Johannes Angermüller (2012): "Demokratie und Freiheit in der solidarischen Bildungsgesellschaft" In: Institut Solidarische Moderne (hrsg.), Solidarische Bildung. Crossover: Experimente selbstorganisierter Wissensproduktion, Hamburg: VSA, S. 72-77.

Bildung, Demokratie, Freiheit

Workshop 1

Was ist das Verhältnis von Bildung und Freiheit? In diesem Workshop behandeln

Bildungswissenscha􀅌 ler\_innen und Prak􀆟 ker\_innen aus der Lehre

Grundlagen der Bildungstheorie mit einem speziellen Schwerpunkt auf der

Frage von Freiheit in einem Bildungsregime, das Strategien der Selbstbes

􀆟 mmung und Eigenverantwortung zunehmend zu einem Mi􀆩 el sozialer

Kontrolle macht. Inwiefern sich Bildungstheorien und emanzipatorisch mo-

􀆟 vierte Au􀅅 lärungsprojekte angesichts der neoliberalen Umdeutung des

Freiheitsbegri􀄫 s auf die Figur des autonomen Individuums berufen können,

das war der Gegenstand kontroverser Diskussionen.

In der Diskussion zeigt Hans Arold, Grundschullehrer aus dem Taunus-

Kreis, wesentliche Wirkungszusammenhänge der Begri􀄫 e Bildung, Demokra

􀆟 e und Freiheit auf und bietet mit seinen Überlegungen eine Basis für

eine grundsätzliche Neuausrichtung unserer Gesellscha􀅌 als »Bildungsgesellscha

􀅌 « an. Er grei􀅌 dabei auf eigene Erfahrungen als Lehrer zurück sowie

auf aktuelle Erkenntnisse aus der Hirnforschung. Manuel Lautenbacher,

Studierendenvertreter aus Mainz, disku􀆟 ert den Zusammenhang von

Bildung, Demokra􀆟 e und Freiheit vor dem Hintergrund seiner Funk􀆟 on als

Studierendenvertreter. Er deckt dabei Parallelen in der Perver􀆟 erung des

Freiheitsbegri􀄫 s durch die katholische Kirche und den modernen Neoliberalismus

auf, weist auf Gegensätzliches zwischen den Grundprinzipien unserer

und der klassischen (altgriechischen) Demokra􀆟 e hin und prangert

die Selek􀆟 vität unseres Bildungssystems und deren Hintergründe an. Der

Frankfurter Erziehungswissenscha􀅌 ler Frank-Olaf Radtke schließlich kri􀆟 -

siert die Ökonomisierung der Bildungspoli􀆟 k in zweifacher Hinsicht: Einerseits

wird von Bildungsins􀆟 tu􀆟 onen die Produk􀆟 on marktgängiger Dienstleister

(und Konsumenten) gefordert – andererseits werden Schulen und

Hochschulen selbst auch auf interna􀆟 onaler Ebene verbetrieblicht. Radtke

macht deutlich, dass die Unterwerfung unter das Diktat betriebswissenscha

􀅌 licher Überlegungen den Einfl uss demokra􀆟 scher Krä􀅌 e auf die Bedingungen

des Bildungswesens erheblich mindert.

Aus dieser Diskussion sind drei schri􀅌 lich ausgearbeitete Beiträge hervorgegangen.

Johannes Angermüller berichtet in seinem Beitrag zunächst über

die soziohistorische Entwicklung der Bildung in Deutschland und stellt die

Alterna􀆟 ven einer solidarischen Bildungsgesellscha􀅌 und einer selek􀆟 ven

Bildungsexklusionsgesellscha􀅌 einander gegenüber. Er wendet sich u.a. gegen

die Missdeutung von Bildungspoli􀆟 k als Mi􀆩 el zur Korrektur einer unsozialen

Sozialpoli􀆟 k. Der Duisburger Erziehungswissenscha􀅌 ler Manuel Rühle

kri􀆟 siert in diesem Zusammenhang die Entleerung der gegenwär􀆟 gen bildungspoli

􀆟 schen Diskussion von den utopischen Gehalten des Bildungsbegri

􀄫 s. Er zeigt die Begrenzungen eines Bildungsbegri􀄫 s, der allein auf die

Anpassung der Individuen an einen *Status quo* zielt. Angesichts eines dominierenden

funk􀆟 onalen Bildungsbegri􀄫 s kri􀆟 siert Eva Borst, Erziehungswissenscha

􀅌 lerin aus Mainz, die Reduk􀆟 on der Wissensproduzierenden auf die

Aus- und Berufsbildung und kri􀆟 siert die daraus resul􀆟 erende Beschleunigung

des alltäglichen Lebens. Das Humboldt‘sche Bildungsideal der freien

und selbs􀆩 ä􀆟 gen En􀆞 altung des Individuums könne die Grundlage für eine

humane Gesellscha􀅌 bilden.

Freiheit und Demokratie in der solidarischen Bildungsgesellschaft.

Die Bildungsexpansion in soziohistorischer Perspektive

Seit den ersten Versuchen, die allgemeine Schulpfl icht im 17. Jahrhundert

einzuführen, erlebt der Bereich Bildung immer wieder z.T. spektakuläre

Expansionsphasen. Bildungsins􀆟 tu􀆟 onen werden im Laufe der Neuzeit zu

Massenins􀆟 tu􀆟 onen, so dass heute zwischen einem Dri􀆩 el (in Bayern) und

über die Häl􀅌 e (in NRW) eines Jahrgangs zur allgemeinen Hochschulreife

geführt wird. In anderen OECD-Ländern (z.B. in Skandinavien und im Mittelmeerraum)

erwerben inzwischen über die Häl􀅌 e eines Jahrgangs einen

universitären Abschluss. Auch im Bereich der frühkindlichen Bildung sowie

der berufl ichen Weiterbildung stehen die Zeichen weiter auf Expansion. Bildung

ist ein integraler Bestandteil unserer Gesellscha􀅌 geworden: Wir leben

in einer Bildungsgesellscha􀅌 .

Die Bildungsexpansion ist nicht auf die 1960er Jahre beschränkt. Sie fi ng

lange davor an und sie geht weiter – auch in Deutschland, wo die Studierendenzahlen

ungeachtet des Pillenknicks immer weiter steigen. Wie kommt

es zu diesem spektakulären Erfolg? Aus sozialwissenscha􀅌 licher Perspek-

􀆟 ve kann der Ausbau des Bildungssystems auf das Zusammenwirken dreier

gesellscha􀅌 licher Krä􀅌 e zurückgeführt werden, und zwar von Staat, Markt

und »Zivilgesellscha􀅌 «. So ist der Ausbau des Bildungssystems eng mit dem

Aufs􀆟 eg der na􀆟 onalen Territorialstaaten und globaler Märkte verbunden,

die auf alphabe􀆟 sierte Staatsbürger\_innen und rechnende Wirtscha􀅌 ssubjekte

angewiesen sind. Wie könnten, so ließe sich zugespitzt fragen, ohne

generalisierte Lese- und Rechenkompetenz der Bevölkerung Steuern erhoben

und eingetrieben werden, Gesetze erlassen und durchgesetzt, Preise

festgesetzt und verglichen werden? Sicher hä􀆩 e das Bildungssystem nicht

den Erfolg, würde es nicht Kompetenzen vermi􀆩 eln, die für das Funk􀆟 onieren

der staatlichen und wirtscha􀅌 lichen Ordnung von zentraler Bedeutung

sind. Doch ist Bildung nicht immer an den Bedürfnissen poli􀆟 scher und

ökonomischer Akteure orien􀆟 ert. Einem funk􀆟 onalen Bildungsverständnis

steht in der Regel der autonome, auf zwecklose Selbsten􀆞 altung angelegte

Bildungsbegri􀄫 gegenüber, wie er gemeinhin von Vertretern der Bildungsins

􀆟 tu􀆟 onen selbst hochgehalten wird, insbesondere in Deutschland,

wo sich seit dem frühen 19. Jahrhundert ein poli􀆟 sch selbstbewusstes Bildungsbürgertum

herausbildet. Vor dem Hintergrund historisch veränderlicher

hegemonialer Konstella􀆟 onen zwischen Staat, Markt und sozialen

Bewegungen vollzieht sich der Ausbau des Bildungssystems in mehreren

Schüben, die einmal mit funk􀆟 onaleren, das andere Mal mit autonomeren

Tendenzen in der Bildungspoli􀆟 k einhergehen, wobei zivilgesellscha􀅌 liche

Akteure und soziale Bewegungen wie die Arbeiterbewegung (Willis 1977),

aber auch die teilweise hoch akademisierten Vertreter\_innen aus Feminismus,

Ökologie oder die im Bereich der Dri􀆩 weltpoli􀆟 k agierenden Nichtregierungsorganisa

􀆟 onen eine wich􀆟 ge Rolle spielen.

Die neue hegemoniale Konstellation.

Bildung als neoliberales Programm

Wird der Diskurs über Bildung in den 1970er Jahren unter dem Stern von

»Demokra􀆟 e« und »Par􀆟 zipa􀆟 on« geführt, so setzt sich in Deutschland in

den 1990er Jahren eine neoliberale Hegemonie durch, die Prinzipien des

Markts auf nicht-ökonomische Bereiche auszudehnen versucht, insbesondere

auf vormals mark􀆞 erne Bereiche des Staats (vgl. Pasternack/Wissel

2010). Angestrebt wird ein Umbau der Gesellscha􀅌 nach ökonomischen

Vorbildern.

Durch die Scha􀄫 ung marktanaloger Handlungsfelder werden Ressourcen

nicht mehr über poli􀆟 sch-bürokra􀆟 sche Entscheidungszentren, sondern im

freien Spiel von Angebot und Nachfrage zwischen einer Vielzahl unternehmerischer

Akteure produziert und verteilt. Im Zuge dieses Umbaus wandelt

der Staat seine Gestalt: Er entscheidet und kontrolliert nicht mehr direkt,

sondern muss dafür sorgen, dass die Subjekte entscheiden und sich gewissermaßen

selbst kontrollieren. Der Staat zieht sich aus der direkten Steuerung

zurück und geht dazu über, aus der Distanz zu regieren, und zwar mit

einem ausgeklügelten Disposi􀆟 v von Programmen und Techniken, mit de-

nen er die Individuen zu ak􀆟 vieren und zu unternehmerisch handelnden,

freien und autonomen Subjekten zu machen versucht (Münch 2009).

Im Vergleich zu den autonomen Bildungsdiskursen, die von Humboldt

bis zum Demokra􀆟 e-Diskurs der 1970er Jahre die freie Selbsten􀆞 altung des

Subjekts privilegieren, erweist sich die neoliberale Hegemonie als durchaus

ambivalent. Einerseits wird Bildung als funk􀆟 onalis􀆟 sch betrachtet: Als eine

Inves􀆟 􀆟 on in das »Humankapital« ist sie wirtscha􀅌 lichen Bedürfnissen untergeordnet.

Andererseits zielen gerade neoliberale Bildungsdiskurse auf

die Scha􀄫 ung autonomer und sich selbst führender Subjekte, ohne die eine

marktmäßig organisierte Gesellscha􀅌 nicht funk􀆟 onieren könnte. So werden

in der neoliberalen Hegemonie funk􀆟 onale und autonome Bildungsideen

verschmolzen. Gerade höhere Bildungsins􀆟 tu􀆟 onen zielen tendenziell

darauf, die Individuen zu freien, autonomen und eigenverantwortlichen

Akteuren zu machen, die mit einem ständig wechselnden Marktumfeld umzugehen

wissen. Das neoliberale Subjekt funk􀆟 oniert im Modus der Freiheit

(Foucault 2006: 49􀄫 .).

Die Scha􀄫 ung autonom agierender und freier Subjekte ist ein Impera􀆟 v

sowohl der modernen Na􀆟 onalstaaten als auch des modernen Kapitalismus.

Das Bildungssystem ist für das neoliberale Regime daher von zentraler Bedeutung.

Ist dies der Grund dafür, dass sich inzwischen Vertreter\_innen *aller*

poli􀆟 schen Richtungen den weiteren Ausbau des Bildungswesens auf die

Fahnen geschrieben haben (FDP: »Bildung ist ein Bürgerrecht«)? Während

Bildung parteiübergreifend als *die* Antwort auf unterschiedlichste soziale

und poli􀆟 sche Probleme gegeben wird (Ursula von der Leyen: »Bildungspoli

􀆟 k ist die beste Sozialpoli􀆟 k«), kann mit der sozialwissenscha􀅌 lichen Bildungsforschung

an die Nebene􀄫 ekte der Bildungspoli􀆟 k der letzten Jahre

erinnert werden.

In der Tat verweisen die Entwicklungen der letzten Jahre auf die Entstehung

weniger einer demokra􀆟 schen Bildungs*inklusions*gesellscha􀅌 denn einer

neoliberalen Bildung*sexklusions*gesellscha􀅌 . Unzählige Studien zeigen,

dass ungeachtet des massiven Ausbaus von Bildungsins􀆟 tu􀆟 onen im Laufe

des 20. Jahrhunderts Bildungserfolg mit sozialer Herkun􀅌 korreliert, und

zwar unverändert stark (z.B. Georg 2006; Krais 1996). Ungleichheiten verfes

􀆟 gen sich sogar und werden als natürlich dargestellt, und zwar *dank* des

Bildungssystems, das in modernen Leistungsgesellscha􀅌 en eine fundamentale

ungleichheitslegi􀆟 mierende Funk􀆟 on ausübt, indem es dem Nachwuchs

der oberen Klassen individuelle »Begabung« und »Leistung« bescheinigt

und den Nachwuchs der unteren Klassen als selbst verschuldete »Bildungsnieten

« defi niert und aussor􀆟 ert (Bourdieu/Passeron 1971).

Die Bildungspoli􀆟 k hat auf diese intendierten wie nicht-intendierten Effekte

bisher keine Antwort fi nden können. Immer wieder führte etwa die

Ö􀄫 nung der höheren Etagen des Systems zu einer Abwertung der unteren

Etagen und älteren Bildungskohorten (S􀆟 chwort »Bildungsinfl a􀆟 on«). Im

besten Fall wurde soziale Ungleichheit auf diese Weise auf ein höheres Niveau

angehoben; im schlimmsten Fall verfes􀆟 gt sie sich zu einer Form sozialer

Segrega􀆟 on, die alle jene exkludiert, die sich nicht in das Lebenslaufregime

einpassen lassen und im We􀆩 lauf um die Diplome und Titel auf der

Strecke bleiben. Mehr Gleichheit bei den Bildungschancen würde es nicht

nur notwendig machen, die oberen Etagen für niedrigere Schichten zu ö􀄫 -

nen (z.B. durch den Ausbau eines elternunabhängigen Finanzierungssystems

für Studierende), sondern auch obere Schichten daran zu hindern, in

noch höhere Etagen aufzusteigen, was gegen das fundamentale Selbstverständnis

der Bildungsins􀆟 tu􀆟 onen und der (meisten) Bildungs􀆟 telträger\_

innen geht. Daher bleibt festzuhalten: Auf keinen Fall kann die Bildungspoli

􀆟 k Fehler in der Steuer- und Wirtscha􀅌 spoli􀆟 k ausgleichen. Auch eine gute

Bildungspoli􀆟 k kann keine schlechte Sozialpoli􀆟 k ersetzen. Dafür wäre sie

völlig ungeeignet (vgl. Allmendinger 1999).

Angesichts des breiten poli􀆟 schen Konsenses über einen weiteren Ausbau

des Bildungswesens gibt es keine Anzeichen dafür, dass die Bildungsexpansion

bald zu Ende geht. Gleichwohl steht die Bildungspoli􀆟 k an einem

Scheideweg. Entweder sie geht den Weg in die neoliberale Bildungsexklusionsgesellscha

􀅌 oder sie trägt zur Gestaltung einer solidarischen Bildungsgesellscha

􀅌 bei. Im neoliberalen Exklusionsregime kommt dem Bildungssystem

die Funk􀆟 on zu, nach dem Rückzug des Sozialstaats die Individuen

auf ihre Posi􀆟 onen in einer verhärteten Sozialstruktur zu dirigieren. Durch

die Zer􀆟 fi zierung von Lebenschancen übt es Kontrolle und Disziplin aus

– nach innen (in den Schulen) durch die Bildung strategisch orien􀆟 erter,

unternehmerisch tä􀆟 ger, sich selbst ak􀆟 vierender Subjekte, die mit unsicheren,

prekären und mul􀆟 plen Karrieren umzugehen lernen; nach außen

(in der Gesellscha􀅌 ) durch ein Regime der Eigenverantwortung, das sozialen

Erfolg als ein Verdienst des Einzelnen und sozialen Misserfolg als (zer-

􀆟 fi ziertes) Ergebnis »mangelnder Leistung, Anstrengung und Begabung«

naturalisiert. In den post-demokra􀆟 schen Gesellscha􀅌 en des Neoliberalismus

ist die Teilnahme am gesellscha􀅌 lichen Leben nur mit dem Eintri􀆩 s-

􀆟 cket formaler Bildung möglich. Indem Lebenschancen über »Leistungs􀆟 -

tel« verteilt werden, werden gesellscha􀅌 liche Beziehungen refeudalisiert

und Demokra􀆟 e wird zu einer technokra􀆟 schen Veranstaltung derer, die

als »qualifi ziert« angesehen werden.

cket formaler Bildung möglich. Indem Lebenschancen über »Leistungs􀆟 -

tel« verteilt werden, werden gesellscha􀅌 liche Beziehungen refeudalisiert

und Demokra􀆟 e wird zu einer technokra􀆟 schen Veranstaltung derer, die

als »qualifi ziert« angesehen werden.

77

Die Bildungspoli􀆟 k kann aber auch den Weg in eine solidarische Bildungsgesellscha

􀅌 gehen, in der es um Bildung im Sinne der individuellen und kollek

􀆟 ven Gestaltung der Welt geht. Bildung wäre dann kein Instrument, um

große Bevölkerungsgruppen zu stra􀆟 fi zieren oder »bildungsferne Schichten

« zu diskriminieren, sondern würde den Menschen helfen, sich in einer

Welt zurechtzufi nden, die sich nicht nach vorgegebenen Rezepten in Kästchen

au􀅌 eilen und ordnen lässt, einer Welt, in der Individuen zusammenkommen,

um gemeinsam krea􀆟 ve Lösungen für immer wieder neue Probleme

zu fi nden – Bildung als das solidarische Lernen des Umgangs mit

Heterogenität und Kon􀆟 ngenz. Ein solches Bildungsziel kann jedoch nicht

allein Sache der Bildungspoli􀆟 k sein; es muss eingebe􀆩 et sein in eine allgemeine

gesellscha􀅌 spoli􀆟 sche Auseinandersetzung darüber, wie wir das

Ziel erreichen können, so zu leben, wie wir dies wollen.

*Johannes Angermüller*