

Andreas Merkens

Neoliberalismus, passive Revolution und Umbau des Bildungswesens

Zur Hegemonie postfordistischer Bildung

In: Meyer-Siebert et al (Hg.), 2002: Die Unruhe des Denkens nutzen. Emanzipatorische Standpunkte im Neoliberalismus. Hamburg, Argument, S. 171-182

„Bildung für Alle“ - die Parole des studentischen Aufbruchs der 68er findet in der Gegenwart des flexiblen Kapitalismus ein vielfaches Echo. Ob in den staatstragenden Grundsatzreden, den Parteiprogrammen, den Alltagsratgebern - stets ist von Bildung die Rede: als zentraler Zukunftsressource, als Forderung nach lebenslangen Lernen, als eigenes Management, als Beschäftigung während Arbeitslosigkeit. Das einst umkämpfte „Recht auf Bildung“ ist längst zu einer lebenslangen Bildungspflicht geworden, die, bei Strafe eigenen Untergangs, das flexible und marktgängige Lernsubjekt fordert. Was bleibt da von dem Kämpfen um Bildung, dem Ringen um emanzipatorische Veränderung von Gesellschaft durch Bildung? Adorno prägte, seinerzeit noch unter dem Eindruck der fordistischen Bildungsreform der sechziger Jahre, den Begriff der „Halbbildung“ und skizzierte damit den zunehmenden Verfall einer ihrer Selbst entäußerten Bildung (Adorno, 1972). Die aktuellen Prozesse der Verwarenformung von Bildung stützen sein Verdikt der nur mehr verdinglichten Bildung. Doch „Halbbildung“ ist nicht zu denken ohne ihren Gegenbegriff, den der „Bildung“ als der emanzipativen Selbstermächtigung des Individuums. Für Adorno ein Doppelcharakter, der dialektisch auf die Gesellschaft zurückweist, der aus den gesellschaftlichen Bewegungsgesetzen abzuleiten ist. Kritische Bildungstheorie findet hier ihren Ausgang, ist stets aufgerufen, der Dynamik von Aufhebung und Erneuerung entsprechend, die „widersprüchliche Einheit“ in der sich Bildungsprozesse historisch formieren auf den Begriff zu bringen.

Eine Analyse gegenwärtiger Umbrüche des Bildungswesens, in der die widersprüchliche Artikulation von Bildung vorausgesetzt ist, wird die neoliberale Durchdringung bildungspolitischer Reformen daher nicht als bloße Ermächtigung des Ökonomischen zu Lasten des Politischen, Sozialen oder Kulturellen deuten können. Die dem Neoliberalismus häufig zugeschriebene Durchsetzung einer Allmacht des Ökonomischen, reproduziert letztendlich nur die neoliberale Ideologie der Trennung von Politik und Ökonomie. Stattdessen soll in diesem Beitrag eine Kritik der ökonomischen Indienstnahme von Bildung formuliert werden, in der die moralisch-ethische Reformulierung neoliberaler Marktideologie, als Basis neoliberaler Hegemonieproduktion, im Mittelpunkt steht. Anhand eines kurzen Rückblicks auf die historische Formierung des Neoliberalismus, wird dieser Zusammenhang skizziert. Im Anschluss gilt es, ausgehend von den gegenwärtigen bildungspolitischen Reformprozessen, die Universalisierung der „Halbbildung“ zu analysieren, als ideologisch gebunden an das

uneingelöste Versprechen einer vernunftgeleiteten, autonomen und auf Selbstbestimmung ausgerichteten Bildung. Dabei wird deutlich, die neoliberale Artikulation bildungspolitischer Reformdebatten gründet in einem prozessierenden Widerspruch, der die Verschiebung der politischen Kampffelder, die Umdeutung emanzipatorischer Errungenschaften aber auch das Auftauchen neuer Praxisfelder befördert.

Diese hegemonie- wie ideologietheoretischen Überlegungen sind - kurz gefasst - der Versuch, den Einzug des Neoliberalismus an den Schulen und Hochschulen als „passive Revolution“ der Gegenwart zu verstehen. Eine Kategorie, die bei Antonio Gramsci entliehen ist, dessen Arbeiten für das Verständnis aktueller Reformprozesse im Bildungswesen, eine ausgesprochen produktive Grundlage darstellen.

Grundlagen: Gramscis Kategorien als Theorie des Übergangs

Gramscis Kategorien der „Hegemonie“, der „passiven Revolution“ oder der „Zivilgesellschaft“ sind gewinnbringend zu lesen, vor allem als Deutungsversuche des inneren Übergangs und des Umbruchs kapitalistischer Vergesellschaftung. Wenn hier der Horizont seiner Begriffe skizziert werden soll, dann um im Anschluss seine Vorgehensweise auf die weitere Analyse der neoliberalen Umbrüche im Bildungswesen zu übertragen. Zunächst fällt auf, dass Gramscis Denken sich vor allem einer linearen und mechanischen Anordnung widersetzt, wo seine Begriffe die Diskontinuitäten und Brüche von Gesellschaft, als Räume der Vermittlung, der Regulation und des sozialen Kampfes, sichtbar werden lassen. Denn Hegemonie, verstanden als die konsensförmige, intellektuelle und moralisch-ethische Führung einer Klasse (Vgl.: Gef. 1, 101ff), in Ergänzung zu ihrer direkten Herrschaft in Regierungsapparaten, wird in der Zivilgesellschaft stets auf ein Neues verteidigt und errungen aber auch verhandelt und in Frage gestellt. Institutionen wie Schulen, Kirchen, subventionierte Kulturbetriebe und – das gilt es in Abgrenzung zu normativen Konzepten von Zivilgesellschaft zu betonen - nicht weniger der deutsch-nationale Stammtisch, die besoffene Vatertagsgesellschaft oder die rassistische Unterschriftensammlung gegen Einwanderung, konstituieren Zivilgesellschaft als dynamischen und umstrittenen Raum der Reproduktion gesellschaftlicher Verhältnisse. Zivilgesellschaft ist bei Gramsci also eine analytische Kategorie (keinesfalls eine Wertvorstellung), deren erkenntnistheoretisches Interesse auf die Analyse von Herrschaftsverhältnissen gerichtet ist, in der die kritische Offenlegung der Produktion von Subalternität angelegt ist. Die alltäglichen intellektuellen und moralischen Interventionen der führenden gesellschaftlichen Gruppen geraten dabei ins Blickfeld, werden als notwendige Versicherung von Vorherrschaft sichtbar; nicht qua Manipulation und Indoktrination, vielmehr durch Schritte der aktiven Einbindung, der Vermittlung partieller Teilhabe, der politisch-ideologischen Kompromissbildung. Auf dieser analytischen Ebene sind auch die Überlegungen zur passiven Revolution angeordnet. Gramsci verwendet diese Kategorie, um die historische Fähigkeit des Bürgertums zu verdeutlichen, in Krisenzeiten gesellschaftliche Modernisierungen „von oben“ zu initiieren, dabei Initiativen „von unten“ aufzunehmen, zu transformieren und in einem erneuten hegemonialen Block zu bündeln (Vgl.: Gef. 1, 189; Gef. 6, 1359; Vgl. auch: Buci-Glucksmann, 1977). Hierin sieht Gramsci die neuartige

historische Qualität des Bürgertums, das als dynamische Klasse stets in der Lage gewesen ist, seine Klassensphäre kulturell und ideologisch auszudehnen, organische Übergänge zu schaffen und, auf der Grundlage zivilgesellschaftlicher Deutungskämpfe, eine innere Reformfähigkeit zu mobilisieren, die seine hegemoniale Reartikulation sicherte.

„Die vorhergegangenen herrschenden Klassen waren wesentlich konservativ in dem Sinne, dass sie nicht bestrebt waren, einen organischen Übergang von der anderen Klasse zur ihrigen zu bewirken, das heißt, ihre Klassensphäre „technisch“ und ideologisch auszuweiten: die Konzeption der geschlossenen Kaste. Die bürgerliche Klasse setzt sich selbst als einen in beständiger Bewegung befindlichen Organismus, der in der Lage ist, die gesamte Gesellschaft aufzusaugen, indem er sie seinem kulturellen und ökonomischen Niveau angleicht: die gesamte Staatsfunktion wird transformiert: der Staat wird „Erzieher“, usw. Kommt es zur Stockung, kehrt man zur Staatsauffassung als reiner Gewalt usw. zurück“ (Gef 8, 943) .

Gramsci sieht in dieser Hegemoniekompetenz bürgerlicher Herrschaft vor allem eine Herausforderung für revolutionäre Theorie und Praxis. Er fordert eine politische Strategie zu entwickeln, die nicht mehr dem Wesen eines „Bewegungskrieges“ entspricht, dem Modell der Oktoberrevolution, vielmehr gilt es die Logik eines „Stellungskrieges“ zu beherrschen, der, über die unmittelbar ökonomische Sphäre hinausgehend, darauf zielt, die kulturellen und ideologischen Reserven, in den „Festungen und Kasematten“ (Gef 7, 874) der Zivilgesellschaft, zu erschüttern.

Neoliberale Hegemonieproduktion im Widerspruch

Diese Vorannahmen im Sinn, sind hegemonietheoretische Überlegungen, die sich auf den Umbau des Bildungswesens richten, aufgefördert, ihren Ausgang in einer Untersuchung gegenwärtiger zivilgesellschaftlicher Interventionen und Deutungskämpfe zu nehmen. Das heißt eine Analyse des ideologischen Feldes zu betreiben, auf dem die Fragen von Bildung artikuliert und verhandelt werden. Ein Verständnis der Genealogie des Neoliberalismus als hegemoniale Formation der Gegenwart ist hierfür zentral. Wie bereits herausgestellt, gilt es der Skizzierung des neoliberalen Umbaus, als ein vornehmlich ökonomisches Projekt, das Politik und Kultur zurückdrängt, eine Deutung entgegenzustellen, in der die Prozesse der Transformation herrschaftlicher Regulationsweisen im Mittelpunkt stehen. Denn die zivilgesellschaftliche Sphäre wird keinesfalls „de-reguliert“, vielmehr erfährt ihre soziale, kulturelle und politische Topographie eine Umdeutung und Neubestimmung: Je spezifische – für sich relativ autonome - Artikulationsweisen des Neoliberalismus bestimmen gegenwärtig diesen Prozess. Konservative, sozialdemokratisch-kommunitaristische aber auch nationalistisch-chauvinistische Formationen (wie derzeit in Österreich und Italien) stehen nebeneinander, sind in politischer Auseinandersetzung. Sie stellen unterschiedliche Versuche dar, die neoliberale Universalisierung der Lehre vom freien Markt, in ein ethisch-moralisches Projekt einzubinden - hegemonial zu gestalten.

Dieser Zusammenhang wird deutlicher, wenn wir uns noch einmal

den Weg des Neoliberalismus zur Meinungsführerschaft in Erinnerung rufen. Der neoliberale Aufbruch nahm in den konservativ-neoliberalen Formationen Thatchers und Reagens seinen Ausgang, deren grundlegende Verschiebungen im gesellschaftspolitischen Denken bis heute nachwirken. Ihr Erfolg basierte vor allem auf einer Pluralität der ideologischen Anrufungen, die sich in einer widersprüchlichen Einheit verdichtete: Thatcher wie Reagen formulierten einerseits eine Kritik am hedonistischen Wertewandel - eine autoritäre Antwort auf das Aufbrechen tradierter Gesellschaftsmuster - die sich ausdrückte in der eingeforderten Rückbesinnung auf die klassischen Grundwerte und Tugenden einer protestantischen Arbeitsethik, der Achtung vor der Autorität, Nationalstolz und Familiensinn. Auf der anderen Seite fand sich bereits die Übernahme eines neoliberalen Leitbildes, das, wo es den Status des Individuums hervorhob und den „flexibilisierten Marktakteur“ als Leitbild eines sozialstaatlich entgarantierten Regimes propagierte, den eigenen konservativen Anrufungen bereits die materielle Grundlage entzog. Stuart Hall analysierte den Erfolg der „Neuen Rechten“ als Fähigkeit, diesem widersprüchlichem Ideengebäude den Eindruck ideologischer Geschlossenheit zu vermitteln, wo es gelang die neoliberale Lehre vom freien Markt mit den organischen Traditionen des Konservatismus, aber auch den Wertvorstellungen der fordistischen Arbeiterschaft in einem „autoritären Populismus“ zu vereinheitlichen. Für Hall der Ausgang eines nachhaltigen Umbruchs im gesellschaftlichen Denken, der in einer populistischen Mobilisierung von unten mündete und damit den Neoliberalismus der neuen Rechten in gesellschaftliche Zustimmung überführte, die sich quer zur Klassenlage artikulierte (Vgl.: Hall, 1985; Hall, 1989). Halls Analyse – die hier nur kurz skizziert werden kann - verdeutlicht vor allem, dass die Politik um konservative Moralvorstellungen, Werte und Tugenden keineswegs nur ein bizarres Nebenprodukt des neoliberalen Aufbruchs war. Die Anrufungen an Familie, Autorität und „ehrliche Arbeit“ sind vielmehr Ausdruck einer notwendigen zivilgesellschaftlichen Intervention gewesen, einer moralisch-ethischen Artikulation des Neoliberalismus, die der Überführung in die „neuen Zeiten“ des Postfordismus diene. Mit Gramsci lässt sich von einer hegemonialen Reartikulation der bürgerlich-konservativen Klasse sprechen, die auf den Elementen einer passiven Revolution aufbaute, wo der neoliberale Umbau ideologisch und kulturell an organische Traditionen „von unten“ geknüpft war.

Der vorantreibende Widerspruch blieb dem „konservativen Aufbruch“ jener Zeit freilich eingeschrieben und der konservativ-neoliberale Block fand in diesem Antagonismus sein konstituierendes wie aufhebendes Element: Der nach-fordistische Kapitalismus - politisch durch die neoliberale Hegemonie auf den Weg gebracht - transformierte sich, elektronisch vernetzt und dezentralisiert, auf globaler Ebene. Die mikroelektronische Revolutionierung der Produktivkräfte beförderte dabei zusehends Arbeits- und Lebensweisen, in denen die protestantische Arbeitsethik in zentralen Bereichen der Produktion diskfunktional wurde, als anachronistisches Relikt verblieb (Vgl. auch Herkommer, 1998). Die neuen Individualitätsformen der Eigenverantwortung, der Teamfähigkeit und der Flexibilität wirkten als normative Alltagsanforderungen. Die konservativen Anrufungen hingegen verloren endgültig ihre Entsprechung, wo der vorangetriebene neoliberale Umbau die flexibilisierten Arbeits- und Lebensweisen zusehends zur Alltagserfahrung werden ließ.

Der Rückgriff auf tradierte Familien- und Arbeitsmuster traf auf eine materielle Erfahrungswelt, in der das männlich-fordistische Normalarbeitsverhältnis prekär wurde, in der die paternalistische Wertekultur auf Lebenswelten stieß, die entgrenzt und entgarantiert den „flexiblen Menschen“ forderten. Richard Sennet beschreibt, mit Blick auf die USA der neunziger Jahre, dieses Regime der Kurzfristigkeit und Flexibilität, das die Subjekte auffordert, sich ständig neuen Aufgaben zu stellen, stets bereit zu sein, die Arbeitsstelle, die Arbeitsformen oder den Wohnort zu wechseln (Vgl. Sennet, 1998).

Der Bruch in der ideologischen Formierung des Neoliberalismus verdeutlicht vor allem, dass die gegenwärtig propagierten Leitbilder der „neuen Selbständigkeit“, des „Arbeitskraftunternehmers“ oder auch des „lebenslangen Lernens“ einer erweiterten hegemonialen Einbindung bedürfen. Die tradierten Bestimmungen von Arbeit, von Bildung, von Kleinfamilie und Heterosexualität, sind endgültig aus ihrer fordistischen Verankerung herausgehoben. Die ideologischen Deutungskämpfe der Gegenwart, sei es um Bildung, um die Organisation sozialer Sicherungssysteme oder um die Gestaltung der (Lohn-)Arbeitsweisen finden hier ihren Ausgangspunkt. Die voranschreitende „Ökonomisierung des Alltagslebens“ bedarf der moralisch-ethischen Verankerung. Die Pluralisierung neoliberaler Gesellschaftskonzepte, lässt sich so als ein Ensemble offener Suchbewegungen skizzieren, die das Ziel der ideologischen Remoralisierung herrschender Politik verfolgen.

Der Neoliberalismus als passive Revolution im Bildungswesen

Der folgende Blick auf den bundesdeutschen Diskurs um Bildung versucht eine beispielhafte Einordnung gegenwärtiger Prozesse neoliberaler Hegemoniegewinnung. Dabei gilt es vor allem, ausgehend von der skizzierten Genealogie des Neoliberalismus, die Brüche und Desartikulationen, die der dominante Diskurs um Bildung im Lager seiner „Gegner“ produziert, in den Mittelpunkt zu stellen. Die Vorherrschaft der neoliberalen Deutungsmuster als passive Revolution der Gegenwart zu verstehen. Eine solche Vorgehensweise zielt darauf ab, die Prozesse ideologischer Landnahme Offenzulegen, neoliberale Hegemonieproduktion damit transparenter und folglich angreifbar werden zu lassen. Wenn hierfür zunächst die ökonomischen Dimensionen gegenwärtiger bildungspolitischer Umbrüche betrachtet werden, so fällt die Einstimmigkeit in der politischen Auseinandersetzung auf. Parteiübergreifend wird gefordert, dass bundesdeutsche Bildungssystem an den Anforderungen der „Neuen Ökonomie“ auszurichten und damit den globalen Wandel von der Industrie zur „Wissensgesellschaft“ nachzuvollziehen. Die Forderung nach „flexiblen“ und „schlanken“ Bildungsgängen, nach Privatisierung und Marktorientierung von Bildungsträgern, von Wettbewerb unter den Bildungseinrichtungen, schließt hier unmittelbar an (Vgl.:Lohmann/Rilling, 2001) Tatsächlich erfahren Bildungsprozesse, vor dem Hintergrund der Verallgemeinerung mikroelektronisch getragener Produktionsweisen, in den Industrieländern einen grundlegenden ökonomischen Bedeutungszuwachs; wo sich zentrale Wertschöpfungsprozesse verlagern, von der industriellen Produktion auf Tätigkeiten der

„immateriellen Wissensarbeit“. Das Bildungswesen rückt durch die fortschreitende Verwissenschaftlichung und Immaterialisierung produktiver Arbeit in das Zentrum postfordistischer Akkumulation und Wertschöpfung. Bildungsprozesse erlangen einen zentralen Stellenwert, wo diese zum Ausgangspunkt der Regulation eines auf Wissensakkumulation basierenden postfordistischen Regimes erklärt werden (Vgl. insbesondere: EU-Kommission, 1997; Memorandum, 1999).

Doch wie lassen sich diese Transformationsprozesse in der skizzierten Problematik verorten, dem krisenvermittelten Umbruch neoliberaler Hegemonieproduktion? Der Blick auf die kulturellen Dimensionen der gegenwärtigen Reformvorhaben im Bildungswesen gibt hier mehr Aufschluss. Zunächst einmal wird die zentrale Stellung dieses Feldes deutlich. Zahlreiche Konzepte beinhalten die Forderung nach einer grundlegenden kulturellen Umgestaltung des Bildungswesens. Im Mittelpunkt steht dabei die angestrebte Etablierung einer neuen Kultur des Lehrens und Lernens: An die Stelle des fordistischen Fließband-Wissens soll der neue flexible Wissenstyp treten, der sich als „Unternehmer seiner Arbeitskraft“ im Regime flexibler Akkumulation durchzusetzen weiß. Im Bericht der bayrisch-sächsischen Zukunftskommission ist dieser Ansatz ausführlich nachzulesen und mündet dort in dem Aufruf, in den Schulen und Hochschulen den „unternehmerisch handelnden Menschen“ auszubilden, der „(...) Willens und in der Lage ist, in höherem Maße als bisher auch in den Bereichen Erwerbsarbeit und Daseinsfürsorge für sich und andere Verantwortung zu übernehmen (Zukunftskom., S.84)“. Die bildungspolitische Memorandumschrift der Bertelsmann-Stiftung erklärt den Umbruch zum „lebenslange Lernen“ zum zentralen bildungspolitischen Paradigmenwechsel und versteht hierunter eine schulische Persönlichkeitsbildung, in der „Eigenständigkeit, Risikobereitschaft und Leistungsbewusstsein“ die neuen Schlüsselkompetenzen einer flexiblen Bildung sind (Memorandum, S.21). Deutlich wird: Die Bildungsakteure sollen bereits in der Schule, an den Hochschulen, während Phasen der Weiterbildung, lernen, sich auf dem Markt zu platzieren, ihren Marktwert zu optimieren. Die Verwarenformung von Bildung und Wissen oder, mit Adorno, die Universalisierung der „Halbbildung“, geht einher mit der eingeforderten Subjektivierung von Bildungspraxen, die in der „Ökonomisierung des Selbst“ mündet. Dieser Typus des Lernenden, als „Bildungsunternehmer“, erfordert von den Akteuren die permanente Ökonomisierung ihrer Bildungspraxen. Während die bisherige ökonomische Indienahme von Bildung noch vor den Schultoren an Grenzen stieß, soll für den „Bildungsunternehmer“ der Zukunft, dieses Hindernis gänzlich fallen. Denn galt für das fordistische Bildungssystem, dass zu mindest die institutionalisierten Bildungsphasen durch relative Autonomien geprägt waren, bevor, mit dem Eintreten in den Arbeitsmarkt, das böse Erwachen folgte (Vgl.: Bourdieu, 1971), so steht die aktuelle Entwicklung für eine qualitativ neue Entgrenzung von Bildung und Ökonomie.

Es wäre jedoch verfehlt, an dieser Stelle, das Bild einer omnipotenten Marktlogik zu skizzieren, also ein Reproduktionsschema zu bedienen, nach dem die Schulkultur sich in mechanischer Korrespondenz an den Anforderungen des Marktes ausrichtet. Dennoch lässt sich die Wirkungsmächtigkeit der neoliberalen Anrufungen nicht bestreiten, die programmatischen Vorschläge zur neuen Lernkultur treffen auf breite Zustimmung, sind anerkannter Bestandteil politischer

Reformen. Der Blick wird sich auf die gesellschaftlichen Praxis- und Diskursfelder richten müssen, in denen diese Anrufungen ihre Wirkungsmächtigkeit erlangen, sich gesellschaftliche Zustimmung organisiert. Dabei gilt es die „Black-Box“ der Reproduktion, also das Entsprechungsverhältnis von Bildung und Ökonomie, als ein in zivilgesellschaftlichen Deutungskämpfen vermitteltes, als ein von unterschiedlichen gesellschaftlichen Akteuren getragenes und produziertes Korrespondenzverhältnis, zu untersuchen. Das Beispiel der Debatte um die „Schulautonomie“ bietet sich für eine solche Betrachtungsweise an. Exemplarisch werden hier die widersprüchlichen Einspannungen moralisch-ethischer Anrufungen in das neoliberale Projekt nachvollziehbar, werden die Konturen einer ideologischen Formation sichtbar, die sich quer zu den tradierten bildungspolitischen Fronten der Vergangenheit artikuliert. Hinter der Autonomieforderung versammelt sich eine breite Koalition, die von neoliberalen Bildungsökonominnen bis zu rot-grün orientierten Pädagogen reicht. Ihnen gemeinsam ist die Kritik an einem Bildungswesen, das beschrieben wird, als staatlich überreguliert, als bürokratisch gelähmt und hierarchisch von oben nach unten organisiert. Demgegenüber gelte es durch ein Mehr an Autonomie und Selbstbestimmung, die pädagogische Qualität zu gewährleisten, sowie einen effektiven und effizienten Ressourceneinsatz zu realisieren. Von Seiten des pädagogisch orientierten Klientel – also Lehrer und ihre Verbandsfunktionäre - wird in der Autonomiediskussion der Gedanke einer partizipatorischen und selbstbestimmten Schulkultur hervorgehoben. Schulautonomie steht hier für eine Schule die bedürfnisgerechter und demokratischer gestaltet ist, wo das Herauslösen aus staatlicher Reglementierung den Bildungsakteuren, von den Klassenzimmern bis zur Schulverwaltung, die Mitgestaltung erst ermöglichen. Dabei ist es der – den angelsächsischen Kommunitarismusedebatten entlehnte – „Empowerment“-Gedanke auf den zurückgegriffen wird. „Partizipation durch Selbstverantwortung“ lautet dann auch der gängige Leitgedanke in den zahlreichen Papieren und Diskussionsbeiträgen zur Bildungsautonomie (Vgl.: Radtke, 2000). Kurzerhand erlangen so die bildungspolitischen Reformforderungen der siebziger Jahre, nach Demokratisierung und Selbstbestimmung, eine ungeahnte Konjunktur, nur unterliegen sie gleichsam einer bemerkenswerten Wandlung, wo sie dem neoliberalen Standortdruck folgend, als betriebswirtschaftliches Steuerungs- und Rationalisierungsinstrument ins Feld geführt werden. Wohl am einflussreichsten in die Debatte eingebracht findet sich dieses Arrangement von neuer Verantwortungs- Beteiligungsmoral und betriebswirtschaftlichen Strukturkonzepten in der „Denkschrift zur Zukunft der Bildung“ der NRW-Bildungskommission. Das Idealbild einer sich selbstverwaltenden Schulgemeinschaft vor Augen, betont die Kommission, dass vor allem die staatliche Übersteuerung des Bildungswesens Eigeninitiative und Flexibilität verhindere (NRW- Bildungskomm., S.66). Demgegenüber gelte es an den Schulen eine pädagogische Kultur der Selbstverantwortung zu etablieren, durch welche erst die notwendige Grundlage für ein System geschaffen werde, in dem „Gemeinsamkeit nicht durch Fremdregulierung, sondern primär durch Selbstorganisation, Selbstbindung und Selbstverpflichtung hergestellt wird (ebenda, S.67).“

Die propagierte Kultur der Selbstverantwortung fügt sich hier nicht nur in schlanke Management-Konzepte ein, die der Ökonomisierung des Lernalltags Tür und Tor öffnen, sie steht

zudem für einen gesellschaftspolitischen Rollback, der weit hinter gesetzte Standards sozialdemokratischer Bildungsreformpolitik der sechziger Jahre zurückführt. Der bildungspolitisch uneingefüllte Gleichheitsanspruch wird endgültig ausgehebelt, wo dieser in die Verantwortung des autonomen Lernsubjektes übertragen wird: Selbstverantwortlich handelnd leisten die Bildungsakteure der Zukunft ihren Dienst an der Gemeinschaft, indem sie lernen für den Erfolg oder Misserfolg ihrer Bildungspraxen zuallererst sich selbst in die Verantwortung zu nehmen. Gesellschaftskritik weicht individuellen Deutungsmustern des Scheiterns. Die hier vollzogene Bestimmung des Verhältnisses von Individuum und Staat - im Sinne einer individualisierten Verantwortungskultur - reiht sich damit ein in die Reformulierung neoliberaler Gesellschafts- und Strukturkonzepte. Im sogenannten „Dritten Weg“ und der „neuen Sozialdemokratie“ hat sich die Reartikulation des Neoliberalismus, von einer konservativen zu einer kommunitaristischen Spielart, auch hier zu Lande mittlerweile politisch-hegemonial verdichtet. Dort wo die konservativen Anrufungen in den Lebensweisen ihre Entsprechung verloren haben, tritt die neue Selbstverantwortungsmoral an, die moralische Leerstelle einer reinen Marktideologie zu füllen.

Die Debatte um Bildungsautonomie gibt aber auch Aufschluss darüber, wie die Hegemoniekompetenz dieses Arrangements sich in einem Brückenschlag manifestiert, der die (in diesem Falle bildungspolitischen) Fronten der letzten Jahrzehnte aufhebt und neu zusammensetzt. Oder, um mit Gramsci zu sprechen, einer passiven Revolution entspricht, in der die Reformen ihre gesellschaftliche Umsetzung einem organischen Übergang verdanken, der emanzipatorische Politiken „von unten“ desartikuliert und in Prozesse herrschaftlicher Modernisierung überführt. Erinnerung sei daran, dass in den sechziger Jahren, aus der Konfrontation mit der fordistischen Schuldisziplin, die Leitbegriffe emanzipatorischer Bildungskonzepte eine Pädagogik der Mündigkeit und Selbstbestimmung verkündeten. Emanzipatorische und antiautoritäre Bildung formulierte ihr Hauptanliegen in der Herausführung des Individuums aus dem Zustand der Unmündigkeit in Richtung Freiheit. Eine solche Bildung, von herrschaftlichen Abhängigkeiten befreit, zielte auf eine Veränderung der gesamten Gesellschaft, verstand sich als Kritik der Dominanz kapitalistischer Verwertung (Vgl. insb.: Heydorn, 1970). Wenn gegenwärtig neoliberale Bildungskonzepte diese Ansätze aus ihrem gesellschaftspolitischen Kontext herausheben, die Forderungen nach Selbstbestimmung und Partizipation dem neoliberalen Modernisierungsdiskurs einverleiben, dann stellt diese passive Revolution im Bildungswesen vor allem eine radikale Herausforderung für die politische Handlungsfähigkeit kritischer Bildungstheorie dar.

Kritische Bildungstheorie im Postfordismus

Wie gilt es dieser Herausforderung zu begegnen? Kritische Bildungstheorie ist zunächst einmal dazu aufgerufen, die gegenwärtigen ökonomischen, politischen und kulturellen Transformationsprozesse, in einer Weise auf den Begriff zu bringen, dass eingreifende Praxis und bildungspolitische Wirksamkeit wieder in ihr angelegt ist. Dafür gilt es nicht das Rad neu zu erfinden. Ausgangspunkt einer kritischen Bildungstheorie bleibt unverändert, Emanzipation und Herrschaft als zweifach einheitliches Wesen von Bildung, als den Bildungspraxen

eingeschriebenen Widerspruch, zu denken; das uneingelöste Versprechen der Emanzipation durch Bildung, als ein den herrschenden Verhältnissen immanenten Antagonismus zu politisieren. Die skizzierten Übergänge in ein Regime postfordistischer Bildung erlangen ihre Dynamik nicht zuletzt aus dieser Dialektik, denn wo kritisch-emanzipatorische Bildungspolitik einerseits zersetzt und entwertet wird, da eröffnen sich andererseits neue Handlungsfelder, die widersprüchlich neu besetzt und angeregt werden: Die neoliberale Entstaatlichung des Bildungswesens beinhaltet zugleich das Moment der Entschulung von Gesellschaft und damit die Relativierung staatlicher Disziplinarmacht in der Zwangsanstalt Schule. Entspricht die Propagierung „lebenslangen Lernens“ der Formierung flexibler Biographien, als allzeit verfügbarer Arbeitskraft, so beinhaltet die zeitliche und räumliche Entgrenzung von Lernen auch ein Ausbrechen aus linearen Lern- und Denkstrukturen. Dort wo die bestehenden Monopole auf die Vermittlung wie Schaffung von Bildung gebrochen werden, versprechen alternative Räume und Netzwerke der Gestaltung von Wissen, der Kritik männlicher, weißer wie klassenspezifischer Bildungsdominanzen, an Bedeutung zu gewinnen. Ins Wanken gerät derzeit nicht minder der Zwangscharakter von Schule, die anti-emanzipatorische Binnenstruktur von Schule und der bürgerliche Bildungskanon, aufbauend auf Selektionsmechanismen und Prüfungstechniken. War das fordistische Schulsystem zu keinem Zeitpunkt nur Disziplinaranstalt und ideologischer Staatsapparat, sondern immer auch bestimmt durch einen von Konflikten und widerständigen Praxen durchzogenen Schulalltag (Vgl. insb.: Willis, 1982), so gilt es gegenwärtig den forschenden Blick auf die subversiven Handlungsfelder der „neuen Bildung“ zu richten. Gramscis Hinweis auf die Konstituierung von Machtverhältnissen, als durch kulturelle Praxen vermittelt, die an die Durchsetzung hegemonialer Lebensweisen gebunden sind, ist hier richtungsweisend. Einen grundlegenden Terrainwechsel in der Betrachtungsweise vollziehend, verfolgt eine solche Lesart das Ziel, dass Netzwerk widersprüchlicher Einbindung in die Prozesse neoliberaler Modernisierung offen zu legen. Die Dynamik von Auflösung und Erneuerung folglich greifbar werden zu lassen, herrschaftliche Setzungen zu unterlaufen. Auf eine kritische Bildungstheorie übertragen, verspricht eine entsprechende Vorgehensweise, „Bildung“ aus ihrer ideologischen Scheinneutralität zu entlassen, stattdessen ihre Akteure und Institutionen als Hegemonieproduzenten anfechtbar und somit die Widersprüche postfordistischer Bildung politisierbar werden zu lassen. Damit wird Bildung selber zum zentralen Feld einer gegenhegemonialen Praxis. Die, verstanden als kulturelle Praxis auf der Grundlage dialogischen Miteinanders, kritische Einsichten in kohärenten Weltauffassungen zu organisieren und anzuleiten in der Lage ist. Eine Praxis also in der die Zersetzung herrschaftlicher Hegemonieapparate und die Aufhebung gesellschaftlicher Subalternität angelegt wären.

Literatur

- Adorno, T.W: Theorie der Halbbildung, In: Adorno – Gesammelte Schriften 8, 1972
- Bildungskommission NRW: Zukunft der Bildung –Schule der Zukunft, 1995
- Behler, G.: (Mitteilung des Ministeriums für Schule, Wissenschaft und Forschung-NRW): Vorstellung des Modellvorhabens "Selbständige Schule", 28.01.01
- Behler, G.: Abschied von der alten Bildungsbürokratie, In: Frankfurter Rundschau (FR), 23.08.01, S.6
- Bourdieu, P./Passeron, J.-C.: Die Illusion der Chancengleichheit, 1971
- Buci-Glucksmann, C.: Über die politischen Probleme des Übergangs: Arbeiterklasse, Staat und passive Revolution, In: SOPO 41, 1977
- EU-Kommission: Eine europäische Informationsgesellschaft für alle. Abschlußbericht der Gruppe hochrangiger Experten, Brüssel April 1997
- Gramsci, A.: Gefängnishefte, 1991 ff
- Hall, S.: Die Bedeutung des autoritären Populismus für den Thatcherismus, In: Das Argument 152, 1985
- ders.: Ideologie, Kultur und Rassismus – Ausgew. Schr. 1, Argument, 1989
- Herkommer, S.: Rückblick auf eine Epoche, In: Bischoff/Deppe /Kisker: Das Ende des Neoliberalismus, VSA, 1998
- Heydorn, Heinz-Joachim: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft, EVA, 1970
- Lohmann, I./Rilling, R.: Die verkaufte Bildung, 2001
- Memorandum des Initiativkreis Bildung der Bertelsmann-Stiftung unter Schirmherrschaft des Bundespräsidenten: Zukunft gewinnen - Bildung erneuern, April 1999
- Radtke, F./Weiß, M.: Schulautonomie, Wohlfahrtsstaat und Chancengleichheit, Leske-Budrich, 2000
- Sennet, R.: Der flexible Mensch, 1998
- Willis, P.: Spaß am Widerstand, 1977
- Zukunftskommission (ZK) der Freistaaten Bayern und Sachsen: Erwerbstätigkeit und Arbeitslosigkeit in Deutschland - Entwicklung, Ursachen und Maßnahmen, Leitsätze, Zusammenfassungen und Schlussfolgerungen, 1998

Andreas Merkens

Neoliberalismus, passive Revolution und Umbau des Bildungswesens

Zur Hegemonie postfordistischer Bildung

In: Meyer-Siebert et al (Hg.), 2002: Die Unruhe des Denkens nutzen. Emanzipatorische Standpunkte im Neoliberalismus. Hamburg, Argument, S. 171-182

„Bildung für Alle“ - die Parole des studentischen Aufbruchs der 68er findet in der Gegenwart des flexiblen Kapitalismus ein vielfaches Echo. Ob in den staatstragenden Grundsatzreden, den Parteiprogrammen, den Alltagsratgebern - stets ist von Bildung die

Rede: als zentraler Zukunftsressource, als Forderung nach lebenslangen Lernen, als eigenes Management, als Beschäftigung während Arbeitslosigkeit. Das einst umkämpfte „Recht auf Bildung“ ist längst zu einer lebenslangen Bildungspflicht geworden, die, bei Strafe eigenen Untergangs, das flexible und marktgängige Lernsubjekt fordert. Was bleibt da von dem Kämpfen um Bildung, dem Ringen um emanzipatorische Veränderung von Gesellschaft durch Bildung? Adorno prägte, seinerzeit noch unter dem Eindruck der fordistischen Bildungsreform der sechziger Jahre, den Begriff der „Halbbildung“ und skizzierte damit den zunehmenden Verfall einer ihrer Selbst entäußerten Bildung (Adorno, 1972). Die aktuellen Prozesse der Verwarenformung von Bildung stützen sein Verdikt der nur mehr verdinglichten Bildung. Doch „Halbbildung“ ist nicht zu denken ohne ihren Gegenbegriff, den der „Bildung“ als der emanzipativen Selbstermächtigung des Individuums. Für Adorno ein Doppelcharakter, der dialektisch auf die Gesellschaft zurückweist, der aus den gesellschaftlichen Bewegungsgesetzen abzuleiten ist. Kritische Bildungstheorie findet hier ihren Ausgang, ist stets aufgerufen, der Dynamik von Aufhebung und Erneuerung entsprechend, die „widersprüchliche Einheit“ in der sich Bildungsprozesse historisch formieren auf den Begriff zu bringen.

Eine Analyse gegenwärtiger Umbrüche des Bildungswesens, in der die widersprüchliche Artikulation von Bildung vorausgesetzt ist, wird die neoliberale Durchdringung bildungspolitischer Reformen daher nicht als bloße Ermächtigung des Ökonomischen zu Lasten des Politischen, Sozialen oder Kulturellen deuten können. Die dem Neoliberalismus häufig zugeschriebene Durchsetzung einer Allmacht des Ökonomischen, reproduziert letztendlich nur die neoliberale Ideologie der Trennung von Politik und Ökonomie. Stattdessen soll in diesem Beitrag eine Kritik der ökonomischen Indienstnahme von Bildung formuliert werden, in der die moralisch-ethische Reformulierung neoliberaler Marktideologie, als Basis neoliberaler Hegemonieproduktion, im Mittelpunkt steht. Anhand eines kurzen Rückblicks auf die historische Formierung des Neoliberalismus, wird dieser Zusammenhang skizziert. Im Anschluss gilt es, ausgehend von den gegenwärtigen bildungspolitischen Reformprozessen, die Universalisierung der „Halbbildung“ zu analysieren, als ideologisch gebunden an das uneingelöste Versprechen einer vernunftgeleiteten, autonomen und auf Selbstbestimmung ausgerichteten Bildung. Dabei wird deutlich, die neoliberale Artikulation bildungspolitischer Reformdebatten gründet in einem prozessierenden Widerspruch, der die Verschiebung der politischen Kampffelder, die Umdeutung emanzipatorischer Errungenschaften aber auch das Auftauchen neuer Praxisfelder befördert.

Diese hegemonie- wie ideologietheoretischen Überlegungen sind - kurz gefasst - der Versuch, den Einzug des Neoliberalismus an den Schulen und Hochschulen als „passive Revolution“ der Gegenwart zu verstehen. Eine Kategorie, die bei Antonio Gramsci entliehen ist, dessen Arbeiten für das Verständnis aktueller Reformprozesse im Bildungswesen, eine ausgesprochen produktive Grundlage darstellen.

Grundlagen: Gramscis Kategorien als Theorie des Übergangs

Gramscis Kategorien der „Hegemonie“, der „passiven Revolution“ oder der „Zivilgesellschaft“ sind gewinnbringend zu lesen, vor allem als Deutungsversuche des inneren Übergangs und des Umbruchs

kapitalistischer Vergesellschaftung. Wenn hier der Horizont seiner Begriffe skizziert werden soll, dann um im Anschluss seine Vorgehensweise auf die weitere Analyse der neoliberalen Umbrüche im Bildungswesen zu übertragen. Zunächst fällt auf, dass Gramscis Denken sich vor allem einer linearen und mechanischen Anordnung widersetzt, wo seine Begriffe die Diskontinuitäten und Brüche von Gesellschaft, als Räume der Vermittlung, der Regulation und des sozialen Kampfes, sichtbar werden lassen. Denn Hegemonie, verstanden als die konsensförmige, intellektuelle und moralisch-ethische Führung einer Klasse (Vgl.: Gef. 1, 101ff), in Ergänzung zu ihrer direkten Herrschaft in Regierungsapparaten, wird in der Zivilgesellschaft stets auf ein Neues verteidigt und errungen aber auch verhandelt und in Frage gestellt. Institutionen wie Schulen, Kirchen, subventionierte Kulturbetriebe und – das gilt es in Abgrenzung zu normativen Konzepten von Zivilgesellschaft zu betonen - nicht weniger der deutsch-nationale Stammtisch, die besoffene Vatertagsgesellschaft oder die rassistische Unterschriftensammlung gegen Einwanderung, konstituieren Zivilgesellschaft als dynamischen und umstrittenen Raum der Reproduktion gesellschaftlicher Verhältnisse. Zivilgesellschaft ist bei Gramsci also eine analytische Kategorie (keinesfalls eine Wertvorstellung), deren erkenntnistheoretisches Interesse auf die Analyse von Herrschaftsverhältnissen gerichtet ist, in der die kritische Offenlegung der Produktion von Subalternität angelegt ist. Die alltäglichen intellektuellen und moralischen Interventionen der führenden gesellschaftlichen Gruppen geraten dabei ins Blickfeld, werden als notwendige Versicherung von Vorherrschaft sichtbar; nicht qua Manipulation und Indoktrination, vielmehr durch Schritte der aktiven Einbindung, der Vermittlung partieller Teilhabe, der politisch-ideologischen Kompromissbildung. Auf dieser analytischen Ebene sind auch die Überlegungen zur passiven Revolution angeordnet. Gramsci verwendet diese Kategorie, um die historische Fähigkeit des Bürgertums zu verdeutlichen, in Krisenzeiten gesellschaftliche Modernisierungen „von oben“ zu initiieren, dabei Initiativen „von unten“ aufzunehmen, zu transformieren und in einem erneuten hegemonialen Block zu bündeln (Vgl.: Gef. 1, 189; Gef. 6, 1359; Vgl. auch: Buci-Glucksmann, 1977). Hierin sieht Gramsci die neuartige historische Qualität des Bürgertums, das als dynamische Klasse stets in der Lage gewesen ist, seine Klassensphäre kulturell und ideologisch auszudehnen, organische Übergänge zu schaffen und, auf der Grundlage zivilgesellschaftlicher Deutungskämpfe, eine innere Reformfähigkeit zu mobilisieren, die seine hegemoniale Reartikulation sicherte.

„Die vorhergegangenen herrschenden Klassen waren wesentlich konservativ in dem Sinne, dass sie nicht bestrebt waren, einen organischen Übergang von der anderen Klasse zur ihrigen zu bewirken, das heißt, ihre Klassensphäre „technisch“ und ideologisch auszuweiten: die Konzeption der geschlossenen Kaste. Die bürgerliche Klasse setzt sich selbst als einen in beständiger Bewegung befindlichen Organismus, der in der Lage ist, die gesamte Gesellschaft aufzusaugen, indem er sie seinem kulturellen und ökonomischen Niveau angleicht: die gesamte Staatsfunktion wird transformiert: der Staat wird „Erzieher“, usw. Kommt es zur Stockung, kehrt man zur Staatsauffassung als reiner Gewalt usw. zurück“ (Gef 8, 943) .

Gramsci sieht in dieser Hegemoniekompetenz bürgerlicher Herrschaft vor allem eine Herausforderung für revolutionäre

Theorie und Praxis. Er fordert eine politische Strategie zu entwickeln, die nicht mehr dem Wesen eines „Bewegungskrieges“ entspricht, dem Modell der Oktoberrevolution, vielmehr gilt es die Logik eines „Stellungskrieges“ zu beherrschen, der, über die unmittelbar ökonomische Sphäre hinausgehend, darauf zielt, die kulturellen und ideologischen Reserven, in den „Festungen und Kasematten“ (Gef 7, 874) der Zivilgesellschaft, zu erschüttern.

Neoliberale Hegemonieproduktion im Widerspruch

Diese Vorannahmen im Sinn, sind hegemonietheoretische Überlegungen, die sich auf den Umbau des Bildungswesens richten, aufgefördert, ihren Ausgang in einer Untersuchung gegenwärtiger zivilgesellschaftlicher Interventionen und Deutungskämpfe zu nehmen. Das heißt eine Analyse des ideologischen Feldes zu betreiben, auf dem die Fragen von Bildung artikuliert und verhandelt werden. Ein Verständnis der Genealogie des Neoliberalismus als hegemoniale Formation der Gegenwart ist hierfür zentral. Wie bereits herausgestellt, gilt es der Skizzierung des neoliberalen Umbaus, als ein vornehmlich ökonomisches Projekt, das Politik und Kultur zurückdrängt, eine Deutung entgegenzustellen, in der die Prozesse der Transformation herrschaftlicher Regulationsweisen im Mittelpunkt stehen. Denn die zivilgesellschaftliche Sphäre wird keinesfalls „de-reguliert“, vielmehr erfährt ihre soziale, kulturelle und politische Topographie eine Umdeutung und Neubestimmung: Je spezifische – für sich relativ autonome - Artikulationsweisen des Neoliberalismus bestimmen gegenwärtig diesen Prozess. Konservative, sozialdemokratisch-kommunitaristische aber auch nationalistisch-chauvinistische Formationen (wie derzeit in Österreich und Italien) stehen nebeneinander, sind in politischer Auseinandersetzung. Sie stellen unterschiedliche Versuche dar, die neoliberale Universalisierung der Lehre vom freien Markt, in ein ethisch-moralisches Projekt einzubinden - hegemonial zu gestalten.

Dieser Zusammenhang wird deutlicher, wenn wir uns noch einmal den Weg des Neoliberalismus zur Meinungsführerschaft in Erinnerung rufen. Der neoliberale Aufbruch nahm in den konservativ-neoliberalen Formationen Thatchers und Reagens seinen Ausgang, deren grundlegende Verschiebungen im gesellschaftspolitischen Denken bis heute nachwirken. Ihr Erfolg basierte vor allem auf einer Pluralität der ideologischen Anrufungen, die sich in einer widersprüchlichen Einheit verdichtete: Thatcher wie Reagen formulierten einerseits eine Kritik am hedonistischen Wertewandel - eine autoritäre Antwort auf das Aufbrechen tradierter Gesellschaftsmuster - die sich ausdrückte in der eingeforderten Rückbesinnung auf die klassischen Grundwerte und Tugenden einer protestantischen Arbeitsethik, der Achtung vor der Autorität, Nationalstolz und Familiensinn. Auf der anderen Seite fand sich bereits die Übernahme eines neoliberalen Leitbildes, das, wo es den Status des Individuums hervorhob und den „flexibilisierten Marktakteur“ als Leitbild eines sozialstaatlich entgarantierten Regimes propagierte, den eigenen konservativen Anrufungen bereits die materielle Grundlage entzog. Stuart Hall analysierte den Erfolg der „Neuen Rechten“ als Fähigkeit, diesem widersprüchlichem Ideengebäude den Eindruck ideologischer Geschlossenheit zu vermitteln, wo es gelang die neoliberale Lehre vom freien Markt mit den organischen Traditionen des

Konservatismus, aber auch den Wertvorstellungen der fordistischen Arbeiterschaft in einem „autoritären Populismus“ zu vereinheitlichen. Für Hall der Ausgang eines nachhaltigen Umbruchs im gesellschaftlichen Denken, der in einer populistischen Mobilisierung von unten mündete und damit den Neoliberalismus der neuen Rechten in gesellschaftliche Zustimmung überführte, die sich quer zur Klassenlage artikulierte (Vgl.: Hall, 1985; Hall, 1989). Halls Analyse – die hier nur kurz skizziert werden kann - verdeutlicht vor allem, dass die Politik um konservative Moralvorstellungen, Werte und Tugenden keineswegs nur ein bizarres Nebenprodukt des neoliberalen Aufbruchs war. Die Anrufungen an Familie, Autorität und „ehrliche Arbeit“ sind vielmehr Ausdruck einer notwendigen zivilgesellschaftlichen Intervention gewesen, einer moralisch-ethischen Artikulation des Neoliberalismus, die der Überführung in die „neuen Zeiten“ des Postfordismus diene. Mit Gramsci lässt sich von einer hegemonialen Reartikulation der bürgerlich-konservativen Klasse sprechen, die auf den Elementen einer passiven Revolution aufbaute, wo der neoliberale Umbau ideologisch und kulturell an organische Traditionen „von unten“ geknüpft war.

Der vorantreibende Widerspruch blieb dem „konservativen Aufbruch“ jener Zeit freilich eingeschrieben und der konservativ-neoliberale Block fand in diesem Antagonismus sein konstituierendes wie aufhebendes Element: Der nach-fordistische Kapitalismus - politisch durch die neoliberale Hegemonie auf den Weg gebracht - transformierte sich, elektronisch vernetzt und dezentralisiert, auf globaler Ebene. Die mikroelektronische Revolutionierung der Produktivkräfte beförderte dabei zusehends Arbeits- und Lebensweisen, in denen die protestantische Arbeitsethik in zentralen Bereichen der Produktion diskfunktional wurde, als anachronistisches Relikt verblieb (Vgl. auch Herkommer, 1998). Die neuen Individualitätsformen der Eigenverantwortung, der Teamfähigkeit und der Flexibilität wirkten als normative Alltagsanforderungen. Die konservativen Anrufungen hingegen verloren endgültig ihre Entsprechung, wo der vorangetriebene neoliberale Umbau die flexibilisierten Arbeits- und Lebensweisen zusehends zur Alltagserfahrung werden ließ. Der Rückgriff auf tradierte Familien- und Arbeitsmuster traf auf eine materielle Erfahrungswelt, in der das männlich-fordistische Normalarbeitsverhältnis prekär wurde, in der die paternalistische Wertekultur auf Lebenswelten stieß, die entgrenzt und entgarantiert den „flexiblen Menschen“ forderten. Richard Sennet beschreibt, mit Blick auf die USA der neunziger Jahre, dieses Regime der Kurzfristigkeit und Flexibilität, das die Subjekte auffordert, sich ständig neuen Aufgaben zu stellen, stets bereit zu sein, die Arbeitsstelle, die Arbeitsformen oder den Wohnort zu wechseln (Vgl. Sennet, 1998).

Der Bruch in der ideologischen Formierung des Neoliberalismus verdeutlicht vor allem, dass die gegenwärtig propagierten Leitbilder der „neuen Selbständigkeit“, des „Arbeitskraftunternehmers“ oder auch des „lebenslangen Lernens“ einer erweiterten hegemonialen Einbindung bedürfen. Die tradierten Bestimmungen von Arbeit, von Bildung, von Kleinfamilie und Heterosexualität, sind endgültig aus ihrer fordistischen Verankerung herausgehoben. Die ideologischen Deutungskämpfe der Gegenwart, sei es um Bildung, um die Organisation sozialer Sicherungssysteme oder um die Gestaltung der (Lohn-) Arbeitsweisen finden hier ihren Ausgangspunkt. Die

voranschreitende „Ökonomisierung des Alltagslebens“ bedarf der moralisch-ethischen Verankerung. Die Pluralisierung neoliberaler Gesellschaftskonzepte, lässt sich so als ein Ensemble offener Suchbewegungen skizzieren, die das Ziel der ideologischen Remoralisierung herrschender Politik verfolgen.

Der Neoliberalismus als passive Revolution im Bildungswesen

Der folgende Blick auf den bundesdeutschen Diskurs um Bildung versucht eine beispielhafte Einordnung gegenwärtiger Prozesse neoliberaler Hegemoniegewinnung. Dabei gilt es vor allem, ausgehend von der skizzierten Genealogie des Neoliberalismus, die Brüche und Desartikulationen, die der dominante Diskurs um Bildung im Lager seiner „Gegner“ produziert, in den Mittelpunkt zu stellen. Die Vorherrschaft der neoliberalen Deutungsmuster als passive Revolution der Gegenwart zu verstehen. Eine solche Vorgehensweise zielt darauf ab, die Prozesse ideologischer Landnahme Offenzulegen, neoliberale Hegemonieproduktion damit transparenter und folglich angreifbar werden zu lassen. Wenn hierfür zunächst die ökonomischen Dimensionen gegenwärtiger bildungspolitischer Umbrüche betrachtet werden, so fällt die Einstimmigkeit in der politischen Auseinandersetzung auf. Parteiübergreifend wird gefordert, dass bundesdeutsche Bildungssystem an den Anforderungen der „Neuen Ökonomie“ auszurichten und damit den globalen Wandel von der Industrie zur „Wissengesellschaft“ nachzuvollziehen. Die Forderung nach „flexiblen“ und „schlanken“ Bildungsgängen, nach Privatisierung und Marktorientierung von Bildungsträgern, von Wettbewerb unter den Bildungseinrichtungen, schließt hier unmittelbar an (Vgl.:Lohmann/Rilling, 2001) Tatsächlich erfahren Bildungsprozesse, vor dem Hintergrund der Verallgemeinerung mikroelektronisch getragener Produktionsweisen, in den Industrieländern einen grundlegenden ökonomischen Bedeutungszuwachs; wo sich zentrale Wertschöpfungsprozesse verlagern, von der industriellen Produktion auf Tätigkeiten der „immateriellen Wissensarbeit“. Das Bildungswesen rückt durch die fortschreitende Verwissenschaftlichung und Immaterialisierung produktiver Arbeit in das Zentrum postfordistischer Akkumulation und Wertschöpfung. Bildungsprozesse erlangen einen zentralen Stellenwert, wo diese zum Ausgangspunkt der Regulation eines auf Wissensakkumulation basierenden postfordistischen Regimes erklärt werden (Vgl. insbesondere: EU-Kommission, 1997; Memorandum, 1999).

Doch wie lassen sich diese Transformationsprozesse in der skizzierten Problematik verorten, dem krisenvermittelten Umbruch neoliberaler Hegemonieproduktion? Der Blick auf die kulturellen Dimensionen der gegenwärtigen Reformvorhaben im Bildungswesen gibt hier mehr Aufschluss. Zunächst einmal wird die zentrale Stellung dieses Feldes deutlich. Zahlreiche Konzepte beinhalten die Forderung nach einer grundlegenden kulturellen Umgestaltung des Bildungswesens. Im Mittelpunkt steht dabei die angestrebte Etablierung einer neuen Kultur des Lehrens und Lernens: An die Stelle des fordistischen Fließband-Wissens soll der neue flexible Wissenstyp treten, der sich als „Unternehmer seiner Arbeitskraft“ im Regime flexibler Akkumulation durchzusetzen weiß. Im Bericht der bayrisch-sächsischen

Zukunftskommission ist dieser Ansatz ausführlich nachzulesen und mündet dort in dem Aufruf, in den Schulen und Hochschulen den „unternehmerisch handelnden Menschen“ auszubilden, der „(...) Willens und in der Lage ist, in höherem Maße als bisher auch in den Bereichen Erwerbsarbeit und Daseinsfürsorge für sich und andere Verantwortung zu übernehmen (Zukunftskom., S.84)“. Die bildungspolitische Memorandumschrift der Bertelsmann-Stiftung erklärt den Umbruch zum „lebenslange Lernen“ zum zentralen bildungspolitischen Paradigmenwechsel und versteht hierunter eine schulische Persönlichkeitsbildung, in der „Eigenständigkeit, Risikobereitschaft und Leistungsbewusstsein“ die neuen Schlüsselkompetenzen einer flexiblen Bildung sind (Memorandum, S.21). Deutlich wird: Die Bildungsakteure sollen bereits in der Schule, an den Hochschulen, während Phasen der Weiterbildung, lernen, sich auf dem Markt zu platzieren, ihren Marktwert zu optimieren. Die Verwarenformung von Bildung und Wissen oder, mit Adorno, die Universalisierung der „Halbbildung“, geht einher mit der eingeforderten Subjektivierung von Bildungspraxen, die in der „Ökonomisierung des Selbst“ mündet. Dieser Typus des Lernenden, als „Bildungsunternehmer“, erfordert von den Akteuren die permanente Ökonomisierung ihrer Bildungspraxen. Während die bisherige ökonomische Indienstnahme von Bildung noch vor den Schultoren an Grenzen stieß, soll für den „Bildungsunternehmer“ der Zukunft, dieses Hindernis gänzlich fallen. Denn galt für das fordistische Bildungssystem, dass zu mindest die institutionalisierten Bildungsphasen durch relative Autonomien geprägt waren, bevor, mit dem Eintreten in den Arbeitsmarkt, das böse Erwachen folgte (Vgl.: Bourdieu, 1971), so steht die aktuelle Entwicklung für eine qualitativ neue Entgrenzung von Bildung und Ökonomie.

Es wäre jedoch verfehlt, an dieser Stelle, das Bild einer omnipotenten Marktlogik zu skizzieren, also ein Reproduktionsschema zu bedienen, nach dem die Schulkultur sich in mechanischer Korrespondenz an den Anforderungen des Marktes ausrichtet. Dennoch lässt sich die Wirkungsmächtigkeit der neoliberalen Anrufungen nicht bestreiten, die programmatischen Vorschläge zur neuen Lernkultur treffen auf breite Zustimmung, sind anerkannter Bestandteil politischer Reformen. Der Blick wird sich auf die gesellschaftlichen Praxis- und Diskursfelder richten müssen, in denen diese Anrufungen ihre Wirkungsmächtigkeit erlangen, sich gesellschaftliche Zustimmung organisiert. Dabei gilt es die „Black-Box“ der Reproduktion, also das Entsprechungsverhältnis von Bildung und Ökonomie, als ein in zivilgesellschaftlichen Deutungskämpfen vermitteltes, als ein von unterschiedlichen gesellschaftlichen Akteuren getragenes und produziertes Korrespondenzverhältnis, zu untersuchen. Das Beispiel der Debatte um die „Schulautonomie“ bietet sich für eine solche Betrachtungsweise an. Exemplarisch werden hier die widersprüchlichen Einspannungen moralisch-ethischer Anrufungen in das neoliberale Projekt nachvollziehbar, werden die Konturen einer ideologischen Formation sichtbar, die sich quer zu den tradierten bildungspolitischen Fronten der Vergangenheit artikuliert. Hinter der Autonomieforderung versammelt sich eine breite Koalition, die von neoliberalen Bildungsökonomien bis zu rot-grün orientierten Pädagogen reicht. Ihnen gemeinsam ist die Kritik an einem Bildungswesen, das beschrieben wird, als staatlich überreguliert, als bürokratisch gelähmt und hierarchisch von oben nach unten organisiert. Demgegenüber gelte es durch ein Mehr an Autonomie und Selbstbestimmung, die pädagogische Qualität zu gewährleisten, sowie einen effektiven und effizienten

Ressourceneinsatz zu realisieren. Von Seiten des pädagogisch orientierten Klientel – also Lehrer und ihre Verbandsfunktionäre - wird in der Autonomiediskussion der Gedanke einer partizipatorischen und selbstbestimmten Schulkultur hervorgehoben. Schulautonomie steht hier für eine Schule die bedürfnisgerechter und demokratischer gestaltet ist, wo das Herauslösen aus staatlicher Reglementierung den Bildungsakteuren, von den Klassenzimmern bis zur Schulverwaltung, die Mitgestaltung erst ermögliche. Dabei ist es der – den angelsächsischen Kommunitarismusdebatten entlehene – „Empowerment“-Gedanke auf den zurückgegriffen wird. „Partizipation durch Selbstverantwortung“ lautet dann auch der gängige Leitgedanke in den zahlreichen Papieren und Diskussionsbeiträgen zur Bildungsautonomie (Vgl.: Radtke, 2000). Kurzerhand erlangen so die bildungspolitischen Reformforderungen der siebziger Jahre, nach Demokratisierung und Selbstbestimmung, eine ungeahnte Konjunktur, nur unterliegen sie gleichsam einer bemerkenswerten Wandlung, wo sie dem neoliberalen Standortdruck folgend, als betriebswirtschaftliches Steuerungs- und Rationalisierungsinstrument ins Feld geführt werden. Wohl am einflussreichsten in die Debatte eingebracht findet sich dieses Arrangement von neuer Verantwortungs- Beteiligungsmoral und betriebswirtschaftlichen Strukturkonzepten in der „Denkschrift zur Zukunft der Bildung“ der NRW-Bildungskommission. Das Idealbild einer sich selbstverwaltenden Schulgemeinschaft vor Augen, betont die Kommission, dass vor allem die staatliche Übersteuerung des Bildungswesens Eigeninitiative und Flexibilität verhindere (NRW- Bildungskomm., S.66). Demgegenüber gelte es an den Schulen eine pädagogische Kultur der Selbstverantwortung zu etablieren, durch welche erst die notwendige Grundlage für ein System geschaffen werde, in dem „Gemeinsamkeit nicht durch Fremdregulierung, sondern primär durch Selbstorganisation, Selbstbindung und Selbstverpflichtung hergestellt wird (ebenda, S.67).“

Die propagierte Kultur der Selbstverantwortung fügt sich hier nicht nur in schlanke Management-Konzepte ein, die der Ökonomisierung des Lernalltags Tür und Tor öffnen, sie steht zudem für einen gesellschaftspolitischen Rollback, der weit hinter gesetzte Standards sozialdemokratischer Bildungsreformpolitik der sechziger Jahre zurückführt. Der bildungspolitisch uneingefüllte Gleichheitsanspruch wird endgültig ausgehebelt, wo dieser in die Verantwortung des autonomen Lernsubjektes übertragen wird: Selbstverantwortlich handelnd leisten die Bildungsakteure der Zukunft ihren Dienst an der Gemeinschaft, indem sie lernen für den Erfolg oder Misserfolg ihrer Bildungspraxen zuallererst sich selbst in die Verantwortung zu nehmen. Gesellschaftskritik weicht individuellen Deutungsmustern des Scheiterns. Die hier vollzogene Bestimmung des Verhältnisses von Individuum und Staat - im Sinne einer individualisierten Verantwortungskultur - reiht sich damit ein in die Reformulierung neoliberaler Gesellschafts- und Strukturkonzepte. Im sogenannten „Dritten Weg“ und der „neuen Sozialdemokratie“ hat sich die Reartikulation des Neoliberalismus, von einer konservativen zu einer kommunitaristischen Spielart, auch hier zu Lande mittlerweile politisch-hegemonial verdichtet. Dort wo die konservativen Anrufungen in den Lebensweisen ihre Entsprechung verloren haben, tritt die neue Selbstverantwortungsmoral an, die moralische Leerstelle einer reinen Marktideologie zu füllen.

Die Debatte um Bildungsautonomie gibt aber auch Aufschluss darüber, wie die Hegemoniekompetenz dieses Arrangements sich in einem Brückenschlag manifestiert, der die (in diesem Falle bildungspolitischen) Fronten der letzten Jahrzehnte aufhebt und neu zusammensetzt. Oder, um mit Gramsci zu sprechen, einer passiven Revolution entspricht, in der die Reformen ihre gesellschaftliche Umsetzung einem organischen Übergang verdanken, der emanzipatorische Politiken „von unten“ desartikuliert und in Prozesse herrschaftlicher Modernisierung überführt. Erinnerung sei daran, dass in den sechziger Jahren, aus der Konfrontation mit der fordistischen Schuldisziplin, die Leitbegriffe emanzipatorischer Bildungskonzepte eine Pädagogik der Mündigkeit und Selbstbestimmung verkündeten. Emanzipatorische und antiautoritäre Bildung formulierte ihr Hauptanliegen in der Herausführung des Individuums aus dem Zustand der Unmündigkeit in Richtung Freiheit. Eine solche Bildung, von herrschaftlichen Abhängigkeiten befreit, zielte auf eine Veränderung der gesamten Gesellschaft, verstand sich als Kritik der Dominanz kapitalistischer Verwertung (Vgl. insb.: Heydorn, 1970). Wenn gegenwärtig neoliberale Bildungskonzepte diese Ansätze aus ihrem gesellschaftspolitischen Kontext herausheben, die Forderungen nach Selbstbestimmung und Partizipation dem neoliberalen Modernisierungsdiskurs einverleiben, dann stellt diese passive Revolution im Bildungswesen vor allem eine radikale Herausforderung für die politische Handlungsfähigkeit kritischer Bildungstheorie dar.

Kritische Bildungstheorie im Postfordismus

Wie gilt es dieser Herausforderung zu begegnen? Kritische Bildungstheorie ist zunächst einmal dazu aufgerufen, die gegenwärtigen ökonomischen, politischen und kulturellen Transformationsprozesse, in einer Weise auf den Begriff zu bringen, dass eingreifende Praxis und bildungspolitische Wirksamkeit wieder in ihr angelegt ist. Dafür gilt es nicht das Rad neu zu erfinden. Ausgangspunkt einer kritischen Bildungstheorie bleibt unverändert, Emanzipation und Herrschaft als zweifach einheitliches Wesen von Bildung, als den Bildungspraxen eingeschriebenen Widerspruch, zu denken; das uneingelöste Versprechen der Emanzipation durch Bildung, als ein den herrschenden Verhältnissen immanenten Antagonismus zu politisieren. Die skizzierten Übergänge in ein Regime postfordistischer Bildung erlangen ihre Dynamik nicht zuletzt aus dieser Dialektik, denn wo kritisch-emanzipatorische Bildungspolitik einerseits zersetzt und entwertet wird, da eröffnen sich andererseits neue Handlungsfelder, die widersprüchlich neu besetzt und angeregt werden: Die neoliberale Entstaatlichung des Bildungswesens beinhaltet zugleich das Moment der Entschulung von Gesellschaft und damit die Relativierung staatlicher Disziplinarmacht in der Zwangsanstalt Schule. Entspricht die Propagierung „lebenslangen Lernens“ der Formierung flexibler Biographien, als allzeit verfügbarer Arbeitskraft, so beinhaltet die zeitliche und räumliche Entgrenzung von Lernen auch ein Ausbrechen aus linearen Lern- und Denkstrukturen. Dort wo die bestehenden Monopole auf die Vermittlung wie Schaffung von Bildung gebrochen werden, versprechen alternative Räume und Netzwerke der Gestaltung von Wissen, der Kritik männlicher, weißer wie klassenspezifischer Bildungsdominanzen, an Bedeutung zu gewinnen. Ins Wanken gerät derzeit nicht minder der Zwangscharakter von Schule, die anti-emanzipatorische

Binnenstruktur von Schule und der bürgerliche Bildungskanon, aufbauend auf Selektionsmechanismen und Prüfungstechniken. War das fordistische Schulsystem zu keinem Zeitpunkt nur Disziplinaranstalt und ideologischer Staatsapparat, sondern immer auch bestimmt durch einen von Konflikten und widerständigen Praxen durchzogenen Schulalltag (Vgl. insb.: Willis, 1982), so gilt es gegenwärtig den forschenden Blick auf die subversiven Handlungsfelder der „neuen Bildung“ zu richten. Gramscis Hinweis auf die Konstituierung von Machtverhältnissen, als durch kulturelle Praxen vermittelt, die an die Durchsetzung hegemonialer Lebensweisen gebunden sind, ist hier richtungsweisend. Einen grundlegenden Terrainwechsel in der Betrachtungsweise vollziehend, verfolgt eine solche Lesart das Ziel, dass Netzwerk widersprüchlicher Einbindung in die Prozesse neoliberaler Modernisierung offen zu legen. Die Dynamik von Auflösung und Erneuerung folglich greifbar werden zu lassen, herrschaftliche Setzungen zu unterlaufen. Auf eine kritische Bildungstheorie übertragen, verspricht eine entsprechende Vorgehensweise, „Bildung“ aus ihrer ideologischen Scheinneutralität zu entlassen, stattdessen ihre Akteure und Institutionen als Hegemonieproduzenten anfechtbar und somit die Widersprüche postfordistischer Bildung politisierbar werden zu lassen. Damit wird Bildung selber zum zentralen Feld einer gegenhegemonialen Praxis. Die, verstanden als kulturelle Praxis auf der Grundlage dialogischen Miteinanders, kritische Einsichten in kohärenten Weltauffassungen zu organisieren und anzuleiten in der Lage ist. Eine Praxis also in der die Zersetzung herrschaftlicher Hegemonieapparate und die Aufhebung gesellschaftlicher Subalternität angelegt wären.

Literatur

- Adorno, T.W: Theorie der Halbbildung, In: Adorno – Gesammelte Schriften 8, 1972
 Bildungskommission NRW: Zukunft der Bildung –Schule der Zukunft, 1995
 Behler, G.: (Mitteilung des Ministeriums für Schule, Wissenschaft und Forschung-NRW): Vorstellung des Modellvorhabens "Selbständige Schule", 28.01.01
 Behler, G.: Abschied von der alten Bildungsbürokratie, In: Frankfurter Rundschau (FR), 23.08.01, S.6
 Bourdieu, P/Passeron, J.-C.: Die Illusion der Chancengleichheit, 1971
 Buci-Glucksmann, C.: Über die politischen Probleme des Übergangs: Arbeiterklasse, Staat und passive Revolution, In: SOPO 41, 1977
 EU-Kommission: Eine europäische Informationsgesellschaft für alle. Abschlußbericht der Gruppe hochrangiger Experten, Brüssel April 1997
 Gramsci, A.: Gefängnishefte, 1991 ff
 Hall, S.: Die Bedeutung des autoritären Populismus für den Thatcherismus, In: Das Argument 152, 1985
 ders.: Ideologie, Kultur und Rassismus – Ausgew. Schr. 1, Argument, 1989
 Herkommer, S.: Rückblick auf eine Epoche, In: Bischoff/Deppe /Kisker: Das Ende des Neoliberalismus, VSA, 1998
 Heydorn, Heinz-Joachim: Über den Widerspruch von Bildung und

Herrschaft, EVA, 1970
Lohmann, I./Rilling, R.: Die verkaufte Bildung, 2001
Memorandum des Initiativkreis Bildung der Bertelsmann-Stiftung
unter Schirmherrschaft des Bundespräsidenten: Zukunft
gewinnen - Bildung erneuern, April 1999
Radtke, F./Weiß, M.: Schulautonomie, Wohlfahrtsstaat und
Chancengleichheit, Leske-Budrich, 2000
Sennet, R.: Der flexible Mensch, 1998
Willis, P.: Spaß am Widerstand, 1977
Zukunftskommission (ZK) der Freistaaten Bayern und Sachsen:
Erwerbstätigkeit und Arbeitslosigkeit in Deutschland - Entwicklung,
Ursachen und Maßnahmen, Leitsätze, Zusammenfassungen und
Schlussfolgerungen, 1998

[[BACK](#) | [TOP](#) | [START](#) | [SUCHE](#) | [INDEX](#) | [KONTAKT](#)]



GLASNOST, Berlin 1992 - 2007

