, etwa im Hinblick auf die Reproduktionsarbeit, aufmerksam zu machen.

5 Fazit

Der bürgerlichen Frauenbewegung des 19./20. Jahrhunderts ist es gelungen, sich in die (Aus-)Bildungsgeschichte einzuschreiben. Bei der Suche nach Veränderungen der sozialen wie politischen Lebenssituation von bürgerlichen Frauen und beim Ringen um ihre Teilhabe an der Öffentlichkeit wird (Aus-)Bildung – in einer geschlechtsspezifischen Ausprägung als widerständiges Konzept – in der

Neuorganisation sozialer Ordnungen und in der Professionalisierung von Wohltätigkeit und Armenfürsorge im Sinne einer Professionalisierung des Sozialen verankert. Dabei scheinen die verschiedenen Facetten der Entwicklung einer Sozialen Arbeit von bürgerlichen Frauen in ihrer widersprüchlichen Dynamik und mit dem Anspruch einer kritischen historischen Rekonstruktion aber noch immer nicht angemessen durchforscht. Zu fragen ist sicherlich weiterhin nach konkreten Umsetzungen gesellschaftlicher Strukturierungsprinzipien durch Einzelne, Gruppen und Institutionen, nicht zuletzt mit Blick auf Klassengegensätze und lokale Kulturen des Sozialen und soziale wie kulturelle und politische Netzwerke der frauenbewegten Akteurinnen.

Literatur

- Althans, Birgit (2007): Das maskierte Begehren: Frauen zwischen Sozialarbeit und Management. Frankfurt/ New York.
- Bäumer, Gertrud (1901/1980): Die Geschichte der Frauenbewegung in Deutschland. In: Lange, Helene/ Bäumer, Gertrud (Hrsg.): Handbuch der Frauenbewegung Teil I: Die Geschichte der Frauenbewegung in den Kulturländern. Weinheim und Basel.
- Bäumer, Gertrud (1914): Die Frau in Volkswirtschaft und Staatsleben der Gegenwart. Stuttgart und Berlin.
- Bäumer, Gertrud (1917): Die Ziele der sozialen Frauenschule und des sozialpädagogischen Instituts in Hamburg. In: Die Frau, 24. Jg./1917, S. 338–341.
- Cauer, Minna (1904): Wohltätigkeit. In: Die Frauenbewegung, 10. Jg., 1904, S. 114–116.
- Feustel, Adriane/Labonté-Roset, Christine (1992): Verhandlungs- und Sitzungsprotokolle, Jahresberichte, Dozentenkonferenzen, Lehrpläne. Berlin.
- Gerhard, Ute (1990): Unerhört. Die Geschichte der deutschen Frauenbewegung. Unter Mitarbeit von Ulla Wischermann. Reinbek.
- Hammerschmidt, Peter (2010): Die bürgerliche Frauenbewegung und die Entwicklung der sozialen Arbeit zum Beruf. In: Engelfried, Constance/ Voigt-Kehlenbeck, Corinna (Hrsg.): Gendered Profession. Wiesbaden, S. 23–40.
- Hering, Sabine (2018): Die Frauenbewegung, der soziale Frauenberuf und die langen Schatten der Armenpflege. In: Franke-Meyer, Diana/Kuhlmann, Carola: Soziale Bewegungen und Soziale Arbeit. Von der Kindergartenbewegung zur Homosexuellenbewegung. Wiesbaden, S. 141–154.
- Hopf, Caroline (1997): Frauenbewegung und Pädagogik: Gertrud Bäumer zum Beispiel. Bad Heilbrunn.
- Jacobi, Juliane (1990): „Geistige Mütterlichkeit“. Bildungstheorie oder strategischer Kampfbegriff gegen Männerdominanz im Mädchenschulwesen? In: Die Deutsche Schule – Beiheft 1990, S. 209–224.
- Jacobi, Juliane (2013): Mädchen- und Frauenbildung in Europa. Von 1500 bis zur Gegenwart. Frankfurt a.M.
- Jacobi-Dittrich, Juliane (1983): „Hausfrau, Gattin und Mutter“. Lebensläufe und Bildungsgänge bürgerlicher Frauen im 19. Jahrhundert. In: Brehmer, Ilse u. a. (Hrsg.): „Wissen heißt leben ...“. Beiträge zur Bildungsgeschichte von Frauen im 18. und 19. Jahrhundert. Düsseldorf, S. 262–281.
- Kempf, Rosa (1911): Das Leben der jungen Fabrikmädchen in München. Die soziale und wirtschaftliche Lage ihrer Familie, ihr Berufsleben und ihre persönlichen Verhältnisse. Schriften des Vereins für Sozialpolitik. Bd. 135. Leipzig: Duncker & Humblot.
- Konrad, Franz-Michael (1993): Wurzeln jüdischer Sozialarbeit in Palästina: Einflüsse der Sozialarbeit in Deutschland auf die Entstehung moderner Hilfesysteme in Palästina 1890–1948. Weinheim, München.
- Mädchen- und Frauengruppen für Soziale Hilfsarbeit zu Berlin (1903): Denkschrift anlässlich des 10 jährigen Bestehens 1893–1903. Berlin.

- Maurer, Susanne (2003): Geistige Mütterlichkeit als Emanzipationsfalle? Bürgerliche Frauen im 19. Jahrhundert kämpfen um Individualität und gesellschaftliche Teilhabe. In: Ludwig, Johanna/ Nagelschmidt, Ilse/ Schötz, Susanne (Hrsg.): *Leben ist Streben. Das erste Auguste-Schmidt-Buch.* Leipzig, S. 247–265.
- Otto-Peters, Luise (1890): *Das erste Vierteljahrhundert des Allgemeinen deutschen Frauenvereins.* Leipzig.
- Rauschenbach, Thomas/ Züchner, Ivo (2011): Berufs- und Professionsgeschichte der Sozialen Arbeit. In: Otto, Hans-Uwe/ Thiersch, Hans (Hrsg.): *Handbuch Soziale Arbeit* (4., völlig überarbeitete Auflage). München, S. 131–142.
- Reinicke, Peter (2012): *Die Ausbildungsstätten der sozialen Arbeit in Deutschland 1899–1945.* Freiburg.
- Salomon, Alice (1908a): *Soziale Frauenbildung.* Leipzig/ Berlin.
- Salomon, Alice (1908b): Zur Eröffnung der sozialen Frauenschule. In: *Die Frau*, 16. Jg., Nr. 2, Nov. 1908, S. 103–107.
- Salomon, Alice (1913): *Zwanzig Jahre Soziale Hilfsarbeit. Anlässlich des zwanzigjährigen Bestehens der „Mädchen und Frauengruppen für soziale Hilfsarbeit“ in Berlin im Auftrage des Vorstands verfaßt.* Karlsruhe.
- Salomon, Alice (1921): *Leitfaden der Wohlfahrtspflege. Unter Mitwirkung von Siddy Wronski.* Leipzig, Berlin.
- Salomon, Alice (1933): Die Ausbildung leitender Kräfte für die soziale Arbeit. In: *Zweite Internationale Konferenz für soziale Arbeit.* Frankfurt am Main, 10.-14. Juli 1932. Karlsruhe 1933, S. 799–804.
- Schröder, Iris (2001): *Arbeiten für eine bessere Welt. Frauenbewegung und Sozialreform 1890–1914.* Frankfurt am Main.
- Schüler, Anja (2004): *Frauenbewegung und soziale Reform. Jane Addams und Alice Salomon im transatlantischen Dialog, 1889–1933.* Stuttgart.
- Schwerin, Jeanette (1894/95): Armut und Armenpflege. In: *Die Frau*, 2. Jg. 1894/95, H. 3, S. 86–90.
- Toppe, Sabine (2014): „Auflösung und Fortbestand der Institution Familie“: Historische Forschungen und aktuelle Legitimationen im Spannungsfeld von Privatheit und Öffentlichkeit. In: Bütow, Birgit u. a. (Hrsg.): *Sozialpädagogik zwischen Staat und Familie – Alte und neue Politiken des Eingreifens.* Wiesbaden, S. 29–47.
- Wagner, Leonie (2018): Soziale Arbeit im Kontext der bürgerlichen Frauenbewegung. In: Graßhoff, Gunther et. al. (Hrsg.): *Soziale Arbeit. Eine elementare Einführung,* Wiesbaden, S. 259–272.
- Wagner, Leonie/ Wenzel, Cornelia (2009): *Frauenbewegungen und Soziale Arbeit.* In: Wagner, Leonie (Hrsg.): *Soziale Arbeit und Soziale Bewegungen.* Wiesbaden, S. 21–71.
- Zeller, Susanne (1987): *Volksmütter. Frauen im Wohlfahrtswesen der zwanziger Jahre.* Düsseldorf.

Erinnerung für die Zukunft?

Herwig Blankertz' vergessenes Kollegstufen-Konzept einer Verbindung allgemeiner und beruflicher Bildung vor dem Hintergrund von Humboldts Allgemeinbildungstheorie¹

Wolfgang Keim

Zusammenfassung: Der Beitrag stellt eine Auseinandersetzung mit Herwig Blankertz' Ansatz dar, im Anschluss an Humboldt allgemeine und berufliche Bildung nicht nur zusammen zu denken, sondern auch umzusetzen. Hierzu wird die Implementierung des Kollegstufen-Konzepts in NRW in den 1970er Jahren bis hin zu dessen Abschaffung in den 1990er Jahren rekonstruiert und kritisiert. Es wird davon ausgegangen, dass das Konzept Blankertz', auf das Thema „Arbeit und Bildung“ bezogen, nichts von seiner Aktualität verloren und sich bis heute als eines der ambitioniertesten Reformprojekte der 1970er-Bildungsreformphase darstellt. Der Beitrag möchte zunächst an dem von Blankertz angestoßenen historisch-systematischen Diskurs zum Thema anknüpfen, auf seinen im Anschluss an Humboldt entwickelten Allgemeinbildungsbegriff zuspitzen, die darauf basierenden Intentionen und charakteristischen Merkmale des Kollegstufen-Modells rekapitulieren sowie abschließend eine Art Zwischenbilanz bezüglich des Erreichten und nicht Erreichten ziehen.

Abstract: This article is an examination of Herwig Blankertz's approach, following Humboldt, in thinking about education and vocational training at the same time, but also implementing them. To this end, the implementation of the *Kollegstufenmodell* in NRW in the 1970s up to its abolition in the 1990s is reconstructed and criticised. It is assumed that Blankertz's concept, related to the topic of „work and education“, has lost none of its actuality and presents itself today as one of the most ambitious reform projects of the 1970s education reform phase. The article starts with the historical-systematic discourse on the topic initiated by Blankertz, focuses on his concept of general education and recapitulates the intentions and characteristic features of the *Kollegstufenmodell* based on it, and finally draws a kind of interim balance with regard to what has been achieved and what has not been achieved.

Keywords: Blankertz; Berufskolleg, Allgemeinbildung, Bildungsreform; Berufliche Bildung

1 Für Auskünfte danke ich meinen Kollegen Karlheinz Fingerle, Andreas Gruschka und Günter Kutscha.

Begegnet bin ich Herwig Blankertz ein einziges Mal Anfang der 1970er Jahre auf einer Sitzung der „Planungskommission Kollegstufe NW“, die nach dem Spiritus Rector des Reformmodells allgemein als Blankertz-Kommission bezeichnet wurde und deren Ziel es war, die unverbunden nebeneinander herlaufenden Bildungs- und Ausbildungsgänge im Bereich der Sekundarstufe II in *einer* Schule zu integrieren. Eingeladen zu dieser Sitzung hatte mich der als Vertreter des NRW-Kultusministeriums der Kommission angehörende Rainer Brockmeyer, mit dem ich mich während meiner Referendarausbildung an der Walter-Gropius-Gesamtschule in Berlin/Britz-Buckow-Rudow, die damals den Ruf einer Art „Mutterkloster“ der noch jungen Gesamtschulbewegung besaß, mehrfach getroffen hatte. Brockmeyers Interesse galt den praktischen Erfahrungen mit dem Ostern 1971 für die erste 11. Jahrgangsstufe der Gropius-Schule angelauten Oberstufen-Kurssystem, mein Wunsch war es, mehr über die damals als fortschrittlichstes Sekundarstufen-II-Reformmodell geltende Kollegstufe NW zu erfahren, über das wir auch in unserer Schule diskutierten. Zwar ließ sich für die Gropius-Schule trotz weiterreichender Reformambitionen nur eine *gymnasiale* Oberstufe nach KMK-Vereinbarung realisieren. Immerhin gelang es, mit den Wahl-Leistungsfächern Technologie und Wirtschaftswissenschaften erste, damals durchaus beachtete Schneisen in den traditionell-gymnasialen Fächerkanon zu schlagen (vgl. Hauff 1972). Die damaligen Überlegungen und Diskussionen haben bei mir, obwohl aus der gymnasialen Tradition kommend, ein über meine Referendarzeit weit hinausgehendes Interesse an der mit dem Kollegsul-Versuch verbundenen Problematik einer Überwindung der Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung geweckt.

An die Sitzung der Kollegstufen-Kommission, an der auch mein späterer Kollege Andreas Gruschka, damals als Schülervorteiler, teilnahm, habe ich kaum spezifische Erinnerungen, außer dass mich deren Vorsitzender, Herwig Blankertz, beeindruckt hat, nicht nur durch seinen äußeren Habitus mit hochgeknöpftem schwarzen Jackett, sondern auch durch seine ausgesprochen angenehme und zugleich kompetente Verhandlungsführung. Später habe ich mit Interesse und Gewinn seine „Bildung im Zeitalter der großen Industrie“ mit einem bis dahin kaum thematisierten bildungsgeschichtlichen Schwerpunkt gelesen, vor allem aber ist mir seine durchgängig die Tradition auf ihre emanzipatorischen Potentiale hin befragende „Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart“ zu einem wichtigen Begleiter in Lehre und Forschung geworden. Die Nachrufe anlässlich seines plötzlichen frühen Todes in Folge eines Verkehrsunfalls 1983 verwiesen auf seine zumindest für die Generation Blankertz' ungewöhnliche biographische Karriere mit den Stationen Bauhilfsarbeiter, Tätigkeit in der Textilindustrie, Textilingenieur, Gewerbelehrer in der Fachrichtung Textil und Leder, Abitur über den Zweiten Bildungsweg, Promotion und Habilitation in Allgemeiner Pädagogik, schließlich 1969 Lehrstuhl für Philosophie und Pädagogik an der Universität Münster; sie verdeutlicht

zugleich, dass das Verhältnis von Arbeit, beruflicher und allgemeiner Bildung für Blankertz nicht *irgend* ein Thema war.

Als mich jetzt die Redaktion des *Jahrbuchs für Pädagogik* nach einem Beitrag zum Schwerpunkt: kritische pädagogische Tradition der Auseinandersetzung mit dem Thema „Neue Arbeitsverhältnisse – Neue Bildung“ fragte, fiel mir sofort die Kollegstufe NW ein; beim Googeln stellte ich fest, dass die einstigen Versuchsschulen bereits Ende der 1990er Jahre in den damals neu geschaffenen nordrhein-westfälischen Berufskollegs aufgegangen sind, das Vorhaben einer Integration gymnasialer und berufsbezogener Bildungsgänge damit beendet, vor allem aber so gut wie vergessen wurde. Allenfalls in Beiträgen ehemaliger Mitarbeiter von Blankertz taucht es gelegentlich noch auf; bis zum Ende der 1980er Jahre war es dagegen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs ausgesprochen präsent.² Dabei hat das Konzept Blankertz', auf das Thema „Arbeit und Bildung“ bezogen, nichts von seiner Aktualität verloren und stellt sich heute – blickt man auf die damalige Reformdiskussion zurück – als eines der ambitioniertesten Reformprojekte der 1970er-Bildungsreformphase dar. Besonders faszinierend daran finde ich, dass es aus langjährigen historisch-systematischen Studien Blankertz' zum Verhältnis allgemeiner und beruflicher Bildung hervorgegangen ist und daraus wichtige Anregungen bezogen hat. Der folgende Beitrag möchte zunächst an dem von Blankertz angestoßenen historisch-systematischen Diskurs zum Thema anknüpfen, auf seinen im Anschluss an Humboldt entwickelten Allgemeinbildungsbegriff zuspitzen, die darauf basierenden Intentionen und charakteristischen Merkmale des Kollegstufen-Modells rekapitulieren sowie abschließend eine Art Zwischenbilanz bezüglich des Erreichten und nicht Erreichten ziehen.

1 Berufsbildung versus Allgemeinbildung – das falsche Gegensatzpaar

Herwig Blankertz, wie Wolfgang Klafki und Klaus Mollenhauer Schüler von Erich Weniger, gehörte zweifellos zu den alt-bundesdeutschen Erziehungswissenschaftlern, die sich am konsequentesten von einer Geisteswissenschaftlichen zu einer Kritischen Erziehungswissenschaft weiterentwickelt haben. „Kritische Erziehungswissenschaft“ meint Rückbezug auf Theodor Adornos und Max Horkheimers „Dialektik der Aufklärung“, also Ausgang vom Anspruch auf Mündigkeit als oberster Maxime jeder Pädagogik, ebenso aber auch Einsicht in „Grenzen, Widersprüchlichkeit und innere Problematik der von der Aufklärung

2 Vgl. z.B. für die 1980er Jahre: Zum Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung (1987); Kutscha 1989; für die Zeit nach 2000: Kutscha 2003 u. 2011; der Berliner Berufspädagoge Wolf-Dietrich Greinert rechnet 2010 die Kollegstufe NW zur „Ruinenlandschaft deutscher Berufsbildungsreformen“.

freigegebenen Möglichkeiten“ (Blankertz 1982a, S. 306). Diese Widersprüchlichkeit der mit der Pädagogik verbundenen Intentionen und Folgerungen erkennt Blankertz gerade in der Entwicklung und Ausgestaltung eines öffentlichen Bildungswesens und seinen erziehungstheoretischen Begründungen, besonders deutlich ablesbar an der Genese des bis heute problembeladenen Verhältnisses von allgemeiner und beruflicher Bildung: beginnend mit der Identifizierung von Erziehung mit Berufs- und Standeserziehung in der Aufklärung, sich fortsetzend mit der entgegengesetzten Forderung nach Abtrennung der allgemeinen von der beruflichen Bildung im Neuhumanismus, einmündend in die Entstehung und Entwicklung zweier unverbundener Bildungssysteme im Zeitalter der großen Industrie, bis hin zu den letztlich vergeblichen Bemühungen zu deren Überwindung im letzten Drittel des vergangenen Jahrhunderts.

Eine Schlüsselstellung in Blankertz' Analyse nimmt die Allgemeinbildungstheorie Wilhelm von Humboldts ein. Sie beschäftigte ihn in seiner 1963 veröffentlichten Habilitationsschrift „Berufsbildung und Utilitarismus“ an vorderster Stelle, zieht sich durch die Humboldt-Passagen von „Bildung im Zeitalter der großen Industrie“ (1969) und ist noch Thema der entsprechenden Kapitel seiner „Geschichte der Pädagogik“ (1982a). Ganz offensichtlich lag ihm daran, Humboldt von dem oft zu hörenden Vorwurf zu befreien, für die folgenreiche Abwertung der beruflichen gegenüber der allgemeinen Bildung während des gesamten 19. und teilweise noch des 20. Jahrhunderts mit verantwortlich gewesen zu sein, nicht nur, weil er ihn für historisch falsch hielt, sondern auch, weil er Möglichkeiten verstellte, Humboldts Allgemeinbildungskonzept gerade für die Berufsausbildung fruchtbar zu machen, wie dies bereits Spranger mit seiner Berufsbildungstheorie am Beginn des 20. Jahrhunderts getan hatte und letztlich auch Blankertz mit der Kollegstufe versucht hat.

Ausgangspunkt Blankertz' ist die Frage, wie es überhaupt zum Gegensatzpaar: Allgemeinbildung im Sinne allgemeiner Menschenbildung *und* Berufsausbildung mit dem negativen Beigeschmack der Utilität gekommen sei, und er findet die Antwort in der Auseinandersetzung Humboldts und des Neuhumanismus mit Aufklärungspädagogik und Philanthropismus; sie seien damals ihre „Gesprächspartner“ und „Gegner“ gewesen, folglich hätten sie sich in ihrer Argumentation auf deren Positionen bezogen (Blankertz 1963, S. 25). Dabei ging es im Wesentlichen um die Zielperspektive von Erziehung und Bildung vor dem Hintergrund konträrer Auffassungen vom Menschen, seiner Bestimmung wie seinem Verhältnis zur Gesellschaft. Wie Blankertz am Beispiel von Campe und Villaume verdeutlicht, standen für die Aufklärungspädagogen Individuum und Allgemeinheit in einem durch Stand und Beruf von Geburt an festgelegten harmonischen Wechselverhältnis, wobei die Gesellschaft als „Pflegetante“ des Menschen für diesen sorgen, u. a. ihm zur Entwicklung seiner individuellen Kräfte verhelfen sollte, umgekehrt der einzelne verpflichtet war, seine Kräfte an dem ihm zugewiesenen Platz der Allgemeinheit zu deren optimalem Nutzen zur Verfügung

zu stellen, so dass Erziehung von Geburt an die standesgemäße Kräftebildung wie die Brauchbarmachung für den vorher bestimmten Beruf beinhalten musste. Damit verband sich die Vorstellung einer kontinuierlichen Weiter- und Höherentwicklung der gesamten Menschheit zu immer größerer Vollkommenheit, wozu Erziehung beitragen, allerdings die individuelle Vervollkommnung zugunsten des kollektiven Ziels der Gattung zurückstehen sollte.

Genau dagegen aber richtete sich der Neuhumanismus, der im Sinne von Kants Kategorischem Imperativ, den Menschen „niemals bloß als Mittel“ zu gebrauchen, „für das Individuum gegen dessen gesellschaftliche Vereinnahmung“ Partei ergriff (Blankertz 1982a, S. 101), zugleich mit Rousseau auf die ständische Unfreiheit des vergesellschafteten Menschen verwies und dessen individuelle Entwicklung losgelöst von ständischen, beruflichen und gemeinnützigen Rücksichten und Zwecken forderte. Hier liegt der Sinn von Humboldts strikter Abgrenzung allgemeiner Bildung und Berufserziehung, seiner Forderung nach einer einheitlichen allgemeinen vor jeder speziellen Bildung sowie die Bestimmung ersterer ausschließlich zur „Stärkung“, „Läuterung“ und „Regelung“ der inneren Kräfte, damit „der gemeinste Tagelöhner und der am feinsten Ausgebildete ... in seinem Gemüt ursprünglich gleich gestimmt“ würden (Humboldt 1964, S. 189), bevor sie später unterschiedlichen Tätigkeiten nachgingen und verschiedenartigen Milieus angehörten. Deshalb auch Humboldts Ablehnung von „Bürger- und -Realschulen“ für eine mittlere bürgerliche Schicht, wie sie in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts im Anschluss an die Heckersche Realschule in Berlin überall entstanden waren; sie enthielten nämlich bereits unterschiedliche berufliche Fachklassen für verschiedenartige Gewerbe. Stattdessen sahen seine Schulpläne einen einheitlichen Schulaufbau mit den beiden Stufen Elementarschule und Schule (späteres Gymnasium) vor, die allen Schülern (vermutlich auch Schülerinnen) eine gemeinsame allgemeine Bildung vermitteln sollten und in etwa unserer heutigen Grundschule und Sekundarstufe I entsprachen.

Was die Berufserziehung angeht, ist aus dem Primat der allgemeinen vor jeder speziellen Bildung in Humboldts Schulplänen sowie seinem Hinweis, dass man durch letztere „nur Fertigkeiten zur Anwendung erhalten“ könne, sie deshalb zur allgemeinen Bildung nicht taue, deren Geringschätzung oder gar Abwertung geschlossen worden. Blankertz macht deutlich, dass dies ein Missverständnis ist, Humboldt ganz im Gegenteil Berufsausbildung für unverzichtbar hielt, die negative Bewertung sich lediglich auf ihre ständische Ausrichtung und Begrenzung wie ihre Vermischung mit allgemeiner Bildung bezog, folglich seine Schulpläne auch berufliche Schulen auf unterschiedlichen Niveaus vorsahen, allerdings „nach vollendetem allgemeinen Unterricht“. Im Königsberger Schulplan ist davon die Rede, „dass es viele SpecialSchulen“ geben „und kein bedeutendes Gewerbe des bürgerlichen Lebens eine“ entbehren solle; ausdrücklich genannt werden Kunstschulen mit technologischem Schwerpunkt, Ackerbau-, Handels- und Steuermannschulen (Humboldt 1964, S. 188 u. 175).

Damit in Zusammenhang stand der Vorwurf, Humboldts Vorstellung von Individualität habe der Realitätsbezug gefehlt, schlimmer noch: die Bereitschaft zur Übernahme gesellschaftlich-beruflicher Verantwortung, so dass dies der Grund für die Vernachlässigung beruflicher Erziehung gewesen sei.³ Abgesehen davon, dass allein schon die lange Liste der von Humboldt wahrgenommenen gesellschaftlich-politischen Funktionen, allen voran seine Tätigkeit als eine Art preußischer Kultusminister, einer solchen Interpretation entgegensteht, enthalten auch seine Schriften deutliche Hinweise auf die Verpflichtung jedes einzelnen nicht nur zur Bildung seiner selbst, sondern ebenso zu öffentlicher Wirksamkeit. Selbst die mit den Attributen „Einsamkeit“ und „Freiheit“ versehene Humboldtsche Universität, die am ehesten zu diesem Vorwurf passen würde, war letztthin nicht als Selbstzweck gedacht, sondern sollte der späteren verantwortlichen Tätigkeit ihrer Absolventen in vielfältigen Berufsfeldern, also durchaus indirekt der beruflichen Qualifizierung, dienen.

Das Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung bei Humboldt ist für Blankertz vor allem ein „theoretisches Problem“ (Blankertz 1963, S. 18), in dessen Mittelpunkt die Klärung seines Begriffs von Allgemeinbildung steht. Aus den Schulplänen und den sie betreffenden Sektionsberichten Humboldts geht bereits hervor, dass damit diejenige Bildung gemeint war, die „allen Ständen gleich nothwendig ist“ und deshalb auch „auf die ganze Masse der Nation“ bezogen sein musste, ebenso, dass damit „diejenige Entwicklung der menschlichen Kräfte“ gefördert werden sollte, „an welche die zu jedem einzelnen Beruf nöthigen Fertigkeiten und Kenntnisse leicht angeknüpft werden“ konnten. Das „Allgemeine“ der Allgemeinbildung bezieht sich also – in Abgrenzung zur ständisch orientierten Aufklärungspädagogik – sowohl auf den dafür infrage kommenden Adressatenkreis, nämlich die Gesamtheit *aller* Menschen, als auch auf den spezifischen Inhalt dieser Bildung, der nämlich in *allgemeinen* Fähigkeiten bestand, die eine verständnisvolle Auffassung und Anwendung *spezieller* Fertigkeiten und Kenntnisse überhaupt erst ermöglichten. Gelernt werden sollte nicht „dieses oder jenes“, vielmehr „das Gedächtnis geübt, der Verstand geschärft, das Urtheil berichtigt“ werden, es handelte sich also zunächst einmal um den Bereich, den wir heute als formale Bildung bezeichnen (Zitate nach Humboldt 1964, S. 217). Dazu gehört

3 Eine entsprechende Interpretation der Humboldtschen Bildungslehre habe ich im Oberseminar meines Doktorvaters Theodor Ballauff selbst noch gehört. In dessen zusammen mit Klaus Schaller verfassten „Geschichte der Pädagogik“ heißt es zu Humboldt etwa: „Nur im Genuß, letztlich im Selbstgenuß findet die Individualität Erfüllung und Ruhe. Alle ihre Tätigkeiten sind nur Mittel, dieses Ziel zu erreichen Die strengen Konsequenzen, die Humboldt für sich aus diesem Prinzip ableitet, erklären sein Leiden an dem Tätigsein wie an dem Handeln-müssen überhaupt“ (Ballauff/Schaller 1970, S. 509). Vor diesem Erfahrungshintergrund war für mich die Auseinandersetzung mit Blankertz' Humboldt-Interpretation ein besonderes Aha-Erlebnis (vgl. zum Diskurs über Humboldt-Interpretationen auch Tenorth 2000, S. 125 ff.).

ebenso die Erziehung zum „sittlichen Menschen und guten Bürger“ (ebd.), also die Entwicklung vernunftbegründeter oberster Prinzipien im Sinne von Kants Sittenlehre bzw. die Ausprägung eines Verantwortungsgefühls als Staatsbürger, der das Wohl der Gesellschaft im Auge hat und auch bereit ist, gesellschaftliche Leitungsfunktionen in ihr zu übernehmen.⁴

Viele Jahre vor den Schulplänen hatte Humboldt bereits differenzierte Überlegungen zum Bildungsprozess selber angestellt; in konzentrierter Form in dem 1793 entstandenen Fragment „Theorie der Bildung“. Bildung wird dort als „Verknüpfung unseres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung“ umschrieben und mit den bekannten drei Kategorien „Individualität“, „Universalität“ und „Totalität“ im Sinne der Humboldtschen Bildungslehre systematisiert (zitiert nach Humboldt 1960, S. 235 f.). Blankertz interessierte dabei vor allem die Frage, wie die Verknüpfung von Ich und Welt gelingt, und fand die Antwort in Humboldts Sprachphilosophie: Danach kommt der Sprache im Vermittlungsprozess eine „Doppelfunktion“ zu, „sie ist das Medium des Allgemeinen, des Logos, kraft dessen die Individuen miteinander verbunden sind, und sie ist zugleich auch die Schöpfung des individuellen Geistes“; Sprache macht also „die vernünftige Bewältigung der Welt“ durch das Subjekt überhaupt erst möglich. Sie wird damit zum zentralen Bestandteil des Allgemeinen in der Allgemeinbildung; zugleich fungiert sie als besonderes „Aufgabengefüge“ „innerhalb der universalen Vielfalt der Welt“ (Blankertz 1963, S. 91; ders.1982a, S. 102).

Aufgrund dieser Vorrangstellung der Sprache konnte es beim Sprachunterricht sowohl in der Muttersprache als auch der Fremdsprache nicht in erster Linie um „Gedächtnisübung“, sondern musste es vor allem um „Schärfung des Verstandes“, „Prüfung des Urtheils“ und „Gewinnung allgemeiner Ansichten“ gehen (Humboldt 1964, S. 220). Das galt selbstverständlich auch für den Griechischunterricht, der aufgrund der starken Orientierung des Neuhumanismus am Klassischen, speziell an den Griechen, für die Humboldtsche Allgemeinbildungstheorie besonderes Gewicht besaß, wobei man auch der Beschäftigung mit den Griechen einen allgemeinen Bildungswert abgewinnen konnte, wenn man sie nicht zum Dogma, sondern zur Methode machte, wie es Blankertz (1982a, S. 104) in seiner Humboldt-Interpretation nahelegt:

„Der moderne Mensch konnte [...] [demzufolge, WK] durch das Studium der Griechen erfahren, was Menschsein eigentlich bedeutete, ‚eigentlich‘, das hieß: jenseits der nationalen, konfessionellen und ständisch-beruflichen Begrenzungen.“

Dies war die Voraussetzung dafür, dass Griechisch zu lernen auch für den zukünftigen Tischler sinnvoll sein konnte, wie es Humboldt in dem viel zitierten

4 Vgl. zur „sozialen Leitfigur des Staatsbürgers“, verbunden mit der Dimension der „gesellschaftlichen Leitungstätigkeit“, Lohmann/Strässer 1989.

Vergleich mit dem Gelehrten nahelegt, für den „Tische zu machen“ ebenso wenig „unnützlich“ sei (Humboldt 1964, S. 189).

Neben der Sprache beschränkte Humboldt das inhaltliche Spektrum allgemeiner Bildung auf gymnastischen, ästhetischen und didaktischen Unterricht: den gymnastischen Unterricht, mit Rückgriff auf die Antike, zur proportionalen Ausbildung der körperlichen Kräfte, den ästhetischen Unterricht, mit ähnlichem kulturhistorischen Hintergrund, zur Schulung der Sinneswahrnehmung und Entwicklung der künstlerischen Geschmacksbildung, schließlich den didaktischen Unterricht mit den Schwerpunkten Philosophie und Mathematik zur Vorbereitung auf wissenschaftliches Denken; Blankertz (1982a, S. 122) bezeichnet ihn mit dem aus seiner späteren Kollegstufen-Empfehlung entlehnten Begriff als „wissenschaftspropädeutisch“, weil er auf die nächste Stufe des Bildungswesens, die Universität, vorbereitete, wo dann Lehrende und Lernende gleichberechtigt Wissenschaft betrieben. Dabei war der entscheidende Schritt für den Schüler die zunehmende Ablösung vom Urteil des Lehrers zugunsten eigenen Urteils und begründeter Kritik. In der Mathematik und in den empirischen Wissenschaften, zu denen Humboldt die Naturwissenschaften und die historische Philosophie zählte, schienen ihm diese Fähigkeiten am ehesten vermittelbar. Allgemeine Bildung war also auch hier primär von Fähigkeiten und Kompetenzen und nicht von Fächern, schon gar nicht von Stoffpensen her gedacht.

Freilich hatte Humboldts Lehrplankonzept ebenso wenig Aussicht auf Realisierung wie das seinen Schulplänen zugrundeliegende Vorhaben einer für alle Kinder einheitlichen allgemeinen Bildung in einer gemeinsamen Schule. Als Humboldt 1810 nach 16 Monaten sein Amt als Chef der Sektion des Kultus und Unterrichts aufgab, konnte sein Nachfolger Johann Wilhelm Süvern zwar einen auf Humboldtschen Vorstellungen basierenden Gesetzesentwurf für die „Verfassung des Schulwesens im Preußischen Staat“ erarbeiten, doch hatten sich bei Süverns Ausscheiden aus dem Amt 1819, nach Wiener Kongress und Karlsbader Beschlüssen, die politischen Verhältnisse so verändert, dass weder die Einheitschule, noch allgemeine Bildung und Urteilsfähigkeit, schon gar nicht der aufgeklärte Bürger überhaupt zur Diskussion standen. „Das Elementarschulkonzept wurde“, so Blankertz (1982a, S. 134),

von der ‚Grundbildung für alle‘ umgeschrieben auf die ‚volkstümliche Bildung‘ der unteren Sozialschichten; das Gymnasialkonzept brachte statt der Menschheitsschule die bürgerliche Standesschule zum Zwecke der Sicherung von Bildung und Besitz als sozialer Privilegien hervor.

Und Allgemeinbildung definierte sich zunehmend nicht mehr durch sprachliche Kompetenz sowie differenzierte Wahrnehmungs- und Urteilsfähigkeit, sondern durch Bildungsstoffe, den berühmt-berüchtigten Kanon der Allgemeinbildung,

dessen Inhalte vor allem fernab jeglicher beruflicher Realität und Utilität liegen sollten.

Damit war Allgemeinbildung – entgegen der Intention Humboldts – durch spezifische Gegenstände definiert, die sie zugleich von beruflicher Bildung abgrenzten und kaum überwindbare Barrieren zwischen beiden entstehen ließen. Demgegenüber war es bei Humboldt um verschiedene Prinzipien und Grundsätze gegangen, so dass sich die für allgemeine Bildung geltenden generell auf Inhalte jeglicher Art übertragen lassen mussten. Daraus leitete Blankertz bereits in seiner 1963er-Publikation die Überlegung ab, ob sich eine so verstandene Allgemeinbildung nicht sogar auf die „Gegebenheiten des Berufs“ anwenden ließe und damit „die Apologie der freien Menschenbildung in eine Theorie der Berufsbildung, wenn freilich auch einer solchen ohne Utilität, einmünden“ müsse. Dies sei auch für Humboldt mit seinem Anspruch an eine mehr als „bloß mechanisch“ verstandene Berufsausübung zumindest „nicht denkunmöglich“ gewesen (Blankertz 1963, S. 98 f.). In seiner „Geschichte der Pädagogik“ spricht Blankertz (1982a, S. 141) im Zusammenhang mit Hegels Herr-und-Knecht-Dialektik davon, dass folglich die „Wahrheit der Allgemeinbildung [...] die spezielle oder berufliche Bildung“ sei, verstanden im Sinne „einer pädagogischen Qualität“, „als Anspruch und Regulativ, aber nicht als Inhalt“.

Eine solche Aufwertung der Berufsbildung durch Aufhebung des Allgemeinen im Besonderen, wie es ansatzweise in Frankreich mit Gründung der *École Polytechnique* offensichtlich bereits 1794 gelungen war (vgl. Blankertz 1969, S. 61 ff.)⁵, hätte möglicherweise der Entwicklung des deutschen Bildungswesens im 19. Jahrhundert, und darin vor allem dem Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung, eine andere Richtung gegeben. Stattdessen verlief der Ausbau eines beruflichen Schulwesens unverbunden neben dem des allgemeinbildenden, entstanden Berufs-, Fach- und Ingenieurschulen wie auch Technische Hochschulen unkoordiniert nach Bedarf und entsprechender Nachfrage aus Industrie und Wirtschaft. Gleichwohl mussten sie sich bei Zugangsvoraussetzungen, Abschlüssen und Berechtigungen unter dem Druck des Berechtigungswesens am allgemeinbildenden Schulwesen orientieren, was zu merkwürdigen Umwandlungen führte. So entstand aus der ursprünglich

5 Blankertz sieht den entscheidenden Schritt der französischen Entwicklung gegenüber der deutschen in einem neu gewonnenen Theorie-Praxis-Verhältnis, in dem sich die Beziehung zwischen Allgemeinem und Besonderem spiegelt: „Theorie war nicht mehr die subsidiär helfende Antwort auf Probleme, die die Praxis diktierte, sondern, im Sinne des schon von Descartes als Erfolg methodischen Vorgehens Versprochenen, nämlich ‚maitres et possesseurs‘ [...], Vorwurf der Praxis. [...] Diese Vorgängigkeit implizierte zugleich die Entwicklung einer Grundlagenforschung im modernen Sinne: Mathematik und Physik hießen von nun an basic science [...]. Die *École Polytechnique* war der Ort, an dem diese für die Entwicklung der modernen Naturwissenschaften so entscheidende Trennung das erste Mal sichtbar wurde“ (Blankertz 1969, S. 71).

gewerblich-technisch ausgerichteten Provinzialgewerbeschule 1882 die allgemeinbildende mathematisch-naturwissenschaftliche Oberrealschule (ohne Latein), die 1900 hinsichtlich ihrer Abschlüsse mit Gymnasium (altsprachlich) und Realgymnasium (neusprachlich) gleichgestellt wurde. Hintergrund war, dass, wollten die Provinzialgewerbeschulen

ihren Schülern weiterhin den Übertritt in höhere technische Lehranstalten, die das Einjährige verlangten, und in Technische Hochschulen, die das (Real)Abitur forderten, offenhalten, so mußten sie die entsprechenden Berechtigungen verleihen können, die wiederum an den berufsdistanzierenden Allgemeinbildungskanon gebunden waren. (Blankertz 1969, S. 105 f.; vgl. Schütte 2007)

Einen wichtigen – theoretischen – Schritt zur Überwindung des unverbundenen Nebeneinanders von allgemeiner und beruflicher Bildung erkennt Blankertz (1963, S. 106 ff.; 1982, S. 209 f.) in der zur Zeit des Ersten Weltkrieges entstandenen Berufsbildungstheorie Eduard Sprangers (1922, 1923), eines bedeutenden Humboldt-Forschers und Mitbegründers der modernen Berufsschule. Im Unterschied zur alten Fortbildungsschule sollte diese sich nicht mehr auf die Vermittlung „begrenzter Berufsleistungen beschränken“, sondern wirkliche Bildungsschule sein und dabei um die drei Schwerpunkte „Berufskunde, Bürgerkunde, Lebenskunde“ kreisen, nach Möglichkeit in fachübergreifender Form (Blankertz 1963, S. 38 u. 40). Ebenso definierte Spranger „allgemeine“ und „berufliche Bildung“ begrifflich neu, indem er sie nicht mehr unterschiedlichen Schultypen zuordnete und sie damit gegeneinander abgrenzte, sondern sie in ein entwicklungspsychologisch begründetes Gesamtkonzept von Bildungsstadien integrierte, die er als „Grundlegende Bildung“, „Berufsbildung“ und „Allgemeinbildung“ bezeichnete. Als Stadium „Grundlegender Bildung“ charakterisierte er im Sinne Humboldts die Phase „erster methodischer Belebung aller geistigen Grundkräfte“ sowie der Gewinnung „eines einfachen Weltbildes in Umrissen“; als Phase der „Berufsbildung“ oder auch „Spezialbildung“ umschrieb er die Entwicklung und Ausbildung eines spezifischen beruflichen Interesses beim jungen Menschen im Sinne eines „inneren Berufs“ – für die überwiegende Mehrheit der Jugendlichen nach Abschluss der 8. Klasse Volksschule, für die kleine Gruppe höherer Schüler mit dem „Einschnitt zur Oberstufe hin“; schließlich ordnete er den Begriff „Allgemeinbildung“ dem nach-beruflichen Lebensabschnitt zu, in dem der Mensch perspektivisch „von dem gefundenen oder gesetzten Bildungszentrum aus wieder in die Weite“ strebt (ebd., S. 33 f.). Blankertz rechnet Spranger als bleibendes Verdienst an, dass er, der skizzierten Forderung nach Verallgemeinerung Humboldtscher Bildungsprinzipien entsprechend, die berufliche Bildung „in den Zusammenhang der Bildung überhaupt“ zurück-zuholen versuchte (Blankertz 1963, S. 112), dadurch den Gegensatz von Allgemeinbildung und Berufsbildung im Ansatz überwinden, Berufsbildung vom

Geruch des bloß Utilitären befreien und sie stattdessen in ein positives Verhältnis zur Allgemeinbildung setzen wollte. Weil Spranger allerdings gleichzeitig die Berufsschule weiterhin „als berufspädagogische Fortsetzung der ‚volkstümlichen Bildung‘ der Volksschule“ interpretierte, änderte sein bildungstheoretisch zweifellos interessanter Versuch letztlich am faktischen Nebeneinander zweier unverbundener wie undurchlässiger Bildungssysteme kaum etwas; und da seiner Theorie ein „antiquiertes Berufsverständnis“ wie Berufsethos zugrunde lag, das bereits in den 1920er Jahren Anna Siemsen kritisch analysiert hatte⁶, und er an einem „affirmativen Verständnis von Kultur“ festhielt, „dem nun auch die Erscheinungen des Wirtschaftslebens eingeordnet wurden“, konnte Blankertz (1969, S. 150 f.) ihn auch nicht von dem „Verdacht“ befreien, „mitverantwortlich für die Rückständigkeit der deutschen Berufsausbildung“ gewesen zu sein. Für Blankertz (ebd., S. 153) gab es „aus diesem Dilemma“ indes „nur eine angemessene Antwort“, die er als „Prolegomenon für eine Bildungstheorie in der technisch-wissenschaftlichen Zivilisation“ bezeichnete: „Bildungstheorie muß den politisch-gesellschaftlichen Anspruch aufnehmen, ihn im gleichen Zug aber auch brechen, indem sie ihn zurückbezieht auf die Bedingungen der ökonomisch begründeten Herrschaft von Menschen über Menschen und gerade dieses zu Bewußtsein bringt.“ Den Vorsatz versuchte Blankertz ein Jahr nach Erscheinen der „Bildung im Zeitalter der großen Industrie“ (1969) mit seinem Kollegstufen-Konzept NW zu konkretisieren.

2 Wissenschaftspropädeutik als Bildung – das Konzept Kollegstufe NW

Im Juli 1970 gab der damalige Ministerpräsident von Nordrhein-Westfalen, Heinz Kühn, in einer Regierungserklärung bekannt, dass er eine Kommission zur Planung eines Schulversuchs eingerichtet habe, bei dem „Absolventen [...] bei differenziertem Bildungsangebot auf Studium und Beruf vorbereitet werden“ sollten (Kultusminister 1972, S. 5). Die Leitung dieser Kommission wurde Herwig Blankertz übertragen, der bereits seit 1967 in Ausschüssen des Deutschen Bildungsrates mitgearbeitet und u. a. ein Gutachten für dessen Empfehlung zur „Neuordnung der Sekundarstufe II“ eingebracht hatte. Schon 1972 lag die grundlegende, im Wesentlichen auf Blankertz selbst zurückgehende Empfehlung der

6 Vgl. Siemsen 1926, S. 163; 200 ff.; dazu jetzt auch Jungbluth 2012, S. 340 ff.

Was Siemsen kritisch zu Kerschensteiner anmerkt, gilt auch für Spranger: „Er sieht im Berufsleben den reinen Ausdruck der menschlichen freien Schöpferkraft und übersieht, daß die Wirtschaft heute als kapitalistische Profitwirtschaft den Menschen zur Erzielung der Kapitalsrente braucht, daß die menschliche Arbeit nicht nach ihrer Produktivität, sondern nach ihrer Rentabilität gewertet wird, und daß der Beruf zur Erwerbsgelegenheit herabgesunken ist“ (Siemsen 1926, S. 201).

Kommission für die – als weitestgehender Modellversuch zur Integration allgemeiner und beruflicher Bildung im Bereich der Sekundarstufe II geltende – „Kollegstufe NW“ vor; 1977, zwei Jahre später als ursprünglich geplant, nahmen die ersten Kollegschaften ihren Betrieb auf; 1986 erschien der „Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung Kollegstufe NW: Lernen und Kompetenzentwicklung in der Sekundarstufe II“ – drei Jahre nach dem Tode von Herwig Blankertz, der seit 1972 die Wissenschaftliche Begleitung geleitet hatte.

Der Begriff „Kollegstufe“ fungierte als Sammelbezeichnung für den Modellversuch, zu dem alle in einer Planungsregion angebotenen schulischen Bildungsgänge allgemeiner und beruflicher Art gehörten, also der gymnasialen Oberstufen und sämtlicher beruflicher Schulen einschließlich Teilzeitberufsschulen, allerdings ohne den Bereich betrieblicher Ausbildung des „Dualen Systems“. Die im Rahmen des Schulversuchs eingerichteten „Kollegschaften“ waren in der Regel keine Neugründungen, sondern sollten im Idealfall aus systematisch angelegten und zeitlich nach Phasen geplanten Kooperations- und Integrationsprozessen zwischen einer oder mehreren beruflichen Schulen und einer gymnasialen Oberstufe zu einer „pädagogisch-organisatorischen Einheit“ entwickelt werden. Dies erwies sich jedoch realiter „als zu schwierig“ für Schulleitungen, Lehrerkollegien und Eltern⁷, so dass in der überwiegenden Mehrzahl der Fälle als einfachere Variante das Modell einer Weiterentwicklung von einer oder mehreren bestehenden Berufsschulen zu einer Kollegschule zum Tragen kam, in ländlichen Regionen auch zu einem Kollegschulzentrum „an örtlich gestreuten Standorten“ (Schenk 1983, S. 379)⁸. Grundvoraussetzung sollte sein, dass von jedem der beteiligten Modellversuche sämtliche Abschlüsse des allgemeinbildenden wie des beruflichen Schulwesens angeboten werden konnten, einschließlich Allgemeiner und Fachhochschulreife. Als besondere Attraktion des Kollegschulversuchs galt die Möglichkeit zum Erwerb eines doppeltqualifizierenden Abschlusses, also der allgemeinen oder fachgebundenen Hochschulreife zusammen mit einer Berufsqualifikation, allerdings im Falle der Allgemeinen Hochschulreife mit vier- statt dreijähriger Dauer. Ebenso verlangte das Versuchskonzept vielfältige Möglichkeiten zur Anrechenbarkeit von Teilleistungen und damit zugleich weitestgehende Durchlässigkeit von Bildungsgängen.

7 Wie man hört, soll es bereits anlässlich der ersten Vorverhandlungen mit Schulen über deren mögliche Teilnahme am Modellversuch in den Kollegien zu heftigen Auseinandersetzungen über scheinbar ganz banale Fragen wie die, ob der gymnasiale oder der berufsbildende Teil den Schulleiter/die Schulleiterin stellen solle, gekommen sein.

8 Die erste Kollegschule ist 1977 in Düsseldorf als eigenständige und neu aufzubauende Oberstufe an einer bestehenden Gesamtschule eingerichtet worden. Das Düsseldorfer Lessinggymnasium konnte aufgrund drohender Schließung zur Umwandlung in eine Kollegschule überzeugt werden. In einigen Projektregionen wie Recklinghausen und Ahaus beteiligten sich Gymnasien an der Planungsphase, schieden aber 1977, als es zur Hauptphase kam, aus. (Auskunft Andreas Gruschka)

Diesem Ziel dienten die Blockung des Berufsschulunterrichts, die Einteilung des Schuljahrs in Trimester – den Zeitraum, auf den sich der Unterricht der Teilzeitberufsschule zusammendrängen ließ – sowie die Organisation des gesamten Lernprogramms in Kursen, die wiederum drei Bereichen zugeordnet waren, dem Schwerpunktbereich, dem Lernbereich Obligatorik und dem Wahlbereich. Der *Schwerpunktbereich* mit dem höchsten Stundenvolumen diente vor allem der beruflichen bzw. studienbezogenen Qualifikation, der *Lernbereich Obligatorik* umfasste Kurse zu den Fachgebieten Gesellschaft/Politik sowie Sprache, der *Wahlbereich* sollte vielfältige Möglichkeiten zur Vertiefung von Schwerpunkt und Obligatorik bieten, darüber hinaus weitere Alternativen zur Wahl stellen; mindestens ein Kurs pro Trimester war aus dem Fachbereich Sport zu wählen. Alle Schülerinnen und Schüler mussten sich nach Abschluss der Sekundarstufe I und Eintritt in die Kollegschule für *einen* Schwerpunktbereich (aus einem in der Regel mehrere Bereiche umfassenden Schwerpunkt) und damit zugleich für ein vorgegebenes, nach Anspruchsebenen differenziertes Lernprogramm entscheiden, das den Schwerpunktbereich zunächst auf ein Berufsfeld, später auch ein Berufsziel, sowie eine oder mehrere Wissenschaften hin auslegte und sowohl berufsqualifizierende als auch studienbezogene Anteile enthielt, die je nach Anforderungsniveau und angestrebtem Abschluss mehr oder weniger umfangreich ausfielen; aus den genannten Komponenten entstand für jede Kollegiatin und jeden Kollegiaten ein Schwerpunktprofil.

Das curriculare Gesamtangebot der Kollegstufe, dessen Ausarbeitung Teil der wissenschaftlichen Vorbereitung des Modellversuchs war, umfasste 17 Schwerpunkte, die so zugeschnitten waren, dass sie sowohl die wissenschaftlichen Disziplinen umfassten, die in den zur Allgemeinen wie zur Fachhochschulreife führenden Bildungsgängen verpflichtend waren, als auch das breite Spektrum an Berufsfeldern mit wiederum daran hängenden Einzelberufen einbezogen. Sie reichten von Mathematik, Philosophie, Informatik (mit beruflichen Bildungsgängen wie Bergvermessungstechniker und Mathematisch-Technischer Assistent) als Schwerpunkt 1 über Naturwissenschaften; Rohstoffe, Werkstoffe; Elektrotechnik als Schwerpunkte 2 bis 4, Papier- und Drucktechnik (7), Medizin (11) bis hin zu Sprache und Literatur (16) sowie Kunst, Musik, Gestaltung (17) (vgl. Schenk 1982). Die von jeder Kollegschule angebotene Auswahl an Schwerpunkten musste so gebündelt sein, dass sich optimale Vernetzungsmöglichkeiten ergaben, aber auch alle Verpflichtungen der angebotenen Lernprogramme bedient werden konnten.

In unserem Zusammenhang interessiert vor allem das dem Kollegstufenversuch zugrunde liegende Bildungskonzept und dessen Zusammenhang mit der von Blankertz kritisch aufgearbeiteten Tradition des Verhältnisses von allgemeiner und beruflicher Bildung. Die Tatsache, dass die den Modellversuch begründende und beschreibende Empfehlung von 1972 gleich nach den einleitenden Bemerkungen zu deren Entstehung ein ausführliches Kapitel über „die bildungstheoretischen

Prämissen des Kollegstufenmodells“ enthält, zeigt, wie wichtig Blankertz diese Frage gewesen ist. Der Grund dafür ist, dass mit der Integration von Bildungsgängen der Sekundarstufe II zur Kollegstufe nicht nur überkommene schulische Strukturen, sondern auch die mit ihnen verbundenen Vorstellungen von Bildung obsolet wurden, was insbesondere für den oft emphatisch gebrauchten Begriff „Allgemeinbildung“ gilt, der traditionell gymnasiale Oberstufe und berufsausbildende Einrichtungen trennt. Abgesehen davon, dass in dem skizzierten Konzept des Schulversuchs für den zum gymnasialen Allgemeinbildungsbegriff gehörenden Fächerkanon kein Platz mehr war, begründet Blankertz dessen „Preisgabe“ in erster Linie argumentativ, und zwar mit deutlichem Bezug auf Humboldt (Kultusminister 1972, S. 20 u. 30): Erstens sei weder mit „*allgemeiner* Menschenbildung“ noch dem Grundgesetz vereinbar, dass nur eine *ausgewählte* Schülerschaft, die in der Tendenz auch ökonomisch und sozial besser gestellt ist, „mit der gelehrten Bildung“ und dem daran gebundenen „Zugang zu wissenschaftlichen Studien, zu höheren Berufsqualifikationen, zu den leitenden Ämtern in Staat und Gesellschaft [...] gesellschaftliche Privilegierung“ erfahre, während für den Rest der „Weg in die schon frühzeitig praxisbezogene, reflexionsarme Lehrlingsausbildung mit vergleichsweise bescheidenen Aufstiegschancen“ führe. Zweitens sei aufgrund des gebrochenen Verhältnisses zur Tradition wie des Fehlens einer „einheitlichen, die politisch-gesellschaftlichen Ordnungen umgreifenden Weltanschauung“ eine „inhaltlich eindeutig ausgewiesene Festlegung von Allgemeinbildung“ auch kaum mehr möglich (ebd., S. 21 f.).

Die Aufgabe des herkömmlichen Begriffs von „Allgemeinbildung“ bedeutete für Blankertz freilich nicht den Verzicht auf jegliche bildungstheoretische Fundierung des Modells, ganz im Gegenteil veranlasste sie ihn zum Nachdenken über neue Orientierungspunkte dafür. Er fand sie zum einen in Humboldts Zielvorstellung einer allgemeinen Menschenbildung im Rang eines Bildungsprinzips mit universalem Anspruch, zum anderen in dem Verzicht auf materiale Bildungsinhalte zugunsten zweier formaler Bildungsziele, nämlich dem der Wissenschaftsorientiertheit des Lernens und dem der Kritik. Die bereits im „Strukturplan“ empfohlene Wissenschaftsorientierung leitete er, ähnlich wie der Deutsche Bildungsrat, aus der „Lebenssituation in der technischen Zivilisation“ ab (ebd., S. 22), das Prinzip der Kritik aus dem seit der Aufklärung ebenso oft propagierten wie zurückgenommenen Mündigkeitsversprechen. „Wissenschaftsorientierung“ als Vermittlung aller Bildungsinhalte in ihrer Bedingtheit und Bestimmtheit durch die Wissenschaften gilt seit dem „Strukturplan“ als grundlegendes Prinzip des Lernens auf allen Stufen des Bildungswesens, von der Vorschulerziehung bis zur Sekundarstufe II. Für die Kollegscheule forderte Blankertz darüber hinausgehend, Wissenschaft selbst zu thematisieren, für ihre „berufsbezogene Aufgabe [...] (als) Aspekt der eigenen Kritik“, „für die studienbezogene [...] [als, WK] Aspekt der Qualifizierung“ (ebd., S. 28). Diese weitergehende, Wissenschaft selber thematisierende Form von Wissenschaftsorientierung nannte er

Wissenschaftspropädeutik; in ihr war zugleich das Prinzip der Kritik aufgehoben. Blankertz machte sie zum „didaktischen Merkmal der Kollegstufe“ (ebd., S. 27), sprach von ihr als einigendem Prinzip für die nach Schwerpunktbereich, Berufsziel und angestrebtem Abschluss differenzierten Bildungsgänge und begriff sie „auch als ‚Bildung‘“ (ebd., S. 30). Zu klären ist, welche Funktion Wissenschaftspropädeutik im Konzept der Kollegstufe besaß, wie sie mit Berufs- und Studienqualifikation und nicht zuletzt mit dem der Kollegstufe zugrunde liegenden, für alle Bildungsgänge verallgemeinerbaren Bildungsverständnis zusammenhing.

Wie gesehen, ging das Kollegstufenkonzept davon aus, dass Bildung nicht von Inhalten, schon gar nicht einem Fächerkanon, sondern von erworbenen Fähigkeiten, Erkenntnissen, Einsichten und Haltungen abhängt, die selbstverständlich über die Be- und Erarbeitung von Inhalten erworben werden. Die Option für nur *einen* Schwerpunktbereich bedeutete zwar ein hohes Maß an Spezialisierung, galt jedoch als Bedingung dafür, dass wirklich am Speziellen das Allgemeine und damit, im Sinne produktiver Einseitigkeit, Bildung ermöglicht werden konnte. Vorausgesetzt war, dass alle Schülerinnen und Schüler aus der Grundschule wie den Bildungsgängen der Sekundarstufe I ein Fundament *grundlegender* allgemeiner Bildung, das zur gesellschaftlichen und kulturellen Teilhabe befähigt, bereits mitbrachten, wobei die Kollegscheule – wie auch rein berufliche Schulen – die Möglichkeit eröffnen sollte, den Sekundarstufen I-Abschluss noch nachzuholen. Eine inhaltliche Erweiterung des sich aus dem Schwerpunktbereich ergebenden Lernprogramms boten lediglich der obligatorische und der Wahlbereich, beide mit begrenztem Stundenvolumen und eingeschränktem fachlichen Angebot, wobei der obligatorische Bereich offensichtlich bereits ein „Zugeständnis“ von Blankertz war, „das nicht ganz in der Konsequenz des Ansatzes“ lag (Klafki u. a. 1989, S. 95).

Konzentration auf einen gewählten Schwerpunktbereich bedeutete nicht Eindimensionalität der curricularen Vorgaben, beinhaltete vielmehr Möglichkeit und Notwendigkeit, ihn mittels unterschiedlicher wissenschaftlicher Leitdisziplinen nach verschiedenen Seiten und mit Rückbezügen auf den gewählten Beruf hin zu vertiefen. Dabei konnte man davon ausgehen, dass jeder Beruf spezifische mathematische, naturwissenschaftliche oder sprachliche Dimensionen besaß, ebenso jede wissenschaftliche Leitdisziplin mit anderen korrespondierte. Dies galt vor allem für Mathematik und Philosophie, die bereits in Humboldts gymnasialem Lehrplanentwurf als Königsdisziplinen für den „didaktischen Unterricht“ fungierten und auch im curricularen Gesamtsystem der Kollegscheule als „übergeordnete gemeinsame Bezugspunkte“ mit Bedacht zum Schwerpunkt 1 bestimmt wurden, weil sie „der umfassenden Tendenz der Mathematisierung und der umfassenden Notwendigkeit der Reflexion und Kritik von Wissenschaft und Alltag“ entsprachen; sie waren somit auch in allen Bildungsgängen fest verankert (Schenk 1982, S. 349). Die Ausweitung des für die Schülerinnen und Schüler verpflichtenden Lernprogramms auf unterschiedliche Fächer war

allerdings ebenso dem Umstand geschuldet, dass die Anerkennung der an der Kollegsche erworbenen Abschlüsse, insbesondere der Allgemeinen und der Fachhochschulreife, an entsprechende Auflagen durch die KMK gebunden war. Dass solche, aus Abschlussvorgaben entstehende Verpflichtungen die Arbeit für Lehrer/innen und Schüler/innen ganz erheblich erschwerten, ist unmittelbar einleuchtend, weil sie sich vielfach nicht mehr inhaltlich und das heißt aus dem Zusammenhang mit gewähltem Schwerpunktbereich und zukünftigem Beruf ergaben bzw. plausibel gemacht werden konnten, vielmehr zum Problem wurden, wie auch die wissenschaftliche Begleituntersuchung zur Kollegsche belegt.

Wissenschaftsorientierung und Wissenschaftspropädeutik gewannen an Bedeutung vor allem im Zusammenhang mit Verknüpfungen von Beruf, Berufsfeld und Wissenschaft. Selbstverständlich geht es bei der Berufsqualifizierung zunächst einmal (auch) um ganz praktische und pragmatisch zu behandelnde Handgriffe und Tätigkeiten, die zu kennen und anzuwenden sind, und zwar unabhängig davon, ob es sich um einen berufs- oder studienqualifizierenden Bildungsgang handelt; die „Empfehlung“ spricht vom „Einüben von Verhaltensweisen, die sich als akkumulierte Umgangserfahrung in vielen Berufssituationen bewährt haben“ (Kultusminister 1972, S. 27). Aber sobald Begründungen, Verallgemeinerungen, Regeln und Theorien ins Spiel kommen, ist indirekt oder direkt Wissenschaft und damit Wissenschaftsorientierung und -propädeutik gefragt. Hinsichtlich von *Wissenschaftsorientierung* meint dies, dass Begründungen und Regeln wissenschaftlichen Kriterien genügen müssen und als solche zu vermitteln sind, hinsichtlich von *Wissenschaftspropädeutik*, dass Begründungen und Regeln explizit auf wissenschaftliche Theorien bezogen, im Zusammenhang der Leitdisziplinen, aus denen sie stammen, bearbeitet werden müssen und somit Wissenschaft selber zum Thema gemacht wird. Die „Empfehlung“ misst wissenschaftspropädeutischen Unterricht daran, dass er die drei Ebenen: Methoden, Attitüden und politisch-gesellschaftliche Voraussetzungen berücksichtigt und entsprechende Fähigkeiten und Haltungen mit vermittelt, wobei sie die kritische Dimension auf allen Ebenen besonders akzentuiert: bei den „grundlegenden wissenschaftlichen Verfahrens- und Erkenntnisweisen“ durch Hervorhebung von „Methodenkritik“, bei den „wissenschaftlichen Attitüden“ durch Betonung „rationalen Verhaltens“, z. B. als Bereitschaft, „methodische Kontrolle und Kritik an(zu)erkennen und aus(zu)üben“, und beim Gesellschaftsbezug durch Verweis auf die „erkenntnisleitenden Interessen [...] wissenschaftlicher Forschung“ sowie die „emanzipatorischen Interessen der Individuen“, die mit den wissenschaftlichen Erkenntnissen zu vermitteln seien (ebd., S. 28 f.). Im Übrigen erscheint das Spektrum wissenschaftspropädeutischer Ziele nicht nur weit gespannt, sondern auch anspruchsvoll, bedenkt man, dass es sich ja erst nur um die Vorbereitung auf die eigentliche wissenschaftliche Arbeit an der Universität handeln soll, was im Übrigen auch im Zusammenhang mit der Kritik am Konzept der Kollegstufe häufig zu lesen war, zumal sich der Anspruch der Wissenschaftspropädeutik

zumindest in Ansätzen ja auch auf die berufsbezogenen Bildungsgänge und deren Abschlussprofile bezog.

Wissenschaftspropädeutik zielte letztlich auf Bildung. Unter der Blankertz'schen Prämisse: „Allgemeinbildung durch produktive Einseitigkeit“ (Klafki u. a. 1989, S. 88) musste das Erreichen dieses Ziels in wesentlichem Maße davon abhängen, inwieweit es gelang, Erfahrungen und Erkenntnisse aus der Arbeit an dem *gewählten* Schwerpunkt so zu vermitteln, dass sie nicht nur auf *andere* Schwerpunkte übertragen und angewandt werden konnten, sondern in Verbindung damit auch einen weiten Horizont allgemeiner Zusammenhänge unserer heutigen, möglichst auch zukünftigen Welt mit eröffneten. Als Gegengewicht zur Einseitigkeit des Schwerpunktes war der obligatorische Bereich gedacht; damit wollte man „die eingeübte Spezialisierung zugleich auch“ überwinden und einen für alle Schwerpunktprofile „übergreifenden Bezugsrahmen“ herstellen (Kultusminister 1972, S. 54). Der weit gefasste Sammelbegriff „Gesellschaftslehre“ umfasste die „streng aufeinander bezogenen Aspekte“ Wissenschaftstheorie, Politik und Sprache: *Wissenschaftstheorie* als Frage nach der Rolle der Wissenschaft im gesamtgesellschaftlichen Reproduktionsprozess, *Politik* als kritisch reflektierte „Bezugnahme auf die Ordnung unserer Republik“, *Sprache* als Einübung „sozialen Handelns [...] in umgangssprachlicher Interaktion“. Bei letzterem ging es nicht um Literaturunterricht, sondern um Förderung „aktiven und passiven Sprachgebrauchs“ sowie um allgemeine Einführung „in die Bedingungen von Sprache“ (ebd., S. 55 f.), wobei bereits Humboldt Sprache als Brücke vom Individuum zur Welt interpretiert hatte. Das Konzept „Gesellschaftslehre“ sollte somit für alle Kollegschülerinnen und -schüler die Chance auf politisch-gesellschaftliche Teilhabe sichern, allerdings auf keine „einseitig-ausschließliche Soziobestimmung menschlichen Lebens“ festgelegt sein, vielmehr im Gegenteil auch anthropologische, die Ich-Identität und Selbstfindung junger Menschen betreffende Fragen einschließen (ebd., S. 56).

Die Kritik am Bildungskonzept der Kollegstufe richtete sich sowohl gegen dessen generellen Ansatz, allgemeine Bildung durch produktive Einseitigkeit erreichen zu wollen, als auch gegen die curriculare Füllung des obligatorischen Lernbereichs. Eine interessante Debatte über den konzeptionellen Grundgedanken der Kollegstufe gab es anlässlich einer Gedenkveranstaltung für Blankertz zwischen Wolfgang Klafki und Blankertz-Schülerinnen und -Schülern (vgl. Kutscha 1989). Klafki bat dabei um Aufschluss, wie Blankertz sich den „Durchstoß“ von der produktiven Spezialisierung zum Allgemeinen hin denke und „wie das geschehen“ solle, „daß *in* den Spezialisierungen und *durch sie* hindurch allgemeine Zusammenhänge einer modernen, technisierten, demokratischen, stark von Verwissenschaftlichungstendenzen bestimmten Welt sichtbar gemacht werden“ könnten. Nach Klafkis Einschätzung war dies „*nur im Medium eines inhaltlich benennbaren und zu benennenden Allgemeinen möglich*“ und unter der Voraussetzung, „daß das Allgemeine *auch explizit* zur Geltung gebracht wird“ (Klafki u. a. 1989,

S. 89, 91 u. 93, Hervorh. im Orig.). Klafki selber hat dieses Allgemeine in seiner kritisch-konstruktiven Didaktik durch „epochale Schlüsselprobleme“ zu erfassen versucht (vgl. Klafki 1996), aus denen sich schulformübergreifend Kriterien für seine Vermittlung ergeben sollten; im Unterschied zu Blankertz war er überzeugt davon, dass ein Konsens über die Frage, *welche* Schlüsselprobleme es sein sollten, möglich war. Von Blankertz-Schülerinnen und -Schülern wurde kritisch zurück gefragt, ob ein „inhaltlich fixierter Unterricht *über* all die [...] Probleme nötig“ sei oder es nicht gelingen könne, „das Allgemeine in berufspraktischen, in freizeit- oder ökologiebezogenen Lebens- und Lehrzusammenhängen, z. B. in Form von Projekten, zu erfahren.“ Vor allem aber sah man hier die „Gefahr“, „daß alle die, die vom inhaltlich bestimmten Allgemeinen aus denken, sehr schnell zu der Entscheidung kommen: Laßt uns Unterricht über das Allgemeine machen!“ Dies war auch der Grund, weshalb in der Blankertz-Arbeitsgruppe der obligatorische Bereich zunächst skeptisch gesehen wurde, als „Sündenfall gegenüber der Idee produktiver Einseitigkeit“ (Klafki u. a. 1989, S. 97 f.).

Bezüglich des Konzepts „Obligatorik“ fragte Jörg Ruhloff (1983, S. 395 f.), ob angesichts der Absage an einen „unter den Bedingungen der Gegenwart“ möglichen „Kanon bildender Inhalte“ nicht auch ein „obligatorischer Lernbereich schwerlich als pädagogisch legitimiert“ gelten könne, hielt aber zugleich den „Anspruch [...], Bildung und nicht bloß beruflich-spezielle oder bürgerlich-allgemeine Fachqualifikationen zu ermöglichen, ohne sie mit einer inhaltlich spezifischen Aufgabe zu verknüpfen“, für „fraglich“. Die in der „Empfehlung“ „geforderte rückhaltlose Begründung (Wissenschaftsorientiertheit)“ des zu Lernenden und das Postulat der kritischen Vermittlung, das dem Kollegiaten die Distanzierung von den fachlichen Lernzielen erlauben“ solle, verwiesen viel eher „auf das Philosophieren als Disziplin des Grenzdenkens, nicht auf Sprache, Politik oder Kunst. Im Philosophieren die primäre Zugehörigkeit des Menschen zum Denken erfahren zu lassen“, so Ruhloff, „das könnte vielleicht heute auf Dauer Grund für einen bildungstheoretisch gemeinten obligatorischen Lernbereich und sein einziger Inhalt auf der Sekundarstufe II sein.“ Zwar spielte auch in Blankertz' konzeptionellen Überlegungen Philosophie eine wichtige Rolle, aber wohl eher als Wissenschafts- und als Gesellschaftstheorie in einer Subjekt und Gesellschaft dialektisch vermittelnden Art und Weise.

In der Außenwahrnehmung der Kollegschule war die Möglichkeit zur Doppelqualifikation zweifellos das charakteristische Element des Modellversuchs. Insofern lag es nahe, die ersten vier doppeltqualifizierenden Bildungsgänge über mehrere Jahre hinweg wissenschaftlich zu begleiten und auszuwerten, um Aufschluss zu gewinnen, inwieweit und vor allem unter welchen Voraussetzungen die intendierte Verbindung von studien- und berufsvorbereitendem Lernen gelang (vgl. Blankertz 1986; Meyer/Schenk 1989). In diesen vier Bildungsgängen wurden zusätzlich zu Abitur bzw. Fachhochschulreife die Ausbildung zum/zur Fremdsprachenkorrespondenten(in), zum/zur Technischen Assistenten(in) für

Physik, zum/zur Erzieher(in) und zum/zur Freizeitsportlehrer(in) angeboten, jeweils gekoppelt mit charakteristischen Leistungsfächern wie Englisch und Französisch für den Bildungsgang Fremdsprachen, Physik und Physikalische Technologie für Physik, Erziehungswissenschaft und Biologie (oder Englisch) für den Bildungsgang Erzieher(in) sowie Sport und Biologie für Sport. Ohne hier auf Einzelheiten der Untersuchung eingehen zu können, war zweifellos zunächst einmal das wichtigste Ergebnis, dass das Angebot der Doppelqualifikation relativ häufig, allerdings von Jahrgang zu Jahrgang, Schule zu Schule, aber auch von Bildungsgang zu Bildungsgang unterschiedlich stark ausgeprägt wahrgenommen wurde, dass die Entwicklung von Kenntnissen und Urteilskraft der Schüler(innen) des Modellversuchs der in den Vergleichsgruppen des Regelsystems entsprach, in einzelnen Dimensionen sogar mit besseren Ergebnissen bei den Schüler(innen) des Modellversuchs (vgl. Blankertz 1986, S. IV ff.).

Als größtes Problem erwies sich, wie eigentlich nicht anders zu erwarten, die Verzahnung der allgemeinbildenden und der berufsbezogenen Anteile.

Die Schülerinnen des Fremdsprachenbildungsgangs lernten, wie die unterschiedlichen Arten von Geschäftsbriefen zu schreiben sind *und* wie man Literatur zu interpretieren hat. Die Integration der Befähigung zur beruflichen, fremdsprachlichen Kommunikation *mit* der wissenschaftspropädeutischen Textanalyse und Sprachreflexion kam aber in ihrem Unterricht nicht in den Blick.

Oder es stand

im Physikbildungsgang immer noch das Leistungsfach Physik mit seinem Kanon von physikalischen Gesetzen und Experimenten *neben* der stark spezialisierenden, berufsorientierenden physikalischen Technologie (Meyer/Schenk 1989, S. 116 u. 120).

Die unzureichende Integration hier wie dort musste zu (vermeidbarem) Stress und zu Unlustgefühlen auf Seiten der Schüler(innen) führen, war allerdings realistischere, ungeachtet einer Vorbereitungsphase für die am Modellversuch beteiligten Lehrer(innen), kaum anders zu erwarten gewesen. Denn, wie zwei der an der Evaluation beteiligte Wissenschaftler(innen) im Rückblick konstatieren, werden

die tradierten, partiell reformbedürftigen Formen der Curriculumplanung, des Unterrichts und des Lernens [...] immer nur ein Stück weit und keineswegs immer im Sinne des Modells verändert, auch dort nicht, wo das Modell gut durchdacht und begründet ist (ebd., S. 110f.).

Dass gleichwohl fast alle Absolvent(inn)en der doppelqualifizierenden Bildungsgänge am Ende auch die externe berufsbezogene Prüfung abgelegt haben, spricht

letztlich für den Bildungsgang, ebenso die Tatsache, dass die Schüler(innen)gruppen des Modellversuchs denen des gymnasialen Regelsystems deutlich überlegen waren hinsichtlich ihrer größeren Reife und Ernsthaftigkeit, mit der sie der beruflichen Arbeitswelt und damit wohl auch der gesellschaftlichen Wirklichkeit gegenüberstanden. Während etwa im Fremdsprachenbildungsgang der gymnasialen Oberstufe „die Befähigung zu Urteil und Kritik [...] Gefahr [lief, WK], ins Gegenteil ‚vagabundierender Kritiklust‘ umzuschlagen“ – „Gymnasiasten diskutieren alles weg!“ –, erhielten die Schüler(innen) des integrierten Bildungsgangs über die Befähigung zu Urteil und Kritik hinaus die Chance, durch „die ernsthafte Auseinandersetzung mit einer fremdsprachenberuflichen Praxis“ sehr viel leichter auch die „Verbindlichkeit des Lernens und damit die Fähigkeit zur Ausgestaltung realer Arbeitsplätze“ zu erfahren (ebd., S. 122 ff.).

3 Herwig Blankertz' Beitrag zur Überwindung der Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung – Versuch einer Zwischenbilanz

1997, 25 Jahre nach Veröffentlichung der Kollegstufenempfehlung, wurde der Modellschulversuch mit dem vom nordrhein-westfälischen Landtag beschlossenen Berufskolleggesetz zum 1. August 1998 für beendet erklärt und die 42 Kollegschulen des Landes zusammen mit den 331 beruflichen Schulen unter der neuen Bezeichnung „Berufskolleg“ zusammengeführt.⁹ Übriggeblieben von der Kollegstufe, die einmal Gymnasium und berufliches Schulwesen im Bereich der Sekundarstufe II integrieren sollte, war damit nur noch das „-kolleg“, verbunden mit dem berufsbezogenen Teil der Sekundarstufe II, zwar erweitert um einen zur Allgemeinen Hochschulreife führenden Bildungsgang, einschließlich der Möglichkeit zur Doppelqualifikation, aber *neben* der unverändert weiter bestehenden gymnasialen Oberstufe. Dies letztlich eine Parallelaktion zu der bereits Ende der 1970er Jahre erfolgten Integration der Gesamtschule als vierter Schulform in das tradierte Gesamtsystem, ebenfalls nicht *anstelle*, sondern *neben* dem Gymnasium. Das von Blankertz angestrebte Ziel der Integration allgemeiner und beruflicher Bildungsgänge war damit anderthalb Jahrzehnte nach seinem Tod zu nichte gemacht worden; gleichwohl hat sein mit historischen Erfahrungen vermitteltes Reformprojekt wichtige Spuren hinterlassen.

Mit dem Kollegstufenkonzept hat Blankertz seine These, dass sich die Humboldtsche Theorie Allgemeiner Bildung auch auf die Berufsbildung übertragen lasse, ebenso wie die Überlegung Sprangers, dass der Weg zur Allgemeinbildung über die Berufsbildung führe, modellartig umgesetzt und erprobt. Was

⁹ Vgl. zum Prozess und den Hintergründen der Beendigung Fingerle 2020; dort auch die genannten Zahlen (S. 23).

Allgemeinbildung sein soll, muss zweifellos jede Generation neu definieren und an der sich ständig verändernden gesellschaftlichen Wirklichkeit überprüfen. Aber mit Humboldt und mit Blankertz wird man daran festhalten können, dass es kein wie auch immer definierter Kanon spezifischer Inhalte sein kann, der Bildung ausmacht, es vielmehr allgemeine Fähigkeiten und Haltungen sind, die zu Bildung führen. Dass angesichts der Veränderungen durch das digitale Zeitalter Wissenschaft und Kritik eine noch größere Bedeutung als bereits zu Blankertz' Zeiten erlangt haben, steht außer Zweifel. Ebenso überzeugt nach wie vor die konzeptionelle Grundidee, von *einem* beruflichen Schwerpunkt aus zu Einsichten *allgemeiner* Art vorzustoßen, die dann, weil in einem konkreten Kontext erworben und gesättigt mit eigener Erfahrung, ein anderes Gewicht erhalten, als wenn sie nur über allgemeine Lernprozesse erworben würden. Ob, inwieweit und mit welchen Schwerpunkten es eines obligatorischen Bereichs allgemeiner Bildung neben dem Schwerpunkt als Gegengewicht zu möglicher Einseitigkeit bedarf, wird man ohne neue Erprobung kaum entscheiden können.

Dass der Modellversuch nicht nur die Diskussion zur Integration allgemeiner und beruflicher Bildung bereichert hat, sondern auch die Praxis der jetzt im Rahmen nordrhein-westfälischer Berufskollegs weiterlaufenden ehemaligen Kollegschulen, zeigen Schulprogramme wie das des seit 1991 den Namen Herwig Blankertz führenden Berufskollegs Recklinghausen.¹⁰ Die Schule war bereits 1973 in die Vorlaufphase des Modellschulversuchs eingetreten, beteiligte sich seit 1981 an der Hauptphase, wurde 1998 in ein Berufskolleg übergeleitet, nahm in der Folgezeit an weiteren Projekten wie dem zur Salutogenese teil und arbeitet seit 1995 systematisch an seinem Schulprogramm, das inzwischen für den Zeitraum von 2019–2023 vorliegt und einen Umfang von über 100 Seiten hat. Dem Schulprogramm ist ein Satz aus einer Gedenkrede von Blankertz' ehemaligem Schüler Hilbert Meyer vorangestellt:

Es geht nicht um Parteipolitik, schon gar nicht um Personenkult [...], sondern darum, daß sich eine Schule ein Arbeitsprogramm setzt und dieses Arbeitsprogramm möglichst phantasievoll und kreativ mit der bildungstheoretischen Grundidee zu verknüpfen sucht, nämlich mit der Grundidee, den Jahrhunderte alten Widerspruch von Allgemein- und Berufsbildung endlich konstruktiv aufzuheben.

Daran arbeitet die Schule mit z. Zt. knapp 900 Auszubildenden in verschiedenen Bildungsgängen des Dualen Systems und knapp 1000 Schülerinnen und Schülern in Vollzeitbildungsgängen; den beruflichen Schwerpunkten entsprechend sind

10 Bildungskompass – Herwig-Blankertz-Berufskolleg, Recklinghausen, Online unter <https://www.hb-bk.de/index.php/bildungsangebot/bildungskomp> [Abgerufen am 29.11.2020]. Ein geplanter Schulbesuch konnte leider aufgrund von Corona nicht realisiert werden.

zwei Drittel der Schülerschaft weiblich, die meisten kommen aus der Unter- und Mittelschicht, wobei der Migrant(inn)enanteil ca. 34 % beträgt; Frauenförderung, insbesondere von Frauen aus Migrantenfamilien, gehört ausdrücklich zum Schulprogramm. Immerhin 20 % der Schüler/innen streben die Fachhochschul- bzw. die Allgemeine Hochschulreife an. Eine Doppelqualifikation mit Allgemeiner oder Fachhochschulreife und Ausbildung zum/zur staatlich anerkannten Erzieher*in kann im Schwerpunkt Gesundheit/Erziehung und Soziales mit den Leistungskursen Erziehungswissenschaften und Deutsch nach 3 bzw. 2 Jahren fachtheoretischer Ausbildung und einjährigem Berufspraktikum erworben werden. Dieser Studiengang, wenngleich nicht der in Recklinghausen, gehörte auch zu den durch die wissenschaftliche Begleitung des Modellversuchs evaluierten Studiengängen. Dabei zielten die Empfehlungen für Verbesserungen u. a. auf „flankierende Maßnahmen im Bereich der Lehrerfortbildung und Lehrervorbereitung“ (Blankertz 1986, S. 566). Diese Empfehlung hat das Recklinghauser Berufskolleg offensichtlich aufgenommen; das Schulprogramm enthält ausführliche Informationen über Ziele, Möglichkeiten und Verpflichtungen des Kollegiums zur Fortbildung: „Fortbildungsplanung“, heißt es dort,

ist ein entscheidender Bestandteil der Schulprogrammarbeit. Im Rahmen systematischer Schulentwicklung werden die aktuellen Ziele im Hinblick auf sich ändernde gesellschaftliche Anforderungen, neue Erkenntnisse über erfolgreiches Lernen und Lehren, sich wandelnde Lebens- und Entwicklungsbedingungen von Jugendlichen und technologische Herausforderungen fortlaufend überprüft und verändert. Diese Dynamik schulischer Entwicklung verlangt von Lehrer/innen, ihr Wissen und Können den sich ändernden Erfordernissen schulischer Arbeit kontinuierlich anzupassen. Lebenslanges Lernen ist gerade für die Arbeit mit Jugendlichen unverzichtbar. (Schulprogramm, S. 49)

Im Folgenden wird ausführlich über die verschiedenen Aspekte von Fortbildung, aber auch über Ziele und Merkmale guten Unterrichts, über kompetenzorientierte Bildungspläne, über Flexibilisierung des traditionellen Stundenrasters, Teambildung in den Bildungsgängen, Binnendifferenzierung und fachübergreifende Projekte bis hin zur schulspezifischen Willkommenskultur berichtet – Aspekte, die teilweise auch in den Empfehlungen der Begleitstudie eine Rolle spielten. Zwar sagt ein Schulprogramm noch nichts darüber aus, was in der Schule wirklich umgesetzt wird, immerhin zeigt es, wie ernst die Schule die Ergebnisse der Evaluation genommen hat.

So erfreulich diese Langzeitwirkung des Modellversuchs auf der Ebene einer einzelnen Schule, der sich sicherlich weitere an die Seite stellen ließen, gewesen ist, hat sie am unverbundenen Nebeneinander allgemeiner und beruflicher Bildung nur wenig geändert. Noch 1982 hatte Blankertz – angesichts

des sich verschärfenden Numerus Clausus, drohender Abitur-Normenbücher und steigender Akademikerarbeitslosigkeit im Verlaufe der 1970er Jahre¹¹ – prognostiziert, dass die Friktionen innerhalb des vertikal gegliederten Schulwesens derart zunehmen, dass dessen Ersetzung durch ein horizontales System unausweichlich erscheine:

Jede Maßnahme, die die Abgrenzungen hervorhebt und sichert, die den getrennten Bildungswegen ihre sozialschichtspezifischen Charakteristika aufdrückt, vermehrt den Sog, den die Gymnasien auf die Angehörigen des neuen Mittelstandes ausüben ... Darum ist längerfristig ein Bildungswesen zu erwarten, welches der Vielfalt der in der Jugend wirksamen Begabungen und Interessen, Lebensperspektiven und Berufserwartungen mit einem sehr viel differenzierteren Angebot entsprechen kann als das überlieferte, in einigen wenigen, streng gegeneinander abgeschotteten Schulformen gegliederte vertikale System. Für die Sekundarstufe I werden dahin gehende Möglichkeiten durch die Gesamtschule angedeutet, für die Sekundarstufe II durch die Kollegsulen. (Blankertz 1982b, S. 336)

Indessen hatte vermutlich weder die Gesamtschule noch die Kollegsschule – trotz überzeugender Argumente – zu irgend einem Zeitpunkt auch nur den Hauch einer *reellen* Chance, das Gymnasium zu beerben; zu stark war und ist die Lobby derer, die dies zu verhindern gewusst haben. Dass es dann ausgerechnet eine rot-grüne Regierung sein würde, die der Kollegsschule den Garaus gemacht hat, indem sie sie dem beruflichen Schulwesen zuschlug¹², gehört zu den Pikanterien der Reformgeschichte. Aber vielleicht bedarf es auch nur eines längeren Atems, bedenkt man, wie lange es bis zur Entdeckung Humboldts als Gewährsmann für ein allgemeine und berufliche Bildung integrierendes Bildungskonzept gedauert hat, dessen Erprobung im Rahmen nordrhein-westfälischer Kollegsschulen keinesfalls als gescheitert angesehen werden kann. Und sicherlich sind die Krisen des bestehenden Schulsystems aufgrund seiner Dysfunktionalität längst noch nicht die letzten gewesen. Deshalb mein Rat an die nächste Generation, weder die Erfahrungen mit der integrierten Gesamtschule noch die mit der Kollegsschule zu vergessen. Was die Kollegsschule anbelangt, enthalten die Auswertungen und die im Anschluss daran gemachten Empfehlungen der Wissenschaftlichen Begleitung eine Fülle wichtiger Anregungen, vor allem die, dass jede Reform nur so gut ist wie die Lehrerinnen und Lehrer, die sie umsetzen.

11 Der Grad der Aufregung lässt sich ablesen etwa an Flitner/Lenzen 1977.

12 Vgl. zu den Einzelheiten Fingerle 2020.

Literatur

- Ballauff, Theodor/Schaller, Klaus (1970): Pädagogik. Eine Geschichte der Bildung und Erziehung. Bd. II: Vom 16. bis zum 19. Jahrhundert. Freiburg/München.
- Blankertz, Herwig (1963): Berufsbildung und Utilitarismus. Problemgeschichtliche Untersuchungen. Düsseldorf.
- Blankertz, Herwig (1969): Bildung im Zeitalter der großen Industrie. Pädagogik, Schule und Berufsbildung im 19. Jahrhundert. Hannover.
- Blankertz, Herwig (1982a): Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar.
- Blankertz, Herwig (1982b): Die Sekundarstufe II. Perspektiven unter expansiver und restriktiver Bildungspolitik. In: Ders. u. a.: Sekundarstufe II – Jugendbildung zwischen Schule und Beruf. Teil I: Handbuch. Stuttgart, S. 321–339.
- Blankertz, Herwig (Hrsg.) (1986): Lernen und Kompetenzentwicklung in der Sekundarstufe II. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung Kollegstufe NW. 2 Teile. Soest.
- Fingerle, Karlheinz (2020): ... warum und wie die Kollegschule (nicht) gescheitert ist. In: Lisop, Ingrid/Schlüter, Anne (Hrsg.): Bildung im Medium des Berufs? Diskurslinien der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Frankfurt/M. 2009, S. 223–250. Korr. u. erw. Onlineversion: <https://kobra.uni-kassel.de/handle/123456789/11786> [Abgerufen am 01.12.2020].
- Flitner, Andreas/Lenzen, Dieter (Hrsg.) (1977): Abitur-Normen gefährden die Schule. München.
- Greinert, Wolf-Dietrich (2010): Die Ruinenlandschaft deutscher Berufsbildungsreformen und ein neuerlicher Versuch, sie aus dem Weg zu räumen. Online unter: <https://www.google.com/url> [Abgerufen am 01.12.2020].
- Hauff, Sigurd (1972): Kursmodell der Oberstufe. Das Beispiel der Walter-Gropius-Schule in Berlin. In: Gesamtschule 4, H.4, S. 21–23.
- Humboldt, Wilhelm von (1960): Schriften zur Anthropologie und Geschichte (Werke in 5 Bden., hrsg. v. Andreas Flitner und Klaus Giel, Bd. I). Darmstadt.
- Humboldt, Wilhelm von (1964): Schriften zur Politik und zum Bildungswesen (Werke in 5 Bden., hrsg. v. Andreas Flitner und Klaus Giel, Bd. IV). Darmstadt.
- Jungbluth, Manuela (2012): Anna Siemsen – eine demokratisch-sozialistische Reformpädagogin. Frankfurt/M.
- Klafki, Wolfgang (1996): Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. Im Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme. In: Ders.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 5. Aufl. Weinheim/Basel, S. 43–81.
- Klafki, Wolfgang/Lohmann, Ingrid/Meyer, Hilbert/Schenk, Barbara (1989): „Allgemeine Bildung oder produktive Einseitigkeit?“ Überarbeitete Fassung eines Gesprächs über die bildungstheoretisch-didaktische Position Herwig Blankertz'. In: Kutscha, Günter (Hrsg.) (1989): Bildung unter dem Anspruch von Aufklärung. Zur Pädagogik von Herwig Blankertz. Weinheim/Basel. S. 87–109.
- Kultusminister Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (1972): Kollegstufe NW. Ratingen/Kastellaun/Düsseldorf.
- Kutscha, Günter (Hrsg.) (1989): Bildung unter dem Anspruch von Aufklärung. Zur Pädagogik von Herwig Blankertz. Weinheim/Basel.
- Kutscha, Günter (2003): Zum Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung im Kontext bildungstheoretischer Reformkonzepte. Rückblick und Perspektiven. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 99, S. 328–349. Online als PDF: <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/berufspaedagogik/habel> [Abgerufen am 30.11.2020].
- Kutscha, Günter (2011): Bildung im Medium des Berufs? Ein kritisch-konstruktiver Beitrag zur Auseinandersetzung mit der bildungstheoretischen Grundlegung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik durch Herwig Blankertz unter besonderer Berücksichtigung neuerer Beiträge zur Theorie der beruflichen Bildung. In: Pädagogische Korrespondenz 43, S. 65–83. Online: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-opus-882> [Abgerufen am 01.12.2020].
- Lohmann, Ingrid/Strässer, Rudolf (1989): Bildung und Praxis. Über den Satz: „Die Wahrheit der Allgemeinbildung ist die spezielle oder berufliche Bildung.“ In: Kutscha, Günter (Hrsg.) (1989): Bildung unter dem Anspruch von Aufklärung. Zur Pädagogik von Herwig Blankertz. Weinheim/Basel, S. 69–83.

- Meyer, Meinert A./Schenk, Barbara (1989): Skizze zur Integration beruflicher und allgemeiner Bildung in vollzeitschulischen doppeltqualifizierenden Bildungsgängen der Kollegschule. In: Kutscha, Günter (Hrsg.) (1989): Bildung unter dem Anspruch von Aufklärung. Zur Pädagogik von Herwig Blankertz. Weinheim/Basel. S. 110–129.
- Ruhloff, Jörg (1983): Lernbereich, obligatorischer. In: Blankertz, Herwig u. a. (Hrsg.): Sekundarstufe II – Jugendbildung zwischen Schule und Beruf. Teil 2: Lexikon, S. 392–396.
- Schenk, Barbara (1982): Schwerpunktssystem der integrierten Sekundarstufe II. In: Blankertz, Herwig u. a. (Hrsg.): Sekundarstufe II – Jugendbildung zwischen Schule und Beruf. Teil I: Handbuch. Stuttgart 1982, S. 340–360.
- Schenk, Barbara (1983): Kollegschule. In: Blankertz, Herwig u. a. (Hrsg.): Sekundarstufe II – Jugendbildung zwischen Schule und Beruf. Teil 2: Lexikon, S. 378–381.
- Schulprogramm des Herwig-Blankertz-Berufkollegs (2019–2023): <https://www.hb-bk.de/index.php/schulprogramm.html> [zuletzt geprüft am 21.05.2021]
- Schütte, Friedhelm (2007): Jahrzehnt der Neuordnung 1890–1901. Die Reform des technischen und allgemeinen Bildungssystems in Deutschland. Berufspädagogische Anmerkungen zu einem bildungshistorisch „disparaten“ Forschungsfeld. In: Zeitschrift für Pädagogik 53, H 4, S. 544–561.
- Siemens, Anna (1926): Beruf und Erziehung. Berlin.
- Spranger, Eduard (1922): Berufsbildung und Allgemeinbildung. In: Röhrs, H. (1963): Die Bildungsfrage in der modernen Arbeitswelt. Frankfurt am Main, S. 17–34.
- Spranger, Eduard (1923): Grundlegende Bildung – Berufsbildung – Allgemeinbildung. In: Knoll, J. H. (Hrsg.) (1965): Heft 9/10 der Reihe „Grundlagen und Grundfragen der Erziehung“, hrsg. von Th. Ballauff u. a. Heidelberg, S. 8–23.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2000): Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. 3., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim/München.
- Zum Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung (1987). Die Deutsche Schule 79, H 2.

Imagineering eine demokratische Gesellschaft: Ein Plädoyer für eine engagierte historische Bildungsforschung

Angelo Van Gorp

Zusammenfassung: Dieser Beitrag diskutiert die mehr als hundertjährige Geschichte der Stahlstadt Gary, Indiana, in den Vereinigten Staaten. Da Garys Geschichte untrennbar mit der Blütezeit und dem Niedergang der Stahlindustrie in den USA verbunden ist, kann der Fall Gary als Symbol für das „Zeitalter des Stahls“ angesehen werden. Es ist eine Geschichte, die von Einwanderung, Segregation, Rassendiskriminierung, Arbeitslosigkeit, Armut und städtischem Verfall geprägt ist. Basierend auf Primär- und Sekundärquellen geht dieser Beitrag über das „Zeitalter des Stahls“ hinaus in das postindustrielle Zeitalter und stellt Verbindungen zu Disziplinen wie Sozialpädagogik, Humangeographie und *public history* her. Es nutzt das Konzept des *Social Imagineering*, um eine sozial bewegte und engagierte Bildungsgeschichte zu fordern.

Abstract: This article discusses the century-old history of the steel town of Gary, Indiana in the United States. As Gary's history is inextricably bound up with both the heyday and the decline of the steel industry in the United States, the case of Gary can be seen as emblematic of the “age of steel.” It is a history marked by immigration, segregation, racial discrimination, joblessness, poverty, and urban decay. Based on primary and secondary sources, this paper moves beyond the “age of steel” to the post-industrial era and draws connections to disciplines such as social pedagogy, human geography, and public history. It uses the concept of *Social Imagineering* to call for a socially moved and engaged history of education.

Keywords: Gary (Indiana), Social Engineering, (Social) Imagineering, John Dewey, Demokratie

Einführung

Nachdem ich auf einer Konferenz zur Historischen Bildungsforschung einen Vortrag über Gary, Indiana, gehalten hatte, fragte mich eine kanadische Kollegin,

warum ich so besessen von dem Thema sei.¹ Zuerst war ich schockiert, aber plötzlich wurde mir klar, dass sie höchstwahrscheinlich Recht hatte. Eines Tages hatte ich mich nämlich entschlossen, die Arbeit des belgischen Pioniers der Sozialmedizin René Sand (1877–1953) zu lesen. 1918 beauftragte ihn die belgische Regierung mit einer Untersuchung zum Taylorismus (Sand 1920; Gard/Pluim 2014). Basierend auf den in den USA gewonnenen Eindrücken schlug Sand eine Sozialmedizin vor, die eine zentrale Rolle in der urbanisierten und industrialisierten Gesellschaft spielen sollte. Sands Ansatz zeigte eine große Affinität zur Reformpädagogik. Insbesondere zwei Referenzen in Sands Werken haben meine Aufmerksamkeit erregt: Das erste ist seine Anerkennung der Arbeit seines Zeitgenossen, des belgischen Reformpädagogen Ovide Decroly (1871–1932), zu dem ich bereits gearbeitet hatte. Es war jedoch vor allem die zweite Referenz, die sich auf Sands Besuch in den USA bezog, die meine Aufmerksamkeit auf sich zog: seine Diskussion über das öffentliche Bildungssystem in Gary, Indiana. Dieser Aufsatz erklärt, warum genau Gary für mich zu einer Leidenschaft geworden ist. Ich nutze die verschiedenen Bedeutungsebenen des Konzepts „Brachland“ um meinen Beitrag zu strukturieren.

Ein pädagogisches Brachland

Das öffentliche Bildungssystem in Gary ist eines der aussagekräftigsten Beispiele für *progressive education* in den Vereinigten Staaten. Es wurde ausführlich in der amerikanischen historischen Bildungsforschung diskutiert (z. B. Kliebard 2004; Semel/Sadovnik 1999; Zilversmit 1993; Cohen 1990). 1961 schrieb der amerikanische Bildungshistoriker Lawrence Cremin:

Bis 1916 scheint es angemessen zu sein, zu sagen, dass die meisten Progressiven, wenn sie gebeten würden, das führende Beispiel progressiver Bildung zu zitieren, Gary wahrscheinlich erwähnt hätten (Cremin 1961, S. 155).²

Garys Leiter der Schulbehörde, William Wirt (1874–1938), hatte den Vorteil, aus dem Nichts, d. h. aus *pädagogischem Brachland*, ein Schulsystem aufbauen zu können. Das auffälligste Merkmal des *Gary-Plans* war der sogenannte *Work-Study-Play-Plan* oder *Platoon-System*, mit dem die Kapazität der Schulen verdoppelt werden konnte. Denn wenn eine Gruppe von Schülern bspw. die

1 Ich habe eine erste Version dieses Aufsatzes auf der *European Conference for Educational Research* und auf der *International Standing Conference for the History of Education* vorgestellt, die als Van Gorp (2019) veröffentlicht wurde. Dieser Beitrag ist eine stark überarbeitete Version davon.

2 Die im Original englischsprachigen Zitate wurden alle vom Verfasser übersetzt.

Auditorien, Labors und Spielplätze benutzte, konnte eine andere Gruppe die Klassenzimmer nutzen (Zilversmit 1993).

Aufgrund der öffentlichen Aufmerksamkeit und Unterstützung durch, unter anderem, Randolph Bourne (1886–1918) und John Dewey (1859–1952) verbreitete sich das *Platoon-System* schnell (Bourne 1979/1916; Dewey/Dewey 1962/1915). In den 1920er Jahren wurde das *Platoon-System* in über 1.000 Schulen in den USA angewendet (Callahan 1970/1962, S. 413). Der *Gary-Plan* ist das umfassendste Beispiel für Schulen, die, wie Dewey und seine Tochter Evelyn in *Schools of Tomorrow* diskutierten, mit „einem Lehrplan“ arbeitete der „wirklich repräsentativ ist für die Bedürfnisse und Bedingungen einer demokratischen Gesellschaft“ (Dewey/Dewey 1962/1915, S. 288). Der *Gary-Plan* war jedoch eher verwaltungstechnisch, als lehrplanmäßig innovativ zu nennen (Callahan 1962/1970, S. 126; Cohen 1990, S. 121). Aus gutem Grund wurde Wirt also als „Bildungsingenieur“ bezeichnet (Bobbitt 1912, S. 260–261).

Vom natürlichen Brachland zur urbanen Blütezeit

Nachdem ich mich auf Referenzen amerikanischer Bildungshistoriker konzentriert hatte, um das Gesamtbild zu sehen, wandte ich mich anderen historischen Ansätzen zu, die sich hauptsächlich auf die Industrie- und die sozioökonomische Geschichte bezogen. Ich habe erfahren, dass Garys Geschichte untrennbar mit der Blütezeit und dem Niedergang der Stahlindustrie in den Vereinigten Staaten verbunden ist, und daher kann der Fall Gary als Symbol für das „Zeitalter des Stahls“ angesehen werden (Priem/Herman 2019). 1906 entstand eine neue Stahlstadt, die nach Elbert H. Gary (1846–1927), dem ersten Vorstandsvorsitzenden von *U.S. Steel*, benannt wurde. Gary wurde in der Progressiven Ära zum Symbol des urban-industriellen Amerikas (Brook 1975). Es wurde als „großes technisches Wunder“ und „neue industrielle Utopie“ gefeiert (Levine/Levine 1970/1916, S. xxvii). Gary schoss wie ein Pilz aus dem Boden. Daher wurde Gary „Amerikas magische Stadt des Stahls“ genannt (O’Hara 2011). Schnell wurden in Gary Tausende von sogenannten *millhands*³, hauptsächlich ost- und südeuropäischen Einwander*innen der Arbeiterklasse, heimisch, die den amerikanischen Traum verfolgten und ihre eigenen unzähligen Arten hatten, die Stadt zu bewohnen und zu erleben (Betten/Mohl 1974; Bloomberg/Hoffmann 1958).

Dieses dramatische Wachstum hinderte Gary nicht daran, eine typisch amerikanische Stadt zu werden, oder, wie der Historiker Paul O’Hara es ausdrückte, sogar „die amerikanischste aller US-amerikanischen Städte“ (O’Hara 2011). Im Angesicht der sozialen Herausforderungen hat der Leiter

3 Ein Stahlwerk („Steel Plant“) wird auch „Steel Mill“ genannt. Daher wurden die Arbeiter „millhands“ genannt.

der Schulbehörde Wirt beschlossen, wie Dewey bemerkte, „die Schulen (nicht) als Werkzeuge bestehender industrieller Systeme“, sondern „die Industrie für die Umstrukturierung der Schulen“ zu nutzen (Dewey/Dewey 1962/1915, S. 311). Die Berufsausbildung wurde so zu einem Mittel zur Transformation der bestehenden industriellen Gesellschaftsordnung. Die Demokratie, die die „Chancengleichheit“ als Ideal proklamierte, erforderte eine Ausbildung, in der Lernen und die Umsetzung des Lernens in der Gesellschaft, Ideen und Praxis, Arbeit und Anerkennung der Bedeutung dessen, was getan wird, von Anfang an und für alle vereint sind (Dewey/Dewey 1962/1915, S. 315). Die Deweys lobten die Gary-Schulen, denn sie zeigten „wie das Ideal der Chancengleichheit für alle in die Realität umgesetzt werden kann“ (Dewey/Dewey 1962/1915, S. 316). Im Wesentlichen war der *Gary-Plan* ein Versuch, die Vorstellung der Deweys von Bildung als „embryonales Gemeinschaftsleben“ auf ein städtisches Schulsystem anzuwenden (Cremin 1961, S. 155). Der Schwerpunkt lag auf der Schule als *sozialem Clearinghaus* für die Nachbarschaft. In den Worten der Deweys: „Die Nutzung der Schulanlage als soziales Zentrum ist eine Anerkennung der Notwendigkeit eines sozialen Wandels und der Verantwortung der Gemeinschaft, dazu beizutragen“ (Dewey/Dewey 1962/1915, S. 227).

Ein verblissendes Evangelium

Ich habe vielleicht den Eindruck erweckt, dass sich amerikanische Bildungshistoriker ausschließlich auf die Erfolgsgeschichte des *Gary-Plans* konzentriert haben, aber dies war sicherlich nicht der Fall. Der *Gary-Plan* löste sich in den 1930er Jahren auf und wurde bald nach Wirts Tod im Jahr 1938 ganz fallengelassen. Eine Umfrage unter den Gary-Schulen im Jahr 1940 beschrieb ein öffentliches Bildungssystem, das „routinemäßig sprachlos“ geworden war. In dem Bericht wurde „eine fast religiöse Hingabe an die Vergangenheit“ und eine „schleichende Baufälligkeit“ vieler Aspekte eines Systems festgestellt, welches nur wenige Jahre zuvor „zu den glorreichsten Erfolgen im Bildungsbereich“ gehörte (Callahan 1970/1962, S. 58). Es dauerte bis 1960, als das System schließlich „nach einer langwierigen Krankheit“ starb (Cohen 1990, S. xiv, xvii, 158; vgl. Cuban 1998, S. 453). Ironischerweise wurden die Schulanlagen, die einst als ideal bezeichnet wurden, in der Zeit um Garys hundertjähriges Bestehen entweder geschlossen oder abgerissen.

Letztendlich war es ein Zitat des amerikanischen Bildungshistorikers William Reese, das meine Neugier weckte und mich auf meiner Reise einen Schritt weiterbrachte. Reese schrieb: „Die Aufgabe des Historikers ist es, sicherzustellen, dass wir uns daran erinnern, was zu viele Menschen vergessen.“ Er gab diese Erklärung im Jahr 1990 ab, als viele Bürger Gary möglicherweise nur noch als

eine der zahlreichen Städte im nördlichen Rostgürtel Amerikas betrachten, deren Schulen durch bekannte städtische Übel beeinträchtigt sind, die aus dem Erbe von Rassendiskriminierung und Armut inmitten einer zusammenbrechenden Wirtschaft hervorgegangen sind (Reese 1990).⁴

Durch Reese wurde mir bewusst, dass ich meine Forscherperspektive noch einmal erweitern musste, und ich stellte fest, dass Gary in den Jahren bspw. sowohl Gegenstand der Rassismusforschung als auch von Forschungen zur Stadtplanung und Segregation war.

Ich entdeckte, dass Gary, dessen Modellschulen mich begeistert hatten, wie andere einst blühende Produktionszentren heute eine Geisterstadt geworden ist. Gary ist wie Detroit und viele andere Städte im *Rust Belt* eine Stadt, die von physischem Verfall, Arbeitslosigkeit, konzentrierter Armut und rassistischer Segregation geplagt ist (Sugrue 2005). Gary wurde von der Utopie zur Dystopie, vom natürlichen zum städtischen Brachland. Als postindustrielle Stadt kehrte Gary mit einem Hauch von Rost in ihren vorindustriellen Zustand zurück. Die weiße Bevölkerung, die 1930 immer noch 80 Prozent ausmachte, sank bis 2000 auf 10 Prozent. Gleichzeitig wuchs Garys afroamerikanische Bevölkerung exponentiell von weniger als 20 Prozent in den 1930er Jahren auf über 80 Prozent im Jahr 1990. Heute, gemessen an der Volkszählung von 2019, zählt die afroamerikanische Bevölkerung 78 Prozent und die weiße Bevölkerung (ohne *Hispanics* oder *Latinos*) 12 Prozent. Von den Bewohner*innen leben heute etwa ein Drittel in Armut. Die Bevölkerung, die 1960 einen Höchststand von ungefähr 178.000 erreichte, ist heute auf ungefähr 74.800 zurückgegangen. Gary ist heute die am stärksten segregierte aller US-amerikanischen Städte.⁵

4 Der *Rust Belt* (Rostgürtel) ist die Region an der Grenze zu den *Great Lakes* in den USA. Die Stahlindustrie, Automobilunternehmen und die Gummireifenproduktion waren die größten Rostgürtelindustrien. In den 1950er Jahren war der Rostgürtel ein Wirtschaftsriese, auf den mehr als die Hälfte aller US-amerikanischen Fertigungsaufträge und etwa 43 Prozent aller US-amerikanischen Arbeitsplätze entfielen (Alder/Lagakos/Ohanian 2014; vgl. Hobor 2012).

5 Zur demografischen Statistik siehe: Stats Indiana, Indiana City/Town Census Counts, 1900–2010. Online unter: http://www.stats.indiana.edu/population/PopTotals/historic_counts_cities.asp [Abgerufen am 20.12.2020]; United States Census Bureau, Quick Facts – Gary City, Indiana. Online unter: <https://www.census.gov/quickfacts/garycityindiana> [Abgerufen am 20.12.2020]. Zur Segregation siehe den Dissimilarity Index (vgl. McArdle 2009). Online unter: https://www.censusscope.org/us/rank_dissimilarity_white_black.html [Abgerufen am 20.12.2020]

Diskussion: Vom Brachland ins Land der Hoffnung

Der starke Kontrast zwischen dem Gary der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts und dem Gary von heute affizierte mich. Genau aus diesem Grund ist Gary für mich zu einer Leidenschaft geworden. Als ich anfang Garys Geschichte zu erforschen, hatte ich die Hoffnung, dass Gary eine bessere Zukunft haben würde. Vielleicht erscheint es naiv, aber ohne einen Hoffnungsschimmer ist ein sozial motiviertes akademisches Engagement unmöglich. Es war O’Haras Buch, in dem er die verschiedenen konstruierten Erzählungen über Gary erklärt, was mich zunächst davon überzeugt hat, dass es Hoffnung für Gary gibt. Die unterschiedlichen Erzählungen sichtbar werden zu lassen, wird jedoch, wie O’Hara argumentiert, von wesentlicher Bedeutung sein:

Wenn wir erkennen, wie wir uns entschieden haben, über Gary zu sprechen, können wir diese Verbindung trennen und die Stadt möglicherweise von diesen Belastungen befreien. [...] Das Verständnis der sozialen Konstruktion gibt uns die Möglichkeit, neu zu erfinden, neu zu interpretieren und umzugestalten (O’Hara 2011, S. 13).

Wegen meiner Nähe zur Sozialpädagogik hat mich besonders der letzte Satz angesprochen. Dies ist der Grund, warum Arthur Naparstek (1938–2004), ein Experte für Stadterneuerung und Revitalisierung von Stadtvierteln, meine Aufmerksamkeit auf sich zog. Sein Plädoyer für eine Partnerschaft in Gemeinschaften zur „Verwirklichung der Demokratie“ beruhte auf seinen Erfahrungen in den späten 1960er Jahren, als er in Gary als Assistent des ersten afroamerikanischen Bürgermeisters Gordon Hatcher (1933–2019) arbeitete. Naparstek bezeichnete es als „einen unserer grundlegenden Fehler [...], dass sich die Politik nicht auf Menschen konzentriert“ (Naparstek 1980, S. 56).

Urban Exploring konzentriert sich auf Ruinen, nicht auf Menschen. Garys Ruinenfotografie, die Räume ästhetisiert und dramatisiert, ohne zu fragen, was sie für die Menschen, die sie bewohnten, bedeuteten, ist überall im Internet zu finden (Apel 2015; vgl. Stoler 2008).⁶ Sie trägt dazu bei, Erzählungen zu konstruieren, die Gary bei der Revitalisierung nicht helfen. Denkmäler sind jedoch „Teil ihres Gewebes [sie repräsentieren] eine Stadt“ und bestimmen „das emotionale Leben“, die Identifikation. Angesichts der Tatsache, dass Gary viele Wahrzeichen als Zeugen einer glorreichen industriellen Vergangenheit zählt, müssen wir uns bewusst sein, dass diese Gebäude „die physische Aufzeichnung ihrer Geschichte“ sind (Sudjic 2016, S. 60). Denkmäler bergen ein starkes Potenzial für eine Revitalisierung. Aber wenn das Geld und der Wille für einen

6 Beispiele für Garys Ruinenfotografie findet man z.B. hier: <http://www.forbidden-places.net/urban-exploration-gary-indiana-ghost-town#1> [Abgerufen am 20.12.2020].
<https://nl.pinterest.com/pittmoss/indiana-dunes-ruins-of-gary/> [Abgerufen am 20.12.2020].

Wiederaufbau fehlen, bleibt es schwierig, Gary von seinen Belastungen zu befreien. Besonders schwierig wird es, wenn man ein relationales Raumverständnis berücksichtigt, das sich sowohl auf die „räumliche Organisation des Sozialen“ als auch auf die „soziale Organisation der Räume“ bezieht (Löw 2016, S. xiii). So wichtig ein solcher *spatial turn* war, so wichtig ist die Geschichte, wie John Tosh betonte, die sich für ein Engagement akademischer Historiker*innen im öffentlichen Raum einsetzte (Tosh 2008; Gardner/Hamilton 2017, S. 7).

Historiker*innen spielen eine wichtige Rolle, wenn sie auf ein solches relationales Verständnis des Raums achten und dabei helfen, alternative Erzählungen zu konstruieren. Im *History Manifesto* argumentieren Jo Guldi und David Armitage, dass Historiker*innen „erkennen sollten, das wie sie die Geschichte der Vergangenheit erzählen, darstellt, wie die Gegenwart ihr Potenzial versteht und damit eine Intervention in die Zukunft der Welt ist“ (Guldi/Armitage 2014, S. 9). Sie verbinden dies mit dem Konzept einer „öffentlichen Zukunft“ (*public future*), das eine kollektive Auseinandersetzung mit dem „Gesamtbild“ erfordert (Guldi/Armitage 2014, S. 13), eine Aufgabe, bei der wir sowohl nach hinten als auch nach vorne schauen müssen. Sie verbinden diese Aussage mit dem Plädoyer für die Rückkehr der *Longue Durée*, welches ich durch die Erzählung der Wendepunkte der mehr als hundertjährigen Geschichte von Gary illustriert habe. Aber: *Wer ist betroffen und wer sind wir?*

Bei der Beantwortung dieser Fragen bin ich dem britischen Ansatz zur *public history* zutiefst verpflichtet. *Public history* betont das demokratische Potenzial der Geschichte, und ihre Agenda hebt die Bedeutung sozialer Reformen hervor. Die Vergangenheit wird Geschichte, und diese Praxis hat die Fähigkeit Menschen, Gemeinschaften und Nationen in die Konstruktion ihrer eigenen Geschichte einzubeziehen (vgl. Gardner/Hamilton 2017, S. 2). Bei diesem Ansatz ist ein partizipatives Modell von zentraler Bedeutung. Aufgegriffen wird es in der *history from below*, eine Agenda, in der die Möglichkeit einer „von Menschen konstruierten Geschichte“ – und nicht nur einer von (akademischen) Historiker*innen geschriebenen Geschichte – das Potenzial von „einer sozialen Form des Wissens“ birgt (Kean 2017, S. 404). Eine *public history*, die das als Ausgangspunkt nimmt und mit einem interdisziplinären und kollaborierenden Ansatz kombiniert wird, kann uns neue Wege bieten, die Vergangenheit und die Gegenwart zu verstehen (vgl. ebd., S. 416). Es erfordert ein akademisches Engagement, eine historische Bildungsforschung, die durch ihre Forschung die öffentliche Debatte bereichert. Darüber hinaus ermöglicht diese Herangehensweise in Forschung und Lehre eine engagierte Universität, die mit der Gesellschaft und mit den regionalen Akteur*innen wie Schulen und sozialen Organisationen Kooperationen eingeht.

Hier verbindet sich die *public history* mit einer sozialpädagogischen Agenda, welche auf ein soziales Verständnis der *citizenship* verzichtet. Eine solche Konzeption sieht Pluralität und Differenz nämlich vorwiegend als „Problem, als etwas, das die

Stabilität der Gesellschaft stört und bedroht, und daher als etwas, das angegangen und bis zu einem gewissen Grad sogar überwunden werden muss“ (Biesta 2014, S. 2). Es erzeugt einen Diskurs über eine sich auflösende Gesellschaft, wie es genau im Fall von Gary und im weiteren Sinne in vielen historischen Narrativen über die ethnische Zusammensetzung der Vereinigten Staaten geschehen ist. Das Problem bei einem solchen sozialen Verständnis von Bürgerschaft besteht darin, dass es in der Bildungsgeschichte eine dominierende Rolle spielt und mit dem Konzept des *Social Engineering* in Verbindung steht. *Social engineering* konzentriert sich auf Top-down-Prozesse, die auf die Verbesserung (die Effizienz) von Bildungssystemen abzielen und sich an Skaleneffekten und Sicherheit orientieren (Nijs 2019c, S. 4; vgl. Suitner 2015). *Social Engineering* bezieht sich auf das Sozialisationskonzept des politischen Lernens, bei dem das notwendige Lernen Teil einer bestehenden gesellschaftspolitischen Ordnung wird (Lernen für die künftige Bürgerschaft) (vgl. Biesta 2014, S. 6; vgl. Biesta 2011).

Die Tragödie des Gary-Plans ist gewesen, dass eine *Engineering*-Logik, die eng mit einem administrativ-progressiven Ansatz verbunden war, eine *Imagineering*-Logik dominierte. Die *Imagineering*-Logik ist jedoch leichter mit einem pädagogisch-progressiven Ansatz wie dem von Dewey verknüpft (Labaree 2005). Tatsächlich brauchen wir sowohl thematisch als auch methodisch einen Ansatz, der ein *Imagineering* in den Blick nimmt (Nijs 2019c). *Imagineering* ist eine Mischung aus Imagination und Engineering und zielt darauf ab, bestehende Situationen in bevorzugte zu verwandeln. Dabei soll die Vorstellungskraft aller beteiligten Akteur*innen genutzt werden, die alle (potenziell) als Mitschöpfer beteiligt sind. Das Konzept des *Imagineering* bezieht sich insbesondere auf komplizierte und komplexe Probleme, sogenannte *wicked problems*, die „schwer oder unmöglich zu lösen“ sind. Die Bewältigung eines „unlösbaren“ Problems wie Armut und Rassismus ist dann nicht mehr eine Frage der „Fixierung der Vergangenheit“, sondern erfordert die gemeinsame „Neuerfindung und Neugestaltung der Zukunft“. *Imagineering* erfordert Konnektivität in der Gesellschaft und ein Denken und Handeln in Bezug auf Entwicklung anstelle von Lösungen (Nijs 2019ca, S. 2, 3; Nijs 2019cb, S. 23). Mit einer sozialpädagogischen Perspektive teilt es die Idee, dass kleine Interventionen große Auswirkungen haben können und den Status quo der Gesellschaft in Frage stellen können (vgl. Bachelard 1988). Dieser Ansatz überschneidet sich mit Deweys Konzept der Partizipation, das als zentral für seinen Ansatz angesehen wird.

Bei Bildung geht es also um „Situationen, in denen man wirklich an einer gemeinsamen Aktivität teilnimmt, in der man wirklich ein Interesse an ihrer Leistung hat, so wie es andere tun“. Eine solche Teilnahme hat also das Potenzial,

eine bestimmte Art des Lernens zu generieren, die zu einer Transformation von Ideen, Emotionen und Verständnis aller, die an einer Aktivität teilnehmen, führt, auf eine Weise, dass eine gemeinsame Sichtweise entsteht (Biesta 2013, S. 29, 32).

In dieser Hinsicht verbindet sich *Social Imagineering* (potenziell) eher mit dem politischen Verständnis von *citizenship*, in dem Pluralität und Differenz als das Grundprinzip demokratischer Prozesse und Praktiken angesehen werden und daher als das, was geschützt und gepflegt werden muss (Biesta 2014, S. 2). *Social Imagineering* ist mit der Subjektivierungskonzeption des politischen Lernens verbunden, die mit der Auseinandersetzung mit dem Experiment der Demokratie verbunden ist (also Lernen aus der gegenwärtigen *citizenship*, aus gegenwärtigen Erfahrungen mit und Engagement im laufenden Experiment der Demokratie) (Biesta 2014, S. 6; vgl. Biesta 2011). Demokratie als Experiment zu bezeichnen, bedeutet, den notwendigerweise offenen Charakter der Demokratie hervorzuheben. Wie Gert Biesta betonte, beschränkten sich Deweys Ideen nicht auf Bildungseinrichtungen, da sie einen wichtigen Beitrag zur Frage leisten können: „Wie kann man in einer Welt der Pluralität und der Differenz zusammenleben, einer Welt, die nach Klassen, Rassen, Geschlecht, Kultur, Religion und Weltanschauung unterteilt ist?“ (Biesta 2013, S. 35).

Fazit: Brachland kultivieren

Um dies zu erreichen, ist „die Abhängigkeit der sozialen Reorganisation vom Wiederaufbau des Bildungswesens“ erforderlich, wie Dewey es in *Democracy and Education* formulierte:

Es bedeutet eine Gesellschaft, in der jeder Mensch mit etwas beschäftigt sein soll, das das Leben anderer lebenswerter macht und das dementsprechend die Bindungen, die Menschen zusammenhalten, wahrnehmbarer macht – was die Grenzen der Distanz zwischen ihnen aufhebt (Dewey 1916, S. 369, 373).

Dewey warnte jedoch, „dass wir weit von einem solchen sozialen Staat entfernt sind“, und fügte hinzu, dass „wir im wörtlichen und qualitativen Sinne niemals dazu gelangen können“ (Dewey 1916, S. 370). Anstatt den letzten Hoffnungs-schimmer für Gary verblasen zu lassen, ist es trotzdem unsere Pflicht, immer wieder zu betonen, dass mehr Brachland kultiviert werden muss, um Gary schließlich zu einer „Arena für demokratisches Lernen“ zu machen (Biesta 2011). In diesem Prozess sollte jedoch ein erneutes Interesse an der Schule als *soziales Clearinghaus* entstehen, indem Verbindungen zwischen Schulen und Nachbarschaften hergestellt werden, die in Verbindung mit Formen nicht-formaler Bildung und Gemeinschaften das Potenzial bergen, auf das hinauszulaufen, was einst als „Gemeinschaftsrevolution“ bezeichnet wurde (Bell/Held 1969). Diese Suche macht es sinnvoll, Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft miteinander zu verbinden.

Literatur

- Alder, Simeon/Lagakos, David/ Ohanian, Lee (2014): *Competitive Pressure and the Decline of the Rust Belt: A Macroeconomic Analysis*. NBER Working Paper No. 20538. Cambridge, MA.
- Apel, Dora (2015): *Beautiful Terrible Ruins: Detroit and the Anxiety of Decline*. New Brunswick, NJ.
- Bachelard, Gaston (1988): *Air and Dreams: An Essay on the Imagination of Movement*. Dallas, Texas.
- Bell, Daniel/Held, Virginia (1969): *The Community Revolution*. *The Public Interest*, 16, S. 142–77.
- Betten, Neil/Mohl Raymond A. (1974): *The Evolution of Racism in an Industrial City, 1906–1940: A Case Study of Gary, Indiana*. *The Journal of Negro History*, 59/1, S. 51–64.
- Biesta, Gert J.J. (2011): *Learning Democracy in School and Society: Education, Lifelong Learning, and the Politics of Citizenship*. Rotterdam.
- Biesta, Gert J.J. (2013): *The Beautiful Risk of Education*. Boulder/London.
- Biesta Gert (2014): *Learning in Public Spaces: Civic Learning for the Twenty-First Century*. In: Biesta, Gert/De Bie, Maria/Wildemeersch, Danny (Hrsg.): *Civic Learning, Democratic Citizenship and the Public Sphere*. Dordrecht, S. 1–11.
- Bloomberg, Warner/Hoffmann, Victor F. (1958): *The Recession Hits Gary, Indiana: Smiling Through?* *Commentary*, 26/1, S. 15–21.
- Bobbitt, John Franklin (1912): *The Elimination of Waste in Education*. *The Elementary School Teacher*, 12/6, S. 259–271.
- Bourne, Randolph S. (1970/1916): *The Gary Schools*. Cambridge, MA.
- Brook, Anthony (1975): *Gary, Indiana: Steeltown Extraordinary*. *Journal of American Studies*, 9/1, S. 35–53.
- Callahan, Raymond E. (1970/1962): *Education and the Cult of Efficiency: A Study of the Social Forces that Have Shaped the Administration of the Public Schools*. Chicago.
- Cohen, Ronald D. (1990): *Children of the Mill: Schooling and Society in Gary, Indiana, 1906–1960*. Bloomington.
- Cremin, Lawrence A. (1961): *The Transformation of the School: Progressivism in American Education 1876–1957*. New York.
- Cuban, Larry (1998): *How Schools Change Reforms: Redefining Reform, Success and Failure*. *Teachers College Record*, 99/3, S. 453–77.
- Dewey, John (1916): *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York.
- Dewey, John/Dewey, Evelyn (1962/1915): *Schools of Tomorrow*. New York.
- Gard, Michael/Pluim, Carolyn (2014): *Schools and Public Health: Past, Present, Future*. Lanham, MD.
- Gardner, James B./Hamilton, Paula (2017): *The Past and Future of Public History: Developments and Challenges*. In: Gardner, James B./Hamilton, Paula (Hrsg.): *The Oxford Handbook of Public History*. New York, S. 1–22.
- Guldi, Jo/Armitage, David (2014): *The History Manifesto*. Cambridge.
- Hobor, George (2012): *Surviving the Era of Deindustrialization: The New Economic Geography of the Urban Rust Belt*. *Journal of Urban Affairs*, 35/4, S. 417–434.
- Kean, Hilda (2017): *Public History as a Social Form of Knowledge*. In: Gardner, James B./Hamilton, Paula (Hrsg.): *The Oxford Handbook of Public History*. New York, S. 403–422.
- Kliebard, Herbert M. (2004): *The Struggle for the American Curriculum 1893–1958*. 3rd ed. New York.
- Labaree, D. F. (2005): *Progressivism, Schools and Schools of Education*. *Paedagogica Historica*, 41/1–2, S. 275–288.
- Levine, Adeline/Levine, Murray (1970/1916): *Introduction to the New Edition: The Gary Schools, A Sociohistorical Study of the Process of Change*. In: Bourne, Randolph S.: *The Gary Schools*. Cambridge, MA, S. xii–lv.
- Löw, Martina (2016): *The Sociology of Space: Materiality, Social Structures, and Action*. New York.
- McArdle, Nancy (2009): *Color Lines in a Multiracial Nation: An Institutional Demographic Overview of the United States in the Twenty-First Century*. In: Grant-Thomas, Andrew/Orfield, Gary (Hrsg.): *Twenty-First Century Color Lines: Multiracial change in contemporary America*. Philadelphia, S. 25–93.
- Naparstek, Arthur J. (1980): *Community Empowerment: The Critical Role of Neighborhoods*. *National Conference on Social Welfare Proceedings*, S. 53–64.

- Nijs, Diane (Hrsg.) (2019a): *Advanced Imagineering: Designing Innovation as Collective Creation*. Cheltenham/Northampton, MA.
- Nijs, Diane (2019b): Introduction: Towards a New Design Discipline. Nijs, Diane (Hg.): *Advanced Imagineering: Designing Innovation as Collective Creation*. Cheltenham/Northampton, MA, S. 1–20.
- Nijs, Diane (2019c): Landscape: A Big Shift in Society – Growing Complexity and the Innovation Opportunity. In: Nijs, Diane (Hg.): *Advanced Imagineering: Designing Innovation as Collective Creation*. Cheltenham/Northampton, MA, S. 22–40.
- O'Hara, S. Paul (2011): *Gary: The Most American of All American Cities*. Bloomington.
- Priem, Karin/Herman, Frederik (2019): 'Sensuous Geographies' in the 'Age of Steel': Educating Future Workers' Bodies in Time and Space (1900–1940). In: Priem, Karin/Herman, Frederik (Hrsg.): *Fabricating Modern Societies: education, Body and Mind in the 'Age of Steel'*. Leiden, S. 111–137.
- Reese, William J. (1990): Foreword to: Cohen, Ronald D. (1990): *Children of the Mill: Schooling and Society in Gary, Indiana, 1906–1960*. Bloomington, S. ix–xii.
- Sand, René (1920): *Organisation industrielle, Médecine sociale et Education civique en Angleterre et aux États-Unis*. Brüssel/Paris.
- Semel, Susan F./Sadovnik, Alan R. (Hrsg.) (1999): *'Schools of Tomorrow, Schools of Today': What Happened to Progressive Education*. New York.
- Stoler, Ann Laura (2008): *Imperial Debris: Reflections on Ruins and Ruination*. *Cultural Anthropology*, 23/2, S. 191–219.
- Sudjic, Deyan (2016): *The Language of Cities*. London.
- Sugrue, Thomas J. (2005): *The Origins of the Urban Crisis: Race and Inequality in Postwar Detroit*. Princeton, NJ.
- Suitner, Johannes (2015): *Imagineering Cultural Vienna: On the Semiotic Regulation of Vienna's Culture-led Urban Transformation*. Bielefeld.
- Tosh, John (2008): *Why History Matters*. New York.
- Van Gorp, Angelo (2019): Requiem for Gary: Cultivating Wasteland in and beyond the 'Age of Steel'. In: Priem, Karin/Herman, Frederik (Hrsg.): *Fabricating Modern Societies: Education, Body and Mind in the 'Age of Steel'*. Leiden, S. 219–240.
- Zilversmit, Arthur (1993): *Changing Schools: Progressive Education Theory and Practice, 1930–1960*. Chicago.

II. Aktuelle Entwicklungen des Verhältnisses von Arbeit und Bildung

Arbeit und (berufliche) Weiterbildung im digitalisierten Kapitalismus¹

Aktuelle Trends und Konfliktlinien

Hans-Jürgen Urban

Zusammenfassung: Der Beitrag diskutiert Rahmenbedingungen, Konfliktlinien und Perspektiven einer Arbeitspolitik, die die Humanisierungspotenziale im gegenwärtigen Prozess der Digitalisierung der Arbeit zu Lasten der dominanten Rationalisierungslogik zur Geltung bringen will. Nach einer kursorischen Analyse der Digitalisierung in der kapitalistischen Transformation wird ein besonderes Augenmerk auf die Entwicklung der Arbeitsbedingungen sowie die Konflikte um Sozialstatus und Weiterbildungschancen im Bereich des Crowdfunding gelegt. Dabei werden insbesondere sichtbare Verteilungskonflikte um Inhalte und Kosten betrieblicher Weiterbildungsangebote sowie der sozial selektive Zuschnitt betrieblicher Weiterbildungspraxen in vielen Betrieben problematisiert. Der Beitrag endet mit einem kurzen Ausblick auf Anforderungen an eine gewerkschaftliche Interessenpolitik im Sektor der neuen Plattformökonomie.

Abstract: This article discusses the underlying conditions, lines of conflicts and prospects of a specific labour policy, which encourages the potential capacity of work humanization in the process of digitalization against the current logic of rationalization. After a brief analysis of the ongoing process of digitalization, which is part of the current transformation of capitalism, the analysis pays special attention to the developments of working conditions and conflicts on socio-economic status and opportunities of professional training in the crowdworking sectors. The distribution conflicts concerning content, costs and social selectivity of on-the-job training programmes are critically examined. The article ends with a brief outlook on some of the key ingredients for an interest based trade union policy in the sectors of the new platform economy.

Keywords: Digitalisierung, kapitalistische Transformation, Arbeitsverdichtung, Sozialstatus, betriebliche Weiterbildung, Plattformökonomie, Crowdfunding

1 Der vorliegende Text greift Überlegungen auf, die in der kürzlich erschienenen Monographie des Autors ausführlicher entwickelt und in den Kontext der Transformation des Gegenwartskapitalismus eingeordnet werden (Urban 2019).

1 Einleitung

Der Hype um Begriffe wie digitale Arbeit, Cyber-Physical-Systems, Smart Factory, Big Data, Cloudworking und Crowdsourcing will nicht enden. Doch Debattengetöse und Erkenntnisfortschritte verlaufen nicht synchron. Selbst Kernbegriffe wie Industrie 4.0 bleiben seltsam unpräzise, von evidenz-basiertem Wissen über Entwicklungspfade und Folgewirkungen ganz zu schweigen. Dabei wurde früh und mit guten Argumenten konstatiert, dass insbesondere der Industrie 4.0-Hype „nicht die kausale Folge eines realen Standes technischer Entwicklungen, sondern diskursanalytisch betrachtet einen Fall professionellen *agenda-buildings*“ darstellt (Pfeiffer 2015, S. 9; Herv. i. Orig.). Hinter ihm stehen interessengeleitete Ambitionen und Hoffnungen, nicht zuletzt auf höhere Produktivität, Wettbewerbsfähigkeit und Profite. In einem eigentümlichen Gegensatz dazu steht die Vorstellung eines klassen- und interessenübergreifenden, quasi nationalen Interesses an der Digitalisierung der Wirtschaft, die die Debatten vielfach transportieren. Dabei spricht wenig dafür, dass sich die Digitalisierung als eine sozialpartnerschaftliche Konsensmaschine erweisen wird. Auch bei der Industrie 4.0 handelt es sich, so die Grundauffassung, die den folgenden Ausführungen zugrunde liegt, zuvorderst um eine Rationalisierungsstrategie bzw. -vision. Sie folgt technischen Logiken, ist form- und gestaltbar und keineswegs determiniert – doch im Kern zielt sie auf die Erschließung umfassender Effizienzpotenziale, die durch neue Technologien sichtbar werden – mit entsprechenden Risiken für Beschäftigung, Entgelte und Arbeitsbedingungen (Urban 2019, S. 13 ff.).

Den Rationalisierungscharakter der Digitalisierung zum Ausgangspunkt der Analyse zu machen, erfordert keineswegs, die Humanisierungspotenziale zu leugnen, die den neuen Technologien ebenfalls innewohnen. Zweifels- ohne tragen sie auch die Möglichkeit von weniger Arbeitsbelastungen und Gesundheitsverschleiß in sich, sind Arbeiterleichterungen und inhaltsreichere Arbeitsaufgaben denkbar. Doch ob sich die Logik der Humanisierung gegen die kapitalistische Rationalisierungsdynamik behaupten kann, ist keineswegs ausgemacht. Die folgenden Ausführungen wollen daher daran erinnern, dass sich auch die Bedingungen der digitalen Arbeitswelt über interessen- und machtbasierter Verhandlungskompromisse herausbilden werden. Auch technologische Entwicklungspfade werden durch Kräfteverhältnisse und Rollenverständnisse der beteiligten Akteure in sozioökonomischen Innovationssystemen geprägt. Kurzum: Ob Technikeinsatz und Arbeitsorganisation im digitalisierten Unternehmen „gute Arbeit“ ermöglichen, wird nicht zuletzt davon abhängen, ob es Beschäftigten, Betriebsräten und Gewerkschaften gelingt, sich mit eigenen Konzepten und hinreichender Verhandlungsmacht als Humanisierungs-Aktivist*innen im Digitalisierungsprozess durchzusetzen.

Die Argumentation beginnt mit der Diskussion von Rahmenbedingungen, Konfliktlinien und Perspektiven einer solchen Humanisierungspolitik. Nach einer kursorischen Analyse der Digitalisierung in der Transformation des Gegenwartskapitalismus (Abschnitt 2) wird ein besonderes Augenmerk auf die Entwicklung der Arbeitsbedingungen und die Konflikte um den Sozialstatus und Weiterbildungschancen im Bereich des sogenannten Crowdfunding gelegt (Abschnitt 3 und 4), um dann einen abschließenden (Aus-)Blick auf die Anforderungen an eine gewerkschaftliche Interessenvertretung in diesem Feld zu wagen (Abschnitt 5).

2 Digitalisierung und kapitalistische Transformation

Dass Wirtschaft, Gesellschaft und Politik sich nicht nur in einem technischen, sondern zugleich in einem sozioökonomischen Umbruch befinden, ist eine weitgehend geteilte Zeitdiagnose. Die folgenden Ausführungen sehen in dem Umbruch einen Formationswechsel des Gegenwartskapitalismus, dessen Charakter in Politik und Wissenschaft kontrovers diskutiert wird. In einem Debattenstrang wird er als Übergang vom nationalstaatlichen Wohlfahrts-Kapitalismus zum globalen Finanzmarkt-Kapitalismus analysiert. Im neuen Kapitalismus werden Veränderungsrichtung und -geschwindigkeit nicht nur, aber maßgeblich durch die Schlüsselakteure und Spielregeln der globalen Finanzmärkte mitgeprägt (Urban 2013, S. 17 ff.). Der Bedeutungszuwachs der Finanzmärkte erhöht den externen Renditedruck in den Unternehmen und befördert eine Neuausrichtung von Unternehmensstrukturen, Arbeitsorganisation und Personalstrategien. Begriffe wie „Finanzialisierung“ von Unternehmensführung und -kontrolle, „Vermarktlichung“ von Arbeits- und Sozialbeziehungen und indirekte Formen der Personalsteuerung beschreiben den Wandel.

Über diese Prozesse zog bei Arbeitszeiten und Leistungsanforderungen eine neue Maßlosigkeit in die Betriebe ein. Dabei gerät die Restrukturierung in traditionellen Betrieben zunehmend in Konflikt mit vorhandenen Arbeitsrechten und Mitbestimmung. Und in den *Start-ups* der neuen Digital-Ökonomie orientieren neue Formen der Arbeitsorganisation auf die Integration der Beschäftigten in die betrieblichen Transformationsprozesse, ohne ihnen hinreichende Spielräume der Einflussnahme auf diese Prozesse zu eröffnen. Beteiligungschancen werden gleichsam unterhalb der Schwelle der offenen Infragestellung institutioneller Mitbestimmungsrechte blockiert. Dabei markieren die Veränderungen nicht nur eine „organisatorische Revolution“ in der Arbeit, sondern einen sozioökonomischen Umbruch, „der – weit über Unternehmen und Arbeit hinaus – die Transformation des europäischen und des spezifisch deutschen Produktions- und Sozialmodells zum Gegenstand hat“ (Sauer 2013, S. 8).

Zur politischen Ökonomie der Digitalisierung

Mit der Digitalisierung gewinnt diese Umformungsdynamik der kapitalistischen Verhältnisse, so eine weitere Grundannahme der hier präsentierten Argumentation, an Dynamik und Wucht. Politökonomisch kann sie als technikbasierte Reorganisation der Kapitalstrukturen gefasst werden, die die Mikro-, Meso- und Makro-Ebenen des gesellschaftlichen Reproduktionsprozesses einschließt. Die Digitalisierung befördert eine Metamorphose des – mit Marx gesprochen – konstanten Kapitals, durch die das fixe Kapital (Maschinerie) eine neue stoffliche Gestalt erhält. Begleitet wird sie von einem Schub der realen Subsumtion der Arbeit unter das in der „digitalen Maschinerie“ gebundene Kapital (Barthel/Rottenbach 2017).

Die Digitalisierung setzt also eine Metamorphose der stofflichen Gestalt des fixen Kapitals in Gang, die neue Formen der Unterordnung der Arbeitskraft und neue Strategien der betrieblichen Herrschaft hervorruft, was neue interessenpolitische Antagonismen und soziale Konflikte erzeugt. Dabei durchdringt die Digitalisierung nicht nur die ökonomischen Wertschöpfungsketten. Sie bildet die technologische Basis einer neuen „kapitalistischen Landnahme“ (Dörre et al. 2009), die Ökonomie, Arbeitswelt und Gesellschaft gleichermaßen erfasst. Damit geraten auch die institutionellen Arrangements unter Druck, die die betrieblichen und gesellschaftlichen Kapital-Arbeit-Beziehungen regulieren. Da die digital geprägten Arbeits- und Herrschaftsprozesse ihre kapitalistische Form nicht abstreifen, existieren auch ihre Interessenantagonismen fort. Diese werden in umkämpften und machtbasierten Aushandlungsprozessen ausgetragen, die über die Konfliktressourcen der beteiligten Akteure entschieden werden. Das bedeutet auch: Aus einer kapitalismustheoretisch informierten Perspektive ist die pfadabhängige Integration der Digitalisierung in die gegenwärtige Transformation wahrscheinlicher, als ein Pfadwechsel in Richtung einer digitalisierungsbasierten Humanisierung. Eine humanisierungspolitische Wende wäre über ein gegen-tendenzielles Projekt zu organisieren, das eine mächtige Gegenbewegung durchsetzungsfähiger Akteure voraussetzt.²

3 Arbeitspolitische Konflikte im digitalisierten Betrieb

Eine solche Bewegung hätte vor allem an den realen Veränderungen in den Betrieben anzusetzen, die mit der Digitalisierung einhergehen. Zu den Studien, die den Blick der Beschäftigten auf den Wandel erfragen, gehört der „Index Gute Arbeit“, der im Auftrag des Deutschen Gewerkschaftsbundes (DGB) jährlich erhoben wird (Schmucker 2018). Im hier interessierenden Kontext wurden

2 Siehe dazu auch die sehr interessanten Fallstudien von Rothstein (2019).

Beschäftigte, die mit digitalen Mitteln arbeiten, zu Veränderungen ihrer Arbeitsbedingungen durch die Digitalisierung und zu ausgewählten Aspekten der Mensch-Technik-Interaktion befragt.

Digitalisierung als „Rationalisierung von oben“: einige empirische Befunde

Insgesamt deuten die Befragungsergebnisse auf eine steigende Arbeitsintensität im Zuge der Digitalisierung hin (Abbildung 1). So bekunden 46 Prozent der Befragten, dass ihre Arbeitsbelastung durch die Digitalisierung alles in allem eher größer geworden ist, während 45 Prozent eine eher gleichbleibende Arbeitsbelastung feststellen. Auch die Arbeitsmenge (54 Prozent) sowie die Zahl der gleichzeitig zu bewältigenden Arbeitsaufgaben (56 Prozent) haben bei einer Mehrheit der Befragten zugenommen, während lediglich 39 Prozent keinen Unterschied wahrnahmen. Dabei verweisen die Daten weniger auf eine gradlinige Mehrbelastung als vielmehr auf die Ambivalenzen der digitalisierten Arbeit. Sie lassen zum einen die Potenziale guter Arbeitsgestaltung aufblitzen. So sind infolge der Digitalisierung die Entscheidungsspielräume eher größer geworden (für 27 Prozent der Befragten) und auch die Bedingungen für eine gute Work-Life-Balance (für 21 Prozent) oder die Aussichten auf mobiles Arbeiten (für 28 Prozent) haben sich eher verbessert. Andererseits zeigt sich ein Zusammenhang von steigender Arbeitsbelastung und einer ambivalenten Autonomie und Fremdbestimmung in der Arbeit. Offenbar schlägt sich nicht nur die digitalisierungsbedingt gestiegene Kontrolle der Arbeitsleistung in einer höheren Arbeitsintensität nieder. Zugleich steigt die Arbeitsbelastung vermehrt dann an, wenn die digitale Arbeit so gestaltet ist, dass in der Mensch-Technik-Interaktion das Gefühl auftritt, der digitalen Technik ausgeliefert zu sein: Und dies scheint vielfach der Fall. 46 Prozent der Befragten berichten, dass die Überwachung und Kontrolle der Arbeitsleistung durch die Digitalisierung eher größer geworden ist; insgesamt 74 Prozent berichten, dass sie keinen oder kaum Einfluss auf die Art und Weise nehmen konnten, in der die digitale Technik am Arbeitsplatz eingeführt wurde. Der eklatante Mangel an Einflussmöglichkeiten dürfte auch eine wesentliche Ursache für das Ohnmachtsgefühl sein, das viele Beschäftigte bei digitaler Arbeit empfinden. So berichten 22 bzw. 23 Prozent der Befragten, dass sie sich bei der Arbeit sehr häufig oder oft der digitalen Technik ausgeliefert fühlen.

Diese Einschätzungen stellen Momentaufnahmen dar. Sie gingen durch den Filter der subjektiven Wahrnehmung und sind durch empirische Fallstudien und Datenerhebungen zu ergänzen. Doch sie liefern eine erste Evidenz für die Stichhaltigkeit der Rationalisierungs-These. Sie vermitteln das Bild einer Arbeitssituation, in der sich die Digitalisierung grosso modo als ein beteiligungsarmer,

fremdbestimmter Prozess vollzieht. Er beinhaltet durchaus auch Elemente der Arbeitsanreicherung (z. B. mehr Entscheidungsspielräume), ruft aber zugleich Ohnmachtsgefühle hervor und geht mit mehr Überwachung und Kontrolle der Beschäftigten einher. Unterstützung erhält diese Einschätzung durch Betriebs- und Personalräte. Die Interessenvertretungen berichten über Arbeitsverdichtung und -intensivierung als allgemeinen Trend, der jedoch durch die betrieblichen Digitalisierungsprozesse eine neue Prägung und Dynamik erfährt (Abbildung 2). Zwar werden auch die Möglichkeiten des eigenverantwortlichen Arbeitens als erweitert wahrgenommen, doch diese Zunahme an Eigenverantwortlichkeit geht offenbar vor allem mit einem eklatanten Anstieg der Arbeitsintensität und zugleich mit mehr Verhaltens- und Leistungskontrolle durch den Arbeitgeber sowie mehr Arbeit außerhalb der vertraglich vereinbarten Arbeitszeit einher.

Diese Problemkonstellation wird auch sichtbar, wenn Betriebsräte nach den Prioritäten ihrer Arbeit befragt werden (Abbildung 3). Obwohl die Auswirkungen der Digitalisierung nach Branchen und Betrieben derart heterogen ausfallen, dass sich allgemeingültige Aussagen zu den Konsequenzen der Digitalisierung in der Arbeitswelt fast schon verbieten, beobachten sie „einen parallelen Trend zu weiterer Arbeitsintensivierung, höherer Unzufriedenheit und zu knapperer Personalbemessung“ (Ahlens 2018, S. 19). Folgerichtig gilt ihr Hauptaugenmerk nicht der Digitalisierung als solcher, sondern unzureichenden Personalbemessungen und dem wachsenden Arbeitsdruck, der nur bedingt der Digitalisierung zugeschrieben wird (ebd., S. 18). Entsprechend fällt der Handlungsbedarf im Urteil der Betriebsräte aus. Personalbemessungen, die die Personalbestände den tatsächlichen Arbeitsbedarfen anpassen, markieren mit 74 Prozent den größten Handlungsbedarf, gefolgt von Maßnahmen zur Begrenzung der Arbeitsintensität (70 Prozent) sowie der Notwendigkeit, die Regeln und Bedingungen des Gesundheitsschutzes den neuen digitalen Techniken anzupassen. Das verweist auf einen Problemhintergrund, der durch eine Ökonomisierung des gesamten Arbeitsalltags und einen daraus resultierenden Bedarf an Gesundheitsschutzregeln und anderen Schutzmaßnahmen geprägt ist. Verbesserte Schutzmaßnahmen vor Leistungs- und Verhaltenskontrollen des Arbeitgebers und die Begrenzung von Arbeiten außerhalb der regulären Arbeitszeiten rangieren auf hinteren Rängen, ohne jedoch generell an Wert für die betriebsrätliche Arbeit zu verlieren.

Indirekte Steuerung und Crowdfunding

In neueren Studien zur Veränderung der Produktions- und Dienstleistungsarbeit wird mit guten Argumenten die Auffassung vertreten, dass die Digitalisierung zugleich Prozesse der Vermarktlichung und der erneuten Ökonomisierung forciert. Die digitalisierten Austauschprozesse zwischen Arbeitsnachfrage und dem Angebot von Arbeit schaffen neue Modelle der Arbeitsorganisation.

Crowdsourcing wurde dabei als eine neue Form der Arbeitsorganisation und als eine „radikalisierte Strategie der Vermarktlichung“ des Produktions- und Wertschöpfungsprozesses gefasst (Menz/Nies/Sauer 2019, S. 191). In diesem Prozess werden nicht ganze Unternehmenseinheiten oder Bereiche, sondern lediglich einzelne Arbeitsaufgaben ausgelagert, „die isoliert von einzelnen Crowdworkern verrichtet werden“ (ebd.). Über IT-basierte Plattformen werden diese Aufgaben an die Menge der Internetnutzer gerichtet („open calls“), die über eine Bewerbung für die Aufgabe und eine eventuelle Annahme entscheiden können (ebd.).

„Crowdworking beinhaltet [...] eine Radikalisierung des Erfolgsprinzips, wie es bereits in den Grundprinzipien der indirekten Steuerung angelegt ist. So herrscht Unsicherheit darüber, ob ein erbrachtes Arbeitsergebnis (vom Leistungsaufwand ganz zu schweigen) sich auch in einem persönlichen monetären Ertrag niederschlägt, ob es sich also in der Konkurrenz mit weiteren Akteuren aus der Crowd bewährt und ob es im nachträglichen Bewertungsverfahren des Auftraggebers besteht. Von der konkreten Art und Weise der Leistungserstellung, vom konkreten Arbeitsprozess, wird dagegen abstrahiert. Lässt sich indirekte Steuerung also als Verlagerung des Transformationsproblems innerhalb der Organisation verstehen, bedeutet Crowdworking seine Auslagerung aus der Organisation [...]. Zugleich wird die Ergebniskontrolle massiv verschärft: Mehrdimensionale Beurteilungsraster definieren Zielerreichung bzw. Produktqualität, und deren Resultate bestimmen nicht nur die unmittelbare Vergütung, sondern auch künftige Chancen auf Aufträge, indem digitale Reputationsressourcen gewonnen oder verloren werden.“ (ebd. 2019, S. 191 f.)

Die Arbeitssituationen, die so entstehen, sind vielfältig und unterscheiden sich nach Aufgaben und Anforderungen. Die Einbindung in digitalisierte Vermarktlichungsstrategien bei Crowdsourcing ist jedoch in der Regel mit dem Versprechen auf einen Zugewinn an Autonomie verbunden, das zwar in Teilen eingelöst wird. Denn „die Beschäftigten bestimmen die Regeln und Verfahren der Arbeitsausführung selbst, sie entscheiden selbst über die Anzahl der übernommenen Aufgaben, sie verfügen über eine hohe formale Zeitautonomie.“ (ebd. S. 193) Dennoch entpuppten sich die neuen Arbeitssituationen als Modelle einer „kontrollierten Autonomie“ (Schönefeld 2019), in der die Autonomiespielräume schnell an Grenzen stoßen. Vor allem in Arbeitsformen mit kleinteiligen Mikrotasks entsteht oftmals eine Arbeits- und Belastungskonstellation „mit *erweiterter Autonomie* bei zumeist *eng begrenzten Handlungsspielräumen* – definiert durch die Maßgaben der digitalen Produktdefinitionen“; eine Konstellation, die auch mit Blick auf die psychische Beanspruchung der Beschäftigten keineswegs neutral ist (Menz/Nies/Sauer 2019, S. 193, Hervorhebung im Original).

Die präsentierten Befunde zeichnen das Bild eines äußerst dynamischen Prozesses. Gleichwohl ist davon auszugehen, dass sie sich beschleunigen und die damit verbundenen Problematiken im Zuge der weiteren Digitalisierung

der Arbeit verschärfen werden. „Digitaler Stress“ wird zunehmen (Gimpel u. a. 2018). Unterschiedliche Studien verweisen auf einen Anstieg (auch) der psychischen Belastungen durch die Digitalisierung (Index Gute Arbeit 2016, Ahlers 2018, BMAS/BAuA 2018: 103–107, Schmucker 2018, S. 280 f.). Der digitale Stress nimmt offensichtlich vor allem aufgrund der Intensivierung der Arbeit sowie häufiger Störungen und Unterbrechungen zu – umso stärker, je länger und flexibler die Arbeitszeiten ausfallen (Schmucker 2018, S. 280 f.). Dass sich die widersprüchlichen Interessenlagen und Strategien der beteiligten Akteure zu einem humanisierungspolitischen Digitalisierungs-Korporatismus zusammenfügen, ist nicht ausgeschlossen, aber unwahrscheinlich. Auf jeden Fall dürfte es die Kernaufgabe betrieblicher Interessenvertretungen und der Gewerkschaften sein, die Essentials der arbeitskraftzentrierten Variante zur Geltung zu bringen. Wer sonst sollte der Logik der Humanisierung zum Durchbruch verhelfen?

Aus einer arbeitspolitischen Perspektive lassen sich Konfliktachsen benennen, um die herum sich die digitale (Industrie-)Arbeit entwickeln wird. Sie entfalten sich entlang aller Interessendimensionen der abhängigen Arbeit und beziehen sich auf Fragen der Leistungsbedingungen, der Arbeitszeit, der Mitbestimmung, der Beschäftigung und nicht zuletzt der Verfügung über die Flut an Daten, die im Zuge der Digitalisierung erhoben und verwertet werden (Urban 2019, S. 144–154). Sie markieren zugleich die Terrains, auf denen die Gewerkschaften mit eigenen Gestaltungs- und Regulierungskonzepten und entsprechender Durchsetzungsmacht gefordert sind. Da der Konflikt um den Sozialstatus und den Zugang zu (Weiter-)Bildungsressourcen für die neuen Formen der Erwerbsarbeit von besonderer Bedeutung ist, soll er im Folgenden gesondert diskutiert werden.

Der Konflikt um den Sozialstatus (nicht nur) in der Plattformökonomie

Durch die Etablierung internetbasierter Plattformunternehmen oder die Gründung betriebsinterner Digital-Plattformen entstehen also neue Formen abhängiger Erwerbsarbeit. Auch wenn die empirische Forschung noch recht übersichtlich ausfällt und über die quantitative Ausbreitung der neuen Erwerbsformen Unsicherheit besteht, werden Crowd- und Gigwork mitunter als „eine der größten Herausforderungen für die Arbeitsregulierung in den entwickelten Ökonomien“ gewertet (Haipeter/Hoose 2019, S. 2).

„Crowdsourcing-Strategien stellen eine radikal vermarktlichte Organisationsform von delokalisierten Selbständigen dar, deren Steuerung über unmittelbare Konkurrenz, weltweite Transparenz von Leistungsergebnissen und rigide Ergebniskontrolle erfolgt.“ (Menz/Nies/Sauer 2019, S. 196)

Ihre potenzielle Profitabilität resultiert vor allem aus dem Umstand, dass die Unternehmen die Arbeitsleistung von Crowdworkern abrufen können, die untereinander konkurrieren und aufgrund ihrer Vereinzelung kaum zu Kollektivverhandlungen um adäquate Entgelte in der Lage sind. Die asymmetrische Machtverteilung ermöglicht es den Unternehmen oder externen Plattformen, die Gegenleistung auf die direkten Kosten der Arbeitsleistung zu reduzieren und die bei abhängig Beschäftigten anfallenden Sozialkosten zu sparen.

Dabei lassen sich nach Aufgaben und Anforderungsprofilen zwei Typen der Plattformarbeit unterscheiden:

„einerseits standardisierte, in kleine Arbeitspakete heruntergebrochene Routine- und Unterstützungsaufgaben wie Textproduktion, Datenkategorisierung oder Umfragen (sogenannte Mikroaufgaben); andererseits kreative Lösungen, die ebenfalls relativ standardisiert sein können – wie teilweise im Design-Bereich – oder aber hochgradig spezialisiert und wissensintensiv sind wie im Bereich der Programmierung oder Innovation (sogenannte Makroaufgaben). Mikroaufgaben erfordern kein spezifisches Vorwissen und sind zumeist in wenigen Minuten erledigt. Für die Bearbeiter besteht wenig eigener Gestaltungsspielraum. Für Aufgaben, die einen gewissen Grad an Kreativität oder Wissen voraussetzen, haben sich hingegen projektförmige Arbeitsformen entwickelt. Anders als bei Mikroaufgaben geht es hier vor allem um die Gewinnung weniger, aber dafür qualitativ guter Beiträge. Aus diesem Grund werden kreative und komplexe Aufgaben häufig als Wettbewerbe organisiert.“ (Gerber/Krzywdzinski 2017, S. 6)

In der digitalisierten Plattformarbeit nimmt also eine nicht immer klar definierte Menge an Arbeitskräften (im Arbeitnehmer- oder Selbständigen-Status) an Aufträgen teil, die über digitale Plattformen ausgeschrieben werden (internes oder externes Crowdfunding). Die Interessenvertretung in diesen Feldern ist mit neuen Anforderungen verbunden, aber nicht unmöglich (Haipeter/Hoose 2019). Dabei lassen sich bereits typische Konfliktthemen mit Blick auf die Arbeitsbedingungen benennen (Gerber/Krzywdzinski 2017). Zu ihnen gehören die Vergütungen, die insbesondere bei den Mikroaufgaben oftmals ausgesprochen niedrig und oft umkämpft sind; die Arten der Leistungsregulierung und -kontrolle, die durch die Software-Erfassung aller wichtigen Arbeitsdaten erleichtert wird; Auseinandersetzungen um Modelle der artikulierten Anerkennung („digitale Reputation“) und des digitalen Rankings sowie der Auszeichnungen für Beiträge zum „Community Engagement“, besonders im Bereich der kreativen Makroaufgaben; das fehlende Angebot von Weiterbildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen sowie schließlich der Konflikt um Formen der Mitsprache, wobei Mitsprache bislang lediglich heißt, „dass Crowdworker Nachfragen stellen, Feedback oder Kritik an die Plattform richten oder aber sich untereinander über Probleme austauschen können“ (ebd., S. 8).

Vor allem externe Crowdsources befinden sich im Ringen um Erfolge in einer Situation „permanenter Bewährungsproben“ (Boes u.a. 2015). Auch ihre Arbeitssituation ist, wie die beschäftigter Crowdworker, durch eine asymmetrische Verteilung von Verhandlungsmacht geprägt. Beide Male handelt es sich um abhängige Arbeit, aus der soziale Schutzbedürftigkeit erwächst. Dieser wird im deutschen Arbeits- und Sozialrecht durch kollektive (z.B. Tarifverträge) oder individuelle Arbeitsrechtsregelungen (z.B. Kündigungsschutz) sowie durch soziale Risikoabsicherung in den Sozialversicherungen Rechnung getragen. Doch während Arbeitnehmern der Zugang in diese Institutionen offensteht, ist er Selbständigen nur unter spezifischen Bedingungen möglich. Im Falle der Auslagerung von Aufgaben und Tätigkeiten durch Crowdsourcing und/oder der Überführung von Beschäftigten in den Selbständigen-Status findet die Auslagerung in einen anderen Rechtsraum statt (ebd.). Die häufigste Rechtsform so entstehender prekärer Selbständigkeit ist in Deutschland der Werkvertrag. Er stellt das Vehikel dar, das den Unternehmen Kostensenkungen und die Umgehung betrieblicher Mitbestimmung ermöglicht und Beschäftigte aus der Arbeits- und Sozialordnung herausdrängt. Das ist vielfach mit erheblichen Verschlechterungen bei Einkommen, Arbeitszeiten und Beschäftigungssicherheit verbunden. Immer öfter trifft die Rede vom „digitalen Tagelöhner“ die soziale Situation.³

Betriebsverfassung und Arbeits- und Sozialordnung erscheinen durch diese Entwicklungen überfordert.⁴ Die Reformoptionen liegen auf der Hand: Mit Blick auf den Arbeitsprozess wäre die Schaffung eines eigenen Rechtsraumes notwendig, der durch adäquate Schutzvorschriften der Schutzbedürftigkeit Rechnung trägt. Zugleich bedarf es der Einbeziehung aller Werkvertragsbeschäftigten in die Mitbestimmungs- und Kontrollrechte von Betriebs- und Aufsichtsräten. Auch in Sachen sozialer Risikoabsicherung existieren Möglichkeiten, die neue Sozialform der Crowdworker zu schützen. Entweder werden die abhängig Selbständigen als Arbeitnehmer in den Schutz der Arbeits- und Sozialsysteme (re-)integriert. Oder die Systeme öffnen sich für Formen abhängiger Arbeit jenseits des Arbeitnehmerstatus. Dies würde eine Neudefinition des versicherten Personenkreises ebenso erfordern wie die Überprüfung aktiver und passiver Leistungen der Sozialversicherungen.

Einen modifizierten Weg empfehlen Vorschläge für eine institutionelle Ergänzung der Sozialversicherungssysteme durch ein Modell der „Digitalen Sozialen Sicherheit“.

3 Nicht übersehen werden sollte auch der Dumpingdruck auf die Stammebelegschaften, der durch Outsourcing-Drohungen und schlichte Arbeitskostenkonkurrenz hervorgerufen wird.

4 Zur Stellung von Crowdwork in der deutschen Arbeits- und Sozialrechtsordnung vgl. Däubler/Klebe 2015.

„Dabei wird in die Plattformen ein digitaler Mechanismus implementiert, der mit jeder Beendigung eines Jobs einen bestimmten Prozentsatz des vereinbarten Entgelts auf das DSS-Konto des Plattformarbeiters überweist. Dies ist Teil eines digitalen Systems persönlicher Konten, auf denen die Beiträge aus allen Plattformaufträgen kumuliert werden. In regelmäßigen Abständen werden die gesammelten Beiträge dann in das Sozialversicherungssystem des Wohnsitzlandes des Plattformarbeiters transferiert. Hier werden Ansprüche in etablierten Strukturen generiert. Die nationale Sozialversicherung behält also ihre Souveränität und Flexibilität. So kann die Verteilung auf verschiedene Sozialversicherungszweige länderspezifisch erfolgen, es können Mindestbeiträge vorgesehen werden etc.“ (Weber 2019, S. 6).

Der geschilderte „DSS-Mechanismus“ beruht auf dem Kerngedanken, für die diversen Formen der Plattformarbeit ein Quellenabzugsverfahren zu implementieren. Er versucht sich zunutze zu machen, dass auf den Plattformen alle relevanten Informationen zu Auftragnehmern, Auftraggebern, vereinbarten Entgelten usw. vorliegen und diese effizient und ohne größeren bürokratischen Aufwand abrufbar sind. Auch wenn etwa Fragen der rechtlichen und organisatorischen Einpassung solcher Mechanismen in die vorhandenen Strukturen sicherlich noch zu diskutieren sind, so lassen Überlegungen dieser Art doch deutlich werden, wie über institutionelle Öffnung oder Ergänzungen neue Sicherungsfragen beantwortet werden können.

4 Qualifizierung und Weiterbildung: Treiber sozialer Spaltungen oder Interventionsressource der organisierten Arbeit?

Dass die Bereitstellung zeitgemäßer Angebote beruflicher Aus-, Fort- und Weiterbildung eine Schlüsselressource zur Bewältigung der digitalen Transformation darstellt, ist evident. Doch mit Blick auf die Auswirkungen der Digitalisierung auf die allgemeinen Beschäftigungs- und Berufsperspektiven ist die Debatte eher konfus. Ausgangspunkt der Überlegungen sollte der empirische Befund sein, dass auch in Betrieben der deutschen Wirtschaft ein signifikantes Qualifikations-Mismatch innerhalb der Belegschaften anzutreffen ist. Vielfach fallen die formalen Bildungs- und Ausbildungsabschlüsse der Beschäftigten und die formalen Qualifikationsanforderungen des jeweiligen Arbeitsplatzes auseinander (etwa Gericke/Schmid 2019). Dabei sind gesicherte Erkenntnisse über Ursachen und Ausdehnung unter- oder überqualifizierter Beschäftigung eher rar. Studien weisen jedoch darauf hin, dass neben dem Phänomen der Überqualifizierung viele Beschäftigte an Arbeitsplätzen mit Qualifikationsanforderungen tätig sind, die ihre formalen Qualifikationen übersteigen, und dies offenbar vor allem im Bereich der Jüngeren (ebd., S. 458). Auch wenn Über- und Unterqualifizierungsprobleme sich nach Branchen und Berufen deutlich unterscheiden,

werden (nicht nur, aber eben auch) hier Bedarfe einer zielgenauen betrieblichen Qualifizierungspolitik deutlich, deren Bedeutung mit dem digitalen Technologieschub anwachsen dürfte.

Weiterbildung als Verteilungskonflikt

Doch auch hier liegt einiges im Argen. Auch wenn Konzepte „lernförderlicher Arbeitsorganisation“ in der arbeitswissenschaftlichen Debatte thematisiert werden, sind verlässliche Befunde über die Veränderung der Aufgaben- und Kompetenzprofile in der digitalen Fabrik bisher kaum vorhanden. Fest steht: Der Wandel im Aufgaben- und Tätigkeitsspektrum, der mit dem Wandel zur digitalisierten Industrie einhergeht, verändert auch die Anforderungen an Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen; und dies in Abhängigkeit davon, ob der Einzelne als Bediener, Betreiber oder Instandhalter der technischen Systeme agiert. An allgemeiner Bedeutung gewinnen werden steuernde, kontrollierende, instand haltende und informationsbeschaffende Aufgaben. Entsprechend aufgewertet werden die dazu notwendigen fachlichen, sozialen und kognitiven Kompetenzen. Das stellt Anforderungen an die duale Berufsausbildung, in der geltende Ausbildungsinhalte zu überprüfen und ggf. neue Berufsbilder zu entwickeln sind.⁵ Zugleich muss die berufliche Fort- und Weiterbildung sich an den neuen Inhalten und Dynamiken messen lassen.

Doch auch im Feld der Qualifikationspolitik sind Interessen nicht deckungsgleich und folglich Aushandlungskonflikte zu erwarten. Aus der Sicht der Beschäftigten sei auf drei Aspekte verwiesen.

Erstens: Die wachsenden Qualifikationsanforderungen einer permanenten beruflichen Weiterbildung können als Chance zu kontinuierlicher beruflicher Weiterentwicklung begrüßt werden; sie können aber auch als Belastung und Stressoren erster Ordnung wirken. Sie generieren eine Erwartungshaltung im Betrieb, der nicht jeder zu entsprechen vermag. Befürchtete Entwertung vorhandener Qualifikationen und der Druck eines permanenten Weiterbildungszwangs können Statusängste im Betrieb beflügeln und Menschen überfordern. Eine Problemkonstellation, der sich vor allem die gewerkschaftliche Politik zu stellen hat.

Zweitens: Permanente Weiterbildung wird steigende Kosten verursachen und Konflikte um die Verteilung dieser Kosten verschärfen. Schon heute werden

5 Siehe dazu etwa die Anstrengungen der Automobilzulieferer zur Einführung eines neuen Berufs des Produktionstechnologen; <http://www.faz.net/agenturmeldungen/unternehmensnachrichten/bosch-bindet-industrie-4-0-in-ausbildung-ein-13733975.html>.

im Arbeitgeberlager Stimmen laut, die höhere Eigenanteile oder Selbstbehalte der Beschäftigten an den Weiterbildungskosten fordern. Zu rechnen ist mit Initiativen der Unternehmen und ihrer Verbände, über eine Verschiebepolitik betriebliche Bildungskosten zu reduzieren, indem die privaten und gesellschaftlichen Anteile steigen. Die Auswirkungen dieser Strategie werden bis in Schulen, Universitäten und berufsorientierte Wissenschaftsinstitutionen hineinreichen. Gewerkschaftliche Bildungspolitik muss daher Bildung verstärkt als Verteilungsfrage begreifen und Privatisierungsstrategien entgegenwirken.

Und schließlich obliegt es *drittens* nicht zuletzt der gewerkschaftlichen Interessenvertretung, der Gefahr einer technisch-funktionalistischen Verkürzung des Bildungs- und Kompetenzbegriffs entgegenzutreten. Die digitalisierte Arbeitswelt beinhaltet nicht nur fachliche, sondern auch komplexe soziale Arbeitsanforderungen. Das erfordert ausgeprägte personale Kompetenzen und damit Team- und Führungsfähigkeit, sowie Bereitschaft und Fähigkeit zu eigenständiger und kollektiver Interessenverfolgung. Doch nicht nur das. Mit der digitalen Durchdringung der Arbeit steigt die Komplexität von Sozial-, Macht- und Herrschaftsbezügen und mit ihr die Schwierigkeit, diese zu durchschauen und die eigene Positionierung in diesem Geflecht aus Anforderungen, Hierarchien und Interessen zu erkennen. Gerade gewerkschaftlich-solidarisches Verhalten braucht auch in der digitalen Arbeitswelt also nicht nur „Arbeitskräfte“ als Träger fachlicher und funktionaler Kompetenzen, sondern „Persönlichkeiten“ mit Selbstbewusstsein sowie mit Fähigkeiten zu reflexivem Handeln und zu „politischer Urteilskraft“ (Oskar Negt). Wenn aber nicht nur Fach- und Sozialkompetenzen, sondern auch arbeitspolitische Interventions- und gesellschaftspolitische Reflexionskompetenzen zu zentralen Gegenständen beruflicher Bildung werden sollen, stellt dies neue Anforderungen an fachliche und didaktische Konzepte, die es in gemeinsamen Anstrengungen der Humanisierungsakteure zu entwickeln gilt.

Soziale Selektivität und Spaltungen in den Betrieben

Dass die Veränderung von Abläufen, Produkten und Kommunikation in den Betrieben auch neue Anforderungen an die Qualifikation der Beschäftigten stellt und in Zukunft vermehrt stellen wird, kann also kaum übersehen werden. Umso unverständlicher ist die Vernachlässigung, ja Verweigerung entsprechender Maßnahmen und Strategien in den Unternehmen. Oftmals bleibt die Praxis der (Weiter- und Fortbildungs-)Planung hinter den Anforderungen zurück, vom Fehlen einer systematischen Personalentwicklung ganz zu schweigen. Die Problematik gewinnt an Brisanz, sobald der sozial-selektive Charakter gängiger betrieblicher Weiterbildungspraxen in Rechnung gestellt wird. Gerade

im Zuge der Digitalisierung droht sich die Spaltung der Belegschaften infolge der ungleichen Ausstattung der Beschäftigten mit „arbeitskulturellem Kapital“ zu vertiefen. Empirische Fallstudien belegen, dass die ungleiche Verteilung von Weiterbildungsmöglichkeiten im Zuge der Digitalisierung nicht als Gestaltungsressourcen, sondern als Treiber sozialer Spaltung und als Stressor für die Beschäftigten wirkt. Vor allem geringer qualifizierte Beschäftigte erleben, so argumentieren etwa Warnhoff/Krzywdzinski (2018), die Einführung der neuen digitalen Technologien im Betrieb vielfach als Stress und Überforderung. Doch die Probleme im Hinblick auf Lernen und Weiterbildung sind weniger auf fehlende individuelle Lernbereitschaft als vielmehr auf strukturelle Gründe zurückzuführen. Generell lastet ein hoher Erwartungsdruck auf den Belegschaften, sich über Eigeninitiativen um Weiterbildung zu bemühen. Dieser wird von eher lernungeübten Beschäftigten als besondere Belastung wahrgenommen. Zugleich wird neben herkömmlichen Schulungen von allen Beschäftigten erwartet, die notwendigen Kompetenzen virtuell (z. B. in Online-Seminaren) zu erwerben und die Lernprozesse ins Private zu verschieben, was für geringer Qualifizierte eine eher unübliche Form des Kompetenzerwerbs darstellt. Hinzu kommen weitere strukturelle Faktoren: Geringer qualifizierte Beschäftigte werden von den Vorgesetzten selten für Weiterbildungsmaßnahmen oder die Mitarbeit in betrieblichen Kompetenzteams ausgesucht. Zugleich können sie vielfach Informations- und Kommunikationsangebote kaum nutzen, weil sie im eng getakteten Schichtbetrieb arbeiten und über wenige freie Zeitfenster verfügen, um sich über Weiterbildungsangebote zu informieren oder an ihnen teilzunehmen. Schließlich nehmen geringer qualifizierte und vor allem auch ältere Beschäftigte den erhöhten Komplexitätsgrad neuerer Automatisierungstechnologien als Überforderung und Stress wahr. Dies auch, da Verbesserungsvorschläge, die mitunter durch die Betroffenen unterbreitet werden, kaum Eingang in die Verhaltensweisen der Vorgesetzten finden.

Auch andere Studien kommen zu dem Ergebnis, dass Unternehmen aufgrund der vermuteten geringeren Rendite weniger qualifizierte Beschäftigte diskriminieren.

„Da die mit Weiterbildung anvisierten langfristigen Ziele und Vorteile unsicher sind und durch opportunistisches Verhalten gefährdet werden können, tendieren die Betriebe dazu, ihre Weiterbildungsaktivitäten auf Beschäftigtengruppen zu konzentrieren, bei denen Weiterbildungserträge relativ hoch und sicher erscheinen. An- und ungelerneten Beschäftigten wird dabei oft eine besonders niedrige und unsichere Weiterbildungsrendite zugeschrieben. In der Folge werden sie seltener in betriebliche Weiterbildungsmaßnahmen einbezogen.“ (Wotschak 2017, S. 376)

Die gewerkschaftlichen Erfahrungen mit der betrieblichen Weiterbildungspraxis legen den Schluss nahe, dass die von Warnhoff/Krzywdzinski (2018) geschilderte

Fallkonstellation sowie die weiteren Forschungsbefunde für viele Betriebe und Branchen durchaus repräsentative Aussagekraft besitzen. Insgesamt folgen die ungleichen und unzulänglichen Weiterbildungsangebote und -praxen einer mehr als kurzfristigen Renditeorientierung, die die Ungleichverteilung von arbeitsweltlichem Bildungskapital verschärft, zugleich aber auch die Innovationskraft der Unternehmen schwächt. Aufgrund des zu geringen Niveaus und der sozial selektiven Ausrichtung werden die diagnostizierten Aktivitäten in vielen Fällen nicht ausreichen, die subjektive Seite der notwendigen Innovationskraft zu sichern. Die Folge könnten Profit- und Beschäftigungsverluste sein, die sich zu betrieblichen Überlebenskrisen auswachsen. Zugleich steigen Weiterbildungsstress und mit ihm die Gesundheitsrisiken für die Beschäftigten. Bereits für hochqualifizierte und weiterbildungsgeübte Teile der Belegschaft ist der digitale Transformationsprozess mit einem hohen Anpassungsdruck verbunden. Doch mit Blick auf geringer qualifizierte, weiterbildungsungeübte und in vorbestimmten Arbeitsprozessen integrierte Beschäftigte potenzieren sich die Probleme. Hinzu kommt: Da die Ausstattung mit der „Ressource Bildung“ und den notwendigen Kompetenzen in hohem Maße über die Chancen entscheidet, sich erfolgreich im betrieblichen Restrukturierungsprozess bewegen zu können, dürften die selektiven Zugangschancen zu betrieblichen Weiterbildungsressourcen auch Einfluss auf die Partizipationschancen und Interventionskompetenzen im Umbruchprozess haben. Ein Sachverhalt, der eine eklatant höhere Aufmerksamkeit und eine Korrektur erfordert – in wissenschaftlichen Debatten wie in gewerkschaftlichen Gegenstrategien.

5 Ausblick

Nicht zuletzt über die unzulänglichen Planungen in Sachen Weiterbildung und Personalentwicklung offenbaren sich in den Betrieben erhebliche Mängel bei der Vorbereitung auf die Transformation. Entsprechende Strategielücken bestehen hinsichtlich der Anforderungen, die die Transformation etwa an die Überprüfung von Produktionsverfahren und Produkten sowie der internen wie der Kundenkommunikation stellt. Strategiedefizite existieren aber auch mit Blick auf die Mitbestimmung der Betriebsräte und die Einbeziehung der Betroffenen in den Veränderungsprozess. Von einer beteiligungsorientierten Unternehmenskultur, die Wissen und Kompetenzen der Beschäftigten als Transformationsressource aktiviert, sind die Betriebe zumeist meilenweit entfernt. Beteiligungs- und Gestaltungsambitionen von Betroffenen und Interessenvertretungen laufen ins Leere oder stoßen auf undurchlässige betriebliche Hierarchien und autoritäre Kulturen. In einer solchen Konstellation verlieren sozialpartnerschaftliche Politikansätze nicht nur an Erfolgchancen. Sie werden zugleich mit Blick auf die Wahrung der Beschäftigteninteressen

riskant, gehen sie doch mit der Gefahr einher, dass die Arbeitsinteressen der Beschäftigten unter die Räder der marktgetriebenen Umwälzungen geraten. Darauf muss eine arbeitskraftzentrierte Interessenpolitik reagieren: Sie muss durch eine Interessenpolitik, die berufliche Bildung in allen Varianten als Interventionsressource und als Kompetenz definiert, in den Transformationsprozess eingreifen und ihn auf einen beschäftigungs-, humanisierungs- und bildungspolitisch nachhaltigen Pfad lenken.

Nicht minder bedeutsam wäre wohl auch eine Rückbesinnung auf die eigene Durchsetzungsmacht als eine weitere, unverzichtbare Gestaltungsressource. Doch das ist schneller gesagt als getan. Vor allem die sozialen Räume der digitalisierten Plattformökonomie erzeugen einen neuen, gänzlich ungewohnten Kontext gewerkschaftlicher Interessenpolitik. Bisher agieren die Gewerkschaften dort, so sie überhaupt präsent sind, in einer *terra incognita*. Grundlegende Fragen einer gewerkschaftlichen Erschließungsstrategie drängen sich auf: Welche Anspracheformen entsprechen dem mitunter recht individualistischen Habitus der Crowdsources und Clickworker? Sind perspektivisch Routinen einer geregelten Austragung von Konflikten über Einkommen und Arbeitsbedingungen denkbar, gleichsam Tarifverhandlungen in der digitalen Arbeitswelt? Was könnten funktionale Äquivalente für die traditionellen Instrumente gewerkschaftlicher Entscheidungsfindung wie Betriebsversammlungen oder Betriebsrats- und Vertrauensleute-Sitzungen sein? Und vor allem: Was heißt und wie geht Streik, also die organisierte und kollektive Verweigerung der Arbeitskraft der Unorganisierten und Vereinzelten, in der Plattformökonomie? Konturen einer verflüssigten, einer *liquid solidarity* in den Räumen der digitalen Arbeit werden sichtbar, um realer Selbstbestimmung und Elementen demokratischer Arbeit Vorschub zu leisten.

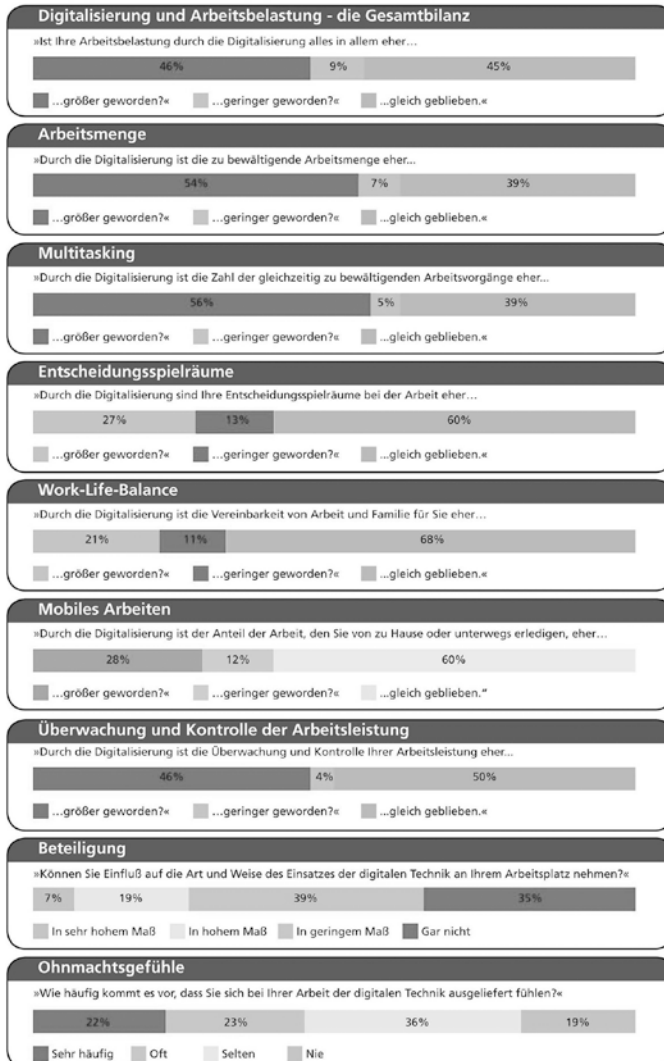
Tabellen

Abbildung 1

DGB-Index Gute Arbeit 2016

Komprimierte Darstellung der Beschäftigtenangaben zu den direkten Fragen nach den Wirkungen der Digitalisierung auf die Arbeitsbedingungen und auf ihre Mitwirkungsmöglichkeiten.

Weitere Ergebnisse der Repräsentativumfrage sind im Report 2016 dokumentiert, den es in einer Printfassung und als PDF gibt unter www.dgb-index-gute-arbeit.de.

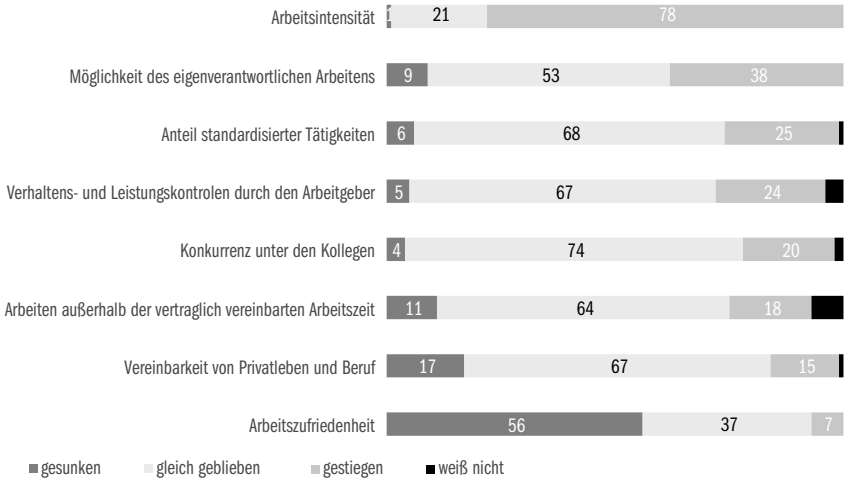


© Institut DGB-Index Gute Arbeit - Quelle: Repräsentativumfrage zum DGB-Index Gute Arbeit 2016

Quelle: DGB- Index Gute Arbeit 2017, S. 4.

Abbildung 2

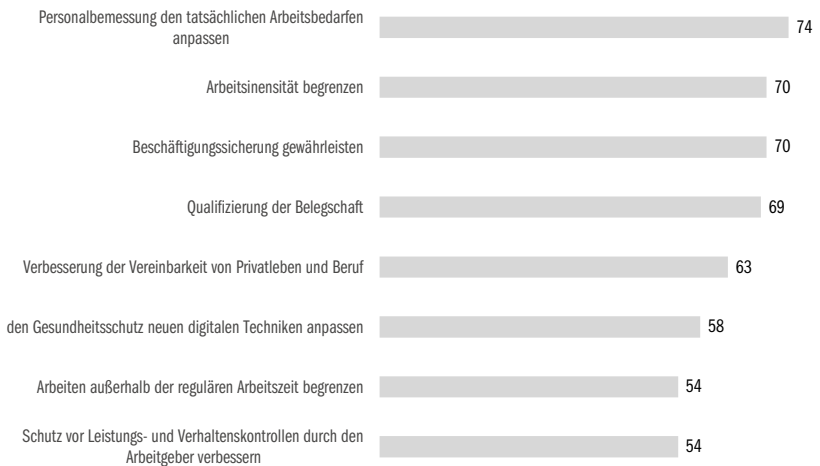
Wie haben sich seit 2011 die Arbeitsbedingungen der Beschäftigten Ihres Betriebes entwickelt?
 Antworten der Betriebsräte in %



Quelle: Ahlers 2018, S. 12.

Abbildung 3

Wo sehen die Betriebsräte den größten Handlungsbedarf
 Antworten der Betriebsräte in %, Mehrfachnennungen möglich



Quelle: Ahlers 2018, S. 18.

Literatur

- Ahlers, Elke (2018): Die Digitalisierung der Arbeit. Verbreitung und Einschätzung aus Sicht der Betriebsräte. WSI Report Nr.
- Barthel, Georg/Rottenbach, Jan (2017): Reelle Subsumtion und Insubordination im Zeitalter der digitalen Maschinerie. Mit-Untersuchung der Streikenden bei Amazon in Leipzig, in: Prokla (47), S. 249–269.
- Boes, Andreas/Kämpf, Tobias/Langes, Barbara/Lühr, Thomas (2015): Landnahme im Informationsraum. Neukonstituierung gesellschaftlicher Arbeit in der „digitalen Gesellschaft“, in: WSI-Mitteilungen H. 2, S. 77–85.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales/Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (BMAS/BAuA) (2018): Sicherheit und Gesundheit bei der Arbeit. Berichtsjahr 2017, Dortmund/Berlin/Dresden.
- Däubler, Wolfgang, & Klebe, Thomas (2015): Crowdwork: Die neue Form der Arbeit – Arbeitgeber auf der Flucht? Neue Zeitschrift für Arbeitsrecht, 32(17), 1032–1041.
- DGB-Index Gute Arbeit (2017): Arbeitshetze und Arbeitsintensivierung bei digitaler Arbeit. Ergebnisse einer Sonderauswertung der Repräsentativumfrage DGB-Index Gute Arbeit 2016. <https://index-gute-arbeit.dgb.de/++co++70aa62ec-2b31-11e7-83c1-525400e5a74a>; Zugriff 05.05.2019.
- Klaus Dörre, Stephan Lessenich, Hartmut Rosa (Hrsg.) (2009): Soziologie – Kapitalismus – Kritik. Eine Debatte. Frankfurt a. M.
- Gerber, Christine/Krzywdzinski, Martin (2017): Schöne neue Arbeitswelt? Durch Crowdworking werden Aufgaben global verteilt. In: WZB Mitteilungen (155), S. 6–9.
- Gericke, Pierre-André/Schmid, Alfons (2019): Berufliche Qualifikationsmismatches bei Beschäftigten. In: WSI-Mitteilungen H. 6, S. 451–458.
- Gimpel, Henner/Lanzl, Julia/Manner-Romberg, Tobias/Nüske, Niclas (2018): Digitaler Stress in Deutschland: Eine Befragung von Erwerbstätigen zu Belastung und Beanspruchung durch Arbeit mit digitalen Technologien, Working Paper Forschungsförderung, No. 101, Hans-Böckler-Stiftung, Düsseldorf, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:101:1-2018112311322213317372>
- Haipeter, Thomas/Hoese, Fabian (2019): Interessenvertretung bei Crowd- und Gigwork. Initiativen zur Regulierung von Plattformarbeit in Deutschland. IAQ-Report 05.
- Kohlrausch, Bettina/Schildmann, Christina/Voss, Dorothea (2019): Neue Arbeit – neue Ungleichheiten? Folgen der Digitalisierung. Weinheim/Basel.
- Lindner, Wolf (2020): Soziale Selektivität in der Bildung – kein politisches Problem? In: Careja, Romana/Emmenegger, Patrick/Giger, Nathalie (Hrsg.): The European Model under Pressure. Liber Amicorum in Honour of Klaus Armingeon. Wiesbaden, S. 313–330.
- Menz, Wolfgang/Nies, Sarah/Sauer, Dieter (2019): Digitale Kontrolle und Vermarktlichung. Beschäftigtenautonomie im Kontext betrieblicher Strategien der Digitalisierung. In: Prokla (49), S. 181–200.
- Pfeiffer, Sabine (2015): Industrie 4.0 und die Digitalisierung der Produktion, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, H. 31–32, S. 6–12.
- Rothstein, Sidney A. (2019): Innovation and Precarity: Workplace Discourse in Twenty-First Century Capitalism. MPIfG Discussion Paper 19/8.
- Sauer, Dieter (2013): Die organisatorische Revolution. Umbrüche in der Arbeitswelt – Ursachen, Auswirkungen und arbeitspolitische Antworten, Hamburg.
- Schmucker, Rolf (2018): Die Digitalisierung der Arbeitswelt aus Sicht der Beschäftigten, in: Schröder, Lothar/Urban, Hans-Jürgen (Hrsg.), Jahrbuch Gute Arbeit 2019. Transformation der Arbeit- Ein Blick zurück nach vorn. Frankfurt a. M., S. 276–286.
- Schönefeld, Daniel (2019): Kontrollierte Autonomie. Einblick in die Praxis des Crowdworking, in: Hensle, Isabell/Schönefeld, Daniel/Kocher, Eva/Schwarz, Anna/Koch, Jochen (Hrsg.): Selbstständige Unselbstständigkeit. Crowdworking zwischen Autonomie und Kontrolle, Baden-Baden, S. 43–83.
- Urban, Hans-Jürgen (2013): Der Tiger und seine Dompteure. Wohlfahrtsstaat und Gewerkschaften im Gegenwartskapitalismus. Hamburg.
- Urban, Hans-Jürgen (2019): Gute Arbeit in der Transformation. Über eingreifende Politik im digitalisierten Kapitalismus. Hamburg.

- Warnhoff, Kathleen/Krzywdzinski, Martin (2018): Digitalisierung spaltet. Gering qualifizierte Beschäftigte haben weniger Zugang zu Weiterbildung, in: WZB-Mitteilungen, Dezember, H. 162, S. 58–60.
- Weber, Enzo (2019): Digitale soziale Sicherheit. Entwurf eines Konzepts für das 21. Jahrhundert. Working Paper Forschungsförderung, Nr. 137, Hans-Böckler-Stiftung, Düsseldorf.
- Wotschak, Philip (2017): Unter welchen Bedingungen bilden Betriebe an- und ungelernete Beschäftigte weiter? In: Zeitschrift für Soziologie, H. 5, S. 362–379.

Von der Subjektivierung der Arbeitsprozesse zur Pädagogisierung der Sozialpolitik – Bildungsprozesse als kapitalistisches Krisenmanagement

Roland Atzmüller

Zusammenfassung: Der Beitrag analysiert Zusammenhänge zwischen dem neoliberal induzierten Umbau des Wohlfahrtsstaates und den Veränderungen der kapitalistischen Arbeitsprozesse, die aus dem technologischen Wandel (Informatisierung, Digitalisierung) und dem Wachstum des Dienstleistungssektors resultieren. Die damit zusammenhängenden Veränderungen des Arbeitsvermögens sind von weitreichenden Subjektivierungstendenzen geprägt, durch die die immateriellen Fähigkeiten der Arbeitskräfte (Kommunikation, Kreativität, Affektivität, Kooperation), mit nicht planbaren Arbeitssituationen (Innovationsprozesse) umzugehen, an Bedeutung gewinnen. Diese Entwicklung setzt voraus, dass die Individuen auch bereit und fähig sind, ihr Arbeitsvermögen in Lernprozessen anzupassen, was auch auf einen pädagogisierenden Umbau wohlfahrtsstaatlicher Institutionen und sozialpolitischer Maßnahmen verweist. Diesen bestimmt der Autor in Anlehnung an Claus Offe als eine neue Form des Krisenmanagements, die die Bewältigung wirtschaftlicher Transformationsprozesse auf die Anpassungsfähigkeit der Individuen verlagert. Die Polarisierungen wohlfahrtsstaatlicher Aktivitäten zwischen aktivierungspolitischen bzw. workfaristischen Strategien auf der einen und Social-Investment-Konzepten auf der anderen Seite erscheinen daher als verschiedene Ausprägungen einer zunehmend humankapitalzentrierten Sozialpolitik. Diese zielt weniger auf die Begrenzung der Warenförmigkeit der Arbeitskräfte, ihres Arbeitsvermögens und der sozialen Reproduktionsaktivitäten, sondern versucht vielmehr, diese auf eine möglichst optimale Marktgängigkeit auszurichten, wodurch andere Ansprüche an Bildungs- und Sozialisationsprozesse unter Druck geraten.

Abstract: The article analyses the connection between the neoliberal reorganisation of welfare states and transformations of the capitalist labour process, which result from technological changes (informatisation, digitalisation) and the growth of the service sector. The ensuing recomposition of the capacity of work (Arbeitsvermögen) linked to this is shaped by far-reaching trends to subjectify labour. Through this the immaterial skills of employees (communication, creativity, affectivity, cooperation) to cope with unplannable work situations

(innovation processes) are gaining in importance. These capacity of work presuppose the willingness and ability of individuals to adapt their capacity to refer in multiple and continuous learning processes which at the same time refers to a pedagogising reorganisation of welfare institutions and social policy measures. Drawing on Claus Offe's work the author analysis this as a new form of crisis management as the task to cope with changes is shifted towards adaptability of individuals. The polarisations of welfare state activities between activation/workfare on the one hand and social-investment concepts on the other hand appear as different realisation of increasingly human capital centred social policies. The latter is less geared towards limiting the commodity status of labour aligning, its capacity for work and social reproduction activities. Rather it aims at alligning it towards marketability, which means that other demands geared towards education and socialisation processes are increasingly coming under pressure.

Keywords: Veränderung der Arbeitsprozesse, Subjektivierung, Krisenmanagement, Wohlfahrtsstaat

Einleitung

Die kapitalistischen Gesellschaftsformationen (zumindest des globalen Nordens) befinden sich seit mehreren Jahrzehnten in einer Phase grundlegender Krisen- und Transformationsprozesse (Sum/Jessop 2015). Diese sind zwar von Veränderungen der kapitalistischen Produktionsverhältnisse überdeterminiert, manifestieren sich jedoch in verschiedenen Krisendynamiken (ökologische Krise, Care-Krise, Repräsentationskrise usw.) (Demirović et al. 2011). An deren Bearbeitung entzündeten sich immer wieder soziale Kämpfe und politisch-ideologische Veränderungen, für die etwa die Durchsetzung und die periodische Erneuerung neoliberaler Regierungsprojekte seit den frühen 1980er Jahren bis zur austeritätspolitischen Bewältigung der Finanzkrise 2008 stehen (Biebricher 2016). Letztere zielten von Anfang an auf einen grundlegenden Umbau des institutionellen Gefüges der kapitalistischen Gesellschaftsformationen – insbesondere ihrer wohlfahrtsstaatlichen Regime und sozialen Absicherungen, die als zentrale Ursache für wirtschaftliche aber auch gesellschaftliche Krisenerscheinungen gebrandmarkt wurden. Der neoliberale Umbau der sozialpolitischen Regime zielt v.a. darauf ab, die in diesen institutionalisierte Begrenzung (i. e. Dekommodifizierung) der Warenförmigkeit von Arbeit und der (sozialen) Reproduktionsweise (Bildung, Gesundheit usw.) zurückzudrängen, um auf diese Weise die Wettbewerbsfähigkeit der zunehmend global orientierten, nationalen Standorte zu verbessern (Jessop 2017; Butterwegge 2012).

Es ist jedoch verkürzt, den Umbau der sozialpolitischen Regime auf einen Rückbau des Staates, die Flexibilisierung und Deregulierung der Marktkräfte und die

Befreiung unternehmerischen Handelns zu reduzieren. Vielmehr konstituierten die Veränderungen der kapitalistischen Arbeitsprozesse und Arbeitsteilungen, die die neoliberale Befreiung der Marktkräfte und des sogenannten Unternehmer*innengeistes vorantreiben wollte, neue Herausforderungen für und Ansprüche an jene sozialpolitischen Apparate, die Subjektivierungsprozesse organisieren und mit der (Aus-)Bildung und Neuzusammensetzung des Arbeitsvermögens betraut sind (Atzmüller 2018). So brachten etwa die Informatisierung und die Digitalisierung der Produktion (Baukrowitz et al. 2006) sowie die permanente Suche nach innovativen Produkten und technologischen Innovationen neue Anforderungen an das Arbeitsvermögen der Beschäftigten und ihre Veränderungs- und Anpassungsfähigkeit mit sich. Auch das Wachstum vieler Dienstleistungssektoren, die beispielsweise die Arbeit an Menschen zum Gegenstand haben, deren Rationalisierung nicht oder nur bedingt möglich ist, hat zu Verschiebungen in den Qualifikationsanforderungen geführt (Deutschmann 2002). Gemeinsam ist den skizzierten Veränderungen, dass sie auf die Mobilisierung der subjektiven Qualitäten der Arbeitskräfte (Kreativität, Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit, Affektivität usw.) abzielen und ihre Anpassungsfähigkeit an kontingente Arbeitssituationen und die Bewältigung nichtkodifizierbarer Aufgaben ins Zentrum rücken. Dies wird exemplarisch bei persönlichen Dienstleistungen sichtbar, in denen die Bearbeitung spezifischer menschlicher Bedürfnisse (wie etwa in der Pflege oder Bildung) im Mittelpunkt steht. Derartige Arbeitsaufgaben stehen oft in einem grundlegenden Spannungsverhältnis zu unternehmerischen Versuchen, diese zu rationalisieren und betriebswirtschaftlich kosteneffizient zu führen, wie Untersuchungen zu Pflege-tätigkeiten zeigen (Aulenbacher et al. 2018).

Von der dequalifizierten Arbeit zum Humankapital

In industrie- und arbeitssoziologischen Untersuchungen wurde seit Anfang der 1980er Jahre festgestellt, dass zumindest ein (durchaus großer) Teil der Beschäftigten zunehmend mit der Anforderungskonfrontation ist, komplexere Arbeitsaufgaben zu bewältigen, Rationalisierungsprozesse selbständig voranzutreiben oder mit der geringen Planbarkeit von Arbeitsanforderungen umzugehen. Dies wurde mitunter als Ende der Arbeitsteilung und Möglichkeit zur Überwindung des Taylorismus gefeiert (Brandt 1990). Diese Untersuchungen (Dörre et al. 2012) deuteten nämlich darauf hin, dass Formen subjektivierenden Arbeitshandelns und die Mobilisierung außerfachlicher bzw. immaterieller und subjektiver Fähigkeiten und Kompetenzen der Arbeitskräfte in den Arbeitsprozessen an Bedeutung gewonnen haben. In diesem Kontext seien – entgegen den überkommenen, dequalifikationstheoretischen Annahmen – auch die Erwartungen an die fachlichen Fähigkeiten und Kompetenzen vieler Arbeitskräfte gestiegen

(kritisch: Krenn 2015). Daraus wird oft die Schlussfolgerung gezogen, dass durch eine allgemeine Höherqualifizierung aller Arbeitskräfte Beschäftigungsprobleme, wachsende Einkommensunterschiede und Unsicherheit dauerhaft überwunden werden könnten. Dies wird aber durch den Wettbewerbsdruck, der von der Flexibilisierung und Deregulierung der Arbeitsmärkte und sozialen Sicherungssysteme auf die Beschäftigungsverhältnisse ausgeübt wird, konterkariert. Entgegen den mit diesen Veränderungen also mitunter verbundenen Hoffnungen auf eine Überwindung entfremdender Arbeitsbedingungen ist daher festzuhalten, dass sich der Umgang mit neuen Subjektivitätsanforderungen, Kontingenz, hohem Wettbewerbsdruck und geringer Planbarkeit von Arbeitsaufgaben nicht notwendigerweise im verstärkten Einsatz hochqualifizierter Arbeitskräfte in stabilen Beschäftigungsverhältnissen niederschlägt. Vielmehr kommt es zu einer Zunahme von prekären Arbeitsverhältnissen und „working poor“ (Castel/Dörre 2009; Scherschel et al. 2012), was sich wiederum negativ auf den Erwerb sozialer Rechte (z. B. Rentenansprüche) durch die Betroffenen auswirkt.

Problematisch ist, dass die Veränderungen der Arbeitsprozesse und der Anforderungen an das Arbeitsvermögen und die subjektiven Qualitäten der Beschäftigten die traditionellen Kritikperspektiven der industrie- und arbeitssoziologischen Forschungen prekär haben werden lassen (Huchler 2008). Dies ist eine Folge der veränderten Bedeutung der Fähigkeiten und Kompetenzen der Beschäftigten in den neuen Arbeitsverhältnissen. Vereinfacht gesprochen, gingen die industriesoziologischen Untersuchungen, die an der Kritik tayloristischer Managementstrategien orientiert waren, davon aus, dass Letztere zu einer weitgehenden Kontrolle und Disziplinierung der Subjekte und ihrer Fähigkeiten führen (klassisch: Braverman 1974). Dies bedinge weitreichende Dequalifizierungstendenzen, was letztlich auch auf die (Aus-) Bildungssysteme durchschlagen und nicht zuletzt die Bildungsexpansion und ihre gesellschaftlichen Folgen in Widerspruch zu den Dynamiken der kapitalistischen Produktionsweise bringen müsse. Die Förderung von Ausbildung und Qualifizierung erschien daher als Einsatz in den sozialen Kämpfen um die Begrenzung der Verfügungsgewalt des Kapitals über die Produktionsverhältnisse und entfremdende Arbeitsprozesse sowie die Emanzipation der Subjekte aus geschlechtsspezifischen, klassistischen oder ethnisierten Abhängigkeits- und Unterordnungsverhältnissen nach 1968. Dies leitete auch gesellschaftliche Reformprojekte seit den frühen 1970er Jahren an, die auf die Öffnung und den Ausbau der Bildungssysteme setzten.

Diese Kritikstrategien, aber auch gewerkschaftliche Aktivitäten sehen sich seit einiger Zeit mit einer Reihe von Problemverschiebungen konfrontiert. Durch die Veränderungen der Arbeitsprozesse und Produktionsverhältnisse wird nämlich das Arbeitsvermögen der Beschäftigten nicht nur in technisch-fachlicher Hinsicht, sondern insbesondere auch in Bezug auf außerfachliche, subjektive und immaterielle Aspekte zum Gegenstand eines erweiterten Zugriffs nicht nur der Unternehmen, sondern auch arbeitsmarkt- und sozialpolitischer bzw.

ausbildungs- und qualifizierungspolitischer Aktivitäten (Hemerijck 2017; Klee-
mann/Voß 2012; Penz/Sauer 2016; Sauer 2013).

Wesentlich dafür sind zwei Dinge: Erstens wird eine verstärkte Aus-
richtung der gesellschaftlichen, nicht zuletzt über wohlfahrtsstaatliche Apparate
institutionalisierten Reproduktionsweise an den Erfordernissen des Marktes
und einer humankapitalzentrierten Perspektive auf das Arbeitsvermögen der
Individuen durchgesetzt. Weitergehende gesellschaftspolitische Zielsetzungen
von (Aus-)Bildungsprozessen werden diesen Orientierungen zunehmend unter-
geordnet oder so modifiziert, dass sie zur Stabilisierung der dominanten öko-
nomischen Logiken beitragen. Zweitens kommt es zur Pädagogisierung vieler
wohlfahrtsstaatlicher Aktivitäten und sozialpolitischer Strategien. Gesellschaf-
tliche Krisenerscheinungen und Widersprüche (von Arbeitslosigkeit und Armut
bis zu Klimawandel und Rechtsextremismus) werden damit als Bildungsproblem
bestimmter gesellschaftlicher Gruppen definiert, die dergestalt zu defizitären
Objekten staatlicher Intervention werden. Die Veränderung und die Anpassung
der Subjektivität der Individuen durch pädagogisierte Sozialpolitik werden so
zum Instrument der Bearbeitung gesellschaftlicher Widersprüche und Krisen-
prozesse, während die ihnen zugrunde liegenden gesellschaftlichen Strukturen
ausgeblendet werden.

Vom wohlfahrtsstaatlichen Krisenmanagement (Exkurs zu Claus Offe) ...

Die skizzierten Veränderungen der Arbeitsprozesse und Produktionsverhältnisse
und die daraus resultierenden Anforderungen an die Neuzusammensetzung des
Arbeitsvermögens stellen grundlegende Herausforderungen für sozialwissen-
schaftliche Untersuchungen, die auch ihre politischen und gesellschaftlichen
Voraussetzungen und Auswirkungen in den Blick nehmen wollen, dar. Auch wenn
dies hier nur als Postulat formuliert werden kann, scheint mir eine engere Ver-
bindung tendenziell getrennter sozialwissenschaftlicher Perspektiven (Industrie-
und Arbeitssoziologie, Pädagogik und Bildungssoziologie; Sozialpolitik- und
Wohlfahrtsstaatsforschung) notwendig. Eine Möglichkeit hierfür bieten m.E.
Überlegungen, wie seit von Claus Offe (Borchert/Lessenich 2016; Offe 1973;
1975a; 1975b; 1993) in seinen Untersuchungen zu den Krisentendenzen des
(Wohlfahrts-)Staates in den 1970er Jahren, in denen er (aus-)bildungspolitische,
arbeitsmarkttheoretische sowie arbeitssoziologische und (wohlfahrts-)staats-
theoretische Problemstellungen zu verbinden versuchte, entwickelt wurden.
Offe arbeitete heraus, dass die destruktiven und dysfunktionalen Auswirkungen
der kapitalistischen Akkumulationsprozesse auf die Reproduktion der Gesell-
schaft die in sozialen Kämpfen durchzusetzende Herausbildung gesellschaftlicher
Instanzen, wie etwa der wohlfahrtsstaatlichen Systeme, erforderlich machen (bzw.

ermöglichen) (Offe 1973; 1993). Wesentlich dabei ist, dass auf diese Instanzen die Bearbeitung der krisenhaften und negativen Auswirkungen Ersterer – Offe bezeichnet dies als Krisenmanagement – externalisiert bzw. verlagert werden kann, um zu verhindern, dass sie auf die wirtschaftliche Dynamik zurückschlagen.

Löst man die Überlegungen Offes aus ihrem historischen Kontext, sind zwei Punkte interessant, die für gegenwärtige Fragestellungen fruchtbar gemacht werden können: Erstens rückte Offe eine spezifische „Funktion“ der Sozialpolitik (Bildung, Gesundheitsversorgung, Arbeitsmarktpolitik usw.), nämlich die „Erzeugung“ von Lohnarbeiter*innen, ins Zentrum seiner Untersuchungen (Offe 1993). Auch wenn damit die Aufgaben und Zielsetzungen von Sozialpolitik nicht vollständig erfasst sind, wird doch auf eine wesentliche, gesellschaftliche und sozialpolitische Konfliktachse verwiesen. Diese muss in den (national) verschiedenen Ausprägungen von Wohlfahrtsregimen Berücksichtigung finden – nicht zuletzt, weil sozialpolitische Aktivitäten im Kapitalismus immer auch von Steuern und Abgaben abhängig sind, da die Verlagerung auf unbezahlte Arbeit im Haushalt (und damit i. d. R. auf Frauen) trotz der Persistenz geschlechtlicher Arbeitsteilungen (wenn auch veränderbare) Grenzen hat und bestimmte Aufgaben, wie etwa die (Aus-)Bildung der Kinder und Jugendlichen, aus der Perspektive ökonomischer Erfordernisse in dafür spezialisierten Institutionen rationalisiert werden. Zweitens stellt sich die Frage, wie sich die gesellschaftlichen Instanzen, auf die die Bearbeitung der gesellschaftlichen Krisenerscheinungen und Widersprüche verlagert wird, verändern oder gar verschieben. Sieht man den Zusammenhang zwischen den kapitalistischen Akkumulationsdynamiken, der notwendigen Bearbeitung ihrer gesellschaftlichen Folgewirkungen und der Entstehung wohlfahrtsstaatlicher Regime als historisch kontingentes Ergebnis sozialer Kämpfe, dann kann die Frage gestellt werden, ob in veränderten Machtverhältnissen Verschiebungen auf andere gesellschaftliche Instanzen durchgesetzt werden können.

Offe versuchte bereits Mitte der 1970er, als sich die Krise des Fordismus (Sum/Jessop 2015) abzuzeichnen begann, eine neue Form der Krisenpolitik zu identifizieren (Offe 1975a), die er als „aktive“ (!) Politik bezeichnete. Diese versucht, die gesellschaftlichen Instanzen des Krisenmanagements so zu modifizieren, dass sie sich an unbestimmte, von permanenten Veränderungen geprägte Problemlagen, die durch die Krise der Produktionsverhältnisse vorangetrieben werden, anpassen können, deren Auswirkungen absorbieren und den Variantenreichtum von staatlichen Handlungsweisen erhöhen. Aufgrund der Formbarkeit des Arbeitsvermögens – also des variablen Kapitals – zielt „aktive“ Politik (ebd.) darauf ab, die Bildungs- und Ausbildungssysteme so aus- und umzubauen, dass sie zum Hebel wohlfahrtsstaatlicher Krisenbewältigung werden und den wirtschaftlichen Strukturwandel vorantreiben helfen, indem sie die Fähigkeiten und Kompetenzen der Subjekte zum Instrument der Bewältigung von Kontingenz umformen sollen.

... zur Subjektivierung und Pädagogisierung des Krisenmanagements

An dieser Stelle ist die argumentative Schleife zur konzeptionellen Verbindung verschiedener sozialwissenschaftlicher Debattenstränge an einem Punkt angelangt, von dem aus wieder die gegenwärtig hegemonialen Entwicklungstendenzen in den Blick genommen werden können. Offe ging in seinen Untersuchungen noch davon aus, dass eine derartige Modifikation sozialpolitischer Operationsweisen des keynesianischen Wohlfahrtsstaates zu einer Vertiefung der Krisentendenzen führen müsse, die nur durch weitreichende Demokratisierungsprozesse bearbeitet werden können (Offe 1973). Er unterschätzte damit aber damals die Erneuerungsfähigkeit der kapitalistischen Herrschaftsverhältnisse und der sie stabilisierenden Institutionen. Zu einer ähnlichen Einschätzung des keynesianischen Wohlfahrtsstaates, wenn auch diametralen Schlussfolgerung bezüglich notwendiger Veränderungen kamen auch die neoliberalen Hegemonie- und Regierungsprojekte (Biebricher 2016; Butterwegge et al. 2017), die sich seit den 1970ern formierten. Diese versuchten in den folgenden Jahrzehnten, die wohlfahrtsstaatlich institutionalisierte Solidarität und Dekommodifizierung von Arbeit und Reproduktion zurückzudrängen und durch mehr individuelle Verantwortung und Eigenvorsorge der Subjekte zu ersetzen, um die Kräfte des Marktes freizusetzen. Die Betonung der Eigenverantwortung der (Markt-) Subjekte fungierte dabei zunächst als ideologischer Einsatz zur Zurückdrängung und Zerschlagung der überkommenen wohlfahrtsstaatlichen Regime, der v. a. die Kürzung von Sozialleistungen und die Privatisierung sozialer Dienstleistungen – was in einigen Staaten auch Teile der Bildungssysteme sowie die Alters- und Gesundheitsvorsorge inkludierte – legitimieren sollte. Dies führte zu Tendenzen der Ökonomisierung und Vermarktlichung (Graßl 2008) der wohlfahrtsstaatlich institutionalisierten Formen der (sozialen) Reproduktion, was auch die gesellschaftliche Position der Subjekte und die dominanten, über die sozialpolitischen Apparate vermittelten Subjektivierungsweisen zu verändern begann.

Die veränderte Position der Subjekte beruht nun weniger darauf, soziale Absicherung mit der Unterwerfung unter die Kontrolle und Disziplin der wohlfahrtsstaatlichen Apparate sowie der überkommenen, tayloristischen Arbeitsverhältnisse zu verknüpfen. Vielmehr machten die neoliberalen Reformen die Fähigkeit der Subjekte zur Selbstregierung und zur eigenverantwortlichen Bewältigung der Marktanforderungen zu einer wesentlichen Orientierung der gesellschaftlichen Reproduktionsweise und der von dieser konstituierten Subjektivierungen (Bröckling et al. 2012; Lessenich 2012). Den Subjekten und ihrer Fähigkeit zur Veränderung und Anpassung wird letztlich die Bearbeitung der gesellschaftlichen Krisentendenzen und Widersprüche, die aus der Akkumulationsdynamik resultieren, übertragen (Atzmüller 2018). Diese Verschiebungen resultierten auf der einen Seite aus den Veränderungen der Arbeits- und Produktionsverhältnisse in

der Globalisierung und den veränderten Anforderungen an das Arbeitsvermögen sowie die Fähigkeit der Arbeitskräfte, dieses durch Lernprozesse permanent anzupassen. Auf der anderen Seite wurde eine Reihe politischer und ideologischer Transformationen der in den Wohlfahrtsregimen institutionalisierten (sozialen) Reproduktion durchgesetzt. Diese führten bspw. im Kontext der Debatten um den „Dritten Weg“ oder die „Neue Mitte“ etc. zu einer Reorientierung sozialpolitischer Aktivitäten auf die Förderung und Entwicklung des Humankapitals (Foucault 2010) und der Beschäftigungsfähigkeit („employability“) der potenziellen Arbeitskräfte (Hemerijck 2017).

Aktivierung und Workfare

Wie bereits oben angedeutet, stellte die Transformation der wohlfahrtsstaatlich organisierten Reproduktion der Ware Arbeitskraft und ihres Arbeitsvermögens einen zentralen strategischen Einsatz neoliberaler Reformprojekte dar. Diese setzten tendenziell und national variierend eine fragmentierende Polarisierung der wohlfahrtsstaatlichen Regime und sozialpolitischen Dispositive der Reproduktion der Ware Arbeitskraft zwischen workfaristischer Aktivierungspolitik für die unteren Segmente der Arbeitsmärkte und der wachsenden Bedeutung sozial investiver Strategien für jene Arbeitsmarktsegmente, mit denen eine höhere Renditeerwartung aufgrund ihres Humankapitals verknüpft wird (Atzmüller 2018), durch. Letzteres zielt auf weitreichende Änderungen des Bildungs-, aber auch des Sozialverhaltens der Subjekte ab und macht die gesellschaftlichen Bildungssysteme zu einem zentralen Feld der sozialen Auseinandersetzungen um die Transformation der Produktionsweise.

Die zunehmende Polarisierung der wohlfahrtsstaatlichen Reproduktionsprozesse resultiert aus der Dominanz angebotsseitig orientierter Sozialpolitik (Starke et al. 2016), durch die die dekommodifizierenden Momente sozialer Sicherung in den Hintergrund gedrängt und durch forcierte Rekommodifizierungsprozesse der Arbeitskräfte und ihres Arbeitsvermögens ersetzt werden. So zielt der aktivierungspolitische Umbau der Wohlfahrtsregime darauf ab, durch die Kürzung von Ansprüchen und die Bindung von Transferleistungen an Gegenleistungen die Bereitschaft Erwerbsarbeitsloser zur Teilnahme am Erwerbsleben zu erhöhen (Scherschel et al. 2012; Jessop 2017). Diese sollen aktiviert, ihre „employability“ erhöht und die Reproduktionskosten der Ware Arbeitskraft und deren Familien gesenkt werden. Gleichzeitig werden die gesellschaftlich legitimierten (meist temporären) Ausnahmen (Arbeitslosigkeit, Erhöhung des Pensionsalters, Kinderbetreuungszeiten usw.) von der Teilnahme am Erwerbsleben sukzessive eingeschränkt oder an Eigenvorsorge gebunden.

Die Sicherung der Beschäftigungsfähigkeit der Arbeitskräfte geht aber über die Vermittlung technisch-fachlicher Kenntnisse hinaus und zielt vielmehr darauf,

den Beschäftigten auch jene Werte und Normen zu vermitteln, die bewirken, dass sie in den kapitalistischen Arbeitsverhältnissen „von allein“ funktionieren. Im Zentrum aktivierungspolitischer Aktivitäten steht daher die Erzeugung, Wiederherstellung und Sicherung der Bereitschaft (und Fähigkeit) der Arbeitskräfte, sich flexibilisierten und prekarierten Arbeitsmärkten zu unterwerfen und ihre Anforderungen zu bewältigen. Die aktivierungspolitische Reproduktionsweise beinhaltet aus diesem Grund immer auch disziplinierende und repressive Aktivitäten (Ausbau von Sanktionen), die das Ziel haben, arbeitslose Personen möglichst rasch und zu den am Markt vorgefundenen Bedingungen, egal wie prekär und instabil diese sein mögen, in Beschäftigung zu bringen. Diese Logik erfasst übrigens bis zu einem gewissen Grad auch den Ausbau der Kinderbetreuung (Esping-Andersen 2008; Saraceno 2015), der als Maßnahme argumentiert wird, ein dauerhaftes Ausscheiden von Frauen aus dem Erwerbsleben zu verhindern. Dies trage zu ihrer Autonomie gegenüber patriarchalen Strukturen bei und ermögliche ihnen den Erwerb sozialer Rechte. Diese Argumentation ist jedoch in öffentlichen Debatten oft rassistisch und klassistisch überformt, da es dabei um die Geschlechterverhältnisse in migrantischen bzw. Unterschichtfamilien geht. So wird etwa in rechtspopulistischen Diskursen die Kürzung von Sozialhilfeleistungen mit dem Hinweis auf den die öffentlichen Kassen angeblich über Gebühr belastenden Leistungsbezug durch kinderreiche, migrantische Familien begründet, deren kulturell bedingte Bereitschaft, einer geregelten Erwerbsarbeit nachzugehen, nicht sehr ausgeprägt sei (Atzmüller 2019). In den Debatten zu Social Investment (s. u.) wird der Ausbau von Kinderbetreuungseinrichtungen nicht etwa damit begründet, auf diese Weise die Arbeitsteilungen in den Familien zu verändern und die Geschlechtergerechtigkeit zu erhöhen, sondern weil es sich dabei um die beste Maßnahme zur Armuts- und Kriminalitätsvermeidung handle (Esping-Andersen 2008). Derart begründet wird der Ausbau der Kinderbetreuung und der verpflichtenden Teilnahme der Kinder mit einem grundlegenden Misstrauen in die Sorgfähigkeit von Unterschichtfamilien wie auch kultureller Kompatibilität von Immigrant*innen verbunden, während die gesellschaftlichen Ursachen für Sozialisationsprobleme von Kindern nicht mehr in den Blick kommen.

Social Investment

Am anderen Ende der Polarisierung der sozialpolitischen Aktivitäten stehen sogenannte „Social Investment“-Strategien (Hemerijck 2017; Morel et al. 2012), die v. a. auf die Neuzusammensetzung des Arbeitsvermögens und seiner Anpassungsfähigkeit an den ökonomischen Strukturwandel fokussiert sind, wie die Konflikte um die Reformen im tertiären Bildungssystem oder um den Ausbau der Berufsbildung gezeigt haben. Die soziale Absicherung der alltäglichen

Lebensbedingungen wird demgegenüber in Teilen dieser Debatte oft eher als sekundäre Aufgabe der Sozialpolitik gesehen. Durch die Konzeptualisierung von Arbeitskraft als Humankapital rückt Social Investment insbesondere das gesellschaftliche (Aus-)Bildungs- und Qualifikationsniveau der Beschäftigten ins Zentrum. Dadurch werden veränderte Anforderungen an die den Individuen aufgeherrschten Subjektivierungsweisen, die auch „gesellschaftliche“ Fragen etwa nach der Vereinbarkeit von Beruf und Familie oder nach der Kinderbetreuung betreffen, implementiert.

Die skizzierten Veränderungen der Operationsweise sozialpolitischer Apparate bleiben nicht auf das überkommene institutionelle Setting der Wohlfahrtsregime beschränkt. Vielmehr ist der Blick auch darauf zu richten, wie sozialwirtschaftliche, aber auch private Unternehmen in die Transformation der Reproduktionsweise (durch Privatisierung und Ausgliederungen) einbezogen werden, sodass es zu einer zunehmenden Ökonomisierung sozialintegrativer, immer mehr aber auch bildungsbezogener Aktivitäten kommt. Konkurrenz und Kostendruck werden so zu einem Mechanismus der Steuerung und Kontrolle der gesellschaftlichen Reproduktionsaktivitäten. Darüber hinaus wird deutlich, dass die Subjektivierungsweisen auch dadurch modifiziert werden, dass die Stellung der Individuen gegenüber staatlichen Institutionen weniger über soziale Rechte als über den Zugang zu Leistungen, die als profitable Investitionen gefasst werden, bestimmt wird. In diesem Kontext gewinnen sozialarbeiterische und sozialpädagogische Aktivitäten, die in einem sich ausdifferenzierenden „welfare service state“ (Bonvin et al. 2018) entwickelt werden, an zentraler Bedeutung. Die Subjektivierung der Arbeit und die Anforderungen an die Lern- und Anpassungsfähigkeit des Arbeitsvermögens verbinden sich mit einem Ausbau von Maßnahmen und Strategien des „people processing“, die ein wesentliches Moment der Pädagogisierung von Sozialpolitik darstellen und auf die Anpassung der Fähigkeiten zur Selbstführung durch die Subjekte abzielen (Foucault 2010). Diese gehen notwendig über die Vermittlung technisch-fachlicher Fähigkeiten und Kompetenzen hinaus und machen die „ganze Person“ zum Gegenstand sozialpolitischer Interventionen und Maßnahmen.

Schluss

Die Re-Orientierung der verschiedenen Bereiche der Sozialpolitik, insbesondere aber das, was als humankapitalzentrierte Sozialpolitik bezeichnet werden kann, zielt darauf ab, Subjektpositionen zu erzeugen, die eine spezifische, auf umfassende Lernprozesse ausgerichtete Selbstführung umsetzen können, die befähigt, die krisenhaften Veränderungen der Akkumulationsprozesse zu bewältigen oder gar voranzutreiben. Die Subjekte werden dabei mit Anforderungen konfrontiert, jene Fähigkeiten und Kompetenzen, aber auch normativen

Dispositionen zu entwickeln, die sie nicht nur zur Arbeit an sich selbst befähigen (etwa durch Lernen), sondern auch dazu bringen, die erfolgreiche Integration in eine profitorientierte Wirtschaft als eine moralische Verpflichtung anzuerkennen (Otto et al. 2017; Lessenich 2009). Dies impliziert, dass Arbeitskräfte sich selbst als Humankapital (Bowles/Gintis 1975; Ribolits 2006; Bröckling 2012) verstehen und auch so verhalten. Die zum Humankapital transformierten Arbeitssubjekte sind unter diesen Bedingungen aufgefordert, ihre Beschäftigungsfähigkeit („employability“) und Ertragschancen permanent durch geeignete Investitionen (z. B. Aus- und Weiterbildungen) in ihr Arbeitsvermögen zu verbessern und damit v. a. auf ökonomische Verwertbarkeit zu reduzieren. Damit das aber den Individuen „plausibel“ erscheint, bedarf es einer spezifischen Funktionsweise der pädagogisierten Reproduktion der Ware Arbeitskraft und des Humankapitals. Die konkrete Position der Subjekte und ihrer „Laufbahn“ darf ihnen dabei nicht als Unterordnung unter administrativ vorgegebene Subjektivierungsprozesse erscheinen. Vielmehr müssen sie sie als Chancengleichheit verstehen, die allen auf gleiche Weise verspricht, dass sie in diesen Prozessen erfolgreich sein werden, wenn sie sich anstrengen und ihre Freiheiten wahrnehmen. Die meritokratische Legitimation der Erziehungs- und (Aus-)Bildungssysteme und ihrer Verknüpfung mit den Marktprozessen ist daher von zentraler Bedeutung. Interessant dabei ist aber, dass die Anstrengungen der Subjekte nicht nur einen spezifischen Ertrag ihres Humankapitals sichern sollen, sondern auch das Recht zum Gegenstand haben, weiter an den pädagogisierten, gesellschaftlichen Verhältnissen teilhaben zu können und nicht von sozialem Ausschluss erfasst und Objekt von repressiven sozialpolitischen Aktivitäten zu werden.

Literaturverzeichnis

- Atzmüller, Roland (2018): Krisenbearbeitung durch Subjektivierung. Münster.
- Atzmüller, Roland (2019): Die „Fairness“, die sie meinen. Zu den ideologischen Grundlagen der Reform der Bedarfsorientierten Mindestsicherung, Kurswechsel, S. 98–102.
- Aulenbacher, Brigitte; Décieux, Fabienne; Riegraf, Birgit (2018): The economic shift and beyond: Care as a contested terrain in contemporary capitalism, *Current Sociology*, Jg. 66, S. 517–530.
- Baukrowitz, Andrea; Berker, Thomas; Boes, Andreas; Pfeiffer, Sabine; Schmiede, Rudi; Will, Mascha (2006): Informatisierung der Arbeit – Gesellschaft im Umbruch. Berlin.
- Biebricher, Thomas (Hrsg.) (2016): Der Staat des Neoliberalismus. Baden-Baden.
- Bonvin, Jean Michel; Otto, Hans-Uwe; Wohlfahrt, Arne; Ziegler, Holger (2018): The Rise of Welfare Service States – Conceptual challenges of an ambiguous welfare settlement and the need for new policy research, *Social Work & Society*, Jg. 16.
- Borchert, Jens; Lessenich, Stephan (2016): Claus Offe and the critical theory of the capitalist state. New York.
- Bowles, Samuel; Gintis, Herbert (1975): The problem with human capital theory – a marxian critique, *The American Economic Review*, Jg. 65, S. 74–82.
- Brandt, Gerhard (1990): Arbeit, Technik und gesellschaftliche Entwicklung. Transformationsprozesse des modernen Kapitalismus. Aufsätze 1971–1987. Frankfurt.
- Braverman, Harry (1974): *Labor and Monopoly Capital. The degradation of work in the Twentieth Century*. New York.

- Bröckling, Ulrich (2012): Human economy, human capital. A critique of biopolitical economy, in: Ulrich Bröckling; Susanne Krasmann; Thomas Lemke (Hrsg.): Governmentality. Current issues and future challenges. New York/London, S. 247–268.
- Bröckling, Ulrich; Krasmann, Susanne; Lemke, Thomas (Hrsg.) (2012): Governmentality. Current issues and future challenges. New York/London.
- Butterwegge, Christoph (2012): Krise und Zukunft des Sozialstaates. Wiesbaden.
- Butterwegge, Christoph; Lösch, Bettina; Ptak, Ralf (Hrsg.) (2017): Kritik des Neoliberalismus. Wiesbaden.
- Castel, Robert; Dörre, Klaus (Hrsg.) (2009): Prekarität, Abstieg, Ausgrenzung. Frankfurt.
- Demirović, Alex; Dück, Julia; Becker, Florian; Bader, Pauline (Hrsg.) (2011): Vielfachkrise im finanzdominierten Kapitalismus, in Kooperation mit dem wissenschaftlichen Beirat von ATTAC. Hamburg.
- Deutschmann, Christoph (2002): Postindustrielle Industriesoziologie. Theoretische Grundlagen, Arbeitsverhältnisse und soziale Identitäten. Grundlagentexte Soziologie, Herausgegeben von Klaus Hurrelmann. Weinheim und München.
- Dörre, Klaus; Sauer, Dieter; Wittke, Volker (2012): Kapitalismustheorie und Arbeit. Frankfurt/Main/New York.
- Esping-Andersen, Gøsta (2008): Childhood investments and skill formation, International Tax Public Finance, Jg. 15, S. 19–44.
- Foucault, Michel (Hrsg.) (2010): Kritik des Regierens. Schriften zur Politik. Frankfurt/Main.
- Graßl, Hans (2008): Ökonomisierung der Bildungsproduktion. Zu einer Theorie des konservativen Bildungsstaats. Baden-Baden.
- Hemerijck, A. (2017): The uses of social investment. Oxford, New York, NY.
- Huchler, Norbert (Hrsg.) (2008): Ein Fach wird vermessen. Positionen zur Zukunft der Disziplin Arbeits- und Industriesoziologie. Berlin.
- Jessop, Bob (2017): Neoliberalism and Workfare: Schumpeterian or ricardian, in: Damian Cahill; Martijn Konings; Melinda Cooper (Hrsg.): SAGE Handbook of Neoliberalism. London.
- Kleemann, Frank; Voß, G. Günter (2012): Arbeit und Subjekt, in: Fritz Böhle; G. Günter Voß; Günther Wachtler (Hrsg.): Handbuch Arbeitssoziologie. Wiesbaden, S. 415–450.
- Krenn, Manfred (2015): An- und Ungelernte als Prototypen unzeitgemäßer Arbeitskraft in der „Wissengesellschaft“. Stigmatisierung, Marginalisierung, Aktivierung, in: Roland Atzmüller; Stefanie Hürtgen; Manfred Krenn (Hrsg.): Die zeitgemäße Arbeitskraft. Qualifiziert, aktiviert, polarisiert. Weinheim/Basel, S. 125–194.
- Lessenich, Stephan (2009): Mobilität und Kontrolle. Zur Dialektik der Aktivgesellschaft, in: Klaus Dörre; Stephan Lessenich; Hartmut Rosa (Hrsg.): Soziologie, Kapitalismus, Kritik. Eine Debatte. Frankfurt/Main, S. 126–177.
- Lessenich, Stephan (2012): Constructing the socialized self. Mobilization and control in the 'active society', in: Ulrich Bröckling; Susanne Krasmann; Thomas Lemke (Hrsg.): Governmentality. Current issues and future challenges. New York/London, S. 304–319.
- Morel, Nathalie; Palier, Bruno; Palme, Joakim (Hrsg.) (2012): Towards a social investment welfare state? Ideas, policies and challenges. Bristol/Chicago.
- Offe, Claus (1973): „Krise des Krisenmanagements“: Elemente einer politischen Krisentheorie, in: Martin Jänicke (Hrsg.): Herrschaft und Krise. Beiträge zur politikwissenschaftlichen Krisenforschung. Opladen, S. 197–223.
- Offe, Claus (1975a): Berufsbildungsreform. Eine Fallstudie über Reformpolitik. Frankfurt/Main.
- Offe, Claus (1975b): Bildungssystem, Beschäftigungssystem und Bildungspolitik – Ansätze zu einer gesamtgesellschaftlichen Funktionsbestimmung des Bildungssystems, in: Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Bildungsforschung. Probleme – Perspektiven – Prioritäten. Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 50, S. 217–252.
- Offe, Claus (1993): Contradictions of the Welfare State, Herausgegeben von John Keane. London.
- Otto, Hans-Uwe; Egdell, Valerie; Bonvin, Jean Michel; Atzmüller, Roland (Hrsg.) (2017): Empowering young people in disempowering times: Fighting inequality through capability oriented policy. Cheltenham (UK), Massachusetts (USA).
- Penz, Otto; Sauer, Birgit (2016): Affektives Kapital. Die Ökonomisierung der Gefühle im Arbeitsleben. Frankfurt/New York.

- Ribolits, Erich (2006): Humanressource – Humankapital, in: Agnieszka Dzierzbicka; Alfred Schirlbauer (Hrsg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Wien, S. 135–145.
- Saraceno, C. (2015): A Critical Look to the Social Investment Approach from a Gender Perspective, *Social Politics: International Studies in Gender, State & Society*, Jg. 22, S. 257–269.
- Sauer, Dieter (2013): Organisatorische Revolution. Umbrüche in der Arbeitswelt – Ursachen, Auswirkungen und arbeitspolitische Antworten. Hamburg.
- Scherschel, Karin; Streckeisen, Peter; Krenn, Manfred (Hrsg.) (2012): Neue Prekarität. Die Folgen aktivierender Arbeitsmarktpolitik – europäische Länder im Vergleich. *Labour Studies*, Band 2. Frankfurt/Main/New York.
- Starke, Peter; Wulfgramm, Melike; Obinger, Herbert (2016): Welfare state transformation across OECD countries: supply side orientation, individualized outcome risks and dualization, in: Melike Wulfgramm; Tonia Bieber; Stephan Leibfried (Hrsg.): *Welfare state transformations and inequality in OECD-countries*. London, S. 19–40.
- Sum, Ngai-Ling; Jessop, Bob (2015): Towards a cultural political economy. Putting culture in its place in political economy. Cheltenham UK u. a.

Die Welt der Arbeit in einer postkapitalistischen Gesellschaft. Überlegungen und Anfragen zur Rolle von Bildung

Norbert Bernholt

Zusammenfassung: Das gesellschaftliche Zusammenleben in den wohlhabenden Ländern wird sich in den nächsten Jahren mit hoher Wahrscheinlichkeit grundlegend ändern. Anstelle der derzeitigen Fixierung auf quantitatives Wachstum werden qualitative Werte wie „soziale und ökologische Nachhaltigkeit“ eine größere Bedeutung erhalten. Es entstehen neue postkapitalistische Gesellschaftsformationen. Eine mögliche Variante für diese postkapitalistische Gesellschaftsformation ist eine solidarische Gesellschaft, in der Erwerbsarbeit und die in der gegenwärtigen Gesellschaft kaum gewürdigte Sorge- und Subsistenzarbeit in gleicher Weise gewürdigt werden. Die hier beschriebene Gleichstellung von Erwerbs- und Sorgearbeit stellt viele Werte und Normen in Frage, die in einer kapitalistischen Gesellschaft kaum hinterfragt werden. Sie erfordert die Aufstellung neuer, solidarisch begründeter Rahmenbedingungen für die Wirtschaft und die Gesellschaft. Das Umfeld, in dem Bildung stattfindet, ändert sich also grundlegend. Der Bildungsbereich steht damit nicht nur vor neuen Herausforderungen, es eröffnen sich vor allem neue Chancen und Freiräume.

Abstract: Social coexistence in the wealthy countries is likely to change fundamentally over the next few years. Instead of the current fixation on quantitative growth, qualitative values such as “social and ecological sustainability” will become more important. New post-capitalist social formations emerge. A possible variant for this post-capitalist society is a society based on solidarity, in which gainful employment and care and subsistence work, which are hardly recognized in contemporary society, are equally appreciated. The equality of gainful employment and care work described here questions many values and norms that are hardly questioned in a capitalist society. It requires the establishment of new, solidarity-based framework conditions for the economy and society. The environment in which education takes place is fundamentally changing. The educational sector is not only facing new challenges, it also opens up new opportunities and freedom.

Keywords: Gesellschaftlicher Wandel, Solidarische Gesellschaft, Arbeitsbegriff, Sorgearbeit, Subjektorientierung in der Bildung

1 Vorbemerkung

Die folgenden Überlegungen gehen davon aus, dass wir uns in den kommenden Jahren auf tiefgreifende Änderungen unseres gesellschaftlichen Zusammenlebens einstellen müssen. Nicht nur von Greta Thunberg und den Jugendlichen der Fridays-for-Future-Bewegung, sondern auch aus den Reihen der Wissenschaften kommen mahnende Stimmen, die uns darauf hinweisen, dass wir unsere Lebensweise in vielen Bereichen von Grund auf neu aufstellen müssen¹. Wir werden uns von lieb gewordenen Mythen und Ideologien trennen müssen und uns damit auf den Weg in eine Gesellschaft machen, die hoffentlich sorgsamer als die jetzige mit allem Leben auf diesem Planeten umgeht. Für diese neue Gesellschaft gibt es eine Reihe diskutabler Entwürfe, auf die ich hier nicht im Detail eingehen kann. In diesem Aufsatz werde ich mich weitgehend auf den Entwurf einer solidarischen Gesellschaft als mögliche Variante für eine postkapitalistische Gesellschaft beziehen. Zudem konzentriere ich mich auf den Bereich der Arbeit. Weitere Aspekte wie die Frage nach Eigentum, Geld, etc. erwähne ich nur am Rande. Die Akademie Solidarische Ökonomie, für die ich hier schreibe, hat in den letzten Jahren Bausteine zu einer postkapitalistischen solidarischen Gesellschaft erarbeitet und in die gesellschaftliche Diskussion gebracht.²

Zunächst möchte ich in gebotener Kürze die Eingangsthese begründen, um dann zumindest in Umrissen zentrale Eckpunkte einer solidarischen Gesellschaft, soweit sie für die hier zur Diskussion stehende Welt der Arbeit von Bedeutung sind, vorzustellen. Ehe ich die Arbeitswelt in einer solidarischen Gesellschaft erläutere, werde ich kurz darlegen, warum es wichtig und sinnvoll ist, die heutige Welt der Arbeit grundlegend zu ändern. Auf diesen Grundlagen aufbauend kann ich dann das Bild einer anderen – solidarischen – Arbeitswelt vorstellen. Nach diesem längeren Ausflug in die Soziologie und Ökonomie komme ich abschließend zu der Frage, was sich an dem Verständnis und der Weitergabe von Bildung ändern könnte, wenn wir uns in einem postkapitalistischen bzw. solidarisch orientierten gesellschaftlichen Umfeld bewegen.

1 Beispielhaft sei hier auf einen Artikel in der Fachzeitschrift BioScience verwiesen, in dem mehr als 11.000 Forscher*innen in einem gemeinsamen Appell vor den Folgen des Klimawandels warnen. (<https://academic.oup.com/bioscience/article/70/1/8/5610806>) Ähnliche Aussagen findet man im Bericht des Weltklimarats „Klimawandel und Landsysteme“, der im Juli 2020 erschienen ist. (https://www.de-ipcc.de/media/content/SRCCL-SPM_de_barrierefrei.pdf).

2 Leser*innen, die sich genauer über den Entwurf einer solidarischen Gesellschaft informieren möchten, sei ein kleines Heftchen mit dem Titel „Unterwegs in die Zukunft“ der Akademie Solidarische Ökonomie empfohlen. In dem Heft werden auf wenigen Seiten die Grundzüge einer solidarischen Gesellschaft beschrieben. Sie können das Heft direkt beim Autor (nbernholt@t-online.de) oder über die Homepage der Akademie (www.akademie-solidarische-oekonomie.de) anfordern.

2 Notwendige gesellschaftliche Veränderungen

Treiber des zu erwartenden Wandels sind nicht nur die rasant fortschreitende Technik und die damit verbundene weitgehende Digitalisierung fast aller Lebensbereiche. Von noch größerer Bedeutung dürfte die Tatsache sein, dass wir mit unserem derzeitigen Lebensstil³ entweder das Leben auf diesem Planeten weitgehend zerstören oder – sozusagen in letzter Minute – das Ruder herumreißen und uns auf einen Lebensstil besinnen, der auch nachfolgenden Generationen ein gutes Leben ermöglicht. Auch wenn sich die Begeisterung, sich auf grundlegende Änderungen einzulassen, in einer Wohlstandsgesellschaft wie der unsrigen in Grenzen hält, weiß mittlerweile jedes 10-jährige Kind, dass die Lage ernst ist.

Unser schönes Leben hat einen Haken. Wir leben auf Kosten anderer. In der Soziologie wird dieser Zusammenhang in jüngerer Zeit mit dem Begriff „imperiale Lebensweise“⁴ umschrieben. Der Begriff weist darauf hin, dass wir uns unseren Lebensstil nur erlauben können, weil wir (noch) die Macht haben, andere Länder und die Natur auszubeuten. Zur Erinnerung eine kleine Auswahl allgemein bekannter Fakten:

- Der Verbrauch der natürlichen Ressourcen steigt jährlich an und der „Earth Overshoot Day“ verlagert sich dadurch jedes Jahr weiter nach vorn. Im Jahr 2019 waren die Erdressourcen bereits am 29. Juli erschöpft. Mit diesem Tag überschreiten wir den uns gegebenen Rahmen und greifen auf die Reserven der Erde zurück, welche über Millionen Jahre entstanden sind. Die Biokapazität der Erde beträgt pro Jahr 1,7 Globale Hektar pro Person (gha). Jeder Mensch verbraucht im Schnitt allerdings 3,3 Globale Hektar pro Jahr. Diese Rechnung kann also nicht ewig aufgehen.⁵
- Die CO₂-Emission eines Deutschen liegt pro Jahr bei 9 Tonnen. Wollen wir die Erwärmung des Planeten auf 1,5 Grad begrenzen, dürfte die CO₂ Emission höchstens bei 1,7 Tonnen pro Jahr liegen. Die Erde kollabiert nur deshalb noch nicht, weil die Reichen nur eine Minderheit sind. Milliarden armer Menschen verbrauchen weit weniger als 1,7 Tonnen CO₂⁶
- Ein weiterer Sprengsatz, der unseren jetzigen Lebensstil über kurz oder lang beenden wird, liegt in den extremen Ungerechtigkeiten auf diesem Globus. Die reichen Länder haben die Macht, irgendwo im fernen Osten oder in Afrika ihren Wohlstandsmüll abzuladen, und sorgen damit in diesen Ländern

3 Damit ist der Lebensstil von etwa 20 % der Weltbevölkerung gemeint, die überwiegend im globalen Norden leben.

4 Vgl. hierzu insbesondere das Buch von Markus Wissen und Ulrich Brand: Imperiale Lebensweise. Zur Ausbeutung von Mensch und Natur im globalen Kapitalismus. München 2017.

5 vgl. Homepage des „World Wide Fund For Nature“ <https://www.wwf.de/earth-overshoot-day/> (abgerufen am 7. Juni 2020).

6 Vgl.: Wikipedia-Artikel „CO₂-Emission“ (abgerufen am 20. Juni 2020)

für erhebliche Umweltprobleme. Sie haben ebenso die Macht, mit ihren Umweltsünden das Klima in vielen armen Ländern so zu verändern, dass das Leben dort unerträglich wird. Die Folgen erleben wir seit geraumer Zeit in erheblichen politischen Unruhen in diesen Ländern und in Bildern von Millionen Menschen, die ihre Heimat in der größten Not und unter Lebensgefahr verlassen.

Ein derartig rücksichtsloser Lebensstil kann nicht lange Bestand haben. Und wer glaubt, man könne mit einer Portion grüner Technologie, einer noch effizienteren Produktion und einer konsequenten Digitalisierung im Prinzip so weiterleben, malt sich die Welt vermutlich schön.

So scheint es angemessen und vernünftig zu sein, jetzt – hier und heute – damit zu beginnen, fürsorglich mit allem Leben auf diesem Planeten umzugehen. Nichts anderes ist die zentrale Aufgabe der Ökonomie⁷.

Allerdings kann man nun nicht einfach mal den Hebel umlegen und versprechen, fortan auf Wachstum zu verzichten und sozial, solidarisch und zum Wohl allen Lebens auf dieser Erde leben zu wollen. Wir sind ja alle hoffnungslos in dieses System der imperialen Lebensweise verstrickt. Individuell ist der Handlungsspielraum begrenzt, die Gesellschaft muss sich als Ganzes auf Spielregeln verständigen, die den ganzen Globus im Auge haben.

3 Die Vision einer solidarischen Gesellschaft

3.1 Eckpunkte

Wie sieht eine Gesellschaft aus, die für sich beanspruchen will, die Umwelt wesentlich weniger zu belasten, und dazu beitragen will, eine als gerecht empfundene Verteilung der Lebenschancen auf dem Planeten zu ermöglichen? An dieser Stelle kann ich nur ein grobes Szenario entwerfen, wie ein derartiges „nachhaltiges Leben“ aussehen könnte. Ich stelle kein umfassendes Gesellschaftsmodell vor, sondern zeige einige Eckpunkte auf, die in ähnlichen Formen auch in anderen Entwürfen einer postkapitalistischen Gesellschaft vorkommen.⁸

Eckpunkt 1: Die enormen globalen Abhängigkeiten und Verflechtungen werden, soweit es geht, abgebaut. Die Chancen dieser Entflechtung liegen auf der Hand: ein Abbau der Umweltbelastungen, das Ende der brutalen Ausbeutung von

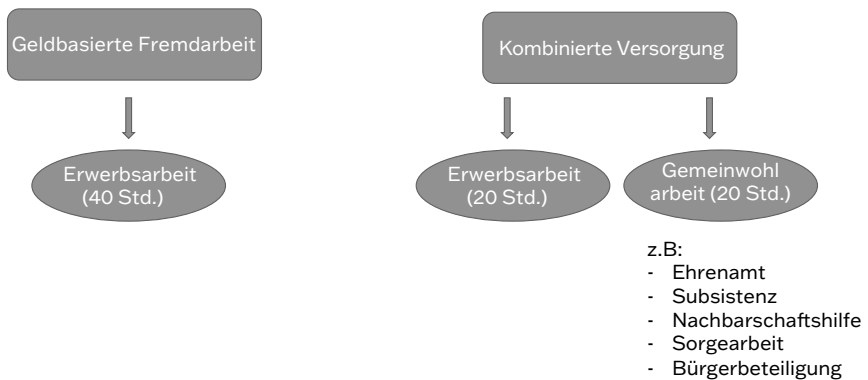
7 Der Begriff „Ökonomie“ wird vom griechischen *oikonomia* „Haushaltung, Verwaltung“ abgeleitet.

8 Vgl. hierzu etwa das Netzwerk plurale Ökonomik: (<https://www.plurale-oekonomik.de/netzwerk-plurale-oekonomik/>) oder das Netzwerk ökonomischer Wandel (<https://www.netzwerk-oekonomischer-wandel.org/>).

Menschen in Ländern, die überall auf der Welt zu elenden Bedingungen für unseren Wohlstand arbeiten, ein Anwachsen der lokalen Resilienz, die letztlich erheblich dazu beitragen wird, die Häufigkeit und die Stärke der weltweiten Krisen zu reduzieren (Krankheiten, Finanzkrisen, weltweiter Konjunkturreinbruch, etc.).

Eckpunkt 2: Mit dem Zurückfahren der extrem arbeitsteiligen Globalisierung ist eine Stärkung der Region und der Eigenversorgung verbunden. Dies bedeutet nun nicht nur, dass Unternehmen in den Regionen angesiedelt sind, sondern dass die Menschen in eigener Verantwortung für ihr Leben sorgen. Dies ermöglicht eine geringere Abhängigkeit der Güterversorgung von der Logik eines anonymen Marktes. Unterschiedlichste Formen gemeinschaftlichen Wirtschaftens, die auf sozialen Beziehungen und auf Vereinbarungen und Netzwerken aufbauen, können sich entwickeln.⁹

Eckpunkt 3: Die herkömmliche Erwerbsarbeit ist wesentlich kürzer als in der heutigen Zeit. Die Modelle gehen von max. 20 Stunden/Woche aus.¹⁰ Legt man eine 40-Stunden-Woche zu Grunde werden die Menschen die restlichen 20 Stunden mit den unterschiedlichsten Arbeiten in dem Bereich der Subsistenzwirtschaft verbringen. Diese Arbeit wird nach von der Gesellschaft festgelegten Kriterien entlohnt. Voraussetzung dieses Modells der Arbeit ist eine Grundversorgung durch eine Variante des Grundeinkommens.



Grafik: Volker Butenschön, Lüneburg

9 Die wohl bedeutendste Form des gemeinsamen Wirtschaftens sind die Commons. Ein gutes und informatives Buch zu Frage der Commons: Silke Helfrich und David Bollier: Frei, fair und Lebendig – Die Macht der Commons, Bielefeld 2019.

10 Vgl. Niko Paech: Befreiung vom Überfluss, München 2012.

Zusammenfassend zeichnet sich für das Leben in einer solidarischen Gesellschaft ab: Große Bereiche der Arbeit werden selbstbestimmt organisiert sein. Wir werden weniger konsumieren, nicht unter dem Zwang einer wirtschaftlichen Krise, sondern einfach aufgrund der Tatsache, dass Konsum nicht mehr so wichtig ist. Wir entrümpeln und entschleunigen unser Leben, was man weniger als eine Bedrohung, sondern eher als eine Befreiung interpretieren kann. In den Worten von Niko Paech:

Wer unter einer Lawine konsumtiver Selbstverwirklichungsoptionen zu ersticken droht, verzichtet nicht, sondern befreit sich von Stress, Reizüberflutung, Sinnentleerung, hinderlichem Ballast, der Geld, Zeit, Raum und ökologische Ressourcen kostet.¹¹

Bereits dieser flüchtige Blick auf die Eckpunkte einer solidarischen Gesellschaft verdeutlicht, dass die Menschen viele Fähigkeiten entwickeln können, die in einer kapitalistischen Gesellschaft kaum eine Rolle spielen.

3.2 Werteorientierung

Eine solidarische Gesellschaft betont die Werteorientierung unabhängig von ökonomischen Zwängen und Vorgaben. Die Werte entwickeln sich aus einer offenen und fortlaufenden Diskussion innerhalb der Gesellschaft, die möglicherweise in einem modernen Gesellschaftsvertrag münden kann. Auf welche grundlegenden Werte sich die Gesellschaft verständigen wird, kann man heute nicht vorher sagen. Mit hoher Wahrscheinlichkeit kann man allerdings sagen, dass in einer Gesellschaft, die sich solidarisch nennt, Empathie, Sorge und Achtsamkeit von zentraler Bedeutung sind. Die Verständigung auf ein relationales Menschenbild liegt näher als der uns bekannte homo oeconomicus. Damit würde beispielsweise rationales Handeln bedeuten, dass die individuelle Entfaltung die Entfaltung der Anderen voraussetzt und umgekehrt (Ubuntu-Rationalität¹²). Die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und Anreizsysteme werden auf diese Art der Rationalität ausgerichtet.

11 Niko Paech: ppt-Folie aus einem Vortrag Letzte Ausfahrt Postwachstumsökonomie gehalten am 22. Juli 2011 auf der Vilmer Sommerakademie (<https://www.bfn.de/fileadmin/MDB/documents/ina/vortraege/2011/2011-Sommerakademie-Paech.pdf>).

12 Ubuntu ist ein Begriff aus verschiedenen Bantu-Sprachen in Südafrika, der die tiefgreifende gegenseitige Abhängigkeit zwischen „mir“ und „dem/der anderen“ benennt. Er beschreibt eine Rationalität, die die Verbindung zwischen den Interessen der Einzelnen und dem Wohlergehen der je Anderen anerkennt. Er verweist auf eine Dynamik, in der meine Entfaltung die Entfaltung der Anderen voraussetzt und umgekehrt. (vgl. Silke Helfrich, David Bollier, Frei, fair und lebendig – Die Macht der Commons, Bielefeld 2019, S. 85).

Primärer Sinn und Zweck der Wirtschaft in einer solidarischen Ökonomie ist nicht das Erwirtschaften und Vermehren von Geld, sondern die ausreichende und nachhaltige Versorgung aller Menschen mit Gütern und Dienstleistungen. Die Wirtschaft muss dabei beachten, dass Ressourcen knapp sind und das Wirtschaften nicht zu einer Ausräuberung oder gar Zerstörung der Erde führen darf, da damit den nachfolgenden Generationen die Lebensgrundlage entzogen wird. Im Sinne der ursprünglichen Bedeutung der Ökonomie wird die Sorge um die Menschen und die Erde als zentrale Aufgabe der Wirtschaft verstanden. Dabei hat sie sowohl bei der Produktion wie auch bei der Verwendung der Güter auf die Bedürfnisse der Menschen und der gesamten Mitwelt zu achten. Wirtschaft ist care.

4 Ein kurzer Blick auf die heutige Welt der Arbeit

4.1 Vom Ende der Arbeitsgesellschaft

Wir leben heute in einer Arbeitsgesellschaft. Das heißt, ein großer und entscheidender Teil des gesellschaftlichen Zusammenlebens wird von der Arbeit dominiert. Gleichzeitig erkennen wir mit Schrecken, dass uns just diese Arbeit ausgeht. Waren um 1900 noch gut 3500 Arbeitsstunden je Beschäftigten notwendig, um das Bruttoinlandsprodukt zu erwirtschaften, sind es im Jahr 2018 nur noch 1368 Arbeitsstunden.¹³ Die zunehmende Produktivität vernichtet (so die gängige Ausdrucksweise) viele Arbeitsplätze. Man könnte das durchaus als einen Fortschritt und als einen Zuwachs an Lebensqualität für das Leben der Einzelnen interpretieren. Diese positive Seite wird aber durch gravierende ökonomische und gesellschaftliche Probleme überlagert. Die Politik ist deshalb gezwungen, einen geradezu verzweifelten Kampf gegen die steigende strukturelle Arbeitslosigkeit führen. Die Gesellschaft wird in den Grundfesten erschüttert. Hierauf verweist Hannah Arendt bereits in einem Aufsatz aus dem Jahr 1958:

Wie wir bereits wissen, ohne es uns doch recht vorstellen zu können, dass die Fabriken sich in wenigen Jahren von Menschen geleert haben werden [...] Was uns bevorsteht, ist die Aussicht auf eine Arbeitsgesellschaft, der die Arbeit ausgegangen ist, also die einzige Tätigkeit, auf die sie sich noch versteht. Was könnte verhängnisvoller sein? (Arendt 2002. S. 12/13)

In der Tat können heute mit dem Hinweis auf das Argument der Vermeidung des Abbaus von Arbeitsplätzen die fragwürdigsten Vorhaben durchgesetzt werden.

¹³ Vgl. http://www.sozialpolitik-aktuell.de/tl_files/sozialpolitik-aktuell/_Politikfelder/Arbeitsmarkt/Datensammlung/PDF-Dateien/abbIV3.pdf (abgerufen am 2.6.2020).

Man denke nur an die Aufrechterhaltung des Kohleabbaus und die nahezu vorbehaltlose Unterstützung der Autoindustrie. In der Abwägung zwischen Ökologie und Arbeitsplätzen siegt in der Regel das Arbeitsplatzargument.

Ich vertrete hier dagegen die These, dass uns die Arbeit keineswegs ausgeht. Wir schaffen die Probleme vor allem dadurch, dass wir von einem irreführenden Arbeitsbegriff ausgehen.

4.2 Das Verständnis von Arbeit in einer kapitalistischen Gesellschaft

Wenn wir heute von Arbeit reden, meinen wir in aller Regel „Erwerbsarbeit“. Damit ist gemeint, dass wir unsere Arbeitskraft gegen eine entsprechende Entlohnung jemand anders „verkaufen“. Arbeit wird als Ware am Markt gehandelt. Der Preis für Arbeit ist der Lohn, der sich theoretisch aus dem Verhältnis von Angebot und Nachfrage ergibt, in der Realität aber eher der Ausdruck eines Machtverhältnisses ist. Dieser Lohn fließt als Kostenfaktor in die betriebswirtschaftliche Kalkulation ein. Will ein Unternehmen wettbewerbsfähig bleiben, muss es versuchen, die Kosten der Arbeit möglichst zu minimieren. Gleichzeitig ist Arbeit ein Produktionsfaktor, d.h. sie schafft Waren, die dann von den Unternehmen verkauft werden. Durch den Lohn der Arbeit wird aus volkswirtschaftlicher Perspektive Einkommen und damit Nachfrage generiert. Werden die Arbeitskosten also zu stark reduziert, wirkt sich dies negativ auf die gesamte Wirtschaft aus. Jeder Haushalt benötigt unbedingt Arbeit, um seinen Lebensunterhalt finanzieren zu können.

Aus dieser Sichtweise auf „Arbeit“ ergeben sich in einer kapitalistischen Wirtschaftsweise gravierende Probleme, von denen ich hier nur eine kleine Auswahl in Erinnerung rufen möchte:

1. Die Steuerung der Entlohnung über einen Markt führt zu recht abenteuerlichen Relationen: Nehmen wir ein typisches Beispiel: Eine Altenpflegerin erhält monatlich brutto etwa 2.700,00 € (pro Jahr 32.400,00 €), wenn sie Vollzeit arbeitet. Ein Klassenkamerad dieser Altenpflegerin, der sich dafür entschieden hat, ein BWL-Studium zu absolvieren, und dem es dann gelungen ist, in die höhere Managementebene in einer Bank aufzusteigen, kann mit einem Jahresgrundgehalt von gut 130.000,00 € plus Boni in Höhe von ca. 40.000,00 € rechnen.¹⁴ Man könnte den Eindruck gewinnen, wir haben das rechte Maß verloren. Der Arbeitsmarkt führt zu einer vollkommen verzerrten Entlohnung von Arbeit.

¹⁴ vgl.: <https://www.merkur.de/leben/karriere/gehalt-finanzbranche-gesucht-diese-unternehmen-zahlen-besten-zr-13565115.html> (abgerufen am 10. 4.2020).

2. Die Tatsache, dass Arbeit eine sinngebende Tätigkeit sein kann, soziale Kontakte ermöglicht, individuelle Erfolgserlebnisse oder gesellschaftliche Anerkennung schaffen kann, wird unter dem Druck des Marktes zu einem nachrangigen Faktor.
3. Nach Berechnungen von Gabriele Winker entfallen, bezogen auf alle Arbeitsstunden in Deutschland, 56% auf nicht entlohnte Sorgearbeit in Familie und Ehrenamt¹⁵. Diese Arbeit wird in unserer Gesellschaft in keiner Weise gewürdigt. Sie taucht selbstverständlich auch nicht im Bruttoinlandsprodukt auf¹⁶.
4. Unser Bildungssystem befindet sich in der hier angedeuteten Gemengelage unter einem enormen Druck. Menschen gleich welchen Alters müssen qualifiziert werden, um auf dem Markt, in dem das Angebot immer kleiner wird, bestehen zu können. In der ständigen Abwägung zwischen Anpassung und kreativer und freier Entfaltung drohen die Freiräume für eine individuelle Lebensführung immer kleiner zu werden.

Die Aufzählung dieser Aspekte möge an dieser Stelle genügen, um aufzuzeigen, in welche Bedrängnis wir dadurch geraten, dass wir Arbeit auf „Erwerbsarbeit“ reduzieren. Aber was kann nun „Arbeit“ in einem solidarischen Gesellschaftsmodell sein?

5 Arbeit in einer solidarischen Gesellschaft

In Anlehnung an eine in der Soziologie verwendete Definition verstehen wir Arbeit – unabhängig von der jeweiligen Wirtschaftsweise – als jede zielgerichtete Tätigkeit im Sinne der Gesellschaft (Winker 2018). Das Autowaschen, die ehrenamtliche Arbeit in der Feuerwehr, die Kindererziehung, den eigenen Garten umgraben. All dies ist in diesem Sinne Arbeit. Arbeit in einem Unternehmen zur Herstellung von Flugzeugen ist in diesem Sinne ebenso Arbeit wie das Windelwechseln bei jungen oder alten Menschen. Die ohnehin fragwürdige Unterscheidung zwischen produktiver und reproduktiver Arbeit wird damit hinfällig (vgl. dazu auch Winker, 2018).

Arbeit, so verstanden, wird nie ausgehen, sie wird im Gegenteil immer knapp sein. Unser heutiges Problem liegt darin, dass wir derzeit mehr als die Hälfte

15 Vgl. Ppt-Folie zu einem Vortrag, den Gabriele Winker im Mai 2020 an der Cusanus-Universität gehalten hat. (https://www.youtube.com/watch?v=9C_gYiqNuaI).

16 Da in das BIP nur die in Geld bewerteten Markttransaktionen einfließen, wird die unentgeltliche Sorgearbeit nicht erfasst. Wollte man dies ändern, könnte man den Wert der Sorgearbeit als Schätzgröße einfließen lassen, was allerdings problematisch ist, da es sich hier ja um erhebliche Geldbeträge handeln würde, die in Wirklichkeit aber gar nicht vorhanden wären. Man muss also entweder die Sorgearbeit angemessen vergüten oder das System zur Messung der gesamtwirtschaftlichen Leistung grundlegend überdenken.

der gesellschaftlich bedeutenden Arbeit gar nicht erfassen. Die umfassende Definition von Arbeit ist nun entscheidend für die Gestaltung einer solidarischen Gesellschaft.

Natürlich wird auch in einer solidarischen Gesellschaft Arbeit nicht nur mit Spaß und Freude verbunden sein. Arbeit ist auch weiterhin ein Mittel zur Erzielung von Einkommen. Es kommt aber ein Aspekt hinzu, der die Mühe und Qual letztlich überdeckt. Wenn Arbeit keine Ware ist, die eine Person an eine andere verkauft, entsteht die Möglichkeit für ein Verständnis von Arbeit, in dem Menschen Arbeit vor allem als sinnvolle und erfüllende Tätigkeit empfinden können. Menschen arbeiten aus freien Stücken, weil sie dieser Tätigkeit gerne nachgehen, weil sie etwas Sinnvolles für die Gemeinschaft tun möchten oder weil sie ihren Tag strukturieren wollen. Bei der Arbeit schwingt jetzt das sich sorgen wollen um die Mitwelt und das Bedürfnis, produktiv sein zu wollen, mit. Arbeit als Befriedigung eines persönlichen Bedürfnisses kann mit Liebe, Empathie, Sorge für das Bestehen der Gesellschaft und auch einem Bewusstsein dafür, was notwendig ist, verbunden sein. Das Gut, das aus einem Arbeitsverständnis der Sorge und Solidarität erstellt wird, ist jetzt kein kaltes, anonymes, dem Schaffenden entfremdetes Wirtschaftsgut, es verwandelt sich in ein Gut, das ebenfalls gepflegt und umsorgt wird. Das Gut ist aufgeladen mit Erinnerungen, Bedeutungen, Gefühlen. Arbeit kann so im besten Sinne ein zentraler Ankerpunkt im Leben der Menschen werden. Menschen können sich als bedeutsam, selbstwirksam und zugehörig erfahren. In den Worten von Hartmut Rosa bildet Arbeit eine zentrale Resonanzsphäre für den Menschen und trägt somit wesentlich zu einem gelingenden Leben bei.¹⁷

Arbeit wird in einer solidarischen Gesellschaft dem Markt, soweit es geht, entzogen. Der Markt mit seinem Anreiz zu Konkurrenz, Optimierung, Zählen, Messen, Wiegen wird als ein vollkommen ungeeignetes Instrument zur Würdigung von Arbeit bewertet. Die Anreizsysteme des Marktes – Gehälter, Boni, Gewinne – verbunden mit weitgehender Ökonomisierung, also Kostenreduzierung, töten vielfach den Sorgecharakter von Arbeit ab und sind bei pflegerischer Arbeit geradezu kontraproduktiv.

Exkurs und Ausblick: Die solidarische Gesellschaft und die digitale und biotechnische Revolution

In absehbarer Zeit wird die Gesellschaft zunehmend durch die Möglichkeiten der künstlichen Intelligenz, 3D-Drucker und die Möglichkeiten der Biotechnologie bestimmt. Damit werden große Teile der heutigen kognitiven und körperlichen

17 Vgl. dazu auch einen Artikel von Hartmut Rosa in der Neuen Zürcher Zeitung vom 16.9.2019: <https://www.nzz.ch/meinung/in-der-arbeit-finden-wir-die-welt-ld.1507472>.

Arbeiten nicht mehr von Menschen ausgeübt. Dies bezieht sich keinesfalls nur auf einfache Tätigkeiten, sondern auch auf komplexe Tätigkeiten wie eine medizinische Operation, große Teile der Rechtsprechung, Bau von Autos, etc. Sehr viele Güter, die heute aus der Fabrik kommen, können vor Ort und in kleinen überschaubaren Gemeinschaften hergestellt werden. Die Bedeutung der heute als selbstverständlich empfundenen entlohnten „Erwerbsarbeit“ wird dadurch erheblich kleiner. Es sind derzeit kaum konkrete Zahlen zu nennen, aber man wird davon ausgehen können, dass die durchschnittliche Erwerbsarbeitszeit (also Arbeit gegen Lohn) auf absehbare Zeit bei deutlich unter 20 Stunden pro Woche liegen wird. Dies schafft genau die Räume, die wir in einer zukünftigen solidarischen Gesellschaft für den Subsistenzbereich und die Pflege gelingender Beziehung zu anderen Menschen und zu der gesamten Mitwelt benötigen. Wird in der herkömmlichen Sichtweise der mit der Digitalisierung verbundene Abbau von Arbeitsplätzen eher als Bedrohung gesehen, eröffnen sich in einer solidarischen Gesellschaft enorme Chancen und Freiräume, die für das Leben so wichtig sind.

6 Herausforderungen für den Bildungssektor

6.1 Bildung in einer kapitalistischen Wirtschaft

Eine zentrale Aufgabe von Bildung besteht darin, die Entwicklung der individuellen Persönlichkeit und das kritische Urteilsvermögen der Menschen zu fördern. Außerdem wird Bildung die Aufgabe zugeschrieben, die Lernenden für das zukünftige Leben und damit auch ganz konkret für die Arbeitswelt bzw. den Arbeitsmarkt zu qualifizieren. Damit ist weniger die Vermittlung von spezifischem Wissen gemeint (dieses wird dann in den jeweiligen Ausbildungen vermittelt), sondern vielmehr die Vermittlung und Förderung von Persönlichkeitsmerkmalen, die in der Arbeitswelt von Bedeutung sind. Hier liegt nun insbesondere in einer kapitalistischen Gesellschaft, der die Arbeit ausgeht, ein Problem, da der Kampf um die restliche Arbeit immer härter und damit auch der Anpassungszwang immer größer werden. So kann es wohl geschehen, dass aus einer höchst heterogenen Gruppe mit sehr vielen unterschiedlichen individuellen Merkmalen nach 12 oder mehr Jahren Schulzeit eine homogene Gruppe wird, die optimal auf die Spielregeln einer auf Rentabilität getrimmten Arbeitswelt vorbereitet ist. Die individuelle Persönlichkeit wird so mancher dabei am Wegesrand liegen lassen müssen.

6.2 Neue Freiräume

In einer solidarischen Gesellschaft wird es weiterhin den Konflikt geben, Menschen für das konkrete Leben in der Gesellschaft zu sozialisieren und andererseits die

mündige freie Persönlichkeit zu fördern. Aus diesem Dilemma kann sich Bildung vermutlich nie befreien. Allerdings sind die Freiräume in einer solidarischen Gesellschaft ungleich größer und das Dilemma weniger erdrückend als in einer kapitalistischen Gesellschaft. Für diese optimistische These lassen sich eine Reihe plausibler Argumente ins Feld führen. Ich beziehe mich dabei im Rahmen dieses Aufsatzes im Wesentlichen auf wirtschaftsbezogene Inhalte.

1. Lernen, Werte zu hinterfragen und neu zu finden

Werden in unserer Gesellschaft Fragen zu unserer Wirtschaftsweise mit dem Hinweis auf die Gesetzmäßigkeiten der Ökonomie weitgehend tabuisiert, gehört es zu dem Selbstverständnis einer solidarischen Gesellschaft, sich selber, und damit auch die Art und Weise des Wirtschaftens immer wieder in Frage zu stellen und weiter zu entwickeln. Um diesem Anspruch gerecht zu werden, benötigt die solidarische Gesellschaft mündige und selbstbestimmte Persönlichkeiten. Persönlichkeiten, die gelernt und verinnerlicht haben, dass unsere Lebens- und Wirtschaftsweise nicht alternativlos sein kann. Andere Formen des Zusammenlebens und des Wirtschaftens sind möglich. Im Interesse der Lernenden und auch im Interesse einer neuen lebensbejahenden Gesellschaft ist es geradezu notwendig, die Lernenden auf eine Welt, in der andere Werte und Leitvorstellungen als die jetzigen gelten, vorzubereiten. Bildung vermittelt somit einerseits die geltenden Normen und Werte, zeigt aber gleichzeitig auf, dass diese Normen und Werte veränderbar und gestaltbar sind. Der notwendige Zwang zur Anpassung beinhaltet damit ebenso die kritische Hinterfragung dieser Anpassung.

2. Andere Werte bedingen andere Inhalte

Der Wandel der Werte und Leitvorstellungen bildet sich natürlich auch konkret in den Inhalten ab. Zur Veranschaulichung kann hier eine kleine Auswahl unterschiedlicher Werte und Leitvorstellungen, die sich in den kommenden Jahren ergeben können, dienen:

Werte/Leitsätze einer kapitalistischen Gesellschaft	Werte einer postkapitalistischen Gesellschaft
Quantitatives Wachstum	Ein Leben des Genug
Wohlstand wird an Geld gemessen	Qualitative Maßstäbe
Arbeit ist Erwerbsarbeit	Arbeit ist jede zweckbezogene Tätigkeit
Individualismus und Selbstoptimierung	Leben in Bezug auf die Gemeinschaft
Ausbau globaler Wertschöpfungsketten	Ausbau regionaler Strukturen
Primat der Ökonomie	Primat der Politik/Demokratie

Schon diese unvollständige Aufzählung zeigt, dass die Menschen im Jahr 2040 vermutlich über vollkommen andere Fähigkeiten verfügen müssen, als sie im Jahr 2020 in der Schule lernen. Wenn Bildung dazu befähigen soll, individuell

im Leben zurecht zu kommen und in der Gesellschaft einen nützlichen Beitrag zu leisten, werden Schüler*innen, die 2020 ihre Schullaufbahn beginnen, sehr viel lernen, was sie möglichst schnell wieder vergessen sollten. Besser noch wäre es, wenn die heute Lernenden auf eine sich auch normativ stark verändernde Welt vorbereitet würden.

3. Eine solidarische Gesellschaft ist offen und lernfähig

Wenn das Ergebnis der Wertediskussion nicht mehr durch die angeblichen Gesetzmäßigkeiten der Ökonomie vorweggenommen wird, kann die Diskussion offen und unter Berücksichtigung aller Wissenschaften geführt werden. Es ist zu erwarten, dass sich die Menschen entsprechend für ein Wertesystem entscheiden, das ihrem Wesen entspricht. Die gegenwärtige Dominanz von Egoismus, Selbstoptimierung und der hohen Wertschätzung des Materiellen wird auf dem Prüfstand stehen. Die von Bildung geforderte Sozialisation muss – so die Hoffnung – Menschen nicht in dem Maße verbiegen, wie dies in der kapitalorientierten, unter Entfremdungseffekten leidenden Gesellschaft (vgl. Rosa 2016) der Fall ist.

4. Bildung kann der Entfaltung der Persönlichkeit dienen

Die Lernenden werden in unserem derzeitigen Bildungssystem unter dem Druck des Arbeitsmarktes geradezu zu Objekten des Lernprozesses degradiert, indem sie auf ein ökonomisches Welt-, Menschen- und Berufsbild hin sozialisiert und normativ festgelegt werden (vgl. Hedkte 2014, S. 81 ff). In einer solidarischen Gesellschaft besteht dagegen die echte Chance, Lehr- und Lernprozesse an den Lebenswelten der Lernenden auszurichten. Befreit vom Druck des Arbeitsmarktes entstehen die notwendigen Räume, die es ermöglichen, die jeweiligen Individuen in den Vordergrund zu rücken. Bildung kann einen dienenden Charakter annehmen, sie kann sich vor allem den Bedürfnissen, Erwartungen und Erfahrungen der Lernenden verpflichtet fühlen und sie gerade dadurch befähigen, ökonomisch und sozial geprägte Lebenssituationen zu bewältigen.

5. Die absichtslose Diversität dient letztlich der Gesellschaft

Die Anforderungen an die Menschen, die in dieser Gesellschaft leben, sind ausgesprochen vielfältig. Es geht immer wieder um die Entwicklung individueller und der jeweiligen Situation angemessener Lösungen. Man kann sich die solidarische Gesellschaft als eine bunte und lebendige Gesellschaft vorstellen, in der gelingende Beziehungen vor dem Streben nach Optimierung stehen. Entsprechend ist es wünschenswert, wenn Diversität und Resonanz (vgl. Rosa 2016) in der Bildung kultiviert werden. Menschen haben große Freiheiten in der eigenen Entfaltung – und das ist auch gut so. Hierzu ein einfaches Beispiel: Ein bestimmtes Gemeinwesen (Haus, Siedlung, Dorf, Stadtteil) muss einen guten Weg finden, wie alte und gebrechliche Menschen in dieser Gemeinschaft angemessen gepflegt und versorgt werden können. Es gibt natürlich gängige Lösungsangebote, diese müssen aber nun

den Besonderheiten gerade dieser Gemeinschaft angepasst werden. Dies kann nur gelingen, wenn alle Beteiligten über die Fähigkeit zum konstruktiven und kreativen Mitdenken und zum fairen Austragen von Konflikten verfügen. Das sind Kulturtechniken, die man lernen kann. Zudem sind Menschen mit den unterschiedlichsten Fähigkeiten zur Bewältigung dieser Herausforderung notwendig.

7 Zum Abschluss: Den richtigen Wolf füttern

Auf dem Wunschzettel einer solidarischen Gesellschaft an Bildung steht also die Förderung von mündigen und kreativen Bürger*innen. In der solidarischen Gesellschaft übernehmen die Menschen Verantwortung für eine in der Region eingebundene Wirtschaft und für ein weitgehend selbstorganisiertes und kooperativ ausgerichtetes Subsistenzsystem. Menschen können ihre Arbeit in einem großen Maße selbstbestimmen und leben in einem relativ verbindlichen Beziehungsgeflecht, in dem sie ihre Rolle finden müssen und in dem sie direkte und persönliche Rückmeldungen zu ihrer Arbeit erfahren können. Die Anerkennung für die Arbeit kann als Geldeinkommen geschehen, es sind aber auch andere Formen möglich und anerkannt. Menschen können nach dem hier vorgestellten Modell erfolgreich und finanziell gesichert ihr Leben gestalten, ohne überhaupt auf dem Arbeitsmarkt zu erscheinen.

Man mag diese Gedanken insgesamt zu naiv finden, und der immer wieder geäußerte Einwand lautet, die Menschen würden sich in erster Linie egoistisch verhalten; darauf müsse man sich einstellen. Es ist an dieser Stelle nicht mehr der Raum, diesem Einwand argumentativ entgegenzutreten. Ich will mich deshalb zum Abschluss darauf beschränken, eine kleine Geschichte zu erzählen, die in unterschiedlichsten Varianten im Internet kursiert.¹⁸

Ein Großvater erzählt seinem Enkel: „In mir findet ein Kampf statt, ein Kampf zwischen zwei Wölfen. Einer ist schlecht, böse, habgierig, eifersüchtig, arrogant und feige. Der andere ist gut – er ist ruhig, liebevoll, bescheiden, großzügig, ehrlich und vertrauenswürdig. Diese Wölfe kämpfen auch in dir und jeder anderen Person.“ Der Junge denkt einen Moment nach und fragt dann: „Welcher Wolf wird gewinnen?“ Der alte Mann antwortet lächelnd: „Der Wolf, den du fütterst.“

Wäre es nicht wünschenswert, wenn Bildung entscheidend dazu beitragen könnte, den richtigen Wolf zu finden und ihn dann zu füttern?

18 Eine sehr gute Auseinandersetzung mit dieser Frage befindet sich in dem im Frühjahr 2020 herausgegebenen Buch: „Im Grunde gut“ von Rutger Bregman.

Literatur

- Arendt, Hannah (2002): *Vita activa oder Vom tätigen Leben*. München/Zürich.
- Brand, Ulrich/Wissen, Markus (2017): *Imperiale Lebensweise. Zur Ausbeutung von Mensch und Natur im globalen Kapitalismus*. München.
- Hedtke, Reinhold (2014): Was ist sozio-ökonomische Bildung? In: Fischer, Andreas/Zurstrassen, Bettina (Hrsg.): *Sozioökonomische Bildung*. Bonn, S. 81–127.
- Helfrich, Silke/Bollier, David (2019): *Frei, fair und lebendig. Die Macht der Commons*. Bielefeld.
- Paech, Niko (2012): *Befreiung vom Überfluss*. München.
- Rosa, Hartmut (2016): *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Berlin.
- Winker, Gabriele (2015): *Care Revolution. Schritte in eine solidarische Gesellschaft*. Bielefeld.
- Winker, Gabriele (2018): Das Ganze der Arbeit revolutionieren. In: Scheele, Alexandra/Wöhl, Stefanie: *Feminismus und Marxismus*. Weinheim/Basel S. 102–114.
- Zurstrassen, Bettina (2014): Die Krise der Wirtschaftslehre: Fachdidaktische Konsequenzen für die politische-ökonomische Bildung. In: *Ökonomie und Gesellschaft. Zwölf Bausteine für die schulischen und außerschulische politische Bildung*. Bonn, S. 11–34.

Kindheit, Bildung und Karriere

Zur Fragilität einer produktiven Verbindung

Agnieszka Czejkowska, Julia Seyss-Inquart

Zusammenfassung: Im Licht der Ökonomisierung von Bildung haben Reformen der letzten Jahre die Idee einer „neuen Lernkultur“, die nicht früh genug beginnen kann, im Elementar- und Primarbereich etabliert. Eine institutionell gesteuerte Individualisierung fördert diese Lernkultur, indem sie räumlich wie zeitlich getrennte Arrangements verschränkt und auf spielerische Leistungsorientierung setzt: Im ersten Teil analysieren wir am Beispiel von Kindergärten jene politischen Diskurse, die das Bild des flexiblen, „digi kompetenten“ und unternehmerischen Menschen in das Kind projizieren und mittels Bildungsanrufungen „von Anfang an“ vorbereiten und verstärken. Im zweiten und dritten Teil wird am Beispiel der Neugestaltung von Klassenräumen, Einsatz von Portfolios und Lerntagebüchern dargestellt, wie räumliche und zeitliche Neuorganisation spielerisch Fremdevaluierung in das Selbst verlagert und Selbstoptimierungsprozesse bereits am Beginn der Schulkarriere verankert. Abschließend verweisen wir auf die Flüchtigkeit der Reformansätze, wenn es durchaus darauf ankommt.

Abstract: In the light of economization, educational reforms in recent years have established the idea of a “new learning culture” that cannot be encouraged early enough. Thus, in elementary and primary schools this learning culture is being promoted by interlacing spatially as well as temporally separated arrangements and playful performance orientation in a congenial way, as we will show below: Using the example of kindergartens, the first part analyzes those political discourses that project the image of the flexible, digitally competent as well as entrepreneurial person into the child and prepare and reinforce it “from the start” by means of educational interpellation. The second and third part focus the redesigning of classrooms; the use of portfolios and learning diaries in order to illustrate how spatial and temporal reorganization playfully shifts external evaluation into the self and in this way self-optimization processes are anchored at the beginning of the school career. Finally, we point out the volatility of these reform approaches when it really matters.

Keywords: Frühkindliche Bildung, offenes Lernen, Ökonomisierung, politisches Sprechen, Selbststeuerung

Einleitend

Transformationen in Produktions- und Arbeitsverhältnissen sind in der Regel mit einer normativen Neuorientierung im Bildungsbereich aufs Engste verflochten. Ende des 20. Jahrhunderts lässt sich diese Verflechtung am Beispiel der Formel „Ökonomisierung von Bildung“¹ veranschaulichen: Kaum wird das Ende einer als durchgängig idealisierten Erwerbs- und Ausbildungsbiographie besiegelt, kommt es einerseits zur Einleitung grundlegender Reformen innerhalb von Bildungsinstitutionen; andererseits wird das individuelle Streben nach Kompetenzen verpflichtend, die Flexibilität und *Employability* versprechen. Nun ist das Streben nach Bildung an sich erfreulich, jedoch scheint der kompetenzorientierte Wandel eher die Spekulationsfrage in Hinblick auf das Humankapital vorangetrieben (vgl. Casale/Oswald 2019), als zukunftsweisende Bildungsentwürfe verhandelt zu haben. So lässt sich die deutschsprachige Debatte der 1990er Jahre zugespitzt beschreiben, die mit der Einführung von Bildungsstandards, inklusive einer umfassenden Testkultur an Schulen, und Autonomie, inklusive kompetitiver Drittmittelorientierung an den Universtäten (vgl. Ydesen/Egedal Andreasen 2019), einen fundamentalen strukturellen Wandel der Schulen und Hochschulen begleitete.

Bedeutenden inhaltlich-konzeptionellen Einfluss hatten diese Auseinandersetzungen allerdings auf der Ebene der institutionellen Kindheit. Entwürfe einer „neuen Lernkultur“, die nicht früh genug beginnen kann, beflügelten Phantasien von durchgängigen Bildungskarrieren: „Auf den Anfang kommt es an“ (Hinz/Schumacher 2006). So lässt sich etwa gegenwärtig mit der Förderung von Fremdsprachen und mathematischen Kompetenzen nicht früh genug beginnen; folglich wird der Erwerb verwertbarer Kompetenzen zunehmend früher angesetzt. Entsprechend konstatieren soziologische Analysen eine „Verfrühpädagogisierung“ bzw. „Scholarisierung“ der Kindergärten (vgl. Sertl 2008, S. 25; Bollig et al. 2018). In der Primarstufe wiederum hält die *Kindorientierung* Einzug. Eigenständiges, selbsttätiges, personalisiertes, offenes Lernen, – es gibt zahllose Begriffe für Konzepte, die das Kind als lernendes Subjekt bei der Gestaltung von Unterricht und Erziehung in den Mittelpunkt setzen und es involvieren. (Vgl. Czejkowska et al. 2018) Viele dieser Konzepte lassen sich der reformpädagogischen Tradition zuordnen, die aktuell unter dem Stichwort ‚Individualisierung‘ eine besondere Konjunktur erlebt. Eine erfolgreiche Vorbereitung von Kindern hinsichtlich lebenslanger Lernkompetenz

1 Zur Analyse der unter „Ökonomisierung der Bildung“ begriffenen Entwicklungen und Problemlagen siehe die grundsätzlichen Arbeiten von u. a. Lohmann (2014), Höhne (2015), kritisch für den Hochschulbereich Liesner (2014), für die Schule Bellmann (2014), für den Bereich Erwachsenenbildung Pongratz (2009)

befeuert die Forderung nach individualisiertem Lernen nicht nur in Schulen, sondern auch in Kindergärten. Und in der Tat ist seit einigen Jahren offenkundig, dass Kindergärten prominent als Bildungsinstitutionen in den Blick rücken (vgl. Seyss-Inquart 2016). Durch die Aufwertung der Transition mit der übergreifenden Kooperation der Institutionen Kindergarten und Schule wird unseres Erachtens ein interessanter Ansatzpunkt markiert, der den Einfluss neuer Arbeitsverhältnisse und ihrer unterschiedlichen Beschäftigungsformen wie z. B. Teilzeit, neue Selbständigkeit, geringfügige Beschäftigung, freie Dienstverträge oder Leiharbeit auf den Elementar- und Primarbereich zeigt. Flexibilisierung, Digitalisierung und Unternehmer*innen-tum sind ohne Individualisierung von Anfang an nicht zu haben. Die institutionell gesteuerte Individualisierung fördert diese Tugenden einer ökonomisierten Bildung, indem sie räumlich und zeitlich getrennte Arrangements, spielerische Leistungsorientierung und die Förderung von Selbstständigkeit kongenial verschränkt, wie wir im Folgenden aufzeigen werden: Im ersten Teil analysieren wir am Beispiel des politischen Sprechens über Kindergärten in Österreich jene Diskurse, die das Bild des flexiblen, „digi kompetent“² und unternehmerischen Menschen in das Kind projizieren und mittels Bildungsanrufungen „von Anfang an“ vorbereiten und verstärken. Im zweiten und dritten Teil wird am Beispiel der Neugestaltung von Klassenräumen sowie am Einsatz von Portfolios und Lerntagebüchern dargestellt, wie räumliche und zeitliche Neuorganisation und spielerische Fremdevaluierung in das Selbst verlagert werden. Auf diese Weise werden Selbstoptimierungsprozesse bereits am Beginn der Schulkarriere verankert, um selbständige kleine Unternehmer*innen der Zukunft zu erschaffen.

1 „Die ersten Bildungsjahre sind entscheidend“

Während die globale Wirtschaft in den 1960er Jahren mit der sich abzeichnenden Krise des Fordismus beschäftigt war, nahmen die Debatten um die Rolle von Bildung, den Wandel von Beschäftigungsverhältnissen und die Stellung der Frau im politischen Sprechen Fahrt auf: Insbesondere der Kindergarten rückt vor diesem Hintergrund in den Fokus der Aufmerksamkeit³. Ab Mitte der 1990er Jahre gewinnen Kindergärten – zuvor nicht selten als bloße Aufbewahrungsanstalten gehandelt – durch deren

2 Vgl. The Digital Competence Framework 2.0 der EU (<https://ec.europa.eu/jrc/en/digcomp/digital-competence-framework>), und die Adaptierung in Österreich: Initiative digi.komp: <https://digikomp.at/index.php?id=542&L=0> [beide abgerufen am 12.10.2010].

3 Schon in der Gründungsphase der ersten vorschulischen Institutionen – den so genannten ‚Kinderbewahranstalten‘ – Ende des 19. Jahrhunderts werden diese mit veränderten Arbeitsstrukturen verknüpft (vgl. Seyss-Inquart/Schmidtko 2016).

Bildungsfunktion so deutlich an Bedeutung, dass sie im politischen Sprechen⁴ als erste institutionelle Station der Berufskarriere etabliert sind (vgl. u. a. Landesgesetzblatt 2003 (17): § 1 und § 3, Landesgesetzblatt 2010 (21): 91). Ab den 2000er Jahren scheint es undenkbar, zu behaupten, Kindergärten wären keine Bildungseinrichtungen. Bildung fungiert als Formel, an die im Sprechen von verschiedenen Positionen her angeschlossen werden kann und die sich sukzessive zu einem „Scharnier“ im Sinn von Deleuze (1977, S. 118) entwickelt. Die Ordnungen des politischen Sprechens verlaufen über das ‚Versprechen von Bildung‘ und so wird dieses zum Instrument der Regulierungen der Bevölkerung entlang gesellschaftlich jeweils aktueller Produktivitätserwartungen. Gegenwärtig ist es die Vorbereitung auf von Flexibilität und Digitalisierung gekennzeichnete Arbeitsverhältnisse, die vielmehr selbstständigem Unternehmer*innenentum gleichen denn Anstellungsverhältnissen, selbst wenn sie als solche ausgewiesen sind.⁵

Eng verwoben mit dem Kindergarten ist im politischen Sprechen die Schule, wobei hier Annäherungen, aber auch Abgrenzungen beobachtet werden können. Diese prägen das Verhältnis von Kindergärten und Schulen schon seit jeher – historisch tauchen die ersten Vorstellungen eines „eigenständigen Bildungsauftrages“ für den Kindergarten gegen Ende des 19. Jahrhunderts auf (Franke-Meyer 2011, S. 233). Die Abgrenzung wird im politischen Sprechen der 2000er Jahre grundsätzlich über zwei unterschiedliche Strategien vorgenommen: durch die Betonung der Eigenständigkeit (des Bildungsauftrages) von Kindergärten sowie durch die Feststellung, wofür Kindergärten in Abgrenzung zur Schule stehen (vgl. u. a. Wiener Gemeinderat 2004, S. 22, Magistratsabteilung 10 2006, S. 13, 16). Neben der Abgrenzung von der Schule kann im politischen Sprechen auch, und zwar weitaus häufiger, eine Annäherung an die Schule beobachtet werden (vgl. u. a. Wiener Gemeinderat 2007, S. 12). Der scheinbare Widerspruch – die Abgrenzung von der Schule sowie eine gleichzeitige Annäherung – wird im politischen Sprechen durch den eigenständigen Bildungsanspruch des Kindergartens aufgelöst, der dennoch als Vorbereitung auf die Schule ausgelegt ist (vgl. u. a. Wiener Gemeinderat 2008b, o. S.). Die Gleichzeitigkeit von Annäherung und Abgrenzung scheint in der diskursiven Ordnung besonders dann aufzutauchen, wenn sowohl Kindergärten

4 Unter ‚politischem Sprechen‘ werden im Folgenden Äußerungen zusammengefasst, die in öffentlichen politischen Gremien getätigt werden (Parlament, Landtag, Gemeinderat) oder aus der Kommunikation gesetzlicher Regelungen an die Öffentlichkeit (Bildungspläne, Homepages der Ministerien) stammen. Dieses Sprechen wird mittels einer diskursanalytischen Herangehensweise untersucht (für eine detaillierte Beschreibung der Methode der Diskurskritischen Policy Analyse siehe Seyss-Inquart 2016).

5 Das belegt die Umstellung der Zeiterfassung, die inzwischen nicht länger die reine Arbeitszeit erfasst, sondern zwischen projektspezifischer und tätigkeitsbezogener Zeiterfassung differenziert.

als auch Schulen als einzelne Teile des Bildungssystems verstanden werden, die Teil der Bildungskarriere sind. Im politischen Sprechen ist etwa die Rede davon, dass „die ersten Bildungsjahre eines Kindes entscheidend für den weiteren Bildungsverlauf sind und [...] auch volkswirtschaftlich die größten Effekte bewirken“ (Bmbwf o. J. a). Mit der Betonung der Transition als Bindeglied zwischen Kindergarten und Schule wird im politischen Sprechen die Idee einer durchgängigen Bildungskarriere etabliert. Durch diese Ordnung werden Kindergärten unweigerlich zu einem Teil eines Bildungssystems, das als Vorbereitung auf das Arbeitsleben verstanden wird. Als Teil eines Bildungssystems, das sich in einem globalen „Bildungswettbewerb“ (Wiener Gemeinderat 2008a, S. 53) befindet, wird in der diskursiven Ordnung auch der Druck erhöht, an flächendeckenden Testungen (etwa zum „Sprachstand“, Wiener Gemeinderat 2008a, S. 6, Bmbwf o.J. b.) teilzunehmen. Das Erstarren von Transition kann demnach als Indikator dafür gewertet werden, dass Kindergärten wie Schulen auf neue Arbeitsverhältnisse vorbereiten.

Bildung wird im politischen Sprechen erst über die Jahre als Funktion etabliert, die dann allerdings immer wichtiger wird und bestimmte Subjektpositionen wie etwa das „sich aktiv bildende Kind“ produziert⁶. Diese Adressierung wird ab den 1990er Jahren vermehrt vorgenommen und verschiebt die Übernahme von Verantwortung (auch für Erfolg bzw. Scheitern) in das kindliche Subjekt. Dass eine solche Form der Verantwortungsverschiebung sich an die Logik der Figur des „unternehmerischen Selbst“ (Bröckling 2007) geradezu anschmiegt, lässt auf die Anpassung an neue Arbeitsverhältnisse schließen. Bildung wird für die Involvierten zu einer Notwendigkeit, um sich lebenslang am Markt behaupten zu können, und muss daher auch schon möglichst früh einsetzen. Die Anrufung als „sich aktiv bildende Kinder“ funktioniert über die Anrufung als „selbsttätig“ in einer Logik der Selbstoptimierung. In dieser werden dem Kind möglichst optimale Ausgangsbedingungen zur Verfügung gestellt, die Ausgestaltung dieser Möglichkeiten wird dann aber ihm selbst überantwortet. Diese neue Form der Regulierung kann als Übernahme neoliberaler gouvernementaler Logiken gelesen werden, die sich auf ein „aktives Wirtschaftssubjekt“ (Foucault 2006, S. 311) stützen. Gemeinsam mit der Anrufung, die „Einzigartigkeit“ zu entfalten, wird hier Flexibilität vorbereitet, die auf neue Arbeitsformen verweist. Bereits in den 2000er Jahren findet diese Facette im politischen Sprechen Ausdruck in der Verquickung von flexiblem Lernen („ganzheitlich“, „nicht starr“, „spielerisch“) und Kreativität. Sichtbar wird dies etwa in der folgenden Textpassage: „Lernen erfolgt in einer für das Kind ganzheitlichen

6 Für eine detaillierte Beschreibung dieser Subjektpositionen siehe Seyss-Inquart 2016.

und spielerischen Art und Weise unter Vermeidung von starren Zeitstrukturen und vorgegebenen Unterrichtseinheiten. Entsprechende Rahmenbedingungen [...] sollen Kinder zu kreativem Tätigsein anregen“ (Landesgesetzblatt 2003). Die Verknüpfung von Kreativität, Spiel und Flexibilität als Elemente des politischen Sprechens über Kindergärten wird mit den Jahren intensiviert. Kinder werden adressiert, flexibel individuelle Leistung zu erbringen, um das Potential von Bildung bereits im Kindergarten zu entfalten. Dies zeigt sich insbesondere in der Betonung kindlicher Kreativität, wie etwa im Bildungsrahmenplan (Bmbwf 2020, S. 23), der Flexibilität als „Voraussetzung“ für Kreativität definiert: „Kinder mit kreativer Kompetenz stellen gewohnte Denk- und Handlungsmuster in Frage und finden außergewöhnliche Antworten auf Herausforderungen.“

Ein Bereich, der im politischen Sprechen über Kindergärten erst in den letzten Jahren Bedeutung gewonnen hat und sehr kontrovers diskutiert wird, ist das Thema Digitalisierung. Das Sprechen über den Einsatz digitaler Medien verläuft nach einer bestimmten Ordnung: Zuerst wird festgestellt, dass Digitalisierung Teil unserer Gesellschaft ist. Davon wird abgeleitet, dass dieses Thema deshalb auch den Kindergarten betrifft. Im nächsten Schritt wird auf eine kindgerechte Nutzung bzw. altersabgestufte Phasenmodelle verwiesen, um abschließend die Wichtigkeit des selbstständigen Umganges mit digitalen Technologien für zukünftiges Leben und Arbeiten zu betonen. Exemplarisch sei hier eine Passage des Medienkindergartens, auf der Homepage des Wiener Bildungsservers, genannt:

Medien sind an allen Orten leicht verfügbar und viele Kinder besitzen eigene digitale Geräte. Die Aufgabe des Kindergartens ist es, sich an der Lebenswelt der Kinder zu orientieren [...] Die Bildungsangebote orientieren sich dabei an der Entwicklung, den Vorerfahrungen und dem Interesse der Kinder und unterstützen Kinder dabei, sich in der digitalisierten Welt zurecht zu finden. Die Entwicklung der individuellen Medienkompetenz hat langfristig Auswirkungen auf Schule, Beruf und auch die private Alltagsbewältigung. (Wiener Bildungsserver o. J.).

Aus dieser wiederkehrenden Argumentation im politischen Sprechen kann einerseits geschlossen werden, dass das Thema Digitalisierung noch umkämpft ist. Andererseits zeigt es eine große Nähe zu neuen Arbeitsformen. Die sich wandelnden Berufswelten und die Notwendigkeit, die Kinder darauf vorzubereiten, sind ein nur zu offensichtliches Ordnungsprinzip der Argumentation. Ein weiteres Indiz für die Ausrichtung auf neue Arbeitsverhältnisse findet sich im Primarbereich in der Gestaltung von Lernräumen und deren Darstellung.

2 „Blir du lönsam, lille vän?“



„Wirst du profitabel sein, kleiner Freund?“ fragt titelgebend der aus Schweden stammende Maler Peter Tillberg eine von ihm dargestellte Grundschulklasse im Jahre 1972/73. Die räumliche Gestaltung der Klasse entspricht dem Klischee von Schule: Auf den ihnen zugewiesenen fixen Plätzen sitzen Schüler*innen artig in Reih und Glied. Die ernsthaften Gesichtsausdrücke der Kinder wirken aufgrund einer nicht präsenten Lehrperson eindringlich wie indifferent. Folgen sie fremdbestimmten Gedanken oder einer selbstbestimmten Melancholie? Möglicherweise machen sie, angeregt durch die aus dem *off* gestellte Frage des Künstlers, gerade eine Pause und blicken ungewiss in die Zukunft. Wird der zeitliche Kontext berücksichtigt, so ist für Ungewissheit kein Platz. Am Höhepunkt fordristischer Arbeitsorganisation ist der Erfolg dieses Klassenverbands unumstößlich. Die fühlbare Melancholie könnte also der Zukunft gelten. Denn setzt man sich heute dem Gemälde aus, so scheint Tillberg die bevorstehende Transformation der gesellschaftlichen Produktivität vorwegzunehmen. Mit einem Blick aus dem postfordistischen Zeitalter wird deutlich, dass dieses Kollektiv disziplinierter Individuen nicht sehr lange wird profitabel sein können, da die künftigen Arbeits- und Ausbildungsverhältnisse den Karrieren solcher Absolvent*innen nur bedingt zum Vorteil gereichen. Insofern beobachten wir hier eine Schulorganisation im Umbruch – ungeachtet des Umstandes, dass eine solche Organisation sich nach wie vor immer wieder finden lässt. Blickt man jedoch auf ein etwas anderes Artefakt der Darstellung, Webauftritte von Schulen, so wird man feststellen, dass die räumliche wie organisatorische Gestaltung der Klassen sich nicht länger am geordneten Kollektiv zu orientieren sucht. Schulen werben nicht mit Klassenzimmern der dargestellten Ordnung um ihre Schüler*innen, sondern mit der

Kunst, individualisierte Lehr-Lernformate als *state of the art* anzubieten und Schüler*innenzentrierung bzw. -orientierung groß zu schreiben.

Darstellungen schulischen Lernens sind daher mitunter nicht von Darstellungen außerschulischer Lernprozesse zu unterscheiden – zumindest, wenn es um die Raumgestaltung geht. Ungeachtet des Umstands, dass die meisten Schulgebäude entsprechend traditioneller Vorgaben gestaltet sind, wird die Situierung der Lernprozesse in Hinblick auf Lernumgebung und Raumarrangement inszeniert. Offenheit auf unterschiedlichen Ebenen signalisiert die Aufgeschlossenheit gegenüber individualisierter Gestaltung von Lernprozessen: Lachende Kinder inmitten „inselförmiger“ Tischarrangements, ein Teppich, Pflanzen, bunte Wohnaccessoires vermitteln spielerisches Lernen, das lerntypenspezifisch wie fächerübergreifend ist. Auch das Versprechen einer selbstbestimmten Organisation von Lernzeit und -rhythmus hält es bereit. Eine gemeinsame Auseinandersetzung mit Lerninhalten und eine partnerschaftliche Suche nach Lösungsansätzen ist sichtbar erwünscht. Dennoch ist ihnen die Möglichkeit, Sozialformen des Lernens wie die Lernmethoden wählen zu können, eingeschrieben. Variationen von Nischen und Rückzugsmöglichkeiten – etwa durch offene Bereiche, markiert durch den erwähnten Teppich in der Mitte des Raumes oder ein Sofa im hinteren Klassenbereich, belegen das. Sie scheinen keine Raritäten einer Schulklasse zu sein, vertraut man Webseiten heute. Auch hier müssen wir die Lehrperson suchen. In der Regel ist sie in das kollektiv-individuelle Unterrichtsgeschehen eingebunden, integriert. Die in frontalen Anordnungen betonte asymmetrische Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden wird in der kreisförmigen Anordnung nivelliert. Wenn alle am Teppich sitzen, weist das *proxemische Verhalten* – das räumliche Verhalten, die Konstellation der Kommunizierenden und Interagierenden – per se geringere hierarchische Unterschiede auf (vgl. Poggendorf 2008). Schließlich wird argumentiert, dass Schüler*innen einen erheblichen Teil ihrer Kindheit und ihrer Jugendzeit in der Schule verbringen. Als für sie zentraler Lebensbereich wird Schüler*innen in kindorientierten Unterrichtssettings daher die Möglichkeit eingeräumt, diesen Bereich aktiv mitzugestalten, damit sie sich in ihrer Lernumgebung wohlfühlen. Nicht unähnlich wird die Industrie beraten (vgl. Winter/Witrock 2018). Sollen Mitarbeiter*innen innovativ und flexibel arbeiten, ergo kreativ sein, brauchen sie entsprechende Vorstellungen von Arbeit und ihrer Umgebung. „Arbeitgeber können nicht verlangen, dass Mitarbeiter innovationsorientiert und flexibel arbeiten, ihnen dann aber eine Umgebung anbieten, in der sie von 9 bis 17 Uhr brav an einem Tisch im Büro sitzen“ wird Udo-Ernst Haner vom Fraunhofer-Institut für Arbeitswirtschaft und Organisation zitiert (ebd.). Lust, länger im Büro zu verweilen, statt auf die (Stech-)Uhr zu schauen, ist die Devise. Im Trend liegen folglich Büros, die Spielplätzen und Freizeitparks gleichen, nicht nur in den *Google-Headquarters*, sondern auch in kleineren und mittleren Unternehmen (ebd.). Folgt man Susan Sontags (1978) Auseinandersetzung mit Sprache, so findet sich auch in den beschriebenen Szenarien eine Sprechweise, die die

zynische Funktion der Metapher verdeutlicht: Das Auseinanderklaffen von Sprache und Realität. Wenn Unterrichtsettings zur Lebensweise eines Kindes werden, der Arbeitsplatz mit einer Spielwiese verwechselt wird, in der Interessen und Hobbies verfolgt werden können, dann ist das zynisch. Vor allem dann, wenn nicht nur die „Leistung im Modus des Als-Ob“ (Wittig 2017, S. 154) angesprochen ist, sondern auch der Erfolg und die Bezahlung. Kreatives Potenzial lässt sich freisetzen, wenn Handlungen spielerisch, also fiktiv, ethisch unverbindlich erscheinen. Wie Stefan Wittig herausarbeitet, wird mit Berücksichtigung eines psychoanalytischen Blicks jedoch der Ernst der Lage sichtbar, sobald ein „naiver Beobachter“ hinzukommt (ebd., S. 155). Das Spiel wird ernst, da produktiv, und zu einem belastenden Leistungsprinzip, da es eine Bewertung erfährt. Große Spielräume sollen Beschäftigten sichergestellt werden, damit sie sich (beruflich) verwirklichen können. Zur qualitätssichernden Instanz avancieren flexible Arbeitsverträge, die je nach Spielstand verlängert werden oder auch nicht. Investiert wird jedenfalls nicht in die vermeintlich spielerisch erbrachte Leistung, sondern in das künftige Potenzial. Dieser Gedankengang ist für uns insofern spannend, als wir in den beliebten Formaten offenen Lernens die Basis für Selbst- und Fremdbewertung des kreativen Potenzials sowie für einen flexiblen Umgang mit Arbeitszeiten sehen. Betrachtet man etwa den Einsatz von „Lerntagebüchern“ und „Portfolios“, so werden hier Kompetenzen für die „Spielwiesen der Großen“ grundgelegt.

3 Tagebücher, Lernportfolios und Selbstoptimierung

Lerntagebüchern und Lernportfolios liegt die Idee zugrunde, Kinder abseits vorgefertigter Lernmaterialien und fixer Abläufe darin zu unterstützen, sich Lern- und Dokumentationsprozesse individuell anzueignen sowie eigenständige „Lernprodukte“ spielerisch erstellen zu können. Die wissenschaftliche Begleitung solcher Prozesse an zwei ausgewählten Volksschulstandorten (Czejkowska et al. 2018) hat nicht nur verdeutlicht, wie nachhaltig diese Form des Lernens auf flexible Arbeitsstrukturen vorbereitet, sondern auch, wie vermeintlich spielerisch ernsthafte Formen der Selbstevaluation und -kontrolle bereits im Primarbereich verankert werden. Lerntagebücher werden eingesetzt, um eine Reflexion des eigenen Lernens zu initiieren, aber nicht ausschließlich. Regelmäßiges Verfassen von Einträgen thematisiert nicht nur spezifische Lernergebnisse, sondern ganzheitliche Lernprozesse wie die eigenen Lernfortschritte oder aufgetretene Schwierigkeiten und Fragen. Über einen längeren Zeitraum geführt, ermöglicht diese Form des „Tagebuchs“ die Dokumentation von Veränderungen im eigenen Lernverhalten.⁷ Portfolios wiederum sind Kompendien

7 In den untersuchten Lerntagebüchern (linierte A-5 Hefte) notieren die Kinder in unregelmäßigen zeitlichen Abständen stichwortartig zu erledigende Arbeitsaufträge und Unterrichtsinhalte.

loser (Arbeits-)Blätter, die so zusammengehalten werden, dass jederzeit weitere hinzugefügt oder entnommen werden können.⁸ Damit werden sie zu einer flexiblen Zusammenschau der Lernfortschritte und Leistungen der Schüler*innen, die mit Bewertungen durch die Lehrperson versehen sind. Portfolios veranschaulichen Lernaktivitäten wie auch individuelle Entwicklungen und richten sich somit auch an Außenstehende, denen die Leistungen der Schüler*innen durch diese Dokumentation zugänglich gemacht werden sollen.

Das Spannungsfeld, in dem sich individualisiertes schulisches Lernen und Lehren vollzieht – fremdbestimmte Lernprozesse bei gleichzeitiger Orientierung an den Bedürfnissen der einzelnen Kinder – wird in den Lerntagebüchern und Portfolios besonders deutlich. So tritt eine Kluft zwischen der Selbstbestimmung der Inhalte und der Selbstbestimmung der Methode bzw. des Zeitpunktes der Bearbeitung dieser Dokumente zu Tage. Die Inhalte (Arbeitsaufträge, Arbeitsblätter etc.) werden sowohl in den Lerntagebüchern als auch in den Portfolios weitgehend von den Lehrpersonen bestimmt, während es in der Bearbeitung und im Zeitpunkt der Bearbeitung Spielräume für die Lernenden gibt. Auf diese Spielräume verweisen etwa das listenförmige Abhaken der Arbeitsaufträge in den Lerntagebüchern (die Lernenden markieren zu unterschiedlichen Zeitpunkten die Fertigstellung von Arbeitsaufträgen) und die Heterogenität der Arbeitsblätter in den Portfolios (diese zeugen von unterschiedlicher Aufgabebearbeitung). Ohne Zweifel ist der Einsatz beider Formate eine „Kunst der indirekten Steuerung“ (Wrana 2015, S. 38): Dem kindlichen Lernen wird der notwendige Rahmen gegeben, allerdings wird die Steuerung weniger offensichtlich, da zwar Aufgabenstellungen vorgegeben sind, jedoch die zeitliche Organisation und die Wahl der Sozialform den Kindern überlassen wird. Anders formuliert, im schulischen Kontext finden ganz unterschiedliche Lehr- und Lernprozesse statt, deren Zusammenhang erst individuell hergestellt werden muss – mit den Portfolios und Lerntagebüchern werden diese wie mit einer Klammer zusammengehalten. In den Portfolios und Lerntagebüchern kommt weiters zum Ausdruck, dass Kontrolle und Selbstkontrolle wesentliche Teile schulischer Lernpraktiken sind. Menzel und Rademacher (2012, S. 89) betonen diesbezüglich, dass Fremd- und Selbstkontrolle in schulischen Lernsettings „aufeinander bezogen“ sind, und argumentieren, dass während der Grundschulzeit sukzessive eine „Deckungsgleichheit“ von Fremd- und Selbstkontrolle erzeugt wird. Damit wird darauf hingewiesen, dass Fremdkontrolle und Selbstkontrolle in schulischen Settings nicht ohneinander auskommen und die Herausforderung

8 Die analysierten Portfolios beginnen jeweils mit einem Steckbrief der Schüler*innen und beinhalten neben unterschiedlichen Arbeitsblättern im Regelfall drei offizielle „Schulnachrichten“ oder „Schulbesuchsbestätigungen“ (je nachdem, ob die Schüler*innen als „ordentliche“ oder „außerordentliche“ Schüler*innen geführt werden), ein bis zwei Briefe von der Lehrperson an die Lernenden (Halbjahr und Schuljahresende 1. Schulstufe) sowie einen von der Lehrperson ausgefüllten Lernzielkatalog (Halbjahr 2. Schulstufe).

aller Beteiligten darin liegt, eine für die Lernenden möglichst stimmige Passung der beiden herzustellen. Die zunehmende Etablierung von Selbstkontrolle erweist sich als zentral in kindorientierten Lernsettings. Die Schüler*innen sollen sich darin üben, ihre Lernfortschritte festzuhalten und ihre Aufmerksamkeit auf sich selbst zu richten. Dazu gehört es auch, ein „individuelles Zeitregime“ (Rabenstein 2007, S. 46) zu entwickeln. Kontrolle durch die Lehrperson zeigt sich in den Daten ganz allgemein darin, dass sowohl die Lerntagebücher als auch Portfolios von den Lehrer*innen durchgesehen und mit Anmerkungen versehen werden. Dieser kontrollierende Blick schlägt sich auch in den Bemerkungen der Lehrpersonen nieder, wie das folgende Beispiel aus einem Portfolio zeigt: „Leider musste ich dich immer wieder daran erinnern, dass du mitsingen sollst.“ (PF_N, S. 3)⁹ Wichtiger Teil schulischen Lernens ist also die Kommentierung des Lernverhaltens durch die Lehrpersonen, in diesem Beispiel etwa, inwieweit die Schüler*innen am Schulunterricht partizipieren. Auch die Lerntagebücher dienen in ihrer Form – Listen von Unterrichtsinhalten und Arbeitsaufträge zum Abhaken – an sich einer Anleitung zur Selbstkontrolle. Die Schüler*innen übernehmen mit dem Führen und Abarbeiten der Listen die Überprüfung ihres Arbeitsfortschrittes. Die Endbegutachtung erfolgt mit dem Durchsehen der Lerntagebücher durch die Lehrpersonen. Menzel und Rademacher (2012, S. 80) beschreiben diese Mischung aus Überprüfung durch die Lehrperson und Selbstkontrolle durch die Schüler*innen als „Dopplung von Kontrolle“. Häcker (2007, S. 63) macht darauf aufmerksam, dass Fremdbestimmung in Lernprozessen durch das „Einfordern von Selbststeuerung“ Verstärkung erfahren kann.

In Kommentaren und den Portfolios geben Lehrpersonen ihren Schüler*innen auch Rückmeldungen hinsichtlich der Ausübung ihrer Rolle als Schüler*in. Dafür werden die Kinder in den Portfolios als Schüler oder Schülerin adressiert: „Du bist ein fröhlicher, lebhafter und höflicher Schüler“ (PF_N, S. 5). Die Lehrperson definiert an dieser Stelle der Portfolios positive Eigenschaften von Schüler*innen; besonders wichtig sind dabei – aufgrund ihrer häufigen Nennung – Fröhlichkeit und Höflichkeit. Diese Eigenschaften machen für die Lehrperson u. a. gute Schüler*innen aus. Die subjektiven Erwartungshaltungen der Lehrpersonen in Hinblick auf die Einnahme der Schüler*innenrolle kommen in diesen Aussagen zum Ausdruck. Eine gewisse Tendenz zu Typologien ist zu erkennen: Die Schüler*innen werden zu den *Wissbegierigen*, den *Höflichen*, den *Sportlichen*, den *Unruhigen* etc. Die Rückmeldungen der Lehrperson lassen darauf schließen, dass es sich um einen Einübungsprozess handelt, der andauert und der von der Lehrperson als zukunftsgerichtet verstanden wird: „Ich hoffe, dass es dir im nächsten Schuljahr wieder besser gelingt aufmerksam zu arbeiten.“ (PF_S, S. 30) Die Lehrperson äußert hier Kritik, um eine zukünftige Optimierung anzuregen.

9 Die folgenden Angaben beziehen sich auf das Datenmaterial, konkret die in alphabetischer Reihenfolge anonymisierten Portfolios (PF_A, PF_B etc.).

Die skizzierten Rückmeldeformate beinhalten also Kommentierungen des Verhaltens und der Leistungen der adressierten Schüler*innen. Sie rufen den evaluativen Scharfblick auf den Plan, zunächst bei den Lehrer*innen, um diesen dann in den Lernenden selbst zu installieren. Zugleich betonen auch die im Feld agierenden Akteur*innen in den entwickelten Formaten die Bedeutung einer pädagogischen Beziehung, die auf Führung und zu vermittelnde Inhalte und Werte setzt. Das Ziel ist unbestritten, das im Werden begriffene Wesen seiner Bestimmung näher zu bringen. Doch was ist die angestrebte Bestimmung? Auf den ersten Blick kann zweifelsfrei konstatiert werden: Das humboldtsche Bildungsideal ist den Schulen nicht abhandengekommen: Nach wie vor soll die individuelle Entwicklung und Auseinandersetzung mit der Welt den gesellschaftlichen Fortschritt in der Zukunft garantieren, wie man den ausgearbeiteten Lehr-Lernformaten entnehmen kann. Doch es kommt noch ein weiteres Moment hinzu: Die bereits sehr früh einsetzende Selbstevaluierung der eigenen Lernprozesse, vor allem aber die Einübung in die (Selbst-)Verantwortung für diese Prozesse, um Unternehmer*innen der Zukunft zu erschaffen.

Conclusio

Das Leitbild des flexiblen, „digi-kompetenten“ und unternehmerischen Menschen dominiert die Vorstellung einer adäquaten Vorbereitung auf neue Arbeitsverhältnisse sowohl in „neuen Lernkulturen“ als auch im Sprechen über Aufgabe und Zukunft von Kindergärten. Dass diese produktive Verbindung auch von einer besonderen Fragilität gekennzeichnet ist, hat sich gerade im letzten Jahr in nicht zu missverstehender Deutlichkeit gezeigt: Die COVID-19-Pandemie und die daraus resultierenden Maßnahmen haben offenbart, dass die Wichtigkeit der neuen Lernkulturen und Bildungsaspirationen ungeachtet aller Versprechen ein äußerst flüchtiger Augenblick ist. Die Forderung nach kindergerechter Bildung und Karriereplanung wurde mit einer Geschwindigkeit und Selbstverständlichkeit suspendiert, die angesichts der jahrelangen Systemreformen verblüfft. Im politischen Sprechen über Kindergärten rund um die Öffnung der Institutionen nach dem ersten Lockdown wurde selbst von der Interessensvertretung der Elementarpädagog*innen auf das Argument zurückgegriffen, dass Kinder nur dann einen Kindergarten besuchen sollen, wenn die *Betreuung zu Hause* nicht möglich ist (vgl. u. a. Arge Kinderbildung und -betreuung 2020). Die gleiche Argumentation wurde seitens der Bildungspolitiker*innen für den Schulbereich in Anschlag gebracht. Bildung mit all ihren Versprechungen wurde zugunsten von notwendiger Betreuung zurückgestellt. Auch im Unterricht wurden innovative, da digitale Unterrichtsettings schnell zu einer Verlegenheitslösung im Bestreben so zu tun, als ob Schule stattfinden würde. Die Gestaltung von Lernräumen erschöpfte sich schnell in der Bereitstellung einiger weniger Laptops

und die Bilder von schulpflichtigen Kindern, die Stunden vor ihren Rechnern im „digitalen Klassenzimmer“ verbringen, erinnern verstörend an Peter Tillbergs Darstellung einer Klasse der 1970er. Die „neue Realität“ sind derzeit nicht erreichbare und sich selbst überlassene Kinder, die nicht einmal an ihre Arbeitsblätter kommen. Die Anpassung an neue Arbeitsverhältnisse konnte ohne große Umschweife unterbrochen werden, die Arbeit an sich allerdings nicht: Eltern im Homeoffice, Mütter in der Organisation der Betreuung und des Homeschoolings der eigenen Kinder. Schon erstaunlich, wie routiniert eine Gesellschaft der neuen Arbeitsverhältnisse in ein Revival fordistischer Arbeitsteilung einstimmen kann, in dem die Reproduktionsarbeit von Frauen der entscheidende Faktor ist, wenn es um die Ermöglichung von Arbeitsfähigkeit geht.

Literatur

- Arge Kinderbildung und -betreuung (2020): Ein VERZWEIFLUNGSSCHREI! Stellungnahme der Arge Kinderbildung und -betreuung. Bmbwf (2020): Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich. Online unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/sb/bildungsrahmenplan.html> [abgerufen am 29.09.2020].
- Bmafj (o. J.): FAQ: Sonderbetreuungszeit. Online unter: <https://www.bmafj.gv.at/Services/News/Coronavirus/FAQ--Sonderbetreuungszeit.html> [abgerufen am 29.09.2020].
- Bmbwf (2020): Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich. Endfassung, August 2009. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/sb/bildungsrahmenplan.html> [abgerufen am 29.09.2020].
- Bmbwf (o. J. a): Elementarpädagogik. Online unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/ep.html> [abgerufen am 29.09.2020].
- Bmbwf (o. J. b): Sprachförderung. Online unter: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/ep/sf.html#heading_Uebergabeblatt_ [abgerufen am 29.09.2020].
- Bellmann, Johannes. (2014). Vom Taylorismus über Organisationsentwicklung zum New Public Management und darüber hinaus – Zur Rezeptiongeschichte ökonomischen Qualitätsmanagements im pädagogischen Feld. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 17, 47–65.
- Bollig, Sabine/Neumann, Sascha/Betz, Tanja/Joos, Magdalena (2018): Einleitung: Institutionalisierungen von Kindheit. Soziale Ordnungsbildungen im Schnittfeld von Pädagogik, Wissenschaft und Gesellschaft. In: Dies. (Hrsg.): Institutionalisierungen von Kindheit. Childhood Studies zwischen Soziologie und Erziehungswissenschaft. Weinheim Basel, S. 7–20.
- Bröckling, Ulrich (2007): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt am Main.
- Casale, Rita/Oswald, Christian (2019): Bildung zum Humankapital. In: K. Walgenbach (Hrsg.): Bildung und Gesellschaft im 21. Jahrhundert. Frankfurt a. M., S. 61–87.
- Czejkwoska, Agnieszka/Feichter, Helene/Hummel, Sandra/Seyss-Inquart, Julia/ Strausz, Klara (2018): offen lernen. Kindorientierter Unterricht in Forschung und Praxis. Wien.
- Deleuze, Gilles (1977): Kein Schriftsteller: Ein neuer Kartograph. In: Ders. /Foucault, Michel: Der Faden ist gerissen. Berlin, S. 100–136.
- Franke-Meyer, Diana (2011): Kleinkinderziehung und Kindergarten im historischen Prozess. Ihre Rolle im Spannungsfeld zwischen Bildungspolitik, Familie und Schule. Bad Heilbrunn.
- Foucault, Michel (2006): Die Geburt der Biopolitik. Geschichte der Gouvernementalität II. Frankfurt am Main.
- Häcker, Thomas (2007): Portfolio. Ein Medium im Spannungsfeld zwischen Optimierung und Humanisierung des Lernens. In: Gläser-Zikuda, Michael/Hascher, Tina. (Hrsg.): Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis. Bad Heilbrunn, S. 63–85.

- Hinz, Renate/Schumacher, Bianca (Hrsg.) (2006): Auf den Anfang kommt es an: Kompetenzen entwickeln – Kompetenzen stärken. Wiesbaden.
- Höhne, Thomas (2015): Ökonomisierung und Bildung. Zu den Formen ökonomischer Rationalisierung im Feld der Bildung. Wiesbaden.
- Landesgesetzblatt für Wien (2003): 40. Stück.
- Landesgesetzblatt für Wien (2010): 21. Stück.
- Liesner, Andrea (2014): Ökonomisierung der Hochschulen durch den Bologna-Prozess. In: Tremmel, Jörg (Hrsg.): Generationengerechte und nachhaltige Bildungspolitik. Wiesbaden. S. 265–276.
- Lohmann, Ingrid (2014): Bildung am Ende der Moderne. Beiträge zur Kritik der Privatisierung des Bildungswesens. URN: urn:nbn:de:0111-opus-94767.
- Magistratsabteilung 10 (2006): Bildungsplan der Stadt Wien.
- Menzel, Christin/Rademacher, Sandra (2012): Die „sanfte Tour“. Analysen von Schüler-selbsteinschätzungen zum Zusammenhang von Individualisierung und Kontrolle. In: Sozialer Sinn 2012 / 1, S. 79–99.
- Poggendorf, Armin (2008): Proxemik in der Teamdynamik – Raumsprache diktieren und interpretieren. In: Siems, Florian/Brandstätter, Manfred/ Gölzner, Herbert (Hrsg.): Anspruchsgruppenorientierte Kommunikation. Wiesbaden, S. 233–246.
- Pongratz, Ludwig (2009): Bildung im Bermuda-Dreieck: Bologna – Lissabon – Berlin. Eine Kritik der Bildungsreform. Paderborn.
- Rabenstein, Kerstin (2007): Das Leitbild des selbständigen Schülers. Machtpraktiken und Subjektivierungsweisen in der pädagogischen Reformsemantik. In: Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine (Hrsg.): Ko-operatives und selbständiges Arbeiten von Schülern. Zur Qualitätsentwicklung von Schülern. Wiesbaden, S. 38–60.
- Sertl, Michael (2008): Verfrühpädagogisierung. Soziologische Skizzen zum Thema. In: Falkinger, Barbara / Mitterbauer, Walter/Rotbacher-Stastny, Ingrid/Sertl, Michael: Lern schneller, Baby. Ein schulheft zur Verfrühpädagogisierung. schulheft 125/2007. S. 25–31.
- Seyss-Inquart, Julia (2016): bildung versprechen. Zur Ordnung institutioneller Kindheit in politischen Debatten. Wien.
- Seyss-Inquart, Julia / Schmidtke, Adrian (2016): Vorschulische Erziehungseinrichtungen. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online, Fachgebiet Historische Pädagogik. Weinheim.
- Sontag, Susan (1978): Krankheit als Metapher. München.
- Wiener Bildungsserver (o. J.): Warum Medienerziehung im Kindergarten sinnvoll ist. Online unter: <https://medienkindergarten.wien/medienpaedagogik/medienerziehung-im-kindergarten/warum-medienerziehung-im-kindergarten-sinnvoll-ist/> [abgerufen am 29.09.2020].
- Wiener Gemeinderat (2004): Wörtliches Protokoll der 51. Sitzung des Wiener Gemeinderates vom 17.12.2004.
- Wiener Gemeinderat (2007): Wörtliches Protokoll der 20. Sitzung des Wiener Gemeinderates vom 27.04.2007.
- Wiener Gemeinderat (2008a): Wörtliches Protokoll der 37. Sitzung des Wiener Gemeinderates vom 01.10.2008.
- Wiener Gemeinderat (2008b): Beschlussantrag vom 02.12.2008.
- Winter, Carina/ Wittrock, Olaf (2018): Großraumbüro. Selbst Mittelständler richten sich ein wie Google. In: Wirtschaftswoche, 05. Juni 2018.
- Wittig, Steffen (2017) Leistung als Spiel? Über die wissentliche Verstricktheit in den Möglichkeitsraum der Leistung. In: Bünger, Carsten/Mayer, Ralf/Schröder, Sabrina /Hoffarth, Britta (Hrsg.) Leistung – Anspruch und Scheitern. Halle (Saale), S. 148–166.
- Wrana, Daniel (2015): Everything at Your Fingertips. Die Metapher der „Lernumgebung“ und das Subjekt des Lernens. In: Die Deutsche Schule 2015/1, S. 36–48.
- Ydesen, Christian/Egedal Andreasen, Karen (2019): Historical Roots of the Global Testing Culture in Education In: Nordic Studies in Education, 40 (2), S. 149–166.

III. Konsequenzen von Digitalisierung und Technisierung für das Verhältnis von Arbeit und Bildung

Digitalisierung – Arbeit – Bildung

Eine bildungstheoretische Perspektive auf die Arbeitswelt in Zeiten der Vierten Industriellen Revolution

Thomas Damberger

Zusammenfassung: Die Digitalisierung ist eng verwoben mit der sogenannten Vierten Industriellen Revolution. Big Data, Künstliche Intelligenz, Internet of Things, Deep Learning-Systeme etc. prägen eine zunehmend vernetzte und automatisierte Arbeitswelt, in der zugleich Entgrenzungssphänomene sowie ausgefeilte Kontroll- und Steuerungsmomente wirksam werden. Der Beitrag skizziert zum einen exemplarisch aktuelle Entwicklungen im Bereich Digitalisierung und deren Auswirkungen auf die Arbeitswelt. Im Anschluss daran rückt die Frage ins Zentrum, welche Herausforderungen angesichts dieser Entwicklungen für die Bildung resultieren, die zwischen der Potenzialentfaltung des einzelnen Menschen *um dieses Menschen willen* und den an den Menschen gestellten ökonomischen Ansprüchen zu vermitteln hat.

Abstract: Digitalization is closely linked to the so-called Fourth Industrial Revolution. Big data, artificial intelligence, the Internet of Things, deep learning systems, etc. shape an increasingly networked and automated work environment in which phenomena of de-bordering as well as sophisticated control processes become effective. On the one hand, the article outlines current developments in the field of digitization and their effects on the world of work. Subsequently, the question comes into focus, which challenges result from these developments for the education, which must mediate between the development of the potential of the individual and the economic demands made on the people.

Keywords: Bildung, Digitalisierung, Arbeit, Crowdsourcing, Cloudworking

I Digitalisierung

Der Begriff Digitalisierung kann in einem technischen Sinne verstanden werden. In diesem Falle geht es darum, dasjenige, was zunächst analog vorliegt, in eine digitale Form zu bringen. Man bezeichnet diesen Vorgang als Formalisierung. Am Ende des Formalisierungsprozesses besteht die Welt aus Nullen und Einsen, d.h. aus einer Ansammlung aus Binärziffern (*binary digits*), die maschinell mithilfe von Computern weiterverarbeitet werden können. Was im Zuge der

Formalisierung vonstatten geht, bezeichnen Nake und Grabowski als ein In-die-Knie-gehen der Dinge vor dem Computer im Zuge einer Abstraktion (vgl. Nake/Grabowski 2007, S. 308). Der Begriff Abstraktion bezieht sich auf ein Absehen von allen lebensweltlichen Bezügen und Bedeutungen, die nicht in eine mathematisch bzw. maschinell verarbeitbare Form gebracht werden können.

Die Digitalisierung kann allerdings auch anhand ihrer Phänomene beschrieben werden. Eine solche phänomenale Beschreibung liegt näher, denn wir begegnen im alltäglichen Leben weniger dem skizzierten technischen Umwandlungsprozess von analog in digital, sondern vielmehr grundlegenden Veränderungen, die mit der Digitalisierung verwoben sind. Diese Veränderungen gehen zumeist mit Begriffen wie *Big Data*, Künstliche Intelligenz (KI), *Internet of Things* (IoT), Maschinelles Lernen bzw. *Deep Learning* und *Augmented & Virtual Reality* einher.

Big Data ist die Bezeichnung für große Datenmengen, die mit konventioneller Hardware und herkömmlichen Methoden weder gespeichert noch weiterverarbeitet werden können. Worum es im Kern bei *Big Data* geht, wird zumeist am Beispiel von fünf V's skizziert. Es handelt sich dabei um *Volume* (die Datenmenge), *Velocity* (die Geschwindigkeit, mit der Daten erzeugt bzw. ausgewertet werden) und *Variety* (die Vielfalt der Daten, beispielsweise Inhalts-, Prozess- und Programmdateien); hinzu kommen *Value* (der zumeist ökonomische Wert der Daten) und *Veracity*, womit der Wahrheitsgehalt von Daten angesprochen ist (vgl. Fasel/Meier 2016, S. 5f.).

Möglich wird *Big Data* durch das Zusammenwirken mehrerer Entwicklungen, die Gapski unter dem Begriff Treiber fasst (vgl. Gapski 2015, S. 65f.). Dazu zählen eine umfassende *Vernetzung*, eine zunehmende *Sensorisierung* (auch von Alltagsgegenständen) und eine damit einhergehende *Datafizierung*; ferner eine *Algorithmisierung*, die im Zuge des Zusammenwirkens leistungsoptimierter Prozessoren und einer Steigerung der Speicherkapazitäten eine effizientere Auswertung der Daten zulässt und damit einer *Monetarisierung*, d. h. Erzeugung von ökonomischen Werten mit Hilfe von Datenhandel, den Weg ebnet.

Das reine Erfassen und Speichern von Daten ist ein wesentlicher Aspekt von Big Data, aber ohne eine daran anschließende Auswertung letztlich wenig effektiv. Die Datenauswertung erfolgt mithilfe von Algorithmen, d. h. auf Basis formallogischer Handlungsanweisungen. Solche Handlungsanweisungen werden in Form von Computerprogrammen erstellt. Das altgriechische Wort *próγραμμα* (πρόγραμμα) bedeutet Vorgeschriebenes. Der Programmierer schreibt also dem Computer (genauer: der Hardware) eine Handlungsanweisung vor.

Im Kontext von *Big Data* sind allerdings weniger die klassischen Programme bzw. Algorithmen interessant, sondern vielmehr sogenannte Lernalgorithmen. Vom Prinzip her funktionieren Lernalgorithmen, man spricht hier auch von Maschinellem Lernen bzw. Deep Learning, folgendermaßen: Zunächst einmal werden Knoten (sogenannte künstliche Neurone) in mehreren Schichten

hintereinander angeordnet. Es gibt eine Eingabeschicht, mehrere verdeckte Schichten (*hidden layers*) und zuletzt eine Ausgabeschicht. Das Deep Learning-System ist also ein *Künstliches Neuronales Netz (KNN)*. In einfacher Form existieren Künstliche Neuronale Netze bereits seit Mitte des 20. Jahrhunderts. Aber erst mit der Entwicklung von hochleistungsfähigen GPUs (Graphic Processing Units), die über parallel arbeitende Prozessoren verfügen, die ursprünglich für Grafikkarten entwickelt und erst später für maschinelles Lernen angepasst wurden, war eine rasante Weiterentwicklung von Künstlichen Neuronalen Netzen hin zu komplexen Deep Learning-Systemen möglich.

Zum Vergleich: Während man bei Künstlichen Neuronalen Netzen zumeist mit 100 bis 1.000 Knoten pro Schicht und im Ganzen mit nur wenigen Schichten gearbeitet hat, umfassen Deep Learning-Systeme Millionen bis Milliarden Knoten, die in weit über 100 Schichten aufgereiht sind. Jeder Knoten einer Schicht ist mit möglichst vielen Knoten der jeweils nächsten Schicht verbunden. Das erinnert bereits sehr an Nervenzellen im Gehirn, die über die Signalausgänge (Axone) mit den Signaleingängen (Dendriten) der umliegenden Zellen in Kontakt stehen. Wird nun ein Knoten aktiviert, gibt er das Aktionspotenzial an alle verbundenen Knoten der nächsten Schicht weiter. Das Gewicht jeder einzelnen Verbindung kann stärker oder schwächer eingestellt werden, und die Schwellenwerte, die ausschlaggebend dafür sind, ob ein Aktionspotenzial dazu führt, dass bei der nächsten Zelle (oder dem nächsten Knoten) etwas passiert, können ebenfalls nachjustiert werden. Beim Gehirn ist der Schwellenwert in dessen von Natur aus festgelegt.

Beim Deep Learning gibt es unterschiedliche Lernformen (überwachtes, unüberwachtes und verstärkendes Lernen). Im Wesentlichen geht es bei allen Lernformen darum, dass das System in einer großen Menge von Daten (beispielsweise Milliarden von Fotos mit Gesichtern) immer wiederkehrende Muster entdeckt. Ein solches Muster dient als *Feature Set*, d. h. als eine Art Prototyp eines Gesichts. Neue Fotos werden anschließend mit dem Feature Set abgeglichen, wobei dieses selbst wiederum modifiziert werden kann.

Ein großer Vorteil beim Deep Learning besteht darin, dass Muster jeglicher Art erkannt werden können. Es ist dabei gleichgültig, ob es sich um ein Gesicht auf einem Foto oder um ein Haus, eine Landschaft, ein Karzinom, ein Musikstück, eine menschliche Stimme, einen Fingerabdruck usw. handelt. Der zweite Vorteil liegt in der Geschwindigkeit, mit der Deep Learning-Systeme wiederkehrende Muster in sehr großen Datenmengen erkennen können.

Je nach Kontext kann sich das, was zunächst vorteilhaft erscheinen mag, ins Gegenteil verkehren. Kommunikations-, Konsum- und Bewegungsmuster in großen Datenmengen können zum Erstellen von *Scores* verwendet werden, die beispielsweise Unternehmen Auskunft über den ökonomischen Wert eines Menschen erteilen. Die US-amerikanische *Acxiom Corporation*, ein Dienstleister für kundenfokussiertes Marketing, erstellt auf Basis von Online- und Offlinedaten

detaillierte Profile mit durchschnittlich 1500 Informationen pro Person. Acxiom teilt, ausgehend vom errechneten ökonomischen Wert, Menschen in Kategorien ein, um zahlenden Kunden die Möglichkeit zu bieten, ihre Produkte besser auf die geeignete Zielgruppe ausrichten zu können. Das Problem:

Wer bei Acxiom in die unterste Konsumentenkatgorie eingeordnet wird (Branchenbezeichnung ‚Waste‘), dem wird es kaum gelingen, einen guten Mobilfunkvertrag abzuschließen, eine halbwegs günstige Krankenversicherung zu erhalten oder eine Urlaubsreise auf Kredit zu finanzieren. Wer einmal durch Daten auf diese Weise attribuiert worden ist, wird große Probleme haben, dieses Stigma wieder loszuwerden. (Mau 2017, S. 268)

Was bereits an dieser Stelle erkennbar wird, ist ein In-den-Hintergrund-rücken der Technik, die sich der Sichtbarkeit entzieht, sich aber nichtsdestotrotz um so wirkmächtiger erweist. Mark Weiser, ein Vorreiter des *Internet of Things* (IoT), hat 1996 in einem gemeinsamen Aufsatz mit John S. Brown den Begriff *calm technology* geprägt. Wenn Alltagsgegenstände zunehmend miteinander vernetzt werden und sich auf diese Weise eine Ära der allumfassenden Computerisierung entfaltet, erscheint es angebracht, den Computer „so unbemerkt wie möglich zum Einsatz kommen zu lassen“ (Weiser/Brown 2015 [1996], S. 63).

Werner Sesink hat in den deutschsprachigen Raum die Idee einer zurückhaltenden Technik im doppelten Sinne eingeführt (vgl. Sesink 2002, S. 254 f.). Gemeint ist damit eine Technik, die einerseits die Ansprüche der Welt an den einzelnen Menschen zurückhält und auf diese Weise Freiräume für Kreativität schafft, die aber darüber hinaus auch sich selbst zurückhält, den Menschen nicht zu Reaktionen nötigt, sondern im Hintergrund verweilend auf Abruf bereitsteht. Dieses Zurückhalten mag heute dem Anschein nach noch immer gegeben sein, tatsächlich ist es jedoch so, dass die im Hintergrund verweilende Technik zumindest potenziell permanent Daten erfasst und weiterleitet und auf diese Weise auf den Menschen zugreift.

Was gegenwärtig stattfindet, ist die Potenzierung dessen, was Gotthard Günther (1963) bereits vor rund 60 Jahren mit seinen Überlegungen zur *transklassischen Maschine* vorsichtig angedacht und Luciano Floridi (2017) pointiert für die Gegenwart diagnostiziert hat: Der Mensch ist zur Peripherie einer umfassenden, sich aufspreizenden Maschine geworden. Unter transklassischer Maschine versteht Günther eine Maschine, die im Gegensatz zu ihrem klassischen Pendant nicht produziert, sondern vielmehr steuernden Charakter hat, indem sie mittelbar über die klassische Maschine transformatorisch auf die Welt einwirkt (vgl. Günther 1963, S. 184). Ähnlich wie die menschliche Hand für das Gehirn in diesem Sinne Peripherie ist, erweist sich die Hardware eines Computers, d. h. das, was klassischerweise mit dem Computer assoziiert wird, als Peripherie der eigentlichen transklassischen Maschine, d. h. des Computerprogramms.

Durch die Sensorisierung von Mensch und Welt im Zusammenhang mit dem *Internet of Things*, *Wearables* (z. B. in Form von Fitnessarmbändern, Smartwatches und prospektiv in die Kleidung vernähten Chips) bis hin zu RFID-Chips, die subkutan in den Körper wandern, wird nicht nur die Hardware des Computers, sondern mehr und mehr die gesamte Welt an die Maschine angeschlossen. Permanent datenerzeugend produziert jeder Einzelne die Grundlage für ein umfassendes kybernetisches System, avanciert der Mensch zunehmend zum Cyborg.

Was hier zum Ausdruck gelangt, kann in Anlehnung an Heidegger als das Wirken des Wesens der modernen Technik verstanden werden (vgl. Heidegger 2000 [1953], S. 5 ff.). Während im Zusammenhang mit der klassischen Technik der Mensch Material gemäß einer bestimmten Form nach einem bestimmten Zweck bearbeitete und so das Hervorbringen einer Möglichkeit ins Unverborgene bewirkte, zeichnet sich das Wesen der modernen Technik durch ein Feststellen (z.B. von Daten), ein Überführen des Festgestellten in den Bestand (Datenbanken) und ein permanentes Bestellbar-machen (Auswertung/Mustererkennung mithilfe von Algorithmen) aus. Hier geht es nicht mehr um ein Versammeln von Ursachen (Material-, Form-, Zweck- und Wirkursache), an dem der Mensch Anteil hat, sondern um ein Aufspreizen der Wirkursache, die zur alleinigen Ursache avanciert. Die Maschine erzeugt durch Sensorisierung Datenmaterial, formt um, indem sie das Erfasste in eine mathematische und maschinell verarbeitbare Form bringt (Formalisierung), und sie sorgt durch Steuerungs- und Kontrollprozesse dafür, dass der Ist-Wert des Systems dem Sollwert angeglichen wird, kurzum: sie erzeugt die Zwecke.

II Arbeit

Gegenwärtig spielt die Digitalisierung insbesondere im Kontext der sogenannten Vierten Industriellen Revolution, die ihren Anfang in den ersten Jahren nach der Jahrtausendwende nahm, eine bedeutsame Rolle. Symptomatisch für die auch als *digitale Revolution* bezeichnete Veränderung waren und sind das mobile Internet, eine umfassende Sensorisierung, die Entwicklungen im Bereich der Künstlichen Intelligenz, die Plattform-Ökonomie, aber vor allem das, was mithilfe dieser Entwicklungen möglich wurde und wird. Gemeint sind maßgeschneiderte, individualisierte Produkte, die den Wünschen und Bedürfnissen des Einzelnen entsprechen und weniger als Massenprodukte daherkommen (vgl. Grunwald 2019, S. 68). Möglich wird dies vor allem durch eine stärkere Anbindung von Kunden an die Produktions- und Dienstleistungsprozesse der Unternehmen, was wiederum durch die mit der Digitalisierung einhergehenden Möglichkeiten forciert wird.

Für Unternehmen bietet die mit der Digitalisierung einhergehende Automatisierung zunächst einmal die Option, Humanressourcen einzusparen. Mithilfe

von Softwarelösungen werden in zunehmendem Maße kundennahe Prozesse automatisiert. Dies geschieht beispielsweise, indem Kunden sich via App über Waren und Dienstleistungen informieren und ggf. direkt bestellen können. Der Vorteil für Unternehmen liegt in der Auslagerung (*Outsourcing*) von Routinearbeiten an die Kunden; verbleibende kundennahe Tätigkeiten werden an Call- bzw. Service-Center übertragen. Outsourcing-Strategien betreffen allerdings auch konzeptionell-kreative Tätigkeiten, beispielsweise, indem anspruchsvolle Aufgaben zwar im Unternehmen erledigt, mit deren Weiterentwicklungen hingegen externe Dienstleister beauftragt werden (vgl. Rolf 2018, S. 57 f.).

Mit dem Begriff *Crowdsourcing* sind interaktive Wertschöpfungs- bzw. Open-Innovation-Strategien angesprochen. Im Kern geht es um das Übertragen von unternehmensrelevanten Aufgaben an eine anonyme Masse. Dies geschieht, indem Plattformen erstellt und Zielvorgaben an die Crowd definiert werden. Das Unternehmen Lego war Vorreiter im Crowdsourcing. 2005 präsentierte Lego auf der Website Legofactory.com eine Software, die es Kunden ermöglichte, eigene Legoteile zu entwerfen, von denen die besten Ergebnisse anschließend ins Sortiment aufgenommen wurden. Apple indessen stellte eine Programmierschnittstelle (Application Programming Interface, kurz: API) zur Verfügung. Softwareentwicklern ist es mithilfe der API möglich, Apps für iPhone und iPad zu generieren, die anschließend von Apple geprüft und ggf. über den App Store verkauft werden (vgl. Mohr, 2017, S. 185 f.). Unternehmen können einerseits Kunden auf diese Weise stärker an das Unternehmen binden, andererseits aber auch Informationen über die aktuellen und zukünftig relevanten Bedürfnisse der Crowd erhalten. Eine monetäre Entlohnung steht beim *Crowdsourcing* nicht im Vordergrund. Zwar erhalten App-Entwickler, sofern es die App in den App Store schafft, für jeden Verkauf eine bestimmte Summe (Apple indessen erhält eine Provision), häufig ist es jedoch mit der bloßen Namensnennung (Co-Designed by XY) getan, was dann wiederum als Referenz mittelbar für die Steigerung des eigenen Marktwertes dienen können soll.

Vom *Crowdsourcing* ist das *Cloudworking* zu unterscheiden. Aktuell populäre Cloudworking-Plattformen sind *Amazon Mechanical Turk*, *Clickworker*, *99 designs*, *Jovoto* und *Quirky*. Bei *Amazon Mechanical Turk* und *Clickworker* geht es um *Microtasking*, d. h. um einfache Tätigkeiten, die schnell auszuführen sind, für die es sich aber kaum lohnt, extra eine entsprechende Künstliche Intelligenz (bzw. ein KNN-System) zu erstellen. Amazon führte bis vor Kurzem nicht ohne Grund als Motto seines *Mechanical Turk* den Slogan *Artificial Artificial Intelligence* (AAI). Im Fall von *99 designs* handelt es sich um Plattformen, bei denen kreative, innovative Tätigkeiten erwartet werden.

Grundsätzlich kann mit Blick auf das Cloudworking zwischen zeitorientierten und ergebnisorientierten Plattformen unterschieden werden. Zeitorientiert meint, dass die Nutzer aufgefordert werden, die Plattformen nach neuen Angeboten zu überprüfen. Ergebnisorientierte Plattformen hingegen setzen darauf,

dass Nutzer Entwürfe präsentieren, aus denen das Unternehmen entsprechend auswählt und honoriert. Die 2019 von der Bertelsmann Stiftung vorgelegte Studie *Plattformarbeit in Deutschland* zeigt auf, dass in Deutschland aktive Cloudworker ihre Tätigkeit zu 99% nebenberuflich ausführen und neben unzureichender Entlohnung und ständiger Verfügbarkeit vor allem die „mangelnde soziale Absicherung und die fehlende Garantie von Schutzrechten“ (Baethge et al. 2019, S. 6) beklagen.

Dem Unternehmen IBM ist es gelungen, eine Mischform zwischen Crowdsourcing und Cloudworking zu etablieren. Es handelt sich hierbei um eine Kombination aus dem, was IBM als *Liquid-Plattform* bezeichnet und einer Variante der *digitalen Reputation*. Der Grundgedanke bei der Liquid-Plattform besteht darin, einen ausgewählten Pool an Freelancern, externen Beratern, Designern, IT-Entwicklern, Werkvertragsnehmern – genannt *People Cloud* – in ein fluides Verhältnis mit festangestellten IBM-Mitarbeitern zu bringen. Ganz konkret werden Aufträge in kleine Arbeitseinheiten unterteilt, die über eine Crowdsourcing-Plattform weltweit an interne IBM-Mitarbeiter aber auch an externe Freelancer etc. ausgeschrieben werden. Die Bewertung der sogenannten *Crowdsoucees* erfolgt über ein Punktesystem. Diese können ihre digitale Reputation durch das Akkumulieren von *Blue Points* erhöhen, die wiederum Auskunft über Termintreue, die Qualität der Arbeitsergebnisse etc. bieten (vgl. Rehm/Schäfer 2015, S. 63 f.). Die Kombination aus Liquid-Plattform und digitaler Reputation ist Teil eines neuen IBM-Konzepts namens *Generation Open* und bedeutet eine permanente Unsicherheit, die Konkurrenz forcieren und mehr Effizienz und Effektivität evozieren soll (vgl. Rolf 2018, S. 61 ff.).

III Bildung

Zum Ausdruck gelangt hier ein bestimmtes Bildungsverständnis, das historisch eng mit dem Aufstieg der bürgerlichen Klasse verwoben ist. Bildung galt im Übergang vom Feudalsystem zur Industriegesellschaft als Mittel, den eigenen (ökonomischen) Wert zu generieren, indem die Anforderungen des Arbeitsmarktes mit den eigenen Potenzialen – die den von außen gesetzten Anforderungen allerdings zu entsprechen haben – vermittelt werden. Das Herausbilden und Präsentieren dessen, was sich monetarisieren lässt, kann als Selbstinstrumentalisierung bezeichnet werden, insofern man sich zunächst fremden Zwecken beugt. Diese Flexibilität kann, so könnte man annehmen, zur Reflexibilität gewendet werden, indem durch die Monetarisierung der eigenen Arbeitskraft jene Mittel erwirtschaftet werden, die Freiräume für eine Selbst- und Weltgestaltung ermöglichen.

Problematisch an dieser Denkfigur ist die Nachträglichkeit dessen, was Bildung im Sinne einer Bildung des Menschen zum Menschen vorausgehen müsste: die Möglichkeit, zum Selbstbewusstsein gelangen zu können. Dieser Gedanke

muss erläutert werden: Die vor allem für Arbeitnehmer geltende Unsicherheit, die im Zusammenhang mit Crowdsourcing und Cloudworking thematisiert wurde, kann als eine Form von Freiheit verstanden werden. Traditionelle Nine-to-five-Jobs weichen flexiblen Arbeitszeiten, feste Arbeitszeiten im Büro werden durch Homeoffice-Zeiten ersetzt; die Rede ist vom *New Work*, ein vom US-amerikanischen Sozialphilosophen Frithjof Bergmann geprägter Begriff, der auf Freiheit und Selbstständigkeit, individuelle Festlegung von Leistungszielen, agiles Arbeiten (Mitarbeiter erkennen z.B. selbst, was notwendig ist), die Etablierung moderner Workspaces usw. als Charakteristika einer neuen Art zu Arbeiten verweist (vgl. Kühner 2020, S. 102 ff.).

Die propagierte Freiheit, die durch die Digitalisierung nicht erzeugt, wohl aber weiter vorangetrieben und intensiviert wird, hat jedoch eine andere Seite, die zwar wahrgenommen aber dennoch wenig bedacht wird. Freiheit bedeutet ein Freisein von Abhängigkeiten, aber auch von Sicherheiten. Abhängigkeit geht einher mit Verantwortung; diese betrifft das Arbeitgeber-Arbeitnehmer-Verhältnis ebenso wie das zwischen Kollegen. In Konkurrenz zueinander stehend löst sich das interkollegiale Abhängigkeitsverhältnis auf. Was bleibt, sind viele miteinander konkurrierende Einzelkämpfer, die, auch wenn sie zeitweise scheinbar als Team auftreten, primär an der Aufrechterhaltung und Steigerung ihres individuellen Marktwertes interessiert sind, sein wollen und sein wollen sollen.

Nun ist aus bildungstheoretischer Sicht das Verhältnis zweier Menschen zueinander eine unhintergehbare Voraussetzung für den je Einzelnen, um zum Bewusstsein seiner selbst zu gelangen. Durch reine Introspektion kann der Mensch das Andere seiner Selbst nicht in Erfahrung bringen. Marotzki und Jörissen haben diesen Gedanken in konstruktivistischer Manier in ihren Überlegungen zur Strukturalen Bildungstheorie und Strukturalen Medienbildung mit dem Verweis auf einen blinden Fleck herausgearbeitet, der für den Einzelnen als blinder Fleck nicht sichtbar wird (vgl. Jörissen/Marotzki 2009, S. 24 ff.). Die Begegnung mit anderen Menschen und deren Perspektive auf Welt verweist auf die Vielfalt unterschiedlicher Weltdeutungen. Da allerdings nie alle Perspektiven und Deutungen vom Subjekt zugleich eingenommen werden können, bleibt notwendigerweise eine beschränkte Weltsicht, die einiges erhellt, vieles aber auch unentdeckt bleiben lässt. Dieses zunächst noch abstrakte Wissen entbindet indessen nicht von der Aufgabe, sich anderen Perspektiven auf Welt und auf sich selbst zu widmen. Angesprochen ist hier ein Verständnis von Bildung als responsives Geschehen auf den Anspruch einer zunächst fremden Welt, die, sofern der Anspruch zugelassen wird, das Fremde im Eigenen anklingen lässt und auf diese Weise grundsätzlich die Möglichkeit bietet, dieses reflexiv einzuholen (vgl. Koller 2012, S. 86). Die Fremdheit der Welt kann in Gestalt anderer Menschen und deren Weltverständnis aufscheinen. Gelingt es, mit anderen Menschen in eine im Sinne des Wortes entsprechende Beziehung zu treten, scheinen die Möglichkeit eines Sich-Öffnens für andere und bislang unbekannte Perspektiven auf Welt auf. Und

da es die eigene oder angeeignete Sicht auf Welt ist, um die es hier geht, rückt das eigene Selbst als das In-die-Welt-blickende ins Zentrum.

Eine ähnliche Figur findet sich bei dem, was Sesink in Anlehnung an Winnicott als transzendentalen Blick bezeichnet. Ähnlich wie die Mutter im Säugling nicht das, was faktisch gegeben ist, sieht, sondern zugleich die mögliche Zukunft des Kindes im Anblicken aufscheinen lässt, können in der zwischenmenschlichen Beziehung unter bestimmten Voraussetzungen im offenen Blick des Anderen eigene Möglichkeiten aufscheinen und reflexiv eingeholt werden (vgl. Sesink 2002, S. 95). Dies allerdings setzt eine bestimmte Art der Begegnung und Kommunikation innerhalb der Beziehung voraus.

Karl Jaspers unterscheidet hier die alltägliche von der existenziellen Kommunikation (vgl. Jaspers 1989 [1953], S. 21). Während es bei der alltäglichen Kommunikation einerseits um Informationsaustausch und die Bewältigung dessen, was notwendig ist, geht, andererseits aber auch nicht selten Macht und Unterwerfung des Anderen gegenüber den eigenen Interessen eine Rolle spielen, zeichnet sich die existenzielle Kommunikation durch ein Wagen in die Offenheit aus. Schutzlos sich ins offene Feld zwischen mir und dem Anderen begebend entbirgt sich in diesem Möglichkeitsraum ein Stück weit die eigene Existenz, die vom Anderen gesehen und (an)erkannt werden will und grundsätzlich auch zu werden vermag. Sie kann als eine Frage verstanden werden, die nach einer Antwort sucht. Die Antwort des Anderen auf das Aufscheinen der eigenen Existenz in der offenen Begegnung lässt wirksam werden, was als Potenzial währt aber evoziert werden muss, um tatsächlich wirklich werden zu können (vgl. Damberger 2019, S. 250 f.).

Die durch die Digitalisierung noch weiter vorangetriebene Zuspitzung einer Arbeitswelt, die sich durch eine zunehmende Freiheit von nicht-konkurrenz-basierten interkollegialen Beziehungen auszeichnet, lässt bestimmte für das Selbstbewusstsein des Einzelnen und somit für die Herausbildung der Humanität wesentliche Potenziale immer seltener zu. Stattdessen dehnt sich eine Form der Isolation aus, die tendenziell ins Konformistische und damit in Abhängigkeiten führt, weil es kein erstarktes Selbstbewusstsein gibt, das sich dem entgegenstellen könnte. Was als Selbstbewusstsein erscheint, muss dann, so paradox dies klingen mag, ohne Selbst auskommen, denn das Selbst wird erst durch das reflexive Einholen der eigenen Möglichkeiten in der Begegnung mit Anderen möglich und muss fortlaufend in derartigen offenen Beziehungen mit Anderen aus sich selbst heraus schöpfen können. Die Isolation unterbricht diesen fortdauernden Schöpfungsprozess und damit die Bildung des Menschen zum Menschen. Der Mensch steht dann in Gefahr, sich im ungünstigsten Fall in einen Automatismus zu verlieren, und wird anfällig für totalitäre Systeme (vgl. Borst 2015, S. 42 f.).

Es sind gerade die technologischen Bedingungen für das Arbeiten in Zeiten der Vierten Industriellen Revolution, die einem digital gestützten Totalitarismus

den Weg ebnen. Zugleich korrespondieren diese Bedingungen mit dem Bedürfnis vieler Menschen nach Sichtbarkeit und Transparenz. Zygmunt Bauman unterstreicht:

Das Beobachtet- und Gesehenwerden hat sich [...] aus einer Bedrohung in eine Verheißung verwandelt. Das Versprechen erhöhter Sichtbarkeit, die Aussicht ‚ins Freie zu gelangen, wo einen jeder sehen und bemerken kann, kommt dem ersehnten Beweis gesellschaftlicher Anerkennung nahe, also einer wertvollen – ‚sinnvollen‘ – Existenz. (Bauman/Lyon 2013, S. 55).

Aus bildungstheoretischer Perspektive stellt sich dabei die Frage, worauf genau die hier diagnostizierte Anerkennung abzielt, genauer: Wer oder was will hier anerkannt werden?

Die US-amerikanische Politologin Wendy Brown postuliert in ihrer 2015 erschienenen Arbeit zur schleichenden Revolution des Neoliberalismus eine (Selbst-)Ökonomisierung der Subjekte, die dadurch charakterisiert ist, dass der Mensch sich (1.) ausschließlich als *homo oeconomicus* versteht, dass es (2.) dem *homo oeconomicus* weniger um Austausch oder Interesse, sondern tendenziell ausschließlich sowohl um die Steigerung des Humankapitals als auch um die eigene Wettbewerbspositionierung geht und dass (3.) nicht das produktive unternehmerische Kapital als Orientierungspunkt gilt, sondern das auf scheinbaren bzw. virtuellen Werten basierende Finanzkapital (vgl. Brown 2015, S. 35). Eine Konsequenz dieser Entwicklung besteht im permanenten Versuch, den eigenen Portfoliowert zu steigern, bzw. in der Notwendigkeit, einem ständig drohenden Wertverfall entgegenzuwirken. Ganz konkret: *Follower*, *Likes*, *Retweets* und *Rankings* auf *Social Media*-Plattformen, aber auch *Blue Points* im Kontext der digitalen Reputation und die bloße Namensnennung als Entgeltersatz im Zusammenhang mit Crowdsourcing usw. werten das eigene Portfolio auf. Aus diesem System exkludiert zu werden oder sich selbst von ihm zu entfernen, ist gleichzusetzen mit einer Entwertung. Wenn der Mensch sich aber ausschließlich als *homo oeconomicus* versteht, ist der Wertverlust gleichbedeutend mit einer Bedrohung der eigenen Existenz.

Nicht nur mit Bildung, sondern mit der Pädagogik insgesamt geht die Aufgabe einher, auf die Welt vorzubereiten, um eine bestmögliche Gewährwerdung und Entfaltung der eigenen Potenziale, des eigenen Sinns, zu ermöglichen. Nicht unwesentlich ist dabei, was die Welt im Einzelnen anklingen lässt. Viel entscheidender ist indessen die Rolle des Pädagogen als vermittelnde Instanz. Zu vermitteln gilt es die Ansprüche der Gesellschaft, damit einhergehend auch die der Ökonomie, mit dem Bedürfnis des Einzelnen, Mensch werden zu wollen, und seinem Recht, seine Menschlichkeit entdecken und entfalten zu dürfen. Pädagogik insgesamt und zugleich jeder einzelne Pädagoge für sich ist vor allem mit Blick auf die Herausforderungen, die angesichts der Digitalisierung

für Mensch und Gesellschaft resultieren, aufgefordert, vor und mit jeglichem pädagogischen Handeln sich bewusst zu werden, was Menschsein bedeutet, auf welches Menschenbild hin die pädagogischen Handlungen sich ausrichten. Dass sich Menschen zunehmend (vielleicht sogar vor allem) als zu optimierendes Humankapital, als Subjekt eines transparenten Portfolios verstehen, ist gleichermaßen Ausdruck der Not des Menschen und der Notwendigkeit einer Pädagogik der Humanität.

Literatur

- Baethge, Catherine Bettina/Boberach, Michael/Hoffmann, Anke/Wintermann, Ole (2019): Plattformarbeit in Deutschland. Freie und flexible Arbeit ohne soziale Sicherung. Gütersloh.
- Bauman, Zygmunt/Lyon, David (2013): Das Ende der Anonymität. Was Drohnen und Facebook verbindet. *Blätter für deutsche und internationale Politik*, 10/2013, S. 51–62.
- Borst, Eva (2015): Der Automatenmensch. Zur Neutralisierung der Pädagogik im kybernetischen Kapitalismus. *Kritische Pädagogik. Eingriffe und Perspektiven*, 2, S. 39–62.
- Brown, Wendy (2015): Die schleichende Revolution. Wie der Neoliberalismus die Demokratie zerstört. Berlin.
- Damberger, Thomas (2019): Bildung im Digitalzeitalter. Zur pädagogisch-anthropologischen, technischen und medienpädagogischen Dimension des Verhältnisses von Bildung und Digitalisierung. Magdeburg.
- Fasel, Daniel/Meier, Andreas (2016): Was versteht man unter Big Data und NoSQL? In: Fasel, Daniel/Meier, Andreas (Hrsg.): *Big Data. Grundlagen, Systeme und Nutzungspotenziale*. Wiesbaden, S. 3–16.
- Floridi, Luciano (2017): Die Mangroven-Gesellschaft. Die Infosphäre mit künstlichen Akteuren teilen. In: Otto, Philipp/Gräf, Elke (Hrsg.): *3TH1CS – Die Ethik der digitalen Zeit*. Berlin: iRights. Media, Pos. 253–435.
- Gapski, Harald (2015): Medienbildung in der Medienkatastrophe – Big Data als Herausforderung. In: Gapski, Harald (Hrsg.): *Big Data und Medienbildung. Zwischen Kontrollverlust, Selbstverteidigung und Souveränität in der digitalen Welt*. Düsseldorf, München, S. 63–79.
- Grunwald, Armin (2019): Der unterlegene Mensch. Die Zukunft der Menschheit im Angesicht von Algorithmen, künstlicher Intelligenz und Robotern. München.
- Günther, Gotthard (1963): *Das Bewußtsein der Maschine. Eine Metaphysik der Kybernetik*. Baden-Baden, Krefeld.
- Heidegger, Martin (2000). Die Frage nach der Technik (1953). In: Herrmann, Friedrich-Wilhelm v. (Hrsg.): *Gesamtausgabe. I. Abteilung: Veröffentlichte Schriften 1910–1976. Band 7. Vorträge und Aufsätze*. Frankfurt am Main, S. 5–36.
- Jaspers, Karl (1989): *Einführung in die Philosophie (1953)*. München, Zürich.
- Jörissen, Benjamin/Marotzki, Winfried (2009): *Medienbildung – Eine Einführung. Theorie – Methoden – Analysen*. Bad Heilbrunn.
- Koller, Hans-Christoph (2012): *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart.
- Kühner, Stefan (2020): *Neue Technik, Neue Wirtschaft, Neue Arbeit? Digitalisierung – Künstliche Intelligenz – Industrie 4.0*. Köln.
- Mau, Steffen (2017): *Das metrische Wir. Über die Quantifizierung des Sozialen (2. Aufl.)*. Berlin.
- Mohr, Niko (2017): *Digitale Produktentwicklung und Open Innovation: Produktentwicklung neu gedacht*. In: Meffert, Jürgen/Meffert, Heribert (Hrsg.): *Eins oder null. Wie Sie ihr Unternehmen mit Digital@Scale in die Zukunft führen*. Berlin, S. 183–188.
- Nake, Frieder/Grabowski, Susanne (2007): *Abstraktion, System, Design. Prinzipien von Bildung, aus informatischer Sicht*. In: Kerres, Michael, Sesink, Werner/Moser, Heinz (Hrsg.): *Jahrbuch Medienpädagogik 6*. Wiesbaden, S. 300–314.

- Rehm, Herbert/Schäfer, Monika (2015): Fünf Fragen an Monika Schäfer, Mitglied des Betriebsrates IBM D EAS. In: Benner, Christiane (Hrsg.): Crowdwork – zurück in die Zukunft? Perspektiven digitaler Arbeit. Frankfurt am Main, S. 61–65.
- Rolf, Arno (2018): Weltmacht Vereinigte Daten. Die Digitalisierung und Big Data verstehen. Marburg.
- Schwab, Klaus (2016): Die Vierte Industrielle Revolution. München.
- Sesink, Werner (2002): Vermittlungen des Selbst. Eine pädagogische Einführung in die psychoanalytische Entwicklungstheorie D. W. Winnicotts.
- Weiser, Mark/Brown, John Seely (2015): Das kommende Zeitalter der Calm Technology (1996). In: Sprenger, Florian/Engemann, Christoph (Hrsg.): Internet der Dinge. Über smarte Objekte, intelligente Umgebungen und die technische Durchdringung der Welt. Bielefeld, S. 59–72.

Kognitive Entwicklung, Medien und digitale Technik

Rainer Fischbach

Zusammenfassung: Mit der Digitalisierung des Unterrichts soll die Schule den Anforderungen der Zukunft entsprechen, insbesondere den kompetenzorientierten Unterricht stärken und auf ein Niveau kommen, das die als ‚Digital Natives‘ wahrgenommenen Schüler schon hätten. Dem werden hier Beobachtungen eines mit einem wachsenden Konformismus einhergehenden Verfalls kognitiver Fähigkeiten bei Jugendlichen wie auch in der von Erwachsenen beherrschten Öffentlichkeit ebenso wie die offenkundigen konzeptionellen Defizite der von der Politik betriebenen Digitalisierung gegenübergestellt. Statt auf digitale Technik und leere Kompetenz sollte sich die Schule auf die Unterstützung der kognitiven Entwicklung durch inhaltliches Lernen in personalen Bezügen unter Beachtung von dessen organischen Voraussetzungen konzentrieren.

Abstract: Schools shall, by switching to digitized instruction, match future requirements, strengthen orientation on competences and play on the same level with children considered ‚digital natives‘. These demands are confronted here with observations of decaying cognitive abilities, accompanied by growing conformism, in youth as well as in the adult public and by highlighting conceptual deficiencies of plans for digitization advanced by politics. The suggestion made here emphasizes support of cognitive development by concentration on content and personal ties, respecting its organic preconditions.

Keywords: kognitive Entwicklung, organische Entwicklung, Digitalisierung, Medienerziehung, Kompetenzorientierung

Vorausgeschickt sei, dass ich kein Pädagoge bin. Über pädagogische Erfahrung verfüge ich von der Gegenseite her: als Rezipient und Mitwirkender der Bemühungen meiner Lehrer und als Subjekt selbstorganisierter Lernprozesse. Ein wenig aktive Erfahrung konnte ich sammeln: neben der als Nachhilfelehrer die als Lehrbeauftragter für die Grundlagen der Informatik und als betrieblicher Ausbilder in dualen Studiengängen, in deren Zusammenhang ich immer noch Mitglied eines Prüfungsausschusses bin. Partizipieren konnte ich auch an den Erfahrungen der Pädagogen in meinem Freundeskreis. Dies alles trägt zum Hintergrund der nachfolgenden Gedanken bei. Dessen andere Teile kommen aus meiner Profession und meiner Tätigkeit als Autor, der seit Jahrzehnten zur

Technik und zu deren gesellschaftlicher Bedeutung schreibt. Was mich bewegt, ist zunächst die Aufgabe, die Fähigkeiten zu erhalten und zu entwickeln, derer es zur Reproduktion einer technischen Zivilisation bedarf, und weiterhin die, in diesem Reproduktionsprozess Freiheitsgrade zu eröffnen, die seine Anpassung an sich wandelnde Umweltbedingungen und Anforderungen ermöglichen.

Meine professionelle Tätigkeit gilt den IT-Systemen, die der Unterstützung, Steuerung und Dokumentation von technischen Planungs- und Entwicklungsprozessen dienen. Technik formt die Gestalt, in der sich der Stoffwechsel zwischen Mensch und Natur vollzieht, den die menschliche Reproduktion impliziert. Jene Gestalt wird in den nächsten Jahrzehnten grundlegende Veränderungen erfahren müssen, um menschliche Lebensverhältnisse auf der Erde zu bewahren oder auch erst herzustellen. Die Frage, die mich bewegt, besteht darin, wie die nachfolgende Generation in die Lage kommt, diese Aufgabe, vor der meine eigene bisher versagt hat, mit mehr Erfolg anzugehen. Zu den Fähigkeiten, um die es dabei geht, gehören gleichermaßen die zum selbständigen Denken im Sinne von Kants Verständnis von Aufklärung wie auch die, ein hohes Maß an wissenschaftlich-technischer Expertise wie auch praktisch-technischer Fähigkeiten unter der Anleitung des Ersteren zum Einsatz zu bringen. Dies bedeutet auch, die durch Jürgen Habermas (1968, S. 91) eingeführte dogmatische Trennung von Praxis und Technik aufzuheben (Ropohl 1979, S. 89–93). Technik und Naturbeherrschung werden für eine bald 10 Milliarden zählende Menschheit unverzichtbar bleiben. Gelingen kann der Umbau des Stoffwechsels mit der Natur jedoch nur, wenn der Beherrschung der äußeren Natur auch eine Kultivierung der inneren der Menschen und ihres Zusammenlebens entspricht, die das Ausmaß des emotionalen Unglücks und der Gewalt in Grenzen hält. Dies alles ist, auch wenn die Pädagogik dazu einen Beitrag zu leisten vermag, mit ihr allein nicht zu schaffen.

Wie verhalten sich die lautstark beworbene Digitalisierung der Bildung und die effektiv stattfindende Konditionierung von Kindern auf das Hantieren mit Geräten, in denen sich digitale Technik versteckt, zu den angeführten Zielen? Digitalisiert werden müsse die Bildung schon allein, um sie an die Lebenswelt der Kinder, die schon ‚Digital Natives‘ seien, anzupassen, also ihrem Inhalt eine für solche besser konsumierbare Form zu geben. Und selbstverständlich, weil, was gerne verschwiegen wird, es dabei etwas zu verdienen gibt, weil, was dafür umso lauter herausgestellt wird, die Digitalisierung unvermeidlich sei und Bildungseinrichtungen, die von digitaler Technik freie Zonen blieben, etwas beunruhigend Altmodisches hätten. Den Begriff ‚Digitalisierung‘ und die Vorgänge, mit denen er verbunden wird, genauer zu charakterisieren, fehlt hier der Raum. Dies ist an anderer Stelle erfolgt (Fischbach 2019, 2020d). Die hier zu stellenden Fragen lauten: Erwirbt die Jugend so tatsächlich ein Verständnis digitaler Technik, wie wirkt sich dies auf ihre kognitive Entwicklung aus und gibt es kognitive Fähigkeiten, die dabei verlorengehen? Diese Fragen seien hier in einen weiteren Kontext

gestellt, nämlich den der Rolle, die der Kognition bzw. den entsprechenden Fähigkeiten in gesellschaftlichen Auseinandersetzungen zukommt. Wie entwickeln sich in einer Welt, die zunehmend durch Medien, ganz besonders durch die sich digitaler Technik bedienenden, und den darum kreisenden Diskurs geprägt ist, das kognitive Verhalten schon der Erwachsenen und wie beeinflusst dieses das der nachwachsenden Generation? Die zunehmende Kommerzialisierung und schwindende Vielfalt der Medien verleihen der Frage eine besondere Dringlichkeit. Dazu einige Beobachtungen.

Ein Sachverhalt, der mich beunruhigt, erschließt sich aus einer Beobachtung, die ich als Bahnfahrer mache: Kinder, sofern sie in Zügen anzutreffen sind, schauen nicht mehr aus dem Fenster. Entsprechende Fragen – Wo sind wir hier? Wie heißt die Stadt, der Fluss, woher kommt er und wohin fließt er? Was ist das auf dem Feld? Was ist das für eine Fabrik? – sind nicht mehr zu hören. Werden solche Kinder später ohne elektronische Navigationshilfe den Weg finden? Sicher war die Eisenbahn vor der Erfindung der Lärmschutzwände und der Hochgeschwindigkeitsstrecken als man die Fenster noch öffnen konnte, eine wesentlich aufregendere Erfahrung, doch hat es etwas Gespenstisches, wenn ein elektronisches Gerät bei zugestopften Ohren die Aufmerksamkeit so sehr aufsaugt, dass die Welt draußen jegliches Interesse einbüßt. Sich umschauend zu bewegen – zu Fuß, auf dem Fahrrad, in der Bahn – bildet einen Schlüssel zur Entwicklung des Vorstellungsvermögens und von Weltverständnis überhaupt. Verschwunden ist auch der selbständig zurückgelegte Schulweg, den der Schulbus bzw. das elterliche Auto abgelöst haben; und dazu kommt, dass die Welt draußen eintöniger geworden ist.

In mündlichen Prüfungen mache ich zunehmend die Erfahrung, dass Studenten eine Menge gelernt haben, aber nicht dazu in der Lage sind, das Gelernte anzuwenden. Schon sich eine fiktive Situation mit einer darauf bezogenen Aufgabenstellung vorzustellen, fällt ihnen schwer. Zu der Erkenntnis, dass eine der erlernten Techniken anwendbar wäre, reicht es meist nicht. Auf die explizite Frage nach dieser Technik kommt die Bestätigung, dass man sie kenne, begleitet von Erstaunen darüber, dass sie in der besagten Situation anwendbar wäre. Was dabei fehlt, ist Urteilskraft, also die durch Übung zu erlangende Fähigkeit, das, was man weiß, auch treffend anzuwenden. Deren Mangel, nicht den von Wissen, setzte Kant mit Dummheit gleich (KdRV: B172). Diese Beobachtung begründet sicher nur anekdotische Evidenz. Ich glaube nicht, dass sie durch mangelhafte Lehrveranstaltungen zu erklären ist. Deren Qualität hat eher zugenommen. Für viel wahrscheinlicher halte ich die außerordentlich beunruhigende Annahme, dass hier Defizite der kognitiven Entwicklung vorliegen, deren Ursachen weit vorgelagert sind.

Wie sieht es mit der kognitiven Entwicklung in der Erwachsenenwelt aus? Ein eindrucksvolles Studienobjekt gaben hierzu die Aktionen der Regierung zum Corona-Krankheitsgeschehen und deren mediale Bearbeitung ab. Eine Konstante

bildete darin die Unfähigkeit zum kritischen Umgang mit Zahlen ebenso wie eine Ignoranz gegenüber den Normen wissenschaftlicher Argumentation. Täglich wurden kumulierte Zahlen der Infizierten und der Gestorbenen präsentiert – Zahlen, die nichts über das aktuelle Krankheitsgeschehen sagen und außerdem zur Einschätzung ihres Gewichts denen von anderen Krankheiten gegenübergestellt werden müssten. Zudem waren sie falsch klassifiziert: Erstens kannte niemand die Zahl der *Infizierten*, weil die genannte Zahl die der *positiv Getesteten* war – wobei die Möglichkeit falsch-positiver Tests nirgendwo problematisiert wurde – und getestet wurden damals nur solche Personen, bei denen ein dringender Verdacht bestand. Zweitens war bei den gezählten Gestorbenen der Test zwar positiv, doch blieb unklar, *woran* sie gestorben waren, denn in der überwiegenden Zahl der Fälle sprachen akute Vorerkrankungen dafür, dass der Grund nicht oder nicht ausschließlich das Corona-Virus war. Dazu kam, dass die Regierung bzw. die von ihr herangezogene Wissenschaft sich lange weigerte, zu veranlassen, was die ärztliche wie die wissenschaftliche Ethik fordert: sich durch systematisch erhobene Stichproben ein Bild vom wahrscheinlichen Ausmaß und den Mechanismen des Infektionsgeschehens zu machen sowie dadurch und durch umfangreiche Obduktionen die tatsächliche Letalität der Krankheit zu quantifizieren und ihre Wirkungsweise genauer zu erforschen. Schritte dazu wurden von Außenseitern aus eigenem Antrieb unternommen. Erstaunlich war, dass dieses Versagen vor wissenschaftlichen Normen kaum getadelt wurde. Wer über ein Verständnis derselben verfügte, musste sich fragen, ob die Regierenden, die Exponenten der offiziellen Wissenschaft und der Medien tatsächlich so unbedarft wären oder ob sie nicht eine ganz andere Agenda verfolgten als die deklarierte. Die gerne skandalisierte Neigung zu Verschwörungstheorien war zu einem nicht geringen Teil selbstproduziert. Es dauerte mehr als zwei Monate, bis sich eine Reihe von Journalisten zusammengefunden hatte, um die unzureichende und völlig intransparente Informationspolitik des Robert Koch-Instituts, insbesondere die unvollständigen und nur schwer weiterzuverarbeitenden Daten, die von dort geliefert wurden, öffentlich zu kritisieren (Netzpolitik 2020). Ebenso lange brauchte das Institut, um endlich eine Studie zum Infektionsgeschehen auf Basis einer Stichprobe zu initiieren (PZ 2020). Inzwischen ist jedoch auf Basis unabhängiger Untersuchungen klar, dass, wie kritische Geister schon zu Beginn vermuteten, die offiziellen Schätzungen der Letalität des Virus um mindestens eine Größenordnung zu hoch lagen (Spelsberg/Keil 2020).

Die drei aufgeführten Beobachtungen weisen eine gemeinsame Signatur auf: die der Abwesenheit von Welterfahrung, die nur durch das Zusammenwirken der Sinne im Zusammenhang physischer Tätigkeit und Bewegung, sozialer Kommunikation und intellektueller Versenkung in die Gegenstände zu erzielen ist, sowie insbesondere des Antriebs dazu, solche zu erwerben. Das fängt damit an, dass eine mediale Ersatzwelt die Aufmerksamkeit der Kinder von der Welt absaugt, geht weiter damit, dass Studenten Dinge lernen, ohne sich deren Ortes und

Funktion in der Welt zu vergewissern, und ist leider noch nicht damit zu Ende, dass Regierende und Medien keine Neigung zeigen, nachzufragen, woher Zahlen kommen, für welche Sachverhalte sie genau stehen sowie, welche wissenschaftlichen Sachverhalte noch offen und zu erkunden wären. Eine servile und zunehmend vom Zwang zur Einwerbung von Drittmitteln getriebene Wissenschaft zeigt nicht nur wenig Neigung, zur Aufklärung beizutragen, sondern ist sogar bereit, den Drang nach Aufklärung als das eigentliche Übel zu denunzieren. So erfährt man aus dem Munde einer Geschichtspräsidentin, dass Verschwörungstheorien aus dem Bedürfnis nach einfachen Erklärungen hervorgingen (DLF 2020). Das ist sicher richtig, doch genau diesen Ursprung teilen sie mit den wissenschaftlichen Theorien. Auch die versuchen, die Komplexität der Welt auf möglichst einfache Modelle zu reduzieren, denn Modelle, die so kompliziert sind wie die Wirklichkeit selbst, wären auch ebenso unverständlich. Es geht doch einerseits darum, *was Modelle leisten*, und andererseits sind Verschwörungstheorien *nicht per se falsch*. Es gibt tatsächlich Gruppen von Akteuren, die sich verabreden, um ihre Ziele zu betreiben. Für Männer, die deshalb leichter an Verschwörungstheorien glaubten, so erfährt man weiter, sei es viel schwerer zu akzeptieren, dass sie gewisse Dinge nicht verstehen könnten. Nun macht das genau das aus, was man Forscherdrang nennt. Die Einsicht, dass der an Grenzen stößt, gehört zu dem Reifungsprozess, den man mit den Jahren durchlaufen sollte, doch ohne das Fragen aufzugeben. Die pauschale Warnung vor Verschwörungstheorien geht von der auch durch die ‚kompetenzorientierte‘ Pädagogik geteilten Illusion aus, es gäbe Rezepte und Formeln, die es erlaubten, vor der Mühe inhaltlicher Auseinandersetzung wahr von falsch zu scheiden. Es gibt zwar Methoden der Forschung, aber diese sind Methoden zur Auseinandersetzung mit ihren Gegenständen und nicht zur Vermeidung einer solchen.

Die Antiaufklärung in Gestalt eines Autoritarismus, der die Akzeptanz verordneter Wahrheiten verlangt, tarnt sich als liberale Weltoffenheit, die sich als die einzige progressive Gegenposition zu allem ausgibt, was sie als ‚Populismus‘ und ‚Verschwörungstheorie‘ verteufelt. Hier meldet der *progressive Neoliberalismus* (Fraser 2017) seinen Anspruch auf alternativlose Weltdeutung an. Die allseits eingeforderte und begrüßte Digitalisierung verleiht ihr auch noch den Anstrich technischer Objektivität. Eine neue, konformistische Jugendbewegung hat sich dem schon angepasst:

„Wir lernen in einem Bildungssystem aus dem letzten Jahrhundert, das auf Autorität und strikte Pläne setzt. Wir verbringen Jahre damit, Faktenwissen zu schlucken, das jeder Computer schon heute schneller, lückenloser und detaillierter ausspucken kann. Warum lernen wir Dinge, in denen wir gegen allgegenwärtige Maschinen immer nur verlieren? Stattdessen müsste das gefördert werden, was uns Menschen gegenüber diesen Maschinen auszeichnet: kritisches Denken, Teamarbeit, Kreativität, Empathie.“ (Heinisch 2019)

Hier tritt das Elend der eingeforderten Digitalisierung ebenso zutage wie das der neuen Jugendbewegung, deren Vertreterin sich so äußert. Diese hat weder verstanden, dass der Computer – was der ausspuckt muss immer schon jemand dort gespeichert bzw. programmiert und parametrisiert haben – als Garant von Tatsachen nicht taugt, noch dass man ohne Faktenwissen zu dem eingeforderten kritischen Denken nicht in der Lage ist. Ein Faktum ist keine Münze, der isoliert Gültigkeit zukäme und die der Computer oder eine Autorität durch diesen zu prägen und auszugeben vermöchte, sondern ein Sachverhalt erhält den Status als solches in Folge eines Prozesses der Prüfung, der seinerseits immer schon den Rekurs auf weitere Fakten impliziert. Fakten stehen in einem Zusammenhang. Sie bilden ein Netz. Zur Bildung gehört, sich Stücke dieses Netzes anzueignen, indem man exemplarisch nachvollzieht, wie und woraus es geknüpft ist. Personaler Autorität, die die Lernenden befragen und in Frage stellen können, kommt dabei eine Schlüsselrolle zu. Auch kreative Leistungen erfolgen nicht ex nihilo, sondern variieren und rekombinieren Vorhandenes, das man kennen muss.

Tatsächlich muss man nicht alles wissen, sondern kann Experten befragen, manches nachschlagen, aus Datenbanken abfragen oder aus diversen Quellen recherchieren, doch braucht man schon Wissen, um zielführende Fragen zu stellen, und grundsätzlich ist eine kritische Haltung, der Vergleich der Quellen, die Frage nach deren Autorität, angezeigt. Quellen können fehlerhaft, obsolet, unvollständig oder durch Verzerrungen getrübt sein. Zum Wissenserwerb gehört die Prüfung des Neuen und dabei sind auch Fakten hilfreich, mit denen das Neue abzugleichen und zu verbinden ist – wobei sich im Falle eines Konflikts immer die Frage stellt, was plausibler ist, das Neue oder das Bekannte. Mit dem Umfang des Wissens wächst nicht nur die Fähigkeit zur Prüfung von Neuem, sondern auch die Möglichkeit, es treffend einzuordnen und ein zusammenhängendes Weltverständnis zu formen. Eine Pädagogik, die behauptet, das Wissen könne man einfach aus dem Computer holen, und vorgibt, Kompetenzen ohne Arbeit an konkreten Stoffen, ohne die Mühen des Einordnens und Verbindens vermitteln zu können, macht sich des Betrugs an der Jugend schuldig. Die vielbeschworenen Kompetenzen, die es zu vermitteln gelte, ganz besonders die sogenannte ‚Medienkompetenz‘ oder, wie sie heute öfters heißt, ‚Digitalkompetenz‘, sind Chimären.

Etwas überraschend ist die Auskunft, wo die Mehrheit der Jugendlichen den Garanten für Faktizität zu finden glaubt: Sie hätten eine „Anker-Nachrichtenmarke“. Bevorzugt seien dies „ARD, ZDF oder Spiegel Online“; 82 % fänden die Nachrichten auf ARD und ZDF vertrauenswürdig (Hurrelmann/Albrecht 2020, S. 117–119). Dass ein solches Vertrauen nicht unbedingt gerechtfertigt ist, Zweifel vielmehr angezeigt sind, scheint noch nicht angekommen zu sein. Beispiele von durch die Medien verbreiteten Falschinformationen – neben fingierten Vorwänden für militärische Aggressionen wie der ‚serbische Hufeisenplan‘ und die ‚irakischen Massenvernichtungswaffen‘ wären hier auch die

bereits angesprochenen, falsch ausgewiesenen Zahlen zum Corona-Geschehen anzuführen – scheinen kein Thema zu sein oder zumindest keinen Grund zur Beunruhigung zu geben. Wahrscheinlich wird auch geglaubt, was viele Medien mit Berufung auf ‚Experten‘ zu wiederholen nicht müde werden: Dass Massen von vermutlich von Moskau und Peking gesteuerten Bots im Internet unterwegs seien, um durch Streuen von ‚Fake-News‘ den Westen zu unterminieren. Eine Vermutung, die strukturell einiges mit den Verschwörungstheorien gemein hat, die ansonsten extrem schlecht angesehen sind. Dass sie sich auf fehlerhafte Forschungsmethoden stützt, ist das Ergebnis einer aktuellen Metastudie zum Thema (Graf 2020). Offenkundig fehlt den ‚Experten‘ die Expertise, um die auf Methoden des sogenannten ‚Maschinenlernens‘ (Fischbach 2020c) basierende Analysesoftware fachgerecht einzusetzen bzw. deren Ergebnisse korrekt zu interpretieren. Ein weiterer Hinweis darauf, dass man Wissen braucht, um sich kritisch mit der Welt auseinanderzusetzen. Die Idee der ‚Digitalkompetenz‘ trägt nicht weit.

Eine Weise des manipulativen Umgangs mit Sprache besteht darin, Wertungen und Forderungen als Fakten zu verkleiden. Etwa wenn eine Professorin für Integrationsforschung die Akzeptanz der Forderung nach „geschlechtergerechter Sprache“ mit der Akzeptanz des Sachverhalts, dass die Erde keine Scheibe sei, gleichsetzt, um nahezu legen, dass alle, die jene Forderung ablehnten, so zurückgeblieben wären wie die Scheibengläubigen (TAZ 2020, Fischbach 2020a). Das ist intellektuelle Falschmünzerei. Nichts anderes ist auch die Behauptung, die gesetzliche, auf dem Umlageverfahren basierende Rente sei nicht mehr finanzierbar, weshalb alle privat, mittels Kapitalanlage vorsorgen müssten. Oft wird dies mit der Forderung verbunden, die Schulen müssten, durch Vermittlung von ‚Finanzkompetenz‘ diese Einsicht der Jugend möglichst früh nahebringen. Dass jene Behauptung ein ethisches Prinzip, nämlich dass die Jungen immer für die Alten sorgen müssen, umgehen zu können glaubt, indem sie von der falschen Annahme ausgeht, man könnte auf geheimnisvolle Weise einen Schatz beiseitelegen, um im Alter davon zu zehren, und die Empfehlung zwar der Finanzwirtschaft, doch nicht den damit Bedachten nützt, kommt kaum zur Sprache (Fischbach 2020b). Auch das Bundesverfassungsgericht scheut sich nicht, von „notwendigen Konsolidierungs- und Reformbestrebungen“ zu sprechen, auch wenn deren Notwendigkeit kein Fakt, sondern Artefakt einer defizitären Theorie und eines bloßen Wunsches ist (Flassbeck 2020). Hier wie zu vielen anderen Themen, aktuell etwa bezüglich der Einschätzung des Corona-Geschehens bzw. der offiziellen Antworten darauf, hat sich ein breiter politischer und medialer Konsens etabliert, dem sich in manchen, meist unterschiedlichen Punkten nur Teile der Rechten und der Linken verschließen. Wer letzteres tut, sieht sich schnell als Spinner oder Schlimmeres stigmatisiert. Starke Abwehrkräfte gegen diese Deformation der Öffentlichkeit scheinen sich weder bei Erwachsenen

noch bei Jugendlichen ausgebildet zu haben. Gerade in deren scheinbar rebellischen Teilen ist die Sucht nach Unterordnung ungehemmt:

„Wir wissen, dass politischer Wille, wenn er denn da ist, Berge versetzen kann. Das erfahren wir in der Corona-Krise gerade hautnah. [...] Wir hören ganz anders Experten zu. Ganz Deutschland hört dem Virologen Christian Drosten zu. Und das ist genau richtig. Man hört auf die Profis und man entwickelt ein Solidaritätsgefühl.“ (ZDF 2020)

So Luisa Neubauer, die hier ein Paradigma für die Bewältigung der ökologischen Krise sieht. Die Überschätzung dessen, was politischer Wille vermag, geht einher mit der dessen, was Experten, auch noch im Singular, vermögen. Dass der Umbau einer kapitalistischen Industriegesellschaft nicht wie das Herunterfahren von Aktivitäten per Verordnung zu bewerkstelligen ist, scheint an ihr ebenso vorbeigegangen zu sein wie, dass es dafür eben nicht *die* Experten, schon gar nicht *den* Experten, gibt und dass die angemessene Kommunikationsform hier wie dort nicht die unidirektionale wäre.

Hier offenbart sich eine Sehnsucht nach Autorität und eine Weltlosigkeit, die zur neuen Signatur des Jugend- und zunehmend auch des Erwachsenenalters geworden zu sein scheint. Darin mag man das Verschwinden personaler Autorität, an der Jugendliche sich zur Bildung ihrer Persönlichkeit abarbeiten können, aus einer Schule erkennen, die Lehrer im Rahmen einer an ‚Kompetenzen‘ und ‚individuellem Lernen‘ orientierten Pädagogik zu Beschäftigungsmanagern macht. Die mediale Durchdringung der Lebenswelt tut ein Übriges. An die Stelle der personalen tritt die stumme Autorität der Verhältnisse, der gegenüber eine „Haltung der Unterwerfung und des Konformismus“ (Todd 2018, S. 307) alternativlos erscheint.

Unter dem Titel ‚Digitalisierung‘ soll dieser Prozess nun vertieft die Schulen erfassen. Dabei ist zunächst auf den Sachverhalt aufmerksam zu machen, dass hier eine Konfusion vorliegt. Die Jugendlichen gehen zwar mit Geräten um, in denen sich digitale Technik verbirgt, doch kommen sie mit der Ebene, auf der diese als solche präsent und zu handhaben ist, überhaupt nicht in Berührung. Hurrelmann und Albrecht, die sich die Rede von den ‚Digital Natives‘ zu eigen machen, für die „digital [...] längst selbstverständlich [ist]“ (2020, S. 103), stellen andererseits, ohne den Widerspruch zu bemerken, fest, dass es „den Schülern [...] an grundlegenden Kompetenzen im Umgang mit Smartphone und Computer [fehlt]“ (2020, S. 128). Sicher fällt der Schule hier eine Rolle zu, doch wäre zu fragen, worin sie genau besteht, d.h. was jene leisten kann und was nicht, vor allem jedoch, wo sie anfängt, darüber ihre primären Aufgaben zu versäumen.

Wenn die ‚Digitalisierungsstaatsministerin‘ Bär meint, „Programmieren gehöre in die Lehrpläne der Grundschule“ (Spiegel 2018), dann tut sie kund, dass sie weder davon noch von der kindlichen kognitiven Entwicklung eine

Vorstellung hat. Ebenso wenig darf man davon ausgehen, dass Hurrelmann und Albrecht wissen, wovon sie reden, wenn sie „ein eigenständiges Fach Informatik mit Schwerpunkten auf Robotik und Künstliche Intelligenz“ fordern (2020, S. 129). Mehr als Grundfertigkeiten mit ein paar Anwendungen und ein Grundverständnis der Datenverarbeitung wird und muss auch als verbindlicher Stoff nicht drin sein – und das zur rechten Zeit, also nicht vor dem 8. Schuljahr. Eine Vertiefung inklusive ersten Schritten in der Programmierung ist erst nach dem 10. Schuljahr sinnvoll, sofern eine hinreichende mathematische Reife erlangt ist. Hier stellt sich auch die Frage, wer das unterrichten soll. Diese Frage ist ebenso offen wie die, wer in dem Szenario der durchgängigen Digitalisierung des Unterrichts all die Computer und Netze administrieren und die Anwender unterstützen soll. Es gibt gegenwärtig dafür weder Konzepte noch die nötigen Mittel oder eine Ahnung, woher das Personal dafür kommen soll. Hier entsteht gigantischer Aufwand, dem weder nachgewiesene Vorteile noch hinlängliche Mittel zu seiner Bewältigung gegenüberstehen. Meine Erfahrung aus der Lehre war eher, dass das, was die Studenten in der Schule an Informatikkenntnissen erworben hatten, weitgehend wertlos war. Zu schätzen hätte ich dagegen gewusst, wenn sie von dort die mathematische Reife mitgebracht hätten, die bei einem Abitur mit entsprechendem Schwerpunkt einmal Standard war.

Anstatt dem Irrglauben zu folgen, dass Kinder besonders gut auf die Zukunft vorbereitet wären, wenn sie möglichst früh auf Tablets herumwischen, sollten die Schulen das leisten, was sie können und ihrer primären Aufgabe entspricht: die kognitive Entwicklung der Kinder durch die Vermittlung der elementaren Kulturtechniken, einiger praktischer und musischer Fähigkeiten sowie weniger, zentraler Stücke des menschlichen Wissensnetzes zu unterstützen. Erfolg verspricht dies jedoch nur, wenn sie die Tatsache, dass der Mensch ein leibliches Wesen ist, dessen Entwicklung mental wie physisch nur durch die Betätigung seiner Glieder und Sinne erfolgen kann, nicht ignorieren. Sich daran zu orientieren ist nicht altmodisch, sondern entspricht den Erkenntnissen der Neurologie (Teuchert-Noodt 2016), die unterfüttern, was Jean Piaget schon aus der Beobachtung kindlicher Entwicklung erschloss (Piaget 1974). Lernen ist immer auch ein organischer Vorgang, der unter der zunehmenden Entsinnlichung, die mit dem Einsatz digitaler Technik einhergeht, leidet. Vor diesem Hintergrund wäre eine Evaluation der jüngsten, erzwungenen Versuche in ‚Distance Learning‘ und eine kritische Distanz zu jenen, auf deren Agenda ‚Social Distancing‘ ohnehin zu stehen scheint, angezeigt. Solche Versuche stellen eine systematische Überforderung der Jugendlichen wie ihrer Eltern dar und können die schon zuvor schiefe Verteilung von Bildungschancen nur verstärken. Im Gegensatz dazu wäre die Schule als Ort, der auch räumlich eine Grammatik der Gleichheit und der Gemeinschaft artikuliert, zu stärken.

Literatur

- DLF (2020): Verschwörungstheorien in Corona-Zeiten. Hedwig Richter im Gespräch mit Stefan Heinlein. Deutschlandfunk, 6. Mai, URL: https://www.deutschlandfunk.de/verschwuerungstheorien-in-corona-zeiten-es-betrifft-eher.694.de.html?dram:article_id=476098 [zuletzt geprüft am 16.05.2020].
- Fischbach, Rainer (2019): Digitale Revolution – oder digitale Scheinrevolution? (In: Leibiger, Jürgen (Hrsg.): *Digitale Revolution und Gesellschaft: Was bringen die Roboter?* Leipzig: Rosa-Luxemburg-Stiftung Sachen: S. 33–47), URL: http://www.rainer-fischbach.info/fischbach_digitale_revolution_dd_2019.pdf.
- Fischbach, Rainer (2020a): Autoritärer Linksliberalismus. Makroskop, 21. Januar, URL: <https://makroskop.eu/2020/01/autoritaerer-linksliberalismus/>.
- Fischbach, Rainer (2020b): Elefantenblindheit. Makroskop, 11. Februar, URL: <https://makroskop.eu/2020/02/elefantenblindheit/>.
- Fischbach, Rainer (2020c): Big data – big confusion: Weshalb es noch immer keine künstliche Intelligenz gibt. Berliner Debatte Initial, H. 1, 2020, S. 136–147.
- Fischbach, Rainer (2020d): Technologischer Eigensinn und kapitalistische Logik. In: Bontrup, Heinz-J./Daub, Jürgen (Hrsg.): *Digitalisierung und Technik – Fortschritt oder Fluch? Perspektiven der Produktivkraftentwicklung im modernen Kapitalismus*. Köln, S. 16–48.
- Flassbeck, Heiner (2020): Woran Europa zerbricht. Makroskop, 12. Mai, URL: <https://makroskop.eu/2020/05/woran-europa-zerbricht/> [zuletzt geprüft am 18.05.2020].
- Fraser, Nancy (2017): The End of Progressive Neoliberalism. Dissent, 2. Januar, URL: https://www.dissentmagazine.org/online_articles/progressive-neoliberalism-reactionary-populism-nancy-fraser [zuletzt geprüft am 17.05.2020].
- Graf, Alexander (2020): Wie Menschen zu Bots werden. Spektrum, 15. Mai, URL: <https://www.spektrum.de/news/forscher-klassifizieren-haeufig-social-bots-auf-twitter-falsch/1734898> [zuletzt geprüft am 17.05.2020].
- Habermas, Jürgen (1968): *Technik und Wissenschaft als ‚Ideologie‘*. Frankfurt am Main.
- Heinisch, Franziska (2019): Klimastreik: Wir sind sauer auf unsere Eltern. Zeit Campus 2019, 29. März, URL: <https://www.zeit.de/campus/2019-03/klimastreik-fridays-for-future-schulstreiks-demonstrationen-klimawandel> [zuletzt geprüft am 16.05.2020].
- Hurrelmann, Klaus/Albrecht, Erik (2020): Generation Greta: Was sie denkt, was sie fühlt und warum das Klima erst der Anfang ist. Weinheim.
- Kant, Immanuel (2016): *Kritik der reinen Vernunft*. 8., unveränderte Auflage. Darmstadt.
- Netzpolitik (2020): Datenjournalist:innen fordern offene Corona-Daten. netzpolitik.org, 18. Mai, URL: <https://netzpolitik.org/2020/datenjournalistinnen-fordern-offene-corona-daten/> [zuletzt geprüft am 20.05.2020].
- Piaget, Jean (1974): *Genetische Erkenntnistheorie*. Stuttgart.
- PZ (2020): Robert-Koch-Institut startet Studie. Pharmazeutische Zeitung, 19. Mai.
- Ropohl, Günter (1979): *Eine Systemtheorie der Technik: Zur Grundlegung der Allgemeinen Technologie*. München.
- Spiegel (2018): Programmieren ist laut Bär „so wichtig wie Lesen und Schreiben“. Der Spiegel, 6. März, URL: <https://www.spiegel.de/politik/deutschland/dorothee-baer-programmieren-ist-so-wichtig-wie-lesen-und-schreiben-a-1196619.html> [zuletzt geprüft am 16.05.2020].
- Spelsberg, Angela/Keil Ulrich (2020): Astronomische Fehlrechnungen. taz, 10. August, URL: <https://taz.de/Streit-um-Corona-Politik!/5701892/>
- TAZ (2020): Linksliberale und Identitätspolitik. Ist die Linke am Rechtsruck schuld? Ein Streitgespräch zwischen Naika Foroutan und Wolfgang Merkel über Kosmopolitismus, Privilegien und Klimafragen. taz, 14. Januar 2020 <https://taz.de/Linksliberale-und-Identitaetspolitik!/5652406/>.
- Teuchert-Noodt, Gertraud (2016): Ein Bauherr beginnt auch nicht mit dem Dach: Die digitale Revolution verbaut unseren Kindern die Zukunft. *umwelt · medizine · gesellschaft*, 29/4, 36–38, URL: http://www.aufwach-s-en.de/wp-content/uploads/2017/07/Teuchert-Noodt_2016_umg_4_16_Kinder.pdf [zuletzt geprüft am 16.05.2020].

Todd, Emmanuel (2018): Traurige Moderne: Eine Geschichte der Menschheit von der Steinzeit bis zum Homo americanus, München.

ZDF (2020): Kein Mensch sieht Corona-Krise als Mehrwert. Interview mit Luisa Neubauer. heute, 16. März, URL: <https://www.zdf.de/nachrichten/panorama/corona-fridays-for-future-klimaziel-100.html> [zuletzt geprüft am 17.05.2020].

Pädagogische Ökonomie. Anmerkungen zur Produktion des Selbst

Alessandro Barberi, Christian Swertz

Zusammenfassung: Sollte Pädagogik nützlich für die Ökonomie sein oder Ökonomie nützlich für die Pädagogik? Im folgenden Beitrag wird für ein öffentliches Primat der Pädagogik argumentiert, indem gezeigt wird, dass es erstens sinnvoll ist, genau diese Frage zu stellen, und es zweitens gerade angesichts des flexiblen, mobilen und neoliberalen „Selbst“ im Sinne von Individualität, Subjektivität und einer aufgeklärten Demokratietheorie unvermeidbar ist, die Ökonomie an die Erfordernisse der individuellen und kollektiven Produktion von Selbst und Gesellschaft anzupassen. Das gilt drittens auch für rechtliche und viertens für staatliche Strukturen.

Abstract: Should education be useful for economics, or should economics be useful for education? In the following article, a public primacy of education is argued by showing that, firstly, it makes sense to ask exactly this question and, secondly, especially in view of the flexible, neoliberal “self” in the sense of individuality, subjectivity and an enlightened theory of democracy, it is inevitable to adapt the economy to the requirements of the individual and collective production of self and society. Thirdly, this also applies to legal and fourthly to state structures.

Keywords: Pädagogik, Ökonomie, Medien, Arbeit, Selbst

1 Einleitung

Hegel bemerkt irgendwo, daß alle großen weltgeschichtlichen Tatsachen und Personen sich sozusagen zweimal ereignen. Er hat vergessen hinzuzufügen: das eine Mal als Tragödie, das andere Mal als Farce.

*Karl Marx, Der achtzehnte Brumaire des
Louis Napoleon (1852)*

Die neoliberalen Ökonomen (wir denken hier vor allem an von Mises, von Hayek und die Chicago Boys) und die ihnen folgenden Politiker*innen verschiedenster Couleur haben ihre TINA-Ideologie (*There Is No Alternative*) des Marktes in den letzten 30 Jahren nach dem Fall der Mauer und dem Niedergang

der realsozialistischen Staaten so weit durchgesetzt, dass viele Pädagog*innen die Frage gar nicht mehr aufwerfen, welchen Normen eine Gesellschaft entsprechen soll, in der die Menschen einem unabhängigen, staatsbürgerlichen und (gesellschafts-)kritischen Bildungsideal entsprechen können. Zwar wird die Durchsetzung der neoliberalen Ideologie gelegentlich bedauert, was aber zu kaum mehr als einem leisen „TINA“-Murmeln führt.

Wenn etwa die Partizipation (Swertz/Barberi 2017) an der *bestehenden* Gesellschaft zur Maßgabe der Inklusion gemacht wird, wird die Aussichtslosigkeit einer Forderung übersehen, die ohne die für die Forderung der Partizipation erforderliche Exklusion nicht auskommt und diese daher erhalten muss. Inklusion in einer exkludierenden Gesellschaft zu fordern ist damit zwar ein nachhaltiges Geschäftsmodell, weil das Problem nicht gelöst werden kann und daher langfristig Bestand hat – ethisch überzeugend ist es aber nicht. Ehrlicher (wenn auch nicht als kritisch ausweisbar) ist es da, deskriptiv zu untersuchen, wie Bildung der Gesellschaft, verstanden als neoliberale Wirtschaft, entsprechen kann.

Jedenfalls ist mit der Forderung nach Inklusion wegen des notwendigen Bezugs auf Exklusion eine Selbstexklusion verbunden, ohne die der eigene Standpunkt nicht gerechtfertigt werden kann. Eine analoge Konfiguration besteht auch in der Diskussion zu „Industrie 4.0“ und der daran anschließenden österreichischen Wortfügung der „Schule 4.0“, in der die Frage der Dienstbarkeit und der relativen Autonomie von Schule und Bildung *nicht* zum nachdrücklichen Gegenstand der Debatte wurde (Barberi/Swertz/Zuliani 2018).

Diese Entwicklung ist mit der Frage verbunden, ob öffentliches oder privates Eigentum für Bildung entscheidend ist. Pädagogisch stehen damit die Bereiche des Selbst, der Individualität oder der Subjektivität, also das Eigentum des Menschen an sich selbst, seine Selbstinklusion, seine Würde und seine Vernunft, im Brennpunkt des Interesses. Der Gegensatz zur Durchsetzung ökonomischer Modelle stand – parallel zum Platzen der *Dot-Com*-Blase – bildungsgeschichtlich in Europa mit den beginnenden 2000er Jahren und im Zuge des neoliberal durchgesetzten Bolognaprozesses direkt vor Augen.

Mehr privat, weniger Staat oder mehr Staat und weniger privat? Mit dieser Frage werden auch angesichts der COVID-19-Krise Diskussionen zur Ordnung von *Wirtschaft und Gesellschaft* (Weber 1980 [1921]) markiert. Ohne grob zu werden, können dabei zwei Positionen identifiziert werden: Entweder garantiert die Freiheit der Märkte auch die Freiheit der (unternehmerisch gefassten) Individuen, oder aber die Regulation dieser Märkte garantiert die Freiheit aller Individuen (einschließlich der Marktgläubigen) im Sinne der *Volkssouveränität* (Maus 2011) und damit im kollektiven Sinne. Aus pädagogischer Sicht ist es erforderlich, der Demokratie den Vorrang zu geben.

Aus dieser Sicht kann festgehalten werden, dass gerade in den letzten 30 Jahren – parallel zur Digitalisierung der Finanzmärkte – die „Privatisierung“ der Bildungssysteme mit einer gesamtgesellschaftlichen Zerschlagung – euphemistisch

gesprochen: mit einer Deregulierung der sozial- und wohlfahrtsstaatlichen öffentlichen Eigentümer*innen zusammenfiel, wodurch sich hinsichtlich der Dienstbarkeit der Pädagogik nach wie vor die Frage stellt, inwiefern sie ihrem – im Sinne klassischer Aufklärung – *öffentlichen* Auftrag unter diesen Produktionsbedingungen überhaupt noch nachkommen kann.

Entscheidend ist dabei, dass im Rahmen neoliberaler Ökonomie „Freiheit“ nur durch den Markt gedacht und garantiert werden kann, wobei die Individuen nicht als kritische Staatsbürger*innen, sondern als Arbeitskraftunternehmer*innen gefasst werden, wie am Beispiel der Ich-AGs durchgängig gezeigt werden kann. Ein Beispiel dafür ist, dass Friedrich August von Hayek die *Verfassung* der Freiheit definiert als einen „Zustand, in dem ein Mensch nicht dem willkürlichen Zwang durch den Willen eines anderen oder anderer unterworfen ist“ (Hayek 1960/1991, S. 14). Das klingt fast kantianisch. Von einem Zustand, in dem ein Mensch nicht dem willkürlichen Zwang durch den „Willen des Marktes“ (wer immer das sein soll) unterworfen ist, findet sich bei Hayek aber keine Spur, fasst er doch die Freiheit des Individuums als mit der Freiheit der Märkte identisch. Und das anders zu denken, ist auch nicht nötig, denn der Markt, der – wie sonst oft genug die Gesellschaft – im Sinne eines agierenden Wesens konzipiert wird, möchte ja, dass alles gut wird. Damit alles gut wird, maximiert der Markt den Nutzen aller und sorgt so nicht nur für die gerechteste Verteilung von Gütern an alle, sondern auch dafür, dass Menschen andere Menschen nie als *Mittel*, sondern nur als *Zweck* betrachten.

Der Markt wird dabei, das muss noch einmal deutlich gesagt werden, im Sinne der *invisible hand* von Adam Smith (1776/1999) oder als Weltgeist hegelianischer Dimension angesetzt: „Der Markt“ steuert in der Geschichte alles zum Guten, es wird alles immer besser, wenn wir nur dem „freien“ Spiel der Marktkräfte vertrauen. Der Markt, dem hier genau bestimmbare Theologeme entsprechen (Benjamin 1921/2003), *erlöst* uns von Leiden und Siechtum. Und darum sollen wir uns von den Zwängen, die andere (vor allem Feudalist*innen sowie Kleriker*innen) ausüben, befreien, um uns dann ganz dem Markt hingeben zu können: Du sollst neben mir keine anderen Märkte haben.

Historisch ist dabei freilich bemerkenswert, dass der Liberalismus klassischer Prägung – auch im Sinne John Lockes – auch und gerade in der Eigentumsfrage tatsächlich eine Befreiung von Thron und Altar bedeutete, die dann auf der Ebene der arbeitsteiligen Produktion durch die berühmte Nadelfabrik bei Adam Smith auch der Potenz nach – und im Vergleich mit feudaler Leibeigenschaft – mit Arbeitserleichterung verbunden sein konnte.

Das galt und gilt allerdings nur für *Bourgeois*, nicht für *Citoyen*. Denn Autonomie kommt im neoliberalen Glauben nur dem Markt zu, nicht dem Menschen, dem die Freiheit, nicht an Märkte zu glauben, abgesprochen wird. Diese Ablehnung der Autonomie manifestiert sich in der Pädagogik auf theoretischer Ebene darin, dass Pädagog*innen wie Norbert Ricken, Rita Casale und Christiane

Thompson (2019) die Autonomie des Selbst im Sinne des frühen Foucault – als Tod des Subjekts bzw. des Autors (Foucault 1988) – bestreiten und daher nur der Gesellschaft *Agency* zusprechen können, was im Falle des ökonomischen Primats auf Gewinnmaximierung hinausläuft. Damit verliert aber selbst das Selbst seine beim späten Foucault intendierte Widerstandsfähigkeit (fr. *désassujettissement*).

Mit dem Verzicht auf Autonomie haben sich viele Pädagog*innen so in die von neoliberalen Ideolog*innen intendierte Denkweise hineinmanövriert, die keine individuelle Gestaltung also auch keine souveräne Machtausübung mehr ermöglicht, die indes mit Foucaults später Subjektivierungslehre auch *gegen* die neoliberale Regierungsmentalität vor Augen stehen müsste (Foucault 2009).

Wollen wir pädagogisch die Menschen nicht mutwillig weiter in diese Tragödie verwickeln, bleibt – auch in der Foucaultforschung – die Frage, wie *individueller* Widerstand *gegen* die neoliberale Regierungsmentalität möglich ist, wie Individuen die souveräne Gestaltung von Selbst und Gesellschaft im Namen der Freiheit unternehmen können und wie diese Produktivität dann auch zur kollektiven Arbeit werden kann, etwa im Sinne kollektiver *Solidarität und Kooperation* (Sennet 2019).

Anders gesagt: Diejenigen, die über Neoliberalismus klagen, tun das oft genug so, dass sie damit genau diese Ideologie transportieren; ein Umstand, der auch die faszinierende Effektivität dieser Ideologie im *Empire* (Hardt/Negri 2002) erklärbar macht. Sei es, dass deskriptiv der Gesellschaft *en générale* attestiert wird, dass sie einzig und ausschließlich nach den Regeln des Humankapitals (Becker 2008) funktioniert, sei es, dass sie durchaus normativ – die für *jede* Form der Freiheit konstitutive – Subjektivität nur als Sekundär- oder Tertiäreffekt von vorgegebenen System- und Strukturfunktionen denken kann, die schlussendlich auch von Luhmann in der Systemtheorie *ohne* Funktionär*innen autopoietisch als selbstbewegte Bewegungen konzipiert wurden (Schimank 1985). Ist aber das Subjekt erst *theoretisch* getötet, darf es logischerweise auch *praktisch* keinen Widerstand gegen die neoliberale Regierungsmentalität und die „riskante Akkumulationsmaschine“ des „*Finanzkapitalismus online*“ (Staab 2019, S. 149) mehr leisten – geschweige denn souverän verlangen, dass Regierung und Kapital ihm zu dienen haben.

Wenn Widerstand aber als zwecklos angesehen wird, ist es naheliegend, zu übersehen, dass neoliberale Theoretiker*innen und Praktiker*innen theoretisch und praktisch erfolgreich sein konnten, eben weil sie offensiv bereit sind, das Individuum vor *jeder* Art von Regulation oder staatlichem Eingriff zu schützen, dies aber nicht im Namen des Individuums, sondern im Namen des Marktes tun, dem die Freiheit in dieser Ideologie letztlich zukommt.

Nun wollen wir niemandem verbieten, diese Haltung einzunehmen. Wenn Sie, liebe Leser*innen, sich unbedingt im Namen des Marktes ausbeuten lassen wollen, sehen wir keinen Anlass, Ihnen in dieser Hinsicht Vorschriften zu machen. Erforderlich ist es aber, zu bestreiten, dass diese Haltung

alternativlos ist. Und Alternativen sind nicht nur denkbar, sondern auch machbar. Interessant wird mithin die Frage, wie sich im soziokulturellen und medialen Kristallisationspunkt von „Individualität“, der immer auch in kollektive Gefüge (frz. *agencement* nach Deleuze/Guattari 1992, S. 105–153), d. h. in soziokulturelle Kontexte und ihre Agency im Sinne der Sozialgeschichte, eingebettet ist, das Zusammenfallen von individuellen „Subjektivierungen“ (Foucault) und kollektiven „Habituerungen“ (Bourdieu) im Sinne einer solidarisch-libertären Pädagogik, die das eigene Recht des Selbst bedenkt, im Interesse eines souveränen Subjekts entwickeln lässt (Barberi 2020). Wie kann sich angesichts des Rahmens eines gegebenen Kollektivs, einer Gruppe oder einer Gemeinschaft ein dem Rahmen gegenüberstehendes pädagogisches Selbst konstituieren, das u. a. den Gedanken der (pädagogischen) *Universitas* vor einem unreflektierten Ausverkauf schützt, um ihre (relative) Autonomie zu bewahren?

2 Pädagogische oder ökonomische Nützlichkeit?

Entscheidend ist dafür zunächst der Entschluss, ökonomische Strukturen pädagogischen Maßstäben unterordnen zu wollen, statt umgekehrt pädagogische Strukturen ökonomischen Maßstäben dienstbar zu machen. Wenn wir uns dazu entschließen, ist angesichts des Themas dieses Bandes zunächst festzuhalten, dass sich – überblicken wir die Geschichte der Neuzeit entlang einer wirtschafts- und sozialgeschichtlichen *longue durée* (Braudel 1972; 2011) – die grundlegenden Eigentumsordnungen in den Arbeitsverhältnissen seit der ursprünglichen Akkumulation von Kapital im 16. Jahrhundert und den Industrialisierungsschüben des späten 18., 19. und 20. Jahrhunderts – von der Protoindustrialisierung bis hin zur ersten, zweiten und dritten industriellen Revolution – auch im 21. Jahrhundert und angesichts der Digitalisierung in keiner Weise geändert haben. Entscheidend ist bei allen Änderungen der Produktionsbedingungen auch angesichts moderner Informations- und Kommunikationstechnologien und gerade angesichts unserer Bildungssysteme nach wie vor der Widerspruch zwischen Kapital und Arbeit, der aktuell angesichts der COVID-19-Krise pädagogisch empfindsam und verständnisvoll als *digital divide* diskutiert wird. Gleichzeitig wurden Diskussionen zum Digitalen Kapitalismus (Niesyto 2017) der *california ideology* provoziert, in denen u. a. die steuernde Rolle der Kybernetik nicht außer Acht gelassen und so selbst Marx als Medientheoretiker lesbar gemacht wurde (Schröter/Schwering/Stäheli 2006).

Das eminente Auseinanderfallen der Eigentumsklassen ist auf internationaler (wir denken z. B. an die vom *Westen* angezettelten Ressourcenkriege in Jugoslawien, dem Irak, Afghanistan, Syrien oder Libyen) wie lokaler Ebene durchaus als sozialer Krieg und d. h. als Klassenkampf zu begreifen. Es geht keineswegs um eine neue gesellschaftliche Spaltungslinie, sondern darum, dass das globalisierte

Kapital – in Kontinuität der jahrhundertelangen Brutalität von Feudalismus, Kolonialismus und Imperialismus – angesichts der nach wie vor vorhandenen Vehemenz – wir denken an die bis vor kurzem im Amt befindliche Wirtschaftsdiktatur von Donald Trump – etwas exekutiert, was unter anderen Vorzeichen „totaler Krieg“ genannt worden ist. Insofern ist es durchaus legitim, selbst scheinbar befriedete Zonen unserer Gesellschaft mit Begriffen von Macht, Souveränität und Herrschaft (Barberi/Swertz 2016) zu reflektieren, ohne außer Acht zu lassen, dass es immer auch im Abseits Orte gibt, die leer von Macht bleiben und bleiben müssen (Brückner 2019).

Fragt man in der Absicht, dem Klassenkampf die Überlieferung zu verweigern und die damit verbundenen Interessen zu distanzieren, nach der Leistungsfähigkeit einer neoliberalen Ökonomie für die Pädagogik (eine Frage, deren meist unmittelbare Ablehnung die Effektivität des vom Kapital geführten Klassenkampfes zeigt), wird schnell deutlich, dass sie sich wegen ihrer eklatanten Mängel (häufiges Marktversagen, ständige Marktaustritte, *der* Markt als einzige Religion, Reduktion der analytischen Perspektive auf das „liberale“ Individuum) empirisch als weitgehend ungeeignet für pädagogische Zwecke erwiesen hat: Marktaustritte, also das Scheitern im Bildungswesen, sind nicht normal, sondern schlecht. Dazu kommt – vor allem nach den letzten drei Krisen des Kapitalismus (Dotcom-Blase 2000, Finanzkrise 2007/2008 und Corona-Krise 2020/2021) – seine für pädagogisches Handeln mehr als lästige innere Widersprüchlichkeit und Instabilität, die nun wieder mehr und mehr vor Augen steht und auch die „klassischen“ Bestände der Ideologie-, Gesellschafts- und Systemkritik plausibilisiert.

Entgegen den gebetsmühlenartig wiederholten Markttheologemen hat sich Freiheit weder individuell noch kollektiv, weder subjektiv noch objektiv eingestellt. Vielmehr wurden seit dem Untergang der realsozialistischen Staaten, die – um welchen Preis auch immer – eine territorialisierte Alternative darstellten, auch alle (*westlichen*) sozialstaatlichen Standards dezidiert dereguliert und zerschlagen. So wurden alle im „Goldenen Zeitalter“ zwischen 1945 und 1989 aufgebauten gesellschaftlichen und kulturellen Werte vernichtet (Hobsbawm 1998). Die breite Privatisierung des Bildungssystems – der neuralgische Punkt der Elitenkonstitution in *westlichen* Gesellschaften (Bourdieu 1988) – hat dahingehend idealtypischen Charakter. Dazu wurden Pädagog*innen im Bildungssystem aus ihrer „öffentlichen“ Rolle hinaus an die Privatwirtschaft und mithin an wirtschaftselitäre Imperative gekettet. Ketten an Menschen haben der (prometheischen) Freiheit aber noch immer im Weg gelegen.

Aus pädagogischer Sicht sind neoliberale Ökonom*innen daher eklatante Problemfälle. Es besteht Erziehungsbedarf: Kapitalist*innen müssen besser erzogen werden. Dabei mag für die erforderliche Bestimmung der Bildungsziele die Orientierung an der Vermeidung des Bösen im Sinne Schleiermachers vorerst genügen. Allerdings sollten Kapitalist*innen wie alle anderen theoretischen und

praktischen Problemfälle durchaus respektiert werden. Und wenn ein Mensch sich dazu entschließt, als Problemfall leben zu wollen, gibt es wenig Anlass, ihm das zu verbieten. Das aber zur Maxime zu machen, die zum allgemeinen Gesetz werden soll, muss man nicht wollen; es ist nicht nur wenig plausibel, sondern gesellschafts- und zivilisationsgefährdend.

Daher geht es uns hier darum, (medien-)pädagogische Prinzipien für die Erziehung progressiver Ökonom*innen zu entwickeln. Dazu können – etwas plakativ – drei mögliche Denkweisen gegenübergestellt werden:

1. Eine autoritäre Pädagogik (etwa im Sinne einer alternativlosen programmierten Unterweisung),
2. eine soziale und demokratische Pädagogik (im Sinne einer breit in die Fläche gestellten reformorientierten Unterrichtsform „auf gleicher Augenhöhe“ und mit „flachen Hierarchien“, die u. a. über die neoliberale Ökonomie aufklärt), und
3. eine revolutionäre Pädagogik (die im Sinne von Rancières unwissendem Lehrmeister [Rancière 2007] die gesellschaftlichen Verhältnisse in den didaktischen Settings so weit dreht, dass den Lernenden Wissen und den Lehrenden Unwissen zugeordnet wird, um die Möglichkeit neoliberaler Indienstnahme demokratisch zu kippen).

Um diese Punkte zu diskutieren, werden wir argumentieren, dass Menschen eine Ökonomie nach eigenen Wünschen einrichten und dabei zwischen verschiedenen Modellen wählen können sollten. Wir erlauben uns bei der Gelegenheit, die Idee eines an soziale Wohlfahrt gebundenen Weltstaates ins Spiel zu bringen.

3 Das Selbst als Eigentum des Individuums

Man braucht sich nicht sonderlich über das Ende des Menschen aufzuregen; das ist nur ein Sonderfall oder, wenn Sie so wollen, eine der sichtbaren Formen eines weitaus allgemeineren Sterbens. Damit meine ich nicht den Tod Gottes, sondern den Tod des Subjekts, des Subjekts als Ursprung und Grundlage des Wissens, der Freiheit, der Sprache und der Geschichte.

Michel Foucault (2016, Bd. I, S. 1002)

Nachdem bisher vor Augen Geführten ist angesichts der gegenwärtigen globalen Lage des Finanzkapitalismus (Hilferding 1955 [1910]) die Frage zu stellen, wie sich das Selbst im Sinne von Individualität und Subjektivität theoretisch fassen und als „Selbst“ produzieren kann. Denn in der Nische des Subjekts überkreuzen sich auch

bei Kapitalist*innen die Imperative der ökonomischen Selbstoptimierung neoliberaler Provenienz und die Potenz, sich jedem willkürlichen Zwang im Sinne der Foucaultschen Entunterwerfung (frz. *déassujettissement*) zu widersetzen, um (z. B. antikapitalistischen oder medienaktivistischen) Widerstand leisten und Ökonomie im eigenen Interesse sowie im Interesse des Gemeinwohls gestalten zu können. Fast ließe sich hinsichtlich all dessen, was im Umfeld des Subjekts und des Selbst geschieht, von einem neuralgischen Punkt unserer Gesellschaften und Kulturen sprechen, an dem sich *à la lettre* die Geister scheiden.

Dabei ist auch hinsichtlich der jahrzehntelangen Debatten zu Strukturalismus und Poststrukturalismus hervorzuheben, dass in der diesbezüglichen Literatur eine Tendenz besteht, das „Subjekt“, wenn schon nicht für tot zu erklären, so doch nur als Sekundäreffekt einer vorgeordneten symbolischen (i. e. sprachlichen) Ordnung zu begreifen, wodurch es in reiner Passivität schon bei Louis Althusser (1970/2010) und noch bei Judith Butler (1991) nur als appelliertes (frz. *interpellation* oder *appellation*) überhaupt in den Status des *sujets* (als Unterworfenen) kommen kann, weil es und *nur* weil es – nach Althusser durchaus im Sinne der *Telefonie* – „angerufen“ wird:

Wie die Erfahrung zeigt, verfehlen die praktischen Telekommunikationen der Anrufung praktisch niemals ihren Mann: Ob durch mündlichen Zuruf oder durch ein Pfeifen, der Angerufene erkennt immer genau, dass gerade er es war, der angerufen wurde. (Althusser 2010, S. 89)

Subjektivität wird damit aber stark *struktur(funktion)alistisch* gefasst, was auch sofort Kritiker*innen am Konzept Althusser auf den Plan rief (ebd., S. 103). Denn das Subjekt verliert dabei sein Eigenstes und wird genau genommen um seine Widerstandspotenz gebracht, da sein Tod die Aktivität(en) einer gegebenen Gesellschaft auf ihre subjektunabhängigen und *funktional(istisch)en* Strukturen verschiebt, die damit – im Sinne autopoietisch „selbstbewegter Beweger“ – zur Gänze als unveränderlich erscheinen, was im Übrigen politisch auch einem Konservatismus (Mannheim 1984) entspricht. Hatte aber Sartre nicht Foucault – durchaus medientheoretisch relevant – ganz in diesem Sinne vorgeworfen, dass er mit *Die Ordnung der Dinge* (Foucault 1966/1994) das Kino durch die *Laterna magica* ersetzt habe (Sartre 1966)? Ist also insofern das Subjekt nicht doch und nachdrücklich die Grundlage des Wissens und der Ursprung der Freiheit?

Es ist hervorzuheben, dass der für die Bildung des Menschen mit Humboldt durchaus relevante subjektive Akt der Übersetzung von Foucaults *déassujettissement* mit „Entunterwerfung“ aus dem Blick gerückt hat, dass es sich dabei buchstäblich um eine „Entsubjektivierung“ (auch im Sinne das Subjekt tötender existenzieller Grenzüberschreitungen) handelt. Kurz: Foucault entgeht schlussendlich über lange Zeit hin die Potenzialität und Widerstandskraft von „Subjektivität“, weil er sie *per definitionem* als effektuiert begreift, sie

in einen partikularistischen, provokanten und riskanten Winkel stellt und sie in der Folge auch nicht auf ein „Kollektiv“ beziehen kann. Genau in diesem Sinne stellte Judith Butler – auch in der Folge von Foucaults eigenwilligem Verständnis des *Nominalismus*, nach dem *keine* Universalie Geltung beanspruchen kann (außer freilich jene der Macht) – bereits in *Das Unbehagen der Geschlechter* von Beginn an das Kollektivsubjekt „die Frauen“ in Frage, um auch das individuelle vergeschlechtlichte Subjekt einzig und allein als angerufenen Effekt zu begreifen, dem (nicht-subjektive, sprachliche, strukturelle) *Repräsentationen* primordial vorgeordnet sind. Als Beleg dafür hier nur eine kurze Stelle, die paradigmatische Funktion für Butlers Diskurs hat:

Die Bereiche der politischen und sprachlichen »Repräsentation« legen nämlich vorab die Kriterien fest, nach denen die Subjekte selbst gebildet werden, so daß nur das repräsentiert werden kann, was als Subjekt gelten kann. (Butler 1991, S. 16)

Das Subjekt ist mithin tatsächlich den Repräsentationen (i.e. Vorstellungen) unterworfen, wird von ihnen *regiert* und *trägt* sie nicht. Damit entzieht sich aber paradoxer Weise genau wie im (neoliberalen) Sinne von Hayek die *Freiheit* dem Subjekt, weil sie ihm theoretisch abgesprochen wird, weshalb es sie auch praktisch gar nicht gibt bzw. geben soll. Ist das Subjekt aber erst einmal getötet, kann es logischer Weise auch nicht (mehr) frei sein.

Schöner ist es, die Subjektivität eines „freien Selbst“ umgekehrt und ihrerseits als strukturproduzierend und *verändernd* zu begreifen, indem durchaus subjektiv Subjektivierungsprozesse (als Bildungsprozesse) *soziologisch* – und *sozialphilosophisch* – in die Polarität von Individuum und Kollektiv eingebettet werden. Dies lässt sich mit den hier repräsentierten Theoriebildungen dann leisten, wenn Foucaults „Subjektivierungslinien“ erstens als *aktiv* begriffen und mithin auf *Akteur*innen* und ihre *Sprechakte* bezogen werden und zweitens als Teil *kollektiver* Habituskonstitution im Sinne Bourdieus verstanden werden. Dazu kann das Konzept des *Habitus* (Krais/Gebauer 2002) als ein *strukturiertes* und *strukturierendes* Moment subjektiv-produktiver *Sprechakte* eingetragen werden. In unserem Zusammenhang sei hier nur kurz auf die medienpädagogischen Diskussionen zum *Medialen Habitus* (Barberi/Swertz 2013) verwiesen, mit denen es auch auf digitalem Niveau ermöglicht wird, Subjektivität und Selbst Entscheidungsimpulse setzender *Akteur*innen* – trotz aller sozialen und ökonomischen Zwänge – eben *nicht* um die *Freiheit* zu bringen.

Genau darin besteht schlussendlich auch eine *politische* Pointe, weil nach Foucault am Ende nur eine individualistische und anarch(ist)ische Negation des Gegebenen bleibt, die *jede* Form von Regierung negieren muss, und sei es auch – im Sinne Bourdieus – eine sozial- und wohlfahrtsstaatliche Negation neoliberaler Regierungsmentalität, die den Staat auch als Instrument der Befreiung denken kann (Bourdieu 2014), oder die nicht fremdregierte Selbstregierung,

ohne die eine Negation des Bestehenden kaum plausibel gemacht werden kann. Nur nebenher sei deshalb erwähnt, dass in jüngerer Zeit eine wichtige Diskussion über die Frage stattgefunden hat, ob Foucaults Subjektivierungslehre gerade ob ihrer Nicht-Verankerung im Sozialen oder Kollektiven deckungsgleich mit den Modellierungen neoliberaler Subjektivität gewesen ist (Zamora/Behrent 2016). Fokussieren wir auf die devastierenden Wirkungen des digital-kybernetischen Finanzkapitalismus im Sinne neoliberaler Regierungsmentalität, dürfte es wohl nicht ausreichen, nur individuellen Widerstand zu leisten. Auch in diesem Sinne stünde eine intellektuelle und organisatorische Kollektivierung des Widerstands in Verteidigung des öffentlichen Eigentums und Bildungssystems an.

Entscheidend ist dabei die Eigentumsfrage. In der Pädagogik wird diese Frage mit verschiedenen Bezeichnungen kontextualisiert, etwa mit der Bezeichnung der Selbstbestimmung, der Emanzipation, der Selbstbildung oder der Autonomie. Wenn dabei etwa die Autonomie des Individuums bestritten wird, weil dieses nur durch andere erzeugt werde, wird damit – sogar im liberalen Sinne – dem Individuum das Eigentum am Selbst abgesprochen. Ausbeutung ist dann kein Problem. Wird hingegen angenommen, dass das Selbst dem Individuum gehört, dann wird Ausbeutung zu einem Problem, weil mit der Aneignung dessen, was das Individuum mit dem Organismus als Selbst produziert, nur die durch Fremdbestimmung vorgenommene Entfremdung, nicht aber die Selbstbestimmung zugelassen wird. Jede Arbeit am Selbst wird dann zur Farce.

Wenn nun angenommen wird, dass das Selbst immer schon den anderen gehört, weil diese es produziert haben, bleibt dem Individuum immer noch die Möglichkeit, die anderen als Arbeiter*innen zu betrachten, um sich dann den von den Arbeiter*innen produzierten *Mehrwert* anzueignen und sein Selbst so in Besitz zu nehmen. Diese Möglichkeit ist ein Vermögen, das nicht unbedingt ökonomisch erläutert werden muss (philosophische und rechtliche Erläuterungen liegen auf der Hand), durchaus aber ökonomisch erläutert werden kann. Entscheidend ist hier allerdings der Hinweis darauf, dass das Individuum immer dazu in der Lage ist, Machtansprüche mit einer List zu hintergehen (Swertz 2017a).

Sinn, Erkenntnis oder Gefühle auszutauschen, hat dabei die eigentümliche Qualität, dass ein Ich die Einhaltung der Verträge in dieser Hinsicht nur sich selbst gegenüber einklagen kann, wiewohl es durchaus interessante Möglichkeiten bietet, zu versuchen, andere für Verletzungen von meinen Verträgen mit mir selbst verantwortlich zu machen. Externalisierung von Kosten bei gleichzeitiger Privatisierung von Gewinnen hat sich schon oft als erfolgreiches Geschäftsmodell erwiesen. Mit einem Gerichtsverfahren gehe ich dann zwar das Risiko ein, mich selbst verurteilen zu müssen, was aber – je nach Geschmack – durchaus als schön empfunden werden kann.

Wenn das Individuum sich dazu entschließt, nicht zu versuchen, dem Umstand, dass ihm sein Selbst gehören kann, auszuweichen, muss es sich also die

Frage stellen, welche Modelle es seinem Selbsteigentum, seiner Selbsterziehung und seiner Selbstbestimmung zu Grunde legen will und welche Modelle es als Fremdeigentum, als Fremderziehung und als Fremdbestimmung zu akzeptieren bereit ist.

Zunächst ist festzustellen, dass die Ökonomie in dieser Hinsicht aus pädagogischer Sicht verblüffend einfallslos ist. Während in der Pädagogik gegenwärtig mindestens 20 didaktische Modelle unterschieden und diskutiert werden, kennt die Ökonomie im Grunde nur Anarchismus, Kommunismus und Kapitalismus, von denen ersterer in *westlichen* Kulturen meist nicht genannt und der zweite nicht erwogen wird (genau das markiert „westliche Kulturen“). Markant dafür ist, dass das zentrale Narrativ einer kritischen Wirtschaftsgeschichte darin besteht, dass der Sinn historischer Entwicklung die Hervorbringung des Kapitalismus ist. Vorschläge wie eine „Postwachstumsökonomie“ oder eine „Feministische Ökonomie“ operieren im Rahmen der Marktideologie, wie auch die These der Nullgrenzkostenökonomie übersieht, dass die Verringerung der Grenzkosten in der Landwirtschaft durch Industrialisierung genauso ermöglicht wurde, wie eine Verringerung der Grenzkosten in der Industrie durch Digitalisierung ermöglicht wird.

Das ist eigentlich überraschend, denn so, wie verschiedene Bildungsbegriffe diskutiert werden, werden durchaus auch verschiedene Eigentumsbegriffe diskutiert. Während es aber verschiedene pädagogische Institutionen gibt, ist das bei ökonomischen Institutionen nicht der Fall, und eine dem entsprechende Forderung an den Staat ist kaum zu finden. Warum aber mit einem Staat nur ein ökonomisches Modell realisiert werden soll und nicht der Staat dazu verwendet werden sollte, das Zusammenleben so einzurichten, dass den Menschen die Wahl überlassen bleibt, wie sie mit anderen wirtschaften wollen (etwa anarchistisch, kommunistisch oder kapitalistisch – weitere Varianten können aus pädagogischer Sicht mit einfachen Analogien konstruiert werden), bleibt unklar. Dem Ressentiment, dass das ja auch nicht möglich sei (TINA), kann mit dem Hinweis, dass aus pädagogischer Sicht durchaus auch ökonomisch erläutert werden könnte, wie Methodenfreiheit realisiert werden kann, leicht begegnet werden. Und wenn es Handel zwischen kommunistischen und kapitalistischen Staaten gibt, ist es auch nicht plausibel zu machen, warum das innerhalb eines Staates nicht möglich sein sollte (Habermann 2016).

4 Das Recht im Neoliberalismus und die Möglichkeit eines sozialen und demokratischen Weltstaats

Bemerkenswert ist, dass die Durchdringung neoliberaler Ökonomie im Sinne der individuellen (unternehmerischen) Freiheit in ihrem Antikollektivismus und Antietatismus selbst das „liberale“ bürgerliche Recht unterwandert, nach dem die

Freiheit mit der Gleichheit aller Staatsbürger*innen formaljuristisch zusammenfällt. So lassen sich z. B. parallel zur englischen, amerikanischen, französischen und russischen Revolution auch die damit verbundenen Rechtssysteme (*Bill of Rights*, *United States Constitution*, *Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen* und allgemein Arbeiter*innenrechte) bis heute über die rein individuelle Auslegung hinaus auf *alle* Weltbürger*innen ausdehnen. Dabei entstand seit dem 19. Jahrhundert durch die Kämpfe der Arbeiter*innenbewegung eine nach wie vor mehr als deutliche Polarität zwischen bürgerlichem Recht bzw. bürgerlicher Öffentlichkeit (Habermas 1990) und proletarischem Recht bzw. proletarischer Öffentlichkeit (Negt/Kluge 1993), galt doch die Freiheit und Gleichheit des bürgerlichen Rechts *en gros* eben nur für die Vertreter*innen der Bourgeoisie, die sich davor – nicht zuletzt durch die *Aufklärung* – von Jahrhunderten der Aristokratie, des Throns und des Altars revolutionär abgesetzt hatte. Dadurch entstand ein nach wie vor politisch grundlegendes „normatives Gefälle“ – etwa zwischen formaljuristischer und sozioökonomischer Gleichheit – wie Jürgen Habermas jüngst (und erneut) betonte:

Mit der revolutionären Verwirklichung von philosophisch entworfenen Verfassungsgrundsätzen für eine Assoziation freier und gleicher Rechtsgenossen hatte gewissermaßen das historische Geschehen selber den bis dahin philosophisch entwickelten Gedanken Rechtsgeltung und institutionelle Kraft verliehen. Die Positivierung von Menschenrechten lenkt die Aufmerksamkeit auf ein ganz neues normatives Gefälle zwischen dem Sein der praktizierten Verfassungsordnung und dem Sollen der aus ihr autorisierten, aber uneingelösten Rechtsansprüche. Die pochende Unruhe dieses normativen Gefälles kann seitdem in den Herzkammern existierender Staaten jederzeit Arrhythmien erzeugen. (Habermas 2019, S. 388)

Zwischen dem normativ gesetzten Rechtsanspruch (der Gleichheit) und der sozialen Wirklichkeit (in ihrer Ungleichheit) kommt der Herzschlag unserer Demokratien mithin permanent aus dem gleichmäßigen Rhythmus. So hält z. B. der Artikel 3.3 des Deutschen Grundgesetzes auf normativer Ebene und im Sinne des Gleichheitsgrundsatzes fest:

(3) Niemand darf wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden. (Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland)

Und doch sind wohl alle gesamtgesellschaftlichen und insbesondere bildungspolitischen Problemlagen unserer Gesellschaft(en) damit verbunden, dass reale Benachteiligung und Bevorzugung das sozial ungleiche Verhältnis von Inklusion und Exklusion genauso auf den Punkt bringen wie die Faktizität sozialer

Ungleichheit und ungerechter Ressourcenverteilung. Diese können auch nachdrücklich auf die einfache Tatsache bezogen werden, dass entlang der familialen „Kapitalausstattung“ in den europäischen Bildungssystemen nach wie vor die Schwächsten geschwächt und die Stärksten gestärkt werden (Bourdieu 1966).

Genau in der Reduktion des „normativen Gefälles“ auf „individuelle Freiheit“ besteht auch das Geschick und gleichzeitig die große Gefahr neoliberaler Argumentationsstrategien im 21. Jahrhundert, da buchstäblich „im ökonomischen Einzelfall“ dem Individuum tatsächlich mehr juristische, soziale und ökonomische Freiheit als in (neo-)feudaler Abhängigkeit gewährt werden kann, wenn das Subjekt etwa die feudalen Bande der globalen Peripherien verlässt, um mit einem eigenen Bankkonto und „gleichen bürgerlichen Rechten“ in den Zentren zu arbeiten. Freilich gilt dies – angesichts der Tatsache, dass 1 % der Weltbevölkerung rund 40 % des weltweiten Reichtums akkumuliert hat – eben nur vereinzelt und nicht im gesellschaftlichen *Durchschnitt*. Daher ist es relevant, zu diskutieren, mit welcher *Werttheorie* Pädagogik das Problemfeld von Bildung und Schule modelliert, da sich diese kategoriale Entscheidung entlang der Theorie-Praxis-Transformation in maßgeblicher Art und Weise auf die jeweilige Didaktik und damit auf die konkreten Unterrichtspraktiken auswirkt. Entscheidend ist dabei, ob dem jeweiligen *Bildungswert* in der konkreten praktischen Vermittlung die Ungleichheit eingeschrieben ist oder letztere werttheoretisch in Frage gestellt wird. Hier überkreuzen sich buchstäblich (Medien-)Pädagogik und Ökonomie in der Frage der Modellierung von *Wert(en)* (vgl. dazu auch Swertz 2017b), seien es *ökonomische*, seien es *ethische* Werte.

Hinsichtlich der Frage des Rechts ist dabei zu berücksichtigen, dass das genannte „normative Gefälle“ auch das Prinzip der *Volkssouveränität* (Maus 2011) betrifft, weil selbst der Begriff des „Volkes“ aus juristischer Sicht rein normativen Charakter hat, wie u. a. Hans Kelsen betonte:

Von nationalen, religiösen und wirtschaftlichen Gegensätzen gespalten, stellt es (das Volk, C. S./A. B.) – seinem soziologischen Befunde nach – eher ein Bündel von Gruppen als eine zusammenhängende Masse eines und desselben Aggregatzustandes dar. Nur in einem normativen Sinne kann hier von einer Einheit die Rede sein. Denn als Uebereinstimmung des Denkens, Fühlens und Wollens, als Solidarität der Interessen ist die Einheit des Volkes ein ethisch-politisches Postulat, das die nationale oder staatliche Ideologie mit Hilfe einer allerdings ganz allgemein gebrauchten und daher schon gar nicht mehr überprüften Fiktion real setzt. Es ist im Grunde nur ein juristischer Tatbestand, [...]. (Kelsen 1929, S. 15)

Doch selbst dieses Postulat führt zwischen Normativität und Deskription zur Problematik, dass alle Bürger*innen *de jure* einklagen können, dass die Macht in einer Demokratie „vom Volk“ ausgeht und nicht von den Repräsentant*innen, es aber *de facto* offensichtlich ist, dass dies in Elitengesellschaften ob verschiedener Ungleichheiten nicht der Fall ist. Deshalb bleibt angesichts der Finanzmärkte,

einer abhängigen Wissenschaft und der herrschenden Eigentumsverhältnisse *normativ* zu fordern, dass die Unabhängigkeit der Pädagogik (von neoliberalen Imperativen) auch ein Plädoyer für das öffentliche Eigentum im Rahmen eines Sozial- und Wohlfahrtsstaats nötig macht.

Mit einem pädagogisch motivierten sozial- und wohlfahrtsstaatlichen Rahmen – auf globaler und abgestufter lokaler Ebene – können die devastierenden Wirkungen einer auseinanderdriftenden und permanent polarisierenden Ökonomie reguliert und ins sozioökonomische Gleichgewicht gebracht werden. Erziehungsmaßnahmen, mit denen dieses Bildungsziel angestrebt werden kann, sind hinreichend bekannt. Grob gesagt geht es darum, die Ökonomie nützlich für die Menschen einzurichten. Dass mit einer pädagogisch nützlichen Ökonomie ein Bildungssystem, in dem kritisches *und* kreatives Handeln Entscheidungsimpulse setzender Akteur*innen im Mittelpunkt steht, befördert werden kann, ist offensichtlich.

Dabei geht es uns allerdings angesichts der Würde des Menschen keineswegs nur um eine lokale Ebene. Um die Ökonomie global nützlich einzurichten, ist ein sozialer und demokratischer Weltstaat erforderlich, der aber nach dem von Höffe (2002) vorgeschlagenen Subsidiaritätsprinzip eingerichtet werden sollte und weder ein Polizei- oder Militärstaat sein *darf* noch ein solcher sein muss. Auch ein Weltstaat kann – bis hin zu seinen lokalen Entsprechungen im Bildungsbereich vom Kindergarten bis zur Hochschule – auf die Würde des Menschen bezogen bleiben.

5 Conclusio

Im Zuge der hier vorgestellten Argumente wurde der Versuch unternommen, das Verhältnis von Pädagogik und Ökonomie aus verschiedenen Perspektiven zu beleuchten. Ausgehend von den behaupteten Alternativlosigkeiten des TINA-Prinzips ging es darum, die Grenzen des (neo)liberalen Freiheitsbegriffs aufzuzeigen, um gleichzeitig in der Nische der Subjektivität die entscheidende politische und ideologische Kampfzone der Gegenwart auszumachen. Wider eine theologische Marktgläubigkeit wurde darauf insistiert, dass in der Freiheit des Subjekts eine grundlegende Möglichkeit des Widerstands zu erblicken ist, die nicht zur Gänze auf vorgängige Strukturen oder Systeme reduziert werden kann. Gerade angesichts der mehr und mehr vor Augen stehenden und grundlegenden Krisenanfälligkeit des aktuell herrschenden Wirtschaftssystems wurde so vorgeschlagen, sich jeder autoritären Pädagogik zu widersetzen, um Pädagogik und Ökonomie sozial, demokratisch und/oder revolutionär zu fassen. Dabei wurde in einem ersten Schritt der neuralgische Punkt der Subjektivität von deterministischen Auffassungen abgelöst und seine Autonomie und Selbstbestimmung zugeführt, ohne darin das einzige Moment von *Wirtschaft und*

Gesellschaft auszumachen. Vielmehr ist davon ausgehend die individuelle Freiheit – gerade angesichts von Pädagogik und Ökonomie – in den allgemeinen Rahmen des öffentlichen Eigentums und des Sozial- und Wohlfahrtsstaats eingebettet worden, um schlussendlich der Möglichkeit das Wort zu reden,

morgens zu jagen, nachmittags zu fischen, abends Viehzucht zu treiben, nach dem Essen zu kritisieren, wie ich gerade Lust habe, ohne je Jäger, Fischer, Hirt oder Kritiker zu werden. (Marx/Engels 1969: S. 33)

Literatur

- Althusser, Louis (1970/2010): *Ideologie und ideologische Staatsapparate*. 1. Halbband. Hamburg.
- Barberi, Alessandro (2020): *Von der Performanz. Zur Methodologie der Diskursanalyse nach Michel Foucault und Pierre Bourdieu*. Köln.
- Barberi, Alessandro/Swartz, Christian (2013): *Medialer Habitus*. Schwerpunktausgabe MEDIEN-IMPULSE 4/2013. Online unter: <https://journals.univie.ac.at/index.php/mp/issue/view/88> [Abgerufen am 24.12.2020]
- Barberi, Alessandro/Swartz, Christian (Hrsg.) (2016): *Macht, Souveränität, Herrschaft*. Schwerpunktausgabe MEDIENIMPULSE 4/2016. Wien. Online unter: <https://journals.univie.ac.at/index.php/mp/issue/view/100> [Abgerufen am 24.12.2020]
- Barberi, Alessandro/Swartz, Christian/Zuliani, Barbara (2018): *Schule 4.0 und medialer Habitus*. In: Börner, Ingo/Straub, Wolfgang/Zolles, Christian (2018) (Hrsg.): *Germanistik digital. Digital Humanities in der Sprach- und Literaturwissenschaft*, Wien, S. 228–241. Online unter: <https://www.medienimpulse.at/articles/view/1230?navi=1> [Abgerufen am 24.12.2020]
- Becker, Gary Stanley (2008): *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. Chicago, Ill.
- Benjamin, Walter (1921/2003): *Kapitalismus als Religion*. In: Baecker, Dirk (Hrsg.) (2003): *Kapitalismus als Religion*. Berlin, S. 15–18.
- Bourdieu, Pierre (1966): *Die konservative Schule*. In: Bourdieu, Pierre (2001): *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik*. Hamburg, S. 25–52.
- Bourdieu, Pierre (1988): *Homo Academicus*. Frankfurt am Main.
- Bourdieu, Pierre (2014): *Über den Staat. Vorlesungen am Collège de France 1989–1992*. Frankfurt am Main.
- Braudel, Fernand (1972): *Die longue durée*. In: Wehler, Hans-Ulrich (Hrsg.): *Geschichte und Soziologie*. Köln, S. 189–215.
- Braudel, Fernand (2011): *Die Dynamik des Kapitalismus*. Stuttgart.
- Brückner, Peter (2019): *Das Abseits als sicherer Ort: Kindheit und Jugend zwischen 1933 und 1945*. Berlin.
- Butler, Judith (1991): *Das Unbehagen der Geschlechter*. Frankfurt am Main.
- Deleuze, Gilles/Guattari, Félix (1992): *Tausend Plateaus. Kapitalismus und Schizophrenie II*. Berlin.
- Foucault, Michel (1988): *Was ist ein Autor*. In: ders.: *Schriften zur Literatur*. Frankfurt am Main, S. 7–31.
- Foucault, Michel (1966/1994): *Die Ordnung der Dinge*. Frankfurt am Main.
- Foucault, Michel (2009): *Die Regierung des Selbst und der anderen: Vorlesung am Collège de France 1982/83*. Frankfurt am Main.
- Foucault, Michel (Hrsg.) (2016): *Schriften*. In vier Bänden = *Dits et écrits*. 2. Auflage 2016. Frankfurt am Main.
- Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. Online unter: <https://www.gesetze-im-internet.de/gg/BJNR000010949.html> [Abgerufen am 24.12.2020]
- Habermann, Friedrike, (2016): *Ecommony. UmCare zum Miteinander*. Hrsg. Stiftung Fraueninitiative. Sulzbach.

- Habermas, Jürgen (1990): Strukturwandel der Öffentlichkeit. Frankfurt am Main.
- Habermas, Jürgen (2019): Auch eine Geschichte der Philosophie. Band 2. Vernünftige Freiheit. Spuren des Diskurses über Glauben und Wissen. Berlin.
- Hardt, Michael/Negri, Antonio (2002): Empire. Die neue Weltordnung. Frankfurt am Main. Online unter: <https://www.yumpu.com/de/document/view/1833582/hardt-michael-amp-negri-antonio-empire-die-neue-weltordnungpdf> [Abgerufen am 24.12.2020].
- Hayek, Friedrich August von (1960/1991): Die Verfassung der Freiheit. Tübingen.
- Hilferding, Rudolf (1910/1955): Das Finanzkapital. Eine Studie über die jüngste Entwicklung des Kapitalismus. Berlin.
- Hobsbawm, Eric (1998): Das Zeitalter der Extreme. Weltgeschichte des 20. Jahrhunderts. München.
- Höffe, Otfried (2002): Demokratie im Zeitalter der Globalisierung. 2. Aufl., München.
- Kelsen, Hans (1929): Vom Wesen und Wert der Demokratie. Frankfurt am Main.
- Krais, Beate/Gebauer, Gunter (2002): Habitus. Bielefeld.
- Mannheim, Karl (1984): Konservatismus. Ein Beitrag zur Soziologie des Wissens. Frankfurt am Main.
- Marx, Karl/Engels, Friedrich (1969): Deutsche Ideologie. In: Marx Engels Werke (MEW) Bd. 3. Berlin/DDR.
- Marx, Karl (2013): Der achtzehnte Brumaire des Louis Napoleon. Oder der achtzehnte Brumaire des Louis Bonaparte. 1. Aufl. Dinslaken Asklepios Media.
- Maus, Ingeborg (2011): Über Volkssouveränität – Elemente einer Demokratietheorie, Berlin.
- Negt, Oskar/Kluge, Alexander (1993): Geschichte und Eigensinn. Frankfurt am Main.
- Niesyto, Horst (2017): Medienpädagogik und digitaler Kapitalismus. Für die Stärkung einer gesellschafts- und medienkritischen Perspektive. In: MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung 27 (Spannungsfelder & blinde Flecken), S. 1–29.
- Rancière, Jacques (2007): Der unwissende Lehrmeister: Fünf Lektionen über die intellektuelle Emanzipation. Wien.
- Ricken, Norbert/Casale, Rita/Thompson, Christiane (Hrsg.) (2019): Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven. Weinheim.
- Sartre, Jean Paul (1966): Sartre répond. In: La Quinzaine littéraire, Numéro 14, S. 4–5.
- Schimank, Uwe (1985): Der mangelnde Akteurbezug systemtheoretischer Erklärungen gesellschaftlicher Differenzierung – Ein Diskussionsvorschlag. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 14, Heft 6, Dezember 1985, S. 421–434.
- Schröter, Jens/Schwering, Gregor/Stäheli, Urs (Hrsg.) (2006): Media Marx. Ein Handbuch. Bielefeld.
- Sennett, Richard (2019): Zusammenarbeit. Berlin.
- Smith, Adam (1776/1999): Der Wohlstand der Nationen: Eine Untersuchung seiner Natur und seiner Ursachen. München.
- Staab, Philipp (2019): Digitaler Kapitalismus. Markt und Herrschaft in der Ökonomie der Unknappheit. Berlin.
- Swertz, Christian (2017a): Orientierungskönnen in der Leonardo-Welt. Anmerkungen zum Status universitärer Bildung angesichts der Digitalisierung von Wissensbeständen. In: Erziehungswissenschaft (2), S. 9–18. Online unter: <https://doi.org/10.3224/ezw.v28i2.2> [Abgerufen am 24.12.2020]
- Swertz, Christian (2017b): Rhythmus erleben mit Medien. Medienpädagogische Anmerkungen zur Produktion zeitlicher Gliederungen. In: Medienimpulse 2017/3. Online unter: <http://medienimpulse.at/articles/view/1114> [Abgerufen am 24.12.2020]
- Swertz, Christian/Barberi, Alessandro (2017): Artikel: Partizipation. In: Schorb, Bernd/Hartung-Griemberg, Anja/Dallmann, Christine (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. München, S. 338–341.
- Weber, Max (1921/1980): Wirtschaft und Gesellschaft. Tübingen.
- Zamora, Daniel/Behrent, Michael C. (Hrsg.) (2016): Foucault and Neoliberalism. New York.

„Überlegen wie Arbeitgeber“ – Prekarisierung als performativer Organisationsprozess in der Jugendarbeit

Michael Janowitz

Zusammenfassung: Der Beitrag betrachtet prekäre Beschäftigungsverhältnisse in der Jugendarbeit mit Butler (2004; 2009; 2015; 2016a) und Lorey (2006; 2008; 2010; 2011; 2012; 2016) aus einer performativen, respektive regulatorischen Perspektive und erweitert diese mit Tyler (2019) um ein performatives Organisationsverständnis. Damit wird Prekarität nicht nur machtanalytisch als ökonomisches Ausbeutungsverhältnis und Disziplinarregime (Dörre 2014) betrachtet, dem Sozialpädagog*innen strukturell ausgesetzt sind, sondern als organisational performativ mithervorgebrachtes Phänomen. Dabei geht es dem Beitrag nicht darum, Sozialpädagog*innen für prekäre Beschäftigungsverhältnisse verantwortlich zu machen, sondern zu analysieren, wie Prekarität im Versuch, gute Arbeitsbedingungen für professionelles Handeln zu ermöglichen, organisiert und auf die Handlungsebene übersetzt wird. Dazu wird empirisch die strukturelle Prekarität bei einem freien Träger der Jugendarbeit aufgezeigt und diese anschließend mit einer organisationalen Szene einer autoethnographischen Feldphase analytisch in ein Verhältnis gesetzt.

Abstract: This paper examines precarious employment in youth work with Butler (2004; 2009; 2015; 2016a) and Lorey (2006; 2008; 2010; 2011; 2012; 2016) from a performative, respectively regulatory perspective and broadens this with Tyler (2019) by a performative understanding of organization. Thus, precarity is not only seen as an economic exploitation ratio and disciplinary regime (Dörre 2014), to which social workers are structurally exposed, but also as a phenomenon co-produced by organisational performance. The aim of this article is not to make social workers responsible for precarious employment, but to analyse how precarity is organised and translated into action in an attempt to create good working conditions for professional social work. For this purpose, the structural precariousness of a youth work agency is empirically described and then analytically linked to an organisational scene of an auto-ethnographic field phase.

Keywords: youth work, Precarization, Ethnography, Organization, Profession

Einführung

Prekarität ist nicht nur der Jugendarbeit, sondern der Sozialen Arbeit allgemein inhärent. Entsprechend breit gefächert ist die Publikationslandschaft um und zur Prekarität in unterschiedlichen Tätigkeitsfeldern der Sozialen Arbeit (Seithe 2010; Galuske 2002; Eichinger 2009; Kessl 2013; Kessl 2016; Grohs 2007; Ruth/Mergner 2007; Herrmann 2006; Herrmann 2015; Wohlfahrt/Buestrich 2008; Kessl 2018; Steckelberg 2020; Maas/Schemenauer 2018; Wendt 2016). Die Organisationsebene klammern diese exemplarisch angeführten Publikationen (weitestgehend) aus, obwohl gerade diese entscheidenden Einfluss auf die Übersetzung gesellschaftlicher Transformationsprozesse auf professionelles Handeln hat (vgl. Bauer 2010, S. 263). Der Beitrag fokussiert auf diese Lücke. Er zeichnet autoethnographisch¹ nach, wie Professionelle eines freien Trägers der Jugendarbeit strukturell von Prekarität betroffen sind (atypische Beschäftigungsverhältnisse, knappe zeitliche, finanzielle, personelle und materielle Ressourcen), diese jedoch auch im Versuch, gute Arbeitsbedingungen für professionelles Handeln zu ermöglichen, performativ (re)produzieren und damit sozialpädagogische Handlungsmöglichkeiten (weiter) einschränken.

Dazu betrachte ich eingangs Prekarität mit Butler (2004; 2009; 2015; 2016a) und Lorey (2006; 2008; 2010; 2011; 2012; 2016) aus einer performativen, respektive regulatorischen Perspektive und erweitere diese mit Tyler (2019) um ein performatives Organisationsverständnis. Anschließend widme ich mich anhand meines autoethnographischen Zugangs methodologisch der Prekarität als Gegenstand und Erzeugungsmittel. Dem folgend zeige ich empirisch die strukturelle Prekarität des Trägers und seiner Mitarbeiter*innen auf, um diese anschließend mit der Performativität einer organisationalen Szene² analytisch in ein Verhältnis zu setzen. Dies wird abschließend in Hinblick auf die sozialpädagogische Professionalität reflektiert.

1 Ich ordne mich der analytischen Autoethnographie zu, welche sich im Gegensatz zur performativen Autoethnographie (Denzin 2008), der *heartful* Autoethnography (Ellis 1999) oder der evokativen Autoethnographie (Bochner/Ellis 2016) als „specialized subgenre of analytic ethnography“ (Anderson 2006, S. 388) versteht und erkenntnistheoretische Paradigmen der qualitativen Sozialforschung mit autoethnographischen Schriften verknüpft (vgl. ebd., S. 377 f.).

2 Die Szene dient als ethnographische Kategorie der Beobachtung und Beschreibung (vgl. Engel 2014, S. 177). Als Beobachtungskategorie sind „Szenen temporal durch Anfang und Ende gekennzeichnete, räumlich begrenzte Interaktionszusammenhänge, die sich durch Ereignishaftigkeit, körperliche Vollzüge und Referentialität auszeichnen“ (Engel 2014, S. 180) und durch eine auf Szenen fokussierte Ethnographie erfasst werden sollen. Als Beschreibungskategorie sind sie als dramatische Mini-Erzählungen zu fassen. In ihnen vollziehen sich, im Vergleich mit anderen Szenen der Organisationen, Muster der organisationalen Praxis (vgl. Göhlich/Engel/Höhne 2012, S. 164).

Theoretische Annäherung

In Anschluss an Butler (2004; 2009) lässt sich das, was als prekär bezeichnet wird, in zwei Dimensionen, dem *Prekäresein* und der *Prekarität*, unterscheiden. Das Prekäresein stellt für Butler (2004) eine ontologische Bedingung jedes Lebens dar und ist durch eine relationale, potenzielle Vulnerabilität bedingt. Auf den Menschen übertragen, zeichnet sie sich durch eine existenzielle gemeinsame Abhängigkeit von sozialen Unterstützungsnetzwerken, sozialen Beziehungen und dem Zugang zu (auch organisationaler, Anm. M. J.) Infrastruktur aus (vgl. Butler 2016b, S. 21). (Menschliche) Körper sind damit einer nicht hintergehbaren und nicht zu überwindenden Vulnerabilität ausgesetzt „nicht nur weil sie sterblich sind, sondern weil sie sozial sind“ (Lorey 2012, S. 26). In späteren Werken stellt Butler (2009) dem Prekäresein den Begriff der *Prekarität* zur Seite und beschreibt diese als ein politisch initiiertes Phänomen (vgl. Butler 2009, S. 25), mit dem Andere in diskursiven *Reframingprozessen* (Butler 2009, S. 5 ff.) durch *Othering* als weniger schützenswert (vgl. ebd.) konstituiert werden. Indem die Einen als schützenswert anerkannt und damit als zugehörig zu einer (imaginierten) Gemeinschaft (Anderson 2016) mit entsprechenden Schutzmechanismen (vor den Anderen) adressiert werden, (den) Anderen diese Gemeinschaft jedoch verwehrt wird, findet eine hierarchisierte Verteilung des Prekäreseins und der ihr inne liegenden potenziellen Vulnerabilität statt. Lorey (2011) führt eine dritte Dimension des Prekären ein und bezeichnet diese aus einer regulationstheoretischen Perspektive als *gouvernementale Prekarisierung*.³ Diese stellt, Lorey (2006) folgend, ein neoliberales Regierungsinstrument dar, das mit einer Verunsicherung der Erwerbsarbeit und der gesamten Lebensführung einhergeht und ökonomische Freisetzungspotenziale vorantreibt (vgl. Hünersdorf 2019, S. 286). Sie bringt diskursiv optimal regierbare Subjekte als Unternehmer*innen ihrer selbst (Bröckling 2007) hervor, die dem Prekäresein nicht mehr allein durch die Herstellung von (imaginierten) Gemeinschaften begegnen, sondern (zusätzlich) durch eine nach innen gelagerte Selbstdisziplinierung (vgl. Lorey 2012, S. 44; Foucault 2015, S. 135). Konstituiert werden Subjekte, die für ihr Handeln und den Grad ihres Prekäreseins selbst verantwortlich sind. Damit geht auch eine Selbstprekarisierung einher: Ein Prozess, in dem Subjekte annehmen, dass ihnen ihre prekären Lebens- und Arbeitsbedingungen nicht nur aufgezwungen werden, sondern eine freie und autonome Entscheidung darstellen und eine größtmögliche Entfaltung gewährleisten (vgl. Lorey 2008, S. 158).

Mit Tyler (2019) lässt sich eine vierte Dimension des Prekären konstatieren – die *Prekarisierung als performativer Organisationsprozess*. In diesem Verständnis

3 Interessant ist, dass Lorey von Prekarisierung schreibt, nicht von Prekarität, womit sie den Prozesscharakter des Prekären hervorhebt. Das Prekäre als Regierungsinstrument stellt sich damit im Gegensatz zum Prekäresein nicht als etwas ontologisch in der Welt Seiendes dar, sondern als etwas performativ Hervorgebrachtes.

haben diskursive Imperative zwar Einfluss auf Organisationen, sie werden von Organisationen jedoch nicht kongruent übernommen, sondern prozesshaft übersetzt und sind damit einem Veränderungsprozess unterworfen (Czarniawska-Joerges/Sevón 1996). Damit entsteht Prekarität zwar in Korrespondenz mit der organisationalen Umwelt und ihren neoliberalen Imperativen. Wie die Organisation selbst, wird sie aber erst durch das gemeinsame Handeln der Akteure, also durch die Praxis des gemeinsamen Ko-operierens und Organisierens (vgl. Türk 1995, S. 93) (re)produziert. Der so erzeugte prekäre organisationale Rahmen wiederum reproduziert die Art und Weise, wie Akteure zusammenarbeiten. Damit sind, in Anschluss an Engel, (prekäre, Anm. M.J.) Organisationen „Ergebnis und Medium organisationaler Praxis“ (Engel 2014, S. 159). Die organisationale Praxis stellt dabei nicht nur eine konsensuelle und ko-operative Vergemeinschaftung (im Austausch mit der organisationalen Umwelt) dar, sondern auch eine, die auf Mitteln der (symbolischen) Gewalt und Unterdrückung fußt (vgl. Türk 1995, S. 97; Engel 2014, S. 74) und dabei soziale und organisatorische Ungleichheit, Formen der Negation und (Selbst)Ausbeutung (vgl. Tyler 2019, S. 49) hervorbringt. Engel schreibt vor diesem Hintergrund von (un)menschlichen Sozialgebilden (vgl. Engel 2014, S. 74), die handlungs- und organisatorisch tragfähige Subjekte hervorbringen (vgl. Tyler 2019, S. 18), diese jedoch hinter die Zweckdienlichkeit der Organisation zurücktreten lassen (vgl. Adorno 1979, S. 441).

Die vier Dimensionen sind im Verhältnis zueinander zu betrachten. Das Prekärsein stellt eine relationale, existenzielle Kategorie dar, die primordial und sozial geteilt ist (Tyler 2019, S. 229 f.), während „Prekarität“ ein Phänomen indizierter Ungleichheit bezeichnet, welches durch Othering und Selbstdisziplinierung die Sozialität des Prekärseins ausnutzt und somit in Erscheinung tritt. Das Prekärsein wird ontologisch vorausgesetzt, Prekarität entsteht prozesshaft – durch Prekarisierung als Regierungsinstrument einer imaginierten Gemeinschaft. Dieses Regierungsinstrument geht mit neoliberalen Imperativen einher, die durch die organisationale Praxis übersetzt und im Prozess des Ko-operierens und Organisierens modifiziert werden.

Prekarität als Gegenstand und Erzeugungsmittel

Um zu erfassen, wie Prekarität in der Jugendarbeit organisational hervorgebracht wird, betrachtete ich anfänglich mittels einer fokussierten Ethnographie (vgl. Knoblauch 2001) die Organisation der prekären Einkommens- und Beschäftigungsverhältnisse bei einem Träger der Jugendarbeit – dem Leben.Jugend e.V. Über meinen Forschungsgegenstand schien sich das Feld jedoch auszuschweigen. Er war etwas Vorsprachliches (vgl. Hirschauer 2001, 443 ff.) und in seiner Komplexität Unbeschreibliches (vgl. ebd. S. 440 ff.). Um mich diesem schweigenden Forschungsgegenstand dennoch zu nähern, wechselte

ich meine Beobachtungsposition und arbeitete als Elternzeitvertretung für einige Monate bei eben jenem Träger. In der Position des als Mitarbeiter in der Jugendarbeit angestellten Ethnographen beobachtete ich fortan jedoch nicht nur prekäre Einkommens- und Beschäftigungsverhältnisse, sondern war als konvertiertes Mitglied (vgl. Adler/Adler 1987; Anderson 2006, S. 379) des Trägers auch Teil eines zwischenleiblichen (vgl. Merleau-Ponty 1994) *gemeinsamen prekär Werdens*. Mit Wacquant (2011, S. 17) gesprochen, erhielt ich einen fühlbaren Zugriff auf Prekarität und lernte institutionalisierte Organisationsweisen nicht nur kognitiv, sondern auch leiblich und sinnlich auszuführen (vgl. Wacquant 2014, S. 94). Methodologisch betrachtet, stellt Prekarität durch diesen autoethnographischen Zugang nicht nur einen Untersuchungsgegenstand dar, sondern auch ein Erzeugungsmittel (vgl. Wacquant 2011). In Anlehnung an Hünersdorf und Marquardt (2019, S. 68) kann das (zwischen)leibliche gemeinsame prekär werden dabei als Quelle ethnographisch-sozialpädagogischer Erkenntnis verstanden werden. Das in den Leib eingeschriebene und Prekarität reproduzierende Handlungswissen muss dazu jedoch auf eine analytische Ebene gehoben werden.

Dazu wurden Szenen (Engel 2011) der autoethnographischen Feldphase mit Szenen vor und nach dieser Phase kontrastiv verglichen und als szenische Inszenierung und Mini-Drama rekonstruiert (vgl. Göhlich/Engel/Höhne 2012, S. 162). Auf den nächsten Seiten werden mittels einer exemplarischen Szene Muster⁴ der organisationalen Praxis, das heißt über den fünfjährigen (auto) ethnographischen Beobachtungszeitraum, auch in anderen Szenen immer wiederkehrende organisationale Praktiken, nachgezeichnet. Dabei wird in einem ersten Schritt der Kontext der Szene, in dem sie vollzogen wird, rekonstruiert.

Analytische Einsichten I: Der Verein und seine Unternehmer*innen

Als anerkannter frei-gemeinnütziger Träger der Jugendhilfe arbeitet der Leben.Jugend e. V. nach §11 SGB VIII (Jugendarbeit). Seine 5,25 Personalstellen werden vom regionalen Jugendamt für jeweils ein Jahr per Zuschussfinanzierung⁵ gefördert und vom Träger auf sieben Mitarbeiter*innen verteilt. Strukturell sind

-
- 4 In Anschluss an Göhlich/Engel/Höhne (2012) sind Muster in Organisationen, sich in verschiedenen Szenen wiederholende Elemente. Muster (organisationaler Praxis) sind das Charakteristische der interaktiven Praxis, dass über eine längere Zeit, in ähnlichen Szenen immer wieder kehrt (vgl. ebd. S. 164). Sie geben Aufschluss über das was war, was ist und was eventuell sein wird.
 - 5 Die Zuwendungsrichtlinie des Landkreises sieht einen Zuschuss, bestehend aus einem Festbetrag für Personalkosten und einem Festbetrag für Sachkosten, vor, der jedoch eine angemessene finanzielle Eigenbeteiligung und/oder eine angemessene Eigenleistung voraussetzt.

durch den einjährigen Förderrhythmus und die Verteilung der Personalstellen auf sieben Mitarbeiter*innen alle Stellen, auch formal entfristete, immer zeitlich begrenzte Teilzeitstellen und mit Keller/Seifert (2007, S. 12) als atypische Beschäftigung zu bezeichnen. Nach Dörre (2014, S. 7) gehen sie mit erhöhten Arbeitslosigkeits- und Armutsrisiken einher. Doch auch für den Träger bedeutet die befristete Zuschussfinanzierung ein nicht unerhebliches Risiko. Die Finanzierung deckt laut einer Problemanzeige an das Jugendamt „bei weitem nicht die aufzuwendenden Kosten“. Sachkosten müssen, wenn auch in der Zuwendungsrichtlinie anders konzipiert, vom Träger übernommen werden. Darüber hinaus wird die Förderzusage des Jugendamtes erst kurz vor Ablauf der aktuellen Förderperiode gestellt. Ob der Träger eine weitere Förderung erhält, bleibt über Monate ungewiss. Organisatorisch stellt sich damit die Frage, ob die Mitarbeiter*innen fristgerecht zum Ende des Förderzeitraums entlassen werden, wodurch der Träger seine Mitarbeiter*innen verlieren könnte, oder ob auf die Kündigung verzichtet wird und der Träger damit das Risiko einer Insolvenz eingeht. In beiden Varianten bedroht die Förderpraxis des Landkreises die Existenz des Trägers. Die Verantwortung wird jedoch dem Träger zugesprochen, wie aus der Zuwendungsrichtlinie des Landkreises hervorgeht: In dieser ist eine „angemessene finanzielle Eigenbeteiligung und/oder eine angemessene Eigenleistung“ als Zuwendungsvoraussetzung aufgeführt. Der Träger unterliegt damit dem Imperativ, unternehmerisch zu agieren, und ist für die Akquise der Finanzierung seiner Arbeit(skräfte) verantwortlich. Dieser Aufforderung kommt er auch nach, indem er versucht, Finanzlücken durch intensive Drittmittelakquise zu schließen. Ferner bietet er neben der Jugendarbeit auch Hilfen zur Erziehung (HzE) an, wodurch Mitarbeiter*innen ihre Teilzeitanstellung aufstocken können und der Träger zusätzliche Sachmittel erhält. Zudem wurde ein Drittmittelprojekt⁶ eingeworben, welches eine achte Mitarbeiter*in, Beate, mit einer Vollzeitstelle finanziert. Personalkosten werden durch eine *Anlehnung* an den TVÖD reduziert. Neue Mitarbeiter*innen werden zwei Mal, jeweils bis zum Ende einer Förderperiode, befristet eingestellt. Erst danach erfolgt entsprechend den Vorgaben des § 14 TzBfG (Gesetz über Teilzeitarbeit und befristete Arbeitsverträge) die Entfristung.

Zusammengefasst muss der Träger zum einen zusätzliche Gelder akquirieren, zum anderen die Folgen der strukturell prekären Finanzierung an seine Mitarbeiter*innen weitergeben, indem diese in Teilzeit und (zu Beginn) befristet angestellt, untertariflich bezahlt (*Anlehnung* an TVÖD) und flexibel (Jugendarbeit in Kombination mit HzE) eingesetzt werden. So weit unterscheidet sich die finanzielle Situation nicht grundlegend von anderen Trägern der Jugendarbeit. Die Besonderheit tritt erst hervor, wenn die spezifische basisdemokratische und mitarbeiter*innenselbstverwaltete formale Organisationsstruktur des Leben.Jugend e. V.

6 Der Träger arbeitet in einer strukturschwachen ländlichen Region. Vor Ort gibt es nur wenige Möglichkeiten zur Drittmittelakquise.

berücksichtigt wird: Durch diese sind konzeptionell alle Mitarbeiter*innen an allen Planungen und Entscheidungen beteiligt. Fast alle Mitarbeiter*innen sind Mitglied des Vereins. Es gibt keine Vorgesetzten. Alle Aufgaben, die über sozialpädagogische Tätigkeiten hinausgehen und in anderen Vereinen von einer Geschäftsführung oder einer Verwaltung übernommen werden, sind hier aufgefächert in Fachbereiche anteilig auf die Mitarbeiter*innen aufgeteilt. Eine vereinspezifische Differenzierung zwischen einem Vorstand, der die Gemeinnützigkeit gewährleistet und die Geschäftsführung überwacht, einer Geschäftsführung, die durch den Vorstand entlastet wird, sowie Mitarbeiter*innen, die sozialpädagogisch arbeiten, gibt es nicht. Dadurch vermischen sich zivilgesellschaftliches Engagement (Vorstand), unternehmerisches Selbst (Geschäftsführung) und Dienstleistung in Form professionellen Handelns (Mitarbeiter*innen). Korreliert diese Mitbestimmung und Mitgestaltung imaginierende formale Organisationsstrukturen, mit einem marginalisierten Zugang zu Fördergeldern, zeichnet sich ein bedrückendes Bild: So besteht zwar ein hoher Mitbestimmungs- und Mitgestaltungsgrad, die Mitarbeiter*innen organisieren jedoch auch selbstverantwortlich die eigene Weiterbeschäftigung, die ihrer Kolleg*innen und die Weiterexistenz ihres Vereins. Sie selbst empfehlen dem Verein, dessen Mitglied sie sind, jährlich, ob sie betreffende Kündigungen ausgesprochen werden oder das Risiko einer Insolvenz eingegangen wird. Damit werden die angestellten Mitarbeiter*innen als „Unternehmer*innen [nicht nur, Anm. MJ] ihrer selbst“ (Bröckling 2007) hervorgebracht. Sie tragen auch das volle unternehmerische Risiko für die von ihnen abhängigen Kolleg*innen und den Verein. Sie müssen permanent auf Unvorhersehbares reagieren, eine hohe Flexibilität ihrer Arbeitskraft aufweisen und sind mit ihrer gesamten Person gefordert. Mit Virno (2005, S. 52f.) gesprochen, führt dies zu einem Ende der Arbeitsteilung und zu erheblichen persönlichen Abhängigkeiten zwischen den Mitarbeiter*innen. Dies zeigt sich während meines Feldaufenthaltes auch empirisch: Sind es zu Beginn meiner Anstellung vor allem die beiden Mitarbeiter*innen des Fachbereichs Personal/Finanzen, die laut eines Projektberichtes „zeitlich teilweise so mit ihren Fachbereichstätigkeiten ausgelastet [sind], dass die pädagogische Arbeit liegen bleibt oder eine Unmenge an Überstunden angesammelt wird“, werden am Ende meiner Anstellung alle Mitarbeiter*innen an der Weiterfinanzierung beteiligt sein. Dies wird in der folgenden Szene analytisch dargestellt.

Analytische Einsichten II – Die Performativität prekärer Gemeinschaften

Es ist Anfang Juli. Lisa, deren Elternzeitvertretung ich bin, kehrt in einem Monat aus ihrer Elternzeit zurück. Da Nicole den Verein in naher Zukunft verlassen möchte, könnte ich ihre Stelle nahtlos neu besetzen. Der Verein versucht mich nun bis zu Nicoles Vertragsende zu finanzieren. Zusätzlich läuft Ende Juli das

Drittmittelprojekt, über welches Sachkosten und Beates Stelle finanziert sind, aus. Beate ist unabhängig von der Projektlaufzeit fest beim Träger angestellt. Bis zur in Aussicht gestellten Anschlussfinanzierung des Drittmittelprojektes soll Beate daher anderweitig finanziert werden. Der Versuch, zwei Personen ohne Gegenfinanzierung weiter zu beschäftigen, stellt einen großen Kraftakt dar, decken doch die Zuwendungen des Jugendamtes in diesem Jahr aufgrund von Tarifanpassungen die Personalkosten nicht mehr. Auch ohne die anvisierte Weiterbeschäftigung sind die Rücklagen des Vereins zum Ende des Haushaltsjahres restlos aufgebraucht, sollte die Finanzierungslücke nicht geschlossen werden. In den letzten Monaten kamen wir in unterschiedlichen Sitzungen immer wieder zusammen und entwarfen sowie verwarfen mehrere Varianten, wie mit der Situation umgegangen werden kann. An der nachfolgend szenisch dargestellten Sitzung nimmt neben Ingo, Martin, Beate, Sarah, Sabrina, Verena und mir (Micha) auch Lisa, die sich noch in Elternzeit befindet, per Telefon teil.

Das Telefon liegt in der Mitte des Tisches, um den wir sitzen. Die Blicke der Anwesenden treffen sich während des Telefonats immer wieder, wie ein Abtasten mit Blicken, ein kurzweiliges beieinander Verharren. Lisa spricht ohne Abschweifungen und ohne zu zögern: „Micha, auch wenn Du jetzt am Tisch sitzt, aber eigentlich müssen wir überlegen wie Arbeitgeber, und zwar ökonomisch und wirtschaftlich, dass jemand gehen muss. Weil, es kann nicht sein, dass ihr jetzt auf eine Jahressonderzahlung verzichtet. Das wäre kein deutliches Signal nach außen. Ein deutliches Signal wäre eigentlich nur, wenn jemand gehen würde.“ Sarah richtet sich aus ihrem Sessel auf, beugt sich etwas über den Tisch und richtet ihre Worte in Richtung Telefon: „Wir hatten ja auch schon mal die Liste gehabt, wieviel jeder runtergehen kann.“ Sabrina fällt ihr ins Wort und schüttelt den Kopf: „Naja, ne, selbst das würde nicht reichen. Das reicht nicht, wenn jeder seine Kotzgrenze an Stunden heruntergehen würde. Außerdem funktioniert das vertragsrechtlich nicht, weil wir Verträge haben, und da stehen Mindestgrenzen an Stunden drin. Und wir haben ja auch vertraglich festgelegt, dass niemand weniger als 25 Stunden arbeitet. Ich würde auch 7 Stunden runtergehen, auf 20 Stunden.“ Sarah erwidert: „Aber das geht ja nicht, wenn wir eine Mindeststundenzahl von 25 Stunden haben.“ Sabrina: „Ja, sag ich ja. Selbst wenn wir das wollen, geht es eigentlich nicht.“ Sarah: „Na dann müssen wir halt wie Arbeitgeber argumentieren und dann halt wirklich bis zu der Mindeststundenzahl runtergehen, und die hat ja jeder aufgeschrieben. Da sind es halt bei Micha sind es 25, bei mir auch und ganz ehrlich bei 25 Stunden suche ich mir was Anderes. Für die ganze viele Arbeit hier ist das ja eh nichts. Und es gibt genug attraktive Stellen gerade auf dem Markt.“ Sarah hat mit diesen Worten alle Blicke auf sich gezogen. Die gerade noch lauter werdende Diskussion verstummt plötzlich.

In der Szene wird vor dem Hintergrund der finanziellen Situation des Vereins anfänglich eine kollegiale Gemeinschaft aller Mitarbeiter*innen inklusive der

leib-körperlich abwesenden Lisa hergestellt. In dieser Gemeinschaft macht Lisa meine Anwesenheit, die für sie eine Herausforderung darstellt, zum Thema („auch wenn Du jetzt am Tisch sitzt“). Was sie zu verlautbaren hat, muss trotz und wegen meiner Anwesenheit von ihr gesagt werden: Wir müssen wie Arbeitgeber überlegen. Sie reframed damit die kollegiale Vergemeinschaftung und transformiert sie in eine Gemeinschaft aus imaginären Arbeitgeber*innen (Sie spricht davon, *wie* Arbeitgeber zu überlegen, nicht *als* Arbeitgeber.), zu der sie alle Anwesenden, inklusive meiner angesprochenen Person, zählt.

Für Lisa sind es „wir“, die gezwungen sind (müssen), „ökonomisch und wirtschaftlich“ eine/einen Anwesende*n zu exkludieren („dass jemand gehen muss“). Meine Person wird dabei auf zwei Ebenen adressiert. Durch das Personalpronomen „wir“ und meine direkte Adressierung werde ich unmissverständlich in die Gemeinschaft der Arbeitgeber*innen aufgenommen. Mit dieser Aufnahme geht jedoch die Aufforderung einher, auch dementsprechend zu handeln und jemanden, mich selbst, aus der kollegialen Gemeinschaft der Arbeitnehmer*innen zu exkludieren.

Damit übersetzt Lisa die aus der Korrespondenz mit der organisationalen Umwelt stammende und in der Förderrichtlinie des Landkreises dokumentierte Aufforderung zu einer unternehmerischen Organisationsweise in die Praxis des Leben.Jugend e.V. Nicht eine selbstbestimmte, hierarchiefreie und partizipatorische imaginierte Gemeinschaft, sondern eine durch ökonomischen Druck erzwungene Gemeinschaft „wie Arbeitgeber“, wird von Lisa gefordert. Als solche müssen „wir“ die (auch persönlichen) Konsequenzen für wirtschaftliche Engpässe tragen. Eine kollegiale Vergemeinschaftung, die mit einem Verzicht auf Jahressonderzahlungen einhergeht, lehnt sie ab. Sie positioniert sich außerhalb der Gemeinschaft, die sich für diesen Schritt entschieden hat („es kann nicht sein, dass ihr auf eine Jahressonderzahlung verzichtet“). Damit nimmt sie eine (gewerkschaftliche) Arbeitnehmer*innenposition ein und kämpft um tarifliche Vereinbarungen, inszeniert dies jedoch als unternehmerisches Interesse des Trägers: Auf die Jahressonderzahlung zu verzichten, würde kein deutliches Zeichen nach außen – an die organisationale Umwelt – darstellen. Nur die (Selbst-)Exklusion einer Person – die Inszenierung eines Opfers der marginalen Zuschussfinanzierung – wäre ein solches. Damit fordert sie eine Selbstaussetzung gegenüber der Prekarität zum Schutz der Anderen als organisatorisch tragfähige Praxis (vgl. Tyler 2019, S. 242) körperlichen Engagements (vgl. Butler/Athanasios 2013, S. 195). Eine Praxis, die aktuell für mich, später eventuell auch für andere schädlich ist, mich aber als sozial und organisatorisch brauchbar ausmacht (vgl. Tyler 2019, S. 49; Butler 1997, S. 104). Organisatorisch tragfähig wird diese Praxis jedoch erst durch die Imagination eines von allen gemeinschaftlich verkörperten Arbeitgebers, der im Interesse des Trägers entscheidet. Denn ein „Arbeitgeber“ kann durchsetzen, was kollegial nicht anerkennbar ist: „dass jemand gehen muss.“

Lisas Engagement für tarifliche Standards ist vor dem Hintergrund ihrer Elternzeit zu betrachten. Aus der Elternzeit zurückkehrend muss sie feststellen, dass ihre ohnehin prekäre Anstellung durch den anberaumten Verzicht auf Jahressonderzahlungen weiter prekariert wird. Und das zugunsten einer Elternzeitvertretung, die nur befristet eingestellt ist. Lisa muss eine Familie versorgen, während ich von Anfang an wusste, auf was ich mich einlasse, und diese Einlassung mit einem Forschungsinteresse verband. Angesichts der finanziellen Situation des Vereins stelle ich eine Bedrohung für Lisas soziale und organisationale Position sowie für den Verein und die anderen Mitarbeiter*innen dar. Gewerkschaftliche und unternehmerische Interessen können daher parallel vergemeinschaftet werden.

Mit Lisas Elternzeit geht auch einher, dass sie sich außerhalb des organisationalen Frames (Butler 2009) befindet und den zwischenleiblichen (Merleau-Ponty 1994) Prozess des gemeinsam prekär Werdens, der sich über Monate abzeichnete, in dem die leib-körperlich Anwesenden mit knappen zeitlichen, finanziellen und personellen Ressourcen, befristeten Arbeitsverträgen und der drohenden Insolvenz des Trägers konfrontiert waren, dies trägerweit diskutierten und Gegenstrategien entwarfen, nicht erlebte. Sie kann daher intersubjektiv nicht nachvollziehen, wie sich Autoethnograph und Kollegium über die Prekarisierung performativ kollegial vergemeinschafteten und wieso nun alle, auch sie, auf eine Jahressonderzahlung verzichten sollten.

Lisas unternehmerisch-gewerkschaftliche Vergemeinschaftung stößt jedoch auf Bedenken. Sarah verweist auf die Bereitschaft der leib-körperlich Anwesenden, Stunden zu reduzieren, und stellt damit wieder eine kollegiale Gemeinschaft her („Wir hatten ja auch schon mal die Liste gehabt, wieviel jeder runtergehen kann.“). Damit entwirft sie ein Spannungsfeld zwischen Selbstschutz der eigenen Person sowie der Organisation und der ethischen Aufforderung, mich angesichts meines sichtbar werdenden Prekäreseins nicht zu opfern. Sie stellt den Imperativ „You shall not kill!“ über den Schutz vor dem eigenen und gemeinschaftlichen Prekäresein (vgl. Butler 2004, S. 134).

Diese gemeinschaftliche Aussetzung aller Mitarbeiter*innen gegenüber der Prekarität (vgl. Butler 2016b, S. 22) wird von Sabrina, Mitglied des Fachbereichs Personal/Finanzen, jedoch als unzureichend eingeordnet: „Das reicht nicht, wenn jeder seine Kotzgrenze an Stunden heruntergehen würde.“ Sarahs Imperativ sei zwar kollegial, reiche unter ökonomischen Gesichtspunkten jedoch nicht aus. Um die Personalkosten zu senken und die Finanzierungslücke zu schließen, müsse die persönliche Grenze, die jede*r Mitarbeiter*in gesetzt hat, überschritten werden, ob nun durch eine kollegiale oder durch eine unternehmerisch-gewerkschaftliche Gemeinschaft. Neben diesem ökonomischen führt Sabrina ein gewerkschaftliches Argument an, das jedoch sogleich von ihr kollegial unterlaufen wird. Selbst wenn die Mitarbeiter*innen ihre Stunden so weit reduzieren würden, stünden dem arbeitsrechtliche Schutzmechanismen entgegen. Sie selbst sei jedoch bereit,

diese Schutzmechanismen zu ignorieren, und würde ihre Stunden auch unter die „Kotzgrenze“ und die vertraglich festgelegten 25 Mindeststunden reduzieren. Ein kollegialer Vergemeinschaftungsakt, der sich bereits durch die Bereitschaft zur Stundenreduzierung der leib-körperlich anwesenden Mitarbeiter*innen vollzog, findet hier durch die Selbstausssetzung und Selbst-Prekarisierung Sabrinas seinen vorläufigen Höhepunkt. Mein Recht (in der Organisation, Anm. M. J.) zu existieren, stellt sie damit über das eigene (vgl. Butler 2004, S. 132).

Mit Butler ist in diesem kollegialen Vergemeinschaftungsakt deutlich der Moment zu sehen, in dem Sarah und Sabrina erkennen, dass sich das kollegiale wir, mit seiner basisdemokratischen und mitarbeiter*innenselbstverwalteten Imagination, gegenseitig ungeschehen macht (vgl. Butler 2004, S. 23). Der drohende Verlust eines Kollegen offenbart die gegenseitige Abhängigkeit, die ausmacht was das Wir ist (vgl. ebd. S. 22). In diesem Moment des gegenseitigen (Selbst-)Verlusts werden beide an den Zustand des relationalen Prekäreseins, an die unhintergehbare Vulnerabilität (vgl. Butler 2004, S. 31) erinnert. Sie erkennen, dass die organisational hervorgebrachten Mindeststunden zwar den Einzelnen Schutz bieten, dieser Schutz jedoch die relationale Gemeinschaft unterläuft und zuerst mich, später potenziell auch sie zu exkludieren droht. Denn die Rücklagen werden auch ohne meine Weiterbeschäftigung am Ende des Haushaltsjahres aufgebraucht sein. Folglich scheint zumindest für Sabrina eine Selbstausssetzung trotz „Mindeststundenzahl“ möglich – „wenn wir das wollen“, denn eine weitere Stundenreduzierung ist nur „eigentlich“ nicht möglich. Würden alle trotz der Unterschiede in ihren sozialen und organisationalen Positionierungen sich dazu entschließen, könnten sie die organisationalen Schutzmechanismen aufweichen und sich somit kollegial der Prekarität aussetzen und so ebenfalls ein deutliches Zeichen nach außen setzen.

Für Sarah resultiert die kollegiale Vergemeinschaftung jedoch nicht aus einer scheinbar freiwilligen Selbstausssetzung, sondern aus der durch Lisa in die organisationalen Praxis übersetzten Aufforderung, unternehmerisch handeln zu müssen. Durch Sarahs Bezugnahme auf den imaginären Arbeitgeber inszeniert sie eine kollegiale Gemeinschaft, die in Konsequenz („Na dann“) ihrer Bereitschaft zur Selbstausssetzung durch eine*n imaginären Andere*n mit dem eigenen Prekäresein konfrontiert wird. Das deutliche Zeichen wendet sich damit nicht mehr an die organisationalen Umwelt, sondern an die Mitarbeiter*innen. Angesichts der vielen Arbeit hätte eine solche *erzwungene* und durch den imaginären Arbeitgeber initiierte Prekarisierung jedoch ihre Selbstexklusion zur Folge. Damit verdeutlicht sie, dass mit der Prekarisierung der Mitarbeiter*innen angesichts der Marktsituation auch eine Prekarisierung des Trägers einhergeht. Denn dieser ist neben der marginalen Zuschussfinanzierung trotz Personalüberhangs von einem potenziellen Personalmangel bedroht. Die Imagination der basisdemokratischen Selbstverwaltung, die durch einen von allen verkörperten Arbeitgeber geschützt wird, beginnt zu bröckeln. Wenn Sarah schon unternehmerisch handeln muss,

dann als unternehmerisches Selbst, das sein Glück in der Ferne sucht, nicht in einer Gemeinschaft, die *gezwungen* ist, ihre basisdemokratische und mitarbeiter*innenselbstverwaltete Imagination zugunsten einer ökonomischen und unternehmerischen Organisationsweise aufzugeben.

Und Jugendarbeit? – Reflexive Schlussbetrachtung

Nach Kessl (2013, S. 13) ist jedes pädagogische Handeln konstitutiv prekär, da es immer mit Ungewissheit einhergeht. Es ist weder technologisierbar (Luhmann 1982; Dewe/Ferchhoff/Olaf-Radtke 1992), sicher vorhersehbar (Schütze 1996) noch standardisierbar (Overmann 2002). Besonders deutlich wird das ungewisse sozialpädagogische Handeln durch die Strukturcharakteristika der Freiwilligkeit, Offenheit und Machtarmut in der Jugendarbeit (Sturzenhecker 2006), welche dem sozialpädagogischen Handeln eine weitere spezifisch ungewisse Dimension verleihen. Dieses konstitutiv prekäre sozialpädagogische Handeln trifft beim Leben.Jugend e.V. auf eine Förderpraxis, die mit einer gesteigerten Verunsicherung der sozialpädagogischen Beschäftigungsverhältnisse (vgl. Eichinger 2009) und der gesamten Lebensführung (vgl. Lorey 2012) der Mitarbeiter*innen einhergeht. Eine Förderpraxis, die einen hyperinstrumentalisierten (Butler/Athanasidou 2013) Träger und als willkürlich verfügbar erachtete Sozialpädagog*innen, die immer wieder drohenden Kündigungen ausgesetzt sind, hervorbringt.

Die Verantwortung dafür wird jedoch dem Träger beigemessen, denn dieser ist aufgefordert, eigenverantwortlich Finanzierungslücken zu schließen. Diese Responsibilisierung erfordert beim Träger einen performativen Aushandlungsprozess. In diesem wird die Aufforderung, unternehmerisch zu handeln nicht vollends übernommen, sondern auf einen imaginierten, von allen verkörperten, Arbeitgeber externalisiert. So entstehen unterschiedliche Vergemeinschaftungen, die analytisch trennbar sind, empirisch jedoch verschmelzen. Eingeflochten sind unternehmerische, gewerkschaftliche und kollegiale Gemeinschaften, welche die Sozialpädagog*innen auf unterschiedliche Weise schützen sollen, in ihrer Spezifik jedoch mit Formen des Othering und der Selbst-Prekarisierung einhergehen.

In diesem Kontext gerät das konstitutiv prekäre sozialpädagogische Handeln in den Hintergrund. Dies wird in der Szene besonders ersichtlich und ist als für die Organisation charakteristisches Muster zu deuten: Jugendarbeit wird nur über „viele Arbeit“ eingeführt und weitestgehend durch eine Thematik begrenzt, die durch das Auslaufen meines Arbeitsvertrages organisational bereits geregelt ist. Es wird damit ein Problem hervorgebracht, das organisational keins ist, denn auch Beate könnte Nicoles Stelle übernehmen. Mein Vertragsende wird jedoch so inszeniert, als bedürfe es einer aktiven Entscheidung (meinerseits). Es wird trägerweit diskutiert, nicht nur im Fachbereich Personal/Finanzen, und

nimmt damit personelle und zeitliche Ressourcen ein, womit sozialpädagogische Handlungsmöglichkeiten in der Jugendarbeit mit Adressat*innen eingeschränkt werden. Der organisationale Sinn erschließt sich durch eine organisationspädagogische Perspektive: Exemplarisch wird über meine Person verhandelt und an alle vermittelt, was organisatorisch anerkenbar und damit auch zukünftig von Mitarbeiter*innen einforderbar ist. Nämlich ein körperliches Engagement der Selbst-Prekarisierung bis hin zur Selbst-Exklusion zum Wohle der imaginierten (verbleibenden) Gemeinschaften.

In Korrespondenz mit neoliberalen Imperativen der organisationalen Umwelt bringt die organisationale Praxis damit spezifische Mitarbeiter*innensubjekte hervor, die als unternehmerisches Selbst zum Wohle aller agieren und dessen Engagement für die Gemeinschaft als deutliches Zeichen an eine organisationale Umwelt und die eigene Gemeinschaft inszeniert werden kann. Diese organisationale Praxis ersetzt die Imagination einer basisdemokratischen Selbstverwaltung durch eine unternehmerische „praktische Ideologie“ (Klatetzki 1999). Als Resultat der organisationalen Praxis dient sie nun als Medium, in dem sich Jugendarbeit unter unternehmerischen Vorzeichen reproduziert und diese damit hinter ihre Anlage zurücktreten lässt.

Literatur

- Adler, Patricia/Adler, Peter (1987): *Membership Roles in Field Research*. 2455 Teller Road, Thousand Oaks California 91320 United States of America.
- Adorno, Theodor W. (1979): *Soziologische Schriften*. Frankfurt am Main.
- Anderson, Benedict (2016): *Imagined communities. Reflections on the origin and spread of nationalism*. Revised edition. London, New York.
- Anderson, Leon (2006): *Analytic Autoethnography*. In: *Journal of Contemporary Ethnography* 35, H. 4, S. 373–395.
- Bauer, Petra (2010): *Das Heim als lose gekoppeltes System?* In: *Zeitschrift für Sozialpädagogik*, H. 03, S. 261–276.
- Bochner, Arthur P./Ellis, Carolyn (2016): *Evocative autoethnography. Writing lives and telling stories*. Walnut Creek California.
- Bröckling, Ulrich (2007): *Das unternehmerische Selbst: Soziologie einer Subjektivierungsform*. Frankfurt am Main.
- Butler, Judith (1997): *Excitable speech. A politics of the performative*. New York.
- Butler, Judith (2004): *Precarious Life: The Power of Mourning and Violence*. London, New York.
- Butler, Judith (2009): *Frames of War: When Is Life Grievable?* London, New York.
- Butler, Judith (2015): *Notes toward a performative theory of assembly*. Cambridge, Massachusetts, London, England.
- Butler, Judith (2016a): *Anmerkungen zu einer performativen Theorie der Versammlung*. Berlin.
- Butler, Judith (2016b): *Rethinking Vulnerability in Resistance*. In: Butler, Judith/Gambetti, Zeynep/Sabsay, Leticia (Hrsg.): *Vulnerability in resistance*. Durham, S. 12–27.
- Butler, Judith/Athanasidou, Athena (2013): *Dispossession: The Performative in the Political*. Cambridge.
- Czarniawska-Joerges, Barbara/Sevón, Guje (1996): *Translating Organizational Change*. Berlin/New York.
- Denzin, Norman K. (2008): *Ein Plädoyer für die performative Dimension*. In: Winter, Rainer/Niederer, Elisabeth (Hrsg.): *Ethnographie, Kino und Interpretation – die performative Wende der Sozialwissenschaften*. Der Norman K. Denzin-Reader. Bielefeld, S. 169–202.

- Dewe, Bernd/Ferchhoff, Wilfried/Olaf-Radtke, Frank (Hrsg.) (1992): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Wiesbaden.
- Dörre, Klaus (2014): Prekarität als Konzept kritischer Gesellschaftsanalyse – Zwischenbilanz und Ausblick. In: Ethik und Gesellschaft, H. 2 (auch online unter <https://open-journals.uni-tuebingen.de/ojs/index.php/eug/article/view/2-2014-art-1>, [Abgefragt am 20.1.2016].
- Eichinger, Ulrike (2009): Zwischen Anpassung und Ausstieg: Perspektiven von Beschäftigten im Kontext der Neuordnung Sozialer Arbeit. Wiesbaden.
- Ellis, Carolyn (1999): Heartful Autoethnography. In: Qualitative Health Research 9, H. 5, S. 669–683.
- Enggruber, Ruth /Mergner, Ulrich (2007): Lohndumping und neue Beschäftigungsbedingungen in der Sozialen Arbeit. Berlin.
- Engel, Nicolas (2011): Szenen in Organisationen. Überlegungen zu einem praxistheoretischen Bezugsrahmen pädagogisch-ethnographischer Organisationsforschung. In: Ecarius, Jutta/Miethe, Ingrid (Hrsg.): Methodentriangulation in der qualitativen Bildungsforschung. Opladen, S. 155–172.
- Engel, Nicolas (2014): Die Übersetzung der Organisation: Pädagogische Ethnographie organisationalen Lernens. Wiesbaden.
- Foucault, Michel (2015): Sicherheit, Territorium, Bevölkerung: Vorlesung am Collège de France, 1977 – 1978. 4. Auflage. Frankfurt am Main.
- Galuske, Michael (2002): Flexible Sozialpädagogik: Elemente einer Theorie Sozialer Arbeit in der modernen Arbeitsgesellschaft. Weinheim.
- Göhlich, Michael/Engel, Nicolas/Höhne, Thomas (2012): Szenen und Muster. In: Friebertshäuser, Barbara/Kelle, Helga/Boller, Heike/Bollig, Sabine/Huf, Christina/Langer, Antje/Ott, Marion/Richter, Sophia (Hrsg.): Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie. Opladen, Berlin, Toronto, S. 153–168.
- Grohs, Stephan (2007): Reform der Jugendhilfe zwischen Neuer Steuerung und Professionalisierung. Eine Bilanz nach 15 Jahren Modernisierungsdiskurs. In: Zeitschrift für Sozialreform 53, H. 3, S. 247–274 (auch online unter http://www.z-sozialreform.de/ccm/cms-service/stream/asset/2007-03_Grohs_Volltext.pdf?asset_id=588039).
- Herrmann, Cora (2006): Dispositive Effekte der „Unternehmensform“ und des „Unternehmers seiner selbst“ in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik, H. 4, S. 276–304.
- Herrmann, Cora (2015): Thematisierungsweisen guter Arbeit: Eine empirische Untersuchung im Feld der Kinder- und Jugendwohngruppenarbeit. Wiesbaden.
- Hirschauer, Stefan (2001): Ethnografisches Schreiben und die Schweigsamkeit des Sozialen. Zu einer Methodologie der Beschreibung. In: Zeitschrift für Soziologie 30, H. 6, S. 429–451 (auch online unter <http://www.zfs-online.org/index.php/zfs/article/view/1089/626>).
- Hünersdorf, Bettina (2019): Paradoxien der Normalisierung (in) der Sozialpädagogik. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik, H. 3, S. 281–296.
- Hünersdorf, Bettina/Marquardt, Arwed (2019): Zwischen Praxeologie und Phänomenologie. Eine (Auto-)Ethnographie der Verkörperung (sozial-)pädagogischer Positionierungen im Boxsporttraining. In: Brinkmann, Malte (Hrsg.): Verkörperungen. (Post-)Phänomenologische Untersuchungen zwischen erziehungswissenschaftlicher Theorie und leiblichen Praxen in pädagogischen Feldern. Wiesbaden, S. 59–86.
- Keller, Berndt K./Seifert, Hartmut (2007): Atypische Beschäftigung – Flexibilisierung und soziale Risiken. Berlin.
- Kessl, Fabian (2013): Prekarisierung der Pädagogik – Pädagogische Prekarisierung? Erziehungswissenschaftliche Vergewisserungen. München, Weinheim.
- Kessl, Fabian (2016): Aktivierungspädagogik statt wohlfahrtsstaatlicher Dienstleistung? In: Zeitschrift für Sozialreform 52, H. 2, S. 217–232 [Abgerufen am 9.8.2016].
- Kessl, Fabian (2018): Ökonomisierung. In: Böllert, Karin (Hrsg.): Kompendium Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden, S. 1629–1643.
- Klatetzki, Thomas (1999): Qualität der Organisation. In: Merchel, Joachim (Hrsg.): Qualität in der Jugendhilfe. Kriterien und Bewertungsmöglichkeiten. 2. Aufl. Münster, S. 61–75.
- Knoblauch, Hubert (2001): Fokussierte Ethnographie: Soziologie, Ethnologie und die neue Welle der Ethnographie. In: Sozialer Sinn, H. 1, S. 123–141 (auch online unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-6930>, (Abfrage 2.6.2014).

- Lorey, Isabell (2006): „Gouvernementalität und Selbst-Prekarisierung. Zur Normalisierung von KulturproduzentInnen“. <http://eipcp.net/transversal/1106/lorey/de> [Abgerufen am 10.08.2018].
- Lorey, Isabell (2008): VirtuosInnen der Freiheit. Zur Implosion von politischer Virtuosität und produktiver Arbeit. In: Altenhain, Claudio/Danilina, Anja/Hildebrandt, Erik (Hrsg.): Von »Neuer Unterschicht« und Prekariat. Gesellschaftliche Verhältnisse und Kategorien im Umbruch. Kritische Perspektiven auf aktuelle Debatten. Bielefeld, S. 153–164.
- Lorey, Isabell (2010): Gemeinsam werden. Prekarisierung als politische Konstituierung. In: Grundrisse. zeitschrift für linke Theorie & Debatte, H. 35, S. 19–25 (auch online unter http://www.grundrisse.net/PDF/grundrisse_35.pdf, [Abgefragt am 24.7.2018].
- Lorey, Isabell (2011): Gouvernementale Prekarisierung. In: eipcp.net (auch online unter https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-531-94050-2_5.pdf, [Abgefragt am 12.10.2016].
- Lorey, Isabell (2012): Die Regierung der Prekären. Wien, Berlin.
- Lorey, Isabell (2016): Vom immanenten Widerspruch zur hegemonialen Funktion. Biopolitische Gouvernementalität und Selbst-Prekarisierung von KulturproduzentInnen. In: Raunig, Gerald/Wuggenig, Ulf (Hrsg.): Kritik der Kreativität. Wien, S. 257–282.
- Luhmann, Niklas (Hrsg.) (1982): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt am Main.
- Maas, Michael/Schemenauer, Yvonne (2018): Zwischen allseitiger Anerkennung und prekärer Beschäftigungslage. In: Sozial Extra 42, H. 6, S. 35–38.
- Merleau-Ponty, Maurice (1994): Das Sichtbare und das Unsichtbare. Gefolgt von Arbeitsnotizen. Hrsg. v. Claude Lefort. 2. Aufl. Paderborn.
- Oevermann, Ulrich (2002): Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In: Kraul, Margret (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn, S. 19–63.
- Schütze, Fritz (1996): Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen: Ihre Auswirkungen auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main, S. 183–275.
- Seithe, Mechthild (2010): Schwarzbuch Soziale Arbeit. Wiesbaden.
- Steckelberg, Claudia (2020): Soziale Arbeit in bewegten Zeiten. Zum Wandel von Arbeits- und Lebensbedingungen unter neoliberalen Vorzeichen. In: Steckelberg, Claudia/Thiessen, Barbara (Hrsg.): Wandel in der Arbeitsgesellschaft. Soziale Arbeit in Zeiten von Globalisierung, Digitalisierung und Prekarisierung. Berlin, Opladen, S. 39–50.
- Sturzenhecker, Benedikt (2006): „Wir machen ihnen ein Angebot, dass sie ablehnen können“. Strukturbedingungen der Kinder- und Jugendarbeit und ihre Funktionalität für Bildung. In: Lindner, Werner (Hrsg.): 1964–2004: Vierzig Jahre Kinder- und Jugendarbeit in Deutschland. Aufbruch, Aufstieg und neue Ungewissheit. Wiesbaden, S. 179–192.
- Türk, Klaus (1995): „Die Organisation der Welt“. Herrschaft durch Organisation in der modernen Gesellschaft. Wiesbaden.
- Tyler, Melissa (2019): Judith Butler and Organization Theory. Milton.
- Virno, Paolo (2005): Grammatik der Multitude. Öffentlichkeit, Intellekt und Arbeit als Lebensformen. Wien.
- Wacquant, Loïc (2011): Habitus als Thema und Analysewerkzeug. Betrachtungen zum Werdegang eines Berufsboxers. In: LiTheS. Zeitschrift für Literatur- und Theatersoziologie, H. 4, S. 5–23 (auch online unter http://lithes.uni-graz.at/lithes/beitraege10_04/heft_4_wacquant.pdf, [Abgefragt am 7.2.2019].
- Wacquant, Loïc (2014): Für eine Soziologie aus Fleisch und Blut*, H. 3, S. 93–106 (auch online unter <https://zeitschrift-suburban.de/sys/index.php/suburban/article/view/151/245>, [Abgefragt am 10.12.2019].
- Wendt, Peter-Ulrich (2016): „Da gab es im vergangenen Jahr mehrere Situationen, wo ich dachte: Wie weit geht's denn, bis ich umfalle?“. Zur Arbeitssituation in der Kinder- und Jugendarbeit – am Beispiel Sachsen-Anhalts. In: unsere jugend 68, H. 10, S. 420.
- Wohlfahrt, Norbert/Buestrich, Michael (2008): Die Ökonomisierung der Sozialen Arbeit \textbar bpb. In: www.bpb.de (auch online unter <http://www.bpb.de/apuz/31339/die-oekonomisierung-der-sozialen-arbeit?p=all>, [Abgefragt am 16.9.2015].

IV. Bildungsprozesse im Kontext neuer Arbeitsverhältnisse

Bildung und Arbeit im Kontext von Globalisierung. Überlegungen zur Aktualisierung eines uralten Verhältnisses

Beatrix Niemeyer

Zusammenfassung: Als anthropologische Konstanten unterliegen beide, Arbeit wie Bildung, gesellschaftlichem Wandel und historischen Transformationsprozessen, mit denen sie auf ähnliche Weise in globalisierte Wirtschaftsverhältnisse eingebunden sind. Bildung als individuelle Aneignung und intergenerationale Vermittlung von Kenntnissen und Erkenntnissen ist ebenso wie Arbeit als tätige Auseinandersetzung und handelnde Aneignung von Welt eine zentrale Vergesellschaftungskategorie. Beide sind auf gleiche Weise den Vereinnahmungen kapitalistischer Wirtschaftsweise ausgesetzt und von ihr geprägt. Vor diesem Hintergrund zielt der folgende Beitrag auf eine historisch-systematische Rekonstruktion des Wechselverhältnisses von Arbeit und Bildung in einem globalisierten Kontext. Eine empirische Spurensuche nach globalen Umformatierungen in diesem Verhältnis und dessen subjektiven Bearbeitungsstrategien verweist im Anschluss daran auf Grenzen der Vereinnahmung durch ökonomistische Steuerungs- und Handlungsmodelle, sodass abschließend eine alternative Perspektive auf die Beziehung von Bildung und Arbeit skizziert werden kann, die eine Engführung auf Erwerbsarbeit relativiert.

Abstract: As anthropological constants, both work and education are subject to social change and historical transformation processes, with which they are similarly integrated into globalised economic relations. Education as individual appropriation and intergenerational transmission of knowledge and insights is a central category of society, just like work as active engagement and active appropriation of the world. Both are equally exposed to and shaped by the appropriations of capitalist economics. Against this background, the following contribution aims at a historical-systematic reconstruction of the interrelation of work and education in a globalised context. An empirical search for traces of global reformatting in this relationship and its subjective processing strategies then points to the limits of appropriation by economic models of control and action, so that in conclusion an alternative perspective on the relationship between education and work can be outlined, which relativises a narrow focus on gainful employment.

Keywords: Arbeit, Bildung, Globalisierung, Ökonomisierung

1 Vorbemerkung

Globalisierung und Digitalisierung, die beiden zentralen Schlagworte zur Bezeichnung aktueller Entwicklungstendenzen, erhalten derzeit einen neuen Erfahrungsbezug. Im Sommer 2020 hat die COVID19-Pandemie den gesamten Globus erfasst. Seit April 2020 waren oder sind in 194 Ländern die Schulen geschlossen, für über 90 % aller Kinder und Jugendlichen weltweit haben sich die Lernprozesse weitgehend in den virtuellen Raum verlagert (UNESCO 2020). In dieser Krise wird die Verquickung von Bildung und Arbeit besonders deutlich. Schon werden die Einkommensverluste berechnet, die der aktuellen Schülergeneration aufgrund des monatelangen Schulausfalls drohen könnten (Wößmann 2020), während die Verfügbarkeit und Produktivität der Arbeitskraft ihrer Eltern durch die Schließung von Betreuungs- und Bildungseinrichtungen an überwunden geglaubte Grenzen stößt. *Distance-learning* wie *distance-working* verändern die Perspektive auf einige der etablierten Selbstverständlichkeiten privater wie gesellschaftlicher Arbeitsteilung. Der vielfach als positiver Kriseneffekt diagnostizierte Digitalisierungsschub verleitet dazu, die aktuelle Verhältnisbestimmung von Bildung und Arbeit auf technische Aspekte zu reduzieren. Allerdings blendet eine solche Fokussierung auf die Produktionsmittel die Perspektive auf den Wandel der Produktionsverhältnisse aus. Die Verfügbarkeit von Tablets oder schnellem Internet scheint wichtiger, zumindest aber gewinnversprechender, als die Frage danach, wie Kommunikation im virtuellen Raum, die Reduzierung sozialer Interaktionen auf die Fläche des Bildschirms und die weitgehende Uminterpretation von Leiblichkeit zum Risikofaktor Kulturen des sozialen Miteinanders und damit eben auch gesellschaftliche Verhältnisse verändern. Die Pandemie bringt auf unheilvolle Weise weltweite Abhängigkeiten und Zusammenhänge ins Bewusstsein, – und die Grenzen der Beherrschung von Natur. Vor diesem Hintergrund zielt der folgende Beitrag auf eine historisch-systematische Rekonstruktion des Wechselverhältnisses von Arbeit und Bildung in einem globalisierten Kontext. Eingangs wird daran erinnert, dass Arbeit und Bildung gleichermaßen als anthropologische Konstanten zu begreifen sind, dass also Tätig-Sein und die Welt begreifen dem menschlichen Wesen gleichermaßen inhärent sind und in der sozialen Konstruktion von Wirklichkeit (Berger/Luckmann 1972) individuell wie gesellschaftlich zum Ausdruck kommen. Eben deshalb unterliegen beide, Arbeit wie Bildung, gesellschaftlichem Wandel und historischen Transformationsprozessen, mit denen sie auf ähnliche Weise in globalisierte Wirtschaftsverhältnisse eingebunden sind. Dies wird im dritten Abschnitt skizziert. Der folgende vierte Abschnitt rekapituliert eine empirische Spurensuche nach globalen Umformatierungen in diesem Verhältnis und deren subjektiven Bearbeitungsstrategien. Subjektiv als „Störung“ wahrgenommene Arbeitsverhältnisse im Bildungsbereich verweisen auf Grenzen der Vereinnahmung durch ökonomistische Steuerungs- und Handlungsmodelle.

Abschließend lassen sich im Anschluss daran Perspektiven skizzieren, mit denen die Beziehung von Bildung und Arbeit anders betrachtet und die Engführung auf Erwerbsarbeit aufgebrochen werden kann.

2 Internalisierung – Externalisierung – Ökonomisierung

Als Mängelwesen geboren muss der Mensch lernen, (um) zu überleben, gleichzeitig ist das physische Überleben an den tätigen Austausch mit seiner Mitwelt gebunden. Bildung als individuelle Aneignung und intergenerationale Vermittlung von Kenntnissen und Erkenntnissen ist eine soziale Notwendigkeit ebenso wie Arbeit als tätige Auseinandersetzung und handelnde Aneignung von Welt, wodurch diese erst bewohnbar wird. Damit sind Bildung und Arbeit gleichermaßen zentrale Vergesellschaftungskategorien, in denen sich das Subjekt-Welt-Verhältnis realisiert, sich Subjekt und Gesellschaft bilden und ihre Produktivkraft entfalten. Sie unterliegen dem höchsten gesellschaftlichen Regulierungsbedarf, für den im Verlauf der Geschichte komplexe Ordnungsformen entwickelt wurden.

Erst seit der Aufklärung wird dem individuellen Subjekt die Handlungsmacht zgedacht, die Voraussetzung für die soziale Positionierung in der meritokratischen Gesellschaft ist. Sie beruht grundlegend auf einer Vorstellung von Bildung, die gleichermaßen auf die Vervollkommnung des autonomen Subjekts wie auf die der Gesellschaft gerichtet ist. Dem Bildungsbegriff, für den es in der *lingua franca* der kapitalistischen Ära merkwürdigerweise keine Entsprechung gibt, haften im deutschen Diskurs noch immer Spuren des Idealismus an. Der von Humboldt formulierte „wahre Zweck des Menschen“, „die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“ (Humboldt 1851, S. 9) erscheint auch 2020 noch attraktiv. Dabei war das Humboldt'sche Menschenbild zweckgerichtet auf den männlichen Bürger des preußischen Staates orientiert. Vorderste Bildungsziele waren der aufgeklärte, vernünftige Bürger des Nationalstaates *und* dessen berufliche Fertigkeiten.

Es gibt schlechterdings gewisse Kenntnisse, die allgemein sein müssen, und noch mehr eine gewisse Bildung der Gesinnungen und des Charakters, die keinem fehlen darf. Jeder ist offenbar nur dann ein guter Handwerker, Kaufmann, Soldat und Geschäftsmann, wenn er an sich und ohne Hinsicht auf seinen besonderen Beruf ein guter, anständiger, seinem Stande nach aufgeklärter Mensch und Bürger ist. Gibt ihm der Schulunterricht, was hierfür erforderlich ist, so erwirbt er die besondere Fähigkeit seines Berufs nachher so leicht und behält immer die Freiheit, wie im Leben so oft geschieht, von einem zum andern überzugehen. (Humboldt 1809, S. 199–224)

Die hier angelegte Unterscheidung von allgemeiner und beruflicher Bildung wird fortan ausdifferenziert, der Bildung folgt die Ausbildung, die wiederum

der Erwerbsarbeit vorausgesetzt wird. Der individuelle Prozess des Bildens als Konstruktion des Subjekt-Welt-Verhältnisses ist dabei sowohl impressiv als auch expressiv zu denken. Das individuelle Selbst- und Weltbild wird durch den Eindruck von Welt geformt, so wie das so gebildete Individuum wiederum anteilnehmend auf die Bildung der Welt zurückwirkt. Insofern gleicht Bildung in ihrer subjektiven Bedeutung der Arbeit. Beide sind als Dualismus von Externalisierung und Internalisierung konzipiert, sie realisieren sich in tätiger Auseinandersetzung mit Welt in ihrer konkreten Erscheinungsform. Der individuelle Bildungsprozess ist auf einen „Gegenstand“ angewiesen, einen „Stoff“, der nicht notwendig als materieller zu denken ist. Rosa spricht in diesem Zusammenhang davon, dass „uns Dinge ansprechen“ – (oder auch nicht), er nennt das „Affizierung“ (Rosa 2018, S. 404). „Arbeit in diesem existenziellen Sinne bezeichnet ohne Zweifel eine primäre Form der menschlichen Weltbeziehung: sie begründet, wie etwa Karl Marx und Georg Lukács zu zeigen versucht haben, die Herausbildung eines aktiven Wechselverhältnisses von Mensch und Natur und damit von Subjekt und Objekt“ (Rosa 2018, S. 394). Rosa betont hier die Funktion des „Stoffes“ für die subjektive Bedeutung von Arbeit auf eine Art, die in gleicher Weise auf Bildungsprozesse bezogen werden kann. Wenngleich Vorstellungen von „guter Arbeit“ stets auch sozial geprägt sind, so sei es doch „primär der *Stoff*, mit dem das arbeitende Subjekt in Wechselwirkung tritt und an dem es sich selbst formt“ (Rosa 2018, S. 395, Hervorhebung im Original). Damit sieht er allerdings von der gängigen Engführung des Arbeitsbegriffs auf Erwerbsarbeit ab, die andere Formen von Tätigkeit aus den Strukturen ökonomischer und sozialer Anerkennung ausgeblendet und sie damit auch weitgehend aus dem Horizont der Theoriebildung verbannt hat.

Arbeit und Bildung gleichen sich in einem weiteren Aspekt: Beide stellen einen Prozess der Objektivation dar. Wissen wie Handwerksprodukt, Erkenntnis wie Dienstleistung treten als Bildungs- oder Arbeitsergebnisse wieder in die Welt und können als Objekte vereinnahmt werden. Eben diese Parallelen sind der Grund dafür, dass beide, Bildung wie Arbeit, auf gleiche Weise den Vereinnahmungen kapitalistischer Wirtschaftsweise ausgesetzt und von ihr geprägt sind. Beide unterliegen den selben Zurichtungsmechanismen, die ihre kapitalistische Verwertung möglich und profitabel machen.

3 Bildung zur Erwerbsfähigkeit als globales Programm

Bildung und Arbeit haben den nationalen Ordnungsrahmen, auf den sie zu Humboldts Zeiten weitgehend bezogen waren, längst gesprengt. Die ökonomischen und sozialen Prozesse, die mit dem Schlagwort der Globalisierung bezeichnet werden, betreffen nicht nur den Erwerbsbereich, sondern auch den Bildungsbereich in vielfacher Hinsicht. Lernprozesse sind nicht mehr an einen

besonderen Ort gebunden, Auslandsschuljahre und Auslandssemester werden zu gängigen Biografiebausteinen, internationale Studierende stärken die Reputation und Wirtschaftskraft von Universitäten. Bildungsangebote und Lernmaterialien werden auf einem globalen Markt feilgeboten (Steiner-Khamsi et al. 2012; 2018). Auch im Bildungsbusiness gibt es sogenannte *global players* auf dem Weltmarkt für Lehrmittel, Lehrbücher und Lernsoftware (Steiner-Khamsi/Verger/Lubienski 2017). Angebote, Inhalte und Formate des lebenslangen Lernens vermitteln die individuellen Fähigkeiten zur Bearbeitung biografischer Begleiterscheinungen oder werden selbst zu Orten, an denen sich Globalisierung vollzieht, beispielsweise im Rahmen internationaler Austauschprogramme. Bildung ist zur Ware geworden.

Beispiele für kapitalistische Bildungsverhältnisse, für die Ökonomisierung von Pädagogik und für die Indienstnahme ganzer Bildungssysteme finden sich folglich auf der Makro-, Meso- und Mikroebene gesellschaftlichen Handelns. Auf der Ebene staatlicher Ordnung wirken *travelling reforms* als Beispiele guter Praxis, selbstverpflichtende Kennziffern in Verbindung mit direkter oder indirekter Förderung auf die fortschreitende Kommodifizierung von Bildungsdienstleistungen (Steiner-Khamsi 2012; Niemeyer/Zick 2019). Im Bereich der Wissenschaft werden Erkenntnisse, die mit öffentlicher Finanzierung erarbeitet wurden, enteignet, um von den großen Veröffentlichungsunternehmen zu Märkte getragen zu werden (Novoá 2015, S. 5)¹. Dem Arbeitskraftunternehmer entspricht andernorts der Bildungsunternehmer (Niemeyer 2018), der Bildung als Dienstleistung auf dem Qualifizierungsmarkt anbietet.

Diskurse, organisatorische Rahmung, Ordnungen und Regeln sowie Handlungsweisen verdichten sich zu Dispositiven arbeitsbezogener Bildung, die mit den jeweiligen Wirtschaftsformen korrespondieren und sich im Verlauf der Geschichte analog zum Wandel der Arbeitswelt veränderten (vgl. Gonon 2017). Mit Bezug auf die berufsförmige Organisation von Arbeit unterscheidet Gonon den Handwerker, den Facharbeiter und den Arbeitskraftunternehmer als historische Idealtypen, die modellhaft für die Beziehungen von Bildung, Arbeit und Leben stehen (Gonon 2017, S. 262). (Dass hier die männlichen Bezeichnungen gewählt werden, spiegelt die gendersegregierte Entwicklung des Erwerbssektors wider und die fatale Ausblendung des Zusammenhangs von produktiver und reproduktiver Arbeit, auf die zurückzukommen sein wird.) Indem diesen Idealtypen entsprechende Charakteristika von Bildungssettings

1 Even one of the richest universities in the world, Harvard University, issued a memorandum, two years ago, saying that it couldn't afford journal publishers' prices. And, in that same year, 2012, the mathematician Tim Gowers, a Fields medalist, launched a movement against the exorbitant 'cost of knowledge', advocating a boycott of Elsevier journals and encouraging alternative routes for academic publishing. See the statement of purpose of *The cost of knowledge*, in <http://gowers.files.wordpress.com/2012/02/elsevierstatementfinal.pdf> (Novoá 2015, S. 5).

zugeordnet werden (Gonon 2017, S. 264), zeigen sich wiederum Parallelen zu entsprechenden Subjektivierungspraktiken in der Arbeitswelt, wie sie bei Marx als Entfremdung dargestellt sind: So wie der ganzheitliche Produktionsprozess im Handwerk in der industriellen Fertigungsweise fragmentiert, standardisiert und dadurch effektiviert wird, werden die situations- und personengebundenen, impliziten Kenntnisse des Handwerkers expliziert, kodifiziert, „entäußert“, so dass sie im neu geordneten nationalen Berufsbildungssystem allgemein und abstrakt vermittelbar werden. Der Standardisierung der Lerninhalte folgt die Standardisierung der Lernergebnisse und ihre Kodifizierung als Kompetenzen. Der Entfremdung des Arbeiters von seiner Tätigkeit und der Enteignung von deren Produkt entspricht die Trennung des Erkenntnisprozesses vom Ergebnis, dem kodifizierten, begreifbaren, benennbaren Wissen. Fragmentierte, d. h. modularisierte und standardisierte Prozesse gehen mit der Einführung allgemeiner Äquivalente einher, die Voraussetzung für einen globalisierten Handel und die weltweite Verwertbarkeit sind. Ähnlich wie der Container mit internationalen Standardmaßen den weltweiten Güterverkehr logistisch möglich machte, ermöglichen Kompetenzdefinitionen Transparenz und Übertragbarkeit von Qualifikationen auf einem globalen Arbeitsmarkt.

Mit der Einführung von Qualifikationsrahmen (Cort 2008) werden Kompetenzen zur Maßeinheit, die über die kognitive Dimension hinaus individuelles Können und persönliche Performanz zum Tauschwert auf dem internationalen Bildungs- und Arbeitsmarkt machen. Nicht mehr der Erwerb von Wissen, sondern persönliche Dispositionen zur Mobilität, Flexibilität und Performanz gelten als Bildungsziele. Damit ändern sich Aneignungspraxen ebenso wie Steuerungsformen.

Ein Ausdruck dieser Prozesse war die Einführung des New Public Management in den meisten Sektoren des Wohlfahrtswesens, die sich seit den 1990er Jahren in vielen Ländern als *travelling politics* (Steiner-Khamsi/Waldow 2012) beobachten ließ. Die Adaption neoliberaler Steuerungsmodelle als Praktiken der Sozialpolitik bereitete über Ländergrenzen hinweg das Terrain für die zunehmende Flexibilisierung, Modularisierung und Ökonomisierung der Gesundheits-, Pflege- und Bildungsberufe. Ein zentraler Ansatz von Kritik adressiert den Antagonismus von ökonomischen und sozialen Interessen und verteidigt den Bereich öffentlicher Daseinsvorsorge gegen die skizzierten kapitalistischen Vereinnahmungsprozesse.

4 Entgrenzungen und Störungen von Bildung und Arbeit

Der Verdinglichung, mithin der „objektivistischen Fixierung auf der Gegenstandsseite der Arbeit (der ‚Welt‘)“, entspricht die Entfremdung auf der Subjektseite (vgl. Rosa 2018, S. 397). Gleichwohl sind die skizzierten so genannten Reformprozesse

als soziale Konstruktionen, *human doings by human beings* (Colley) zu begreifen und Fragen nach subjektiven Aneignungsstrategien ebenso wie nach „Gegenproduktionszusammenhängen“ (Alheit/Dausien 1985, S. 267) zu stellen. Der Fluchtpunkt der Forschungsperspektive ist dabei die Subjektperspektive. Die Rekonstruktion des subjektiven Eigen-Sinns in der wechselseitigen Vermittlung von Handlung und Struktur lässt jenseits einer antagonistischen Konzeption von Pädagogik und Ökonomie oder Arbeit und Bildung nachvollziehbar werden, wie beide unter den Bedingungen eines globalisierten Wirtschaftssystems so aufeinander bezogen werden, dass dieses Verhältnis lebbar wird. Mittlerweile finden sich zahlreiche nationale und internationale Fallstudien, die eine solche Suche nach der immer auch eigensinnigen Praxis dokumentieren (exemplarisch: Niemeyer 2015; Seddon/Henriksson/Niemeyer 2010; Seddon/Sobe/Dussel 2018; Newman/Niemeyer/Seddon/Devos 2014).

So wurde unter dem Arbeitstitel „*Disturbing work*“ eine Auswahl von Fallbeispielen zusammengetragen, die sich auf so unterschiedliche Berufsbereiche wie Hauslehrer*innen im australischen Outback, finnische Gemeindefachschwestern oder Berufsschullehrkräfte in USA, Finnland oder Deutschland bezogen (Seddon/Henriksson/Niemeyer 2010). Die in den qualitativen Interviews thematisierten „Störungen“ bezogen sich auf die veränderten Arbeitsbedingungen. Als Interpretationsfolie diente seinerzeit vor allem die Kritik an einer als global wahrgenommenen Ausbreitung neoliberaler Steuerungsmechanismen in den diversen Feldern der Gesundheits-, Sozial- und Bildungspolitik. Im Rückblick treten jedoch noch andere Aspekte hervor, die für die Verhältnisbestimmung von Bildung und Arbeit orientierend sein können.

Exemplarisch sei dazu das Beispiel der australischen „*Govies*“ angeführt. Es handelt sich dabei um junge Frauen, die vorübergehend als Hauslehrerinnen auf Farmen im australischen Outback die Kinder der Farmer unterrichten. Die Farmen, auf denen Rinder und Schafe für den Weltlebensmittelmarkt gezüchtet werden, sind so groß und so weit abgelegen, dass ein täglicher Schulbesuch, wenn überhaupt, nur mit dem Helikopter möglich wäre. Der Hausunterricht hat somit eine hohe Bedeutung, allerdings ist die Tätigkeit in vieler Hinsicht informell und unregelmäßig, im Grenzbereich zwischen Familien- und Farmarbeit wenig sichtbar. Die virtuelle Vernetzung schaffte eine Plattform für den Austausch von Erfahrungen und Fachkenntnissen wie Lernmaterialien (<http://www.governessaustralia.com/index.html>). Die Überschrift auf der Homepage „*You are not just a govie, you are THE GOVIE*“ bringt zum Ausdruck, wie bedeutsam Anerkennungspraxen, in diesem Fall Sichtbarkeit und Namen, für die Ausübung einer Berufstätigkeit sind. Durch die Selbstbezeichnung als „*Govies*“, die selbstironisch an die Tradition der Gouvernanten des vorletzten Jahrhunderts anknüpft, wird in diesem Schattenbereich von Bildungsarbeit eine berufliche Identität möglich (Newman 2014).

Das Beispiel zeigt: Individuelle Arbeitsverhältnisse sind in ganz unterschiedlicher Weise weltweit von Globalisierungsphänomenen betroffen. Auch andere in Europa, Amerika und Australien zusammengetragene Fallstudien (Newman et al. 2014) zeigen die weltweiten Verflechtungen in ihrer Auswirkung auf Bildungsverhältnisse. Sie lassen sich als Entgrenzung beschreiben, die sich zunächst in räumlicher und zeitlicher Dimension zeigt: Lernprozesse ereignen sich über die Lebenszeit und haben die institutionellen Grenzen der Schul- oder Schulungsräume längst verlassen. Lernaufforderungen finden sich allerorts, Lerngelegenheiten ergeben sich rund um die Uhr und altersunabhängig. Die Konzeptionen pädagogischer Prozesse orientieren sich an Wirtschaftsmodellen; Aus- und Weiterbildung wird als just-in-time-Produkt in den Arbeitsprozess integriert. Das Bildungsgeschäft dehnt sich aus. Die Ermöglichung von Lern-, Erziehungs-, Vermittlungs-, Orientierungs- oder eben Bildungsprozessen ist nicht mehr die exklusive Aufgabe pädagogischer Professionen. Vielmehr dokumentiert sich eine Entgrenzung des Pädagogischen auch in der Durchdringung weiterer Berufsfelder mit Bildungs- oder Lernaufgaben. Bildung ist nicht mehr als Qualifikationsvoraussetzung dem Erwerbssektor vorgeschaltet, sondern beide, Bildung und Erwerbsarbeit, sind wechselseitig enger durchflochten. Das impliziert die Ökonomisierung pädagogischer Beziehungen und Berufe einerseits und die Verflechtung von Arbeits- und Lernprozessen andererseits.

Entsprechende Reformprozesse konfliktieren fast immer mit der Arbeitsethik der betroffenen Subjekte, sie stören. Die Störungen beziehen sich dabei im weitesten Sinne auf Identitätsfragen, wenn das berufliche Selbstverständnis, die institutionelle Verortung beruflichen Handelns oder die Formate einer kollektiven Interessenvertretung in Frage gestellt sind. Die Hauslehrerinnen im Outback setzen einen Namen und ihre virtuelle Community gegen die Unsichtbarkeit ihres beruflichen Handelns. Andernorts stehen Kompetenzen i. S. von Zuständigkeit und Verantwortlichkeit und damit das Arbeitsethos zur Disposition.

Krisen, zumal Globalisierungskrisen, stellen die beteiligten Akteurinnen und Akteure auf allen Ebenen vor Orientierungsaufgaben. Die orientierenden Bewegungen im entgrenzten Territorium zwischen Bildung und Erwerb, Lernen und Arbeit, Schule und Betrieb, Kompetenzerweiterung und Performanz bringen neue oder alternative Formen sozialer Ordnung hervor. Sie eröffnen damit Möglichkeitsräume ebenso, wie sie gleichzeitig etablierte Handlungsoptionen verschließen oder obsolet werden lassen.

5 Perspektiven

Der Bildungsbegriff rückt – bei aller Unschärfe und im Kontrast zu Begriffen wie „lernen“, „erziehen“, „vermitteln“ oder „Kompetenzerwerb“ – das autonomiefähige Subjekt in den Fokus und sichert es damit potentiell gegenüber

ökonomischen Vereinnahmungsansprüchen ab, wie sie dagegen beispielsweise durch Qualifikationsanforderungen repräsentiert werden. Der Bildungsbegriff verweist zudem auf die Eigentätigkeit des autonomiefähigen Subjekts und grenzt sich damit gegenüber Hierarchisierungen ab, die dem Lernbegriff implizit sind. Bildung setzt Eigentätigkeit und Eigensinnigkeit des Subjekts voraus, während Lernen, erst Recht das lebenslange, immer auch Verhaltenszumutungen mit transportiert und allein der Anspruch bereits Defizite, nämlich noch-nicht-Gelerntes, fehlendes Wissen oder Können und damit eigene Mängel, signalisiert.

Gemeinsamkeiten von Bildung und Arbeit bedingen, dass die strukturelle Trennung von Bildung und Arbeit tendenziell abnimmt, zumindest aber relativiert wird. Daraus folgt jedoch nicht, dass das bildende Potential von Arbeit verschwindet. Vielmehr verdeckt die Fokussierung auf die Ökonomisierungseffekte den Blick auf individuelle wie kollektive Bildungsprozesse, die sich trotz alledem im Medium der Arbeit vollziehen. Diese sind allerdings mit ökonomischen Erkenntniskategorien und Maßstäben schwerlich zu fassen. Aneignungsprozesse vollziehen sich nicht nur in Bezug auf Wissen und Kenntnisse im Medium der Bildung, Subjekt-Welt-Verhältnisse konstituieren sich auch und im Erwachsenenleben vor allem im Medium der Arbeit. Mit Rosa

lässt sich die anhaltende Bedeutsamkeit und Relevanz der Arbeit für die Subjekte durchaus als Hinweis darauf verstehen, dass die arbeitsvermittelte Resonanzbeziehung so elementar ist, dass sie sich selbst durch den Kapitalismus nicht einfach zum Verstummen bringen lässt: Die Erwerbsarbeit bildet auch und vermutlich sogar gerade für spätmoderne Subjekte eine essentielle Resonanzsphäre. (Rosa 2018, S. 397).

Vor diesem Hintergrund wäre der Fokus zukünftiger Analysen darauf zu richten, was Bildung wie Arbeit subjektiv essentiell bleiben lässt. Zu thematisieren wären Selbstwirksamkeitserfahrungen, Anerkennungsverhältnisse und Zugehörigkeitskonstruktionen in ihrer biografischen Bedeutsamkeit. Gerade weil Alltagsorientierungen nicht in den herrschenden ökonomischen Logiken aufgehen, alltägliche Subjektivierungen eben immer auch emanzipatorische Potenzialitäten (Hürtgen 2020) enthalten, Eigen-Sinn produzieren, können sie zum Ausgangspunkt einer solchen Neubestimmung werden.

Was zur Debatte steht, ist die Frage, ob es gelingt, einen kritischen Begriff von kapitalistischer Produktions- und Lebensweise nicht nur zu behaupten, sondern auch theoretisch zu entwickeln. Das heißt einen Begriff, der die tagtäglichen Praktiken und Auseinandersetzungen in lokaler wie transnationaler Perspektive politisiert und damit ‚Globale Ökonomie‘ als von den Vielen wieder aneignungsfähig, als demokratisch gestaltbaren Prozess zu fassen bekommt. (Hürtgen 2020, S. 184).

Damit freilich ist eine nachhaltige Bildungsaufgabe formuliert, für die Arbeit, nicht als Erwerb, sondern als tätige Auseinandersetzung mit den Stoffen der Welt am Arbeitsplatz und anderswo gerade in Krisen und Umbruchphasen reichlich Gelegenheit zur kollektiven und individuellen Bildung bereithält.

Literatur

- Alheit, Peter/Dausien, Bettina (1985): *Arbeitsleben. Eine qualitative Untersuchung von Arbeiterlebensgeschichten*. Frankfurt a. M./New York.
- Berger, Peter & Luckmann, Thomas (1972): *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie* (3. Aufl.). Frankfurt a. M.
- Colley, Helen, Henriksson, Lea & Seddon, Terri (2012). *Competing time orders in human service work: Towards a politics of time*. In *Time & Society*, Vol. 21, Number 3, 11/2012.
- Colley, Helen, Henriksson, Lea, Niemeyer, Beatrix & Seddon, Terri (2014). *Putting time to 'good' use in educational work: a question of responsibility in Reconceptualising Professional Learning*. *Sociomaterial knowledges, practices and responsibilities*. Edited by Fenwick, T./ Nerland, M. <http://routledge-ny.com/books/details/9780415815789/>
- Cort, Pia (2008), *Stating the obvious: the European Qualifications Framework is not a neutral evidence-based policy tool*. In: *European Educational Research Journal*, Vol. 9, No. 3, 2010, p. 304–316
- Gonon, Philipp (2017) *Bildung and Transformative Learning in a Globalised World. Change of Concepts through Craftsmanship, Professionalism and Entrepreneurship*. In: Laros, Anna/ Fuhr, Thomas/Taylor Edward W. (Hrsg.), *Transformative Learning Meets Bildung. An International Exchange*. Rotterdam, Boston, Taipei, S. 259–268.
- Haug, Frigga (2010). *A politics of working life*. In: *Learning and work and the politics of working life: Global transformations and collective identities in teaching, nursing and social work*. London, S. 217–225.
- <http://www.governessaustralia.com/index.html>
- <https://gowers.files.wordpress.com/2012/02/elsevierstatementfinal.pdf>
- Humboldt, Wilhelm von (1809): *Bericht der Sektion des Kultus und Unterrichts*. 1. Dezember 1809; in: *Wilhelm von Humboldts Gesammelte Schriften Band X*, Berlin 1903, S. 199–224.
- Humboldt, Wilhelm von (1851): *Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen*. Breslau. [http://www.deutschestextarchiv.de/book/view/humboldt_grenzen_1851?p=37 [Abgerufen am 7. 7. 2020]]
- Hürtgen, Stefanie (2020), *Arbeit, Klasse und eigensinniges Alltagshandeln. Kritisches zur imperialen Lebensweise*, PROKLA. Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft, Heft 198, Nr. 1, März 2020, S. 171–188.
- McLeod, Julie/Sobe, Noah/Seddon, Terri (Hrsg.) (2017), *World Yearbook of Education 2018. Uneven Space-Times of Education: Historical Sociologies of Concepts, Methods and Practices*. London.
- Newman, Sally (2014), *Mapping the Educational Work of Governesses on Australia's Remote Stations*. *British Journal of Sociology of Education* 35 (1), S. 37 – 55. doi: 10.1080/01425692.2012.736188.
- Newman, Sally/Niemeyer, Beatrix/Seddon, Terri/Devos, Anita (Hrsg.) (2014), *Globalisation, Societies and Education. Special Issue: Educational Work: The Educational Boundary Politics of Making 'Citizens'*, Vol. 12/3, 2014. London.
- Niemeyer, Beatrix (2015). *Beyond Comparison: A Global Ethnography of Educational Boundary Work*. In *Molzberger, G./Wahle, M. (Hrsg.): Shaping the futures of (vocational) education and work*. Bern.
- Niemeyer, Beatrix, Henriksson, Lea & Seddon, Terri (2010). *Introduction: Globalising work and learning: Practical Politics of Working Life*. In *Learning and Work and the Politics of Working Life, Global Transformations and collective Identities in Teaching, Nursing and Social Work*. London.

- Niemeyer, Beatrix (2018): The education entrepreneur – experiencing European funding policy, in: *European Educational Research Journal*. Special Issue: Experiencing the European Education Space. London, Vol. 17(6), S. 825–836.
- Niemeyer, Beatrix/Zick, Sebastian (2019): Working the boundaries of spaces for agency in adult education. Reihe: Forschungsförderung, Working Paper, Nr. 132. Düsseldorf, http://www.boeckler.de/pdf/p_fofoe_WP_132_2019.pdf.
- Nóvoa, António (2015): Looking for freedom in contemporary universities: What is educational research for? in: *European Educational Research Journal*, Vol. 14(1), S. 3–10. DOI: 10.1177/1474904114563459.
- Rosa, Hartmut (2018). *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Berlin.
- Seddon, Terri/Henriksson, Lea/Niemeyer, Beatrix (Hrsg.) (2010). *Learning and work and the politics of working life: Global transformations and collective identities in teaching, nursing and social work*. London.
- Seddon, Terri/Sobe, Noah/Dussel, Ines, (Hrsg.) *World Yearbook of Education 2018 – Space-times of education: Historical sociologies of concepts, methods and practices*. London.
- Steiner-Khamsi, Gita (2012): Education Policy in a Globalized World, in: Stolz, Stefanie/Gonon, Philipp (eds.): *challenges and reforms in vocational education. Aspects of inclusion and exclusion*. Bern: Peter Lang, S. 31–52.
- Steiner-Khamsi, Gita/Appleton, Margaret/Vellani, Shezleen (2018). Understanding business interests in international large-scale student assessments: a media analysis of *The Economist*, *Financial Times*, and *Wall Street Journal*. *Oxford Review of Education*, 44 (2), 190–203.
- Steiner-Khamsi, Gita/Verger, Antoni/Lubienski, Cristopher (2017). The emerging global education industry: analysing market-making in education through market sociology. *Globalisation, Societies and Education*, 15 (3), 325–340.
- Steiner-Khamsi, Gita/Waldow, Florian (Hrsg.) (2012): *Policy Borrowing and Lending*. *World Yearbook of Education 2012*. London and New York.
- UNESCO (2020), *Global monitoring of School closures caused by COVID 19*, <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse> [Zugriff am 30. 6. 2020]
- Wößmann, Ludger (2020): Folgekosten ausbleibenden Lernens: Was wir über die Corona-bedingten Schulschließungen aus der Forschung lernen können; ifo Schnelldienst, 2020, 73, Nr. 06, 38–44; ifo Institut, München. [<https://www.ifo.de/publikationen/2020/aufsatz-zeitschrift/folgekosten-ausbleibenden-lernens-was-wir-ueber-die-corona> Zugriff am 7. 7. 2020]

Entlassungen in die Mobilität – Beobachtungen zur politischen und pädagogischen Etablierung eines Mobilitätsimperativs und seiner Vermittlung von Arbeit und Bildung

Sebastian Zick

Zusammenfassung: Gegenstand des Beitrags ist das Verhältnis von Bildung und Arbeit im Kontext von Mobilität. Ausgehend von Beobachtungen zu Arbeits- und Bildungs(im)mobilität in der gegenwärtigen Covid-19-Krise wird der Frage nachgegangen, welche Verbindungslinien zwischen den drei Leitkategorien in pädagogischen und (bildungs)politischen Kontexten erkennbar werden. Die In-Verhältnis-Setzungen von Bildung bzw. Arbeit und Mobilität werden hierbei in historischer Perspektive sowie in gegenwärtigen, vor allem EUropäischen Narrativen in den Blick genommen. Das Anrufungsverhältnis, auf eine bestimmte Art mobil werden zu sollen – der Mobilitätsimperativ – wird dabei als spezifische postmoderne Subjektivierungsform verstanden, die in starkem Maße ins Pädagogische hineinwirkt und auf spezifischen romantisierten Grundannahmen pädagogischen Denkens aufbaut. Dies wirft abschließend die Frage auf, wie sich Erziehungswissenschaft kritisch hierzu ins Verhältnis zu setzen vermag.

Abstract: The subject of the article is the relationship between education and work in the context of mobility. Beginning with observations of (im)mobility in the field of work and education in the current Covid-19-crisis, the article focuses the relations between the three main categories can be identified in educational and (educational) political contexts. The relationship between education or work and mobility is examined from a historical perspective as well as in current, above all EUropean, narratives. This type of interpellation, namely to become mobile in a certain way – the mobility imperative – can be understood as a specific postmodern form of subjectivation, which has a strong impact on pedagogy and builds on specific romanticized principles of pedagogical thinking. In conclusion, this raises the question of how educational science can critically relate to this.

Keywords: Mobilität; Bildungsreisen; Mobilitätsimperativ; Narrative; Arbeitsverhältnisse

1 Zum Einstieg

Der Beitrag zielt ab auf den Zusammenhang von Bildung, Arbeit und Mobilität. Gerade die letzten Monate, die in vielen Bereichen nahezu vollumfänglich durch die Covid-19-Pandemie bestimmt wurden, haben diesen Zusammenhang auf vielen Ebenen sehr eindrücklich vor Augen geführt. Nationale Grenzen wurden beinahe weltumspannend geschlossen. Urlaubsreisen wurden abgebrochen, nicht angetreten oder storniert, was vor allem Branchen, die auf die Mobilität anderer angewiesen sind, vor große Schwierigkeiten gestellt hat und stellt. (Lern)Mobilitäten als Auslandsaufenthalte innerhalb der formalen Bildungssysteme sind nahezu global zum Stillstand gekommen. Das Home wurde für viele Arbeitnehmer*innen zum Office. Bewegungen zum Dienstort, zur Schule, zur Kita, zur Uni fanden größtenteils nicht statt und wurden partiell ins Digitale überführt. Einschränkungen der Bewegungsfreiheit waren und sind, wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß, ebenfalls global zu verzeichnen. Wo welche Formen der Bewegungseinschränkungen für wen zum Problem werden, lässt dabei bereits auf den ersten Blick erkennen, wie stark Mobilität und soziale Ungleichheit in globalem, aber auch im nationalen Maßstab aufeinander verwiesen sind. Die Bestimmungen über Ausgangsbeschränkungen und ihre Ausnahmen verdeutlichen zudem, welche Mobilitäten unverzichtbar oder ‚systemrelevant‘ waren: Während die Bewegung zum Arbeitsplatz nur in sehr drastischen Lockdowns grundsätzlich eingeschränkt wurde, wurden Bildungsinstitutionen größtenteils flächendeckend geschlossen. Ausnahmen hierfür waren Fälle, in denen der Nicht-Besuch der Bildungseinrichtungen der Kinder das Aufsuchen der Arbeitsstätte der Eltern verhindert hätte. In der beruflichen Praxis zeigte sich Mobilität zudem in vielen Fällen als Guckloch für soziale Ungleichheit. Überspitzt formuliert: Wer vorher mobil sein durfte, konnte es sich nun leisten, zuhause zu bleiben und von dort zu arbeiten. Wer früher nicht von zuhause weg kam, litt nun im Besonderen darunter, sich nicht bewegen zu dürfen.

Bildung, Arbeit und Mobilität, so zeigt bereits diese äußerst schemenhafte Annäherung, zeigen sich in starkem Maße aufeinander verwiesen. Es wird dabei ebenfalls schnell deutlich, dass die Bedeutung und Relevanz, die Mobilität diskursiv, politisch, sozial und biografisch zuteil wird, keinesfalls kontextunabhängig festgestellt werden kann, sondern auf einer Vielzahl von Ebenen variiert. Dies als Grundlage setzend, möchte ich in diesem Beitrag den Fokus auf grenzüberschreitende Mobilität in pädagogischen Kontexten setzen und danach fragen, welche In-Verhältnissetzungen von Bildung, Arbeit und Mobilität sich dabei zeigen.

Mobilität findet ihren Eingang in Bildungskontexte dabei zunächst vor allem in Form zeitlich begrenzter und auf Rückkehr ausgelegter Auslandsaufenthalte, denen diskursiv häufig ein hohes bildendes Potential unterstellt wird. Die Anzahl von Lernaufenthalten im Ausland steigt kontinuierlich und ihre weitergehende Steigerung ist ein klares Anliegen nationaler wie auch EUropäischer Politik.

Historisch knüpft das Versprechen der „Mobilität zu Lernzwecken“ (Europäische Kommission 2009) an eine seit Anbeginn der Moderne gängige und pädagogisch wie politisch wirksame Erzählung einer ideellen Verbindung von individueller Bewegung und Bildung an, die bspw. in der bürgerlichen Bildungsreise eine bis heute übliche Ausdrucksgestalt und Erzählform fand.

Entgegen historischen Formaten des Bildungsreisens zeichnet sich, so die Argumentation des Beitrags, der derzeitige Mobilitätsdiskurs jedoch dadurch aus, dass sich das Bestreben einer Erhöhung individueller Mobilität in starkem Maße mit einer Gegenwartsdiagnose verbunden zeigt, die vor allem arbeitsweltlich einen erhöhten Bedarf an Mobilität konstatiert. Die Anrufung eines mobilen Subjekts zielt gleichwohl auf eine Erhöhung individueller Mobilität sowohl in Kontexten der Bildung als auch der Arbeit. Die Diagnose einer notwendigen Mobilitätssteigerung zur Sicherung von Produktivität und Wohlstand wird dabei als Handlungsanforderung auf das Subjekt umgelegt und vom Ökonomischen partiell ins Pädagogische übersetzt. Die Bereitstellung von Mobilität ist dabei insofern verführerisch, als dass sich Mobilität mit normativ positiv aufgeladenen Begriffen und Konzepten wie Bildung, Freiheit oder Ermöglichung koppeln lässt und dabei tendenziell verdeckt, dass das Postulat sich verändernder Arbeitsverhältnisse auf eine individuelle Anpassungsleistung zielt, die zumindest auf EUropäischer Ebene neben ökonomischen auch politische Bereiche tangiert. Ähnliche Spannungsfelder umgreifend ließe sich in diesem Kontext, in Abwandlung von Dzierzbicka und Sattler (2004) von „*Entlassungen in die Mobilität*“ sprechen.

Entsprechend zeigt sich das Verhältnis von Arbeit, Bildung und Mobilität als ein spannender Untersuchungsgegenstand, dessen vielfältige Facetten im Rahmen dieses Beitrags näher beleuchtet werden sollen. Nach ersten theoretischen und methodologischen Sondierungen (Abschnitt 2) wird das Verhältnis der drei leitenden Kategorien in den Blick genommen, indem zunächst aus einer historischen Perspektive die (Nicht-)In-Verhältnis-Setzungen von Bildung und Arbeit anhand vergangener Formen des Bildungsreisens skizziert werden (Abschnitt 3). Daran anschließend wird unter einer narrativanalytischen Perspektive die EUropäische Inszenierung bzw. Erzählung eines (neuen) Zusammenhangs von Bildung, Arbeit und Mobilität in den Blick genommen (4.), wovon ausgehend abschließend betrachtet wird, inwiefern die beschriebenen In-Verhältnissetzungen von Arbeit, Bildung und Mobilität zu problematisieren sind und wie erziehungswissenschaftliche Forschung mit den abgebildeten Problematiken umgehen könnte (5.).

2 Theoretische und methodologische Sondierungen

Wenn im Mittelpunkt des Beitrags die Zusammenhänge der Kategorien ‚Arbeit‘, ‚Bildung‘ und ‚Mobilität‘ stehen, so erscheint es angebracht, in Kürze voranzustellen, aus welcher Perspektive diese hier fokussiert werden.

Während ich ‚Arbeit‘ im Folgenden auf den Bereich der Erwerbsarbeit eingrenze und so eine klare, wenn auch recht unspezifische Zuordnung möglich ist, verstehe ich die von mir fokussierten Mobilitätsformen als zeitlich begrenzte, auf Rückkehr ausgelegte Auslandsaufenthalte, die häufig mit hohem sozialen Prestige sowie diskursiv größtenteils mit einem individuellen Entwicklungspotenzial versehen werden. Mit dem Bildungsbegriff verhält es sich gewiss schwieriger. Daher zunächst einige Abgrenzungen: Ziel des Beitrags ist keinesfalls das Herausstellen des grundsätzlichen bildenden Potentials des Reisens oder von Mobilität – ebenso wenig seine Leugnung. Genauso wenig geht es um die normative Bewertung unterschiedlicher Mobilitätsformen anhand dahinterliegender impliziter oder expliziter Zwecke. Ich gehe entsprechend nicht davon aus, dass eine „zweckbefreite individuelle Bewegung [...] dem Bildungsideal näherkomme als diejenige, die einem extern vorgegebenen Zweck diene, erst recht, wenn dieser wirtschaftlich oder politisch motiviert ist“ (Dick 2019, S. 181). Eine solche Vorstellung einer vermeintlichen „Reinheit“ vermeintlich zweckfreier Bildungsprozesse scheint nicht nur im Zusammenhang mit Mobilität aus theoretischer wie auch bildungshistorischer Perspektive unangebracht. Sie würde so letztendlich nur zu einer „Identitätsmarkierung“ (Messerschmidt 2012, S. 245), einer Unterscheidung in „richtige“ oder „falsche“ Bildung dienen. Hierfür wäre ein normatives Bildungsverständnis nötig, welches den Prozess der Bildung per se hochschätzt, ihn gegen externe Einflüsse „schützen“ möchte und davon ausgeht, über das Stattfinden oder Nicht-Stattfinden von Bildungsprozessen von außen urteilen zu können. Ich gehe stattdessen vielmehr von einer grundsätzlichen „Unzugänglichkeit der bildenden Erfahrung“ (Golle 2019, S. 193) aus, von deren Grundlage aus sich dann auch pauschalisierende Zusammenhangskonstruktionen über den bildenden Gehalt z. B. von Mobilität ausschließen. ‚Bildung‘ wird so im Folgenden weder als normative noch als empirische Kategorie begriffen. Es wird so auch nicht darüber geurteilt, unter welchen Voraussetzungen Bildungsprozesse „eintreten“. Die Verwendung von *Bildung als einer analytischen Kategorie* verfolgt die Absicht, nachzuvollziehen, wie Bildung mit anderen Kategorien diskursiv in Zusammenhang gebracht wird, d.h. hier: wie ‚Bildung‘ im Zusammenhang von ‚Mobilität‘ und ‚Arbeit‘ gedacht wird und welche Bedeutungen ihr dabei zuteilwerden. Dabei betrachte ich ‚Bildung‘ aus hegemonietheoretischer Perspektive in Form eines *leeren Signifikanten* (vgl. Laclau 2010, S. 65 ff.), einer Chiffre, die diskursiv das Allgemeine und dabei vornehmlich sektorale Gemeinwohlaspekte repräsentiert (vgl. Nonhoff 2007, S. 193). Damit wird zum Ausdruck gebracht, dass dem leeren Signifikanten ‚Bildung‘ keine fixierten Wissensbestände, keine geschlossene Definition und eben kein fest zugeschriebenes Signifikat zugeordnet werden können. Es verweist aber auch darauf, dass eben jene Prozesse, die ‚Bildung‘ im Akt der Artikulation in eine bestimmte Relation einpassen, strategische, notwendige und unabschließbare Versuche der Etablierung, der *Begründung* eines spezifischen Ordnungsverständnisses des Sozialen sind (vgl. ebd; Laclau 2010; Schäfer 2013). So lassen sich auch die

diskursiven Formen, in denen ‚Bildung‘ z. B. zu Kategorien wie ‚Arbeit‘ und/oder ‚Mobilität‘ relationiert wird, als solche Ordnungsbegründungen nachvollziehen. Jene diskursiven Formen wiederum, innerhalb derer die Akte der Relationierungen vollzogen werden, lassen sich aus narrativanalytischer Perspektive (vgl. Gadinger et al. 2014; Zick 2019, 2020) über die Struktur von *Erzählungen* bzw. als *Narrative* begreifen, die innerhalb der Sphäre des Politischen Zusammenhänge differenter Kategorien narrativ herstellen und so soziale Realität in einer je spezifischen Weise zu ordnen versuchen. Erzählungen sind dabei wiederum keineswegs lediglich in ‚der‘ Politik anzutreffen, sondern vielmehr als grundlegender Modus der diskursiven Schöpfung zusammenhängender Sinnrealitäten zu verstehen und damit auch in pädagogischen Kontexten vorfindlich und für erziehungswissenschaftliche Forschung relevant (vgl. Zick 2019).

3 Bildung, Arbeit und Mobilität aus historischer Perspektive

Betrachtet man die Geschichte bildungsbezogener Mobilität, für die ich zumindest die ideengeschichtlichen Entwicklungen der Renaissance voraussetzen würde (vgl. Zick 2019), kommen dabei vor allem Mobilitätsformate in den Blick, die in unterschiedlicher Weise mit dem Begriff der *Bildungsreise* verbunden werden können. An diesen Formaten lässt sich, zumindest prototypisch, die These entwickeln, dass Arbeitsorientierungen oder Arbeitsaspirationen in nahezu allen vergangenen prominenten Bildungsreisephänomenen eine zumindest *vordergründig* untergeordnete Rolle gespielt haben. Ob bei der Grand Tour, den politischen Wanderbewegungen des 19. Jahrhunderts, den Pilger- oder den „klassischen“ bürgerlichen Bildungsreisen: Stets standen in diesen Reiseformen die geistige Entwicklung, die persönliche Konfrontation mit Fremdheit und Andersheit oder die Erfahrung bildender Differenz als vermeintlicher Selbstzweck im Vordergrund (vgl. Hlavin-Schulze 1998). Reiseberichte und die zur Kunstform der Apodemik erhobenen Reiseanweisungen (vgl. Stagl 2002) zeugen von der Betonung des Werts des Reisens ungeachtet eines unmittelbaren (ökonomischen) Verwendungszwecks der Erfahrung, auch wenn die Entwicklung der unterschiedlichen Reisetypen nicht ohne ihre jeweiligen Bezüge zu Handel, Vernetzung oder ‚Qualifizierung‘ für den jeweiligen Arbeitskontext erklärbar waren. Zumindest narrativ war diese Bezüge jedoch zumeist nachgelagert.¹

Demgegenüber stehen historisch wie aktuell unterschiedliche Formen und Epochen der Arbeits- und Fluchtmigration, bei denen allerdings wiederum

1 Auch bei dieser künstlichen Trennung zeigen sich jedoch gewiss einige Brüche. So waren bspw. auch die Reisen der Fürsten und Prinzen im Rahmen der Grand Tour teilweise Voraussetzungen für die spätere Ausübung höfischer Aufgaben. Ihnen kann so ebenfalls eine gewisse qualifikatorische Funktion zugesprochen werden, die jedoch weit entfernt ist von den Strukturen des (post)modernen Arbeitsmarkts (vgl. Zick 2020).

Aspirationen, die ‚Bildung‘ diskursiv zugeordnet werden, zumindest motivational in der breiten Wahrnehmung nicht im Vordergrund stehen.

Dass eine solche, wenn auch nur prototypische Trennung von Bildungsmobilität und Arbeitsmobilität historisch möglich erscheint, verweist m. E. darauf, dass erst die Entstehung eines modernen Arbeitsmarkts die Etablierung der Idee von Mobilität als Impuls für Bildungsprozesse und der daraufhin eingesetzten Verbindung zu Arbeit möglich machte. Gleichzeitig ist die scheinbare Trennbarkeit von Arbeit und Bildung im Kontext Mobilität selbst wiederum Ausdrucksgestalt einer ideengeschichtlich der Romantik zuzuordnenden Perspektive auf Reisen und auf Bildung, innerhalb derer die individuelle Bewegung des Körpers *und* des Geistes als geeignetes Mittel zur Vervollkommnung des Ich erscheint.

Durchkreuzungen dieses Musters der potentiellen Trennung von Arbeits- und Bildungsmobilität zeigen sich bspw. im Rahmen der Gesellenwanderungen, bei denen explizit sowohl arbeitsbezogene wie auch bildungsbezogene Aspekte gemeinsam auftreten. „Die Bewegung in der Fremde soll Akkumulation von Kenntnissen und Kundigkeit sein, die Wanderschaft ein Gewinn und der Geselle letzten Endes bewandert“ (Wadauer 2005, S. 122). In der Walz trafen entsprechend stets mehrere Perspektiven aufeinander: Reise zur geistigen Vervollkommnung des Ich (Bildung), Reise zum Kennenlernen neuer Arbeitstechniken und Handwerkskulturen (Ausbildung) und Reise zur Sicherung des Lebensunterhalts (Arbeit) (vgl. ebd., S. 122 ff.). In anderen historischen Reiseformen war diese Vermittlung zwischen Bildung und Arbeit nicht im selben Maße gegeben, was offensichtlich auch mit Fragen sozialer Ordnung zusammenhängt. In sozialen Verhältnissen, in denen die soziale Position und die auszuführende Tätigkeit qua Stand bereits vorgefestgelegt ist und nahezu keine Möglichkeiten *sozialer Mobilität* bestehen, kann *räumlicher Mobilität* auch nur schwerlich das Potenzial zugesprochen werden, über Bildung andere, höhere, bessere Formen von Arbeit zu erreichen. Erst durch die Existenz eines Arbeitsmarkts als eines Raumes, in dem nicht bereits im Voraus klar ist, ob und wenn ja man welche Arbeit ausführt, ergibt sich so die Möglichkeit einer Kopplung von Bildung an Arbeit über das Scharnier der Mobilität. Erst durch die Akzeptanz einer sozialen Ordnung, in der soziale Positionen durch Arbeit nicht nur ausgedrückt, sondern auch verbessert werden können und (Aus)Bildung in einem utilitaristischen Verhältnis dazu ins Verhältnis gesetzt wird, kann auch Mobilität als vermeintlich ideale Gelegenheit für bildende Erfahrung in diesen Zusammenhang und die daraus resultierende Erzählung eingefügt werden.

4 Bildung, Arbeit und Mobilität in EUropäischen Narrativen

In starkem Gegensatz zu der konstatierten historischen Trennlinie zwischen bildungs- und arbeitsbezogenen Mobilitätsphänomenen treten ‚Arbeit‘ und ‚Bildung‘ heutzutage in einer Vielzahl an Mobilitätsformaten als aufeinander

verwiesen auf. Dies gilt in besonderem Maße für jene Mobilitätsformen, die in formale Bildungs- und Ausbildungswege eingelassen sind, wie z.B. Schüler*innenaustausche, Auslandssemester, Auslandspraktika, etc. Dabei erscheint zumindest auf EUropäischer Ebene „Lernen“ als semantisches Surrogat für „Bildung“. Exemplarisch wird die Verbindung von Arbeit und Bildung bzw. Lernen über Mobilität am Verständnis einer *Mobilität zu Lernzwecken* (Europäische Kommission 2009) deutlich, welche sich als nach wie vor gültige konzeptionelle Grundlage der EU-Förderprogramme verstehen lässt²:

Die Mobilität zu Lernzwecken – d. h. ein Auslandsaufenthalt mit dem Ziel, neue Fähigkeiten und Kompetenzen zu erwerben – ist eine der grundlegenden Möglichkeiten, mit denen Einzelpersonen und insbesondere junge Menschen ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt steigern und ihre persönliche Entwicklung voranbringen können. Studien bestätigen, dass die Mobilität zu Lernzwecken die Qualität des Humankapitals verbessert, da die Schüler und Studierenden Zugang zu neuem Wissen erhalten, ihre Sprachkenntnisse erweitern und interkulturelle Kompetenzen erlangen. Auch Arbeitgeber erkennen den Wert dieser Erfahrung an und schätzen sie. Diejenigen, die als junge Lernende mobil sind, sind zumeist auch später im Arbeitsleben mobil (Europäische Kommission 2009, S. 2).

Mobilität wird so gewissermaßen als „doppelt verzweckt“ konzipiert. Lernen wird als vordergründiger Zweck von Mobilität präsentiert. Gleichzeitig wird der durch Mobilität initiierte Lernprozess direkt mit individuellen Arbeitsmarktchancen relationiert und so in ein zweites Zweckverhältnis eingepasst. Die umfangreichen „Wirkungsbehauptungen“ (Diederichs 2019, S. 154) verbunden mit der offenbaren Hochschätzung von Mobilität auf Arbeitgeber*innenseite lassen Mobilität als ein erstrebenswertes Gut erscheinen. Der individuelle Verzicht auf Mobilität, so die offensichtliche Botschaft der Erzählung, geht mit dem Verpassen persönlicher wie beruflicher Entwicklungschancen einher. Das hierin angelegte Narrativ denkt Mobilität in der Logik einer notwendigen Steigerung und lässt sich so m. E. als Anrufung in Form eines *Mobilitätsimperativs* (Zick 2019) (»Bewegt euch um euer eigen Wohl!«) verstehen, bei dem ein Mehr an Bewegung narrativ mit einem individuellen Gewinn verbunden wird. Hieran anschließend kommt Diederichs (2019) in ihrer Beschäftigung mit der leitenden EU-Mobilitätsinitiative Erasmus+ zu der Auffassung, den Mobilitätsimperativ als ein

2 Im Regelfall sind die EUropäischen Grünbücher als Eröffnung eines EU-weiten Konsultationsprozesses konzipiert, an dessen Ende, häufig in Form eines Weißbuchs, eine abschließende Betrachtung steht, die den programmatisch-ideellen Rahmen eines fachpolitischen Teilbereichs darstellt. So war auch das hier betrachtete Grünbuch konzipiert; allerdings führte der Konsultationsprozess in der Folge zu keinem den Prozess „abschließenden“ Dokument, so dass das Grünbuch nach wie vor als der Status Quo EUropäischer Konzeption von *Mobilität zu Lernzwecken* betrachtet werden kann.

„Postulat der Anpassung“ (ebd., S. 153) zu betrachten, womit sie ein m. E. ganz wesentliches Signum des Mobilitätsimperativs im Zusammenhang des Verhältnisses von Bildung und Arbeit herausstellt. Versteht man Mobilität zumindest in der Form, in der Subjekte als potentiell Mobile angerufen werden, als einen Akt der Anpassung, als Instrument, sich individuell möglichst gut nach den Erfordernissen der Welt respektive des Arbeitsmarkts auszurichten, so ist dies nicht in Einklang zu bringen mit einer Rhetorik, die Mobilität als Chance zur Selbstverwirklichung, zur Befreiung, zur freien Entfaltung oder eben: zur kritischen und gerade darüber transformativen Bildung begreift.

Gleichzeitig, und auch dies stellt Diederichs treffend fest (ebd.), wäre es verkürzt, den Mobilitätsimperativ lediglich als Anrufung zur Anpassung an eine spezifische Wirtschaftsordnung sowie an ein bestimmtes Muster des (In-Dienst) Verhältnisses von Bildung, Ausbildung und Arbeit zu begreifen. Und zwar aus zwei unterschiedlichen Gründen:

Zunächst ruft der Europäische Mobilitätsimperativ nicht nur hinsichtlich der Relationierung von Bildung und Arbeit zur Anpassung an bestehende Ordnungen, Denk- und Handlungsmuster auf, sondern tangiert auch identitätspolitisches Terrain, indem auch an eine spezifische politische bzw. nahezu staatsbürgerschaftliche Komponente appelliert wird. Gerade im Prozess der Implementierung der zivilgesellschaftlichen Initiative #FreeInterrail, die in der im Jahr 2021 beginnenden Erasmus+-Periode unter dem Titel #DiscoverEU fester Förderbestandteil der Europäischen Mobilitätspolitik wird, zeigt sich dies im besonderen Maße (vgl. Zick 2020). Mit dieser Initiative werden über die Mobilitätsprogramme der EU und entgegen den üblichen Förderrichtlinien erstmalig Mobilitäten innerhalb der EU gefördert, die weder formalen noch non-formalen oder informellen Bildungsinstitutionen zugeordnet werden können. Dies geschieht ganz explizit mit dem Verweis auf die Krise Europas, die über einen Mangel an Zufriedenheit mit den und Vertrauen in die Europäischen Institutionen narrativ gekennzeichnet wird und die über das Mittel der Ermöglichung von Mobilität, die vormals touristisch organisiert gewesen wäre, überwunden werden soll (vgl. ebd. S. 132 ff.), indem Mobilität als Mittel des Kennenlernens und Bestätigens des „European Way of Life“ (ebd.³) betrachtet wird.

3 Die Relation von Mobilität und dem so genannten *European Way of Life* stammt von Manfred Weber, dem Vorsitzenden der EVP-Fraktion, und wurde von ihm unmittelbar mit dem Ergebnis der Brexit-Abstimmung in Zusammenhang gesetzt (vgl. Zick 2020, S. 133 f). Inzwischen findet die Formel des *European way of Life* als eine der Prioritäten der Arbeit der seit 2019 amtierenden Europäischen Kommission zwar noch immer Verwendung im Zusammenhang mit Bewegung, jedoch in deutlich verändertem Kontext, wenn es im Rahmen des Schwerpunkts einer Europäischen Migrationsagenda vor allem um die Steuerung und Begrenzung von (Flucht)Migration geht (Europäische Kommission 2020). Bewegung, so wird auch an dieser Stelle deutlich, erfährt keine grundsätzliche Hochschätzung, sondern wird erst durch die Passförmigkeit zur gewünschten Bewegung zur Mobilität.

5 Entlassungen in die Mobilität – Entlassungen aus der Mobilität

Das Subjekt der Mobilität sieht sich einer Vielzahl an Herausforderungen gegenüber, welche in ihren Anrufungen zwischen einem ermöglichenden und einem befehlenden Gestus changieren. Die in die Mobilität Entlassenen sind in der subjektiven Rezeption des Mobilitätsimperativs auf eben jene „Spielarten des Selbstmanagements“ (Dzierzbicka/Sattler 2004, S. 123) zurückgeworfen, mit welchen sich auch die in die Autonomie Entlassenen bereits konfrontiert sahen. So wie dieses Zum-Problem-Werden des Umgangs mit neugewonnener Autonomie für Reiseformate historisch nicht neuartig ist, so sind auch die Analogien zu den von Dzierzbicka und Sattler beschriebenen Phänomenen nur wenig überraschend, handelt es sich doch m.E. beim Mobilitätsimperativ um ein äußerst ähnliches Anrufungsschema wie dies auch bei Autonomie, Aktivität und Flexibilität der Fall ist, bei denen jeweils ein „Teil der vormals staatlichen Zuständigkeiten an Bürger und gesellschaftliche ‚Partner‘ delegiert“ (Liesner 2006, S. 173) wird. Kennzeichen der hinter den buzzwords liegenden Imperativ- und Narrativstrukturen ist eine neoliberale Agenda, die Verantwortung in die Subjekte überschreibt und sie ihnen überantwortet. Vertraut mit dem Appell der wohlmeinenden Ermöglichung von Chancen, Perspektiven und Karrieren und bemüht um das Erfüllen der an es gerichteten subjektiven Mobilitätsansprüche ist das mobile Subjekt dann eben nur nach jenen Maßstäben mobil, nach denen auch Dzierzbickas und Sattlers Subjekt ein autonomes war, und changiert so dauerhaft zwischen Beweglichkeit und Bewegbarkeit sowie zwischen einer Pädagogisierung des Ökonomischen und einer Ökonomisierung des Pädagogischen.

Blickt man auf die soziale Umsetzung und Umsetzbarkeit des mit dem Mobilitätsimperativ Intendierten, werden wiederum unmittelbar diverse Spannungsfelder offensichtlich, die verdeutlichen, dass nicht alle potentiell Mobilen biografisch, sozial und ökonomisch dazu in der Lage sind, diesen Mobilitätsanforderungen zu entsprechen. Trotz der weitreichenden Versuche, auch die bisher von Mobilitätsprogrammen Ausgeschlossenen zu erreichen, werden soziale Ungleichheiten dadurch stärker reproduziert als abgebaut und zum Teil durch die diskursive Konstatierung eines Mangels an Mobilitätsbereitschaft legitimiert (vgl. Niemeyer et al. 2020). Entsprechend erscheint mir ‚Mobilität‘ im hier dargebrachten Verständnis als ein aus mehreren Dimensionen heraus kritisch und ambivalent zu betrachtendes Phänomen, bei dem ich dafür plädiere, in pädagogischer Praxis wie auch erziehungswissenschaftlicher Forschung diese Ambivalenzen zum Ausdruck zu bringen und ihnen Rechnung zu tragen. Das Gegenprogramm zu den *Entlassungen in die Mobilität* könnte so in *Entlassungen aus der Mobilität* bestehen, die zunächst darauf abzielen würden, sichtbar zu machen, dass im Kontext der Ermöglichung von Mobilitätsangeboten eine Verwiesenheit von ökonomischen, politischen und pädagogischen Strategien, Handlungslogiken und Narrativen besteht. Mobilität ist keineswegs ein selbstloses

Geschenk an die Bildung der Menschen, wie zivilgesellschaftliche Initiativen wie #FreeInterrail explizit⁴ und eine Vielzahl an politischen Akteur*innen zumindest implizit insinuierten.

Für die pädagogische Praxis könnten Entlassungen aus der Mobilität so zunächst darauf abzielen, die Verheißungen von Mobilitätsprogrammen vor dem Hintergrund der mit ihnen einhergehenden Spannungsfelder zu reflektieren, ggf. zu kritisieren und auch in ihren Ambivalenzen zu vermitteln, ohne dabei in eine mobilitätsbezogene Verweigerungshaltung zu verfallen.

Für die erziehungswissenschaftliche Weiterbearbeitung dieser Thematik erscheint mir zunächst ein stärkerer Fokus auf politische Narrative und die Art ihrer diskursiven Verwendung und Übersetzung in pädagogische Praxis sowie (erziehungswissenschaftliche) Forschung selbst ein relevanter Gegenstand. Das Verwenden narrativanalytischer Ansätze erscheint mir dabei gewinnbringend, um Sprechweisen über und Zusammenhangskonstruktionen von Arbeit, Bildung und Mobilität aus qualitativer Perspektive in den Blick nehmen zu können. Als Kontrastfolie zu den omnipräsenten pädagogisch-politischen Inszenierungen gelungen-gewünschter Mobilität wäre eine Verstärkung biografieanalytischer Ansätze erforderlich, welcher gerade daran gelegen ist, hinter die narrativen Ausdrucksformen sozialer Erwünschtheiten zu blicken, um nicht eine weitere Evaluationsstudie vorzulegen, die Mobilität mit dem Zuwachs an Interkultureller Kompetenz, Offenheit gegenüber anderen Menschen und Kulturen, Sprachkenntnissen, Selbstständigkeit und Selbstbewusstsein gleichsetzt und erklärt, sondern zusätzlich herausarbeitet, welche Bedeutungen der Mobilität biografisch zukommen und vor dem Hintergrund biografischer Erfahrungen zukommen können (vgl. Niemeyer et al. 2020). Dabei gilt es, soziale Ungleichheit und Mobilität nicht nur dann als Zusammenhang zu begreifen, wenn es darum geht, diejenigen, die noch nicht mobil sind, auch mobil werden zu lassen. Eine solche Relationierung reproduziert das „Geschenk“-Narrativ von Mobilität und sorgt dafür, dass die ambivalenten Zusammenhänge von Förderung von und Aufforderung zur Mobilität mit ihren Relationen zu Arbeit und Bildung tendenziell invisibilisiert werden.

Literatur

- Dick, Michael (2019): Mobilität als erziehungswissenschaftliches Thema zwischen Zeitdiagnose und Lebensgestaltung. In: *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, Jg. 2 (2), S. 177–185.
- Diederichs, Tamara (2019): Der Mobilitätsimperativ als Postulat der Anpassung – Eine Reflexion über (politische) Narrative in der Erwachsenenbildungswissenschaft. In: *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, Jg. 2 (2), S. 152–160.
- Dzierzbicka, Agnieszka/Sattler, Elisabeth (2004): Entlassungen in die ‚Autonomie‘ – Spielarten des Selbstmanagements. In: Pongratz, Ludwig et al. (Hrsg.): *Nach Foucault. Schriftenreihe der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie der DGfE*.

4 Der offizielle Slogan der Initiative lautet: „Imagine it’s your 18th birthday and you find a personal letter from the EU in your mailbox. In it: a voucher to travel Europe.“

- Europäische Kommission (2009): Grünbuch. Die Mobilität junger Menschen zu Lernzwecken fördern. KOM (2009) 329 endgültig. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2009:0329:FIN:DE:PDF>
- Europäische Kommission (2020): Priorität. Förderung unserer europäischen Lebensweise. Schutz unserer Bürger und unserer Werte. Online unter: https://ec.europa.eu/info/strategy/priorities-2019-2024/promoting-our-european-way-life_de [Abgerufen am 28.06.2020].
- Gadinger, Frank/Jarzebski, Sebastian/Yildiz, Taylan (Hrsg.) (2014): Politische Narrative. Wiesbaden.
- Golle, Julia (2019): Zum widersprüchlichen Ort subjektiver Artikulationen von Mobilität (und Bildung). Eine Replik auf Sebastian Zicks Ansatz einer kritischen Mobilitätsforschung. In: *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, Jg. 2 (2), S. 186–196.
- Hlavin-Schulze, Karin (1998): »Man reist ja nicht, um anzukommen«: Reisen als kulturelle Praxis. Frankfurt a. M.
- Laclau, Ernesto (2010): Was haben leere Signifikanten mit Politik zu tun? Die soziale Produktion leerer Signifikanten. In: Ders.: *Emanzipation und Differenz*. Wien, S. 65–78.
- Liesner, Andrea (2006): Stichwort „Mobilität“. In: Dzierbicka, Agnieszka et al. (Hrsg.): *Pädagogisches Glossar der Gegenwart*. Wien.
- Messerschmidt, Astrid (2012): *Weltbilder und Selbstbilder: Bildungsprozesse im Umgang mit Globalisierung, Migration und Zeitgeschichte*. Frankfurt a. M.
- Niemeyer, Beatrix (2020): *Weggehen, um dazuzugehören? Kritische Überlegungen zum Konzept von Lernmobilität*. In: Dörner, Olaf et al. (Hrsg.): *Erwachsenenbildung und Lernen in Zeiten von Globalisierung, Transformation und Entgrenzung*. Opladen, S. 119–129.
- Niemeyer, Beatrix/Zick, Sebastian/Sommer, Finn/Revsbech Jensen, Christine (2020): *Mobil mit schwerem biografischem Gepäck. Auslandserfahrungen benachteiligter Jugendlicher in der Berufsvorbereitung*. Bielefeld.
- Nonhoff, Martin (2007): *Politische Diskursanalyse als Hegemonieanalyse*. In: Ders. (Hrsg.): *Diskurs – radikale Demokratie – Hegemonie: Zum politischen Denken von Ernesto Laclau und Chantal Mouffe*. Bielefeld, S. 173–193.
- Schäfer, Alfred (2013): *Umstrittene Kategorien und problematisierende Empirie – In: Zeitschrift für Pädagogik* 59 (2013) 4, S. 536–555.
- Stagl, Julius (2002): *Eine Geschichte der Neugier. Die Kunst des Reisens 1550–1800*. Wien.
- Wadauer, Sigrid (2005): *Die Tour der Gesellen. Mobilität und Biographie im Handwerk vom 18. bis zum 20. Jahrhundert*. Frankfurt am Main.
- Zick, Sebastian (2019): *Narrative von Bildung, Bewegung und Mobilität – Elemente einer erziehungswissenschaftlichen Kritik des Mobilitätsimperativs*, in: *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung* Jg. 2 (2), S. 138–151.
- Zick, Sebastian (2020): #FreeInterrail, Mobilität und Bildung – Narrativanalytische Perspektiven auf Europäische Mobilitätsförderung, in: Dörner, Olaf et al. (Hrsg.): *Erwachsenenbildung und Lernen in Zeiten von Globalisierung, Transformation und Entgrenzung*. Opladen, S. 131–141.

Ausbildungsrealität – Die Erfahrungen neu zugewanderter Auszubildender

Angelika Yaghmaei

Zusammenfassung: In den Sozialwissenschaften gewinnen Forderungen nach verstärkter Individualisierung und Wahlmöglichkeit in der Spätmoderne zunehmend an Aufmerksamkeit. Bisher gibt es wenig Literatur dazu, wie individuelles Handeln und soziale Strukturen im Kontext von Neuzuwanderung interagieren. Der vorliegende Artikel möchte einen Beitrag zur Literatur leisten und eine Einsicht in die Erfahrungen, Sichtweisen und Haltungen von neu zugewanderten Auszubildenden bieten. Die Auswertung von zwei Fokusgruppen mit insgesamt 15 Teilnehmer*innen ermöglicht Einblicke in die Realität des deutschen dualen Ausbildungssystems für diese Zielgruppe. Die eindrücklich geschilderten Erfahrungen der Neuzugewanderten weisen eine enorme sozio-ökonomische Prekarität auf. Die Ergebnisse stehen im völligen Gegensatz zu dem von Beck et al. (1994) beschriebenen Trend der Individualisierung von Lebenslaufregimen die unabhängig von strukturellen Positionen stattfinden.

Abstract: Claims about increased individualization and choice in late modernity are gaining growing attention in social sciences. Literature on the ways in which individualization and choice interact in the context of new immigration is rare. The current contribution aims to contribute to the literature by providing an insight into the experiences, views and attitudes of newly immigrated apprentices in Germany. The analysis of two focus groups with 15 participants shows the reality of the apprenticeship system for this target group. The outlined experiences of the participants indicate an enormous socioeconomic precariousness. The results are in complete contrast to the trend of individualization of life course regimes described by Beck et al. (1994) which are, according to them, independent of structural positions.

Keywords: Geflüchtete, Neuzugewanderte, Ausbildungssystem, Individualisierung

1 Einleitung

Im Jahr 2019 waren von insgesamt 142.509 Asylbewerber*innen 72% jünger als 30 Jahre (BAMF 2019). Diese Zahl steht im starken Kontrast zur Demografie in Deutschland, bei der die Entwicklung hin zu einer alternden Gesellschaft deutlich

zu beobachten ist (Statistisches Bundesamt 2020a). Der demografische Wandel verursacht einen enormen Fachkräftemangel; bis zum Jahr 2035 fehlen Deutschland voraussichtlich 300.000 Fachkräfte, 85 % davon in Berufen mit dualer Ausbildung (Schleswig-Holsteinischer Landtag 2019). Zusätzlich ist seit den 1980er-Jahren ein erhöhter Anstieg der Zahl der vorzeitigen Vertragslösungen in dualen Ausbildungen zu verzeichnen. In diesem Zusammenhang wird die Bildung von Geflüchteten als eine Lösungsstrategie gegen den proklamierten Fachkräftemangel gesehen (vgl. Glasl 2017; Runst 2016) und von der Politik – zunehmend auch in der Forschung – auf Nützlichkeitsaspekte hin reduziert (vgl. El-Mafaalani/Massumi 2019a, b).

Trotz medialer und auch bildungspolitischer Präsenz dieser Thematik hat sich nicht viel an den Ausbildungsbedingungen bzw. der Ausbildungsqualität verändert – abgesehen von der Anhebung der Mindestausbildungsvergütung (§ 17 BBiG). Dies ist zu beobachten, obwohl insbesondere in kleinen Betrieben die Arbeitsbedingungen ein häufiger Vertragslösegrund sind (vgl. Cedefop 2016; Rohrbach-Schmidt, Daniela/Uhly 2015; DGB 2019). Im Jahr 2017 betrug die bundesweite Vertragslösequote 25,7 % (BIBB 2019), bei Personen aus einem nicht europäischen Herkunftsland lag sie bei 39,6 % (BIBB 2019). Die Quote fällt umso höher aus, je niedriger der allgemeinbildende Schulabschluss ist (Cedefop 2016). Die Lösungsquoten variieren zusätzlich sehr stark zwischen den Zuständigkeitsbereichen; Handwerksberufe weisen mit insgesamt 34,0 % die höchste Quote auf (BIBB 2019). Die o. g. Zahlen beziehen sich auf Vertragslösungen und nicht auf Ausbildungsabbrüche. Eine Vertragslösung mündet nicht zwangsläufig in einen Ausbildungsabbruch (vgl. Kotte 2018).

Ein weiteres Indiz für erforderliche Änderungen in den Ausbildungsbedingungen bzw. im Bildungssystem allgemein zeigt sich in den Zahlen der Durchfallquote bei Abschlussprüfungen. Insgesamt haben 9,0 % der deutschen Auszubildenden im Jahr 2017 ihre Prüfung beim ersten Versuch nicht bestanden, bei Ausländer*innen waren es 19,6 %. Im Handwerk liegt die Quote bei ausländischen Auszubildenden bei 24,5 % (BIBB 2019). Es lässt sich vermuten, dass die Zahl für Neuzugewanderte deutlich höher liegt.

In der Literatur ist die Problemwahrnehmung noch stark auf die Auszubildenden fokussiert und Vertragsabbrüche werden als Phänomen des Scheiterns von Auszubildenden betrachtet (vgl. BIB 2019; Cedefop 2016; Anbuhl/Gießler 2013). In Bezug auf Neuzugewanderte wird insbesondere die Sprachbarriere als ein Hauptproblem gesehen (Glasl 2017). Es besteht kein Zweifel daran, dass die adäquate Beherrschung der deutschen Sprache eine wesentliche Voraussetzung für den Bildungserfolg ist (vgl. Gogolin 2019). Es muss aber hinterfragt werden, ob unser Bildungssystem das Erlernen der deutschen Sprache fördert oder vielmehr erschwert (vgl. Plutzer 2016). In diesem Zusammenhang sehen viele Wissenschaftler*innen das deutsche Bildungssystem und die vorherrschende Pädagogik im Allgemeinen in der Verantwortung (vgl.

El-Mafaalani/Massumi 2019b). Vermehrt wird dazu aufgerufen, die Normalität in der Bildungspolitik und Pädagogik zu hinterfragen und diese den aktuellen Bedingungen anzupassen (vgl. Mecheril 2004; Seukwa 2007). In Bezug auf die Ausbildungsqualität in den Betrieben wurde bereits im Jahr 2013 von Anbuhl & Gießler darauf hingewiesen, dass eine stärkere Überprüfung und Begleitung der Betriebe notwendig ist. Die Aufgabe der Kontrolle der Ausbildungsqualität obliegt den zuständigen Kammern, die aber auch gleichzeitig als Lobbyverband für die Unternehmen fungieren. Diese Doppelrolle kann zu Loyalitätskonflikten auf Kosten der Ausbildungsqualität führen und weist erneut auf ein Problem im System hin. Anbuhl & Gießler (2013) fordern daher die Installierung einer unabhängigen Stelle für die regelmäßige Kontrolle der Unternehmen und merken an, dass ein immenser „Forschungsbedarf hinsichtlich der Ausbildungsreife der Betriebe“ vorliegt (Anbuhl/Gießler 2013, S. 7).

Der Leitgedanke dieses Beitrags steht in starkem Kontrast zu dem im ersten Abschnitt genannten Nützlichkeitsgedanken. Er lenkt den Fokus auf die Neuzugewanderten, deren Sichtweisen im Kontext der dualen Ausbildung bisher kaum Beachtung fanden. Im Mittelpunkt stehen die eindrücklichen Schilderungen der neu zugewanderten Auszubildenden, die auf große strukturelle Probleme hinweisen und unser Bildungssystem sowie das Aufenthaltsgesetz in Frage stellen. Sie zeigen auf, dass das individuelle Handeln der Auszubildenden durch strukturelle Zwänge stark eingeschränkt ist und im klaren Widerspruch mit der von Beck et al. (1994) beschriebenen „reflexiven Modernisierung“ stehen, die einhergeht mit individuellen Handlungsoptionen die mit individuellen Handlungsoptionen einhergeht.

2 Zur Erhebung: Ausbildungsrealität – Die Erfahrungen neu zugewanderter Auszubildender

Gegenstand einer laufenden Untersuchung, die ich aktuell durchführe, sind die Erfahrungen und Sichtweisen von neu zugewanderten Auszubildenden, die sich im Erhebungszeitraum in dualer Ausbildung befanden. Insbesondere sollen die Schwierigkeiten, die ihnen in der Ausbildung begegnen, und ihre Ideen zu hilfreichen Unterstützungsangeboten thematisiert werden. Ziel ist es, die auftretenden Problematiken zu erfassen und zu beschreiben. Die erworbenen Erkenntnisse sollen als Grundlage für die Konzeption eines Unterstützungsangebotes für neu zugewanderte Auszubildende dienen. Zum anderen wird die Erhebung als Pilotstudie gesehen, die den Auftakt zu einer umfassenderen Studie bilden könnte.

Bisher wurden zwei Fokusgruppeninterviews mit insgesamt 15 Teilnehmenden (TN) durchgeführt, zwei weitere Fokusgruppen sind in Planung. Im Zentrum steht die Perspektive der Auszubildenden selbst. Die Fokusgruppen

ermöglichen einen Zugang zu ihren Sichtweisen, Erfahrungen und Haltungen. Im sozialen Kontext der Fokusgruppen werden die TN angeregt, eigene Erfahrungen und Sichtweisen mit denen der anderen TN zu vergleichen, diese zu diskutieren und zu reflektieren. Dieser Ansatz liefert nicht nur den Forschenden einen Erkenntnisgewinn, sondern bietet den Auszubildenden eine Plattform des Austausches und regt Denk- und Reflexionsprozesse an.

Die Auswertung der Gruppendiskussionen erfolgte in Anlehnung an die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse und beinhaltete sowohl deduktive als auch induktive Kategorienbildung (vgl. Kuckartz 2018; Mayring 2015).

Die Zielgruppe der Erhebung sind neu zugewanderte Personen über 18 Jahren, die sich seit mindestens sechs Monaten in dualer Ausbildung befinden. Durchgeführt wurden die Fokusgruppeninterviews an verschiedenen Berufsschulen. Eine Gruppe bestand aus TN im zweiten Lehrjahr, an der zweiten Gruppe nahmen Auszubildende aus dem dritten Lehrjahr teil. Insgesamt kamen zehn der TN aus Afghanistan, die weiteren fünf Auszubildenden teilten sich auf die folgenden vier Länder auf: Armenien, Türkei, Ägypten und Georgien. Das Alter lag zwischen 20 und 34 Jahren; der Großteil der Anwesenden lebte zum Zeitpunkt der Erhebung seit 3–4 Jahren in Deutschland. Insgesamt zehn der TN befanden sich in der Ausbildung zum/zur Bäcker*in, drei machten eine Ausbildung zur Fachkraft im Gastgewerbe und zwei eine Ausbildung zum/zur Metallbauer*in. Insgesamt nahmen 14 männliche und eine weibliche Auszubildende an der Erhebung teil. Bei einem Großteil der TN leben die Eltern nicht in Deutschland.

In der Auswertung kristallisierten sich vier Hauptprobleme der Auszubildenden heraus: Der Faktor (1) *Zeit* spielte in der Gruppendiskussion die größte Rolle, des Weiteren waren die (2) *Arbeitsbedingungen*, der (3) *Theorieunterricht* und der (4) *Aufenthaltsstatus* Hauptthemen. Im Folgenden werden diese Faktoren genauer beleuchtet.

2.1 Der Faktor Zeit

Und die Problem ist, ich habe Tage nicht geschlafen und meine Prüfung gemacht dies das und das war so wirklich, ich seh so Kreis, ich sehe so tote Menschen. Ich habe Angst bekommen, was ist los bei mir, so schnell Wikipedia geguckt, ja wenn man schläft keine Nacht dann passiert sowas. Ok, klar. Dann habe ich gemerkt ich bin Zuhause dann ich mache meine Augen einmal zu auf und ich bin auf den Arbeit, hä, was ist das? Es ist so ein bisschen schwierig, weil die Zeit das läuft so schnell. (Bäcker*in)

Über das Thema Zeit bzw. die nicht ausreichend zur Verfügung stehende Zeit wurde in verschiedenen Facetten in den Fokusgruppen diskutiert. Die obige Aussage skizziert deutlich, unter welchem zeitlichen Stress und Druck die TN

stehen und welche Auswirkungen daraus entstehen können. Erlebter Zeitdruck und Schlafmangel können insbesondere bei Menschen mit erlebten Traumata zu Traumafolgestörungen führen (BAfF 2017). Demnach stellen die hohen Anforderungen einer dualen Ausbildung gerade vor dem Hintergrund einer Flucht aus Kriegsgebieten, ein hohes Risiko für die psychische Gesundheit der neu zugewanderten Auszubildenden dar. Dieses gilt umso mehr für Auszubildende mit herausfordernden Arbeitszeiten:

Jetzt momentan ich stehe auf um 1 Uhr morgens, in der Nacht, bis um 14 Uhr arbeiten. Und danach bin ich zuhause gehen, ich suche Platz wo ich schlafe, manchmal in Sofa manchmal im Bett. Wenn ich aufstehe nochmal zum Arbeit, deswegen konzentrieren wir nicht unseren Aufgabe was von Schule gekommen. Hausaufgaben, da können wir nicht gucken. (Bäcker*in)

Auf die Nachfrage, warum manchmal das Sofa und manchmal das Bett als Schlafplatz dienen, antwortete der TN, dass er so müde ist und sich da schlafen legt, wo er sich gerade aufhält.

Ein zusätzliches Problem ist häufig der Arbeitsweg. Teilweise leben die Auszubildenden im ländlichen Raum und sind auf öffentliche Verkehrsmittel angewiesen. Insbesondere diejenigen, die unübliche Arbeitszeiten haben – wie Bäcker*innen – haben dadurch sehr lange Fahrtwege. Erschwerend kommt hinzu, dass sie nur für das kostengünstigste öffentliche Verkehrsmittel Unterstützung vom Amt erhalten. Diese Regelung verursacht häufig längere Fahrtwege und/oder Wartezeiten und führt zu einer Ohnmachtserfahrung der Neuzugewanderten gegenüber den deutschen Behörden, denen Indifferenz unterstellt wird. Viele von den Auszubildenden haben daher das Gefühl, auf sich selbst gestellt zu sein, und zahlen ihre Fahrtkosten selber, wodurch sich ihre knappe Vergütung verschmälert:

Jetzt die deutsche Land sagt brauchst du nicht, du kannst 5 Stunden warten dann Bus kommt und dann nimmst du Bus. Und ja, wenn ich Bus nehme, ich schaffe nicht auf der Arbeit sein. Ich muss pünktlich auf der Arbeit sein. Er (Deutschland) sagt das juckt ihn nicht. (Bäcker*in)

Von allen TN wurde des Weiteren bemängelt, dass sie zu wenig Zeit haben, um sich mit dem theoretischen Teil der Ausbildung zu beschäftigen. Da alle TN derzeit noch im Sprachlernprozess sind, benötigen sie mehr Zeit, um Fachinhalte zu verstehen und zu verinnerlichen. Ein TN fasst die Problematik folgendermaßen zusammen:

z. B. wie WiPo (Wirtschaft/Politik) ist schwer Worte oder so, ähm, das braucht lange Zeit zu übersetzen, wenn ich etwas lernen möchte das muss ich von ein Zettel viele Worte erste mal übersetzen und dann verstehen was viele sagt und dann ich hab nicht

so viel Zeit zu lernen weil ich vier Tage arbeiten muss im Betrieb und dann ein Tag in Schule, z. B. ich brauch mehr Zeit zu lernen. (Fachkraft im Gastgewerbe)

Hinzu kommt, dass vielen das Lernen nach der Arbeit schwerfällt. Die häufig stressige und physisch anstrengende Arbeit erfordert bereits viel Energie. Bei den neu zugewanderten Auszubildenden kommt die permanente Auseinandersetzung mit einer für sie neuen Sprache hinzu. Außerdem wird das Zeitfenster für die Aneignung des theoretischen Teils bei einigen zusätzlich durch Sprachkurse eingeschränkt:

...nach Arbeit nicht Kontakt mit Leute weil jetzt in eine Woche ich hab viermal ich hab Deutschkurs bis 1–1,5 Stunden, 15:40 – 17 Uhr. Dann nachhause und schlafen, morgen früh ich muss aufstehen 3 Uhr zur Arbeit. (Bäcker*in)

Die oben aufgeführte Aussage zeigt ebenfalls, dass der zeitliche Stress und der Druck während der Ausbildung bei einigen Auszubildenden zu sozialer Isolation führen können. Das Vorhandensein sozialer Kontakte ist wiederum wichtig für die psychische Gesundheit, insbesondere bei Menschen mit erlebtem Trauma. Intensiv wurde der Zeitfaktor auch im Hinblick auf die zu leistenden Überstunden diskutiert, dieses Thema wird im nächsten Kapitel, in dem die Arbeitsbedingungen beschrieben werden, nochmals aufgegriffen.

2.2 Arbeitsbedingungen im Ausbildungsbetrieb

Der Großteil der TN äußerte sich positiv über die Betriebe. In Bezug auf die Arbeitskolleg*innen gab es keine negativen Äußerungen. Unter den TN berichteten alle davon, Überstunden zu leisten. Dabei wird die Leistung von Überstunden nicht von allen als negativ betrachtet und ein Drittel der TN erhält für geleistete Mehrarbeit einen Ausgleich. Hierbei ist die Art des Ausgleiches zu beachten. Auszubildenden, die zusätzlich amtliche Unterstützung erhalten, wird die Vergütung für Überstunden auf diese angerechnet:

... ich hab paar Tage Montag extra gearbeitet und davon habe ich paar ein weniger Geld gekriegt und davon wieder Sozialamt mir Rechnung geschickt, also so viel Geld hast du mehr bekommen, dann bezahl das vom Sozialamt. (Bäcker*in)

Arbeitsrechtlich ist ein Auszubildender nur für den Zweck beschäftigt, einen Beruf zu erlernen (§ 1 Abs. 3 BBiG). Aus diesem Grund erhält der Auszubildende auch eine Vergütung und nicht Lohn oder Gehalt (§ 17 Abs. 1 BBiG). Des Weiteren gilt die Arbeitszeit von höchstens 40 Wochenstunden als ausreichend für die Vermittlung der Ausbildungsinhalte. Demnach sind Überstunden in der

Ausbildung grundsätzlich nicht vorgesehen und können vom Auszubildenden nicht verlangt werden (DGB 2019). Für volljährige Auszubildende darf die tägliche Arbeitszeit auf maximal zehn Stunden nur erhöht werden, wenn innerhalb von sechs Kalendermonaten oder innerhalb von 24 Wochen im Durchschnitt acht Stunden werktäglich nicht überschritten werden (§ 3, ArbZG), Ausnahmen gelten für absolute Notfälle, Personalknappheit gilt nicht als Notfall. „Eine über die vereinbarte tägliche Ausbildungszeit hinausgehende Beschäftigung ist besonders zu vergüten oder durch die Gewährung entsprechender Freizeit auszugleichen.“ (§ 17 Abs. 7 BBiG). Auf die arbeitsrechtlichen Regelungen für Auszubildende wird hier so intensiv eingegangen, da diese bei dem Großteil der TN nicht eingehalten werden. Teilweise scheint die Überschreitung der Arbeitszeit systematisch zu geschehen, wie die folgenden beiden Beispiele zeigen:

Ich glaube beim Systemgastronomie ist so, dass niemand kriegt Überstunden. Ich habe, bei uns ist so, aber ich, wir arbeiten z. B. am Tag halbe Stunde oder ich habe zwei Stunde auch länger geblieben aber ich kriege kein frei, ich kriege kein Geld davon oder auch kein Ahnung, wir arbeiten umsonst... (Fachkraft im Gastgewerbe)

Also wir haben jedes Mal eine halbe Stunde länger, also wenn was los ist oder nicht los ist im Betrieb, müssen wir länger bleiben. Wenn wir sagen ich hab Feierabend dann sagen die kannst du ein bisschen warten ich habe jetzt keine Zeit. (Fachkraft im Gastgewerbe)

Bäckereiauszubildende aus dem zweiten Lehrjahr berichten mit Sorge, dass die Auszubildenden im dritten Lehrjahr noch weitaus mehr Überstunden leisten müssen. In der Fokusgruppe mit den TN aus dem dritten Lehrjahr wird dies bestätigt.

Bei uns z. B. 2 Uhr muss ich in Backstube sein und bis 14 Uhr, über 12 Stunden und bekomme keine Überstunden. Das ist Katastrophe. (Bäcker*in)

Also ich fange an um 1 (Uhr nachts) und bin fertig 12 oder 1 oder 14 Uhr, jeden Tag. Keine Überstunden, keine freie Tag und keine Lohn, gar nichts. (Bäcker*in)

Auch hier stellt sich die Frage nach dem systematischen Vorgehen – Auszubildende im dritten Lehrjahr verfügen über mehr Wissen und Erfahrung und können bereits verantwortungsvolle Aufgaben übernehmen. Des Weiteren befinden sie sich am Ende ihrer Ausbildung und wollen ihren Abschluss nicht riskieren. Auf die Frage, warum die meisten nicht mit ihrem Chef sprechen, herrscht bedrücktes Schweigen. Ein TN sagt, dass man die drei Jahre einfach durchhalten muss.

Für den Großteil der TN hängt der Aufenthaltsstatus an der Ausbildung, und obwohl die TN alle ihre Rechte als Auszubildende kennen, schweigen

die meisten zu den nicht rechtskonformen Arbeitsbedingungen, denen sie sich ausgesetzt sehen. Die Führung der Berichtshefte dient dazu sowohl dem Ausbilder als auch dem Auszubildenden einen Überblick über die bereits erlernten Tätigkeiten zu geben. Die Berichtshefte gehen als Nachweis vor der Absolvierung der Prüfung an die Kammern. Sie enthalten auch die Eintragung der Arbeitszeiten. Nur wenige trauen sich aber, die tatsächlich gearbeitete Zeit zu notieren. Einige werden dazu genötigt, die Überstunden im Berichtsheft zu unterschlagen:

Du arbeitest mehr als 8 Stunden. Eigentlich steht im Ausbildungsvertrag Vollzeit, und wenn du schreibst wenn du hast Überstunden gemacht in Woche dein Chef meckert schreib mal ganz normal 40 Stunden. Wie das geht? (Bäcker*in)

... also wir haben die Berichtsheft, wir müssen tatsächlich immer jeden Tag schreiben was wir haben gemacht, also wir schreiben nur dieses 8 Stunden, so. Wir arbeiten mehr, aber trotzdem schreiben wir 8 Stunden. Wenn wir das schreiben dann wahrscheinlich müssen abgeben von unserer Chef das er stempeln muss und dann sieht er warum hast du dieses Überstunden geschrieben, ja also, dann ... natürlich wir bekommen Ärger. Wann hast du gearbeitet, dann, wir haben auch nicht so viel Lust das mit ihm diskutieren ja warum, ok dann mach ich nicht, dann Chef sagt ja ok machst du nicht, geh Ciao. Das heißt dann Kündigung oder so... (Bäcker*in)

Ein weiteres Problem ist die Einhaltung der Ruhezeit von elf Stunden zwischen den Arbeitstagen, insbesondere bei den Fachkräften im Gastgewerbe. Problematisch wird es hier vor allem, wenn am nächsten Tag Unterricht stattfindet. Die Auszubildenden haben dann nicht genügend Zeit, sich zu erholen und konzentriert in den Unterricht zu gehen. Es kostet die Auszubildenden sehr viel Mut, ihren Chef auf ihre Bedürfnisse und Rechte hinzuweisen. Tun sie es trotzdem, müssen einige erleben, dass diese nicht ernst genommen werden:

Und auch, ich hab mit meinem Chef gesprochen, ich hab gesagt ich hab Montag Schule, kann ich also Sonntag Frühschicht machen von 8 – 17 Uhr oder Mittelschicht ist auch gut, aber nicht bis 23 Uhr. Dann hat er gesagt, ok ich mach das, aber dann hat er auch nicht sowas gemacht und müssen wir auch immer Sonntag bis halb Zehn und da ist auch viel los und dann müssen wir eine halbe Stunde oder Stunde länger arbeiten das ist wie eine Nachtschicht. Da müssen eigentlich 12 Stunden zwischen sein. Aber das bekommen wir nicht. (Fachkraft im Gastgewerbe)

Auf die Ausnutzung der Auszubildenden weist ein weiterer Punkt hin. Die Mitarbeitenden, die für ihre Überstunden bezahlt werden, können pünktlich Feierabend machen. Die Auszubildenden jedoch, denen die Vergütung für Mehrarbeit verwehrt bleibt, müssen Überstunden leisten:

Obwohl wir sagen, ich hab Morgen Schule trotzdem sagt, ja ist viel los musst du bleiben, also diejenige Leute die Geld bekommen, die kann pünktlich Feierabend machen, aber Azubi darf nicht Feierabend machen. (Fachkraft im Gastgewerbe)

Insgesamt beschrieben zwei Drittel der Auszubildenden prekäre Arbeitsbedingungen in Bezug auf ihre Arbeitszeiten, die deutlich auf eine Ausbeutung hinweisen. Davon waren insbesondere Bäcker*innen und die im Gastgewerbe Tätigen betroffen. Der eigentliche Zweck der Ausbildung, das Erlernen des Berufes, scheint bei vielen Betrieben gegenüber Profitorientierungen in den Hintergrund zu rücken. Ähnliche Ergebnisse finden sich auch im jährlichen Ausbildungsreport. Insbesondere die Befragungen von Auszubildenden im Hotel- und Gaststättengewerbe zeigen prekäre Arbeitsbedingungen auf. Im Ausbildungsreport 2019 gaben beispielsweise 57,3% der Hotelfachleute und 51,9% der Köchinnen und Köche an, regelmäßig Überstunden zu leisten. Der Wert bei den Handwerksberufen lag bei 42,4%, der Durchschnittswert der 16.000 Befragten lag bei 36,4%. Hinzu kommt, dass der Großteil (84,8%) der o.g. Auszubildenden angab, wöchentlich bis zu fünf Überstunden zu leisten, 15,2% jedoch noch deutlich mehr. Im Ausbildungsreport wird nicht nach Vorliegen eines Migrationshintergrundes selektiert. Es kann aber vermutet werden, dass migrantische Auszubildende, insbesondere diejenigen mit unsicherem Aufenthaltsstatus, noch stärkerer Ausbeutung ausgesetzt sind. Des Weiteren weist der hohe Migrationsanteil in den prekären Ausbildungsberufen darauf hin, dass diese Zielgruppe besonders betroffen ist.

2.3 Theorieunterricht

Der Berufsschulunterricht war ein weiteres Hauptthema der Diskussion. Auffällig ist die grundsätzlich positive Haltung der Auszubildenden gegenüber den meisten Lehrkräften. In einer Klasse wurde die Klassengemeinschaft als wichtiger Faktor für das Durchhalten der Ausbildung genannt. Aus der Klassengemeinschaft schöpfen die TN Kraft und Energie, um dem Stress und Druck in der Ausbildung standzuhalten. Die Klassengemeinschaft ist besonders vor dem Hintergrund der teilweisen sozialen Isolierung (auch in 2.1 erwähnt) ein wichtiger Faktor:

Ja, das muss so sein weil wir sind so stärker, z. B. wenn das eine Holz geht einfach kaputt wenn tut weh. Aber wenn es so mehr ist und das drücken das geht gar nicht kaputt und das ist auch so unserer Klasse. Wir halten zusammen, wir helfen alle, das ist nicht unser Problem. (Bäcker*in)

Einen der größten Stressfaktoren bildet der theoretische Unterricht. Hierbei geht es in erster Linie um die deutsche Sprache und die mit der Ausbildung

verbundenen Fachbegriffe. Neben dem Fach Mathematik wurde von allen TN das Fach Wirtschaft/Politik als Herausforderung genannt. In diesem Fach kommen viele komplizierte Begrifflichkeiten zusammen, die teilweise nicht übersetzt werden können. Hierbei geht es nicht nur um das Verständnis der Begrifflichkeiten, sondern auch um die Verinnerlichung der Schreibweise:

... die Sache es ist die Worte ist schwer, z. B. die Fachbegriffe oder bei WiPo gibt es viele lange Worte wenn du konntest die merken in deinem Kopf dann kommt Klassenarbeit du weißt wie das ist, so lange Wort man, aber du musst jeden Buchstaben schreiben und das ist ein bisschen schwierig ist. (Bäcker*in)

Hinzu kommt, dass viele der TN aufgrund ihres Aufenthaltsstatus keine Deutschkurse besuchen durften. Für sie geht es im Theorieunterricht nicht nur um die Fachsprache, für sie bildet die alltägliche deutsche Sprache bereits eine Herausforderung:

Ich bin (Name) seit äh fast vier Jahren ich bin hier... ich bin 30 Jahre, gibt nicht Deutschkurs, ich nie Deutschkurs, nur Zuhause ein bisschen gelernt. Jetzt auch ich kann nicht gut Deutsch reden und mein Problem ist in Schule, hier Berufsschule. (Bäcker*in)

Nur 6 Monate Sprachkurs, nicht mehr. Das war auch nur ein Tag die Woche. (Fachkraft im Gastgewerbe)

Die TN erwähnen ebenfalls, dass sie häufig dem Unterricht folgen können und viele der Lehrer*innen intensiv auf ihre Nachfragen eingehen. Bei Klausuren oder Hausaufgaben können sie die Fragen dann jedoch häufig nicht verstehen und somit nicht beantworten:

Es ist schwer die Aufgabe zu verstehen, was braucht die Aufgabe, das ist immer die Frage. (Bäcker*in)

Die Auszubildenden waren darüber informiert, wo sie Nachhilfe und Sprachkurse erhalten. Für einige gestaltete sich die Teilnahme an diesen allerdings aufgrund von Fahrtwegen und unregelmäßigen Arbeitszeiten schwierig. Diejenigen, die bereits an solchen Angeboten teilgenommen haben oder gegenwärtig teilnehmen, berichten von unterschiedlichen Erfahrungen. In einem Punkt waren sich alle einig: Es ist schwierig, die Zeit und Energie für einen Sprachkurs aufzubringen. Im Sprachkurs geht es um andere Themen als in der Ausbildung. Die zusätzliche Aufnahme fachspezifischer Inhalte ist kaum möglich. Die TN waren sich darüber einig, dass ein zusätzlicher Sprachkurs zur Aufbesserung ihrer Sprachkenntnisse hilfreich wäre. Sie wünschen sich aber, dass dieser die Themen ihrer Ausbildung aufgreift.

Ja, nur kann ich, also Thema ist Bäcker, ist sehr gut, aber Thema ist ganz andere (im Sprachkurs) z. B. Akkusativ Dativ, das ist ganz anderes, ganz ganz anderes, ich bin geh raus ich bin vergessen Akkusativ oder Dativ... unsere Betrieb nicht sprechen von Akkusativ Dativ. (Bäcker*in)

Allgemein ist sich der Großteil der TN darüber einig, dass die angebotenen Sprachkurse zu theoretisch und wenig praxisbezogen sind. Im Hinblick auf Nachhilfeangebote weisen die TN darauf hin, dass Nachhilfelehrer*innen teilweise überfordert sind, wenn es um fachspezifische Themen geht. Die TN sehen die Nachhilfeangebote nur bedingt als geeignet für Auszubildende, andere berichten von sehr engagierten Nachhilfelehrer*innen und beschreiben die Unterstützung als hilfreich.

Bei mir ist ja, Arbeit ich hab kein Problem, äh, aber nur die Berufsschule. Ich einmal geh Nachhilfe das ist zu Mathe und äh, ich äh, in (Name der Stadt) ich geh, ich versteh nicht Mathe was ist die Brutto Netto, ich versteh das nicht, ich weiß nicht. Die hat gefragt nach Katalog von Gesellenprüfung und von Mathe und Politik, alles zeigen wir was wir machen. Das ist sehr wichtig. (Bäcker*in)

Ein Wunsch der TN war, fachbezogenen Sprachunterricht zu erhalten. Bei intensiverer Diskussion stellte sich heraus, dass es schwierig ist, ein solches Angebot in ihren Zeitplan zu integrieren. Hier bräuchte es die Bereitschaft der Betriebe, die Auszubildenden für diese Zeiträume freizustellen. Aus Sicht der TN ist die Bereitschaft der Betriebe diesbezüglich kaum gegeben. Des Weiteren ist festzuhalten, dass Auszubildende mit guten Deutschkenntnissen ein solches Angebot und die damit verbundene Belastung nicht auf sich nehmen müssen und neu zugewanderte Auszubildende somit strukturell benachteiligt sind.

2.4 Aufenthaltsstatus

Die Ausländerbehörde hat mir gesagt, dass die Ausländergesetz tauscht jede Minute. Man weiß nicht was passiert Morgen, was passiert Übermorgen. Deswegen konzentrieren wir nicht auf unsere Schule. (Bäcker*in)

Ein Thema, das nur in der zweiten Fokusgruppe diskutiert wurde, war der Aufenthaltsstatus. Diese Fokusgruppe bestand aus TN, die ausschließlich im dritten Lehrjahr waren, und fand wenige Monate vor der Abschlussprüfung statt. Der Großteil der TN verfügte über eine Ausbildungsduldung. Diese sieht vor, dass der/die Geflüchtete bei Nicht-Weiterbeschäftigung im Ausbildungsbetrieb eine einmalige 6-monatige Duldung für die Arbeitsplatzsuche im Ausbildungsberuf

erhält. Die Auszubildenden haben diverse Probleme beschrieben, die Sorge um den Aufenthaltsstatus war omnipräsent. Die Auseinandersetzung mit dem Aufenthaltsstatus wird im dritten Lehrjahr und besonders kurz vor Beendigung der Ausbildung akut. Auszubildende, die zuvor gute Leistungen erbracht haben, schaffen es nicht mehr, ihr Leistungsniveau zu halten. In Anbetracht der bevorstehenden Abschlussprüfung, die ebenfalls Druck und Angst auslöst, ist dieser Umstand besonders prekär:

Das kommt z.B. von Asyl und so. So viele Probleme von Anwalt, Rechtsanwalt und so. Deswegen konzentrieren wir nicht, ich kann gut Deutsch sprechen, aber ich konzentriere mich nicht. Aber vorher ich habe in 1,5 Jahre, ich hab Schulabschluss geschafft, B1 geschafft, viele andere Zertifikate, aber momentan ist schlecht in der Schule. Erste Jahre war gut, aber wenn von Bank so Schwierigkeiten kommen, dann konzentrieren wir hier nicht. Denken wir da was passiert, in Afghanistan ist schlecht, deswegen denken wir heute Abschiebung, morgen Abschiebung. Deswegen konzentrieren wir uns nicht hier. (Bäcker*in)

Der Druck, innerhalb kurzer Zeit einen Arbeitsplatz zu finden, um der Abschiebung zu entgehen, ist immens hoch und beeinträchtigt im hohen Maße die Konzentration der TN. Die TN berichten von Schlaf- und Konzentrationschwierigkeiten:

Ist Duldung weg, wir ruhig und können gute konzentrieren, lernen alles. Jetzt ja, manchmal ich geh abends schlafen, dann Duldung, oh schade, vielleicht Morgen, Übermorgen macht mich Abschiebung. (Bäcker*in)

Ein TN berichtete davon, dass er wegen seines Aufenthaltsstatus quartalsweise beim Amt vorsprechen muss:

„Bei mir ist anderes, bei mir ich paarmal Duldung bekommen, und dann haben die meine Duldung weggemacht und jetzt ich alle drei Monate bekomme ich Verlängerung. Ich muss jede drei Monate laufen und sagen hallo gibt die Papier und dann wieder geh ich hallo.“ (Bäcker*in)

Die Auszubildenden kennen sich größtenteils gut mit den rechtlichen Grundlagen aus. Sie vertrauen aber nicht auf die Aussagen der Ausländerbehörde, da sie wissen, dass sich Regelungen ändern können. Sie begleitet eine permanente Angst, in ihr Heimatland zurückkehren zu müssen. Diese Angst verstärkt sich mit dem Näherrücken der Abschlussprüfung und setzt sie unter zusätzlichen psychischen Stress. Erwähnt werden muss hier auch, dass die Länge eines Asylverfahrens einen starken Einfluss auf die Gesundheit von Geflüchteten hat. Je länger ein Asylverfahren dauert, desto wahrscheinlicher ist das Auftreten von

psychischen Störungen oder körperlichen Gesundheitsproblemen (Laban et al. 2004; Porter/Haslam 2005).

2.5 Zusammenfassung der Ergebnisse

Mittelpunkt der Diskussionen in den Fokusgruppen waren Themen, die sowohl die Arbeitsbedingungen als auch die Anforderungen in der Berufsschule umfassen. Des Weiteren wurde der zeitliche Rahmen, in den eine duale Ausbildung eingebettet ist, thematisiert. Für die Zielgruppe spielt der zeitliche Faktor eine entscheidende Rolle, da die Erlernung theoretischer Inhalte einen enormen Zeitaufwand bedeutet. Bei den Auszubildenden im dritten Lehrjahr wurde der Aufenthaltsstatus als Hauptproblem beschrieben und als extrem belastend empfunden. Die Gegenwart ist für die TN durch Unsicherheit und Ungewissheit bestimmt. Dies macht es ihnen teilweise unmöglich, sich auf die Ausbildung zu konzentrieren und Perspektiven zu entwickeln.

Viele Neuzugewanderte sind bereits durch Marginalisierung, sozioökonomische Benachteiligung, Akkulturationsschwierigkeiten, Diskriminierung und den Verlust von sozialer Unterstützung belastet. Zusätzlich kommen die in dieser Studie aufgeführten Stressoren wie Zeitdruck, Ausbeutung, unsicherer Aufenthaltsstatus und Mehrfachbelastungen durch beispielsweise zusätzliche Sprachkurse hinzu. All diese Aspekte haben einen großen Einfluss auf die körperliche und psychische Gesundheit der Neuzugewanderten (vgl. Laban et al. 2005; Porter/Haslam 2005). Bei vorliegenden Traumata wird die Verarbeitung dieser durch die o. g. Stressoren zusätzlich erschwert und es besteht ein erhöhtes Risiko einer Traumafolgestörung wie Posttraumatische Belastungsstörung (PTBS) oder Depression (BAfF 2017). Traumata, die durch die Erfahrungen von Krieg und Unterdrückung entstanden sind, beschreibt der Sozialpsychologe Ignacio Martín-Baró als psychosoziale Traumata (vgl. Rauchfuss 2008). Ausschlaggebend ist hierbei, dass nicht nur das Individuum, sondern auch sein soziales Umfeld und weite Teile der Gesellschaft erfasst werden. Ausgehend von dem Konzept des Psychiaters Hans Keilson (2005) kann das Konzept des Traumas nicht als isoliertes Ereignis, sondern muss als Prozess mit mehreren Phasen verstanden werden. Nach Rauchfuss (2008) schließt dieser Prozess die Phase nach dem erlebten Trauma mit ein und wird durch die soziokulturellen und politischen Entwicklungen wesentlich beeinflusst. Demnach sind die Erfahrungen die Neuzugewanderte in der neuen Gesellschaft machen ausschlaggebend für die Verarbeitung ihrer vergangenen Erlebnisse und beeinflussen maßgeblich ihre Gesundheit (vgl. Polat 2015; BAfF 2017; Rauchfuss 2008).

Da es sich bei der Erhebung um Diskussionen und Gespräche in Gruppen handelte, kann davon ausgegangen werden, dass weitere Problematiken existieren, die nicht in der Gruppe geäußert wurden. Des Weiteren ist die

Teilnehmer*innenzahl noch nicht aussagekräftig genug. Dennoch kann bei der Auswertung des vorliegenden Materials festgehalten werden, dass der Großteil der beschriebenen Problematiken nur bedingt durch Unterstützungsangebote für Auszubildende gelöst werden kann, sondern vielmehr struktureller Veränderungen bedarf. Im Fokus stehen hier auf der einen Seite der Aufenthaltsstatus und auf der anderen Seite die Ausbildungsbedingungen, welche sowohl die Anforderungen in der Berufsschule als auch die Arbeitsbedingungen im Betrieb beinhalten.

3 Wechselbeziehung zwischen individuellem Handeln und sozialen Strukturen

Der Ausgangsgedanke für die Erhebung war die Entwicklung passgenauer Hilfen für Neuzugewanderte in Ausbildung. Während der Durchführung wurde deutlich, dass der Großteil der TN aufgrund ihres Aufenthaltsstatus ihre Ausbildungsverträge selbst unter widrigen Umständen nicht vorzeitig lösen würde. Die TN sehen sich größtenteils gezwungen, die dreijährige Ausbildung durchzuhalten und mobilisieren hierfür alle Energie. Es steht nicht zur Debatte, ob ihnen die Ausbildung Spaß macht oder ihren Wünschen und Fähigkeiten entspricht. Hier drängt sich die Frage auf, wie sich dieser Umstand mit unserer durch den Wandel von ökonomischen, sozialen und kulturellen Faktoren veränderten Gesellschaft seit der zweiten Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts (vgl. Beck 1986/2016) vereinen lässt. Einer Gesellschaft, die durch die Aushandlung und Identifizierung neuer globaler, unkalkulierbarer Risiken gekennzeichnet ist (vgl. McNaughton 2006) und aufgrund dessen von Beck (1986/2016) als „Risikogesellschaft“ betitelt wird. Diese besondere Zeit, in der wir gegenwärtig leben, erfordert ein ständig neues Verhandeln mit den individuellen Umständen des Einzelnen und die Befassung mit neuen Entscheidungen und Herausforderungen (Alheit 2009). Die individuelle Gestaltung des Lebenslaufs hat zur Folge, dass nun nicht mehr nur ein Weg eingeschlagen werden kann, um ans Ziel zu kommen, sondern dass individuell zu verantwortende Entscheidungen getroffen werden müssen. Lebensläufe verlaufen häufig nicht mehr linear und es ist nicht erforderlich, an einer Ausbildung oder an einer Arbeitsstelle festzuhalten, die einem nicht entspricht, wenn man über die entsprechenden Ressourcen verfügt. Sonst wird die Entscheidungsfreiheit als Zwang oder Zumutung wirksam, wie sich eindrücklich in den Äußerungen der Auszubildenden zeigt.

Zur individuellen Gestaltung des Lebens müsste daher auch die eigenständige und freie Bestimmung des Lebensmittelpunktes gehören. Demnach herrscht in dieser neuen transnationalen Moderne die Idee, dass nun auf das eigene „nicht zuletzt auch mit dem jeweiligen geographischen, ökologischen, politischen

und kulturellen Ort verbundene Schicksal“ (Mecheril 2020, S. 107) Einfluss genommen werden kann. Paradoxerweise scheint es, als würde das Recht auf globale Mobilität ausgerechnet den Menschen mit den geringsten Ressourcen abgesprochen. In diesem Zusammenhang beschäftigt sich Paul Mecheril (2020) mit der Frage, ob es ein allgemeingültiges transnationales Selbstbestimmungsrecht gibt bzw. geben sollte, und kommt zu dem Ergebnis, dass eine Verhinderung eines solchen Rechts ethisch nicht vertretbar sei.

Ob ein transnationales Selbstbestimmungsrecht nun ethisch vertretbar ist oder nicht, die Realität ist, dass der Anteil der Personen mit Migrationshintergrund kontinuierlich ansteigt. In Deutschland leben zum Ende des Jahres 2019 insgesamt 20,8 Millionen Menschen mit Migrationshintergrund (Statistisches Bundesamt 2020). Darunter sind Ende Dezember 2018 ca. 1,8 Millionen Schutzsuchende im Auslandsregister registriert, davon 180.124 mit einem Duldungsstatus (Deutscher Gewerkschaftsbund 2019). Die Auszubildenden in dieser Erhebung haben sich die globalen Verhältnisse der Gegenwart zunutze gemacht und Einfluss auf ihr Leben genommen. Demnach entsprechen sie vollkommen dem Entwurf einer modernen Lebensführung. Für sie – und wahrscheinlich für alle Menschen in prekären Lagen – gilt das Selbstbestimmungsrecht aber nur unter bestimmten Bedingungen und diese versetzen sie in eine prekäre Lage. Durch den Duldungsstatus sind sie im hohen Maße in ihrer Freiheit beschränkt und sie befinden sich in einer verletzlichen und schwachen Position (vgl. Butler 2004). Obwohl die in Deutschland geltenden arbeitsrechtlichen Vorschriften auch für sie gelten, sehen sich zumindest die TN dieser Erhebung nicht in der Position diese einzufordern und sind somit häufig der Ausbeutung ausgesetzt.

Der Trend zur Individualisierung von Lebenslaufregimen und die erhöhte Reflexivität für den Einzelnen, die von Beck et al. (1994) grob als „reflexive Modernisierung“ bezeichnet wird, gilt für diese Zielgruppe nicht. Beck et al. argumentieren, dass die Veränderungen in unserer Gesellschaft auch zu einer Mazeration struktureller Positionen wie Klasse, Geschlecht oder ethnische Zugehörigkeit geführt haben. Infolge dessen konstruieren Individuen nun ihre eigenen individuellen Geschichten. Die Entscheidungsfindung wird daher ihrer Ansicht nach eher von dem Einzelnen selbst als von strukturellen Zwängen geleitet. Inwieweit diese These grundsätzlich zutrifft, ist diskussionswürdig. Zutreffend ist sie jedenfalls nicht für neu zugewanderte Menschen mit einem Duldungsstatus. Bei ihnen wird das gesamte Leben von strukturellen Zwängen bestimmt und begünstigt zusätzliche Benachteiligungen. Es stellt sich die Frage, inwiefern weitere pädagogische Unterstützungsangebote für neu zugewanderte Auszubildende wirken können, wenn auf der anderen Seite (1) die strukturellen Benachteiligungen nicht aufgehoben werden, (2) Betriebe die Notlage dieser Menschen ausnutzen und (3) an dem deutschen komplizierten Fachsprachgebrauch festhalten wird.

Literatur

- Alheit, Peter (2009): Biographical Learning – within the New Liefelong Learning Discourse. In K. Illeris, Contemporary Theories of Learning. Abingdon.
- Anbuhl, Matthias & Gießler, Thomas (2013): Hohe Abbrecherquoten, geringe Vergütung, schlechte Prüfungsergebnisse – Viele Betriebe sind nicht ausbildungsreif. DGB-Expertise zu den Schwierigkeiten der Betriebe bei der Besetzung von Ausbildungsplätzen. Berlin.
- Beck, Ulrich (2016): Risikogesellschaft – Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main.
- Beck, Ulrich; Giddens, Anthony & Lash, Scott (1994): Reflexive Modernization. Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order. Stanford.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (2019): Aktuelle Zahlen – Ausgabe: Dezember 2019. Nürnberg.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2019): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2019. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn.
- Bundesweite Arbeitsgemeinschaft der Psychosozialen Zentren für Flüchtlinge und Folteropfer (BAFf) e. V. (2017): Traumatasensibler und empowernder Umgang mit Geflüchteten – Ein Praxisleitfaden. Berlin.
- Butler, Judith (2004): Precarious Life: The Power of Mourning and Violence. London.
- Cedefop (2016): Factors influencing early leaving from VET Volume 1: investigating causes and extent. In: Leaving education early: putting vocational education and training centre stage. Volume 1: investigating causes and extent, Luxemburg, S. 79–111.
- Deutscher Gewerkschaftsbund (DGB) (2019): Daten und Fakten zur Flüchtlingspolitik. Berlin.
- DGB-Bundesvorstand, Abteilung Jugend und Jugendpolitik (2019): Ausbildungsreport 2019, Ausbildung 4.0. Berlin.
- El-Mafaalani, Aladin/Massumi, M (2019a). Flucht und Bildung: frühkindliche, schulische, berufliche und non-formale Bildung. Osnabrück.
- El-Mafaalani, A./Massumi, Mona (2019b): Junge Geflüchtete im Bildungssystem – Herausforderungen für Schule, Politik und Verwaltung. <https://flucht-forschung-transfer.de/wp-content/uploads/2019/06/PB-08-El-Mafaalani-WEB.pdf>.
- Glas, Markus (2017): Potenzial von jungen Flüchtlingen für eine Ausbildung im Handwerk – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. München. https://lfi-muenchen.de/wp-content/uploads/2017/08/2017_gesamtes_Dokument_Potenzial-Fl%C3%BChtlinge-1.pdf.
- Gogolin, Ingrid (2019): Lernende mit Migrationshintergrund im deutschen Schulsystem und ihre Förderung. Forschungstraditionen und aktuelle Entwicklungen. Journal for educational research online 11, S. 74–91.
- Keilson, Hans (2005): Sequentielle Traumatisierung bei Kindern – Untersuchung zum Schicksal jüdischer Kriegswaisen. Gießen.
- Kotte, Volker (2018): „Durchläufer“ und „Drop-Outs“: (Dis-) Kontinuität von Auszubildendenverläufen im dualen System. Nürnberg.
- Kuckartz, Udo (2018): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim.
- Laban, Cornelius J./Gernaat, Hajo B. P. E./Komproe, Ivan H./Schreuders, Bettine A./De Jong, Joop T. V. M. (2004): Impact of Long Asylum Procedure on the Prevalence of Psychiatric Disorders in Iraqi Asylum Seekers in The Netherlands. In: The Journal of Nervous and Mental Disease, S: 843 – 851.
- Laban, Cornelius J./Gernaat, Hajo B. P. E./Komproe, Ivan H./Van der Tweel, Ingeborg/De Jong, Joop T. V. M. (2005): Postmigration Living Problems and Common Psychiatric Disorders in Iraqi Asylum Seekers in the Netherlands. In: The Journal of Nervous and Mental Disease, S. 825 – 832.
- Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse – Grundlagen und Techniken. Weinheim.
- McNaughton, Carol (2006): Agency, Structure and Biography: Charting Transition Through Homelessness in Late Modernity. In: Auto/Biography, S. 134–152.
- Mecheril, Paul (2004): Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim.
- Mecheril, Paul (2020): Gibt es ein transnationales Selbstbestimmungsrecht? Bewegungsethische Erkundungen. In: van Ackeren, Isabell/Bremer, Helmut/Kessl, Fabian/Koller, Hans Christoph/Pfaff, Nicole/Rotter, Caroline/Klein, Dominique/Salaschek, Ulrich (Hrsg.): Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen/Berlin/Toronto, S. 101–117.

- Plutzar, Verena (2016): Sprachenlernen nach der Flucht. Überlegungen zu Implikationen der Folge von Flucht und Trauma für den Deutschunterricht Erwachsener. In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie, S. 109–133.
- Polat, Abdullah (2015): Sozialisation und Trauma. Wiesbaden.
- Porter, Matthew/Haslam Nick (2005): Predisplacement and Postdisplacement Factors Associated with Mental Health of Refugees and Internally Displaced Persons. In: JAMA: The Journal of the American Medical Association, S. 602–612.
- Rauchfuss, Knut (2008): „Die Tragödie beginnt erst nach dem Ende der Verbrechen“ – Eine Kultur der Straflosigkeit behindert die Rehabilitation von Überlebenden schwerer Menschenrechtsverletzungen. In: PERIPHERIE, S. 61–82.
- Rohrbach-Schmidt, Daniela/Uhly, Alexandra (2015): Determinanten vorzeitiger Lösungen von Ausbildungsverträgen und berufliche Segmentierung im dualen System. Eine Mehrebenenanalyse auf Basis der Berufsbildungsstatistik. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, S. 105–135.
- Runst, Petrik (2016): Bedeutung von Migranten als Auszubildende, Fachkräfte, Meister und Selbstständige im Handwerk. Göttingen.
- Schleswig-Holsteinischer Landtag. (21. Januar 2019). Online unter: www.landtag.ltsh.de: https://www.landtag.ltsh.de/nachrichten/19_01_fachkraefte_initiative/
- Seukwa, Louis Henri (2007): Soziokontextualität von Kompetenz und Bildungsprozesse in transnationalen Räumen: Der Habitus der Überlebenskunst. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, S. 295–309.
- Statistisches Bundesamt (2020a): Migration und Integration. https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/_inhalt.html. [Abgerufen am 05.06.2020]
- Statistisches Bundesamt (2020b): Mitten im demografischen Wandel. Online unter: www.destatis.de: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Querschnitt/Demografischer-Wandel/demografie-mitten-im-wandel.html> [abgerufen am 11.06.2020]

„Game of Thrones“: eine TV-Serie als Bildungserlebnis¹

Peter Dietrich

Zusammenfassung: Die neuen technologischen Möglichkeiten der mobilen und potentiell ununterbrochenen Mediennutzung führen zu einem veränderten Freizeitverhalten und u. a. zu einem zunehmenden non-linearen TV-Konsum. Der Beitrag verfolgt die Frage, ob und unter welchen Bedingungen unter der Bezeichnung „Quality-TV“ (oder „transgressiv“) bekannte fiktionale Serienformate auch Bildungsprozesse initiieren können, die jenseits der durch den Digitalisierungsprozess bedingten Veränderungen der Arbeitswelt sowie im Bildungswesen liegen und daher primär subjektgesteuert sind. Exemplarisch werden an der weitverbreiteten HBO-Serie „Game of Thrones“ (2011–2019) bildungstheoretisch relevante Aspekte herausgearbeitet, die eine Bildungsarbeit der Subjekte an sich selbst begünstigen. Der Schwerpunkt der Darstellung wird dabei auf Anknüpfungspunkte für die mögliche Entfaltung eines kritischen Bewusstseins gegenüber den realen gesellschaftlichen Verhältnissen gesetzt, die durch die Auseinandersetzung der Subjekte mit der Fiktion entstehen können.

Abstract: Novel technology that enables mobile and potentially uninterrupted media use is driving changes in leisure behaviours including, amongst other things, non-linear television consumption. The question examined in the article is under which conditions, if any, well-known fictional serial formats described as “quality” or “transgressive” tv have the capacity to initiate educational processes aside from the transformations brought on by digitalisation to the worlds of work and education, and therefore primarily self-directed. Using the widely-distributed HBO series, “Game of Thrones” (2011–2019) as an example, those aspects relevant for educational theory that are conducive of the individual’s educational work on themselves are presented. The presentation’s main focus lies on points of reference which allow viewers to develop a critical awareness of real-world social circumstances through engaging with the fictional.

1 Der Beitrag entstand aus einem Vortrag vom 04.12.2019 am Institut für Erziehungswissenschaft der TU Braunschweig in der Vortragsreihe „Winter is coming – pädagogische Blickwinkel auf GoT“, die sich an Studierende richtete, um erziehungswissenschaftliche Themen, Zugänge und Erklärungsansätze anhand eines bei Studierenden beliebten Gegenstandes zu vermitteln. Daher die Gewichtung und Einbettung der Szenenanalyse in der Gliederung des Vortrags, die hier beibehalten ist.

Keywords: Bildungstheorie; Bildungsprozesse; „Quality-TV“; „Game of Thrones“

„*Game of Thrones*“ (GoT) von HBO zählt zu den erfolgreichsten *Quality-TV*-Serien, die seit nunmehr ca. 20 Jahren – beginnend mit den „*Sopranos*“ ab 1999 – via Pay-TV, Kabelkanal und Streamingdiensten, ihre weltweite Verbreitung gefunden haben. Begünstigt durch die technologische Möglichkeit der potentiell ununterbrochenen Mediennutzung auch auf mobilen Endgeräten sind diese der treibende *Content* des Trends zum non-linearen TV-Konsum. Da der Begriff „quality“ normativ behaftet und unscharf ist, findet zunehmend der Terminus „transgressiv“ für die neue Serienart Verwendung. In transgressiven Serien können, wie der Name schon sagt, Grenzen überschritten werden, so dass Rezipient*innen neue Perspektiven auf ihr Welt- und Selbstbild erlangen (vgl. Arenhövel 2018, S. 19). Dies kann gelingen, weil das Serienformat ausgedehnte Erzählzeit bietet, um Charakterentwicklungen und Handlungsstränge im Detail zu verfolgen. Zugleich öffnet sich ein Darstellungs- und Reflexionsraum für komplexe Situationen. Im Folgenden werden Bedingungen herausgearbeitet und eingeordnet, unter denen transgressive Serien ein Bildungserlebnis bieten bzw. anstoßen. Zunächst (1) erfolgen einige bildungstheoretische Überlegungen. Unter (2) werden ausgewählte Szenen aus GoT auf ihren möglichen Beitrag zu einem Bildungserlebnis überprüft, um (3) unter Bezug auf Merkmale von transgressiven Serien im Allgemeinen und auf GoT im Speziellen die These von GoT als Bildungserlebnis zu plausibilisieren. Ein Fazit (4) beendet den Argumentationsgang.

1 Bildungstheoretische Grundannahmen zum Anstoß von Bildungsprozessen

Zunächst soll auf ein bildungstheoretisches Verständnis eingegangen werden, das Bildung als Transformationsgeschehen betrachtet (1.1), um dann auf die klassische Bildungsvorstellung bei Humboldt zu rekurrieren (1.2). Abschließend werden den Bedenken seitens Adorno und Horkheimer hinsichtlich der Produkte der Kulturindustrie Rechnung getragen (1.3).

1.1 Bildung als ein Transformationsgeschehen meint die Modifikation und Umwandlung etablierter Muster unseres Selbst- und Weltverhältnisse in einem laufenden, umfassenden Prozess. Diese Sicht auf Bildung geht auf Überlegungen von Helmut Peukert, Winfried Marotzki und Rainer Kokemohr zurück. U. a. hat Kokemohr in den 1980er-Jahren angesichts der gesamtgesellschaftlichen Entwicklung den ständigen und subjektiv z.T. als massiv empfundenen Veränderungsdruck auf die Individuen als bildungstheoretisch relevant hervorgehoben, da die Subjekte nach dem Wegbrechen bzw. dem Legitimationsverlust

tradiert Orientierungen dazu gezwungen seien, „die Einheit ihrer Weltkonstruktion [...] als individuelles biographisches Dauerprojekt [zu] bearbeiten“ (Kokemohr 1989, S. 327, zit. n. Rieger-Ladich 2014, S. 21; vgl. auch Fuchs 2015, S. 15, Nohl/von Rosenberg/Thomsen 2015, S. 1). Aus der laufenden Dekade soll noch auf Hans-Christoph Kollers „Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse“ (2012) verwiesen werden. Koller beschreibt transformatorische Bildungsprozesse folgendermaßen: Bildung könne verstanden werden

(1) als ein Prozess der Transformation (2) grundlegender Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses (3) in Auseinandersetzung mit Krisenerfahrungen, die die etablierten Figuren des bisherigen Welt- und Selbstverhältnisses in Frage stellen (Koller 2011, S. 110).

Es soll sich um ein anspruchsvolles Transformationsgeschehen im Sinne einer neuen Qualität handeln, nicht nur um eine quantitative Akkumulation – die gewissermaßen nachhaltig eine grundlegende Umstrukturierung der Muster unseres Selbst- und Weltverhältnisses vornimmt (vgl. Fuchs 2015, S. 19, Nohl/von Rosenberg/Thomsen 2015, S. 1f.). Wenn wir dies streng auslegen würden, dann entstünden doch Zweifel, ob TV-Serien tatsächlich in der Lage sind, Krisenerfahrungen zu evozieren, die unser Selbst- und Weltverhältnis so erschüttern, dass dieses in grundlegender Weise in einen neuen Zustand transformiert werden müsste. Markus Rieger-Ladich (2014), dessen für das Thema einschlägigem Aufsatz zur Serie „*Breaking Bad*“ ich viele Anregungen verdanke, unternimmt dennoch den Versuch dazu: Und zumindest intra-diegetisch – also auf der Ebene innerhalb der Erzählung – kann er dies plausibel darstellen: Sein Aufsatz verfolgt den Werdegang von „*Walter White*“, des Hauptcharakters von „*Breaking-Bad*“, wobei die Verwandlung von einem biederem Chemielehrer zu einem skrupellosen Drogenzaren als ein Bildungsprozess negativer Art gelesen wird. Rieger-Ladich tut dies, um nach dem Verbleib der normativen Elemente des Bildungsbegriffs zu fragen – Entwicklung zur Autonomie in Verantwortung gegenüber sich selbst und den Mitmenschen: Denn wenn Bildung technisch als Transformation des Selbst- und Weltverhältnisses verstanden wird, dann könnten auch destruktive Werdegänge wie der des fiktiven „*Walter White*“ als Bildungsprozesse gelten. Er fordert daher eine qualitativ präzisere Bestimmung von Bildung im Rahmen einer Theorie transformativer Bildungsprozesse (vgl. Rieger-Ladich 2014, S. 22f.; dazu ausführlich Fuchs 2015).

Neben dieser intra-diegetischen Analyse eines transformatorischen Bildungsvorgangs, kommt Rieger-Ladich auch auf einen möglichen extra-diegetischen Transformationsprozess beim Publikum zu sprechen. Er ist der Ansicht, dass *Quality-TV*-Serien „Auslöser“ von Bildungsprozessen sein können (vgl. Rieger-Ladich 2014, S. 20 u. 28): Schließlich würden diese Serien Eigenschaften literarischer Werke aufweisen, denen man gewöhnlich einen besonderen

Bildungswert unterstelle. Im Anschluss an Vertreter der Literaturtheorie wie Hans-Ulrich Gumbrecht und Christoph Jäger sieht er transgressive Serien als Mittel „metakognitiver Reflexion“ (Jäger 2005, S. 32, zit. n. Rieger-Ladich 2014, S. 19), mit denen Denkmuster überprüft werden könnten. Folgen wir dem, so muss trotz der obigen Definition von Koller der Gedanke des transformativen Bildungsgeschehens beim Anschauen von Serien nicht gänzlich aufgegeben werden. Allerdings ist eine „weiche“ Formulierung zu bevorzugen und mit Rieger-Ladich (2014, S. 28) davon zu sprechen, dass transgressive Serien „bisweilen eine sanfte Drift“ auslösen (ausführlich zu den Varianten von Auslösern von transformatorischen Bildungsprozessen vgl. Fuchs 2015, S. 17 f.).

*1.2 Die These, dass GoT im Sinne dieser „sanften Drift“ ein Bildungserlebnis bei den Rezipient*innen auslösen kann, wird nun in Verbindung mit dem neuhumanistischen Verständnis von Bildung bekräftigt, das den Prozesscharakter betont und als Vorgang im und durch das Subjekt beschreibt. Es geht um die vielzitierte „höchste und proportionirlichste Bildung seiner [des Menschen, PD] Kräfte zu einem Ganzen“ (Humboldt 1792/1960, S. 64). Die von Humboldt genannten Mittel bzw. Voraussetzungen für den Bildungsprozess, der zugleich die „letzte Aufgabe unsres Daseyns“ (Humboldt 1793/1960, S. 235) ist, gelten auch für das potentielle Bildungserlebnis durch transgressive TV-Serien: Für Humboldt sind für den Bildungsprozess fundamental: 1. Der Komplex Freiheit, Muße und Austausch, „da aber auch das geistige Wirken in der Menschheit nur als Zusammenwirken gedeiht“ (Humboldt 1809/1982, S. 253, vgl. Humboldt 1792/1960, S. 64) und 2. die „Verknüpfung unsres Ich mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung“ (Humboldt 1793/1960, S. 235 f.). Die Welt gewährleistet die erforderliche „Mannigfaltigkeit der Situationen“ (Humboldt 1792/1960, S. 64).*

Bei der geforderten Verknüpfung des Ichs mit der Welt ist die Dimension „allgemein“ sowohl inhaltlich, als Aufforderung sich zunächst nicht zu speziell auszurichten, als auch hinsichtlich der Zugänge zu verstehen: kognitiv und körperlich, emotional, im ästhetischen Empfinden, der Imagination. Erst die Aktivierung aller Zugangsarten ermöglicht eine umfassende Rezeption der Welt und ihrer Kunstwerke, zu denen kommerzielle TV-Serien als Artefakte natürlich zählen. Die zweite Dimension ist nach Humboldt „rege“. Hier wird die Eigentätigkeit als Voraussetzung für Bildungsprozesse angesprochen und meint auch die Bereitschaft, Zweifel zu verfolgen, Assoziationen nachzugehen, um Ansichten, Zuschreibungen oder Herangehensweisen zu überprüfen und evtl. zu modifizieren. Werden die ersten beiden Dimensionen der Humboldt'schen Kräftebildung auf das Anschauen von TV-Serien bezogen, so kann gefolgert werden, dass eine breit angelegte und aktive Rezeption, nicht das passive Konsumieren, ein Bildungserlebnis begünstigen.

„Frei“, die letzte der genannten Dimensionen, ist in der Epoche Humboldts zuvörderst nach ihrem personenrechtlichen Gehalt bestimmt, da Freiheit der

Rede, der Person etc. erst in wenigen Ländern und rudimentär etabliert waren. Zusätzlich bestand ein manifester Zwang zur Sicherung der prekären Existenz, der auch bei einem höheren formalen Grad von Freiheit wenig tatsächliche Freiheit ließ, wie Thomas H. Marshall (1950/1992) am Beispiel Englands eindrucksvoll zeigte. Zusätzlich ist gemeint, sich mit Gegenständen eigener Wahl zu beschäftigen, Zugangs- und Rezeptionsebenen zu wechseln und diese frei mit bestehenden Gedanken, Empfindungen oder Imagination zu verknüpfen. Dies schließt m. E. mit ein, sich unabhängig von eigenen Vorurteilen zu machen und Mündigkeit zu entwickeln. Diese Dimension der Verknüpfung des Ichs mit der Welt wird durch die geschützten Umstände medialer Rezeption unterstützt, die in realen Situationen i. d. R. nicht vorhanden sind – die dabei erfahrenen Eindrücke, Gedanken und Empfindungen des rezipierenden Subjekts sind jedoch „echt“, auch wenn sie vom Fiktiven ausgelöst werden. Der Schutzaspekt des „Freiraums“ bei der Rezeption des Fiktiven umfasst u. a. die Möglichkeit, sich jederzeit der Situation ohne Konsequenzen zu entziehen; es besteht kein Handlungs- oder Entscheidungsdruck sowie kein externer Zwang, sich den vorherrschenden Moralvorstellungen bei der Rezeption unterzuordnen. Mit Ausnahme klassischer linearer Erstausstrahlung unterliegt die Auseinandersetzung keinem Zeitdruck: Emotionen können nach Gutdünken ergründet werden und Gedanken beliebig schweifen; das Vorstellungsvermögen kann, einmal „auf Touren“ gebracht, mögliche Fortgänge imaginieren oder über alternative Szenarien bei Problemlagen sinnieren. Allerdings – und dies gilt für alle drei Dimensionen – ist ein möglichst anregungsreiches Material notwendig. Bereits Humboldt hat auf das grundsätzliche Problem verwiesen, dass freie Wechselwirkung bei Eintönigkeit wenig bringe: „Auch der freieste und unabhängigste Mensch, in einförmige Lagen versetzt, bildet sich minder aus“ (Humboldt 1792/1960, S. 64).

1.3 *Bisher wurden Argumente angeführt, die für ein Bildungserlebnis durch transgressive Serien sprechen. Nun ist ihre „Dunkle Seite“ in Erwägung zu ziehen.* Dies wird mit Rekurs auf Horkheimer und Adornos Theorem der „Kulturindustrie“ getan. Diese verwenden in ihrer „*Dialektik der Aufklärung*“ (1947/1991) „Kulturindustrie“ als kultursoziologischen Begriff für das Feld der industriell erzeugten Produkte des Unterhaltungssektors der kapitalistischen Welt (Film, Radio, Fernsehen, Magazine, Reklame). Die Kulturindustrie produziere manipulativ regressive Bedürfnisse, vor allem einen infantilen Wiederholungszwang, den sie mit immer gleichen Produkten befriedigen würde. Die konsumierenden Menschen gerieten in Abhängigkeit, wie sich am Starkult oder dem Suchtcharakter bezüglich der Produkte zeige (vgl. Schweppenhäuser 2010, S. 133).

Es wird angenommen, dass die Güter der Kulturindustrie „selbst im Zustand der Zerstreung alert konsumiert“ (Horkheimer/Adorno 1947/1991, S. 135) werden können, da sie auf möglichst unproblematische, schnelle Aneignung möglichst Vieler zugeschnitten sind – verkürzend, simplifizierend und voller Klischees

(vgl. ebd., S. 133). Sie gestatten nicht den „Typus von Erfahrung, auf den die traditionellen Bildungsinhalte abgestimmt waren“ (Adorno 1959/1997, S. 100f.). Dieser Typus von Erfahrung ist für Adorno „die Kontinuität des Bewußtseins, in der das Nichtgegenwärtige dauert, in der Übung und Assoziation im je Einzelnen Tradition stiften“ (Adorno 1959/1997, S. 115). Halbbildung sei daher „eine Schwäche zur Zeit, zur Erinnerung, durch welche allein jene Synthesis des Erfahrenen im Bewußtsein geriet, welche einmal Bildung meinte“ (ebd., S. 116). Adorno hat herausgearbeitet, dass im Kapitalismus die Resubjektivierung von Kultur kaum möglich ist (vgl. Adorno 1959/1997, S. 94). Insbesondere durch die Verhältnisse der Lohnarbeit seien objektiv-strukturell die Voraussetzungen einer „lebendigen“ (ebd., S. 100) Zueignung von Kultur nicht gegeben: Bildung hat nach Adorno „Autonomie und Freiheit“ (ebd., S. 104) zur Bedingung. Neben diesen, in der kapitalistischen Welt strukturell der Masse der Menschen nicht zugänglichen Voraussetzungen ist bei Adorno also der Erfahrungstypus „Übung und Assoziation“/„Synthesis des Erfahrenen im Bewußtsein“ für Bildung erforderlich, was wir in Analogie zu Humboldts Verknüpfung des Ichs mit der Welt sehen dürfen. Diese Prozesse aber, so Adorno, würden erst gar nicht einsetzen: Die „Neuankömmlinge“ in der Kultur, die von den Gütern der Kulturindustrie „überflutet werden“, seien psychologisch kaum darauf vorbereitet (Adorno 1959/1997, S. 101). Die vom Subjekt zu erbringende Leistung, „nämlich die sinnliche Mannigfaltigkeit vorweg auf die fundamentalen Begriffe zu beziehen, wird dem Subjekt von der Industrie abgenommen“ (Horkheimer/Adorno 1947/1991, S. 132). Horkheimer und Adorno betrachteten daher Kunst, die Warencharakter aufweist, mit großer Skepsis, da ihr kritisch-aufklärerisches Potential, ihr innovativ-utopischer Charakter unter den Bedingungen der Marktgesetze nicht wirksam werden kann. Schlimmer noch: Die Menschen würden aufgrund der ästhetisch rückständigen Machart der Güter der Kulturindustrie in einem rückständigen Bewusstseins- und Wahrnehmungszustand festgehalten (vgl. Schweppenhäuser 2010, S. 102f.). Die Konsumenten richten sich in einer trügerischen Imaginationswelt ein und identifizieren sich unbewusst mit den objektiven Machtstrukturen, die unterschwellig hervorscheinen würden (vgl. Schweppenhäuser 2010, S. 103; vgl. Horkheimer/Adorno 1947/1991, S. 134f.).

Phänomene der Massenkultur sind in dieser Sicht manipulative Veranstaltungen der Herrschenden. Sie produzieren Ideologie, die medial ineinandergreift und ein geschlossenes System erzeuge (vgl. Schweppenhäuser 2010, S. 103). Dies würde bedeuten, dass auch transgressive TV-Serien als „Ideologieproduzenten“ an der Reproduktion der herrschenden objektiv-strukturellen Bedingungen des Kapitalismus beteiligt sind: Sie tragen wie Trojanische Pferde ideologisch-affirmative Botschaften in ihrer Narration oder Bildästhetik in sich, die die bestehenden Sozial- und Herrschaftsverhältnisse stabilisieren helfen. Audiovisuelle Medien eignen sich durch ihren Abbildcharakter von scheinbarer Realität prinzipiell gut, historisch entstandene soziale Phänomene als alternativlos

oder „natürlich“ erscheinen zu lassen: Geschlechterrollenklichs, idealisierte Normvorstellungen von Familie etc. treiben auch in transgressiven Serien ihr Unwesen. Ferner neigen Filme und TV-Serien in ihrer Erzählweise typischerweise dazu, bevorzugt mit Identifikationsfiguren zu arbeiten. Dabei werden strukturelle Rahmenbedingungen, Zusammenhänge und Abhängigkeiten psychologisiert und individualisiert. So können in konventionellen Fiktionen „Helden“ Probleme scheinbar immer lösen. Das hat schon Adorno beschrieben:

Dem Halbgebildeten verzaubert alles Mittelbare sich in Unmittelbarkeit, noch das übermächtige Ferne. Daher die Tendenz zur Personalisierung: objektive Verhältnisse werden einzelnen Personen zur Last geschrieben oder von einzelnen Personen das Heil erwartet. (Adorno 1959/1997, S. 118)

Bei aller wohlmeinenden Hervorhebung des kritischen-Potentials und des aufklärerischen Wertes von transgressiven TV-Serien ist die grundsätzliche Mahnung der Kritischen Theorie hinsichtlich der Ideologieproduktion nicht zu vergessen (vgl. auch Arenhövel 2018, S. 10).

2 Thematisierung gesellschaftlicher Bereiche in ausgewählten GoT-Szenen

Nachfolgende Ausführungen beschränken sich auf die Bereiche Finanzen, Politik und soziale Ordnung. Die „Lesbarkeit“ der Szenen auch über die Bildkomposition und Bildästhetik unterbleibt aus Platzgründen.

2.1 Szene Nr. 1: Finanzen (S7_E03 „The Queen’s Justice“, 29:36–32:19)²

Die Szene beinhaltet einen Dialog zwischen den Figuren der Königin „Cersei“ und einem namenlos bleibenden Abgesandten der „Eisernen Bank“ aus der „Freien Stadt Braavos“, der sich um die fällige Rückzahlung der Schulden der Krone dreht – also eine eher untypische Situation für das traditionelle Fantasy-Genre.

2 Die Auswahl dieser Szene ist der expliziten Absicht des Autors der Romanvorlage, George R. R. Martin, geschuldet, das Fantasy-Genre in dem Sinne „erwachsener“ zu machen, dass Handlungen oder Ereignisse auch Folgen in der Fantasy-Welt zeitigen sollten. So fragte Martin in Bezug auf Tolkiens „Herr der Ringe“ polemisch, wie denn nun „Aragorns“ Steuerpolitik nach dessen Thronbesteigung aussehe. Vgl. Gilmore, Mikal (2014): George R. R. Martin. The Rolling Stone Interview, *Rolling Stone*, 23.04.2014. Online unter: <https://www.rollingstone.com/culture/culture-news/george-r-r-martin-the-rolling-stone-interview-242487/> [Abgerufen am 10.12.2019]

Dieser Dialog ist im Serienverlauf die vorletzte von einigen „Bank-Szenen“, auf die hier nur punktuell zur Verdeutlichung der Inszenierung eines Kreditinstituts in der Serie eingegangen werden soll. In vorangehenden Szenen scheint die Darstellung der Bank noch relativ neutral zu erfolgen – als eine an der Sicherung ihrer Investitionen orientierte Organisation, was aus der Sicht eines im Kapitalismus lebenden Publikums an sich noch nichts Verwerfliches haben muss. Mit der ausgewählten Dialogszene jedoch konnotiert die Serie Banken eindeutig negativ. Wie dies geschieht, so die Annahme, regt die Rezipient*innen sowohl zu einem intra-diegetischen Nachdenken über die konkrete Rolle dieser spezifischen fiktiven Bank in der „Story“ von GoT als auch zu einer extra-diegetischen Reflexion über die Rolle von Finanzinstituten im Allgemeinen in der realen Geschichte und im aktuellen Gesellschaftssystem an.

Als Merkmale der Bank fallen zunächst die Inszenierungen von Nüchternheit und Rationalität in Geschäftsbeziehungen ins Auge: Eigenschaften, die in allen Bank-Szenen in GoT eine Rolle spielen – in der ausgewählten Szene bereits in der Eröffnungseinstellung symbolisiert durch das Ablehnen des angebotenen Weins durch den Bankvertreter. In Form der affektiven Neutralität tendiert die Nüchternheit der Geschäftsbeziehungen durch den schnörkellosen persönlichen Umgang schon leicht ins Negative: Der Bankvertreter hält sich nicht lange mit Floskeln der Beglückwünschung zur Thronbesteigung oder Kondolenz auf, obwohl „Cersei“ gerade ihr letztes Kind verloren hat. Das rationale, zahlenbasierte Entscheidungskalkül der Bank stellt die Serie bei anderer Gelegenheit heraus, als bezüglich der Kreditwürdigkeit nach dem Ernteertrag gefragt wird, wohingegen die stattdessen vorgebrachten Argumente, Ehre und Geburtsrecht, keinen Eindruck bei der Bank hinterlassen (S4-E06 „The Laws of Gods and Men“, 02:40–07:45).

Bemerkenswert ist nun, dass die „Bank-Szenen“ mit dem Verschwinden der Person hinter der Funktion und der Rationalität im Entscheidungsprozess dem Publikum zwar Kennzeichen von modernen Gesellschaften zeigen, diese aber nicht als irrtümliche Anachronismen der Produzenten bei der Darstellung einer im mittelalterlichen Phantasma angesiedelten Welt auftreten. Die intra-diegetischen Figuren registrieren diese ihnen fremd erscheinenden Strukturmerkmale sehr wohl, sind entsprechend irritiert und kompetenzarm: Mit den traditionellen Standesvorteilen und Handlungsrepertoire zur Interessendurchsetzung kommen sie bei einer Institution, die Merkmale der Moderne trägt, offenbar nicht weit. Dies gelingt den Figuren erst, nachdem sie die Merkmale antizipieren und auf die Gewinnmaximierung als das Eigeninteresse der Bank eingehen, welches so auch dem TV-Publikum als Schlüssel zum Verständnis dieser Institute dienen kann. Spätestens die ausgewählte Szene „entschleiert“ nun das scheinbar legitime Eigeninteresse der Bank an Investitionssicherheit und Gewinnerzielung als zynisches Spiel und gesellschaftlich schädliches Unterfangen: Die im Dialog erwähnte Finanzierung des Sklavenhandels demonstriert

die Investitionsbereitschaft der Bank bar jeglicher moralischer Skrupel. Auch die in einer früheren Episode (S4-E06 „The Laws of Gods and Men“, 02:40–07:45) dargestellte Gewährung eines Kriegskredits an einen konkurrierenden Thronprätendenten – obwohl man mit seinen Gegnern langjährige gute Geschäftsbeziehungen pflegt – bietet dem TV-Publikum die Gelegenheit zur Realisierung, dass ein Finanzinstitut jede sich bietende Gelegenheit zur Gewinnerzielung opportunistisch nutzt, auch wenn es anderen schadet. Gleichzeitig wird in der untersuchten Dialogszene von der in der Debitorenrolle befindlichen Figur „Cersei“ die scheinbar nüchterne Kalkulationstätigkeit der Bank als „vornehmes Wort für Wetten“ bezeichnet, ohne auf große Widerrede seitens des Bankvertreters zu stoßen. Vor dem Hintergrund der Weltfinanzkrise von 2008, die von Wetten seitens der Lehman-Brothers-Bank auf Kursverluste der verkauften eigenen Finanzprodukte ausgelöst wurde und zur Hypothekenkrise amerikanischer Hausbesitzer führte, ist das nicht nur für das US-Publikum eine kaum verfremdete Kritik am realen Finanzwesen. Den kritischen Blickwinkel noch verschärfend, unterstellt das Ende der Szene ein prinzipielles Interesse von Finanzinstituten am Status quo der herrschenden Verhältnisse, da mit den von Königin „Cersei“ aufgezählten Alternativen zu ihr (Revolutionäre, Dothraki, Drachen) die Bank voraussichtlich keine guten Geschäftsbeziehungen pflegen könne. Über die Bezüge zum Geschäftsgebaren der Banken in der Finanzkrise 2008 hinaus eröffnet dies einen Reflexionsraum für prinzipielle Überlegungen hinsichtlich der Rolle von Finanzinstituten in der realen Geschichte und den existierenden gesellschaftlichen Strukturen.

Für die Entwicklung dieser kritischen Sensibilität beim Publikum wäre es sicherlich hilfreich gewesen, wenn das Thema Finanzen in GoT auch bei den „Publikumslieblingen“ aufgeworfen worden wäre. Hier ist allerdings eine gewisse Unausgewogenheit und konventionelles „Storytelling“ der Serie feststellbar: Während das „Haus Lannister“ durchaus die Ernte der Bauern gewaltsam einreibt, erfahren wir nicht, wie das als Sympathieträger aufgebaute konkurrierende „Haus Stark“ z. B. seine Trutzburg finanziert oder sein Heer unterhält. Die naheliegende Beschaffung der notwendigen Ressourcen im Rahmen der intra-diegetischen Feudalordnung, d. h. realiter durch die Ausbeutung der bäuerlichen Arbeitskraft, bleibt hier punktuell unausgesprochen, obwohl es ansonsten ein Kennzeichen der Serie ist, die Folgen der Machtverhältnisse für das Leben der „einfachen“ Menschen (fast) durchgängig kritisch zu inszenieren.

2.2 Szene Nr. 2: Politik (S6_E04 „Book of the Stranger“, 13:21–15:45)

Auch hier findet Genreuntypisches statt: Es wird eine außenpolitische Verhandlung dargestellt, die für die beteiligten Parteien innenpolitische Implikationen hat, geht es doch um Grundelemente ihrer jeweiligen Gesellschaftsverfassung.

Betrachten wir die beteiligten Parteien genauer: Die Handlung spielt in der befreiten ehemaligen Sklavenhalterstadt „Meeren“ auf dem Kontinent „Essos“. Auf der einen Seite die Vertreter der noch verbliebenen Sklavenhalterstädte und auf der anderen Seite die politischen und militärischen Vertrauten der Eroberin und Sklavenbefreierin „Daenerys“, die zusätzlich um den Thron im benachbarten Kontinent „Westeros“ ringt, dem Haupthandlungsort von GoT. Nicht nur bereits durchgeführte Kampfhandlungen, sondern auch persönliche Geringschätzung erschweren die Verhandlungsführung.

Die in der Szene nicht selbst auftretende Königin „Daenerys“ stellt eine fundamentale Gefahr für die politische und wirtschaftliche Ordnung der Sklavenhalterstädte dar. Diese versuchen ihre vitalen Interessen zu verteidigen, indem sie die Restauration der alten Verhältnisse in der befreiten Stadt anstreben – was sich zum Zeitpunkt der Verhandlung noch in einer Seeblockade und asymmetrischer Kriegsführung in Form der Unterstützung terroristisch agierender, innenpolitischer Gegner äußert. Vorherige Bestechungsversuche erwiesen sich als kontraproduktiv, da sie bei der gegenüber Unterdrückung von Unschuldigen höchst sensiblen „Daenerys“ nur zu noch mehr Interventionswillen führten. Diese wiederum bezieht sowohl ihre Herrschaftslegitimität als auch einen wesentlichen Teil ihres Machtinstrumentariums in Form einer Armee ehemaliger Sklaven aus dem Umstand der von ihr durchgeführten Sklavenbefreiung, da ihr auf Abstammung basierender Thronanspruch für die „Sieben Königslande von Westeros“ auf dem Kontinent „Essos“ irrelevant ist. Für ihren Verhandlungsführer kommt erschwerend hinzu, dass verschiedene Ansätze des Anti-Terror-Kampfes erfolglos blieben, die Wirtschaft aufgrund der Blockade daniederliegt und das momentan zur Verfügung stehende militärische Potential nicht für eine gleichzeitige Verteidigung der befreiten Stadt und eine Offensive in die gegnerischen Machtzentren ausreicht.

Die Verhandlung endet unter Geben und Nehmen trotz verbleibender antagonistischer Vorstellungen bezüglich der Sklaverei in einem Kompromiss zur Friedenssicherung. Unkonventionell ist GoT hier zum einen durch den Umstand, statt Heldentaten oder Magie einen Kompromiss zur Problemlösung einzusetzen, zum anderen im Hinblick auf die Darstellung von Flexibilität bei moralischen Standpunkten. Vergessen wir nicht, dass der Heimatmarkt von GoT die Vereinigten Staaten sind: Sklaverei ist keine Erscheinung längst vergangener Epochen, sondern im politischen, sozialen und kulturellen Selbstverständnis der USA von präsender Bedeutung mit breiter Thematisierung. Wenn „Daenerys“ als Sklavenbefreierin agiert, inszeniert sie die Serie als „Heldinnen-Gestalt“, von der nicht nur im Fantasy-Genre gewöhnlich die Rettung ausgeht und die in moralischen Fragen völlig unzweideutig zu sein hat. Nun jedoch werden in ihrem Namen den Sklavenhaltern eine langjährige Übergangszeit und finanzielle Kompensation zugebilligt. Ein großer Kratzer am Image einer mit edlen Motiven ausgestatteten Retterin-Figur, die aufgrund zwingender Umstände keine moralisch saubere

Lösung liefern und auch die bösen Buben nicht ihrer sofortigen, gerechten Strafe zuführen kann (zumindest für einige Episoden).

Die Rezipient*innen müssen nun ihre genre-typisch überhöhte Erwartungshaltung kritisch überprüfen. Dabei kommt erschwerend hinzu, dass GoT die Figur „Daenerys“ als visionäre politische Alternative nicht nur gegenüber einer Sklavenhaltergesellschaft, sondern auch gegenüber dem Feudalismus in „Westeros“ aufgebaut hat: In einer vorangegangenen Schlüsselszene (S5_E08 „Hardhome“, 19:46–24:59) erklärt sie, dass sie den dortigen Thron nur beansprucht, um das „Rad zu zertrümmern“, das die Machtkämpfe der Adelsgeschlechter untereinander symbolisiert und dabei stets die einfachen Menschen überrolle. Angesichts des in der Szene dargestellten Verhandlungskompromisses fragt sich das TV-Publikum nun eventuell, wie eigentlich die Chancen für moralisch scheinbar gerechtfertigte interventionistische Eingriffe bzw. eine „Reform von oben“ in bestehenden Gesellschaftsordnungen nicht nur innerhalb der Fiktion, sondern auch in der realen Welt stehen. Was die reflexionsanregende Enttäuschung des Publikums einer konventionellen Fantasy-Auflösung des Konflikts womöglich noch vertieft, ist der Umstand, dass „Daenerys“ nicht bloß eine „mächtige“ Heldinnenfigur im üblichen Rahmen ist; sie spielt intra-diegetisch vielmehr in ihrer eigenen Liga: Nur sie verfügt über die Fähigkeit (via Drachen), interkontinental Macht zu projizieren und jede Truppenansammlung, jeden Ort quasi aus dem Nichts mit einem einzigen Befehl auszuradiieren. Und diese Hoffnungsträgerin mit ihren einmaligen Machtmitteln muss aufgrund zwingender außen- und innenpolitischer Umstände Abstriche von ihrer politisch-ideologischen Agenda machen? Wir werden über offenkundige Parallelen zur realen Supermacht USA eingeladen, auch extra-diegetisch über Rahmenbedingungen und Umstände nachzudenken, die in einer komplexen Welt den Handelnden frustrierende Kompromisse abnötigen. Interventionen sind vielmehr politisch gut abzuwägen und „Lösungen“ selten schnell und sauber. Über das engere politische Feld hinaus wird zusätzlich eine Reflexion über die Grenzen von Autonomie ermöglicht.

2.3 Szene Nr. 3: Soziale Ordnung (S5_E07 „The Gift“, 30:08–33:30)

Die Szene beinhaltet einen Dialog zwischen der Fürstin „Olenna Tyrell“, Gebieterin über die fruchtbarste und reichste Territorialherrschaft der „Sieben Königslande“ und dem aktuellen religiösen Oberhaupt der vorherrschenden Religion des Kontinents „Westeros“, dem sogenannten „Hohen Spatz“. Die Fürstin fordert hierin die Freilassung ihrer Enkelkinder, die aufgrund von Verfehlungen gegenüber den religiösen Geboten von der Religionsgemeinschaft inhaftiert sind, was aus grundsätzlichen Erwägungen abgelehnt wird.

„...und wenn die Vielen aufhören, die Wenigen zu fürchten?“ Mit dieser rhetorischen Frage droht der religiöse Führer im Abgang kaum verhohlen,

die bestehende feudale Gesellschaftsordnung revolutionär zu beseitigen. Im vorhergehenden Wortwechsel wird von seiner Seite angedeutet, dass das „arbeitende Volk“ sich durch das Abschütteln der Angst anscheinend nur noch dieser revolutionären Möglichkeit „bewusst“ zu werden brauche – und dann, so wird suggeriert, könnten die „Wohlhabenden und Mächtigen“ einen Umsturz der alten Ordnung kaum verhindern. Hier betreten, kaum verschlüsselt, zwei Kernelemente des Sozialismus der realen Welt – Klassen-Bewusstsein und materialistische Geschichtslogik – die Bühne der fiktiven „Anderswelt“ und damit die Wohnzimmer des TV-Publikums. Die im Fantasy-Genre üblicherweise im Subtext mittransportierte Ideologie einer „natürlichen“ gesellschaftlichen Ordnung mit wenigen „Auserwählten“ und viel dienendem „Fußvolk“, also einer klaren, scheinbar ewigen sozialen Hierarchie der Klassen, erfährt eine deutliche Irritation. Gleichzeitig ist unser Sinn für Gerechtigkeit angesprochen, sowohl hinsichtlich der vom „Hohen Spatz“ erwähnten Ausbeutung der arbeitenden Bevölkerung durch die ungleiche Verteilung der Arbeitsbelastung und Profite, als auch hinsichtlich seines Anspruchs, dass das Gesetz für alle gleich zu gelten haben. Da letzteres als ein Grundpfeiler der realen bürgerlichen Gesellschaften keine Ausnahmen zulässt, sollte die Privilegierung qua Geburt jedem modernen TV-Publikum delegitimiert erscheinen und dieses so zumindest in diesem Punkt der intra-diegetischen gesellschaftlichen Auffassung des revolutionär gesinnten „Hohen Spatzen“ folgen können. Indem GoT in dieser Szene geschickt das Prinzip der Rechtsgleichheit mit dem Problem der sozialen Ungleichheit verbindet, bezieht es dieses als weitere Ungleichheitsdimension in eine mögliche extra-diegetische Reflexion auch des Teils des kapitalistisch geprägten TV-Publikums mit ein, der ansonsten aufgrund seiner ideologischen Ausrichtung in sozialer Ungleichheit kein fundamentales gesellschaftliches Problem sieht oder gar unreflektiert jede Alternative zur bzw. Variante der kapitalistischen Gesellschaftsordnung mit dem „Sozialismus-Etikett“ belegend pauschal ablehnt.

Diese Reflexionsmöglichkeit wird in ihrer Geradlinigkeit allerdings vom Verlauf der „Story“ wiederum gebrochen. Zwar kann die Figur des „Hohe Spatzen“, äußerlich die Erscheinung eines bescheidenen mittelalterlichen Bettelmönchs, der einfache Dienste zugunsten der Armen verrichtet, auf der persönlichen Ebene zunächst Sympathien wecken. Die Serie hat jedoch nach und nach seine religiöse Bewegung als eine Gruppe militanter Eiferer vorgeführt, die nicht nur die eigene Glaubensgemeinschaft, sondern alle Bereiche des gesellschaftlichen Lebens von ihren puristischen Vorstellungen beherrscht wissen will. Der religiöse Fanatismus seiner Bewegung wirkt so für das Publikum, das eventuell die spanische Inquisition oder aktuellere religiöse Fundamentalisten assoziiert, als „no-go“-Signal. Die Szene transportiert also zusätzlich die Botschaft, dass die scheinbar auf der Hand liegende revolutionäre Lösung der gesellschaftlichen Probleme ebenfalls erhebliche Mängel haben kann. Diese Skepsis anregende Funktion erweist sich übrigens auch bei gegenläufiger Anordnung: sogar eine

unsympathische Gruppe von Fanatikern kann „gerechte“ Motive aufweisen und durchaus Elemente vertreten, die zur tatsächlichen Verbesserung der Lage von Vielen oder der Unterdrückten beitragen könnten. Die ausgewählte Szene zeigt exemplarisch, wie innerhalb der Kulisse einer mittelalterlich anmutenden Fantasiewelt extra-diegetische Sozialkritik auftreten kann.

3 GoT als Bildungserlebnis

Was sind nun die bildungsrelevanten Aspekte von transgressiven TV-Serien, die zur eingangs genannten „metakognitiven Reflexion“ „driften“ lassen können? Das von Feuilleton, Produktionsfirmen und Distributionskanälen ausgerufenen sog. „Goldene Zeitalter der TV-Serie“ ist quantitativ und qualitativ zu verstehen: Der Markt ist von einer Angebotsflut gekennzeichnet, die eine erfreuliche Vielfalt bietet, aber sogar enthusiastische TV-Konsument*innen haben ihre Not, auch nur die angesagtesten Serien zu verfolgen. Die Quantität und rasche Taktung des Angebots können zu einer Segmentierung in kleine Gruppen von Rezipient*innen führen, die evtl. auch soziologisch bestimmte Merkmale je nach bevorzugtem Genre aufweisen. Die marktstrategischen Sorgen, die dies den Produktionsfirmen bereitet, interessieren hier nicht weiter, aber es liegt auch ein bildungstheoretisch relevanter Gesichtspunkt vor: Bei Serien mit einem hohen Verbreitungs- und Bekanntheitsgrad ist die Annahme berechtigt, dass die Wahrscheinlichkeit für einen Austausch der Rezipient*innen untereinander jenseits des Bildschirms und vor allem jenseits soziologisch typischer Zielgruppen-Milieus steigt. Diese Kriterien erfüllt GoT ob seiner rekordverdächtigen Verbreitung und des hohen Bekanntheitsgrads als popkulturelles Phänomen in der fast eine Dekade umspannenden Produktionszeit von 2011 bis 2019: Die Serie ist sicherlich genreprägend und stilbildend; direkte Erwähnungen und Motive finden sich in anderen Serien (z. B. „The Big Bang Theory“) und auch außerhalb der TV-Landschaft scheint GoT sich eingenistet zu haben (z. B. Trumps Slogan „The Wall is coming“ als Abwandlung des emblematischen „Winter is coming“). Die Kulturseiten der großen Printmedien haben regelmäßig die neueste Staffel rezensiert und in den Blogs dieser Zeitungen wurde z. T. über jede einzelne Folge berichtet. Diese Indizien sprechen dafür, dass die Serie über den engeren Kreis eines Publikums im Fantasy-Spektrum hinaus Niederschlag und Thematisierung finden kann. Evtl. wirkte die Serie während ihrer linearen Erstausstrahlung sogar wie ein „Wiedergänger“ des viel gerühmten „letzten Lagerfeuers“, an dem sich die TV-Nation treffen konnte. Der ursprünglich wöchentliche Ausstrahlungsrhythmus und die jährlichen Staffelpausen begünstigten den Austauschprozess mit Familie, Freunden oder Kollegen über die Interpretation des Gesehenen. Vor allem boten die Pausen, wie auch später die selbstgesteuerte non-lineare Fernsehnutzung, Gelegenheit zum „Innehalten“, d. h. zum vertieften und systematischen

Nach- und Durchdenken oder dem Nachspüren emotionaler Inanspruchnahme etc. Zeit, so wurde oben ausgeführt, ist nach Humboldt neben Austausch und Freiheit eine Grundvoraussetzung für Bildung: Zeit um etwas „Gesehenes“ im Sinne von „Erfahrenem“ als ein vertiefendes „Mit-Erleben“ sedimentieren zu lassen, um eventuell nachhaltige Auswirkungen auf die eigene emotionale, ästhetische oder kognitive Konstitution haben zu können. Auch gelingt es audiovisuellen Medien besonders gut, das Publikum emotional zu affizieren und seine Sinnlichkeit anzusprechen, was man bei der Bildästhetik von GoT sowie der vielfach preisgekrönten Soundtechnik und musikalischen Untermalung „fühlen“ kann. In Verbindung mit dieser künstlich gesteigerten Empfänglichkeit wird die Empathie der Rezipient*innen mehrfach harten Proben unterzogen.

Spätestens hier kommen qualitative Merkmale von GoT als transgressive Serie ins Spiel (denn auch simpel gestrickte TV-Serien „alter“ Schule können popkulturelle Phänomene sein). Längeres Nach- und Durchdenken, gar ein Austausch über das Gesehene, ist eigentlich nur dann fruchtbar, wenn dafür lohnenswertes Material zur Verfügung steht: Um mit Adorno zu sprechen, der „Geist“ benötigt Nahrung, „an der er sich erst bildet“ (Adorno 1959/1997, S. 105). Die Kriterien dafür können wir dem Fundus entlehnen, mit dem die Literaturwissenschaft die als bildungsrelevant eingestufte Literatur beschreibt (in Anlehnung an Rieger-Ladich 2014, s. Abschnitt 2.1): So findet sich in GoT die Technik der Multiperspektivität, über die das Publikum über die verschiedenen Charaktere unterschiedliche Blickwinkel auf die Ereignisse gewinnt. Ein verwirrend umfangreiches Ensemble von Figuren tritt auf, mit feiner Charakterzeichnung und -entwicklung, die Ambiguität zulässt (Musterbeispiel: „Jamie“). Die Vielfalt und Komplexität der „Anderswelt“ GoT dürfte allein aufgrund der Umstände unstrittig sein, dass die Handlung auf zwei Kontinenten spielt, die wiederum mit einer Unzahl von in sich schlüssig und detailreich dargestellten Regionen, Kulturen, Herrschaftsformen, Religionen, Sitten und Gebräuchen etc. ausgestattet sind. Hier beanspruchen abweichende (Welt-) Deutungen, die internen Logiken verschiedener Milieus, unterschiedliche Lebensentwürfe und (religiöse) Überzeugungen Geltung und können von den Rezipient*innen wahrgenommen werden. Im Zusammenwirken mit einer komplexen Erzählstrategie, die Interpretationsraum lässt, tritt bei der Lesbarkeit von Szenen und der „Story“ der Verlust von Eindeutigkeit auf (z. B. beim „Robert-Lyanna-Rhaegar“-Hintergrund oder mittels des Einsatzes der „Spiel-im-Spiel“-Technik). In der Summe entschlüsseln sich erst durch das aufmerksame Schauen nach und nach die Hintergründe der Handlung, die Motive und Beziehungen der Figuren wie auch eine ältere und jüngere „Geschichte“ der „Anderswelt“, die wiederum intra-diegetisch gerne mit ihren eigenen „Mythen“ und „Legenden“ operiert. Diese relativ anspruchsvolle Erzähltechnik verlangt Konzentration und belohnt das Publikum mit einer „Tiefe“, wenn es eine neue (Quer-)Verbindung entdecken kann, die nicht im Vordergrund der Szene steht.

Grundsätzlich findet bei der Begegnung mit einem fiktiven Werk eine Begegnung mit „Alterität“ statt: Wie Rieger-Ladich (2014, S. 19) in Anlehnung an den Literaturwissenschaftler Hans-Ulrich Gumbrecht ausführt, ist dies die Verfremdung des Vertrauten und die Unterbrechung von Wahrnehmungsgewohnheiten, was „Räume der Reflexion“ eröffnet. Manche Genres des Fiktionalen scheinen dafür besonders prädestiniert: Sind Science-Fiction, Dystopien und Fantasy doch per Definition „Anderswelten“. Wie anhand der vorgestellten Szenen demonstriert werden sollte, bietet GoT u. a. die Möglichkeit zur intra- und extra-diegetischen Entdeckung und Reflexion sozialer und gesellschaftlicher Bedingungen, Prozesse und Alternativen, die durch das an vielen Stellen betriebene soziologische „Storytelling“ begünstigt wird: Denn die Charaktere müssen häufig komplexe Situationen und Anforderungen der sie umgebenden institutionellen Settings berücksichtigen sowie sozialen Erwartungen und Normen entsprechen: Nicht nur die „kleinen Leute“, sondern auch „Held*innen“-Figuren sind in GoT, wie echte Menschen, in ihren Entscheidungen und Handlungen keinesfalls ungebunden und müssen stets mit den Folgen leben.

Zu berücksichtigen ist allerdings, dass ein Film oder ein TV-Format erhebliche Probleme hat, gesellschaftliche Verhältnisse darzustellen. Oft ist dies dem Mangel an zur Verfügung stehender Erzählzeit geschuldet, aber auch weil die Wirkungsmechanismen komplex sind und i. d. R. einem flüchtigen Blick verborgen bleiben. Die verlangte erhöhte Geduld- und Aufmerksamkeitsspanne entspricht nicht unbedingt etablierten Erwartungshaltungen, insbesondere des „leichte“ Kost gewöhnten Fantasy-Publikums. Die Serie „The Wire“ (2002–2008 von David Simon) hat dieses Problem wohl bisher in konsequentester Art und Weise adressiert, indem sie viel Sendezeit kumulierte, die systematisch pro Staffel auf jeweils eine Institution fokussierte (Polizei, Gewerkschaft, Stadtverwaltung, Schule, Medien): so entstand mittels einer TV-Krimi-Serie über die Jahre eine Art Gesellschaftsportrait einer amerikanischen Großstadt im Strukturwandel. Gewöhnlich aber tendieren Filme und TV-Serien dazu, institutionelle Settings zu individualisieren und strukturelle Problemlagen zu psychologisieren; gerne über Erscheinungen pathologischer Persönlichkeiten („Erzschurken“) und sympathischer Identifikationsfiguren. Nach Adorno leistet genau dies der Ideologiekonstruktion weiteren Vorschub, wie oben beschrieben wurde.

Der Schöpfer der Vorlage von GoT, George R. R. Martin und die Produzenten der TV-Serie, David Benioff und D.B. Weiss, legen es jedoch ausdrücklich darauf an, gegenläufig zur naiven Narration und moralischen Eindeutigkeit des Fantasy-Genres vorzugehen. Dabei vermischen sie, angesichts des Erfolgs bei Kritikern und Publikum anscheinend auf gelungene Weise, verschiedenste Elemente der realen Welt mit ihrer „Anderswelt“. Sie brechen dabei vielfach mit Klischees, bedienen sie aber gleichzeitig auch hemmungslos und marktgerecht, z. B. mit der Figur des Sadisten „Ramsey“, der Beziehung zwischen „Samwell“ und „Gilly“ („Goldy“ in der deutschen Fassung – *nomen est omen*). GoT spielt

mit den Erwartungshaltungen des Publikums, indem bekannte Versatzstücke des Fantasy-Genres manchmal traditionell Verwendung finden und manchmal eben nicht. So kann es sich die Serie offenbar leisten, sorgfältig aufgebaute Identifikationsfiguren, die die „Story“ zu tragen scheinen, zu meucheln, ohne dass die Zuschauer*innen frustriert abschalten. Zwar werden dabei die Sehgewohnheiten brutal gebrochen und antizipierte Erwartungen für den weiteren Verlauf der „Story“ enttäuscht, aber die breitere Erzähl- und Erklärungsdynamik der Serie hat ungeachtet der schmerzhaften Personalverluste Bestand, da diese auf die Verwobenheit der Beziehungen und Handlungen aller einigermaßen konturiert herausgearbeiteten Figuren in ihren gesellschaftlichen, sozialen Settings ausgerichtet ist. Die soziologisch ausgerichtete Erzählweise sorgt für die Möglichkeit des Nachvollzugs, warum auch Figuren, die als „gut“ gelten können oder partiell „gute“ Absichten verfolgen, moralisch zweifelhafte Entscheidungen treffen und die Konsequenzen dafür tragen müssen. Aufgrund des GoT eigenen Zynismus kann überdies schnell erfahren werden, dass entgegen etablierter Erwartungshaltungen „gute“ Absichten und Taten gerne in Katastrophen enden, dagegen „böse“ Taten für die Figuren durchaus ertragreich sind – was wiederum Sichtweisen, Deutungsmuster und moralische Gewissheiten des Publikums erschüttern kann.

4 Fazit

Sicherlich wird GoT auch einfach nur als leichte Unterhaltung konsumiert. Wenn man damit ein passives „Berieseln-lassen“ assoziiert, dürfte ein Anstoß zu einem Bildungserlebnis nach dem soeben Ausgeführten unwahrscheinlich sein. Im Sinne von Horkheimer/ Adorno wäre GoT dann nur ein weiterer Ideologieproduzent. „TV-Konsum“ in Verbindung mit GoT wird aber dem der Serie inwohnenden transgressiven Potential nicht gerecht. Die Sehnsüchte des Publikums nach genre-typischer Normalität werden in GoT punktuell erfüllt, ohne die weiterführenden Elemente der Serie zunichtezumachen. Der Mehrwert vor allem der soziologischen Versatzstücke von GoT liegt darin, Interessengegensätze, Verflechtungen sowie institutionelle Settings zu thematisieren. Durch die gesamte Serie zieht sich die Kritik an menschenunwürdigen gesellschaftlichen Verhältnissen, ohne zugleich scheinbare Lösungen anzubieten. Bei den oben näher betrachteten Szenen trifft nun m. E. die These von Mark Arenhövel (2018, S. 10 u. 23) zu, dass aktuelle gesellschaftsrelevante Fragen im Material von transgressiven TV-Serien zu entdecken sind bzw. mit kritischem Blick aus ihnen gewonnen werden können. Rezipient*innen können intra-diegetisch soziale Anordnungen und Szenarien durchdenken, welche durch Parallelen bzw. die Erzeugung von Assoziationen mit der gesellschaftlichen Realität ihr Wahrnehmungs-, Analyse- und Urteilsvermögen auch extra-diegetisch schärfen. Dies wiederum kann zur

Irritation des Selbst- und Weltverständnisses führen und als potentieller Anstoß für ein Bildungserlebnis fungieren.

Die These, dass GoT als Anstoß für ein Bildungserlebnis dienen kann, wird im Vorstehenden über eine „Austausch-Verknüpfung“-Konstruktion in Anlehnung an Humboldts Forderung nach Verknüpfung des Ichs mit der Welt in allgemeiner, reger und freier Wechselwirkung zu plausibilisieren versucht: Dies setzt ein tätiges Subjekt voraus, welches die Serie mit analytischer Freude breit angelegt rezipiert und seine verknüpfende Bildungsarbeit leistet. Dabei spielt Austausch in zwei Varianten eine entscheidende Rolle: Austausch im Sinne von a) im „Inneren“, über die Verknüpfung des neu „Erlebten“ mit den bestehenden inneren Mustern des Selbst- und Weltverständnisses. Übrigens hier ganz im Einklang mit Adornos obiger Forderung, den „Typus von Erfahrung“ zu ermöglichen, „in der Übung und Assoziation im je Einzelnen Tradition stiften“ und zur „Synthesis des Erfahrenen im Bewußtsein“ führen (Adorno 1959/1997, S. 115 u. 116). Dafür stellt GoT eine Vielzahl von individuellen Zugängen nach persönlichen Vorlieben oder bisheriger Rezeptionserfahrung zur Verfügung. Das Material bietet genügend Anreize zum extra-diegetischen Aufdecken und Herausarbeiten kritischer Perspektiven, die auf das Selbst- und Weltverständnis einwirken können, wie exemplarisch mit den Szenenanalysen gezeigt werden sollte. Und Austausch im Sinne von b) eines „äußeren“ Austausches mit anderen Rezipient*innen, um sich mit erweiterten Sichtweisen, abweichenden Meinungen oder Interpretationen von Szenen intra- und extra-diegetisch auseinanderzusetzen. Auch dafür liefert GoT ein anregendes Umfeld aufgrund der angeführten Punkte des großen Beliebtheits- und Bekanntheitsgrades, der vielfältigen Anknüpfungsmöglichkeiten über die Komplexität der „Anderswelt“ sowie provokanter Darstellungen von Gewalt und Sexualität. Nicht zuletzt ist es wohl auch die Mischung von traditionellen Erzählmustern und schockierenden Kontrasten – sei es die „subtile“ Allgegenwart von Schlamm und Körperflüssigkeiten oder die anfangs noch völlig unerwartete Eliminierung von sympathischen bzw. „wichtigen“ Charakteren, die das Publikum in Schockstarre hinterlässt – die Gesprächsbedarf evoziert.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1959/1997): Theorie der Halbbildung. In: Ders.: Gesammelte Schriften. Hrsg. v. Rolf Tiedemann unter Mitwirkung v. Gretel Adorno, Susan Buck-Morss u. Klaus Schultz. Bd. 8: Soziologische Schriften I. Frankfurt a. M., S. 93–121.
- Arenhövel, Mark (2018): Zwischen Ideologie und (Gesellschafts-)Kritik. Über die politische Lesbarkeit von Qualitätsserien. In: Besand, Anja (Hrsg.): Von Game of Thrones bis House of Cards. Politische Perspektiven in Fernsehserien. Wiesbaden, S. 7–25.
- Fuchs, Thorsten (2011): Bildung und Biographie. Eine Reformulierung der bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung. Bielefeld.

- Fuchs, Thorsten (2015): ‚Hauptsache anders‘, ‚Hauptsache neu‘. Über Normativität in der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In: Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik, Heft 1/2015, S. 14–37.
- Gilmore, Mikal (2014): George R. R. Martin. The Rolling Stone Interview, Rolling Stone, 23.04.2014. Online unter: <https://www.rollingstone.com/culture/culture-news/george-r-r-martin-the-rolling-stone-interview-242487/> [Abgerufen am 10.12.2019].
- Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W. (1947/1991): Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. Frankfurt a. M.
- Humboldt, Wilhelm von (1792/1960): Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen. In: Flitner, Andreas/ Giel, Klaus (Hrsg.): Wilhelm von Humboldt. Werke in fünf Bänden. Bd. I.: Schriften zur Anthropologie und Geschichte. Darmstadt, S. 56–233.
- Humboldt, Wilhelm von (1793/1960): Theorie der Bildung des Menschen. Bruchstück. In: Flitner, Andreas/ Giel, Klaus (Hrsg.): Wilhelm von Humboldt. Werke in fünf Bänden. Bd. I.: Schriften zur Anthropologie und Geschichte. Darmstadt, S. 234–240.
- Humboldt, Wilhelm von (1809/1982): Ueber die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin. In: Flitner, Andreas/ Giel, Klaus (Hrsg.): Wilhelm von Humboldt. Werke in fünf Bänden. Bd. IV: Schriften zur Politik und zum Bildungswesen. Darmstadt, S. 253–265.
- Koch, Lars (2018): ‚Power resides where men believe it resides‘. Die brüchige Welt von Game of Thrones. In: Besand, Anja (Hrsg.): Von Game of Thrones bis House of Cards. Politische Perspektiven in Fernsehserien. Wiesbaden, S. 129–152
- Koller, Hans-Christoph (2011): Anders werden. Zur Erforschung transformatorischer Bildungsprozesse. In: Breinbauer, Ines Maria/Weiß, Gabriele (Hrsg.): Orte des Empirischen in der Bildungstheorie. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft II. Würzburg, S. 108–123.
- Koller, Hans-Christoph (2012): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart.
- Marshall, Thomas H. (1950/1992): Staatsbürgerrechte und Soziale Klasse. In: Ders.: Bürgerrechte und soziale Klassen. Zur Soziologie des Wohlfahrtsstaates. Hrsg. von Elmar Rieger. Frankfurt a. M., S. 33–94.
- Nohl, Arnd-Michael/von Rosenberg, Florian/Thomsen, Sarah (2015): Bildung, Negation und Lernen. In: Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik, Heft 1/2015, S. 1–13.
- Rieger-Ladich, Markus (2014): Walter White aka ‚Heisenberg‘. Eine bildungstheoretische Provokation. In: Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik, Heft 2/2014, S. 17–32.
- Schweppenhäuser, Gerhard (2010): Kritische Theorie. Stuttgart.

Historisches Stichwort

Education

Ingrid Lohmann

Wenn im deutschen Sprachraum vom klassischen modernen Bildungsbegriff die Rede ist, wird oft darauf hingewiesen, dass er aufgrund unterschiedlicher Denktraditionen nur mit Bedeutungsverlust als *education* übersetzt werden könne. Um seine semantische Besonderheit zu wahren, wird daher *Bildung* in Fachbeiträgen in französischer oder englischer Sprache etwa durch Kursivsetzung als Fremdwort markiert. Ein Blick zurück in die Entstehungsgeschichte des Bildungsbegriffs zeigt jedoch, dass es in einem bestimmten historischen Kontext durchaus enge diskursive Verbindungen zwischen beiden Termini gab. Dies gilt insbesondere für den Bildungsbegriff in der Fassung Humboldts, der wohl am meisten rezipierten Variante des klassischen modernen Bildungsbegriffs. Wie dieser insgesamt ist auch er Bestandteil jenes weitverzweigten europäischen Diskurses über die Frage nach dem besten und aussichtsreichsten Weg, den Nationen zu größerem Wohlstand zu verhelfen, und damit auch des staatstheoretischen und ökonomischen Denkens der damaligen Zeit. Anhand einer zeitgenössischen Rezeptionslinie zwischen *education* im Englischen und *Bildung* im Deutschen von Adam Smith (1723–1790) zu Wilhelm von Humboldt (1767–1835) lässt sich dies exemplarisch zeigen. Aus der Perspektive der Kulturtransferforschung handelt es sich dabei um einen geradezu prototypischen Fall von Zirkulation und Transformation des Wissens.¹

1 Der Reichtum der Nationen – eine Schrift im Spiegel ihrer zeitgenössischen Rezeption

Adam Smith gehörte der schottischen Aufklärung an, war Professor für Logik und später für Moralphilosophie an der Universität Glasgow, danach Tutor eines jungen Adligen während dessen dreijähriger Bildungsreise auf dem

1 In Anlehnung an den entsprechenden Buchtitel: vgl. Caruso et al. (2014). Für das zeitgenössische englische Verständnis von *education* vgl. im Übrigen den entsprechenden Artikel in *Encyclopædia Britannica*. – Dass im Folgenden *eine* (in der pädagogischen Historiographie und in der Bildungstheorie bislang wenig beleuchtete) Entstehungslinie des Bildungsbegriffs skizziert wird, verkennt selbstredend nicht, dass es weitere gibt. Eine davon rekonstruiert Horlacher 2004, eine andere Groppe 2020, vgl. für England und Schottland im 17. und 18. Jahrhundert Rhyn 1998. Auch der Blick in ältere Darstellungen wie Lichtenstein 1968 wäre bei einem andersgelagerten Rekonstruktionsbemühen sinnvoll.

europäischen Kontinent; außerdem war er als Zollkommissar Schottlands tätig. Er war mit David Hume, Voltaire sowie den Nationalökonom Turgot und Quesnay bekannt und einer der ersten Gelehrten seines Landes, die in englischer Sprache unterrichteten und dadurch Philosophie und Wissenschaft in weite Kreise hineintrugen. Seine Schrift *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations* (1776) befeuerte den Diskurs über Nationalwohlstand überall in Europa, auch in der Französischen Revolution. Die französische Ausgabe, *Recherches sur la nature et les causes de la richesse des nations*, wurde von dem aufklärerisch liberalen Philosophen und Mathematiker Condorcet (1743–1794), der ab 1791 Mitglied und zeitweilig Vorsitzender der Gesetzgebenden Nationalversammlung in Paris war, umfänglich mit Kommentaren versehen in die dortigen Debatten getragen (die Humboldt 1789 zusammen mit seinem vormaligen Hauslehrer, dem spätaufklärerischen Pädagogen Joachim Heinrich Campe besucht hatte). Condorcets Bildungsreformvorstellung wiederum stimmte in Grundzügen mit der Adam Smiths überein, wonach es staatlich finanzierten, allgemein zugänglichen Schulunterricht und außerdem Bildungseinrichtungen für Erwachsene geben sollte. Den gleichen, womöglich aus heutiger Sicht, bestimmt nicht unter den damaligen Umständen trivialen Plan einer tiefgreifenden Reform der institutionalisierten Wissensvermittlung vertrat Humboldt in seinen *Königsberger und Litauischen Schulplänen* und weiteren Reformschriften, als er Chef der Sektion für Kultus und öffentlichen Unterricht im preußischen Ministerium des Innern war.²

Bis heute gilt Smiths Schrift als gehaltvolles, theoretisch bahnbrechendes Werk über die Entwicklung und Funktionsweise der kapitalistischen Ökonomie und als eine der Grundschriften des klassischen Liberalismus. In deutscher Übersetzung erschien sie unter dem Titel *Untersuchung der Natur und Ursachen von Nationalreichthümern* – bekannter ist sie unter dem Kürzel *Reichtum der Nationen*³ –, und zwar in zwei Bänden, 1776 und 1778, bei Weidmanns Erben & Reich in Leipzig. Weidmanns Erben & Reich wiederum war, so Mayer, ein renommierter Buchverlag mit internationalen Verbindungen, der zum Aufschwung des deutschen Buchmarkts nicht wenig beitrug: „Reich beschäftigte in London eigene Agenten und Korrespondenten, die für ihn dort tätig waren und Bücher vor Ort einkauften“, und stieg bald „zum bedeutendsten Importeur englischsprachigen Schrifttums“ auf (Mayer 2014, S. 40).

Rezensiert wurde das Werk 1777 und 1779 in der von Friedrich Nicolai (1733–1811) herausgegebenen *Allgemeinen deutschen Bibliothek* – einer Rezensionszeitschrift, die ihrerseits als „gefährliches Buch gegen die christliche Religion“⁴

2 Die ablehnende Meinung über öffentliche Bildungsanstalten, die Humboldt 1792 noch vertrat, änderte er in der Ära der Preußischen Reformen 1807–1815 grundlegend; dafür zeugen nicht zuletzt seine *Schulpläne*. Vgl. unten.

3 Auch: *Der Wohlstand der Nationen*.

4 So der preußische König Friedrich Wilhelm II., zit. nach Habersaat 2001, S. 144.

galt –, und zwar von dem namhaften Schweizer Aufklärungsphilosophen Isaak Iselin (1728–1782). Ungeachtet der mangelhaften Qualität der ersten deutschen Ausgabe erkannte Iselin die wissenschaftliche Bedeutung von *Reichtum der Nationen*. Smith weise systematisch nach, dass die Quellen des wirtschaftlichen Wohlstands in der menschlichen Arbeit bestünden; ob und wie ertragreich diese sei, hänge von ihren gesellschaftlichen Organisationsformen ab – ein Umstand, der daher sehr viel sorgfältiger als bisher zu beachten sei:

Der höhere Staatsmann und der Philosoph müssen dieselben zu einem Gegenstande ihrer sorgfältigsten Untersuchungen machen, jener, um den Staat vor dem Zerfallen zu bewahren, dem die Unwissenheit und die Raubbegierde der Finanzbedienten ihn aussetzen; und dieser, um den Bürger vor den traurigen Folgen zu warnen, welche Trägheit und Verschwendung auf die Sitten haben. Die sittliche und politische Vollkommenheit sind auf das engste mit der wirthschaftlichen verbunden; die Tugenden, welche einen rechtschaffenen Menschen und guten Bürger ausmachen, können ohne die Eigenschaften eines guten Wirthschafers nicht bestehen; und ein Volk, bey welchem Trägheit und Verschwendung herrschend sein würden, müßte auch ein schlimmes und lasterhaftes Volk sein, und es würde weder zu einer großen Macht noch zu einer wahren Freyheit gelangen können. (Iselin 1777, S. 587)

Während die trägen Untertanen zu Tugend und Tat nachgerade aufgefordert werden, bleiben Seitenhiebe auf das überkommene Staats- und Wirtschafts-wesen und seine Repräsentanten nicht aus, es gärt im vorrevolutionären Europa. Iselin konstatiert, dass man die Staatswissenschaft in England, Frankreich und Italien, in Ansätzen auch schon in Deutschland, aus gutem Grund wieder ins Gebiet der Philosophie aufgenommen habe. Eben dafür stehe beispielhaft die Lehre des „Hrn. Smith“. 1793 lag eine dritte englische Originalausgabe mit „be-trächtliche[n] Verbesserungen und Zusätze[n]“ des Verfassers vor; sie galt einer weiteren Rezension in der *Allgemeinen deutschen Bibliothek* zufolge schon als „klassisch“: Der korrigierte Neudruck von 1791 der englischen Ausgabe durch die Thurneisenische Druckerei in Basel sei verdienstvoll und werde eher als die vorliegende Übersetzung „denen nützlicher seyn, die dieses vortreffliche Werk studiren wollen, welches es so sehr verdient.“ (Gz. 1793⁵) Eine zweite Übersetzung ins Deutsche unternahm der Philosoph Christian Garve (1742–1798), sie erschien 1794 und 1796.

Diese Hinweise auf die zeitgenössische Rezeption mögen genügen, um plausibel zu machen, warum jemand wie Humboldt, der als Mittzwanziger auf

5 Hinter dem Kürzel könnte sich der Bibliothekar, Geheime Archivar und Assessor der Ober-ökonomiekommission im Fürstentum Meiningen, Georg Bernhard Walch, verbergen – oder Dr. iur. Johann Friedrich Ludwig Günther, später Professor der Rechte in Helmstedt; vgl. Parthey 1842, S. 30 f. und 40 f., der hier wohl fehlerhaft zuordnet.

dem Weg zum höheren Staatsmann und Philosophen im Iselinschen Sinne war, sich durch Smiths Schrift und ihre lebhaft internationale Rezeption zu eigenen *Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen*, anregen ließ. Schon die Titel der fünf Teile, unter denen diese 1792 in der von dem aufklärerischen Gelehrten Johann Erich Biester (1749–1816) herausgegebenen *Berlinischen Monatsschrift* erschienen, verweisen auf den zeitgenössischen Diskurskontext: „Ideen über Staatsverfassung, durch die neue Französische Konstitution veranlaßt“; „Ueber die Sorgfalt des Staates für die Sicherheit gegen auswärtige Feinde“; „Ueber die Sittenverbesserung durch Anstalten des Staats“; „Ueber öffentliche Staatserziehung“; „Wie weit darf sich die Sorgfalt des Staats um das Wohl seiner Bürger erstrecken?“ Weitere Teile erschienen in der von Friedrich Schiller herausgegebenen Zeitschrift *Thalia*; auch sie sind in die posthum erschienene Ausgabe von 1851 eingegangen (vgl. Humboldt 1851).

2 Mittel zur Steigerung des gesellschaftlichen Wohlstands – Bildung als Investition

Zurück zum Terminus *education*, und zwar mit der Frage, wie er in *Reichtum der Nationen* situiert ist.⁶ Nach Adam Smith besteht der Reichtum eines Landes aus drei Arten von Vermögen: erstens aus dem *Konsumtivvermögen*; dazu zählen Vorräte, auch Häuser, Möbel, die weder Einkommen noch Gewinn abwerfen, sondern mit der Zeit verbraucht, konsumiert, werden; zweitens aus dem *Anlagekapital*, mithilfe dessen Waren produziert werden, darunter vor allem nützliche Werkzeuge und Maschinen, einträgliche Gebäude, das heißt solche, die Einkommen oder Gewinn abwerfen, ferner Bodenverbesserung sowie schließlich die Fähigkeiten der Mitglieder einer Gesellschaft; drittens aus dem *Umlaufkapital*, das heißt solchem, das von einer Hand in die andere geht, zirkuliert; dazu gehört vor allem Geld für den Warenhandel, für An- und Verkauf, gehören Rohmaterialien und Halbfabrikate zur weiteren Verarbeitung in der Warenherstellung sowie Fertigprodukte für den Verkauf an den Endverbraucher. Allein Anlage- und Umlaufkapital erbringen Einkommen oder Gewinn, nur sie sind geeignet, das Vermögen insgesamt, also den Wohlstand einer Nation und ihrer Mitglieder, zu erhöhen.⁷ Ein Hauptzweck von Smiths Abhandlung ist die Beschäftigung mit der Frage, wie die Handlungen der Menschen mit dem Anlage- und dem Umlaufkapital so organisiert – freigesetzt – werden können, dass das Konsumtivvermögen möglichst gesteigert, also der Wohlstand einer Nation durch (vom Staat ungehindertes) Schalten und Walten mit den produktiven Kapitalsorten erhöht wird.

6 Ich recurriere hier auf meine Darstellung in Lohmann 2014c, S. 32–35.

7 Vgl. Smith, *Reichtum der Nationen*, Zweites Buch, Erstes Kapitel: Einteilung der Kapitalien.

Dazu unerlässlich – und das nimmt Humboldt in seinen *Ideen* genau so auf⁸ – ist nach Adam Smith die Beschränkung der Staatsaufgaben auf 1.) die Landesverteidigung nach außen, 2.) den Schutz der Staatsbürger im Inneren, durch Gesetzgebung vor allem zum Schutz des Eigentums, sowie schließlich 3.) die Finanzierung von Veranstaltungen zur Steigerung der Fähigkeiten der Gesellschaftsmitglieder, die er ja als Anlagekapital begreift, also von Bildungseinrichtungen.⁹ Dazu hat Smith in weiten historisch und international vergleichenden Rekursen die Zweckmäßigkeit von öffentlichen und privaten Anstalten ausgelotet und unterscheidet im Ergebnis zwischen Bildungseinrichtungen für die Jugend (Schulen, Colleges, Universitäten), an denen Religion, Philosophie und Wissenschaften unterrichtet werden, und solchen für Menschen jeden Alters (Kirche, Erwerbsausbildung). – Zu den Geschicklichkeiten oder Fertigkeiten der Gesellschaftsmitglieder als Bestandteil des Anlagekapitals, die durch *education* erworben werden müssen beziehungsweise dadurch zu steigern sind, schreibt er:

Fourthly, of the acquired and useful abilities of all the inhabitants or members of the society. The acquisition of such talents, by the maintenance of the acquirer during his education, study, or apprenticeship, always costs a real expense, which is a capital fixed and realized, as it were, in his person. Those talents, as they make a part of his fortune, so do they likewise of that of the society to which he belongs. The improved dexterity of a workman may be considered in the same light as a machine or instrument of trade which facilitates and abridges labour, and which, though it costs a certain expense, repays that expense with a profit. (Smith [1786] 2007, S. 217)

Viertens aus den erworbenen nützlichen Geschicklichkeiten aller Einwohner oder aller Glieder der Gesellschaft. Die Erwerbung solcher Geschicklichkeiten kostet durch den Unterhalt des Erwerbenden während der Zeit seiner Erziehung, seines Studiums oder seiner Lehrlingschaft immer einen wirklichen Aufwand, der ein stehendes oder sozusagen in seiner Person realisiertes Kapital ist. Wie diese Talente einen Teil seines eigenen Vermögens ausmachen, so bilden sie gleichfalls einen Teil in dem Vermögen der Gesellschaft, der er angehört. Die höhere Fertigkeit eines Arbeiters läßt sich ebenso ansehen wie eine Maschine oder ein Handwerkszeug, das die Arbeit erleichtert und

8 Sicherheit sei „das einzige, welches der einzelne Mensch mit seinen Kräften allein nicht zu erlangen vermag. Ich glaube daher hier als den ersten positiven – aber in der Folge noch genauer zu bestimmenden und einzuschränkenden – Grundsatz aufstellen zu können: dass die Erhaltung der Sicherheit sowohl gegen auswärtige Feinde, als innerliche Zwistigkeiten den Zweck des Staats ausmachen und seine Wirksamkeit beschäftigen muss; da ich bisher nur negativ zu bestimmen versuchte, dass er die Grenzen seiner Sorgfalt wenigstens nicht weiter ausdehnen dürfe.“ (Humboldt 1851, S. 45 f., vgl. passim. Zu Bildungseinrichtungen vgl. unten.)

9 Vgl. Fünftes Buch, in dem die Finanzen des Staates und seine Ausgaben behandelt werden.

abkürzt, und wenn es auch gewisse Kosten verursacht, diese Kosten doch mit Gewinn wiedererstattet. (Smith o. J., S. 285)

Wobei als Arbeiter hier die Angehörigen quasi aller nichtmüßiggängerischen Schichten angesprochen sind, die wie Krünitzens „freye Arbeiter und Kaufleute“ „durch ihre Geschicklichkeit und Arbeitsamkeit eine große Menge von Gütern und Waaren hervorbringen, und andern handelnden Nationen den Debit abgewinnen“, und ohne die man „gar bald gewahr werden“ wird, „daß es vornehmlich an diesem Genie und Indüstrië des Volkes mangelt“ (Krünitz 1783, S. 710, vgl. S. 709). Freisetzung des Arbeiters,¹⁰ Beseitigung der Schranken für Industrie, Handel und Gewerbe, all das war hier noch Programm, erst recht die politische Emanzipation des Bürgertums.

Von Smiths Definition bis zur Auffassung von Bildung als Investition, die sich in gesteigertem Wohlstand des Einzelnen wie der Nation zeigt oder zeigen wird, wenn die Reformen erkämpft sind und greifen, ist der Schritt nicht weit. Adam Smith sieht gesellschaftlichen Wohlstand durch natürliche Freiheit am besten gewährleistet; die Arbeitsteilung kompliziere die Produktionsverhältnisse derart, dass eine Planung durch den Staat unmöglich sei und stattdessen gut daran getan werde, die Bedingungen für den Verfolg privater Interessen zu schaffen und zu verbessern. Wenn jeder Einzelne, argumentiert er, so viel wie möglich danach trachtet, sein Kapital zur Unterstützung der einheimischen Erwerbstätigkeit einzusetzen, und es dabei so lenkt, dass es den höchsten Wertzuwachs erbringt, dann tut auch jeder Einzelne, ohne es eigens beabsichtigen zu müssen, etwas für die Vergrößerung des Nationalwohlstands. Während Smith die Finanzierung der Erziehung des Nachwuchses „der Vornehmeren und Begüterten“ getrost den Familien überlässt, verhält es sich ganz anders

mit den Leuten aus dem gemeinen Stande. Sie können nur wenig Zeit auf ihre Erziehung wenden. [...] Mit einem sehr geringen Aufwande kann der Staat beinahe dieser ganzen großen Volksklasse die Erlernung dieser wesentlichsten Unterrichtsgegenstände erleichtern, kann sie dazu ermuntern und kann sie sogar zur unerläßlichen Bedingung machen. Erleichtern kann der Staat die Erlernung dieser Gegenstände, indem er in jedem Kirchspiele oder Distrikte eine kleine Schule errichtet, worin die Kinder für ein so geringes Schulgeld unterrichtet werden, daß auch der gemeinste Tagelöhner es aufzubringen vermag. (Smith o. J., S. 807 f.¹¹)

Dem entsprachen in der Stoßrichtung auch die Stein-Hardenbergschen Reformen in Preußen, mit denen ab 1807 die Gewerbefreiheit eröffnet, die Rechtskategorie

10 Hier ist an die Beseitigung der Zünfte und Gilden gedacht.

11 D.i. Fünftes Buch: Die Finanzen des Staates, Erstes Kapitel: Die Ausgaben des Staates, Zweites Hauptstück: Ausgaben für Erziehungsanstalten der Jugend.

des Eigentums geschaffen sowie allgemeine öffentliche Bildungseinrichtungen auf den Weg gebracht wurden. Nach eingetretenem Frieden, so das Edikt vom 9. Oktober 1807 unverkennbar mit Rekurs auf Adam Smith, solle der allgemeine Wohlstand wiederhergestellt werden: Da es jedoch die Kräfte des Staates überschreite, jedem Einzelnen unmittelbare Hilfe zu verschaffen, solle nunmehr alles entfernt werden, „was den Einzelnen bisher hinderte, den Wohlstand zu erlangen, den er nach dem Maaß seiner Kräfte zu erreichen fähig war“ (Edikt 1807; vgl. dazu näher Lohmann 2014a¹²). In seinen bildungspolitischen Schriften aus der Ära der preußischen Reformen verfißt auch Humboldt den Grundgedanken, dass aufgrund der ökonomischen Bedeutung, die den Fähigkeiten der Gesellschaftsmitglieder zukommt, öffentlicher Schulunterricht durch den Staat bereit-zustellen ist. Wie Adam Smith behandelt er Lesen, Schreiben und Rechnen als die wichtigsten allgemeinen Unterrichtsgegenstände. So gesehen ist es gänzlich un-haltbar, wenn bis heute in Zusammenhang mit der Humboldt-Interpretation von „zweckfreier Bildung“ die Rede ist – eine Lesart, mit der sich schon Lohmann ([1983] 2014b, S. 36 ff.) sowie zuletzt etwa Heinrich und Kohlstock (2016, S. 2 ff.) kritisch auseinandersetzen und die sich bereits im 19. Jahrhundert zeigt, bevor sie sich im Gefolge von Eduard Sprangers Schriften anscheinend unauslöschlich festsetzt.

3 Arbeit, Fleiß, Energie

Arbeit ist, bei geeigneter Organisation, die hauptsächliche Quelle des National-wohlstands. Ob ihr Ertrag größer oder kleiner ist, hängt in erster Linie von „der Geschicklichkeit der Arbeiter“ und ihrem „Fleiß“ ab, davon, dass „ein dazu nöthiges Kapital erworben“ (Iselin 1777, S. 588) wurde. In der im deutschen Sprachraum auf Smiths Schrift folgenden staatstheoretisch-ökonomischen Diskussion wurden Arbeit und Fleiß, in Anlehnung ans Französische auch „Industrie“, durchweg synonym verwendet; von diesen Begriffen nahmen die auflebenden Debatten über Tugend, Geld und Kapital, Wirtschaftssystem und Gesellschaftsordnung ihren Ausgang (vgl. etwa Hase 1780, Büsch 1780, S. 89 ff., eingehend Krünitz 1783). Wie argumentiert an dieser Stelle nun Humboldt mit Smith – außer indem er, wie dieser im Fünften Buch von *Wealth of Nations*, die Staatsaufgaben auf Landesverteidigung und Gesetzgebung beschränkt?

Während der Terminus „Fleiß“ in den *Ideen* gar nicht vorkommt, „Industrie“ ein Mal, und zwar im Sinne von Gewerbe aller Art (Humboldt [1792] 1851,

12 Mit der Schöpfung der Kategorie des Eigentums war nicht nur die Abschaffung der Leib-eigenschaft verbunden, eine Voraussetzung für die Freiheit der Arbeit, sondern auch die Bewirtschaftung adeliger Güter ermöglicht; insgesamt standen nunmehr auch Adelligen bürgerliche Erwerbstätigkeiten offen.

S. 9), verwendet er die Begriffe „Arbeit“ (neun Mal) sowie „Arbeiter“ (ein Mal) im staatstheoretisch-ökonomischen Sinne. Dies geschieht in Verbindung mit der Kategorie des Eigentums und in Gegenüberstellung zu Müßiggang. Dabei hat „Müßiggang“ nicht nur eine semantische Nähe zu den damals ebenfalls vielbeklagten „Schlendrian“ und „Trägheit“, die (wie bei Iselin) auf Seiten des Volkes gesehen werden, sondern betrifft auch die Figur des adeligen Grundbesitzers, der vor dem besagten Edikt von 1807 seine Güter nicht ökonomisch bewirtschaften, i. S. v. in Wert setzen, mit einer Hypothek belasten oder verkaufen durfte. Durch aneignendes Tun wird „der Arbeiter, welcher einen Garten *bestellt*, vielleicht in einem wahreren Sinne *Eigenthümer*, als der müßige Schwelger, der ihn genießt“ (ebd., S. 20).¹³ Wie bei Adam Smith zeigt sich hier die grundlegende rechtliche und ökonomische Differenz zwischen Besitz und Eigentum. Sie besagt unter anderem, dass jemand zwar gänzlich besitzlos, sprich arm sein kann, aber trotzdem Eigentümer ist, der seine „Geschicklichkeit“ und seinen „Fleiß“ als „freyer Arbeiter“ auf dem Markt anbieten kann. Sobald er, rechtlich gesehen, Eigentümer seiner selbst als Person ist, kann er durch *education* Eigentümer eines Anlagekapitals werden, das er selbsttätig einsetzen kann. Solange dies nicht der Fall ist, gilt:

Allein schon die Natur der Freiheitsbeschränkungen unsrer Staaten, daß ihre Absicht bei weitem mehr auf das geht, was der Mensch besitzt, als auf das, was er ist, [...] unterdrückt die Energie, welche gleichsam die Quelle jeder tätigen Tugend und die notwendige Bedingung zu einer höheren und vielseitigeren Ausbildung ist. (Ebd., S. 7)

Für die Konzipierung der „Bildung des Menschen“ ist ein Schlüsselbegriff Humboldts „Energie“¹⁴, vorzugsweise gepaart mit Enthusiasmus: „Alle Kraft setzt Enthusiasmus voraus, und nur wenige Dinge nähren diesen so sehr, als den Gegenstand desselben als ein gegenwärtiges, oder künftiges Eigenthum anzusehen.“ (Ebd.) Freiheit des Menschen, Sicherheit des Eigentums, die Möglichkeit zur Kraftentfaltung und Selbsttätigkeit – all das erzeugt Energie, sozusagen das Schmiermittel des Anlagekapitals, sie setzt etwas in Gang. Wo jedoch Herrschaftsverhältnisse, Rechts- und Gesellschaftsordnung ihr entgegenwirken, „da muss die Energie hinschwinden, und Schlawheit und Unthätigkeit entstehen“ (ebd., S. 182).

Wie Smith und Condorcet erörtert auch Humboldt die Frage eingehend, ob der Staat für öffentliche Bildungsanstalten sorgen sollte. Er lehnt dies ab, da die Erziehung dann einzig den „Bürger“ der gegebenen Verhältnisse, d. h. der zu überwindenden Gesellschaftsform reproduzierte. Was ihm demgegenüber vorschwebt, ist die Schaffung der neuen Sozialfigur des „Menschen“. An diesem

13 Zur Geschichte dieses Gedankengangs von John Locke über Rousseau bis zum deutschen Spätaufklärer Christian Gotthilf Salzmann vgl. Lohmann 2009.

14 So auch die (wissenschaftstheoretisch anders gelagerte) Interpretation Rubinsteins.

müsste sich die Verfassung des Staates bewähren, nicht umgekehrt. Dazu müsste die „Energie des Menschen [...] vorher sich in ihrer Freiheit entwickelt“ haben (ebd., S. 57). Einen entsprechenden Bedingungsrahmen sah Humboldt erst in der Ära der Preußischen Reformen gegeben. – Es zeigt sich, dass in der politischen Philosophie des Liberalismus *education* und klassischer Bildungsbegriff nah beieinander lagen.

Quellen und Literatur

- Büsch, Johann Georg (1780): Abhandlung von dem Geldsumlauf. (2 Teile) 2. Teil, Hamburg und Kiel.
- Caruso, Marcelo/Koinzer, Thomas/Mayer, Christine/Priem, Karin (Hrsg.) (2014): Zirkulation und Transformation. Pädagogische Grenzüberschreitungen in historischer Perspektive. Köln/Weimar/Wien.
- Edikt über die Bauernbefreiung, vom 9. Oktober 1807. In: Dokumente zur deutschen Verfassungsgeschichte. Hrsg. von Huber, Ernst Rudolf (5 Bde.) Bd. 1. Stuttgart 1964, S. 38–40.
- Education. In: Encyclopædia Britannica. 3. Aufl. Edinburgh 1788–1803, Bd. VI, S. 322–363.
- Groppe, Carola (2020): Texte einer Diskursgemeinschaft: Die preußischen Heeresreformer schreiben über Bildung. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 26. Bad Heilbrunn, S. 196–223.
- Gz.: An Enquiry into the Nature and causes of the wealth of Nations, by Adam Smith. (Rezension) In: Allgemeine deutsche Bibliothek 113 (1793), S. 582.
- Habersaat, Sigrid (2001): Verteidigung der Aufklärung. Friedrich Nicolai in religiösen und politischen Debatten. Würzburg.
- Hase: Etwas Antiphysiokratisches. In: Deutsches Museum 5.1 (1780), S. 146–147.
- Heinrich, Martin/Kohlstock, Barbara (2016): Einführung in den Band. In: dies. (Hrsg.): Ambivalenzen des Ökonomischen. Analysen zur „Neuen Steuerung“ im Bildungssystem. Wiesbaden, S. 1–10.
- Horlacher, Rebekka (2004): Bildungstheorie vor der Bildungstheorie. Die Shaftesbury-Rezeption in Deutschland und der Schweiz im 18. Jahrhundert. Würzburg.
- Humboldt, Wilhelm von (1969): Der Königsberger und der Litauische Schulplan. (1809) In: ders., Werke in fünf Bänden, hrsg. von Andreas Flitner und Klaus Giel, Bd. IV, 2. Aufl. Darmstadt.
- Humboldt, Wilhelm von (1851): Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen. Breslau, hier nach Deutsches Textarchiv, <urn:nbn:de:kobv:b4-200905192799>; (zuerst als: Ideen über Staatsverfassung, durch die neue Französische Konstitution veranlaßt; Über die Sorgfalt des Staates für die Sicherheit gegen auswärtige Feinde; Ueber die Sittenbesserung durch Anstalten des Staats; Ueber öffentliche Staatserziehung; Wie weit darf sich die Sorgfalt des Staats um das Wohl seiner Bürger erstrecken? In: Berlinische Monatsschrift 19.1 (1792), S. 84–98, und 19.2 (1792), S. 346–354, 419–443, 597–606).
- Iselin, Isaak (1777/1779): Untersuchung der Natur und Ursachen von Nationalreichthümern von Adam Smith. (Rezension) In: Allgemeine deutsche Bibliothek 31, S. 586–589, und 38, S. 297–303.
- Krünitz, Johann Georg (1783): Industrie. In: Oeconomische Encyclopädie. (242 Bde.) Bd. 29, Berlin, S. 708–747.
- Lichtenstein, Ernst (1968): Bildung. In: Archiv für Begriffsgeschichte 12, S. 7–29.
- Lohmann, Ingrid (2009): Gott und Natur, Arbeit und Eigentum – Zur Konzeption naturwissenschaftlichen Unterrichts in der späten Aufklärung. In: Kirchhöfer, Dieter/Uhlig, Christa (Hrsg.): Naturwissenschaftliche Bildung im Gesamtkonzept von schulischer Allgemeinbildung. Frankfurt am Main, Bern, S. 159–174.
- Lohmann, Ingrid (2014a): Bildung und Eigentum. Über zwei Kategorien der kapitalistischen Moderne. (2000) In: dies.: Bildung am Ende der Moderne. Beiträge zur Kritik der Privatisierung des Bildungswesens. Hamburg, S. 168–180, pedocs <urn:nbn:de:0111-opus-94767>.
- Lohmann, Ingrid (2014b): Lehrplan und Allgemeinbildung in Preußen. Fallstudie zur Lehrplanteorie Friedrich Schleiermachers. Hamburg (Zugl.: Münster, Univ., Diss., 1983), pedocs <urn:nbn:de:0111-opus-93323>.

- Lohmann, Ingrid (2014c): Vom Versuch, die europäische Aufklärung nach Aschkenas zu importieren. In: Herz Wessely, Naphtali (Hrsg.): Worte des Friedens und der Wahrheit. Dokumente einer Kontroverse über Erziehung in der europäischen Spätaufklärung. Hrsg. von Lohmann, Ingrid/Wenzel, Rainer/Lohmann, Uta, Münster, New York, S. 16–48.
- Mayer, Christine (2014): Zirkulation und Austausch pädagogischen Wissens. Ansätze zur Erforschung kultureller Transfers um 1800. In: Caruso, Marcelo/Koinzer, Thomas/Mayer, Christine/Priem, Karin (Hrsg.) (2014): Zirkulation und Transformation. Pädagogische Grenzüberschreitungen in historischer Perspektive. Köln/Weimar/Wien, S. 29–49.
- Parthey, Gustav (1973): Die Mitarbeiter an Friedrich Nicolai's „Allgemeiner Deutscher Bibliothek“ nach ihren Namen und Zeichen in zwei Registern geordnet. Ein Beitrag zur deutschen Literaturgeschichte. Berlin 1842 (Nachdruck Hildesheim).
- Rhyn, Heinz (1998): Die Herausbildung der *liberal education* in England und Schottland. In: Oelkers, Jürgen/Osterwalder, Fritz/Rhyn, Heinz (Hrsg.): Bildung, Öffentlichkeit und Demokratie. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 38, S. 11–28, pedocs <urn:nbn:de:0111-pedocs-94791>.
- Rubinstein, Susanna (1906): Die Energie als Wilhelm v. Humboldts sittliches Grundprinzip. In: Pädagogisches Magazin. Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften. Hrsg. von Mann, Friedrich. Heft 272, Langensalza.
- Smith, Adam (2007): An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations. (1776) 4th ed. London 1786 (Nachdruck besorgt von Soares, Sálvio M., MetaLibri, <http://www.ibiblio.org/ml/libri/s/SmithA_WealthNations_p.pdf>).
- Smith, Adam (1790): Recherches sur la nature et les causes de la richesse des nations. [...] suivies par un volume des Notes, par M. le Marquis de Condorcet. Paris 1790.
- Smith, Adam (o. J.): Reichtum der Nationen. Paderborn.
- Smith, Adam (1776/1778): Untersuchung der Natur und Ursachen von Nationalreichthümern. 2 Bde., Leipzig.
- Spranger, Eduard (1909): Wilhelm von Humboldt und die Humanitätsidee. Berlin.
- Spranger, Eduard (1965): Wilhelm von Humboldt und die Reform des Bildungswesens. (1910) 3. Aufl. Tübingen.

Jahresrückblick

„Und bleiben Sie gesund ...“

David Salomon

„Bleiben Sie gesund“ ist im Jahr 2020 zur neuen Abschiedsformel geworden: sei es anstelle eines „Auf Wiedersehen!“ im Supermarkt oder als Ersatz für „Freundliche Grüße“ in der email-Korrespondenz. Das neuartige Coronavirus SARS-CoV-2 hat sich tief in den Alltag eingeschrieben. Das Jahr 2020 stand ganz im Zeichen von Covid-19 – einer tückischen Krankheit, die laut der Johns-Hopkins-Universität in Baltimore (Stand 15.01.2021) weltweit annähernd 2 Millionen Todesopfer gefordert hat und deren gesundheitliche Spätfolgen für die weltweit insgesamt über 93,2 Millionen Infizierten noch nicht absehbar sind¹. Einige große Themen der Zeit wurden durch die Corona-Krise (vorübergehend) in den Hintergrund gerückt – so die im Jahr 2019 insbesondere durch die Fridays-for-Future-Bewegung repräsentierte Debatte um den Klimawandel. Gleichzeitig eskalierten andere soziale Konflikte: Am 19. Februar 2020, unmittelbar bevor im März die Pandemie zum bestimmenden Thema wurde, erschütterte der rechtsterroristische Mordanschlag von Hanau die Bundesrepublik. Am 25. Mai erstickte George Floyd in Minneapolis während eines Polizeieinsatzes unter dem Gewicht eines Polizisten, der dem auf dem Boden Liegenden das Knie in den Nacken presste. In der Folge formierte sich in den USA – aber auch in anderen Ländern – eine große Bewegung gegen Polizeigewalt und Rassismus (*Black Lives Matter*). Zu erwähnen sind auch der islamistische Terroranschlag in Wien am 02. November und – ihm am 16. Oktober vorausgehend – die brutale Ermordung des Lehrers Samuel Paty in Paris, der im Schulunterricht die Mohammed-Karikaturen der Satirezeitung „Charly Hebdo“ diskutiert und zu diesem Zwecke auch *gezeigt* hatte. Am 06. Januar 2021 überschlugen sich abermals in den Vereinigten Staaten die Ereignisse: Anhänger des im November 2020 abgewählten 45. Präsidenten stürmten – durch ihn selbst angestachelt – das „Capitol“ in Washington.

Diese Ereignisse stehen in keinem unmittelbaren Zusammenhang mit der Pandemie. Dennoch lässt sich – mit Ausnahme des Anschlags von Hanau, der zu einem Zeitpunkt stattfand, an dem die Pandemie noch nicht im allgemeinen

1 Coronavirus – Todesfälle weltweit in 2021 | Statista: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1103240/umfrage/entwicklung-der-weltweiten-todesfaelle-aufgrund-des-coronavirus/>

Bewusstsein angekommen war, und des Mordes in Paris² – an ihnen zeigen, wie das Virus omnipräsent wurde, indem es auch *Themen*, die zunächst nichts mit ihm zu tun zu haben schienen, „infizierte“. So ist die extreme Polarisierung innerhalb der US-Gesellschaft, die letztlich den Repräsentanten einer mafiotischen Lumpenbourgeoisie³ ins Weiße Haus schwemmte, langsam gewachsen. Ihre Anfänge reichen weit hinter Donald J. Trump, in die Amtszeiten der Präsidenten George W. Bush (jr.) und Barack Obama zurück. Zur Verschärfung der Auseinandersetzungen trug jedoch zweifelsohne auch das nahezu *totale* – und teilweise gar zum Programm erklärte – *Versagen* der Regierung bei der Seuchenbekämpfung bei. Zu seinen sozialen Implikationen gehörte auch struktureller Rassismus: So hatten Berichten aus dem April 2020 zufolge Schwarze und Latinos ein dreifach erhöhtes Risiko, an Covid-19 zu erkranken (Teichmann 2020).

Solche Ungleichheiten in der Gefährdung lassen sich keineswegs allein in den Vereinigten Staaten von Amerika nachzeichnen. Schlagzeilen machten im September etwa die untragbaren Verhältnisse in der spanischen Hauptstadt Madrid, in der jene (aufgrund der Lebensverhältnisse besonders betroffenen) Stadtteile abgeriegelt wurden, die vorrangig von Armen bewohnt werden – freilich mit großzügigen Ausnahmeregelungen, wenn es darum ging, zur Arbeit zu gelangen (Rößler 2020): Wohl gemerkt: Problematisch war daran nicht, dass Bewegungen reduziert werden sollten! Problematisch war, dass der begründete Verdacht bestehen musste, es sollten die besser gestellten Stadtviertel vor den ansteckenden Armen geschützt werden, während man diese in abgeriegelten Quartieren sich selbst und der Krankheit überließ. In eine ähnliche Richtung wies auch ein Fall aus Deutschland, der im Juni ein gewisses Aufsehen erregte. Schauplatz war ein Hochhaus in der Stadt Göttingen – „berühmt“ nicht nur „durch ihre Würste und Universität“ (Heine 1997, S. 103), sondern bekannt auch aufgrund der Umtriebe von sieben Professoren im frühen 19. Jahrhundert, aus Heinrich Heines eben zitierter „Harzreise“ und als Stadt, die laut Bahnhofsbeschilderung „Wissen schafft“. Nachdem 102 von insgesamt ca. 700 Bewohnern positiv auf Covid-19 getestet wurden, stellte man den Gebäudekomplex unter Quarantäne. Maßnahmen zur Entzerrung der beengten und – wie die FAZ schrieb „unter Pandemie-Gesichtspunkten“ schwierigen

-
- 2 Der spätere Anschlag in Wien fand indes wohl nicht zufällig am Vorabend eines Lockdowns statt. Der Attentäter hoffte – zu Recht – darauf, dass viele Menschen den Abend nutzen würden, noch einmal auszugehen, bevor Restaurants und Opernhäuser schlossen.
 - 3 Siehe hierzu Farber 2018 und – in Anknüpfung daran – Davis 2020, S. 17 ff.

„hygienische[n] Verhältnisse“ wurden nicht ergriffen (Bingener 2020)⁴. SARS-CoV-2 ist – wie Smog – wenig „demokratisch“⁵.

In schroffem Gegensatz zu dieser Wirklichkeit steht die Inszenierung von Zusammengehörigkeit und Solidarität. Von den Gipfeln der selbstgekürten Qualitätsmedien bis in die Niederungen von Boulevard und Privatfernsehen wird die altbekannte scheinegalitäre Formel: „Wir sitzen alle im gleichen Boot“ in einen kämpferischen Slogan übersetzt: „Gemeinsam gegen Corona!“⁶ Anders als in den USA oder in Frankreich fehlt zumindest in der *berufspolitischen* – nicht überall in der medialen – Öffentlichkeit zwar die kriegerische Rhetorik, die das Virus behandelt, als sei es ein personifizierbarer Feind⁷. Doch auch hier wird der soziale Zusammenhalt beschworen, als wären alle sozialen und politischen Unterschiede, Konflikte und Gräben verschwunden oder unbedeutend geworden, als herrschte in der Gefahr eine große allseitige Harmonie. Spätestens hier gebietet die Erfahrung Vorsicht: Wo keine Parteien mehr gekannt werden sollen, sondern nur noch Deutsche, Europäer, Menschen oder was auch immer, sollte man skeptisch werden.

Die Coronakrise wirkt wie eine Lupe, die rasch vom Vergrößerungs- zum Brennglas werden kann⁸. Sichtbar treten soziale Verwerfungen hervor, die

4 In einem Interview mit der Tageszeitung „junge Welt“ berichtete die beteiligte Medizinstudentin Setare Torkieh von der Testung der Einwohner: „Die Tests wurden in einem Bus, einem sogenannten mobilen Coronatestzentrum, durchgeführt. Aus meiner Sicht war das aber eher ein Vireninkubator. In dem Bus gab es keine Möglichkeit, für Durchzug zu sorgen. Es ließen sich keine Fenster öffnen, damit Tröpfchen mit dem Virus nicht im Raum stehen. Und dennoch sollten gleichzeitig zwei Familien dort hinein und sich gegenüber voneinander sitzend abstreichen lassen. Das war die Arbeitssituation in der ersten Stunde, wurde später allerdings entzerrt.“ Torkieh führt weiter aus: „Die Leute sind zusammengepfercht. Beim Testen ist mir etwas aufgefallen, was mich besonders schockiert hat: Viele Bewohner, besonders die Kinder, haben Infektionen im Mund- und Rachenbereich oder ihre Zähne sind in einem extrem schlechten Zustand. Viele Erwachsene haben zudem prekäre Jobverhältnisse und bangen ausgerechnet in dieser Lebenssituation um ihre finanziellen Einkünfte.“ (Torkieh und Stemmler 2020)

5 Vom Soziologen Ulrich Beck stammt der vielzitierte Satz: „*Not ist hierarchisch, Smog ist demokratisch.*“ (Beck 2012, S. 48). Es ist keine neue Kritik, dass hier nonchalant über die geographischen Ungleichheiten von Lebensverhältnissen hinweggegangen wird. Zum Klassencharakter der Covidseuche siehe insbesondere Sablowski 2020.

6 Eine unfreiwillige Komik kommt diesem Satz nicht zuletzt deshalb zu, weil „Corona“ bekanntlich „Krone“ bedeutet. Eine antiroyalistische Tendenz der Werbestrategen, auf die dieser Spruch zurückgeht, ist bislang allerdings nicht belegt.

7 Eine Feindzuschreibung, die – insbesondere, aber keinesfalls ausschließlich, von Donald Trump – mitunter auch auf den angenommenen Herkunftsort des Erregers, die Volksrepublik China, übertragen wurde und so Eingang in eine besorgniserregende Strategie außenpolitischer Eskalation fand.

8 Als dieser Satz für die erste Fassung des vorliegenden Texts in den letzten Tagen des April 2020 geschrieben wurde, war die Brennglas-Metapher noch nicht so verbraucht wie heute (15.01.2021). Ich habe sie dennoch stehen gelassen: Auch deshalb, weil mir der Übergang von der Lupe zum Brennglas nicht ganz so ausgelutscht erscheint.

(teils unbeachtet, teils wohlberedt und immer wieder konsequenzlos bedauert) schon lange bestehen. Es sind tatsächlich nur wenige unter den gegenwärtigen Problemen, für die das Virus *ursächlich* „verantwortlich“ ist. Dass der bisherige Weg der Globalisierung (Dörre 2020, S. 174) – im Wortsinne – an *Grenzen* stößt, kann kaum überraschen: Das „America First“ Donald Trumps war längst in der Welt, als das Virus kam. Die soziale Ungleichheit hat sich in den vergangenen Jahrzehnten stetig vergrößert und tritt nun in der Coronakrise noch einmal verschärfte hervor. Armut geht einher mit engen Wohnverhältnissen (wie in Göttingen) und geringeren Ausweichmöglichkeiten, die soziale Distanz erschweren. Unter dem Vergrößerungsglas der Coronakrise betrachtet zeigt sich zugleich, welche gesellschaftliche Arbeit auch in einer Notlage *unverzichtbar* ist: sei es in der Lebensmittelproduktion, im Einzel- und Onlinehandel, in den wichtigen Infrastrukturbereichen, der industriellen Produktion lebensnotwendiger Güter oder eben dem großen Bereich der öffentlichen Dienstleistungen im Bildungs- und Gesundheitssystem. Häufig sind es Beschäftigte dieser Sektoren, die einem erhöhten Infektionsrisiko ausgesetzt sind.

Einige Branchen werden aus der Krise als Gewinner hervorgehen. Dies gilt wohl insbesondere für die großen Digitalkonzerne, allen voran für *Amazon*. In anderen Branchen verschärfte Corona oftmals schon lange schwelende Krisentendenzen. Seit dem Beginn der Pandemie wurden daher umfassende Hilfsmaßnahmen für die Wirtschaft beschlossen. Um jede Maßnahme, die Lohnabhängigen zugute kam, musste dabei hart gerungen werden. So hieß es im Kontext des ersten bundesdeutschen Lockdowns im Frühling 2020 in einer Erklärung der „Bundesvereinigung der deutschen Arbeitgeberverbände (BDA)“ vom 26. April 2020 in altbekanntem Duktus: „Die Bekämpfung von wirklichen Notlagen kann nicht mit der Gießkanne erfolgen [...]“ (BDA 2020, S. 1) Die pauschale Erhöhung der Zuwendungen befeuert „Erwartungshaltungen an den Sozialstaat, die ihn langfristig finanziell völlig überfordern werden.“ *Selbstverständlich* bekämpfen die „Arbeitgeber“ ein höheres Kurzarbeitergeld, wie sie hervorheben, *keineswegs* in eigenem Interesse – sondern: der *sozialen Gerechtigkeit* zuliebe!

Das Ganze bezahlen durch ihren Sozialversicherungsbeitrag auch Menschen, die selbst deutlich weniger verdienen und gar nicht in Kurzarbeit sind, sondern voll durcharbeiten, wie Kassiererinnen und Pflegekräfte. (Ebd.)

Es ist offensichtlich, dass es diese Rhetorik darauf anlegt, einen Keil zwischen Lohnabhängige zu treiben. Es ist so leicht, abends aus Fenstern zu klatschen! Ernst gemeinte Anerkennung hat allerdings auch eine materielle Grundlage. Lohnerhöhungen für Kassiererinnen, ihre männlichen Kollegen und gerade auch für Pflegekräfte, ganz zu schweigen von Sonderzulagen aufgrund der Mehrbelastungen in der gegenwärtigen Situation, werden im Papier des Arbeitgeberverbands nicht erwogen: Die Herren und Damen haben es gerne billig!

Es muss nicht überraschen, dass viele große Konzerne Staatshilfe abgreifen und gleichzeitig Dividenden an ihre Aktionäre ausschütten wollen. Ebenso wenig überraschen muss die Schamlosigkeit, die in der Tat skandalöse Bezahlung von Kassiererinnen und Pflegekräften anzuführen, um die schlechte Bezahlung von auch zum Unternehmensnutzen in Kurzarbeit Geschickten zu rechtfertigen. Als nach dem Sommer, in dem so mancher schlichte Geist meinen mochte, das Virus befände sich auf dem Rückzug, deutlich wurde, dass die zweite Welle der Pandemie erneut einschneidende Maßnahmen erforderlich machen würde, die dann allerdings so tröpfchenhaft beschlossen wurden, dass ihre Wirkung äußerst zweifelhaft blieb, paraphrasierte das „Handelsblatt“ den „Arbeitgeberpräsidenten“ Rainer Dulger am 11.12.2020 mit dem lapidaren Satz: „Wenn die Politik schärfere Maßnahmen ins Auge fassen sollte sie vor allem über die Zeit nach Feierabend nachdenken[.]“ (Dulger/Specht 2020) Es ist bezeichnend für das allgemeine Politikversagen, dass die harten Maßnahmen des (Teil)Lockdowns zumeist auf den privaten Bereich und einige wenige Branchen wie Einzelhandel, die Kulturbetriebe, das Hotel- und Gaststättengewerbe sowie den Freizeit- und Tourismussektor beschränkt blieben, während große Teile „der Wirtschaft“ bislang mit mehr oder weniger unverbindlichen Appellen davonkamen. (Stand 15.01.2021)

Auffallend ist, dass – vom durchschnittlichen „Querdenker“ bis weit in die veröffentlichte Meinung hinein – ein Freiheitsbegriff dominiert, der darunter ein Konglomerat von „Machen-was-man-will“, „Konsumieren-was-man-kann“ und „Ohne-staatliche-Bevormundung-handeln-dürfen“ fasst. Die Aporien eines solchen „liberalen“ Freiheitsbegriffs hat der Politikwissenschaftler Frank Nullmeier bravourös aufgespießt, als er nachzeichnete, dass hier die Anti-Corona-Politik *anstelle* der Krankheit zur Freiheitsbeschränkung erklärt wird (Nullmeier 2020, S. 4). Mitunter scheint es, als überflüge die Angst vor dem Lockdown die Angst vor dem Virus. Sobald eine Schließung beschlossen wird, beginnen die Debatten um möglichst frühzeitige Öffnung. Kaum ist etwas festgezurrert, soll wieder „ge-lockert“ werden. Es lohnt dabei durchaus, genau zu schauen, wessen Freiheit hier gemeint ist. Das Hochfahren – oder Nicht-Herunterfahren (Computer-Metaphern haben Konjunktur) – „der Wirtschaft“ bedeutet nicht zuletzt die Wiederherstellung der Verfügung des Unternehmers über die Arbeitskraft der Lohnabhängigen. Die so verstandene Freiheit bedeutet für Lohnabhängige, dass sie am Arbeitsplatz *zu erscheinen haben*. Wenn dies verlangt wird, ohne dass hinreichender Gesundheitsschutz besteht, bedeutet die Freiheit für Lohnabhängige letztlich den Zwang, sich der Gefahr einer Ansteckung auszusetzen. Wenn in den Reden im Deutschen Bundestag Christian Lindner und Alexander Gauland diejenigen sind, die am stärksten auf Öffnung drängen, so mag dies für bloßen Zufall halten, wer am 05. Februar 2020 das „Ja“ von Herrn Kemmerich auf die Frage, ob er die Wahl zum Thüringer Ministerpräsidenten annehme, für einen Versprecher hielt. Zwischen einem auch dem Faschismus gegenüber offenen Nationalkonservatismus und einem ungebremsten, von keiner Moral oder Ethik im Zaum

gehaltenen Wirtschaftsliberalismus bestand schon immer eine programmatische Nähe. Gipfelpunkte des menschenverachtenden Kostennutzendenkens sind Vorschläge, in denen – wie es ein Wirtschaftswissenschaftler empfahl – durch „kontrollierte Infizierung“ oder durch Laissez-faire die „Durchseuchung“ der Gesellschaft zur schnellstmöglichen Herausbildung einer „Herdenimmunität“ (auch ohne Impfstoff) angestrebt wird (Straubhaar 2020). Um die Zahlen der zu erwartenden Todesopfer einer solchen Politik zu minimieren, wurde auch schon vorgeschlagen, so genannte Risikogruppen (also alte oder vorerkrankte Menschen) mit Ausgangssperren von der Außenwelt abzuschließen, während die Wirtschaft wieder „hochfährt“ und alles seinen gewohnten Gang geht.

Alle (meist nur kurzfristigen) Versuche, einem solchem Drehbuch zu folgen, sind gescheitert. Gescheitert sind jedoch auch alle Versuche, mit dem Virus zu tanzen!⁹ Das Politikversagen des sich so überlegen dünkenden „demokratischen Westens“ im Vergleich mit vielen Staaten auf der östlichen Erdhalbkugel – wobei nur am Rande daran erinnert sei, dass auch die meisten politischen Demokratien Asiens und Ozeaniens (einschließlich Australien und Neuseeland) weit besser mit dem Virus umzugehen verstehen als Europa und die USA – ist atemberaubend. Nicht nur wurde aus der Angst, dies könnte unabsehbare ökonomische Folgen zeitigen und gegebenenfalls Wählerstimmen kosten, darauf verzichtet, eine konsequente Zielsetzung – also den Stopp der Pandemie bei gleichzeitiger Orientierung an einer Inzidenz von 0¹⁰ – zu formulieren, die „Performance“ der Berufspolitik erscheint vielmehr auch im Verfolgen der selbst gesetzten – immer wieder modifizierten und „angepassten“ – Zielsetzungen dilettantisch. Es genügt nicht, wie eine mittlerweile weitgehend verstummte deutsche Überheblichkeit es im Frühling und Sommer zu tun pflegte, sich als einäugiger Gockel über alle blinden Hühner in der unmittelbaren Nachbarschaft zu erheben! Dass nach dem Scheitern einer wirkungsvollen Eindämmung der Seuche nun auch die Effizienz der Impfstoffbeschaffung zu wünschen übriglässt, ist so gesehen kaum überraschend.

Dies ist ein *Jahrbuch für Pädagogik*. Daher muss an dieser Stelle notwendig auf das Trauerspiel deutscher Bildungspolitik in der „Coronazeit“ eingegangen werden: Die Schließung (und/oder) Öffnung von Schulen (und Kindertagesstätten) war fraglos eine der am häufigsten aufgeworfenen Fragen des Jahres 2020 – und ist es noch immer! Es ist durchaus möglich, dass die Kultusministerkonferenz dieser Ära kommenden Generationen als ein Paradebeispiel dessen vorgeführt werden wird, was der bedeutende italienische Maler Ambrogio

9 Zur Tanzmetapher siehe insbesondere Puyeo 2020, bei dem freilich der „Hammer“ dem „Tanz“ vorausgeht.

10 Verwiesen sei in diesem Zusammenhang auf den von zahlreichen Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen unterzeichneten Aufruf: „#ZeroCovid: Für einen solidarischen europäischen Shutdown“ (<https://weact.campact.de/petitions/zerocovid-fur-einen-solidarischen-europaischen-shutdown>)

Lorenzetti in seinem nicht minder bedeutenden Fresko von der „schlechten Regierung“ (im „Palazzo Pubblico“ zu Siena ihrem Gegenbild der „guten Regierung“ entgegengestellt) „gemeint“ haben könnte: Das Politikversagen verdichtet sich im Umgang mit den Bildungsinstitutionen vielleicht stärker als in sonst einem Politikfeld. Wo Schule (und Kita) nicht bloß als gut *dafür* gelten, den lohnabhängigen Eltern die Kinder von den Füßen zu schaffen, auf dass – sei es im Homeoffice oder in Präsenz – umso ungestörter auf ihre Arbeitskraft zugegriffen werden könne, werden gegen einen Lockdown im Bildungssystem vor allem zwei Argumente vorgebracht: Zum einen, so heißt es, sei die Schule jener Sozialraum, in dem Kinder und Jugendliche auf Gleichaltrige treffen. Zum anderen – und dies überwiegt das erste Argument bei weitem – wird betont, wie fatal sich die Schließung der Schulen (und die Institutionalisierung von Digitalunterricht) gerade auf „bildungsschwache“ Milieus auswirke: Ein halbes Jahr (oder gar ein Jahr!) ohne „Beschulung“¹¹ zerstöre Biographien und treibe die Bildungsungleichheit ins Extrem! Deshalb müsse – selbst um den Preis, dass Großeltern ihre Enkel und Enkelinnen nicht sehen, geschweige denn in die Arme nehmen dürfen – die Schule möglichst lang und möglichst umfassend offengehalten werden. Dies gebiete die „soziale Gerechtigkeit“!

Ich weiß nicht, ob es mir gelungen ist, dieses vielgehörte Argument einigermaßen „sachlich“ wiederzugeben. Vermutlich bemerkt zumindest der empfindsame Leser den Widerwillen, von dieser Argumentation auch nur ein „Quäntchen“ zu akzeptieren. Denn wenn diese Beschreibung empirisch zutrifft – und dies ist durchaus möglich –, wenn also eine vergleichsweise kurze Zeit der „Nichtbeschulung“ biographisch irreparable Konsequenzen zeitigt, dann enthält diese Feststellung ein vernichtendes Urteil gegenüber dem *Bildungssystem*, in dem es zu einer so absurden Konsequenz kommen kann!! Man stelle sich nur vor, *ein* einzelner Schüler oder *eine* einzige Schülerin kann aufgrund einer persönlichen Notlage (etwa dem Tod eines oder gar beider Elternteile, einer ungewollten Schwangerschaft, einer zeitweiligen Suchtproblematik oder der Trennung der Eltern usw. usf.) für ein halbes Jahr oder ein Jahr die Schule nicht besuchen! Was sagt es über ein Bildungssystem aus, wenn es nicht in der Lage ist, einen solchen Ausfall zu kompensieren?

Das allgemeine Jammern über die Konsequenzen des Schulausfalls verdeckt eine Realität, in der – vielfach dokumentiert und selbst durch die PISA-Studien belegt – die Schule soziale Ungleichheit gerade nicht ausgleicht, sondern verstärkt und *produziert*. Wie tief eine wirklichen Bildungsprozessen völlig zuwiderlaufende Prüfungs- und Vergleichbarkeitsideologie in den Köpfen

11 Ich möchte meinem Zahnarzt dafür danken, dass er sich in einem Gespräch – nach der Behandlung, (während der Behandlung ist ein Gespräch ja kaum möglich) – im Kontext einer Diskussion über Corona über den verräterischen Begriff der „Beschulung“ belustigte, der ja – ähnlich den Begriffen „Besaßung“ (positiv) oder „Belästigung“ (negativ) – die Passivität des/der BeXten impliziert.

„verantwortlicher“ Bildungspolitiker*innen sitzt, lässt sich nicht zuletzt an der Farce studieren, zu der sich die Abiturprüfungen des Jahres 2020 ausgewachsen haben. Statt dem Ratschlag der GEW zu folgen, die Prüfungen ausfallen zu lassen und die Vornote als Endnote einzutragen, wurden die Prüfungen gewaltsam (im physischen Sinn dieses Wortes) „durchgezogen“. Im Ersten Weltkrieg wurden Notabiture verteilt, um die Jugend möglichst rasch in den Tod schicken zu können. Gut einhundert Jahre später werden Notabiture verweigert, die insbesondere den älteren Generationen das Leben verlängern könnten. Ist dies nun Bruch oder Kontinuität? Die Weigerung, „Lehrpläne“ – bzw. „Kerncurricula“ – zu „entschlacken“, offenbart, wie treu bildungspolitische Akteure zum Nürnberger Trichter stehen. Der „Stoff“ muss in die Schüler*innen hineingestopft werden, komme, was wolle!! Nur nebenbei sei angemerkt, dass sich gerade in der Beschulungsideologie die Missachtung offenbart, die nicht nur den „hinfälligen Geronten“, deren Leben durch Schulbusse und die Massenmobilisierung der Jugendlichen gefährdet wird, sondern auch der Jugend selbst gilt: Letztlich wird ihr „Wert“ einzig auf das hin entworfen, was die Schule aus ihnen *machen* soll. Sie selbst in ihrem gegenwärtigen Sein gelten so wenig wie ihre Bedürfnisse, die letztlich darauf reduziert werden, eine Schule zu besuchen (Wischmann 2020). Dass die wenigen aufkeimenden Forderungen nach einem Schulstreik – vergleichbar jenem, der im Vorjahr im Kontext der „Fridays for Future-Bewegung“ erprobt wurde, nur zeitlich umfassender (Mo.–Fr.) – rasch im Keim erstickt werden konnten, zeigt, wie groß die Macht der Zukunftsangst ist, die für den geregelten Betrieb der bildungspolitischen Zwangsanstalten mobilisiert werden kann. Es ist zu erwarten, dass in den kommenden Jahren gerade das Versagen der bildungs- und familienpolitischen „Autoritäten“ (Giffey) breit diskutiert werden wird. Dass naheliegende Möglichkeiten, den Schulunterricht zu entzerren – etwa durch das Anmieten der Seminarraumkapazitäten leerstehender und darbender Tagungshotels, Jugendherbergen und Bildungsstätten oder durch die Nutzung der gleichfalls leerstehenden Hörsäle und Seminarräume an Universitäten und Fachhochschulen – noch nicht einmal ernsthaft diskutiert wurden, spricht Bände: Das bildungspolitische Gerede über Kompetenz scheint zuvörderst dazu angetan, die *offensichtliche* Inkompetenz des bildungspolitischen Personals zu verschleiern! Es ist in diesem Kontext wenig überraschend, dass auch bezogen auf die Hochschulen die zunächst von zahlreichen Hochschullehrerinnen und Hochschullehrern erhobene Forderung nach einem Nicht-Semester, das *nicht* auf die Regelstudienzeit angerechnet wird und hierdurch Freiräume organisieren könnte, alsbald versandete. Wie in „der Wirtschaft“ wird stattdessen über die Innovationsschübe einer „Digitalisierung“ schwadroniert, die sich – sofern sie nicht als bloße Notstandsmaßnahme verstanden wird, die ein Ende findet, wenn die Notlage nicht mehr besteht, letztlich einreihen kann in die instrumentelle Rationalität jener Massenabfertigung, die in den modularisierten Studiengängen der Bologna-Universität ohnedies angelegt ist.

Als nach dem Beginn der Weltwirtschaftskrise 2007/2008 „Krisendiskurse“ (Salomon/Weiß 2013) zum vorherrschenden Selbstreflexionsmodus der Epoche wurden, prägte Gerd Steffens die Wendung von Krisen als „Lerngelegenheiten“:

„Sie unterbrechen den gewohnten Gang der Dinge und regen über die Unterscheidung von vorher und nachher Zeitbewusstsein und über die Unterscheidung so oder anders den Sinn für Alternativen an. Gegebenheiten verlieren die Aura des Selbstverständlichen und Überzeitlichen und zeigen sich als Produkt menschlichen Handelns und menschlicher Interessen. Ob es gut so ist, wie es ist, oder was daran nicht gut eingerichtet ist, wem es nützt und wem es schadet, wird zur unabweisbaren Frage.“ (Steffens 2010, S. 8)

In ähnlicher Weise stellt auch Oskar Negt in seinem Opus magnum „Der politische Mensch“ Krisenerfahrungen ins Zentrum seiner Analyse *gesellschaftlicher* Lernprozesse. In diesem Kontext rekurriert Negt auf Immanuel Kants – „angesichts des epochalen Ereignisses der französischen Revolution“ (Negt 2016, S. 60) geprägten – Begriff des „Geschichtszeichens“: „mit großer Symbolkraft ausgestattete Ereignisse, folgenreich wirksam im Prozess gesellschaftlicher Geistesverschiebungen.“ (Ebd.) Mit dem GAU in Tschernobyl (1986), dem Fall der Berliner Mauer (1989), den Anschlägen vom 11. September 2001 und dem zweiten Irakkrieg (ab 2003) (ebd., S. 61 f.) benennt Negt vier Ereignisse, denen er – wie er schreibt – „den Rang von Geschichtszeichen zuschreiben möchte“ (ebd., S. 60). Freilich reflektiert er, dass diese Ereignisse „auf ganz verschiedenen Ebenen“ (ebd.) – und, so ließe sich ergänzen, alle zusammen sicher auf einer anderen Ebene als die Französische Revolution – angesiedelt sind. Eine Gemeinsamkeit macht er dennoch aus: „[S]ie alle versetzten gewohnte Ordnungen, Muster der Welterklärung in Irritation, trugen bei zum Wandel des Weltverständnisses.“ (Ebd.) Man könnte nun lange darüber streiten, wie glücklich oder unglücklich Negt seine Beispiele wählt und wie vollständig oder unvollständig seine Auflistung jüngerer „Geschichtszeichen“ ist. (Sicher ließe sich etwa fragen, warum der völkerrechtswidrige Irakkrieg, nicht aber der – ebenso völkerrechtswidrige – Krieg im Kosovo von 1999 genannt wird.) Ich möchte diese Diskussion hier nicht führen. Dass die derzeitige *Pandemie* als Geschichtszeichen betrachtet werden kann, ist sicherlich wenig strittig.

Offen bleibt die Frage, ob *diese* Krise einen gesellschaftlichen Lernprozess auslösen wird. Solches Lernen vollzieht sich nicht *automatisch*. Lernprozesse müssen *organisiert* werden. Die Diskussion darüber, was die Menschheits- erfahrung der physischen Verwundbarkeit durch ein weltweit ausgebreitetes Virus für die Zukunft des globalisierten Kapitalismus, eine Staatlichkeit jenseits der falschen Alternative von mörderischem Laissez-faire und perpetuiertem Ausnahmezustand (evoziert nicht zuletzt durch eine zu *zögerliche* Notstands- politik mit dem allzu bescheidenen Zielhorizont *Flatten the Curve*) bedeutet, hat

erst begonnen¹², wobei, wie Wolfgang Streeck jüngst in einem Artikel in der FAZ hervorhob, auffallend ist, wie klein die Rolle sozialwissenschaftlicher Forschung (jenseits einer anwendungsbezogenen Wirtschaftswissenschaft) in der Debatte um die Pandemie bislang erscheint (Streeck 2021). Vieles blieb hierdurch weitgehend unerforscht oder, soweit erforscht, unbeachtet. Die Frage nach berufsspezifischen Ansteckungs-Risiken (auch außerhalb des Gesundheitswesens und der Schlachthöfe) wäre hierfür nur ein Beispiel¹³.

So groß bereits die Aufgabe der Aufarbeitung der durch die Pandemie herbeigeführten gesellschaftlichen Traumata erscheint, so sehr wirkt sie zugleich als bloße Generalprobe (die ja bekanntlich auch meistens schief geht) für künftige Katastrophenszenarien. Auch wenn die derzeit bestehende Aufmerksamkeitsökonomie sie in den Hintergrund drängt, so wird es kaum mehr lange (vermutlich nicht einmal bis zum Ende der Pandemie) dauern, bis all jene Probleme und Verwerfungen, die derzeit in ihrem Schatten verschwunden sind – sofern nicht ein plötzliches ereignisbedingtes Spotlight sie erhellt wie beim „Kapitolsturm“ am 6. Januar –, wieder voll zum Vorschein kommen.

Da ist die noch immer *drängende* Frage des Klimawandels und nach einer sozialökologischen Transformation der Gesellschaft. In einem Artikel in der „Frankfurter Rundschau“ betonte Hans-Jürgen Urban im April 2020 zurecht, dass die Vorstellung, nach der Krise einfach zum Status quo ante zurückzukehren, eine zur Bewältigung der Zukunftsaufgaben völlig untaugliche Orientierung ist. Wie Urban jedoch ebenfalls betont, sind die Erfolgsaussichten einer anderen Politik abhängig von der Stärke gesellschaftlicher Bewegungen, Kräfte und Organisationen, die sie mit Macht einfordern (Urban 2020). Für einen überaus großen Optimismus gibt es hier derzeit kaum Gründe. Gleiches gilt auch für die schon lange schwelende Krise der Demokratie: Dass politische Demokratie zerbrechlich bleibt, wenn sie nicht zugleich zum „Prinzip der gesamten Gesellschaft“ (Abendroth 2008 ff., S. 416) wird, die gesellschaftliche Kontrolle über das Wirtschaftsleben einschließt und mindestens Gegengewichte zur ökonomischen Macht privatwirtschaftlicher Akteure etabliert, ist nichts Neues. Politikwissenschaftler wie Wolfgang Abendroth wurden, das Scheitern der Weimarer Republik vor Augen, nicht müde, vor einer solchen Selbsterstörung bürgerlicher Demokratie zu warnen. Gerade

12 Siehe etwa die Debatte zwischen Hartmut Rosa, Klaus Dörre und Stephan Lessenich zur Bedeutung der Coronakrise für den globalisierten Kapitalismus und eine kritische Soziologie (Dörre 2020; Lessenich 2020; Rosa 2020) oder den (oben bereits erwähnten) instruktiven Beitrag von Frank Nullmeier 2020 zur Rolle der Seuche für eine politische Theorie des Wohlfahrtsstaats und ein in ihrem Horizont reformuliertes Verständnis von Freiheit.

13 Streeck bezieht eine strategische Position, die der im vorliegenden Text vertretenen Positionierung fundamental widerspricht. Eine Zielsetzung des kosequenten Niederkämpfens der Zahlen etwa hält er für wenig aussichtsreich. Im Kernpunkt, seiner Kritik an einer zu geringen Bedeutung sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse in der Debatte und damit verbunden mangelnder Datenerhebungen, hat er allerdings recht.

die Coronakrise zeigt indes, dass die Bereitschaft zu substantiellen „versorgungswirtschaftlichen“ Eingriffen noch nicht einmal als vorübergehende Notstandsmaßnahme – ganz zu schweigen von einer weiterreichenden Transformationsstrategie – ernstlich vorhanden ist. Dies wird nicht nur daran deutlich, dass auf jede politische Einflussnahme auf Unternehmensentscheidungen bislang verzichtet wurde, ganz gleich, wie viele staatliche Hilfen ausgezahlt wurden, sondern auch an der bisherigen Weigerung, harte Lockdownmaßnahmen im Bereich der industriellen Produktion zu ergreifen oder auch nur Unternehmen zu Home-Office-Strategien zu verpflichten. Ein besonderes Lehrstück in Sachen Beharrungskraft besteht in der von führenden Industrieländern – nicht zuletzt auch der Bundesrepublik Deutschland – forcierten Verhinderung der Annahme des von Südafrika und Indien bei der WTO eingebrachten Antrags, demzufolge die Herstellung von Covid-Impfstoffen (zumindest für eine vorübergehende Zeit) von der Patentbindung gelöst werden sollte. (Höland 2020) Dieses bedingungslose Festhalten an einer verwertungsorientierten Organisation der Impfstoffherstellung, das Entwicklungsländer an der Entwicklung eigener nationaler Impfstrategien und der Selbstversorgung durch Generica hindert, demaskiert alle Sonntagsreden über eine weltweite Solidarität bei der Pandemiebekämpfung als plätschernde Fahrstuhlmusik. Es bleibt zu hoffen, dass chinesische und – hierzulande völlig verschwiegen: kubanische – Impfstoffe den Herren und Damen wenigstens das Geschäft vermiesen.

Noch ist unklar, ob spätere Historiker diese Krise als Beschleunigerin einer fortschreitenden Entdemokratisierung deuten werden oder als Wendepunkt zu einer Erneuerung der Demokratie. Ich hoffe, dass mein diesbezüglich bestehender und durchaus begründeter Pessimismus (des Verstandes) falsifiziert werden möge.

Literatur

- Abendroth, Wolfgang (2008): Demokratie als Institution und Aufgabe. In: Wolfgang Abendroth: Gesammelte Schriften, Bd. 2. Hg. v. Michael Buckmiller. Hannover, S. 407–416.
- BDA (2020): Tragfähigkeit des Sozialstaats nicht durch falsche Erwartungshaltungen völlig überfordern. Stellungnahme zum Entwurf eines Gesetzes zu sozialen Maßnahmen zur Bekämpfung der Corona-Pandemie (Sozialschutz-Paket II). Online verfügbar unter <https://docplayer.org/200303625-Schriftliche-stellungnahme.html>.
- Beck, Ulrich (2012): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. 21. Aufl. Frankfurt am Main.
- Bingener, Reinhard (2020): Göttingen stellt Hochhaus mit 700 Leuten unter Quarantäne. Online verfügbar unter <https://www.faz.net/aktuell/gesellschaft/gesundheit/coronavirus/corona-gottingen-stellt-hochhaus-mit-700-leuten-unter-quarantaene-16820870.html>.
- Davis, Mike (2020): Trench Warfare. Notes on the 2020 Election; in: *New Left Review* 126 (Nov./Dec.), S. 5–32.
- Dörre, Klaus (2020): Die Corona-Pandemie – eine Katastrophe mit Sprengkraft. In: *Berliner Journal für Soziologie* (30), S. 165–190. DOI: 10.1007/s11609-020-00416-4.
- Dulger, Rainer/Speccht, Frank (2020): BDA-Präsident warnt vor Lockdown für den Handel: „Der Unternehmer ist derjenige, der den Karren zieht“. Der BDA-Chef fordert, den Unternehmen keine zusätzlichen Steine in den Weg zu legen. Denn nur mit einer florierenden Wirtschaft ließen

- sich die Corona-Schulden zurückzahlen. Online verfügbar unter <https://www.handelsblatt.com/politik/deutschland/rainer-dulger-im-interview-bda-praesident-warnt-vor-lockdown-fuer-den-handel-der-unternehmer-ist-derjenige-der-den-karren-zieht/26706410.html?ticket=ST-6296210-ayxChsdbnqjrcpwr0c2-ap5#:~:text=%E2%80%9C%20Wenn%20die%20Politik%20sch%C3%A4rfere%20Ma%C3%9Fnahmen,beispielsweise%20private%20Feiern%20weiter%20einschr%C3%A4nken.>
- Farber, Samuel (2018): Donald Trump, Lumpen Capitalist. Online verfügbar unter <https://jacobinmag.com/2018/10/donald-trump-lumpen-capitalist-class-elections>
- Heine, Heinrich (1997): Reisebilder. In: Heinrich Heine: Sämtliche Schriften, Bd. 2. Hg. v. Klaus Briegleb. München, S. 97–684.
- Höland, Christoph (2020): Zoff ums Patentrecht: Wem gehört der Corona-Impfstoff? Online verfügbar unter <https://www.rnd.de/wirtschaft/zoff-ums-patentrecht-wem-gehört-der-corona-impfstoff-T2O3JO7JDVHXLCR7TJDEBA7UJ4.html>.
- Lessenich, Stephan (2020): Soziologie – Corona – Kritik. In: Berliner Journal für Soziologie (30), S. 215–230. DOI: 10.1007/s11609-020-00417-3.
- Negt, Oskar (2016): Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform. Göttingen.
- Nullmeier, Frank (2020): Covid-19-Pandemie und soziale Freiheit. Online verfügbar unter https://www.theorieblog.de/wp-content/uploads/2020/11/Nullmeier_Corona_und_soziale_Freiheit_ZfPT_2020.pdf.
- Palmer, Boris (2020): Oberbürgermeister Boris Palmer spricht über die deutsche Wirtschaft (Frühstücksfernsehen, 8/2020). Sat 1, 28.04.2020. Online verfügbar unter <https://www.sat1.de/tv/fruehstuecksfernsehen/video/202082-oberbuergermeister-boris-palmer-spricht-ueber-die-deutsche-wirtschaft-clip>.
- Puyeo, Tomas (2020): Coronavirus: The Hammer and the Dance. Online verfügbar unter <https://tomaspuyeo.medium.com/coronavirus-the-hammer-and-the-dance-be9337092b56>
- Rosa, Hartmut (2020): Pfadabhängigkeit, Bifurkationspunkte und die Rolle der Soziologie. Ein soziologischer Deutungsversuch der Corona-Krise. In: Berliner Journal für Soziologie (30), S. 191–213. DOI: 10.1007/s11609-020-00418-2.
- Rößler, Hans-Christian (2020): Lockdown nur für Arme? Ausgangssperren in Madrid. Online verfügbar unter <https://www.faz.net/aktuell/politik/ausland/corona-in-spanien-demos-gegen-ausgangssperren-in-madrid-16962729.html>.
- Sablowski, Thomas (2020): Der Klassencharakter der deutschen Politik in der Coronakrise. Online verfügbar unter <https://www.zeitschrift-luxemburg.de/der-klassencharakter-der-deutschen-politik-in-der-coronakrise/>.
- Salomon, David/Weiß, Edgar (2013): Krisen und Krisendiskurse. Editorial. In: Salomon, David/Weiß, Edgar (Hrsg.): Krisendiskurse. Frankfurt am Main, Bern, Brüssel, New York, Oxford, Warschau, Wien, S. 9–16.
- Steffens, Gerd (2010): Die Krise als Lerngelegenheit. In: Polis (1), S. 7–8.
- Straubhaar, Thomas (2020): Kontrollierte Infizierung ist die beste Strategie gegen das Virus. Online verfügbar unter <https://www.welt.de/wirtschaft/article206586337/Coronavirus-Kontrollierte-Infizierung-ist-die-beste-Strategie.html>, zuletzt geprüft am 17.01.2021.
- Streeck, Wolfgang (2021): Wissenschaftlern folgen? Ja doch, aber welchen? In: FAZ, 11.01.2021, S. 13.
- Teichmann, Torsten (2020): Dreimal höheres Risiko für Schwarze. Online verfügbar unter <https://www.tagesschau.de/ausland/coronarisiko-usa-101.html>.
- Torkieh, Setare/Stemmler, Kristian (2020): „Infektionen wurden billigend in Kauf genommen“. Quarantäne in Göttingen: Hunderte Menschen sitzen in Hochhaus fest. Situation vor Ort gesundheitsgefährdend. Gespräch mit Setare Torkieh. Online verfügbar unter <https://www.jungewelt.de/artikel/380952.coronaausbruch-in-g%C3%B6ttingen-infektionen-wurden-billigend-in-kauf-genommen.html>.
- Urban, Hans-Jürgen (2020): Corona-Pandemie: Eine Krise als Chance zur Beschreitung neuer Wege. Online verfügbar unter <https://www.fr.de/politik/corona-pandemie-krise-chance-beschreitung-neuer-wege-13656212.html>.
- Wischmann, Anke (2020): Stillstand statt Sturm und Drang – Corona und Jugendliche. Online verfügbar unter <https://www.youtube.com/watch?v=oLazwhBbUiM>, zuletzt geprüft am 17.01.2021.

Rezensionen

Wa Thiong'o, Ngũgĩ (2019):
Afrika sichtbar machen! Essays über
Dekolonisierung und Globalisierung.
Aus dem Englischen von Thomas Brückner.
Münster: Unrast Verlag, 152 S.

Mit *Afrika sichtbar machen!* liegt nach den Übersetzungen von *Moving the Centre* (1993/1995) und *Dekolonisierung des Denkens* (1986/2017) eine weitere Sammlung theoretischer Schriften des kenianischen Schriftstellers und Literaturwissenschaftlers Ngũgĩ Wa Thiong'o vor. Die Möglichkeiten, sich mit afrikanischen Autor*innen auseinanderzusetzen, werden durch diese Übersetzungen stetig erweitert. Interessant ist diese Sammlung für alle, die sich für Diskurse zu Entwicklungspolitik, Afrika als Kontinent und post-kolonialen Verhältnissen interessieren. Der Band bietet hierfür zudem einen Einstieg an, denn zentrale Themen werden in diesen Essays behandelt.

Wa Thiong'o's Romane werden seit den 1970er Jahren ins Deutsche übertragen. Bereits Ende der 1960er Jahre erschien eine erste Übersetzung von *Weep Not, Child* zunächst bei *Volk und Welt*, dem Verlag für internationale Literatur der DDR. Für sein literarisches Werk war Wa Thiong'o im Jahr 2020 für den Literaturnobelpreis nominiert. Bei *Afrika sichtbar machen!* handelt es sich um die deutsche Übersetzung einer in englischer Sprache erschienenen Sammlung von sieben Essays *Secure the Base: Making Africa Visible on the Globe* (2016). Die Essays, die aus Vorträgen der Jahre 2003 bis 2009 hervorgegangen sind, rufen in unterschiedlicher Weise dazu auf, nicht die Vergangenheit und ihre kolonialen Strukturen fortzuschreiben. Wa Thiong'o kritisiert in seinen Werken die afrikanischen Mittelklassen, die sich vor allem an der *westlichen* Lebensweise orientieren und die Situation vor Ort sowie die regionalen Bevölkerungen in ihre politischen und wirtschaftlichen Entscheidungen nicht einbeziehen. Es zeigen sich Bezüge zu den Schriften Achille Mbembes, Frantz Fanons, Boaventura de Sousa Santos' und Enrique Dussels (vgl. Morgenrath/Stelhove-Fend 2018).

Die deutsche Ausgabe beginnt mit einem Vorwort des Theologen und Philosophen Boniface Mbanza Bambu (S. 9–17). Er kritisiert, dass die Ursachen für die Herausforderungen, mit denen viele Länder des afrikanischen Kontinents heute zu kämpfen haben, überwiegend im globalen Süden selbst verortet werden. Auch Deutschland tue sich schwer damit, anzuerkennen, dass diese Ausbeutungsverhältnisse die Grundlage der eigenen privilegierten Position sind. Afrika werde als vielfältiger Kontinent bis heute in den Diskursen des globalen Nordens in

einer „single story“ homogenisiert (Mabanza Bambu 2019, S. 11; Adichie 2011). Die Essays Wa Thiong’os treten dieser einseitigen Sicht auf Afrika entgegen. Wa Thiong’os eigenes Vorwort (S. 21–27) stellt die Beiträge des Bandes vor. Die Essays wurden für verschiedene Vorträge in den Jahren 2003 bis 2009 verfasst. Gemeinsam sei ihnen, so Wa Thiong’o, die Sorge um die Zukunft des Kontinents und die marginalisierte Rolle, in die dieser gedrängt werde. Der Autor kritisiert die Mittelklassen verschiedener afrikanischer Länder, die sich, am *westlichen* Lebensmodell orientiert, bereicherten, ihre Länder ausbeuteten und sich an kriegerischen Auseinandersetzungen beteiligten. Zudem sieht der Autor die zunehmende Verbreitung von Nuklearwaffen kritisch. Afrikanische Länder bauen Uran ab und speisen diesen Rohstoff in den Weltmarkt ein. Sie befeuern damit die Anreicherung des Urans und die Verbreitung und Nutzung von Kernwaffen und Kernenergie.

Der erste Essay *Verachtung und Selbstverachtung* (2008, S. 31–41) stellt die Fremd- und Selbstzuschreibung „Stamm“ in den Mittelpunkt. Ausgehend von der Frage nach der Macht in Demokratien, von wem sie ausgeht, wem sie dient und wie sie ausgeübt wird (S. 31 f.), schaut Wa Thiong’o auf den Begriff „Stamm“. Dieser steht „mit seiner eindeutig abwertenden Konnotation des Primitiven und Vor-Modernen“ (S. 33) der Nation in den Beschreibungen des Politischen stets gegenüber. Der „Stamm“ und die jeweilige Zugehörigkeit von Akteur*innen erklären die Gründe für Auseinandersetzungen und Kriege auf dem afrikanischen Kontinent (S. 35). Damit werden Probleme „biologisch“ erklärt; jegliche Lösung, gibt Wa Thiong’o zu bedenken „kann [...] auch nur biologischer Natur sein“ (S. 38). Die Fortsetzung dieses Sprechens über politische Konflikte, ist Teil der Verschleierung post-kolonialer Verhältnisse auf dem Kontinent. Die Begriffe „Stamm“, „Tribalismus“ und „Stammeskriege“ seien letztlich „Erfindungen des Kolonialismus“ (S. 35). Wie in anderen Weltregionen gebe es in Afrika im Grunde nur „zwei Stämme“ (S. 39) die „Besitzenden“ und die „Habenichtse“ (ebd.). Zwischen ihnen liegt ein Graben, ebenso tief wie der zwischen den reichen und den armen Nationen (S. 40); diese Gräben seien das Problem. Noch stets wird die Entwicklung an den reichsten Nationen gemessen, wobei eigentlich die Armen in den Blick genommen werden sollten. „Man kann die Entwicklung einer Nation nicht positiv bewerten, wenn einhundert Millionär*innen auf den Schultern von hundert Millionen Bettler*innen stehen“ (S. 40).

Der zweite Essay *Privatisiert oder seid verdammt* (2004, S. 45–81) ist der längste des Bandes. Er kritisiert Globalisierung, Entwicklungspolitik und den *Washington Consensus*. Der Essay hat vier Teile. Er nimmt zunächst (Teil I) eine Positionsbestimmung vor. Afrika bewege sich stets zwischen den machtvollen Blöcken industrialisierter Staaten (S. 45–47). Staaten des globalen Südens konkurrieren um Investitionskapital, indem sie Freihandelszonen schaffen sowie Arbeitskräfte und Rohstoffe günstig zur Verfügung stellen (S. 53). Dieser Politik des „kapitalistischen Fundamentalismus“ begegnet

heute ein „Aufschwung ungeminderter religiöser Fundamentalismen“ (S. 55). Dies trägt zusätzlich zur Instabilität bei. Im Teil II widmet sich Wa Thiong’o dem Thema der Sklaverei. Sklaverei sei in Afrika durchgehend mit Kapitalflüssen verbunden gewesen, die aktuelle Situation bezeichnet er als „Schulden-sklaverei“ (S. 56). Er fordert den globalen Norden dazu auf, die „Verantwortung für seine Verbrechen gegen die afrikanische Menschheit zu übernehmen.“ (S. 57) Wa Thiong’o befürwortet, um die eigene Position global zu stärken, eine Einigung des Kontinents (Teil III). Zudem müssten afrikanische Nationen ihre eigene Situation reflektieren, sich hinterfragen und neu ordnen, vor allem im Hinblick darauf, dass die breite Bevölkerung einbezogen wird (S. 59). Wa Thiong’o kritisiert die regionalen Eliten (S. 65). In der Zeit des Strebens nach Unabhängigkeit in den 1920er bis 1960er Jahre, kontrollierten diese Eliten Armeen, Polizei und Justizwesen, um die Bevölkerungen unter kolonialer Herrschaft zu kontrollieren (S. 69). Wa Thiong’o plädiert dafür, afrikanische Sprachen in ihrer Diversität sichtbar werden zu lassen. Die afrikanischen Intellektuellen sollten sich vertieft mit regionalen Sprachen befassen und diese auch zur Theoretisierung heranziehen (S. 71). Der Teil IV bilanziert, dass auf den „neokolonialen Rahmenbedingungen [...] weder Fundament noch Eckpfeiler für die afrikanische Einheit errichtet werden“ (S. 77) können. Wa Thiong’o schließt hier an Fanons *Die Verdammten dieser Erde* (1961) an und plädiert für ein partikulares afrikanisches Modell. Ein geeintes Afrika sollte, so seine Forderung, seine eigene Position gleichberechtigt mit den anderen Kontinenten vertreten können und damit fester Bestandteil einer „weltumspannenden menschlichen“ (S. 81) Gesellschaft sein.

Es folgt der kürzere Essay *Neue Grenzen des Wissens* (2003, S. 85–92). Es handelt sich um einen Vortrag, gehalten zum 30 Jahrestag von CODESRIA (Council for the Development of Social Science Research in Africa). Wa Thiong’o fordert Geisteswissenschaftler*innen auf, sich stärker für afrikanische Sprachen und Kulturen einzusetzen. Geschichte(n) zu erschließen, diese zu erforschen und zu verbreiten, sollte stärker in die Forschung einbezogen sein. Es geht auch hier um einen Panafrikanismus mit einem Schwerpunkt auf Forschung (S. 91). Der vierte Essay (2009, S. 97–102) *Pracht durch Elend* beginnt mit den politischen Unsicherheiten, die weltweit immer wieder zu blutigen Auseinandersetzungen geführt haben. Es sei lange an der Zeit, „dass die Menschheit von den Geißeln des Genozids, der Kriegsverbrechen, der ethnischen Säuberungen und allen Verbrechen gegen die Menschlichkeit befreit wird“ (S. 98). Allerdings vertreten die dafür eingesetzten Vereinten Nationen, dominiert vom Sicherheitsrat, vor allem die Position der Europäer*innen, die dort überproportional vertreten sind (S. 98f.). Ihre Politik steht für Wa Thiong’o in der Tradition des Umgangs der Europäer*innen mit anderen Völkern. Aktuell verbrauchen die reichen „Minderheiten bis zu 90 Prozent der Ressourcen [...], die meist aus den armen Nationen kommen“ (S. 100). Damit stützen arme Nationen reiche Nationen und dies stellt

eine „Hilfsleistung“ dar. Grundlegend müsse die Idee von Entwicklung hinterfragt werden, die „mensenverursachte Armut“ (S. 102) sowie die Zerstörung der Lebensgrundlagen und -räume als Verbrechen gegen die Menschlichkeit und die Menschheit anerkannt werden, um sich endlich von einer „globalen Philosophie der Pracht durch Elend“ (S. 102) zu lösen.

Der fünfte Essay widmet sich dem *Vermächtnis der Sklaverei* (2009, S. 107–114). Wa Thiong'o unterstreicht, dass die Moderne und der Kapitalismus der Neuzeit ohne den Sklavenhandel und die Plantagenwirtschaft nicht entstanden wären. Etwa 400 Jahre waren Menschen afrikanischer Herkunft „unbezahlte Ressource“ (S. 107). Indem diese Tatsache weiterhin negiert wird, ist auch die Trauer um alle, die Opfer dieser Verbrechen geworden sind, erschwert. Das Eingestehen hätte zur Folge, dass Verantwortung übernommen werden müsste (S. 108 f.). Es müsste etwa anerkannt werden, dass Indigene und Afrikaner*innen die eigentlichen Gründer*innen der Amerikas sind, für deren Aufbau sie 200 Jahre unbezahlte Arbeit leisteten. Sie bauten Europa zum Zentrum auf (S. 109). Die Eroberungen waren ein „kolonialer Völkermord“, dem Millionen zum Opfer fielen und an dem alle Länder Europas als Aggressoren beteiligt waren (S. 110). Dem *Klub atomar bewaffneter Keulenschwinger* (2005, S. 119–128) widmet Wa Thiong'o den nächsten Essay. Es geht um eine Verhältnisbestimmung zwischen Massenvernichtungswaffen und Intellektuellen, „Menschen, die auf dem Feld der Ideen arbeiten“ (S. 119). Sie denken stets von einem Ort aus, einem eigenen „Standpunkt“. Wa Thiong'o kritisiert den Rückzug vieler im „akademischen Bereich“ (S. 128), die Konzepte wie „soziale Gerechtigkeit, Frieden, nukleare Abrüstung, Klassenkampf“ ablehnen und sich auf eine Art „moderne[r] Scholastik zurückziehen“ (S. 128). „Der Glaube an eine Stabilität, die sich auf wechselseitig angedrohter Zerstörung gründet, ist der reine Wahnsinn“ (S. 123). In *Schreiben für den Frieden* (133–137) dem letzten Essay, kehrt Wa Thiong'o zu den Gräben zwischen armen und reichen Nationen zurück. Die Armut werde von vielen als „Norm“ (S. 135) akzeptiert. Diese große Ungleichheit unter den Bewohner*innen der Länder und unter den globalen Nationen führe letztlich zur Instabilität. Die „Gier“ einzelner bestimme, dass weiterhin Hunger und Krankheiten das Leben auf der Erde bestimmen, wohingegen es die Technik und die Erfindungsgabe des Menschen vermochten, die Möglichkeiten des Menschen unendlich auszuweiten (S. 136). Beim Schreiben für den Frieden sollte es „um eine Welt gehen, in der die eigene Sauberkeit nicht vom Schmutz eines anderen abhängt, die eigene Gesundheit nicht von der Gebrechlichkeit eines anderen und das eigene Wohlergehen nicht vom Elend eines anderen.“ (S. 137)

Das Buch ist gut übersetzt. Es ist für Leser*innen attraktiv, die sich dem Thema annähern möchten. Es enthält ein Glossar (S. 140–146) zu allen genannten Personen und Ereignissen für alle diejenigen, die sich mit Kolonialismus und Dekolonisierung vor allem des afrikanischen Kontinents nicht gut auskennen. Für bereits mit dem postkolonialen Diskurs vertraute Leser*innen, die Wa Thiong'o

noch nicht kennen, ist der Band eine Bereicherung, um sich diesem afrikanischen Denker anzunähern. Mit Literaturliste und Angaben zu den Herausgeber*innen schließt der Band. Möge diese Übersetzung viele Leser*innen im deutschen Sprachraum gewinnen.

Susanne Spieker

Literatur

Fanon, Frantz (1961/1981): Die Verdammten dieser Erde. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
Morgenrath, Christa/Stelthove-Fend, Anna (2018): Vorwort der Herausgeber*innen. In: Wa Thiong'o, Ngũgĩ (1986/2018): Dekolonisierung des Denkens. Essays über afrikanische Sprachen in der Literatur. Münster.

Klein, Naomi (2018): Gegen Trump. Der Aufstieg der neuen Schock-Politik und was wir jetzt tun können. Frankfurt am Main Fischer, 367 S.

In dem Buch *Gegen Trump* (engl.: *No is not enough!*) geht die kanadische Journalistin Naomi Klein der Frage nach, wie es so weit kommen konnte, dass wir es aktuell mit Staatsoberhäuptern wie Trump zu tun haben, die einer brutalen neoliberalen Agenda folgen und gleichzeitig zu einem rassistischen und sexistischen Populismus neigen. Kleins Anliegen ist es aber dezidiert, nicht nur Erklärungen zu finden, sondern vor allem Handlungsmöglichkeiten und politische Perspektiven aufzuzeigen, die es ermöglichen, sich dem Markenkaptalismus, den Schockstrategien und der Klimapolitik, die uns geradewegs auf einen ökologischen Kollaps zusteuern lassen, entgegenzustellen.

In ihrem zuerst 2006 erschienenen Buch zum Katastrophenkapitalismus (Klein 2009) zeigt Naomi Klein, wie sich eine neoliberale Wirtschaftspolitik nicht nur Katastrophen wie Krieg und Naturkatastrophen zunutze macht, sondern diese aktiv forciert, indem beispielsweise demokratisch gewählte Regierungen finanziell unter Druck gesetzt oder Kriege – wie im Irak 2001 – mutwillig herbeigeführt werden. Befinden sich Menschen dann erst im Schockzustand, können viel leichter ökonomische und politische Maßnahmen durchgesetzt werden, die dem Primat des freien Markts entsprechen und die in der Regel negative Folgen für die Mehrheit der Bevölkerung mit sich bringen.

In dem vorliegenden Band stellt Klein zu Beginn fest, dass sich nach der Wahl Trumps nunmehr viele linke und auch liberale Aktivist*innen in einer Art Schockzustand befänden, der zu einer umfassenden Resignation führe. Doch gerade diese Resignation stelle ein Problem dar, weil sie uns wörtlich im Schock verharren lasse. Tatsächlich, so führt es Klein im ersten Teil des Buches (*Wie sind wir hierher geraten: Der Aufstieg der Supermarken*) aus, ist die Wahl Trumps keineswegs überraschend gewesen, sondern vielmehr eine Konsequenz sich seit einiger Zeit abzeichnender Entwicklungen, die sich im Aufstieg eines Markenkaptalismus manifestiert hätten (Klein 2015). Donald Trump selbst nebst seiner Familie und seinem Imperium sei nichts anderes als eine Marke, die sich etabliert habe und die nunmehr funktioniere. Sie entspreche dem, was Trump im Rahmen seiner Reality-TV-Show *The Apprentice* erschaffen habe. Hier wird die Welt der Superreichen in aller Vulgarität und auch Brutalität (in der Regel gegenüber Lohnabhängigen) dargestellt – was ihren Erfolg, der sich an Einschaltquoten bemaß, nicht schmälerte, im Gegenteil. Ein zentraler Ort ist dabei das Anwesen

Mar-a-Lago der Familie Trump in Florida, das der Präsident gerne für offizielle Anlässe nutzte. Hier manifestiert sich das Schwelgen in Überfluss, das gleichzeitig immer als Kulisse fassbar bleibt. Die Willkür von Entscheidungen, das Verschwimmen von Fakt und Fake, werde hier inszeniert und ebnete den Weg des „Trumpismus“ ins Weiße Haus. Rückblickend lässt sich also, Klein zufolge, der Aufstieg Trumps rekonstruieren und verstehen. Damit wird auch verständlich, wie die Mechanismen sind, die ihn an die Macht brachten und dort halten.

Allerdings sei die Lage sehr ernst und deshalb darf es nicht bei einer Reflexion bleiben. Dies verdeutlicht Klein anhand der uns bevorstehenden Klimakatastrophe, die durch die trumpische Politik massiv beschleunigt werde (Teil II: *Wo stehen wir jetzt: Klima der Ungleichheit*). Die Wahl Trumps habe die Klimapolitik weit zurückgeworfen und das obwohl es keine Zeit zu verlieren gelte. Warum dies so ist, erläutert Klein anhand der sich zeigenden Interessenlagen in der Trump-Administration. Hier zeigen sich ganz konkrete Interessenkonflikte – nicht nur allgemeiner Art zwischen Neoliberalismus und Umweltschutz, sondern auf der Ebene von Personen, die gleichzeitig in der Ölindustrie und der Regierung tätig sind, wie etwa Rex Tillerson. Des Weiteren ergäben sich aus dem Klimawandel selbst für einige der Akteure profitable Geschäftsfelder, etwa für den privatwirtschaftlichen Katastrophenschutz. Der Zynismus ist dabei kaum zu ertragen, aber die Logik besticht. Und sie sei nicht neu. Vielmehr hätten demokratische wie republikanische Regierungen der jüngeren Vergangenheit immer wirtschaftliche Interessen über die der Allgemeinheit gestellt. Dies würde unter Trump allerdings nicht mehr durch eine moralisierende Identitätspolitik verschleiert. Vielmehr wird eine radikale Ökonomisierung aller Lebensbereiche forciert, in der das Individuum als Einzelkämpfer*in erscheint und das Recht des Stärkeren zum Handlungsprinzip erhoben wird. Dabei bleibt alles, was nicht in Profitinteressen aufgeht, unberücksichtigt und die öffentliche Sphäre wird marginalisiert und mit ihr Gruppeninteressen, Gemeinwohl und Solidarität. Anstatt aber um diese Werte zu kämpfen, hätten sich viele Linke und Linksliberale „ausgeklinkt“.

Uns müsse allerdings bewusst sein, dass es noch sehr viel schlimmer kommen könne (Teil III: *Die Schocks der Zukunft*). Die Politik der Trump-Administration könne nämlich weiterhin zu einer massiven Destabilisierung gesellschaftlicher Verhältnisse beitragen, die wiederum Schockzustände evozieren und damit langfristig die Sphäre des Politischen aushöhlen würden. Klein malt eindrücklich aus, was konkret zu erwarten wäre und inwiefern Mitglieder der Regierung Trump profitieren würden und gleichzeitig die Bevölkerungsmehrheit zu leiden hätte. Nicht zuletzt die Arbeitsbedingungen würden sich erheblich verschlechtern, aber auch das Bildungssystem würde durch eine zunehmende Privatisierung umgestaltet und noch ungerechter werden.

Doch *Wie könnte sich die Lage verbessern?* (Teil IV) Zunächst einmal muss die Schockstrategie als solche entlarvt werden, sodass die Schockzustände

überwunden werden und Handlungsfähigkeit erhalten bzw. wiederhergestellt wird. Dazu reiche es allerdings nicht, „Nein!“ zu sagen. Auffällig sei, so Klein, dass sich viele Kritiker*innen darauf beschränken würden, Trump zu diskreditieren. Doch dies spiele ihm in die Karten. Es gelte, sich zu solidarisieren und dies vor allem im Hinblick auf den Schutz der öffentlichen Sphäre und öffentlicher Güter. Als Beispiel wird auf die Ereignisse von Standing Rock (2017) kurz nach der Wahl Trumps verwiesen. Damals hatten sich quer durch unterschiedliche gesellschaftliche Gruppen Menschen mit den dort lebenden Sioux solidarisiert, um ihren Zugang zu sauberem Trinkwasser zu gewährleisten, der durch den Bau einer Ölpipeline bedroht war. Wichtig sei es, den Zorn zu überwinden und zentrale gemeinsame Ziele auszumachen. Dabei gehe es allerdings nicht um kleine Schritte, sondern vielmehr darum, gemeinsam einen „großen Satz“ (*Leap*) zu wagen. Dieser beinhalte vor allem ein gemeinsames „Ja!“ zum Leben, zu Prinzipien und Gütern, die wichtiger seien als Profite. Im so genannten Leap-Manifest, zu dessen Autor*innen Klein gehört und das dem Buch als Anhang beigefügt ist, werden die Grundsätze einer entsprechenden Politik festgehalten, die sich zunächst auf den nordamerikanischen Kontext (USA und Kanada) beziehen, aber durchaus den Anspruch haben, global anschlussfähig zu sein.

Insgesamt lässt dieses lesenswerte Buch noch einmal deutlich werden, wie es zur Regierung Trump und der damit einhergehenden verheerenden Politik kommen konnte. Gleichzeitig wird die* Leser*in auch darauf gestoßen, wie er*sie sich selbst dazu positioniert. Erfrischend ist auch die Aufforderung zum Handeln, die gerade in deutschsprachigen Kontexten oft ausbleibt. Doch sollten wir uns fragen: Was können wir tun, um zu (über)leben.

Anke Wischmann

Literatur

- Klein, Naomi (2009): Die Schock-Strategie. Der Aufstieg des Katastrophen-Kapitalismus. Fischer: Frankfurt a. M.
- Klein, Naomi (2015): No Logo! Der Kampf der Global Players um Marktmacht – Ein Spiel mit vielen Verlierern und wenigen Gewinnern. Frankfurt a. M.

Roediger, David R. (2019): *How Race Survived U. S. History. From Settlement and Slavery to the Eclipse of Post-Racialism.* London/New York: Verso, 265 S.

This book, first published in 2008, presents itself as “an absorbing chronicle of the role of race in U. S. history, by the foremost historian of race and labor” (back cover). David R. Roediger is Professor of American Studies and History at the University of Kansas. It is striking that in the acknowledgments he mentions that his book “leans heavily on the work of W. E. B. Du Bois [who] captured how uneasily modern racism sits within the longer run of world history” (p. vii, 1). The African-American historian and civil rights leader Du Bois received renown with his book *The Souls of Black Folk* (1903), a seminal work on being black in the U.S. in which he laid bare “the color line” as the problem of the twentieth century. In his introduction, Roediger notes that “[t]he world got along without race for the overwhelming majority of its history” while the U.S. “has never been without it” (p. xii). His book explains how that came to be so. How, the subsequent chapters wonder, did race take hold, and did white supremacy survive declarations of dependence, capitalism, free labor and the take-off to industrialization, emancipation and the heroism of black Americans in the Civil War, mass immigration of so-called inferior “Europeans”, and finally modern liberalism, industrial unionism, and civil rights? In an afterword, the author elaborates on the ultimate topical question as of how race survived post-racialism, which, referring to a more multiracial, interracial, multicultural, cosmopolitan, and even white-minority nation, discusses race politics under Obama, Trump, and the crisis of neoliberalism.

Roediger has tried to incorporate his explanations and provocations in what he calls “a very small book” and, unfortunately, “one without an elaborate scholarly apparatus” (p. xiv). Indeed, Roediger’s book attempts to synthesize a large and varied secondary literature to produce “a short, accessible general historical interpretation for lay readers” (p. 239). A literature list in the back is meant to identify important works as suggestions for further reading. An index helps to navigate through the book. Unfortunately, a dense writing makes the book unbalanced and some chapters less accessible than has been claimed. While some developments have been described in detail, others are being cut too quickly. This book is nevertheless a must-read. It offers many interesting insights for those who want to understand the current racial problem in the U.S. Roediger attempts “to generate an account of the past in order to show the necessity of completely

abolishing oppression based on racial categories,” but he also warns that “a force so longstanding, formative, and persistently recreated,” as white supremacy has been in U.S. history, will not be abolished by accident (pp. xiv–xv).

In what follows I will dwell on those elements from the book that appealed to me the most. Roediger starts Chapter One with a quote by Du Bois, referring to the discovery of “personal whiteness” as a “very modern thing” (p. 1). The idea of personal whiteness, a skin color that could be owned as an asset and as an identity, is linked with ideas of “whiteness as property” and “possessive investment in whiteness” (p. 2). Chapter One discusses also quite extensively John Locke’s role as an “architect of policies enabling colonial slavery” (p. 11). The origins and reproduction of race-thinking is connected to slavery, as well as “to the casting of African Americans as ‘anti-citizens’ whose presence served to convince ‘free, white men’ of their own superior racial status and independence” (p. 102), an idea that runs as a thread through the book. That economic factors played a decisive role in the survival of race becomes clear in Chapter Three, which explores the connection between race and labor management along the notion of “race management” (p. 82). Capitalism helped “to reproduce racial differences” over long stretches of U.S. history and “to divide workers” in ways that compromised labor’s efforts to address either race or class inequality (p. 98).

Chapter Four discusses the Reconstruction period after the Civil War, with the abolishment of slavery creating a “jubilee of emancipation” and installing the possibility that an enduring “politics of jubilee” would replace a “politics of race.” “If there were a time when race might have disappeared in U.S. history,” Roediger writes, “it would have been just after the Civil War” (p. 102). However, Roediger adds, despite Stuart Hall’s admonition that racism is “always (re)created in the present, not inherent from the past, the nightmarish weight of old habits does press down on movements for change” (p. 107). The Reconstruction-era white labor movement proved unable to renounce their deep-rooted associations of African Americans with degraded work and incapacity for citizenship. Although the “theatre in which the drama and tragedy of jubilee played out” lay overwhelmingly in the South, the North had set a bad example in combining emancipation with paternalist control over black labor and a Jim Crow segregation system. Around the turn of the century, jubilation had been disarmed and many of the gains of emancipation had disappeared. It is, for instance, in his account of describing diverging and congruent politics in the North and the South that Roediger’s overly concise approach comes to the fore and contrasts, for example, with Sugrue’s comprehensive analysis of the struggle for civil rights in the North (Sugrue 2008).

From my own research interests, Chapter Five on how race survived mass immigration has been most instructive. The immigration of allegedly “inferior peoples,” such as the famine-driven Irish, brought with it a threat of racial degeneration and a fear of “race suicide” in the U.S. population, which created an

anti-immigrant racism (pp. 136–137). When around the turn of the century the new immigration from Southern and Eastern Europe began to outpace the immigration from Northern and Western Europe, the Irish had “magically” assimilated into the “American race” (p. 137). The history of European immigration has a central place in the story of how race and white supremacy survived U.S. history (p. 139). Representing anti-Southern and Eastern European racism, the 1924 Johnson-Reed Act used the makeup of U.S. population in 1890 as the benchmark for setting 1920s immigration quotas. The idea was to define “a national racial stock” as it existed before “the allegedly polluting influx” of new immigrants and to return to that standard, “literally writing the period of mass Southern and Eastern European immigration out of national history” (pp. 163–164). However, the 1920s turned out to be the key decade for understanding why new immigrants’ “racial suffering” as “inbetween people” differed from that endured by “people of color” (p. 164). Ironically, Roediger argues, the 1924 restrictions “softened anti-immigrant racism against Eastern and Southern Europeans themselves” (p. 165). At the very moment of immigration restriction, a story of racial hierarchies was unfolding, as the new immigrants quickly learned the “color status hierarchy” (Richardson 2000). The Great Migration of African-American Southerners to Northern cities made the exclusion of African Americans the overwhelming priority. Again, this book only offers a brief account on white working-class poverty. Those who want to know more about this topic, I highly recommend Roediger’s other classic, on the making of the American working class (Roediger 2007).

In comparison to other chapters, Chapter Six presents an important piece of racial history in an overly condensed form, running from the New Deal in the 1930s to Lyndon Johnson’s Great Society, War of Poverty and civil-rights legislation in the 1960s. Social citizenship, it is argued, was marked again “as the province of whites” (p. 178). After the Second World War “the possibility of a new beginning of anti-racism less burdened by history itself seemed somehow possible” (p. 184). With the defeat of Nazism and a desire for Cold War national unity, open embraces of racism came to be potentially seen as international embarrassments. However, the logic of New Deal liberalism and its evolution in the Cold War period fell well short of challenging what Martin Luther King had called “the tranquilizing drug of gradualism.” Johnson’s civil-rights legislation reflected only “a sharp, brief break from gradualism” (p. 198). The war on Poverty could claim some success, but not “in severing the links of race and inequality” (p. 201). Poverty remained starkly tied to race.

The original afterword was written at the time of Hillary Clinton’s and Obama’s race for the democratic nomination in the primaries of 2008. Roediger wrote the chapter as if Obama had already won, and as a caution against declarations that Obama’s election “heralded racialism’s fall.” Roediger’s argument is not that we are stuck with race and racism forever, but that whiteness and race are

very recent inventions in human history and that “things will change.” Against expectations he therefore also argued that they did not change absolutely in 2008 and that, moreover, “they are unlikely to shift without political mobilizations and clear demands based forthrightly around racial justice” (p. 213). In light of further developments and the Trump administration, the conclusion is disruptive. Although this book does not focus on education, its political-economic perspective offers a framework for a historical understanding of race inequalities, which are reflected also in the education system. For an even more holistic understanding, however, Roediger’s book should be read together with the volume edited by Grant-Thomas/Orfield (2009) that offers an account of twenty-first century color lines and contains a contribution by Roediger. Its heading, “To be continued,” speaks volume.

Angelo Van Gorp

References

- Du Bois, W. E. B. (1903): *The Souls of Black Folk. Essays and Sketches*. Chicago.
- Grant-Thomas, A./Orfield, Gary (Eds.) (2009): *Twenty-First Century Color Lines: Multiracial Change in Contemporary America*. Philadelphia.
- Richardson, Theresa (2000): *Moral Imperatives for the Millennium. The Historical Construction of Race and Its Implications for Childhood and Schooling in the Twentieth Century*. *Studies in Philosophy and Education* 19, pp. 301–327.
- Roediger, David R. (2007): *The Wages of Whiteness. Race and the Making of the American Working Class*. Revised Edition with an Introduction by Kathleen Cleaver. London/New York.
- Sugrue, Thomas J. (2008): *Sweet Land of Liberty. The Forgotten Struggle for Civil Rights in the North*. New York.

Heine, Heinrich (2020): Ich rede von der Cholera. Ein Bericht aus Paris von 1832. Herausgegeben und mit einem Vorwort von Tim Jung. Hamburg: Hoffmann und Campe, 60 S.

Nach Preußen kam die Cholera im Mai 1831. Ein Lexikoneintrag informiert, dass Faktoren wie die kurze Zeitspanne bis zum Tod, die hohe Sterblichkeitsquote und die Ungewissheit über die Verbreitungsform sie zu einer existenziellen Bedrohung machten, dass sie die Bevölkerung in Angst und Schrecken versetzte und die Furcht vor Ansteckung vielerorts zum Zusammenbruch des gesellschaftlichen Lebens führte. „Besonders die Besitzenden fürchteten die Krankheit“, denn da gleichermaßen Arme und Reiche ihr anheimfallen konnten, wurde sie „als Vorzeichen einer bevorstehenden gesellschaftlichen Umwälzung gesehen“ (Jütte 2015). Auch mentalitätshistorisch interessante zeitgenössische Berichte zeugen von heftigen Auseinandersetzungen über behördliche Quarantänemaßnahmen, über die Verordnungen zur Schließung von Kirchen und Schulen, über Maßnahmen zur Schadensbegrenzung: Regierungsvertreter wie der Mediziner und Kreisphysikus Fischer in der Residenzstadt Oels oder der vormalige schlesische Regierungspräsident Freiherr von Lüttwitz bemühten sich in amtlichen Journalen um Glättung der Wogen. Handel und Gewerbe seien weniger betroffen als befürchtet. Einschließlich des Ringens um Rationalität und die Abwehr abergläubischer Gewissheiten alles heute wieder sattsam bekannt.

Heines Artikel erschien im Mai 1832 in der Augsburger *Allgemeinen Zeitung* als Teil einer Reihe unter der Überschrift „Französische Zustände“. Es war ein Augenzeugenbericht, denn Heine, der preußischen Zensur überdrüssig und von der Juli-revolution angezogen, die 1830 in Frankreich zu einer erneuten Machtergreifung des liberalen Bürgertums geführt hatte, lebte seit 1831 in Paris. Eigentlich hatte er die zeitgenössische gesellschaftspolitische Lage im Lichte der Ziele der Revolution von 1789 erörtern wollen, wurde dabei aber „viel gestört, zumeist durch das grauenhafte Schreien meines Nachbarn, welcher an der Cholera starb“ (S. 25). Ihm erging es wie uns Heutigen mit den Klimakämpfen, er kam nicht umhin, sich einer scheinbar noch drängenderen Gegenwart zuzuwenden: „Nur ein Tor konnte sich darin gefallen der Cholera zu trotzen. Es war eine Schreckenszeit, weit schauerlicher als die frühere, da die Hinrichtungen so rasch und so geheimnisvoll stattfanden. Es war ein verlarvter Henker, der mit seiner unsichtbaren Guillotine ambuliert durch Paris zog.“ (S. 26) Beide Themen, die Auswirkungen der Cholera und die unvollendete „Umgestaltung der Institutionen“, das „Staatssiechtum“ (S. 23), gehen ineinander über.

Heine präsentiert ein Tableau kräftig farbiger Momentaufnahmen:¹ Wie man der Pestilenz anfangs sorglos gegenüberstand, weil es aus London hieß, dass sie nur wenige hingerafft habe; dass der 29. März, als die Pariser Behörden sie offiziell bekannt machten, ein sonniger Tag war, an dem die Bewohner der Stadt gutgelaunt auf den Boulevards promenierte und abends die Festsäle füllten; wie noch am selben Tag die ersten Erkrankten eilig ins Zentralhospital gefahren wurden und dort sogleich verschieden; wie die Regierung in der entstehenden Verwirrung Sicherheitsmaßnahmen ins Werk setzte, Ämter einrichtete, Hygieneverordnungen erließ und damit den Widerstand derjenigen hervorrief, die ihren Lebensunterhalt aus Abfallverwertung bestritten; wie sich das Gerücht verbreitete, die Krankheit werde durch ein Gift verursacht, das die Polizei unwillentlich bestätigte, indem sie bekanntmachte, dass sie den Giftmischern auf der Spur sei; was mit denen geschah, die der Pöbel dessen verdächtigte, bevor sich herausstellte, dass die Beschuldigten nutzlose vermeintliche Schutzpulver bei sich trugen; wie die Karlisten, die Anhänger des 1830 gestürzten letzten Königs von Frankreich, den Argwohn auf sich zogen, an der Giftmischerei beteiligt gewesen zu sein; wobei nicht auszuschließen sei, dass „Scheinvergiftungen angezettelt“ wurden, „um das Volk in Unruhe zu versetzen“ (S. 37) und politisches Kapital aus der Situation zu schlagen. Wer es sich leisten konnte, floh aus der Stadt. „Eine Totenstille herrscht in ganz Paris. Ein steinerner Ernst liegt auf allen Gesichtern. [...] Die Theater sind wie ausgestorben.“ (S. 38f) Auch Heine schildert aberwitzige Formen des Aberglaubens, die, je nach weltanschaulicher Couleur, die verschiedensten Schutzmittel versprechen, vom geweihten Rosenkranz bis zur Leibbinde aus Flanell, wie sie der König jetzt trägt. „Ich selbst stecke bis zum Halse in Flanell, und dünke mich dadurch cholerafest.“ (S. 42)

Das Faksimile des Berichts ist in dem schmucken Bändchen dankenswerterweise mit abgedruckt, der Text mit einem knappen, kundigen Vorwort und einem Abriss von Heines Biographie versehen, in Rechtschreibung und Zeichensetzung dem heutigen Gebrauch angepasst. Der Verlag, bei dem Heine schon vor bald zweihundert Jahren publizierte, hatte früh im Jahr 2020 die naheliegende Idee, Heines Reportage erneut abzudrucken.² Tatsächlich liest sie sich wie ein ferner Spiegel³ der Ereignisse des Jahres 2020.⁴ Am liebsten und mit schaurigem Vergnügen liest man sie vor.

Ingrid Lohmann

1 Lämke zufolge stützte er sich vor allem auf Zeitungsberichte.

2 Die Wiedergabe stützt sich auf Heines Historisch-kritische Gesamtausgabe.

3 Tuchmans *Der ferne Spiegel* schildert unter anderem die Geschichte der Pest in Europa.

4 Zur Geschichte der Epidemien vgl. zuletzt die Düsseldorfer Medizinhistoriker Fangerau und Labisch; nichts von dem, was wir derzeit in der Corona-Pandemie an Maßnahmen der öffentlichen Gesundheit erleben, sei neu, schreiben sie.

Alle Links im Literaturverzeichnis wurden zuletzt am 18.11.2020 abgerufen.

Literatur

- Fangerau, Heiner/ Labisch, Alfons (2020): Pest und Corona. Pandemien in Geschichte, Gegenwart und Zukunft. Freiburg.
- Fischer, W. (1831): Einige die orientalische Cholera betreffende Worte an wissenschaftlich gebildete Nichtärzte. In: Schlesische Provinzialblätter Bd. 94, S. 110–117, <urn:nbn:de:0070-disa-1787983>.
- Heine, Heinrich (1973–1997): Historisch-kritische Gesamtausgabe der Werke. Hrsg. von Manfred Windfuhr. Hamburg.
- Jütte, Christopher (2015): Die Choleraepidemie 1831. In: Lebendiges Museum Online, <<https://www.dhm.de/lemo/kapitel/vormarx-und-revolution/alltagsleben/die-choleraepidemie-1831.html>>.
- Lämke, Ortwin (1997): „Französische Zustände“ (1832) – *Die Salons lügen, die Gräber sind wahr*. In: Heines Begriff der Geschichte. Heine-Studien. Stuttgart. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-03662-9_2>.
- Lüttwitz, Freiherr von (1831): Gegen die asiatische Cholera, mit besonderer Rücksicht für Schlesien. In: Schlesische Provinzialblätter Bd. 94, S. 217–239, <urn:nbn:de:0070-disa-1787983>.
- Tuchman, Barbara (1078/1980): Der ferne Spiegel. Das dramatische 14. Jahrhundert. Düsseldorf.

Luther, Martin (1982): Ob man vor dem Sterben fliehen möge. (1527) In: ders., *Ausgewählte Schriften*. Hrsg. von Karin Bornkamm und Gerhard Ebeling, Bd. 2: *Erneuerung von Frömmigkeit und Theologie*. Frankfurt am Main: Insel, S. 225–250.

In seiner Schrift *Ob man vor dem Sterben fliehen möge* schreibt Martin Luther angesichts der Pest in Wittenberg: „So will ich zu Gott bitten, dass er uns gnädig sei und es abwehre. Danach will ich auch räuchern, die Luft reinigen helfen, Arznei geben und nehmen, Orte und Personen meiden, wenn man mich nicht braucht, damit ich mich selbst nicht vernachlässige und dazu durch mich viele andere vergiftet und angesteckt werden und ihnen so durch meine Nachlässigkeit eine Ursache des Todes entsteht.“ (S. 242)

Die Idee zu der Schrift entstand schon 1525 aufgrund einer Anfrage evangelischer Prediger aus Breslau. Angesichts der dort ausgebrochenen Pest baten sie Luther um Rat, da sie über die Frage uneinig waren, die Luther dann in seiner Schrift behandelte. Die strengen Vorschriften, die der Rat der Stadt Breslau verordnet hatte, richteten sich vor allem an Kranke, die durch Nachlässigkeit und Sorglosigkeit Gesunde ansteckten. Als Luther sich von Ende Juli bis Ende Oktober 1527 mit der Frage beschäftigte, war die Pest auch in Wittenberg bereits ausgebrochen und wütete dort bis Dezember 1527.

Das Phänomen, dem der Breslauer Rat der Stadt Einhalt zu gebieten versuchte, war auch Luther vertraut: „Sie verachteten es, Arznei zu nehmen, [...] meiden die Stätten und Personen nicht, die die Pest gehabt haben und von ihr genesen sind, sondern zechen und spielen mit ihnen, wollen damit ihre Kühnheit beweisen“ (S. 241). Den Querdenker seiner Zeit nennt Luther einen „Mörder seiner selbst“, und er fügt hinzu:

„Zudem ist das noch gräulicher, dass der seinen Leib so vernachlässigt und die Pest nicht abwehren hilft, so viel er kann, auch viele andere beschmutzen und anstecken kann, die sonst wohl lebendig geblieben wären, wenn er seinen Leib, wie er schuldig ist, gepflegt hätte.“ (Ebd.)

Auch den damaligen Verschwörungstheoretiker, den von Aberglauben und medizinischem Unsinn Getriebenen, nimmt er in den Blick. Dieser geht, wenn er die Seuche „heimlich“ hat, unter die Leute, denn er glaubt, wenn er andere ansteckt, selbst gerettet zu sein. Luther hebt in seiner Schrift neben den Schutzmaßnahmen aber auch hervor: Wer von seiner Familie, seinen Nachbarn, seinen

Schutzbefohlenen gebraucht wird, sollte nicht „fliehen“. Keiner darf jemanden in Nöten verlassen. Er selbst nahm z.B. den Pfarrer der Stadtkirche Johannes Bugenhagen und dessen schwangere Frau Walpurga in sein Haus auf, auch dessen Schwager, den Diakon an der Stadtkirche Georg Rörer, dessen Frau Hanna im Kindbett an der Pest verstorben war, und viele andere.

Luther unterscheidet zwischen Privatpersonen und Personen mit öffentlichen Ämtern, also solchen, die regieren, schützen und verwalten sollen, ohne die das öffentliche Leben nicht funktioniert. Er nennt Bürgermeister und Richter, aber auch städtische Angestellte wie den Stadtarzt, den Stadtdiener, den Söldner – die in systemrelevanten Berufen Beschäftigten, die das Gemeinwesen nicht im Stich lassen sollen. Dazu gehörten für Luther selbstverständlich auch Prediger und Seelsorger. In Krisenzeiten bräuchten die Gläubigen nicht nur leibliche samt medizinischer Versorgung, sondern ebenso geistlichen Beistand. Er lobt die Regierung, die ausreichend für „allgemeine Häuser und Hospitäler“ gesorgt und sie „mit Leuten, die sie pflegen“, ausgestattet habe. Wo es diese Häuser nicht gebe, „müssen wir wahrhaftig einer des anderen Spitalmeister und Pfleger in seinen Nöten sein“ (S. 235).

Zur Entstehung der Seuchen gab es damals verschiedene Theorien, unter anderem nahm man verunreinigte Luft als Ursache an. Deshalb wurden das Tragen von Masken, das Desinfizieren von Gesicht und Händen und die Reinigung der Luft empfohlen. Für die Verbreitung von Seuchen wurden zwei Hauptursachen verantwortlich gemacht: die Handelswege und die Entwicklung der Städte. Wer konnte, verließ die Stadt, wer ein Gartenhaus besaß, zog dorthin. Quarantänemaßnahmen kannte man auch: Diejenigen, in deren Haus es Pestkranke gab, durften es nicht verlassen. Die Toten wurden außerhalb der Stadt bestattet. Schutzkleidung trugen die, die sich um die Toten kümmerten. Die Universitäten wurden an andere Orte verlagert, die mehr Sicherheit versprachen. So ließ Kurfürst Johann die Universität Wittenberg 1527 nach Jena umziehen. Wie die Wittenberger Historikerin und Buchautorin Elke Strauchenbruch (2020) schreibt, habe Melanchthon damals mit seiner Familie und den meisten Professoren und Studenten die Stadt verlassen. Von Martin Luther heißt es: Luther „zog das kleine Häuflein der verbliebenen Studenten und Freunde an sich und hielt in den Vorlesungstagen Montag, Dienstag und Mittwoch bis November eine Vorlesung, die ihn und sie in den Alltag zurückführen.“

Christiane Pritzlaff

Literatur

Strauchenbruch, Elke (2020): Mosaiksteinchen zur Lokalgeschichte. Pest statt Corona: Luthers AHL-Regeln. In: MZ Elbe-Kurier vom 29. Oktober 2020, online unter <<https://www.mz-web.de/wittenberg/mosaiksteinchen-zur-lokalgeschichte-pest-statt-corona--luthers-ahl-regeln--37551264>>.

Autor*innenspiegel

Atzmüller, Roland, Assoz. Univ.-Prof. Dr., lehrt am Institut für Soziologie, Abteilung für Gesellschaftstheorie und Sozialanalysen der Johannes Kepler Universität in Linz (Österreich). Seine Schwerpunkte sind die Entwicklung von Wohlfahrtsstaat und Sozialpolitik sowie kritische Theorien von Gesellschaft und Staat.

Barberi, Alessandro, Mag. Dr. phil, ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Professur für Pädagogik und Medienbildung der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Chefredakteur von www.medienimpulse.at und als Seminarleiter sowie freier Journalist tätig.

Bernholt, Norbert, Volkswirt und Wirtschaftspädagoge, Geschäftsführer der Akademie Solidarische Ökonomie, bis 2018 als Lehrer am Wirtschaftsgymnasium in Lüneburg tätig, Lehraufträge an der Universität Lüneburg.

Czejkowska, Agnieszka, Prof. Dr., lehrt zu Bildungsphilosophie und Schulpädagogik an der Universität Graz. Sie ist seit 2016 Mitherausgeberin des Jahrbuchs für Pädagogik.

Damberger, Thomas, PD Dr. habil., ist Verwaltungsprofessor an der Universität Marburg. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Erziehungs- & Bildungstheorie/-philosophie und Bildung & Digitalisierung. URL: <http://damberger.org>.

Dietrich, Peter, Dr., ist Akademischer Rat in der Abteilung Allgemeine Pädagogik am Institut für Erziehungswissenschaft der TU Braunschweig. Aktuell vertritt er eine Professur an der Universität Koblenz-Landau (Landau).

Fischbach, Rainer, ist Softwareexperte und Publizist.

Janowitz, Michael, ist wissenschaftlicher Mitarbeiter des Arbeitsbereichs Sozialpädagogik/Sozialarbeit am Institut für Pädagogik der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Er promoviert (auto)ethnographisch zur Prekarisierung der Mobilien Jugendarbeit. Seine Arbeitsschwerpunkte umfassen u. a. Kinder- und Jugendarbeit, ethnographische Organisationsforschung, Sozial- und Organisationspädagogik sowie Prekarisierungstheorien.

Keim, Wolfgang, Prof. Dr. phil., lehrte Erziehungswissenschaft an der Universität Paderborn. Er ist Mitbegründer des Jahrbuchs für Pädagogik.

Lohmann, Ingrid, Univ. Prof. Dr. phil., ist Professorin für Ideen- und Sozialgeschichte der Erziehung an der Universität Hamburg und Co-Herausgeberin des Jahrbuchs für Pädagogik.

Niemeyer, Beatrix, Prof. Dr., lehrt im Bereich der Erwachsenenbildung am Institut für Erziehungswissenschaften der Europa-Universität Flensburg.

Pritzlaff, Christiane, Dr. phil. arbeitet als Lehrerin am Gymnasium, in der Lehrerfortbildung, Mitarbeit an Lehrplänen und Lehraufträge an der Universität Hamburg zu jüdischer Schulgeschichte und zum Holocaust. Zahlreiche Veröffentlichungen zu jüdischen Schüler- und Lehrerschicksalen und zum jüdischen Schulwesen. Zeitungsartikel und Features für den NDR. Zuletzt auch Veröffentlichungen zu Jean Pauls jüngster Tochter Odilie, zu Wolfgang Borchert und zu einem interdisziplinären Reformationsprojekt.

Salomon, David, Dr., ist Politikwissenschaftler und arbeitet derzeit im Rahmen des von der Gerda-Henkel Stiftung geförderten Projekts „Der Blick nach unten. Soziale Konflikte in der Ideengeschichte der Demokratie“ an der Technischen Universität Darmstadt.

Salvarani, Luana, PhD in Theory and tradition of texts, Associate Professor in History of Education at the University of Parma (Italy). She teaches also Comparative history of education and History of juvenile and popular literature.

Swertz, Christian, Univ.-Prof. Dr., MA, ist Professor für Medienpädagogik am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien und u. v. a. Ressortleiter für Forschung von www.medienimpulse.at.

Seyss-Inquart, Julia, Ass.-Prof. Dr., arbeitet zu Pädagogischer Professionalisierung an der Universität Graz und der KPH Graz.

Spieker, Susanne, Dr., lehrt am Arbeitsbereich Heterogenität, Universität Koblenz-Landau. Zur Zeit ist sie Vertretungsprofessorin am Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft (EW 1) an der Universität Hamburg. Sie ist seit 2016 Mitherausgeberin des Jahrbuchs für Pädagogik.

Springer, Jürgen-Matthias, M. A., ist Sprachwissenschaftler und war bis 2012 Geschäftsführer des Verlags Peter Lang. Er ist seit 2012 Mitherausgeber des Jahrbuchs für Pädagogik.

Toppe, Sabine, Prof. Dr., lehrt Geschichte der sozialen Arbeit an der Alice-Salomon-Hochschule Berlin.

Urban, Hans-Jürgen, Dr. phil. habil., ist geschäftsführendes Vorstandsmitglied der IG Metall in Frankfurt am Main und Privatdozent am Institut für Soziologie der Friedrich-Schiller-Universität Jena.

Van Gorp, Angelo, Prof. Dr., ist Professor für Historische Bildungsforschung am Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft der Universität Koblenz-Landau, Campus Landau.

Wischmann, Anke, Prof. Dr., lehrt und forscht an der Europa-Universität Flensburg am Institut für Erziehungswissenschaften. Sie ist seit 2016 Mitherausgeberin des Jahrbuchs für Pädagogik.

Yaghmaei, Angelika, MSc in Applied Social Research am Trinity College Dublin, derzeit Bildungskordinatorin für Neuzugewanderte.

Zick, Sebastian, war wissenschaftlicher Mitarbeiter am Arbeitsbereich Erwachsenenbildung des Instituts für Erziehungswissenschaften der Europa-Universität Flensburg.

Zimmer, Hasko, Dr. phil., war Akademischer Oberrat am Fachbereich Erziehungswissenschaft und Sozialwissenschaften der Universität Münster. Er ist Mitbegründer des Jahrbuchs für Pädagogik.

Jahrbuch für Pädagogik

Jahrgang

- 1992: Erziehungswissenschaft im deutsch-deutschen Vereinigungsprozess. Redaktion: Klaus Himmelstein und Wolfgang Keim
- 1993: Öffentliche Pädagogik vor der Jahrhundertwende: Herausforderungen, Widersprüche, Perspektiven. Redaktion Karl-Christoph Lingenbach und Hasko Zimmer.
- 1994: Geschlechterverhältnisse und die Pädagogik. Redaktion Ulla Bracht und Dieter Keiner
- 1995: Auschwitz und die Pädagogik. Redaktion: Kurt Beutler und Ulrich Wiegmann
- 1996: Pädagogik in multikulturellen Gesellschaften. Redaktion: Georg Auernheimer und Peter Gstettner
- 1997: Mündigkeit. Zur Neufassung materialistischer Pädagogik. Redaktion Hans-Jochen Gamm und Gernot Koneffke
- 1998: Bildung nach dem Zeitalter der großen Industrie. Redaktion: Josef Rützel und Werner Sesink
- 1999: Das Jahrhundert des Kindes?. Redaktion Karl-Christoph Lingenbach und Hasko Zimmer
- 2000: Gleichheit und Ungleichheit in der Pädagogik. Redaktion: Klaus Himmelstein und Wolfgang Keim
- 2001: Zukunft. Redaktion: Ulla Bracht und Dieter Keiner
- 2002: Kritik der Transformation- Erziehungswissenschaft im vereinigten Deutschland. Redaktion: Wolfgang Keim, Dieter Kirchhöfer und Christa Uhlig
- 2003: Erinnern – Bildung – Identität. Redaktion: Hans-Jochen Gamm und Wolfgang Keim
- 2004: Globalisierung und Bildung. Redaktion: Gerd Steffens und Edgar Weiß
- 2005: Religion – Staat- Bildung. Redaktion: Herausgeber*innenkreis
- 2006: Infantilisierung des Lernens? Neue Lernkulturen – ein Streitfall. Redaktion: Dieter Kirchhöfer und Gerd Steffens
- 2007: Arbeitslosigkeit. Redaktion: Dieter Kirchhöfer und Edgar Weiß
- 2008: 1968 und die neue Restauration?. Redaktion: Armin Bernhard und Wolfgang Keim
- 2009: Entdemokratisierung und Gegenaufklärung. Redaktion: Sven Kluge, Gerd Steffens und Edgar Weiß
- 2010: „Der vermessene Mensch“. Ein kritischer Blick auf Messbarkeit, Normierung und Standardisierung. Redaktion: Martin Dust und Johanna Mierendorff
- 2011: Menschenrechte und Bildung. Redaktion: Gerd Steffens und Edgar Weiß
- 2012: Schöne Neue Leitbilder. Redaktion: Sven Kluge und Ingrid Lohmann

2013: Krisendiskurse. Redaktion: David Salomon und Edgar Weiß
2014: Menschenverbesserung – Transhumanismus. Redaktion: Sven Kluge, Ingrid Lohmann und Gerd Steffens
2015: Inklusion als Ideologie Sven Kluge, Andrea Liesner und Edgar Weiß
2016: Events & Edutainment. Redaktion: Martin Dust, Ingrid Lohmann und Gerd Steffens
2017: Pädagogik in Zeiten von Krieg und Terror. Redaktion: David Salomon, Jürgen-Matthias Springer und Anke Wischmann
2018: Political Correctness und pädagogische Kritik. Redaktion: Carsten Bünger und Agnieszka Czejkowska
2019: Innere Sicherheit. Redaktion: Agnieszka Czejkowska und Susanne Spieker
2020: Neue Arbeitsverhältnisse – Neue Bildung. Redaktion: Anke Wischmann, Susanne Spieker, David Salomon und Jürgen-Matthias Springer