

Bildung und Gesellschaft im 21. Jahrhundert

Katharina Walgenbach ist Professorin für Bildung und Differenz an der FernUniversität in Hagen.

Katharina Walgenbach (Hg.)

Bildung und Gesellschaft im 21. Jahrhundert

Zur neoliberalen Neuordnung von Staat, Ökonomie
und Privatsphäre

Campus Verlag
Frankfurt/New York

Gedruckt mit Unterstützung der FernUniversität in Hagen.

ISBN 978-3-593-51012-5 Print

ISBN 978-3-593-44061-3 E-Book (PDF)

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Trotz sorgfältiger inhaltlicher Kontrolle übernehmen wir keine Haftung für die Inhalte externer Links.

Für den Inhalt der verlinkten Seiten sind ausschließlich deren Betreiber verantwortlich.

Copyright © 2019 Campus Verlag GmbH, Frankfurt am Main

Umschlaggestaltung: Campus Verlag GmbH, Frankfurt am Main

Lektorat: Natascha Compes, Wuppertal

Satz: Christoph Roolf, Düsseldorf

Gesetzt aus der Garamond

Druck und Bindung: CPI buchbücher.de, Birkach

Gedruckt auf Papier aus zertifizierten Rohstoffen (FSC/PEFC).

Printed in Germany

www.campus.de

Inhalt

Einleitung.....	7
<i>Katharina Walgenbach</i>	

I. Neuordnung von Ökonomie, Staat und Bildung

Neoliberalismus – historisch-systematische Rekonstruktion eines Begriffs der Kritik	29
<i>Katharina Walgenbach</i>	

Bildung zum Humankapital.....	61
<i>Rita Casale und Christian Oswald</i>	

Der anti-egalitäre Bruch in der Bildung.....	89
<i>Thomas Höbne</i>	

Soziale Arbeit im Aktivierenden Sozialstaat	117
<i>Fabian Kessl</i>	

II. Feldanalysen

Ökonomisierung des Elementarbereichs oder: Das Ökonomische und der Elementarbereich.....	143
<i>Johanna Mierendorff</i>	

Lebenslanges Lernen als Katalysator der Modernisierung des Bildungsystems: Über den Kollateralnutzen neoliberaler Bildungspolitik	163
<i>Uwe Elsholz</i>	
Transformationen der modernen Schule in einer postmodernen Gesellschaft	181
<i>Jürgen Budde</i>	
III. Bildung und Erziehung in Zeiten von (Post-)Neoliberalismus und Rechtspopulismus	
Projektion, Selbstaufwertung, Delegitimierung – zur Funktionalität von Rassismus in neoliberalen Verhältnissen	213
<i>Astrid Messerschmidt und Paul Mecheril</i>	
Von der antiautoritären zur autoritären Revolte: Familie, Kindheit, Geschlecht und Sexualität im Fokus	239
<i>Meike S. Baader</i>	
IV. Gegenentwürfe	
Kritische Bildungstheorie heute: Adorno und Heydorn revisited oder: Für eine Gesellschaft der Freien und Gleichen	275
<i>Heinz Sünker</i>	
Die eingemessene, die unbedingte und die polymorphe Universität – ein Plädoyer für Vielgestaltigkeit im Hochschulwesen	297
<i>Dirk Stederoth</i>	
Autorinnen und Autoren	322

Einleitung

Katharina Walgenbach

Der vorliegende Band zielt auf eine Zeitdiagnose, die das Verhältnis von Bildung und Gesellschaft zu Beginn des 21. Jahrhunderts zum Gegenstand hat. Die zugrunde liegende These ist, dass die neoliberale Neuordnung von Ökonomie, Staat und Privatsphäre auch das Feld der Bildung neu strukturiert. Dabei ist Bildung nicht nur ein relevantes Feld der Einflussnahme, vielmehr verändern die aktuellen gesellschaftlichen Dynamiken auch den historisch konstituierten Charakter der Bildung. Dies betrifft die Neujustierung der institutionellen Verfasstheit des Bildungswesens ebenso wie Bildungspraktiken und Bildungsdiskurse. Nicht zuletzt bringen die Neukonfigurationen auch neue Bildungssubjekte hervor. Es geht also nicht allein darum, dass Bildung heute mit neuen Erwartungen, Anforderungen und Zumutungen konfrontiert ist, sondern, dass sich das Feld der Bildung selbst in einem Transformationsprozess befindet.

Es wird allerdings davon ausgegangen, dass diese Transformationsprozesse nicht linear verlaufen, sondern höchst widersprüchlich organisiert sein können. Des Weiteren kann Bildung nicht als konstitutives Außen in Bezug auf *die* Ökonomie oder *den* Staat gefasst werden – es geht also nicht um den schlichten Nachweis, dass etwa das Ideal der humanistischen Bildung durch Ökonomisierungsprozesse kontaminiert wird –, vielmehr wird davon ausgegangen, dass Bildung sich von der Antike, über das Mittelalter bis in die Neuzeit stets in Relation zu den Feldern Ökonomie und Staat moduliert hat. Eine zeitdiagnostische Analyse der Gegenwart hat somit die Aufgabe, das Spezifische der spätmodernen Konstellation von Bildung, Ökonomie und Staat herauszuarbeiten (vgl. Casale 2012a).

In diesem Sinne zielen die Beiträge des Bandes auf eine Dechiffrierung aktueller Entwicklungsdynamiken im Bildungsbereich wie etwa die Konsequenzen des Wandels von einem Wohlfahrtsstaat zum aktivierenden Sozialstaat für die Soziale Arbeit (Kessl), die Transformation von Wissen in Kompetenz in Humankapitaldiskursen (Casale/Oswald) oder anti-egalitäre

Dynamiken in der Bildungspolitik (Höhne). Anhand von Feldanalysen in den Segmenten Schule (Budde), Elementarbereich (Mierendorff), Universität (Stederoth) und Weiterbildung/Lebenslanges Lernen (Elsholz) wird aufgezeigt, wie sich die Neuordnung des Verhältnisses von Bildung, Staat und Ökonomie Anfang des 21. Jahrhundert gestaltet. Schließlich werden aktuelle rechtspopulistische und rassistische Tendenzen in ihrer Bedeutung für die Transformation von Erziehungs- und Bildungsprozessen reflektiert (Messerschmidt/Mecheril; Baader). Mögliche Gegenentwürfe (Sünker; Stederoth) werden weder *in extenso* noch in einem adäquaten Spektrum präsentiert – dies war auch nicht das Ziel des Bandes – sie werden aber auch von Autor_innen angesprochen, deren Beiträge nicht in dieser Rubrik situiert sind.

Zeitdiagnosen setzen sich immer dem Risiko von Simplifizierungen, schematischen Darstellungen und potenziellen Irrtümern aus, wenn sie Aussagen über gesellschaftliche Entwicklungstrends im Horizont einer *longue durée* treffen. Deshalb bleibt herauszustellen, dass die aktuellen Transformationsprozesse von Ökonomie, Staat und Gesellschaft auch stets Gegenstand von Konflikten, Kontroversen und Widersprüchen sind. Insofern ist das folgende Zitat von Eva Kreisky und Birgit Sauer nicht allein auf die Transformation von Geschlechterverhältnissen zu beziehen:

»Wir sind Zeugen einer zugegebenermaßen markanten sozialen, ökonomischen und politischen Veränderungskonstellation. Epochen können allerdings immer erst *ex post* als solche fixiert und wahrgenommen werden. Mithin sind auch historische Übergänge von einer überkommenen in eine andere, neue Konfiguration gesellschaftlicher und politischer Verhältnisse im Moment der Transformation nur schwer konstaterbar. Der Prozess der Geschichte vermittelt sich uns als mittel- bis längerfristige, umfassende Bewegung von dialektischer Qualität, die bestimmt wird durch einen zeitlich, örtlich und kulturell variablen Spannungsbogen aus Elementen der Bewahrung und Veränderung von Verhältnissen. Welche Kraft in diesem sich unaufhörlich verschiebenden Parallelogramm als die einflussreichere, nachhaltigere und letztlich auch »signierende« wirken wird, darüber können wir im nur flüchtig faßbaren Augenblick des historischen Geschehens lediglich vage Vorahnungen äußern [...]« (1997: 43)

Allerdings dürfen die Sozialwissenschaften diesen Risiken bzw. Herausforderungen nicht ausweichen, denn gerade sie sind in Umbruch- und Krisenzeiten gefragt, wissenschaftliche Expertise und analytische Begriffe zu offerieren, die zum Verständnis der Verfassung der Gegenwartsgesellschaft beitragen.

Angesichts der Komplexität dieser Aufgabe bleibt der Geltungsbereich der Überlegungen in den Beiträgen meist auf (West-)Europa beschränkt. Wie im obigen Zitat bereits angedeutet, kann zudem nicht davon ausgegangen werden, dass *alle* Segmente von Bildungsinstitutionen, Bildungspraktiken sowie Subjektivierungsformen quasi einem totalitären Modus der Transformation unterworfen sind, es geht vielmehr um die Untersuchung von Entwicklungstendenzen, die zunehmend hegemonial werden bzw. geworden sind und somit zumindest eine Orientierungsfunktion bzw. Abgrenzungsfolie herausbilden. Dies vorangeschickt, sollen im Folgenden einige der Themenfelder bzw. Begriffe kartiert werden, die der These der Transformation von Ökonomie, Staat und Bildung zugrunde liegen.

Zur neoliberalen Neuordnung von Ökonomie, Staat und Privatsphäre

Wie der Untertitel des Bandes andeutet, wird dem Neoliberalismus ein entscheidender Einfluss auf die angeführten Transformationsprozesse zugewiesen. Im aktuellen *Handbook of Neoliberalism* konstatieren die Herausgeber_innen, dass Neoliberalismus meist zur pejorativen Fremdbezeichnung herangezogen wird, was seinen Einsatz als analytischen Begriff erschwert:

»Given the diversity of domains in which neoliberalism can be found, the term is frequently used somewhat indiscriminately and quite pejoratively to mean anything »bad« [...]. While there is a strategic reason for such usage, particularly in terms of mobilizing it as a »radical political slogan« [...], such lack of specificity reduces its capacity as an analytic frame. If neoliberalism is to serve as a way of understanding the transformation of society over the last few decades then the concept is in need of unpacking.« (Springer/Birch/MacLeavy 2016: 28)

Nach Boas und Gans-Morse gibt es in den Sozialwissenschaften nicht etwa zu viele Definitionen des Neoliberalismus – was bei vergleichbaren Konzepten wie Demokratie oder Populismus durchaus üblich sei –, sondern zu wenige (2009: 140 u. 156). Die Autoren gelangen auf der Basis einer Inhaltsanalyse von 148 internationalen Peer-Review-Artikeln in neun politikwissenschaftlichen Zeitschriften (Zeitraum 1990–2004) zu dem Ergebnis, dass 69 Prozent der untersuchten Beiträge überhaupt keine Definition von Neoliberalismus beinhalten. Des Weiteren werde der Terminus nur in

kritischer Absicht verwendet, selten von »pro-market«-Autor_innen herangezogen und nie zur Selbstbezeichnung genutzt (ebd.: 140).

Neoliberalismus soll in diesem Band als eine analytische Kategorie zur Untersuchung der Gegenwartsgesellschaft herangezogen werden. Aus diesem Grund wird ihm eine ausführliche historisch-systematische Rekonstruktion des Begriffs Neoliberalismus vorangestellt (Walgenbach), deren Ergebnis im Folgenden komprimiert zusammengefasst wird. Die Grundpositionen des Neoliberalismus werden dabei in Bezug auf vier Ebenen herausgearbeitet: Ökonomie, Staat, Logiken/Rationalität und Subjektverständnis.

Ideengeschichtlich kann der Neoliberalismus auf unterschiedliche Denkschulen (Freiburger Schule, Wiener Schule, Londoner Schule, Chicago School etc.) zurückgeführt werden, die sich seit den 1930er Jahren herausgebildet haben (Renner 2003; Walpen 2004; Birch 2017). Die Denkschulen bestimmen das Verhältnis von Ökonomie, Staat und Gesellschaft mit durchaus unterschiedlichen Akzentsetzungen, sie teilen aber auch gemeinsame Grundpositionen. Die zentralen Ordnungsprinzipien des Neoliberalismus sind der freie Markt bzw. Wettbewerb und die Freiheit bzw. Eigenverantwortung des Individuums. Ökonomisch zielt die neoliberale Agenda auf Deregulierung, Liberalisierung, Privatisierung und Flexibilisierung von Industrie, Gütern, Arbeit, öffentlichen Fürsorgeaufgaben und Finanzkapital (Schuldes 2011; Kotz 2015; Butterwege/Lösch/Ptak 2017). Ideengeschichtlich grenzt sich der Neoliberalismus von einem Laissez-faire-Liberalismus des 19. Jahrhunderts ab, indem der Staat nicht mehr negativ definiert wird (»Nachtwächterstaat«), sondern positiv (Friedman 1951: 3; Kolev 2013: 41).

Die Bestimmung der Funktionen des Staates wurde zwischen den Denkschulen stets kontrovers diskutiert. Eine weitgehend geteilte Grundposition ist aber (vor allem in der Gründungsphase der »neoliberalen Bewegung«), dass der Staat Teil der Wettbewerbsordnung sein soll, der die ökonomischen Konkurrenzbeziehungen absichert, ordnet und herstellt – ohne jedoch selbst in Wirtschaftsprozesse einzugreifen. Die Freiheit, Funktionsfähigkeit und Legitimität des Marktes wird somit zum zentralen Prinzip der Organisation bzw. Rationalität des Staates (Foucault 2006). Der Neoliberalismus wendet sich gegen den redistributiven Wohlfahrtsstaat und zielt auf einen »aktivierenden Staat«, der seinen Bürgern auch in einem repressiven Modus gegenüberreten kann. Nach der neoliberalen Doktrin soll die Logik bzw. Rationalität der Ökonomie bzw. des

Wettbewerbs auch auf Institutionen, Lebensbereiche sowie Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster übertragen werden, die vormals außerhalb des Marktes lagen (Becker 1964; Foucault 2006; Brown 2015). Die Ökonomisierung des Sozialen zielt dabei auch auf Bereiche, die nicht monetarisiert werden können. Schließlich werden die Subjekte im Neoliberalismus angerufen, sich in allen Lebensbereichen als Humankapital bzw. »Unternehmer ihrer selbst« zu begreifen (Foucault 2006; Bröckling 2007).

Heute haben wir die paradoxe Situation, dass kaum jemand den Begriff Neoliberalismus zur Selbstbezeichnung heranzieht, während fast alle Gesellschaftsbereiche mit der neoliberalen Logik konfrontiert sind. Neoliberalismus ist heute ein Begriff der Kritik. Dieser Bedeutungswandel lässt sich bis zurück in die 1980er Jahre verfolgen, als Chile nach dem Militärputsch von Augusto Pinochet zum politischen Experimentierfeld der Chicago School of Economics avancierte. Konfrontiert mit der Kritik, welche die negativen Folgen der neoliberalen Wirtschafts- und Sozialreformen herausstellte, wollte sich offenbar niemand mehr als neoliberal bezeichnen. Die oben angeführten Grundpositionen und politischen Praktiken sind allerdings nach wie vor vital.

Ökonomisierung der Bildung

In Deutschland lässt sich seit den 1990er Jahren eine Dynamik der Ökonomisierung der Bildung beobachten (Benner/Kell/Lenzen 1996; Frost 2006; Radtke 2009; Höhne 2015; Pongratz 2017a; Schimank 2018). Darunter kann verstanden werden, dass Logiken bzw. Rationalitäten der Ökonomie wie zum Beispiel Wettbewerb, Profitmaximierung, Kosten-Nutzen-Erwägungen auf nicht-ökonomische Bereiche übertragen werden. Konkret zeigt sich die Einführung neoliberaler Wettbewerbslogiken beispielsweise in der Aufforderung an Bildungsinstitutionen, sich mit eigenen Profilen auf dem Bildungsmarkt zu präsentieren, um in Konkurrenz zueinander zu treten und sogenannte »Quasi-Märkte« herauszubilden (Lohmann u.a. 2011; Pongratz 2017b; Hartong/Hermstein/Höhne 2018). Rankings, internationale Leistungsvergleichsstudien und kontinuierliche Evaluationsverfahren wie PISA oder das CHE-Hochschulranking sollen dazu dienen, sich durch den Vergleich mit anderen Bildungsinstitutionen permanent zu optimieren (Radtke 2003; Münch 2007).

Die Ökonomisierung der Bildung zeigt sich des Weiteren in der Etablierung neuer Steuerungsmodelle (Bellmann 2012; Radtke 2013), der Entstehung neuer Bildungsmärkte und der Privatisierung von Bildungsinstitutionen (Ullrich/Strunck 2012; Lohmann 2014) sowie dem zunehmenden Einfluss privater und kommerzieller Akteure im Bildungswesen (Höhne/Schreck 2009; Liesner/Gericke 2014). Zu den Instrumenten der Durchsetzung der Ökonomisierung gehören nicht zuletzt die chronische Unterfinanzierung von Bildungsinstitutionen (Klinger 2018), die Prekarisierung pädagogischer Berufe (Kessl/Polutta/v. Ackeren u.a. 2014) sowie die Beschleunigung von Lern- und Bildungszeiten (Borst 2012; Rosa 2013; Höhne 2015).

Der Begriff Ökonomisierung birgt allerdings auch das Potenzial für einige konzeptionelle Missverständnisse. Zum Beispiel scheint er nahezulegen, dass Bildung sich vor den neoliberalen Reformen ab den 1990er Jahren weitgehend unabhängig vom Feld der Ökonomie entwickelt hat. Wie eingangs argumentiert, kann davon aber nicht ausgegangen werden. Beispielsweise zielte die Bildungsexpansion in den 1970er Jahren nicht allein auf mehr Chancengleichheit, sie war ebenfalls ökonomisch motiviert. Georg Picht verstand unter der von ihm diagnostizierten »Bildungskatastrophe« in erster Linie einen technologischen bzw. wirtschaftlichen Rückstand Deutschlands: »Bildungsnotstand heißt wirtschaftlicher Notstand« (1964: 17). Gleiches gilt für die sich wandelnden historischen Prozesse der Öffnung und Schließung von höheren Bildungsinstitutionen seit dem 18. Jahrhundert, die ebenfalls von ökonomischen Erwägungen beeinflusst waren (Friedeburg 1989; Jeismann 1996; Wolter 2016). Für die Analyse der Gegenwartsgesellschaft ist es somit notwendig, sowohl die Prozesse der Expansion ökonomischer Logiken im Feld der Bildung zu untersuchen als auch die grundlegende Neuorganisation des Feldes der Bildung zu rekonstruieren.

Des Weiteren legt der Terminus Ökonomisierung einen Prozess der stetigen »Landnahme« nahe (Dörre 2009). Eine solche Perspektive birgt allerdings die Gefahr, Konflikte um Ökonomisierung nicht zu berücksichtigen. So wurde beispielsweise das CHE-Hochschulranking von verschiedenen Fächern boykottiert – wenn auch aus unterschiedlichen Gründen. Darüber hinaus erzeugt der Prozess der Ökonomisierung neue Spaltungen, die aber auch mit neuen Integrationsangeboten an zuvor diskriminierte Gruppen einhergehen (Walgenbach 2015). Für eine Untersuchung dieser Prozesse würde sich meines Erachtens insbesondere die konflikttheore-

tisch ausgerichtete Feldanalyse von Bourdieu anbieten (siehe auch Höhne 2015: 19ff.). Schließlich legt der Begriff Ökonomisierung nahe, dass es sich hier um eine Eigendynamik der Ökonomie handelt und nicht um ein genuin politisches Projekt (siehe Walgenbach in diesem Band).

Transformation des Staates

Die neoliberale Neuordnung von Ökonomie, Staat und Privatsphäre zielt auch auf eine neue Form der Staatlichkeit. Nach innen hin bedeutet dies einen Paradigmenwechsel vom »fürsorgenden« zum »aktivierenden Staat« (Dingeldey 2011). Nach außen hin soll der Wettbewerbsstaat die Konkurrenzfähigkeit des »nationalen Wirtschaftsstandorts« auf dem Weltmarkt absichern (Hirsch 2002). Die Transformation von einem redistributiven Wohlfahrtsstaat in einen aktivierenden Wettbewerbsstaat weist auch weitreichende Konsequenzen für das Feld der Bildung auf.

In Deutschland wurde der Umbau des Sozialstaates ab den 1990er Jahren diskursiv von einer massiven Diskreditierung des Wohlfahrtsstaates begleitet. Manchmal in schrillen Tönen wie etwa bei der medialen Skandalisierung des Missbrauchs von Sozialleistungen (Wogawa 2000), manchmal mit nüchternen wirtschaftswissenschaftlichen Argumenten wie zum Beispiel dem Hinweis, dass ein ausgebauter Sozialstaat die »Leistungsbereitschaft seiner Nutznießer« hemme (von Weizsäcker 1999: 64). Interessanterweise waren es in Deutschland und Großbritannien jeweils sozialdemokratische Regierungen, die dem Paradigmenwechsel von *Welfare* to *Workfare* zum politischen Durchbruch verhelfen (Schröder/Blair 1999).

Entgegen der Rede von einem »schlanken Staat« bedeutet die neoliberale Restrukturierung des Staates allerdings nicht, dass der Staat sich fortan auf nur wenige Aufgabenbereiche bezieht, vielmehr ändert er eher seine Form und Funktion. Das zeigt sich zum Beispiel daran, dass der Rückzug aus der staatlichen Fürsorge mit einer Stärkung der Ordnungs- und Straffunktion des Staates einhergeht (Wacquant 2009). Emblematisch wird das in der Formel »Fördern und Fordern« zum Ausdruck gebracht, mit der Arbeitslose oder Geflüchtete heute adressiert werden (Virchow 2008). Folglich transformiert sich der Wohlfahrtsstaat als ehemalige Institution des sozialen Ausgleichs, in einen autoritären bzw. sanktionierenden Staat (für entsprechende Kontrolldiskurse in der Jugendhilfe siehe zum Beispiel Lutz

2010). Die neoliberale Agenda zielt also weniger auf einen »Minimalstaat«, sondern auf eine Neuordnung der Form von Staatlichkeit.

Nach Stephan Lessenich zielt der Staat der Aktivierungsgesellschaft zunächst auf die Eigenverantwortung bzw. Responsibilisierung seiner Bürger_innen. Dies manifestiere sich beispielsweise im »Übergang von der öffentlichen zur privaten Sicherheit, vom kollektiven zum individuellen Risikomanagement, von der Staatsversorgung zur Selbstsorge, von der Sozial-Versicherung zur Eigen-Verantwortung« (Lessenich 2010: 564). Das Individuum ist nach Lessenich dabei aber nicht allein für sich selbst verantwortlich, sondern wird auch für das Wohl der Gesellschaft verantwortlich gemacht. Als »doppelt verantwortungsbewusste Subjekte« sind die Bürger_innen der Aktivierungsgesellschaft angerufen, so Lessenich, die Kosten und Nutzen ihrer Handlungen nicht nur für sich selbst, sondern auch für die Gesellschaft zu berücksichtigen (2009: 163).

Im Feld der Bildung moduliert der Paradigmenwechsel von *Welfare to Workfare* zum Beispiel die Bedingungen, Möglichkeiten und Ausrichtungen der Sozialen Arbeit (Dollinger/Raithel 2006; Kessl/Otto 2008; Casale 2012b). Zum einen verändert er bisherige wohlfahrtsstaatliche Denkweisen, Orientierungen und Wertevorstellungen, zum anderen institutionalisiert er neue Formen staatlicher Sicherungs- und Dienstleistungsstrukturen (Buestrich u.a. 2008; Kessl 2013). Die postwohlfahrtsstaatlichen Arrangements der Sozialen Arbeit manifestieren sich zum Beispiel in einer zunehmenden Kommerzialisierung der Angebotsstrukturen, einer forcierten Kommunalisierung der Sozialpolitik oder einer nahraumorientierten Neujustierung sozialer Dienstleistungen (Kessl 2013). Konkret zeigt sich dies etwa in unternehmerischen bzw. effizienzorientierten Denk- und Handlungsmustern von Wohlfahrtsverbänden, in der Ermöglichung privatgewerblicher Angebotsstrukturen, der Einführung von Budgets als zentrale Steuerungsinstrumente sowie der Etablierung von Leistungs- und Zielvereinbarungen als pädagogische Mittel (Grunwald 2001; Dahme u.a. 2003; Spatschek u.a. 2008; Kessl 2013). Wie Kessl in diesem Band darlegt, ist die Soziale Arbeit durch ihren traditionellen Personenbezug besonders anfällig für die Konstellation des aktivierenden Sozialstaats.

Privatsphäre

Auf den ersten Blick erschließt sich der Begriff der Privatsphäre im Untertitel des Bandes wahrscheinlich am wenigsten. Mit ihm sollen eine Reihe von aktuell diskutierten sozialen Phänomenen bezeichnet werden, wie zum Beispiel die Erosion der Trennung von Arbeit und Leben, die Herausbildung neoliberaler Subjektivierungsformen sowie die Neuordnung des Verhältnisses von Öffentlichkeit und Privatheit. Aufgrund der gebotenen Kürze können diese Phänomene hier abschließend nur skizziert werden.

Unter dem Stichwort ›Entgrenzung der Arbeit‹ wird in den Sozialwissenschaften etwa seit der Jahrtausendwende diskutiert, inwiefern neue Arbeitsformen dazu führen, dass die Bereiche ›Arbeit‹ und ›Leben‹ zumindest in bestimmten Branchen bzw. Beschäftigungsverhältnissen eine zeitliche bzw. räumliche Flexibilisierung erfahren (zum Beispiel Pongratz/Voß 2003; Jürgens 2006). In diesem Sinne verweisen Gesellschaftsdiagnosen auf eine ›Subjektivierung von Arbeit‹ oder auch ›Entgrenzung von Arbeit‹ (Kratzer/Sauer 2003).

In diesem Kontext entstehen auch neue Subjektivierungsformen wie die Figur des ›unternehmerischen Selbst‹ (Foucault 2006; Bröckling 2007) oder des ›Arbeitskraftunternehmers‹ (Pongratz/Voß 2003). Um diesen Typus durch ›indirekte Steuerung‹ zu erzeugen, werden den Beschäftigten beispielsweise nur noch Rahmenbedingungen genannt sowie Zielvorgaben gesetzt, während ihnen die konkrete Bearbeitung der Arbeitsaufgabe selbst überlassen wird. Ein weiteres Instrument ist die Implementierung von Unsicherheit als wirtschaftliches, politisches und kulturelles Prinzip der Leistungssteuerung, welches unternehmerisches Handeln von Beschäftigten mobilisieren soll (Hardering 2010: 44).

Für Subjekte bedeutet dies mehr Eigenverantwortung, aber auch die Adaption neuer Anforderungen wie zum Beispiel ein marktgerechtes Selbstmanagement (Bröckling 2007; Michalitsch 2008). Die neuen Arbeitsformen gehen zunächst mit attraktiven Versprechungen einher wie etwa Selbstverwirklichung, Zeitsouveränität oder Selbstbestimmung (Geissler 2008), sie sind zugleich aber auch mit Selbstausbeutungsrisiken verbunden (vgl. Wagner 2007). Darüber hinaus wird die Marktlogik nun auch in das Individuum selbst verlagert. Zum Beispiel wenn die Subjekte angerufen werden, sich als eigenes Produkt zu vermarkten. Diese Aufforderung gilt zu jeder Zeit, da die Grenzen zwischen Arbeit und Freizeit verstärkt oszillieren (Michalitsch 2006: 90–96).

Nach Rosemarie Ortner ist der_die Einzelne damit auch zur Flexibilisierung seiner_ihrer Identität aufgerufen. Angesichts prekärer Arbeits- und Lebensbedingungen kann dies zwar schöpferische Kräfte freisetzen, es kann allerdings auch eine Existenzbedrohung darstellen, wenn das Subjekt mangelnde Fitness oder Passungsvermögen aufweist (Ortner 2007: 29 u. 36). Prekarisierung, gesellschaftliche Polarisierung und schwindende Planbarkeit des eigenen Lebensentwurfs stellen heute viele Individuen vor Zerreißproben (Candeias 2008: 307).

Die hier skizzierten Entwicklungstrends verweisen schließlich auf eine Erosion der Trennung zwischen Öffentlichkeit und Privatheit, die in der europäischen Moderne stets als separate Sphären gedacht wurden (Hausen 1976; Sennett 2000; Fraser 2009; Casale 2012a). Das neoliberale Projekt zielt auf die Erweiterung seines Geltungsbereichs bis in die privaten Lebenswelten hinein. Das Private ist nicht länger nur politisch, so resümiert Nina Power, es ist durch und durch ökonomisch (2011: 42). Die Trennung von Öffentlichkeit versus Privatheit war in der Moderne aber auch immer geschlechtlich codiert (Hausen 1976). In der Folge wird in der Geschlechterforschung gegenwärtig diskutiert, ob man von einer Transformation der Geschlechterverhältnisse ausgehen kann (Sauer 2001; Fraser 2009; Walgenbach 2015).

Im Feld der Bildung werden diese Entwicklungstrends auf unterschiedliche Weise diskutiert. Nach Rita Casale zeigen sich die Wechselbeziehungen zwischen der Neuordnung von Geschlechterverhältnissen und dem Bildungswesen zum Beispiel in einer Verstaatlichung der Erziehung und Entstaatlichung der Bildung. Dies würde auch die Humboldt'sche Trennung von Bildung und Erziehung neu ausrichten (Casale 2012a). In der Weiterbildung bzw. Erwachsenenbildung wird darauf hingewiesen, dass die Koppelung von Beschäftigung, Bildung und Biografie Anfang des 21. Jahrhunderts fragil geworden ist (Kossack 2013; Dausien 2017). An ihre Stelle tritt die neoliberale Anrufung zum lebenslangen Lernen bzw. Selbstgesteuerten Lernen, die aber auch Strukturprobleme des Erwerbsmarktes subjektiviert und in pädagogisch bearbeitbare Problemlagen transformiert (Wrana 2003; Dzierzbicka 2007; Kossack 2013; Spilker 2013; Borst 2017).

Bildung in der Wettbewerbsgesellschaft

Zum Abschluss soll eine These dargelegt werden, die hier nicht mehr ausführlich entfaltet werden kann. Die neoliberale Transformation von Ökonomie, Staat und Privatsphäre erzeugt auch eine neue Form der Gesellschaft: die Wettbewerbsgesellschaft. Wettbewerb basiert auf Konkurrenzordnungen, dem ständigen Vergleich mit Konkurrent_innen, der permanenten Selbstevaluation sowie der Produktion von Gewinner_innen und Verlierer_innen. Die Wettbewerbsgesellschaft zeigt sich heute in vielen Feldern: Politik, Wissenschaft, Kunst, Sport etc. Im Zeitalter der Digitalisierung wird sie durch Onlinebewertungen, Likes und Follower beschleunigt.

Auf die besondere Bedeutung des Wettbewerbs in der neoliberalen Doktrin hat Foucault bereits in seiner Vorlesung am Collège de France Ende der 1970er Jahre aufmerksam gemacht. Für Foucault führt die neoliberale Rationalität dazu, dass der Tauschhandel des Laissez-faire-Liberalismus durch den Wettbewerb als Prinzip des Marktes ersetzt wird. In diesem Sinne fasst die neoliberale Humankapitaltheorie den *homo oeconomicus* auch nicht mehr als Tauschpartner, so Foucault, sondern als »Unternehmer seiner selbst« (Foucault 2006: 170ff., 208 u. 314): »Das Wesen des Marktes besteht im Wettbewerb [...] d.h. nicht in der Äquivalenz, sondern im Gegenteil in der Ungleichheit« (ebd.: 171). Der ökonomische Wettbewerb wird somit zur »informierenden Kraft« der Gesellschaft (ebd.: 211). Die Ökonomie soll auf die Gesellschaft einwirken, damit »die Wettbewerbsmechanismen in jedem Augenblick und an jedem Punkt des sozialen Dickichts die Rolle eines regulierenden Faktors spielen« können (ebd.: 207).

Zwischen den neoliberalen Denkschulen lassen sich im Hinblick auf die Konzeption des Wettbewerbs aber auch Unterschiede ausmachen. Für den Ordoliberalismus, den Foucault primär untersucht, ist der Wettbewerb nicht natürlich gegeben, sondern muss hergestellt bzw. durch eine Wettbewerbsordnung gerahmt werden (ebd.: 172f. u. 199). Des Weiteren weist Foucault darauf hin, dass Ordoliberale wie Wilhelm Röpke im Wettbewerb kein Prinzip sahen, auf dem man die gesamte Gesellschaft aufbauen könne bzw. solle (ebd.: 335 u. 361f.). Der amerikanische Neoliberalismus sei da viel radikaler: »Im amerikanischen Neoliberalismus geht es in der Tat immer darum, die ökonomischen Formen des Marktes zu verallgemeinern« (ebd.: 336). In diesem Sinne lässt sich am anderen Ende des neoliberalen

Spektrums beispielsweise auf Friedrich August von Hayek verweisen, der in seiner frühen Phase zwar dem Ordoliberalismus nahestand (siehe zum Beispiel Hayek 2001 [1953]), später jedoch eher der Regelsetzung durch kulturelle Evolution vertraute. Nach Hayek soll sich der Markt durch eine *spontaneous order* bzw. *rule of law* selbst regulieren (Hayek 1973). Nur die Wettbewerbswirtschaft, so Hayek, kann ein Entdeckungsverfahren organisieren, das die unterschiedlichen Wissensfragmente, Bedürfnisse und Fähigkeiten der Menschen zu einer spontanen Ordnung zusammenführt (Ptak 2017: 41f.).

Beeinflusst von Foucaults Studien arbeitet Ulrich Bröckling (2017) einige Spezifika des Wettbewerbs heraus, indem er diesen mit Eigenschaften des sportlichen Wettkampfs vergleicht. Auf diese Weise wird deutlich, dass Leistung als Ressource für soziale Mobilität in der Wettbewerbsgesellschaft an Bedeutung verliert. Beim Wettbewerb und beim sportlichen Wettkampf, so Bröckling, geht es um die Verteilung von Positionen, Ressourcen und Anerkennung. Wettkämpfe rekurrieren aber auf das Prinzip, oder zumindest die Illusion von Leistungsgerechtigkeit, nach dem Motto: »Jeder könnte, aber nicht alle können« (ebd.: 251). Der Wettkampf ernährt somit narzisstische Träume, in denen man sich als Gewinner_in imaginieren kann (ebd.: 245); im ökonomischen Wettbewerb hingegen wird nicht Leistung honoriert, sondern nur das, was sich verkaufen lässt. Eine Wettbewerbsgesellschaft ist somit keine Leistungsgesellschaft (ebd.: 257):

»Niemand kann sicher sein, ob sein Erfolg dem reinen Zufall und sein Misserfolg mangelnder Anstrengung geschuldet ist. Zugleich muss jeder seine Kräfte mobilisieren, ohne je Gewissheit zu haben, dass die Plackerei sich auszahlt. Das Glück winkt nur den Tüchtigen, aber noch so viel Tüchtigkeit schützt nicht vor dem Unglück.« (Ebd.: 258)

Hier deutet sich ein Unterschied an, den das Verhältnis von Ökonomie und Bildung in der Wettbewerbsgesellschaft annimmt. Während Bildung im Wohlfahrtsstaat noch mit dem Versprechen der sozialen Mobilität verbunden war, wird Bildung im Wettbewerbsstaat nicht mehr als ein Mittel des sozialen Ausgleichs bzw. der sozialen Gerechtigkeit verstanden (siehe dazu auch Höhne in diesem Band). Der Wettbewerb lebt vielmehr davon, dass es Gewinner_innen und Verlierer_innen gibt. »Ungleichheit ist nicht bedauerlich, sondern höchst erfreulich. Sie ist einfach nötig«, so postuliert Hayek in einem Interview in der Wirtschaftswoche (1981: 36), denn nach der neoliberalen Doktrin ist marktgenerierte Ungleichheit ein wichtiger Stimulus für die Wohlstandsvermehrung. Egalisierung ist nicht das Ziel des

Neoliberalismus, so Foucault, da der Wettbewerb Unterscheidungen benötigte (2006: 202f.).

Bildung erfährt in der Wettbewerbsgesellschaft eine enorme Aufwertung. Im Feld der Bildung verschärfen sich Anfang des 21. Jahrhunderts die Konkurrenzkämpfe um Bildungstitel, Prestige und soziale Positionen (Bude 2011; Walgenbach 2017). Die Wahl der »richtigen Grundschule« oder des »richtigen Kindergartens« wird vor allem für Eltern der oberen sozialen Milieus zunehmend bedeutsam (siehe Mierendorff in diesem Band).

Zugleich lässt sich eine Abwertung von Bildung beobachten, wenn es um die pädagogisch Tätigen in Bildungsinstitutionen geht (Kurzverträge für junge Lehrer_innen, Einführung der W-Besoldung für Professor_innen, Erhöhung der Studierendenzahl bei gleicher Finanzausstattung der Universitäten, Erhöhung der professionellen Ansprüche an Erzieher_innen bei gleichbleibender schlechter Entlohnung etc.). Bildung ist in der Wettbewerbsgesellschaft eine unabdingbare Selbstinvestition – ein Garant für den Erhalt der eigenen sozialen Position bzw. des sozialen Aufstiegs war Bildung nie, aber ihre Verbindung mit dem meritokratischen Versprechen der Moderne wird immer brüchiger.

Abschließend ein paar wichtige Bemerkungen zum Band. Zunächst möchte ich Natascha Compes für die professionelle Korrektur aufrichtig danken. Ein weiterer Dank geht an Isabell Trommer für die durchgehend sehr gute Betreuung vonseiten des Campus Verlags. Schließlich möchte ich Christoph Roolf für seine flexible Zusammenarbeit und die professionelle Umsetzung des Satzes danken. Im Hinblick auf die unterschiedlichen geschlechtersensiblen Schreibweisen wurden den Autor_innen keine Vorgaben gemacht, da damit mittlerweile auch unterschiedliche theoretische Entscheidungen verbunden sind (zum Beispiel beim Binnen-I [differenztheoretisch] oder Unter_strich [dekonstruktivistisch bzw. sozialkonstruktivistisch]).

Literatur

- Becker, Gary (1964), *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*, Chicago/London.
- Bellmann, Johannes (2012), »The very speedy solution« – Neue Erziehung und Steuerung im Zeichen von Social Efficiency«, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 58, H. 2, S. 143–158.

- Benner, Dietrich/Kell, Adolf/Lenzen, Dieter (Hg.) (1996), *Bildung zwischen Staat und Markt. Beiträge zum 15. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*, Weinheim.
- Birch, Kean (2017), *A Research Agenda for Neoliberalism*, Cheltenham.
- Boas, Taylor C./Gans-Morse, Jordan (2009), »Neoliberalism: From New Liberal Philosophy to Anti-Liberal Slogan«, in: *Studies in Comparative International Development*, Jg. 44, H. 2, S. 137–161.
- Borst, Eva (2012), »Beschleunigung und Ökonomisierung«, in: Horst Adam/Dieter Schlönvoigt (Hg.), *Kritische Pädagogik. Fragen – Versuch von Antworten*, Berlin, S. 52–65.
- Borst, Eva (2017), »Lebenslanges Lernen als Herrschaftstechnologie. Zum Wert einer kritischen Bildung«, in: Gerhard Drees/Kira Nierobisch (Hg.), *Bildung und gesellschaftliche Transformation*, Baltmannsweiler, S. 71–85.
- Bröckling, Ulrich (2007), *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*, Frankfurt am Main.
- Bröckling, Ulrich (2017), *Gute Hirten führen sanft. Über Menschenregierungskünste*, Berlin.
- Brown, Wendy (2015), *Die schleichende Revolution – Wie der Neoliberalismus die Demokratie zerstört*, Berlin.
- Bude, Heinz (2011), *Bildungsangst. Was unsere Gesellschaft spaltet*, München.
- Buestrich, Michael/Burmeister, Monika/Dahme, Heinz-Jürgen/Wohlfahrt, Norbert (2008), *Die Ökonomisierung sozialer Dienste und sozialer Arbeit. Entwicklung – Theoretische Grundlage – Wirkung*, Baltmannsweiler.
- Butterwegge, Christoph/Lösch, Bettina/Ptak, Ralf (2017), *Kritik des Neoliberalismus*, Wiesbaden.
- Candeias, Mario (2008), »Von der Dialektik des Neoliberalismus zu den Widersprüchen der Bewegungen«, in: Christoph Butterwegge/Bettina Lösch/Ralf Ptak (Hg.), *Neoliberalismus. Analysen und Alternativen*, Wiesbaden, S. 301–317.
- Casale, Rita (2012a), »Verstaatlichung der Erziehung und Entstaatlichung der Bildung. Anmerkungen zur Krise der Komplementarität von Staat und Familie«, in: Carla Aubry/Michael Geiss/Veronika Magyar-Haas/Damian Miller (Hg.), *Positionierungen. Zum Verhältnis von Wissenschaft, Pädagogik und Politik*, München, S. 130–141.
- Casale, Rita (2012b), »Die Krise des Sozialstaates und die neue Bestimmung der Sozialpädagogik«, in: Johannes Angermüller/Sonja Buckel/Margit Rodrian-Pfenning (Hg.), *Solidarische Bildung*, Hamburg, S. 236–241.
- Dahme, Heinz-Jürgen/Otto, Hans-Uwe/Trube, Achim/Wohlfahrt, Norbert (Hg.) (2003), *Soziale Arbeit für den aktivierenden Staat*, Opladen.
- Dausien, Bettina (2017), »Bildungsbiographien« als Norm und Leistung gesellschaftlicher Teilhabe: Biographietheoretische Perspektiven«, in: Ingrid Miethe/Anja Tervooren/Norbert Ricken (Hg.), *Bildung und Teilhabe: Zwischen Inklusionsförderung und Exklusionsdrohung*, Wiesbaden, S. 87–110.