

Jasmin Siri

Die Halbierung der Bürgerlichkeit Zur Form „neo-bürgerlicher“ Diskurse in der massenmedialen Öffentlichkeit¹

„Seitdem die alte Bürgerklasse abgedankt hat, führt beides sein Nachleben im Geist der Intellektuellen, die die letzten Feinde der Bürger sind und die letzten Bürger zugleich. Indem sie überhaupt noch denken gegenüber der nackten Reproduktion des Daseins sich gestatten, verhalten sie sich als Privilegierte; indem sie es beim Denken belassen, deklarieren sie die Nichtigkeit ihres Privilegs. Die private Existenz, die sich sehnt, der menschenwürdigen ähnlich zu sehen, verrät diese zugleich, indem die Ähnlichkeit der allgemeinen Verwirklichung entzogen wird, die doch mehr als je zuvor der unabhängigen Besinnung bedarf. Es gibt aus der Verstricktheit keinen Ausweg.“ (Adorno 2003: 28f.)

In der Wochenzeitung Freitag diagnostiziert Stephan Lessenich einen Kulturkampf der gehobenen Stände gegen die „Unterschicht“ (Lessenich 2009a: 11). Sein Artikel steht hier im Sinne einer einführenden Illustration stellvertretend für viele KritikerInnen des im Folgenden behandelten Diskurses. Das „Lob der Ungleichheit“ und der „gehobene Rassismus“ eines Thilo Sarrazin lassen sich für Lessenich als „Begleitprogramm zu einem liberalkonservativen Regierungswechsel“ lesen.

Die ProtagonistInnen der „neuen“ Bürgerlichkeit – Lessenich spricht dem Phänomen einen Bewegungscharakter zu – setzen nicht auf Inklusion, sondern auf Exklusion. Und in der Konsequenz fordert er eine anti-bürgerliche Gegenbewegung, welche sich aus den Unterschichten speisen solle. Tatsächlich finden in den massenmedialen Angeboten der BRD aktuell Diskurse statt, die die Bedingungen des liberalen Rechts- und Wohlfahrtsstaats in einer neuen Form diskutieren: Das Recht auf Transferleistungen wird offen in Frage gestellt. Peter Sloterdijks Auslassungen über den sozialdemokratisierten Parlamentarismus erinnern an Carl Schmitts antiparlamentaristische Schriften, seine Kritik an der „political correctness“ der Debattenkultur der BRD an dessen Diagnose, die BRD nach 1945 unterliege einer „Tyrannei der Werte“.

1 Ich danke Marcel Lewandowsky, Andreas Thomsen, Stephan Lessenich, Victoria von Grodeck und Martin Stempfhuber für Anmerkungen und Korrekturen. Auch Elmar Koenen sei herzlich gedankt: für zahlreiche Diskussionen, systematisierende Kritik und unbezahlbare Lektürehinweise zum Thema.

Die folgende Analyse setzt an der Diagnose der „neuen“ Bürgerlichkeit an, erweitert und diskutiert sie soziologisch. Sie setzt strategisch vor der Gesellschaftskritik an, um deren erkenntnistheoretische Voraussetzungen am empirischen Fall zu diskutieren. Ich werde versuchen, mich der Diagnose des „neobürgerlichen Kulturkampfes“ durch eine Abgrenzung und Schärfung des zugrunde liegenden begrifflichen Instrumentariums zu nähern. Aus einer soziologischen Perspektive ist es dabei angebracht, zunächst *drei Begriffe der Bürgerlichkeit* voneinander abzugrenzen.

1. Drei Begriffe der Bürgerlichkeit

Soziologisch referiert der Begriff der „bürgerlichen“ Gesellschaft zunächst nicht auf die Entdeckung des Bourgeois als einer politisch anschlussfähigen Kategorie, auf kapitalistische Verwertungslogik oder auf den Leistungsgedanken, sondern vor allem auf die Genese *und* Dekonstruktion des Subjekts, auf die Paradoxie, dass dieses erst in einer bürgerlichen Gesellschaft lokalisierbar wird. Die Freisetzung von Individuen aus ihren ständischen Schranken bringt die Frage nach der Vermittlung von Einzelwesen – die Frage nach der Kollektivität – hervor und daraus resultierend Gesellschaftstheorien, die die Spannungen und Problemlagen einer sich ausdifferenzierenden Weltgesellschaft thematisieren und analysieren (vgl. Riedel 1969, Lepsius 1988, Koenen 2001). Die Soziologie ist in dieser Perspektive ein Kind der bürgerlichen Gesellschaft – und soziologische Theorien sind (im ideengeschichtlichen Sinne) *bürgerliche* Theorien (erste Dimension des Begriffs).²

Welche Formen – darum soll es in diesem Text gehen – nehmen die Selbstbeschreibungen der Protagonisten des neuen Diskurses und ihre Texte an? Mit welchem (empirischen) Begriff der Bürgerlichkeit operieren sie (zweite Dimension des Begriffs)? Material für die Untersuchung dieser Frage bieten massenmediale Darstellungen reichlich: Die Sloterdijk-Honneth-Debatte oder die Inszenierung des Vorwurfs „spätbürgerlicher Dekadenz“ gegenüber den BezieherInnen von SGB-II-Leistungen sind nur zwei prägnante Beispiele. Eine soziologische Perspektive, die sich für „Neo-Bürgerlichkeit“ interessiert, kommt also erstens nicht umhin, den gesellschaftstheoretischen Rahmen zumindest grob abzustecken und zweitens die Eigenlogik konkreter empirischer Praxen in den Blick zu nehmen. Erst in einem *dritten* Schritt stellt sich dann die Frage, inwiefern der „neo-bürgerliche“ Diskurs als solcher *theoretisch* sinnvoll zu bezeichnen ist und welche Konsequenzen Diagnose und Begriffswahl für wissenschaftliche und öffentliche Debatten mit sich bringen. Im Anschluss an eine

2 Sehr deutlich führt dies etwa Jürgen Habermas in der mit „Faktizität und Geltung“ (1992) dargelegten Rechtstheorie sowie der Theorie des kommunikativen Handelns aus, welche mit einem bürgerlichen Subjekt, eben dem *citoyen* rechnet, der mit „guten Gründen“ versehene Argumente in einen vernünftigen Diskurs einzuspeisen sucht.

marxistische Lesart des Begriffes als Bourgeoisie stellt sich die Frage, ob der „neo-bürgerliche“ Diskurs die Äußerung einer spätbürgerlichen „Klasse für sich“ bezeichnet (dritte Dimension des Begriffs) und welche Konsequenzen das für eine soziologische Analyse zeitigt. Haben wir es mit dem durch die politische Soziologie „vergessenen Bürgertum“ (Rilling 1982) zu tun, welches sich – von soziologischer Theoriebildung und Sozialstrukturanalyse vernachlässigt – nun *empirisch* neue Geltung verschafft? Da der Begriff der Bürgerlichkeit oder bürgerlichen Gesellschaft im deutschen Sprachgebrauch sehr breit verwendbar ist, sollte eine Analyse der „Neo-Bürgerlichkeit“ jedoch zunächst ihre begrifflichen und theoretischen Entscheidungen offen legen.

„Das Gesellschaftliche der bürgerlichen Gesellschaft ist exakt dies: dass sich Lösungen vor einem Publikum bewähren müssen und dass das Publikum nicht einfach da ist, sondern sich gerade dadurch konstituiert, dass es als Bewährungsraum angesprochen wird. Das Publikum besteht selbst aus Individuen, aus *Bürgern*, die in die Lage versetzt werden, etwas zu tun, das einerseits ein kollektives, ein öffentliches, ein bürgerliches Programm entfaltet, das sie aber andererseits aus freien Stücken tun. *Zu wollen, was man soll*, das ist das Programm, das die Welt zur Gesellschaft werden lässt.“ (Nassehi 2006: 30)

In diesem kurzen Zitat legt Armin Nassehi dar, was eine soziologische Perspektive auf die bürgerliche Gesellschaft ausmacht: Die Entstehung einer bürgerlichen Öffentlichkeit aus der Spannung von Individualität und Kollektivität. Erst wenn die „Welt“ als Gesellschaft erfahren wird, wird dieses Spannungsverhältnis erklärungsbedürftig. Soziologie lässt sich also ohne die Erfahrung der bürgerlichen Gesellschaft nicht denken, die „soziale Frage“ lässt sich nur auf dem Fundament einer bürgerlichen Gesellschaft stellen. Es wird mir nicht gelingen und ist auch nicht mein Ziel, den gesamten Referenzhorizont der bürgerlichen Gesellschaft zufriedenstellend darzulegen. Jedoch lohnt es sich, zumindest die Weite des Horizonts anzudeuten: Die Idee der bürgerlichen Gesellschaft, fasst M. Rainer Lepsius zusammen,

„entwickelt sich in der Aufklärung und umfasst eine neue politische Ordnungsidee, eine neue Wirtschaftstheorie und eine neue Strukturvorstellung für die Gesellschaft. Aus der Doktrin der Volkssouveränität folgt der Selbstbestimmungs- und Selbstverwaltungsanspruch der politisch Qualifizierten, aus der klassischen Wirtschaftstheorie die Befreiung des Marktes von ständischen und staatlichen Regulierungen, aus der Gesellschaftstheorie die freie Interessenformierung der naturrechtlich Gleichen. Dazu tritt die neue Bildungsidee des sich selbst bildenden und religiös nicht bevormundeten Individuums.“ (Lepsius 1988: 89)

Die Idee der Bürgerlichkeit hat sowohl nach „oben“ (Adel) wie nach „unten“ (Arbeiter) Anschlüsse erzeugt, bspw. durch die Entstehung der Salonkultur, des Kleinbürgertums, der Arbeiterbildungsidee, der Organisierung in Gewerkschaften oder des bürgerlichen Humanismus (vgl. Kuzmics 1990: 11ff.)

Erst in einer *bürgerlichen* Gesellschaft kann also die Frage nach den gesellschaftlichen Bedingungen und Vorstrukturiertheiten von Individualität sinnvoll gestellt werden – paradoxerweise *auf Kosten der Subjektivität* der AkteurInnen:

„Letztlich beginnt die Soziologie – ob sie will oder nicht – stets mit einer Dekonstruktion des Subjekts. Denn die Idee des Soziologischen beginnt dort, wo der Grund des Verhaltens von Menschen nicht mehr deren innerer Unendlichkeit entnommen wird, sondern den sozialen Kontexten und Gewohnheiten, den Kulturbedeutungen von Zeichen und Praktiken, den sozialen Lagerungen und Zwängen und nicht zuletzt der Klassenlage der Handlungsträger.“ (Nassehi 2006: 18)

Oder um es in der Sprache der Zeit zu beschreiben: „Das Bewußtsein ist also von vornherein schon ein gesellschaftliches Produkt und bleibt es, solange überhaupt Menschen existieren.“ (MEW 3: 31) Die Aufnahme der hegelschen Frage nach der Vermittlung von Staat und Bürger, von Allgemeinem und Besonderem findet sich also nicht zufällig in den soziologischen Klassikern wieder.

Die bürgerliche Gesellschaft als Referenzhorizont (und damit auch Semantiken der Bürgerlichkeit und philosophische Konzepte, die solche hervorbringen) durchsetzt also jede soziologische Perspektive, zumindest jene, die sich auf Klassiker des deutschen Sprachraums bezieht. Kritische Öffentlichkeiten und BürgerInnen, Reformbegehren, Emanzipation usw. sind außerhalb des Referenzrahmens einer bürgerlichen Gesellschaft nicht denkbar. Die „kritische Öffentlichkeit“, so zeigt Jürgen Habermas, entsteht Ende des 18. Jahrhunderts aus einem sich aus Stadtbürgern und Bürgerlichen rekrutierenden „allgemeinen Lesepublikum“, „das nicht mehr nur wenige Standardwerke immer wieder intensiv liest, sondern seine Lektüregewohnheiten auf laufende Neuerscheinungen einstellt.“ (Habermas 1990: 13) Und erst in einer bürgerlichen Gesellschaft, mit einem an Kritik und Perspektivenvielfalt gewöhnten Publikum, kann die soziale Frage als Klassenantagonismus formuliert werden. Die marxische Theorie ist daher

„nicht einfach ein Interessenprogramm, das sich einem der konfligierenden Interessen zuschlägt, sondern die Theorie der Notwendigkeit und Unhintergebarkeit des Antagonismus selbst, der erst jene Einheit und Erreichbarkeit erzeugt, vor der ein Klassenkampf geführt werden, oder moderater: die soziale Frage die Arena bestimmen kann. In diesem Sinne ist die marxische Theorie ironischerweise die bürgerlichste von allen.“ (Nassehi 2006: 41)

2. Die Halbierung der Bürgerlichkeit – Soziologische Illustrationen am empirischen Fall

Der Call for Papers für diese Ausgabe diagnostiziert ein „neues Selbstbewusstsein der Bourgeois“. Mit obigen Anmerkungen habe ich versucht, diese Diagnose zu entschleunigen, und will sie nun im zweiten Schritt einer empirischen Analyse zugänglich machen. Aus einer historisch-soziologischen Perspektive erscheint es zunächst prüfenswert, inwiefern die oben angesprochenen Beispiele der „Kämpfe um kulturelle Hegemonie“ *erstens* bürgerliche Semantiken aufgreifen und *zweitens* im medialen Diskurs die „neo-bürgerliche“ Argumentation selbst herstellen und begründen. Grundlage der folgenden semantika-

lytischen Hinweise³ sind mediale Darstellungen, die sich v.a. aus den Feuilletons von Tages- und Wochenzeitungen rekrutieren.

2.1 Die mediale Inszenierung des Peter Sloterdijk

„Ich spreche als lebenslanger Sozialdemokrat, der über die Zustände erschrocken ist. Riefe ich zur Demontage des Sozialstaates auf, was ich in keiner Weise tue, wäre die Empörung mancher Kritiker wohl erklärbar. Doch mir ging es um etwas völlig anderes, nämlich den sozialpsychologischen Umbau der Gesellschaft oder besser um eine psychopolitische Umstellung.“⁴ (Sloterdijk in Spiegel online vom 26.10.2009)

Es soll nun *empirisch* nach der Berechtigung der „Neo-Bürgerlichkeit“ als einer soziologischen Diagnose gefragt werden. Nimmt man sich der Texte des medial wirksamen „lebenslangen Sozialdemokraten“ Peter Sloterdijk an, so vermag man diese als einen *Beitrag zum philosophischen Diskurs*, als *gezielte Provokation* oder als *programmatische politische Kommunikation* zu diskutieren.

Zunächst zur m.E. am schnellsten zu behandelnden Dimension der Analyse, der *philosophischen* Auseinandersetzung: In einem Artikel für die FAZ, den ich im Folgenden zur Illustration der Ergebnisse der Analyse nutze,⁵ kritisiert Sloterdijk die Aktivitäten der „nehmenden Hand“ (des Steuerstaats) als Demütigung für den „Stolz“ der Steuerzahler und fordert eine „Revolution der gebenden Hand“. Sloterdijk stellt zunächst fest, dass die bürgerliche Gesellschaft auf den Begriff des Eigentums aufbaue. Anschließend kritisiert er Marx' Mehrwerttheorie dahingehend, dass die antagonistische Stellung von Kapital und Arbeit fehlerhaft sei. Der Antagonismus, so der Kunstgriff Sloterdijks, fände vielmehr zwischen Gläubigern und Schuldnern statt: „Es ist die Sorge um die Rückzahlung von Krediten, die das moderne Wirtschaften von Anfang an vorantreibt – und angesichts dieser Sorge stehen Kapital und Arbeit auf derselben Seite.“ (Sloterdijk 2010: 64) Kapitalismuskritik läuft in dieser Perspektive natürlich grundsätzlich fehl, denn: „Wir leben gegenwärtig ja keineswegs ‚im Kapitalismus‘ – wie eine so gedankenlose wie hysterische Rhetorik neuerdings wieder suggeriert –, sondern in einer Ordnung der Dinge, die man

3 Semantikanalysen interessieren sich methodisch nicht ausschließlich für den „sachlichen“ Inhalt einer Kommunikation, sondern stellen zudem die Frage nach der ästhetischen Form dominanter inhaltlicher Themen, ihrer diskursiven Repräsentation und der historischen Verweisstruktur. Seit der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts, so Luhmann, „produziert die Gesellschaft Wissen über sich selbst und darüber hinausgehende Sinnzusammenhänge doppelgleisig, nämlich einerseits als Wissen über die historische Variabilität aller Formen und andererseits als trotzdem gewolltes Grundlagenwissen (...), an das man letztgewiß anknüpfen kann, ohne das aktuelle eigene Leben ins Unsichere zu hängen“ (Luhmann 1998: 9).

4 Peter Sloterdijk ist kein Mitglied der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands (SPD) und hat keine Wahllauftrufe dieser Partei unterzeichnet.

5 Für weitere Hinweise zur Argumentation Sloterdijks und deren Dekonstruktion vergl. David Salomon in diesem Heft sowie Rehmann/Wagner (2010).

cum grano salis als einen massenmedial animierten, steuerstaatlich zugreifenden Semi-Sozialismus auf eigentumswirtschaftlicher Grundlage definieren muss“ (ebd.: 67). Sloterdijk befürchtet „Desolidarisierungen großen Stils“, wenn die „Produktiven“ („Leistungsträger“) sich dessen gewahr werden, dass sie durch die „Unproduktiven“ ausgebeutet werden (ebd.: 69). Die Lösung sei eine „sozialpsychologische Neuerfindung“ der Gesellschaft: „Sie führte zur Abschaffung der Zwangssteuer und zu deren Umwandlung in Geschenke an die Allgemeinheit (...).“ (ebd.) So weit, so gut. Was ist das philosophisch Neue, was das „bürgerliche“, was der intellektuelle Mehrwert dieser Perspektive? Es steht zu vermuten, dass Sloterdijk Marx gelesen hat und wohl um die Beschränktheit seiner Interpretation als Hilfskonstruktion zur Stärkung des Eigentumsbegriffs weiß. Sloterdijk *reduziert den Begriff der Bürgerlichkeit auf einen (emphatisch überfrachteten) elitären Eigentumsbegriff* und räumt damit gleichsam die immateriellen Implikationen des Begriffes: die Idee des citoyen, die Erfindung der Menschenrechte, den Humanismus, den Wohlfahrtsstaat etc. ab.

2.2 Die Halbierung der Bürgerlichkeit

Liest man Sloterdijks aktuelle Texte als philosophische Texte, die sich ja dann vor einem wissenschaftlichen Publikum durch Qualität der Argumente, Neuigkeitwert und wissenschaftliche Anschlussfähigkeit bewähren müssten, so erschließt sich die Debatte um seine Thesen nicht auf den ersten Blick. Die Idee der Überfrachtung des Politischen durch den Wohlfahrtsstaat ist spätestens seit Luhmanns (1981) Arbeiten zur politischen Soziologie bekannt, die Absage an den „guten“ Kern der Kollektivität und das „gute Leben“ wurde durch die Erfahrung der Shoah evident: „Die Bürger haben ihre Naivetät verloren und sind darüber ganz verstockt und böse geworden. Die bewahrende Hand, die immer noch ihr Gärtchen hegt und pflegt (...) ist bereits die, welche dem politischen Flüchtling das Asyl verweigert.“ (Adorno 2003: 37) Weiter oben habe ich Sloterdijk eine fahrlässige Verkürzung des Begriffes der Bürgerlichen Gesellschaft auf den Eigentumsbegriff vorgeworfen und will im Weiteren die ästhetische und kommunikative Dimension der Argumentation diskutieren.

Jens Hacke schreibt über den „resignierten Nachkriegskonservatismus“: „Zur Dialektik der Aufklärung gehörte eben, dass Rousseaus ‚volonté générale‘ schon den illiberalen Keim für Stalin und Hitler barg. Ein solcher Kurzschluss entlastete konservative Technokraten, das Moralische nie anders als kritisch zum Thema zu machen – und geflissentlich über die positiven Errungenschaften der Aufklärung, der Menschen- und Bürgerrechte, hinwegzugehen.“ Sloterdijk nimmt gezielt ästhetische Figuren konservativer und antiliberaler Theorien auf. Er spricht von „Bürgerkrieg“, nutzt die Metapher von „Freund und Feind“ und versteckt die Idee der Anerkennung in der Figur des „Stolzes“ (die nichts anderes meint). Mit ätzender Häme (man erinnert sich an Schmitts Me-

tapher vom „Waschlappenstaat“ BRD) äußert er bspw. bezüglich der Reaktionen auf die „Kopftuchmädchen“-Metapher Sarrazins: „Solche Deutlichkeiten sind unerwünscht. Man möchte meinen, die deutsche Meinungs-Besitzer-Szene habe sich in einen Käfig voller Feiglinge verwandelt, die gegen jede Abweichung von den Käfigstandards keifen und hetzen.“ (Sloterdijk 2009: 94)

2.3 Provokation als Methode – Halbierung der Bürgerlichkeit als Programm

Mit der Wahl seiner ästhetischen Vorbilder geht Sloterdijk flexibel um. Während er in obigen Beispielen mit schmittianischen Figuren spielt, vollzieht er im nächsten Beispiel einen Angriff auf die „leistungsfeindliche Wohlfahrtsstaatlichkeit“ unter Zuhilfenahme eines an die Kulturindustriethese Adornos erinnernden Entfremdungsarguments: „(...) unsere sogenannte ‚Öffentlichkeit‘, der politisch-publizistische Raum, die Sphäre der vorgesagten und nachgesagten Meinungen ist auf eine Weise durchsterilisiert und homogenisiert, dass man meinen möchte, fast alle, die bei uns öffentlich das Wort nehmen, kämen geradewegs aus dem Desinfektionsbad“ (ebd.). Die *ästhetische Form* der hier diskutierten Beispiele ist einerseits eine dezidiert *bürgerliche im Sinne des soziologischen Grundbegriffs*, da sie sich als „bürgerliche Kritik“ im Sinne von Nassehis Beschreibung an ein bürgerliches Publikum als Arena richtet: Wer die Philosophen der Aufklärung nicht gelesen hat, wird die Lektüre nur schwer verstehen, eine Dekonstruktion schon gar nicht leisten können. Doch andererseits ist die Verwendung philosophischer Konzepte recht flexibel und kreativ (um nicht zu sagen: wissenschaftlich unlauter) und damit höchst „unbürgerlich“ im Sinne der mit Jürgen Habermas zuvor eingeführten bildungsbürgerlichen Lesegesellschaft.

Spätestens an dieser Stelle bietet es sich an – will man die These vom Kampf um Deutungsmacht (vgl. auch von Lucke 2009) nicht vorschnell aufgeben –, zudem einen *medientheoretischen* Blick auf den Diskurs einzunehmen. Was wir wissen, so Niklas Luhmann, wissen wir durch die Massenmedien. Mit Luhmanns funktional-analytischer Haltung⁶ lässt sich – neben den bereits formulierten Fragen nach den Semantiken und Dynamiken des beschriebenen Diskurses – eine weitere Dimension der Untersuchung eröffnen: Auf welchen „Bedarf“ der *Massenmedien* reagieren Kommunikationen wie die oben zitierten? Wie hat sich die Medienlandschaft selbst verändert? Die mediale Eigenlo-

6 „Funktionale Analyse ist eine Technik der Entdeckung schon gelöster Probleme. Sie rekonstruiert (...) mit Vorliebe solche Probleme, die in der gesellschaftlichen Wirklichkeit schon lange keine mehr sind, die also gleichsam hinter den Zwecken, Gründen und Rechtfertigungen liegen. (...) So wird es möglich, Vorhandenes als Problemlösung zu begreifen und entweder die Strukturbedingungen der Problematik oder die Problemlösungen zu variieren – zunächst der Leichtigkeit halber gedanklich, dann vielleicht auch in der Tat“ (Luhmann 1983: 6).

gik, so kann man von Luhmann weiter lernen, lebt von skandalisierbaren Themen. Und dies erklärt, warum Texte, die zunächst wenig Erkenntnisgewinn anbieten, dafür aber provozieren, „dennoch“ öffentliche Debatten strukturieren. Es steht zu vermuten, dass medienanalytisch vor allem eines deutlich wird: Eine Figur von Grenzgängern zwischen Wissenschaft, Publizistik und Politik entsteht. Die ProtagonistInnen, die sich als „Darsteller“ solcher „auto-medialer“ Diskurse zur Verfügung stellen, sind darauf angewiesen und legen es darauf an, ihre Sprache (und die Inhalte ihrer Aussagen) der medialen Logik und dem thematischen Interesse der Medien anzupassen. Daraus – Axel Honneth, in der Debatte durch konservative Protagonisten als „Oberlehrer“ und „moralinsauer“ verunglimpft, hat dies wohl zu spüren bekommen – resultiert die Unmöglichkeit, einen „habermasianischen“ Diskurs zu führen, in dem wahrheitsfähige Argumente oder „gute Gründe“ gegeneinander abgewogen werden. Die ästhetische Form der Textsorte, die z.B. Sloterdijk produziert, steht dem entgegen. Der hier interessierende Diskurs findet zuvörderst im Feuilleton der großen Tageszeitungen statt, franst jedoch bis in die Fernsehsendungen des Abendprogramms aus, was grundsätzlicher für eine Veränderung des journalistischen Systems sprechen könnte. So hat bspw. Frank Plasberg in seiner Sendung „Hart aber fair“ zum Thema Islam am 7.10.2009 die „political correctness“ als Problem für eine offene und ehrliche Diskussion gerügt. „Der meinungsführende Journalismus hat sich in der Berliner Republik nach rechts bewegt, in die Richtung eines neokonservativen Zentrismus. Dies hat mit dem Abgang einer ganzen Generation von prägenden Nachkriegspublizisten und Herausgebern zu tun, mit spätbürgerlichen Vorstellungen der heute tonangebenden Journalisten, mit dem Gefühl von latent bedrohtem deutschen Wohlstand in der Globalisierung, aber auch mit dem fehlenden Bezugspunkt eines modernen linksliberalen Projekts in der zeitgenössischen Politik“ so Lutz Hachmeister (2007: 85f.). Hachmeister diagnostiziert die Entstehung einer homogenen, entpolitisierten und „nationalromantischen (...) publizistischen Klasse“ aus wortführenden Journalisten, Unternehmensberatern und PR-Strategen (ebd.: 87). Protagonisten wie Sloterdijk und andere sind – mit Adorno gesprochen – Effekte einer überwölbten Kulturindustrie, die, wenn man Hachmeisters plausibler Beschreibung folgt, ja gerade nicht *bürgerlich-politisch* (im Sinne des *citoyen*) ist. „Faktisch haben die Habermasianer es fertig gebracht, den zwanglosen Zwang des besseren Arguments durch den sehr zwangvollen Zwang der schnelleren Denunziation zu ersetzen – und wo sich Denunzianten zu Wort melden, ist die Debatte vorbei, bevor sie begonnen hat.“ (Spiegel-Online vom 26.10.2009) Die ästhetische Form dieser und anderer Provokationen immunisiert sich vollends gegen erkenntnistheoretisch begründete Kritik: Sie ist inhaltlich flexibel, lebt gut mit ihren inneren Widersprüchen und besitzt eine eigene Dialektik der Provokation. Eine habituell wie inhaltlich explizit *bürgerliche* Perspektive, wie die eines Jürgen Habermas oder

Axel Honneth, kann sich an den „halbgebildeten“ Diskursen der „Neo-Bürger“ daher auch kaum beteiligen, ohne einen Gesichtverlust zu erleiden. Es scheint, die Provokateure sitzen mit den schlechteren Argumenten am längeren Hebel. Und konsequenterweise scheint der Begriff der „Neo-Bürgerlichkeit“ die empirische Analyse seiner medialen Inszenierung und inneren politischen Wirkung nicht zu überstehen. Es handelt sich nicht um eine „neo-bürgerliche“ Theorie, auch nicht um eine „neo-konservative“, die ihren Namen verdienen würde, sondern vielmehr um ein Spiel mit Tabus und Provokation. In der Konsequenz stellt sich für mich die Frage, wie der „neo-bürgerliche“ Diskurs von einer Soziologie, die ein gesellschaftskritisches Interesse für sich beansprucht, einzuordnen ist: nicht nur wissenschaftlich und politisch, sondern auch kommunikationsstrategisch.

2.4 Dekonstruktion und ihre Grenzen

Die Verführung, auf eine inhaltliche Dekonstruktion Sloterdijks zugunsten einer Dekonstruktion der ästhetischen *Form und der medialen Darbringung* zu verzichten, ist für eine Konstruktivistin groß, denn es ist zumindest teilweise die *Form*, die provoziert, während sich der philosophische Gehalt und die Struktur der Argumente marginal auszunehmen scheinen. Es ist aus meiner Sicht durchaus plausibel, Sloterdijks Aussagen allein schon deshalb zu ignorieren, weil sie weder besonders originell noch hinreichend konsistent sind. Gleichwohl würde eine Kritik, die allein an der Form ansetzt und die Provokation um ihrer selbst willen als Methode dekonstruiert, mit welcher der mediale Akteur Sloterdijk in einer medialen Öffentlichkeit Anschlussfähigkeiten generiert, der, wenn auch verschlüsselt, anti-demokratischen Hintergründigkeit seiner (noch so banalen) inhaltlichen Aussagen in die Hände spielen. Wissenschaftlich gut zu begründen, würde dies im *politischen* Diskurs einer Verharmlosung gleich kommen.

Betrachten wir kühl die realpolitische Anschlussfähigkeit dieser Überlegungen, so wird deutlich: Wenn dies die programmatische Begleitung zum liberal-konservativen Regierungswechsel sein soll, so können die GegnerInnen dieser politischen Richtung zunächst aufatmen. Denn: „Dass Sloterdijks hysterisch überdrehte Rhetorik so begierig von einer neuen ‚Elite‘ (Honneth) aufgenommen wird, hat seinen Grund nicht zuletzt in dieser strukturellen Schwäche neoliberaler Hegemonie.“ (Rehmann/Wagner 2010:128) Form und Inhalt der Aussagen Sloterdijks können in der politischen Öffentlichkeit nur als *zusammenhängende Kommunikationsstrategie* verstanden werden: die provozierende, medial gesteuerte Darbringung des Inhalts ist auf eine ideologische Haltung zurückzuführen, die dem Autor als Absicht zuzuschreiben ist. Sloterdijk mag sich als lebenslangen Sozialdemokraten beschreiben – tatsächlich propagiert er im politischen Diskurs die Abschaffung der sozialen Sicherungssysteme.

me und das bestenfalls in der naiven Hoffnung, dass die Reichen sich der Armen annehmen *wollen* würden. Die *politisch-programmatischen* Implikationen Sloterdijks mögen medial oder psychoanalytisch – abseits politischer Bewertungen – als Provokation um der Provokation willen und als Äußerung eines tiefen Wunsches nach Aufmerksamkeit und Anerkennung eines gekränkten „Stolzes“ erscheinen; sie stehen aber allemal als politische Empfehlungen im Raum, und es ist nicht auszuschließen, dass der *quasi-anarchistische chic* des *Bad Boys*, der die Artikel umweht, für BeobachterInnen der Debatte reizvoll sein mag. Selbst, wenn die wolkige Forderung nach einer „sozialpsychologischen Wende“ trotz ihrer potenziellen Anziehungskraft auf parteienverdrossene LeserInnen Sloterdijks (noch?) kaum programmatische Elemente für die politische Praxis entfalten kann, sind sie diskurspolitisch ernst zu nehmen. Die Abschaffung der Einkommenssteuer war bislang nicht einmal als Utopie für Hardcore-Neoliberale geeignet, sondern eignete sich höchstens als politerotischer Traum für Anarchokapitalisten vom Schläge eines Hans-Hermann Hoppe (vgl. Hoppe 1987: 147ff.). Für die bürgerlichen Errungenschaften der Rechtsstaatlichkeit, Wohlfahrtsstaatlichkeit oder Solidarität finden die Texte kein Äquivalent und stellen sie – da Sloterdijk an einigen Stellen zurückrudert – auch nicht konsequent in Frage. Bleiben wir jedoch dabei, die Provokation nicht allein als Methode, sondern als Teil des Programms zu verstehen, so ist Besorgnis allemal berechtigt. Es ist in der medialen Gesellschaft ja die *Sexiness der Provokation*, die noch so fadenscheinige Argumentationen medial beflügelt und ihnen einen Platz im Diskurs zuweist. Könnten wir derlei Argumentationen am Kneipentisch mit einen entnervten Lächeln abwinken, so zwingt uns die mediale Inszenierung, in der die inhaltliche wie ästhetische Provokation allein schon deshalb verfängt, weil sie von einem prominenten Philosophen ausgesprochen wird, zur Auseinandersetzung.

Der „neo-bürgerliche“ Diskurs – an dieser Stelle lässt sich die Analyse bspw. auch auf die Äußerungen Guido Westerwelles zur „spätromischen Dekadenz“ übertragen – singt das Loblied des „Leistungsträgers“ und reduziert den Begriff der Eigenverantwortung auf ökonomische Eigenverantwortung. Er nimmt durch die Überbetonung einer semantischen Komponente geradezu eine *Halbierung der Bürgerlichkeit* vor. Zumindest einer „alteuropäischen“ Definition von Bürgerlichkeit halten die Texte daher nicht stand, schließlich ist der *Citoyen* der Akteur derjenigen geistigen Entwicklung, die zunächst das Allgemeinwohl und später die Chancengleichheit entdeckt. „Meine Intervention ist nicht tagespolitisch, sondern betrifft die semantischen Verhältnisse einer ratlosen Gesellschaft“, so Sloterdijk bei Spiegel online. Nimmt man dies empirisch ernst, so lässt sich verstehen, wieso von den Schriften nach einer eingehenden Analyse kein realpolitischer Aktualitätsgehalt und nur eine marginale philosophische Position übrig bleiben. Oft verharrt Sloterdijk in einer Provokation, die sich über die mediale Debatte hinaus nicht mit „guten Gründen“ versehen

kann. Doch auch, wenn eine empirische Analyse der Semantik zu dem Ergebnis kommt, dass Texte wie die oben besprochenen sich vor allem durch eine ästhetische Provokation auszeichnen, gibt es gute Gründe dafür, sie aus einer politischen Perspektive heraus ernst zu nehmen.

3. Perspektiven der gesellschaftstheoretischen Analyse: Vergesst die Neo-Bürger!

„Sloterdijk: Die inhaltliche Debatte beginnt erst allmählich, und meine Angreifer haben zu ihr außer moralisierenden Klischees nichts beigetragen. Bisher dominiert bei den Frankfurter Kollegen ein eher kümmerlicher Protest gegen das nicht mehr zu leugnende Ende der kritischen Theorie in Deutschland.

Spiegel: Jürgen Habermas, die Autorität der kritischen Theorie, wird das anders sehen. Sollten Sie sich nicht einmal direkt mit ihm auseinandersetzen?

Sloterdijk: Ich habe ihm damals, als unser Streit manifest wurde, über den gemeinsamen Verlag und über Journalisten, die uns beide kennen, ein halbes Dutzend förmliche Duell-Einladungen übermittelt, aber er hat sich immer entzogen.“ (Ebd.)

Die vorhergehenden Ausführungen versuchten anhand der Texte Sloterdijks deutlich zu machen, wie der Begriff der Bürgerlichkeit in einer medialen Debatte seines emphatischen Gehalts entkleidet wird. Dabei habe ich zu zeigen versucht, dass die Ästhetik der Sprache und Argumentation sich der „rein“ wissenschaftlichen bzw. philosophischen Argumentation entzieht. Es stellt sich nun die Frage, ob es funktional ist, den Begriff der Bürgerlichkeit jenen zu überlassen, die ihn „halbieren“, die ihn seines emphatischen Gehalts entkleiden. „Denn politische Bürgerlichkeit respektive Staatsbürgerlichkeit setzt nicht notwendigerweise die Bindung an die überkommene Sozialformation Bürgertum voraus. Zur zusätzlichen Verwirrung trägt neuerdings bei, dass viele Kritiker einer sogenannten ‚neuen Bürgerlichkeit‘ der letzten Jahre kein Problem mit dem Terminus ‚Zivilgesellschaft‘ haben. Dabei handelt es sich lediglich um eine Umerfindung des Allgemeinbegriffs ‚bürgerliche Gesellschaft‘ aus politisch-korrekten Anpassungsbedürfnissen, ohne dass substantielle Unterschiede in der Sache erkennbar sind.“ (Hacke 2009: 86) Ob und wie Gesellschaftskritik heute noch möglich ist, ist eine berechtigte Frage; dass kritische Öffentlichkeiten ohne BürgerInnen und die Emanzipationsidee bürgerlicher Gesellschaft undenkbar sind, hingegen eine Tatsache.

3.1 Pragmatische Strategien für kritische Akteure und Sozialwissenschaft

„Es lohnt sich darüber nachzudenken, wie die Linke eine festgefahrene Konfrontation überwinden könnte, bei der der Aktivismus und die Lebensbejahung, freilich in rücksichtsloser und egoistisch vereinseitigter Privatform, neoliberal vereinnahmt werden, während die Kritiker auf sozialetisch wohl begründeten, aber abstrakt erscheinenden ‚Normen‘ sitzen bleiben.“ (Rehmann/Wagner 2010: 127f.)

Auch wenn der Begriff der „Neo-Bürger“ dekonstruierbar ist: Die Anzeichen für einen Kulturkampf gegen die Unterschichten sind virulent. Rehmann und Wagner (2010) beschreiben die Sloterdijk-Debatte als Teil einer hegemonialen

Diskursstrategie, deren Bedeutung weniger in der „unmittelbaren realpolitischen Umsetzung als in der *Deutung* der Sozialverhältnisse, d.h. auf dem ideologischen Feld eines in die Krise geratenen Neoliberalismus“ (ebd.: 128) bestehe. Daher gilt es, die Frage nach der Notwendigkeit einer Wiederbelebung des Klassenbegriffs, die Frage nach einer Wiederkehr des selbstbewussten Bourgeois, neu – und zwar im Rahmen empirischer Analysen – zu stellen (vgl. Rilling 1982). Sie lässt sich nicht rein theoretisch ableiten. Dafür spricht, dass sich die Inanspruchnahme oder Affiziertheit von (nicht nur neo-, sondern auch) *anti*-bürgerlichen Semantiken sozialstrukturell nicht auf die InhaberInnen spätbürgerlicher Klassenlagen beschränkt. Die Inanspruchnahme *anti*-bürgerlicher Semantik, die *anti*-bürgerliche Ästhetik von Argumenten und medialen Äußerungen ist wohl von der „bürgerlichen Lebenswelt“ als sozialstrukturellem Merkmal analytisch zu unterscheiden. Die Verwirrung der Begriffe macht deutlich, dass die Sozialstrukturanalyse – vielleicht gar die Soziologie – der letzten Jahrzehnte einen „Mittelstandsbias“ aufweist, dem dringend abzuhelpfen wäre. Dies gilt auch für Texte, die sich explizit als kritisch verstehen. Schelskys These von der „nivellierten Mittelstandsgesellschaft“ empirisch zu prüfen, Exklusion und Marginalisierung wieder zu einem hoffähigen Thema empirischer Forschungen zu machen und Begriffe nicht aus den medialen Debatten und der politisch wohl begründeten Abgrenzung, sondern der gesellschaftstheoretischen Analyse zu gewinnen, wären notwendige Schritte, die eine gesellschaftskritische Soziologie in den nächsten Jahren leisten sollte.⁷ Soziologisch ist interessant, dass die Wiederentdeckung des Klassenbegriffs, für welche es sozialdemografisch zumindest im Hinblick auf das „Prekariat“ gute Gründe gibt, mit dem Wahlsieg einer marktradikalen Partei und der medialen Inszenierung eines „Bürgerlichen Manifests“ zusammen fiel. Die Hoffähigkeit der neoliberalen, anti-bürgerlichen Idealisierung von Eliten fällt zusammen mit Exzellenz- und Elitediskursen an Universitäten, die praktisch dekonstruieren, was einst das humboldtsche Ideal bürgerlicher Bildung und Selbstverpflichtung ausmachte. Das Motiv der Überbetonung des Ökonomischen und der Eigenverantwortung gegenüber der psychischen und rechtlichen Freiheit der Subjekte ist auch Thema der Kritik an Aktivierungsdiskursen in Wohlfahrtsstaat (vgl. Lessenich 2009b) und Gesundheitspolitik (vgl. Åkerstrøm Andersen 2010).

Blickt man auf die sich als kritisch verstehende deutsche Soziologie, so ist zudem ein wissenssoziologischer Diskurs über die Bedingungen der Möglichkeit von Kritik nach dem „Ende der großen Erzählungen“ (Lyotard) und der „Er-

7 Auch vermag die Sozialstrukturanalyse Hinweise für politische Argumentationen anzubieten. Als Beispiel bietet sich die Studie von Richard Wilkinson und Kate Pickett (2009) an. Wilkinson und Pickett zeigen anhand des gruppierten Vergleichs von statistischen Daten aus vielen Ländern, dass soziale Ungleichheit in einer Gesellschaft zu Krankheiten wie Depression und Fettleibigkeit, geringerer Lebenserwartung und geringerer Lebensqualität bei Armen wie Reichen führt. Mehr Gleichheit, so zeigen die AutorInnen am Datenmaterial, führt zu mehr Glück.

schöpfung der Utopien“ (Habermas) notwendig. Empirisch zeigt sich das daran, dass aktuell vor allem AutorInnen wie Michel Foucault, Pierre Bourdieu oder Chantal Mouffe für kritische Analysen in Anspruch genommen werden, während die „neue kritische Theorie“ deutscher Provenienz sich entweder entpolitisiert (Beck)⁸ oder innerdisziplinär nicht als nützliches Handwerkszeug für empirische Analysen (Honneth) wahrgenommen wird. Es scheint aktuell, da die lange Zeit gepflegten Schulstreits zwischen qualitativer und quantitativer Forschung⁹, zwischen „Bielefelder“ und „Frankfurter“ Soziologien ihr Feuer verlieren, ein guter Zeitpunkt für eine solche wissenssoziologische Selbstverständigung im deutschen Sprachraum zu sein. So kann eine sich in kritischer Absicht verstehende Soziologie bspw. von Niklas Luhmann lernen, dass das Ende der ontologischen Weltkonzeptionen die kritische Soziologie vor Probleme stellt. Es mag, so Luhmann, „tieferliegende Gründe geben, aus denen die bürgerliche Soziologie das Spiel von Kritik und Krise nicht mehr weiterspielen kann. (...) Die Semantik von Kritik und Krise war (...) ein Phänomen der bürgerlichen Gesellschaft selbst (...). Krisendiagnose und kritische Einstellung zu den sich anscheinend durchsetzenden Strukturen bestimmen seitdem progressive und konservative Stellungnahmen.“ (Luhmann 1991:147, vgl. auch Koselleck 1959). Freilich muss sich kritische Soziologie Luhmanns Diktum der „Abklärung der Aufklärung“ nicht zu eigen machen, dennoch scheint es plausibel, das Spannungsfeld von politischem Interesse und erkenntnistheoretischer Position offenzulegen. „Im menschlichen Leben sind die Motive und Handlungsziele ein Teil des Prozesses, durch den die Handlung ausgeführt wird (...). Ohne Ziel würden die meisten Handlungen weder Sinn noch Interesse für uns haben. Es ist freilich ein Unterschied, ob man sich Rechenschaft über die Ziele gibt oder ob man Ziele setzt. (...) In unserer Wahl der Forschungsgebiete, der Auswahl der Daten, der Untersuchungsmethoden, der Anordnung des Materials, um nicht von der Formulierung unserer Hypothesen und Schlussfolgerungen zu sprechen, zeigen sich stets bestimmte Voraussetzungen und Interpretationsschemata, seien sie nun mehr oder minder klar, explizit oder implizit“, so in diesem Sinne bereits Mannheim (1985: XVIII). Mit Mannheim lässt sich formulieren, dass ein kritischer Gehalt sich bereits durch die Wahl des Gegenstandes manifestiert – aber eben auch, dass Theorieentscheidungen und Entscheidungen über das empirische Material den zu untersuchenden Gegenstand herstellen.

Eine Möglichkeit der Bearbeitung des Spannungsverhältnisses scheint die *Pra-*

8 Die entpolitisierte Haltung der Arbeiten Becks beschreibt lange vor Chantal Mouffe (2009) Manfred Lauer (1994) am Beispiel der „Erfindung des Politischen“.

9 Die Vernachlässigung der Sozialstrukturanalyse durch kritische Theorien begründet sich auch daraus, dass diese eine erkenntnistheoretische Nähe zu hermeneutischen, diskursanalytischen oder konstruktivistischen Methodenangeboten besitzen. Will man aber Phänomene der Marginalisierung und Prekarisierung erfassen, sind quantitative Untersuchungen unerlässlich.

xis der Dekonstruktion in kritischer Absicht bei gleichzeitiger pragmatischer Selbstbescheidung zu sein: „In den Speisesälen der Aktivgesellschaft kommt nun einer Soziologie, die sich ihrem gesellschaftskritischen Erbe verpflichtet fühlt, eine praktische Rolle zu, deren Bedeutung es weder noch zu unterschätzen gilt: die der aktiven Mitwirkung an der Dekonstruktion der aktivgesellschaftlichen Wissensordnung“ (Lessenich 2009b: 176). Kritisch ist es, so Lessenich, Paradoxien und Widersprüche der gesellschaftlichen Entwicklung zu benennen, auf die „Entzweiung von politischer Programmatik und sozialer Praxis“ hinzuweisen (ebd.). Da SoziologInnen immer bereits Teil dessen sind, was sie beobachten, lässt sich eine Parteinahme für Gruppen und Subjekte nicht mehr als objektiv formulieren. Lessenich reformuliert dies als die „Grenzen der Kritik als wissenschaftlicher Kritik“ (ebd.). Wissenschaftliche Kritik „kann an den vermeintlichen Selbstverständlichkeiten der aktivierungspolitischen Bewegung zu rütteln suchen, sie kann ein deren Selbstbeschreibungen erschütterndes Problematisierungswissen zu erzeugen suchen, sie kann in und mit diesem Wissen zu den Subjekten der Aktivgesellschaft reden – nicht aber oder jedenfalls nicht wirklich, wirksam und wirkungsmächtig für sie“ (ebd.).

3.2 Das kritische Potential der Bürgerlichkeit

„Gerade in diesem Moment übernehmen viele die Vorstellung, dass der Gegensatz zwischen links und rechts überholt sei. Wer dies akzeptiert, übernimmt Fremdbeschreibungen und verhindert eine kollektive Identität im Namen des Begriffs ‚links‘ (...) Daß es weder ‚rechts‘ noch ‚links‘ gebe, diese gern wiederholte Behauptung hindert die andere Seite nicht daran, die Linke zu marginalisieren, indem sie ihr die Begriffe nimmt. So bleibt die Frontstellung von rechts bestehen, während man der Linken sagt, diese Frontstellung sei überholt.“ (Bollenbeck/Knobloch 1993:8f; zit. nach Lauer mann 1994: 91)

Ich habe versucht zu begründen, dass der Begriff des „Neo“-Bürgers weder als soziologische Beschreibung noch als „Kampfbegriff“ geeignet ist, da der Begriff sich erstens aus der reagierenden Abgrenzung in einem politischen Diskurs ergibt und sich dabei zweitens die Halbierung des Begriffs der Bürgerlichkeit gefallen lässt:¹⁰ „Selbstbeschreibungen müssen sich unabhängig von Fremdbeschreibungen machen (...), sonst zerfällt die zum Handeln nötige Identität“, schreibt Manfred Lauer mann (1994: 91). Eine medial erfolgreiche intellektuelle Gegenbewegung¹¹, die sich der „Halbierung der Bürgerlichkeit“ durch neoliberale Diskurse in den Weg stellt, sollte sich den Begriff der Bürgerlichkeit, der eben auch Bedeutungen wie *civil society*, *citoyen*, BildungsbürgerIn mitführt, nicht nehmen lassen, sondern selbstbewusst auf die Fahnen schreiben. „Zu

10 ProtagonistInnen kritischer Diskurse sind daher m.E. sowohl mit dem Begriff des Bourgeois im Sinne der marxistischen Theorie, aber v.a. mit dem Begriff des Neoliberalismus als Gegnerbegriff besser bedient.

11 Kandidatinnen für eine intellektuelle Gegenbewegung zum neoliberalen Diskurs stellen aktuell v.a. die Diskussion um ein Grundeinkommen und die Gründung von Instituten, die programmatisch und parteiübergreifend die Frage „struktureller linker Mehrheiten“ bearbeiten, dar.

diesem Zweck gilt es, gegen den wieder aufkommenden vor-staatsbürgerlichen Bürgerbegriff des privatistischen bourgeois den politischen Bürger als citizen zu stärken. Dieser ist – anders als Heinz Bude („Der Bürgerbegriff ist kein linker Begriff“) definitorisch erklärt – mit seiner Gründung auf das Gemeinwohl gerade ein originär linker Begriff in der Tradition von 1789“ (von Lucke 2009: 63). Der Begriff der Bürgerlichkeit ist also nicht nur ideengeschichtlich ein Begriff, der „links“ gefüllt werden kann. Ihm wohnt zudem kommunikationsstrategisch hinsichtlich der Anschlussfähigkeit in medialen und politischen Praxen ein enormes subversives Potential inne. Subversion bedeutet hier eine Dekonstruktion der „neo-bürgerlichen“ Argumentationspraxis durch die Benennung ihrer Inkonsistenz und Selbstbeschränktheit, bedeutet einen ideologiekritischen Standpunkt, der sich durch das Wissen um mediale Praxen und Ironiefähigkeit mit Widerständigkeit gegen die Wirksamkeit ästhetischer Provokationen wie der oben beschriebenen versieht. Ziel einer solchen Strategie ist die diskursive Marginalisierung der hinter der Ästhetik stehenden Ideologie. Bei Reduktion auf eine Komponente des Begriffs der Bürgerlichkeit, den Bourgeois, kann dieser sein subversives und emphatisches Potential schließlich nicht entfalten. Allianzen mit „Alt“-BürgerInnen und den Kirchen, welche – abseits aller kulturellen und politischen Differenzen – hinsichtlich des Ziels einer Marginalisierung der ideologischen Position der neo-liberalen und neo-konservativen-Populisten quasi-natürliche Allianzen wären, werden erschwert. Wenn sich kritische SprecherInnen in öffentlichen Diskursen den Begriff der Bürgerlichkeit zu eigen machen, so kann der Diskurs über ein Grundeinkommen mit der bürgerlichen Emphase für ein „gutes Leben“ und „Lebensqualität“ abseits kapitalistischer Verwertungslogik argumentieren. Dem Angriff auf Freiheitsrechte ließe sich mit dem liberalen Gehalt der Bürgerlichkeit begegnen. Die „Dekadenz“ der Unterschichten ließe sich mit dem Hinweis auf die bürgerliche Idee des „Gemeinwohls“ und der Gleichheit im Sinne der französischen Revolution als Klassenkampf „von oben“ dekonstruieren.

Literatur

- Adomo, Theodor W. (2003): *Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben*, Frankfurt/Main.
- Andersen, Niels Åkerstrøm (2010): Wer ist Yum-Yum? Über die Entstehung eines Cartoon-Staats, in: Steffen Roth et. al. (Hg.): *Organisation multimedial*, Heidelberg (im Erscheinen).
- Bollenbeck, Georg; Knobloch, Clemens (1993): Türöffner vor verschlossenen Türen? In: *Forum Wissenschaft* 10, Heft 4, 8-11.
- Habermas, Jürgen (1990): *Vorwort zur Neuauflage des Strukturwandels der Öffentlichkeit*, Frankfurt/Main.
- Hachmeister, Lutz (2007): *Nervöse Zone. Politik und Journalismus in der Berliner Republik*, München.
- Hacke, Jens (2009): *Die Bundesrepublik als Idee. Zur Legitimationsbedürftigkeit politischer Ordnung*, Hamburg.
- Hoppe, Hans-Hermann (1987): *Eigentum, Anarchie und Staat*, Opladen.

- Koenen, Elmar (2001): Bürgerliche Gesellschaft, in: Nassehi, A., Schroer, M. (Hg.): *Klassische Gesellschaftsbegriffe der Soziologie*, München, 73-110.
- Kuzmics, Helmut (1990): Der Bürger und die Gegenwart, in: *Soziologische Revue* Jg. 13, 11-18.
- Lauerermann, Manfred (1994): Carl Schmitt - light, in: *Ästhetik und Kommunikation*, Jg. 23, Heft 85/86, 91-98.
- Luhmann, Niklas (1981): *Politische Theorie im Wohlfahrtsstaat*, Wien.
- Luhmann, Niklas (1983): *Legitimation durch Verfahren*, Frankfurt/Main.
- Luhmann, Niklas (1991): Am Ende der kritischen Soziologie, in: *Zeitschrift für Soziologie* Jg. 20, Heft 2, 147-152.
- Luhmann, Niklas (1998): *Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft Band 1*, Frankfurt/Main.
- Lepsius, Rainer M. (1988): Zur Soziologie des Bürgertums und der Bürgerlichkeit, in: Kocka, J. (Hg.): *Bürger und Bürgerlichkeit im 19. Jahrhundert*, Göttingen, 79-100.
- Lessenich, Stephan (2009a): Das Bürger-Heer sitzt auf Sarrazin und Sloterdijk als Bannerträger: Die gehobenen Stände machen der „Unterschicht“ das Leben schwer und die Existenz prekär, in: *Der Freitag* Nr. 46, 11.
- Lessenich, Stephan (2009b): Mobilität und Kontrolle. Zur Dialektik der Aktivgesellschaft, in: Dörr, K. et al. (Hg.), *Soziologie, Kapitalismus, Kritik. Eine Debatte*, Frankfurt/Main, 126-181.
- Mannheim, Karl (1929) (1985): *Ideologie und Utopie*, Frankfurt/Main.
- Marx, Karl; Engels, Friedrich (1845/1846) (1969): Die Deutsche Ideologie, *MEW* Bd. 3, Berlin.
- Mouffe, Chantal (2009): *Über das Politische*, Frankfurt/Main.
- Nassehi, Armin (2006): *Der soziologische Diskurs der Moderne*, Frankfurt/Main.
- Rehmann, Jan; Wagner, Thomas (2010): Angriff der Leistungsträger? In: *Luxemburg* 2/2010, 122-130.
- Riedel, Manfred (1969): Bürgerliche Gesellschaft, in: Koselleck, R. et al. (Hg.): *Geschichtliche Grundbegriffe* Bd. 1, Stuttgart, 770-792.
- Rilling, Rainer (1982): Das vergessene Bürgertum. Über eine Unterlassung der Politischen Soziologie, in: *Das Argument* 131, 34-47.
- Salomon, David (2010): Elemente neuer Bürgerlichkeit. Bourgeois und Citoyen in der postdemokratischen Elitenherrschaft, in: *PROKLA* 160, 40.Jg., Nr. 3.
- Sloterdijk, Peter (2009): Aufbruch der Leistungsträger, in: *Cicero* 11/2009, 94-108.
- Sloterdijk, Peter (2010): Die Revolution der gebenden Hand, in: Schirrmacher, F.; Strobl, T. (Hg.): *Die Zukunft des Kapitalismus*, Frankfurt/Main: 60-71.
- Spiegel-Online (2009): *Eingeweide des Zeitgeistes. Peter Sloterdijk im Interview mit Matthias Matussek*, (Abrufdatum 27.12.2009).
- von Lucke, Albrecht (2009): Propaganda der Ungleichheit. Sarrazin, Sloterdijk und die neue „bürgerliche Koalition“, in: *Blätter für deutsche und internationale Politik* 12/2009, 55-63.
- Wilkinson, Richard; Pickett, Kate (2009): *Gleichheit ist Glück. Warum gerechte Gesellschaften für alle besser sind*, Berlin.

Susanne Draheim, Alexandra Krause, Tilman Reitz

Von Chancen und Statuskämpfen Klassenverhältnisse in der Erziehungsgesellschaft

Nach dem Bildungsstreik von 2009 sah es für eine Weile so aus, als käme die deutsche Hochschulpolitik ihrer Kritik entgegen. Das vorläufige Resultat lautet: mehr „Exzellenz“. Während die zweite Exzellenzinitiative für Forschung noch läuft, will die zuständige Bundesministerin nun zusätzlich ein Exzellenzprogramm für die Lehre durchsetzen. Zwar hat der Ansatz, auch in diesem Bereich die vermeintlich Besten zu fördern, statt eine solide Grundversorgung für alle sicherzustellen, neue Kritik bei Studierenden, Hochschullehrern und -leitungen provoziert. Angesichts der akuten Sparzwänge hat er jedoch Aussicht, noch über die Hochschulen hinaus zum bildungspolitischen Standard zu werden: als Anspruch und Strategie, auch ohne erhöhte öffentliche Investitionen in Bildung global ganz vorne zu stehen.¹ Einige werden belohnt, damit alle sich anstrengen.

Unser Artikel soll schwerpunktmäßig nicht die finanziellen Probleme bildungspolitischer Versprechen, sondern die gesellschaftlichen Effekte diskutieren, die ihre zunehmende Orientierung auf institutionellen und individuellen Wettbewerb erwarten lässt. Wir nehmen an, dass dadurch faktisch nicht zuletzt neue Durchsetzungsstrategien der sozialen Klassen provoziert werden, die sich bemühen, ihr ökonomisches und kulturelles Kapital bildungsvermittelt zu erhalten und zu vermehren. Was diese Strategien auszeichnet, lässt sich an zwei Gruppen von Kämpfen ablesen: Konkurrenz- und Verdrängungskämpfen innerhalb der Bildungseinrichtungen, aber auch Gestaltungs- und Deutungskämpfen um deren Struktur. Die staatliche Politik erweist sich hierbei vorrangig als Medium umfassenderer sozio-ökonomischer und diskursiver Auseinandersetzungen. Daher könnten gerade ihre am stärksten normativ aufgeladenen Maßnahmen – wie das Ziel, Aufstieg durch Bildung möglich zu machen –, teilweise das Gegenteil dessen erreichen, was angestrebt war.

1 In diesem Sinn haben sich vor der Sommerpause auch Bund und Länder verständigt: Während wie geplant ein neues Stipendiensystem für leistungsfähige Studierende verabschiedet (in seinem finanziellen Volumen allerdings prompt reduziert) wurde, scheiterte die Erhöhung der Bafög-Sätze.

Zur Aufklärung dieser Lage wollen wir einerseits grundsätzlich reflektieren, was Klassenstrukturen im Bildungsbereich heute ausmacht; andererseits fragen wir, inwiefern die Kulturkämpfe, die derzeit in der ausgeweiteten Bildungspolitik stattfinden, (auch) Klassenkämpfe sind. Wir beginnen mit dem Versprechen einer klassenlosen Gesellschaft lebenslang Lernender, dem gegenüber wir hartnäckige ständische Strukturen, in den Erwerbsverhältnissen funktional festgeschriebene und in der Alltagspraxis immer neu gezogene Klassengrenzen herausarbeiten. Angesichts aktueller bildungspolitischer Konflikte, besonders des Volksentscheids gegen längeres gemeinsames Lernen in Hamburg, versuchen wir dann exemplarisch die Akteure und Motive zu identifizieren, die im Kampf um Bildungsinstitutionen wirksam werden.

1. Klassenstrukturen

1.1 Die klassenlose Gesellschaft lebenslang Lernender

Seit in den 1970er Jahren das Lebenslange Lernen (LLL) als europäisches Kernanliegen entdeckt wurde, sind seine Realisierungen (von frühkindlicher Bildung bis zur Requalifizierung im Alter) mit immer weiteren sozialpolitischen Erwartungen aufgeladen worden. Das inzwischen auch lebensweite, institutionelle wie informelle Lernen soll u.a. den Wohlstand, die Gesundheit, die Werte und das politische Engagement aller Bürgerinnen vermehren – und so insgesamt Wirtschaftsleistung, Steuereinnahmen, Demokratie, Gerechtigkeit und soziale Integration in Europa erhöhen. Kritiker haben vermutet, dass es in dieser massiven Besetzung um mehr geht als bloßes Wunschdenken. Im Anschluss an den späten Foucault wurde etwa betont, dass sich das LLL in die Matrix neoliberaler Imperative der Selbstführung einfügt (vgl. Bröckling u.a. 2007). Das Projekt sei wie in der aktivierenden Sozialpolitik „the alignment of governmental interventions with self-regulative capacities of individuals“ (Tuschling/Engemann 2006: 37), der Haupteffekt die ‚Responsibilisierung‘ der Einzelnen für früher staatlich gewährleistete Belange. Basil Bernstein hat umgekehrt angenommen, dass nicht die Selbstführung der Individuen, sondern ihre Formbarkeit für beliebige Zwecke zentral ist. Er prognostiziert angesichts der Entgrenzung von Lernverhältnissen eine neue Erziehungsgesellschaft,² deren Kern die Entkernung der Subjekte, ihre unbegrenzte ‚trainability‘ auf Kosten aller längerfristigen Orientierungen und Verpflichtungen sei.³

Die beiden Ansätze beziehen ihre Plausibilität aus verschiedenen Kontexten – der erste aus dem Rückzug eines Sozialstaats, der seine Steuerungsansprüche

2 „[W]e move into the second totally pedagogised society, the first being that of the medieval ‚period‘ initiated by religion“ (Bernstein 2001: 365).

3 „[T]rainability [...] erodes commitment, dedications and coherent time and is therefore socially empty“ (ebd., 366).

trotzdem nicht aufgeben will, der zweite aus dem Regime permanenter Requalifizierung für wechselnde Marktlagen. Der Rekurs darauf könnte helfen, die bisherige Kritik am LLL weniger einseitig zu fassen.⁴ Uns interessiert stattdessen ein dritter Aspekt, der mit beiden genannten Ansätzen kompatibel ist: die ideologische Fixierung auf individuelle ‚Leistungen‘, die Bildung im sozialpolitischen Feld befördert. Sie verspricht zum einen fast automatisch – und nahezu unabhängig von realen Wahrscheinlichkeiten – bildungsvermittelten Aufstieg durch Leistung;⁵ zum anderen wird sein Ausbleiben oder auch Statusverlust zu einem signifikanten Teil den Individuen zugerechnet. Funktional verfestigte Strukturen sozialer Ungleichheit wie kapitalistische Ausbeutung oder staatlich gehegte Privilegien lassen sich auf diese Weise leicht ausblenden.

Das gilt für fast alle politischen Lager; die Differenz liegt nicht so sehr darin, *ob* von sozialen Ausgangslagen und Zielpositionen abstrahiert wird, sondern *wie* man mit dem ausgeblendeten Rest umgeht. Die neoliberale Version hat etwa der britische Bildungspolitiker Sir Christopher Ball 1999 ausgeführt: „Individual responsibility is both prior to social processes and more important. [...] If we create a learning society it will come from [...] limited investment in the learner (not the provider of learning), encouragement of learners to invest in themselves, deregulation and promotion of a popular learning market and imaginative marketing“ (zit. in Evans 2009: 15). Doch auch Gegnerinnen dieser gewollten sozialen Blindheit setzen an ihre Stelle oft nur das ältere Programm, verstärkt Aufstieg durch Bildung zu ermöglichen: „It is undeniable that the expansion of participation in higher education is a key element in the pursuit of social justice, where it brings advanced learning and powerful knowledge within the reach of many more ordinary people than previously. [...] Its potential is far from being fully realised.“ (Evans 2009: 84) Ein solches, um „social responsibility“ (ebd.) angereichertes Vertrauen auf Bildung ist möglicherweise kaum weniger als der neoliberale Diskurs geeignet, soziale Ungleichheiten zu legitimieren. Es setzt jedenfalls unhinterfragt voraus, dass alle Bevölkerungsgruppen gleichermaßen zum Bildungserwerb animiert werden *können* und dass die ‚einfachen Leute‘ im Resultat mehr Macht (durch ‚powerful knowledge‘) und Wohlstand (bzw. ‚social justice‘) erhalten. Explizit wird dieses Vertrauen in Papieren der Europäischen Union, die statt einer

4 In einem neueren Beitrag stellt Anna Tuschling auch tatsächlich wirtschaftliche Anforderungen ins Zentrum, bestimmt die Bedeutung des LLL aber nur umrisshaft: „Weil in globaler Marktwirtschaft soziales und gesellschaftliches Dasein mit Arbeitsfähigkeit in eins fällt, bietet sich ein Lernbegriff, der menschliches Sein mit dem Lernen gleichsetzt, hervorragend zur argumentativen Verwertung an.“ (2009: 45)

5 Beim Bundesministerium für Bildung und Forschung steht dieses Versprechen, verknüpft mit der Sorge um fehlende Fachkräfte, derzeit ganz oben; vgl. http://www.bundesregierung.de/nr_774/Content/DE/Artikel/MSBildungsrepublik/startseite_topTeaser.html sowie <http://www.aufstieg-durch-bildung.info/de/444.php> (Abruf: 30.08.2010).

Korrektur sozialer Ungerechtigkeit schlicht allgemeine Verbesserung versprechen. „Education and training policy should enable all citizens, irrespective of age, gender and socio-economic background, to acquire, update and develop over a lifetime both job-specific skills and the key competences needed to foster further learning, active citizenship and intercultural dialogue.“ (Europäische Kommission 2009) Das lässt sich ebenso als normativer Gemeinplatz wie als sozialtheoretischer Fehler begreifen: Auch wenn es die Aufgabe der Bildungspolitik sein sollte, alle ‚unabhängig von Alter, Geschlecht und sozio-ökonomischem Hintergrund‘ zu fördern, kann sie sicher nicht alle unabhängig davon *in die Lage versetzen*, ihre Kompetenzen zu erhöhen. Indem die erweiterte Bildungspolitik Aussagen zum letzteren Punkt vermeidet, vernebelt sie (in Fortschreibung früherer meritokratischer Ideale) eine Sozialordnung, die keineswegs jenseits von Klasse und Stand angelangt ist.

Ein diskurspolitisches Indiz für die Akzeptanz von Ungleichheiten besteht darin, dass im letzten Jahrzehnt das Ziel ‚Chancengleichheit‘ zunehmend durch ‚Chancengerechtigkeit‘ ersetzt wurde.⁶ Während der Versuch, den neuen Begriff in der Arbeits- und Sozialpolitik zu etablieren, nicht wirklich durchgeschlagen ist (vgl. Draheim/Reitz 2004), hat er sich in der Bildungspolitik, für die er ursprünglich entwickelt wurde, eingebürgert. Ein Beispiel findet sich in der dritten PISA-Studie. Als allgemeines Ziel gilt hier, „allen Mitgliedern einer Gesellschaft gerechte Chancen für Lernen, Kompetenzentwicklung und Bildung zu bieten“ (Ehmke/Baumert 2007: 309). Das hat zwei Pointen: Gerechtigkeit als Herstellung *gleicher* Chancen für alle wird implizit aufgegeben, und statt einer gerechten *Ressourcenverteilung* werden allein Chancen in Aussicht gestellt, sich selbst um seinen Teil zu bemühen. Bei alledem geht es wohlgehemt nicht um die Güter, die durch Bildung erreicht werden können, sondern nur um den Zugang zu Lernangeboten selbst. Weitergehende Aussagen wären auch schwer damit vereinbar, dass die Chancen auf stabile Beschäftigung und existenzsichernde Einkommen in den letzten beiden Jahrzehnten für viele gesunken sind. Die minimalistische Forderung gerechter Lernchancen bildet damit sozusagen das pragmatische Kleingedruckte zu den großen Versprechen allgemeiner sozialer Verbesserung durch mehr Bildung. Insgesamt ruft der aktuelle bildungspolitische Diskurs zur verschärften Konkurrenz um Kompetenzen und Zertifikate auf, die den Zugang zu knappen Vorteilspositionen bahnen oder legitimieren. Im Folgenden diskutieren wir, wie soziale Interessengruppen solche Anregungen verarbeiten.

6 Vereinzelt taucht dieser Terminus auch in früheren Debatten auf, etwa in bildungspolitischen Stellungnahmen der CDU (vgl. Friedeburg 1989: 460).

1.2 Bildungsklassen und -stände

Spätestens seit den Studien Bourdieus und Passerons (1964, 1970) weisen Forschungsbefunde darauf hin, dass die sozialen Sortierungen im Bildungssystem (zumal in Ländern mit starkem Staatsapparat) eine „ständisch organisierte Klassengesellschaft“ (Vester 2005: 39) absichern. Eine soziologische Korrektur der aufgeführten bildungspolitischen Versprechen scheint damit einfach. Verschiedenste Studien (vgl. etwa die Beiträge in Berger/Kahlert 2005) belegen, dass Engagement und Leistung in Schule und Hochschule hochgradig herkunftabhängig sind, dass leistungsvermittelte Selektion durch statusbedingte ergänzt wird und dass besonders kulturelle, habitusrelevante Bildung für Machtpositionen qualifiziert. Zu klären bleibt, welche Formen von Ungleichheit Bildung ggf. stabilisiert. In der Forschung werden vor allem zwei ‚Schließungsprozesse‘ betont: die Exklusion allgemein schlecht stehender Gruppen wie Arbeiterkinder und Hauptschüler (vgl. für Deutschland Müller/Pollack 2008, Solga 2005) und die Abschottung bzw. weiterhin hohe soziale Homogenität der Eliten in Wirtschaft, Politik und Verwaltung (etwa Hartmann 2005 und 2006). Im englischen Sprachraum ist in beiden Fällen auch von *Klassen*-verhältnissen die Rede (einflussreich Goldthorpe 2000: 161-205, ein Überblick bei Crompton 2008: 217-235). Diese Begrifflichkeit ermöglicht es, ergänzend eine dritte Dynamik in den Blick zu nehmen: Statuskämpfe in der Mitte der Gesellschaft. Doch wo immer man ansetzt – was heißt dabei genau ‚Klasse‘?

Die üblichste Variante meint einfach *sozio-ökonomische Klassifikationsschemata* (wie das Goldthorpes), anhand derer sich die sozialen Positionen der Bildungssubjekte und ihrer Herkunftsfamilien vertikal anordnen lassen. Ob sich die so zusammengefassten Gruppen auch als solche verhalten und wie sie sich ggf. voneinander abgrenzen, wird nicht thematisiert.

Eigenständige Theorien zum Bildungsverhalten und -interesse sozialer Gruppen setzen erst dort ein, wo die familiäre *Weitergabe von Statusvorteilen* erklärt werden soll. Ungleichheitsforscher nehmen mehrheitlich an, dass Klassenformierung zentral durch diese Weitergabe von Herkunftspositionen bestimmt ist⁷ und dass Bildung allein deshalb klassenrelevant wird. Umstritten ist nur, ob es eher (nach Bourdieu) die *Klassenkultur* und der *Klassenhabitus* oder (nach Boudon) die positionsabhängige *Chancenkalkulation* ist, die Bildungsweltergabe maßgeblich erklärt. Theorien beider Seiten haben die bemerkenswerte Implikation, dass Bildung das Medium von Klassenbildung schlechthin darstellt.

Andere, möglicherweise grundlegendere Mechanismen werden am ehesten von *Gesamttheorien sozio-kultureller Milieus* (etwa in den Cultural Studies oder

7 Besonders im „postindustriellen“ Zeitalter; vgl. Esping-Andersen (1993), Goldthorpe (2000), Grusky/Weeden (2006) u.v.m.

bei Michael Vester) diskutiert. Sie begreifen Klassenformationen als Konglomerat vielfältiger ökonomischer, politischer und kultureller Faktoren, deren Überlagerung signifikant verschiedene Lebensverhältnisse hervorbringt und zu kultivieren lehrt.

Es fällt auf, dass an keiner Stelle des Überblicks zwingend von ‚Klassen‘ die Rede sein müsste. In dem Maß, in dem die Forschung theoretisch gehaltvoll ist, deckt sie eher quasi-ständische Mechanismen auf. Das gilt offenkundig für das Muster der Statusvererbung, das zumindest der dynamischen Selbstausslegung moderner Gesellschaften zuwiderläuft – statt auf Märkten um Positionen zu konkurrieren, bleiben die meisten an ihrem angestammten Platz. Zudem werden diese Plätze, folgt man Bourdieu, vor allem unter Federführung des Staates zugewiesen. Sofern Elitenreproduktion an hochrangige Bildungsinstitutionen gebunden ist, reduziert sich sogar die moderne Unsichtbarkeit ständischer Selbstergänzung auf Reste wie Prüfer, die Herkunft als ‚Persönlichkeit‘ deuten. Und humanistische Sortierinstitutionen wie das Gymnasium und die Ordinarienuniversität in Deutschland sind ohnehin als ständisch beschreibbar.

Eine Theorie, die sich auf diese Strukturen beschränkt, kann einiges erklären: Die Stabilität sozialer Schichtungen und gegliederter Schulsysteme, Statuspanik in Zeiten erweiterter Bildungszugänge, den Umstand, dass die Bildungsexpansion der 1960er und 70er Jahre trotzdem eher Höherqualifikation innerhalb bestehender Milieus als breite Aufstiegsprozesse nach sich gezogen hat (Vester 2004). Ungeklärt bleibt allerdings, wie solche Mechanismen in eine moderne kapitalistische Gesellschaft passen. Den letzten substanziellen Vorschlag hierzu haben bereits in den 1960er Jahren Passeron und Bourdieu entwickelt: Mit der wachsenden Konzentration des Kapitals, so ihre Idee, kann Eigentum allein die Reproduktion der bürgerlichen Klasse nicht mehr gewährleisten – an seine Stelle müssen Bildungstitel treten, die für führende Stellen in Unternehmen und Beteiligung an ihren Profiten qualifizieren. Mehrheitlich reproduziert sich das Bürgertum daher nicht mehr über die direkte Vererbung ökonomischen, sondern über die staatsvermittelte Vererbung kulturellen Kapitals. So einleuchtend dieser Gedanke aber sein mag, er ist selbst auf Statusvererbung begrenzt. Und er sagt wenig darüber aus, was geschähe, wenn das Bildungswesen tatsächlich verstärkt Konkurrenz freisetzen würde – in einer Situation, in der gesicherte Erwerbspositionen knapper und privilegierte Stellungen nicht zahlreicher werden.

Um an diesem Punkt weiter zu kommen, ist es sinnvoll, nicht bei den Ausgangsbedingungen, sondern, komplementär dazu, bei den Auftreffstrukturen von Bildung und Ausbildung anzusetzen. Die Frage ist dann, in welche Abhängigkeiten Bildung einmündet, welche Macht- und Ressourcenverteilungen sie zu rechtfertigen hat, welche Antagonismen sie handhabbar machen muss. Auf diese Weise kann man *erstens* direkt bei den ökonomischen Faktoren ansetzen, die Klassenverhältnisse bestimmen, bei der Verfügung über Produkti-

onsmittel, dem profitablen Einsatz abhängiger Arbeit und dem politischen Rahmen von Kapitalakkumulation. Präziser wäre *zweitens* zu fragen, welche Rolle die Kompetenzen und Führungsansprüche, die Bildung vermittelt, in diesem Zusammenhang spielen. Daran anschließend lässt sich dann *drittens* nicht nur deskriptiv feststellen, sondern in einem theoretischen Rahmen untersuchen, wie bereits formierte soziale Gruppen, Elternhäuser und Lernende selbst das Klassengefüge wahrnehmen, wie sie sich darin durch Bildungserwerb zu behaupten versuchen und welche positionalen Effekte ihre Strategien haben. Statusvererbung wäre dann sicher weiterhin ein wichtiger Effekt, aber nicht unbedingt der entscheidende Mechanismus von Bildung in der Klassengesellschaft.

Der Klassenbegriff, der damit ins Spiel kommt, lässt sich – anschließend an Diskussionen der Ungleichheitsforschung (vgl. zusammenfassend Wright 2009), aber konträr zu den dabei hegemonialen Theorieentscheidungen – als eine erweiterte Fassung des Marxschen Ansatzes explizieren, in die auch weberianische Anteile eingehen. Mit Marx halten wir daran fest, dass wesentlich die Stellung der Einzelnen im und zum Prozess marktvermittelter Produktion und Ausbeutung die Klassenverhältnisse unserer Gesellschaft bestimmt. Über ihn hinausgehend wollen wir jedoch der Rolle gerecht werden, die staatliche Institutionen in der Zuweisung von Lebenschancen sowie die Mittelklassen im Kampf um Ressourcen und Verfügungsmacht spielen. Und an Weber bzw. Nachfolger wie Frank Parkin anknüpfend vermuten wir, dass hierfür die Strategien zu untersuchen sind, mit denen mächtige und privilegierte Gruppen andere vom Zugang zu ihren Positionsvorteilen ausschließen oder sich weitere Vorteile zu erobern versuchen. Solange die Verfügung über fremde Arbeitskraft und Profite, lukrative Expertenfunktionen, Führungs- und Statuspositionen in Wirtschaft und Staat bei kleinen Gruppen konzentriert sind, wird Bildung als Element solcher Schließungsstrategien fungieren. Sie beinhaltet dann notwendig „an interpretation of distributive justice in which the rhetoric of individualism and the principles of class nomination obscure the processes of *de facto* collectivist exclusion and class reproduction“ (Parkin 1974: 8). Zu fragen ist nun, wie sich diese Mechanismen angesichts der Vermehrung und mutmaßlichen Inflationierung von Bildungstiteln, verschärfter Konkurrenz im öffentlichen Bildungswesen und wachsender privater Bildungsmärkte (neu) gestaltet. Ein Feld, in dem besonders deutliche Änderungen zu erwarten sind, stellen die Erwerbspositionen und Schließungsstrategien der Mittelklassen dar.

1.3 Die Bildung der Mittelklassen

Dass die Mittelklassen maßgeblich auf Bildung angewiesen sind, legt etwa die Analyse nahe, mit der Eric Olin Wright das zweipolige Klassenschema von Marx zu ergänzen vorschlägt. Wright hat die große Gruppe der abhängig Be-

schäftigten im Blick, die aufgrund von *skills* und *expertise* sowie *authority* bessere und einträglichere Positionen besetzen als einfache Arbeiter, weil sie durch ihre raren Kompetenzen mehr Verhandlungsmacht haben und schwerer zu beaufsichtigen sind, selbst *auch* Aufsichtsfunktionen für das Kapital erfüllen und ggf. sogar am Profit teilhaben (Wright 1997: 20-23). Diese Positionen sind offenkundig durch das Bildungssystem einer Gesellschaft bestimmt, das Fach- und Führungskompetenzen vermittelt. Ähnliches gilt für die staatlich entlohnten „Versorgungsklassen“ im öffentlichen Dienst, die in Ländern wie Deutschland oder Frankreich einen erheblichen Teil der mittleren Einkommen und Machtstellungen beziehen. Und je nachdem, wo man die Grenze zwischen ‚Mitte‘ und ‚Oben‘ zieht, kann man auch die Vertreter der ‚Professionen‘ wie Ärzte und Rechtsanwälte hinzunehmen, die traditionell selbständig sind und ihre vergleichsweise hohen Einkommen auf u.a. durch Zertifikate, Zulassungsbeschränkungen und Gebührenordnungen staatlich regulierten Märkten erwirtschaften. Da die Anteile von abhängiger Beschäftigung und Scheinselbständigkeit auch in diesem Bereich signifikant sind, überschneidet er sich ohnehin mit dem der qualifizierten Beschäftigten. Sowohl in der Formierung und Abgrenzung dieser Mittelklasse(n) als auch in ihren inneren Kämpfen spielen Bildungstitel durchgängig eine wichtige Rolle. Die empirische Analyse des Zusammenhangs wird allerdings von zwei Seiten erschwert: Einerseits haben marxistische Klassentheorien Bildung kaum systematisch untersucht (Wright diskutiert die „acquisition of skills“ nur in einer Randbemerkung zur Werttheorie; 1997: 15f), andererseits werden die Autoritätspositionen, die wesentlich die Stellung der Mittelklasse(n) zwischen Arbeit und Kapital bedingen, in den gängigen Sozialstrukturanalysen vernachlässigt. Wir können daher nur in einer Art Zweckentfremdung bisheriger Befunde empirische Indizien zu den aktuellen Bildungsstrategien und -konflikten der Mitte zusammentragen.

Wie haben sich die Perspektiven verändert, die Bildung im Bereich qualifizierter Beschäftigung eröffnet? Die Angst vor Arbeitslosigkeit ist in den letzten zehn Jahren auch für die ‚obere Mittelschicht‘ gestiegen, der nach Goldthorpe u.a. Lehrer und mittlere Führungspositionen in der Industrie angehören, bereits seit Mitte der 1990er Jahre gilt dies auch für durchschnittlich qualifizierte Angestellte mit Routinetätigkeiten (Lengfeld/Hirsche 2009). Der Angst entsprechen nicht immer reale Gefährdungen, aber die Schwächung der Mittelklasse(n) ist deutlich. Während die höheren Einkommen stabil geblieben oder gewachsen sind, ist die Einkommensmittelschicht geschrumpft, am stärksten das Segment der Durchschnittsverdiener (Goebel u.a. 2010; Grabka/Frick 2008). Beschäftigte aller Qualifikationsgruppen müssen im Schnitt häufiger den Betrieb wechseln, die Möglichkeiten betriebsinterner Aufstiegskarrieren sind durch Outsourcing und den Abbau von Hierarchieebenen gesunken, und für Berufseinsteiger haben das Arbeitslosigkeitsrisiko und unsichere Beschäfti-

gung, z.B. durch Befristung, insgesamt erheblich zugenommen (Köhler u.a. 2008, Buchholz/Blossfeld 2009, Diewald/Sill 2004).

Mit derartigen Perspektiven muss die erneute Bildungsexpansion vor allem als Entwertung von Bildungstiteln erlebt werden. Dass der Anteil der Abiturienten kontinuierlich steigt und derjenige der Studierenden sowie Hochschulabsolventen politisch in die Höhe getrieben wird, schlägt sich gerade nicht in erweiterten Aussichten auf einen hohen Lebensstandard nieder, sondern in Unsicherheit darüber, welcher Abschluss noch wie viel zählt. Nimmt man hinzu, dass der Staat zugleich seine Sozialleistungen konsequent gesenkt hat, sodass die abhängige Erwerbsarbeit wieder stärker kommodifiziert ist, ergibt sich ein paradoxer Effekt: Die Konkurrenz um Bildungstitel wird intensiver, gerade weil ihre Bedeutung für die Eingliederung in die Hierarchie der Berufspositionen und damit auch der Einkommen abgenommen hat; den Betroffenen bleibt kaum etwas anderes als der Versuch, den gewachsenen Arbeitslosigkeits- und Armutsrisiken über präventive Aufwertung der eigenen Arbeitskraft zu begegnen. Die resultierende Konkurrenz um Bildung als Aufstiegs- und Statuserhaltsstrategie vollzieht sich nicht allein in Schule und Ausbildung, sondern auch im allgemeinen und betrieblichen Weiterbildungssystem. Für die Nachfrage in diesem Bereich spielt zusätzlich eine Rolle, dass auch in Bereichen des Arbeitsmarktes, in denen Beschäftigung und Einkommen nach wie vor überdurchschnittlich stabil sind, die durchschnittlichen Arbeits- und damit Qualifikationsanforderungen gesteigert wurden.

Dass die Mittelklassen verstärkt versuchen (müssen), ihre Position durch zusätzliche Bildungsinvestitionen zu sichern, wird besonders in der beruflichen Weiterbildung sichtbar. Die Anforderungen der Betriebe sind hier für Fach- und Führungskräfte gleichermaßen gestiegen. In den neuen, marktzentrierten Produktionsmodellen müssen sich Beschäftigte aller Hierarchieebenen immer wieder neue Arbeitsinhalte aneignen und sollen zugleich durch querfunktionale Kooperation sowie die Übernahme von Planungs- und Kontrollaufgaben die Effizienz ihrer Arbeit erhöhen (vgl. Hartz 1994). In der betrieblichen Weiterbildungspraxis wird die „bloße“ Qualifikationsvermittlung daher zusehends durch umfassende aktivierende Kompetenzentwicklung ersetzt (Kühnlein 1999). Ein Beispiel dafür, wie Unternehmen ihre Personalpolitik weniger auf weitere Rationalisierungen als vielmehr auf die Kompetenzen ihrer Mitarbeiter ausrichten, ist das in der Deutschen Bahn AG konzernweit erprobte Kompetenzmanagement (Busse 2007). Damit wächst die Bedeutung informeller Weiterbildung, und während die Teilnahme an formaler beruflicher Weiterbildung aufgrund betrieblicher Sparmaßnahmen in den letzten 10 Jahren wieder gesunken war, gilt dies nicht unbedingt für die informelle Weiterbildung (Heidemann 2010).

Gibt es Hinweise darauf, dass die Mittelklassen Weiterbildung als Schließungsstrategie einsetzen, um ihre Klassenpositionen zu verteidigen? Aktivitäten in

diesem Bereich waren bei Führungskräften und Akademikern schon immer stärker verbreitet; aktuelle Studien (Hubert/Wolf 2007) müssten daher durch Längsschnittanalysen ergänzt werden, die sich die Veränderungen über die Zeit ansehen. Zwei Hinweise finden wir aber schon jetzt. Das neue „Kompetenzmodell“ lebenslanger und lebensweiter Weiterbildung bevorteilt erstens eindeutig die Gruppen mit höherem kulturellen Kapital – und Managementpositionen können dadurch auf neue Weise an ‚Leistung‘ gebunden werden (vgl. Freye 2009). Darüber hinaus haben, da die Beschäftigten grundsätzlich die Hauptlast der beruflichen Weiterbildungskosten tragen (Beicht u.a. 2006), Gruppen mit eigenen finanziellen Ressourcen einen strategischen Vorteil.

Weniger Daten finden sich für das klassische Bildungssystem. Das gestiegene Risiko, bereits beim Übergang ins Beschäftigungssystem zu scheitern bzw. in lange Warteschleifen zu geraten, lässt vermuten, dass Eltern verstärkt versuchen, eigene Positionsvorteile in private Bildungsvorteile für ihre Kinder umzusetzen. Dies lässt sich empirisch u.a. anhand privater Nachhilfe und privater Schulen untersuchen. Private Nachhilfe wird in Westdeutschland häufiger von Hochqualifizierten genutzt, und zwar vor allem dann, wenn das Abitur angestrebt wird (37% gegenüber 12% bei Hauptschülern). In Ostdeutschland ist das Gegenteil der Fall: private Nachhilfe nehmen vor allem Hauptschüler in Anspruch (24% gegenüber 11% bei Gymnasiasten). Nachhilfe scheint hier von den Eltern vor allem eingesetzt zu werden, um überhaupt einen Schulabschluss sicherzustellen (Schneider 2004). Insgesamt gilt, dass Nachhilfe umso häufiger genutzt wird, je höher die Bildung der Eltern ist; das Einkommen hat ebenfalls einen starken Effekt. Während diese Befunde keine Trendergebnisse zulassen, wurde für die Nutzung von Privatschulen im Lauf der letzten 20 Jahre bereits eine deutliche Zunahme nachgewiesen. 2007 gingen 7,8% aller Schüler auf eine Privatschule. Eltern mit Hochschulreife schicken ihre Kinder am häufigsten auf Privatschulen, und bei ihnen ist der Anteil auch am stärksten gewachsen: von 7% 1997 auf 12,4% 2007 (Lohmann u.a. 2009).

Der allgemeine Trend zur bildungsvermittelten Statuskonkurrenz lässt sich auch an der Entwicklung der Bildungsausgaben ablesen: Während die staatlichen Bildungsinvestitionen trotz aller Anstrengungen im Verhältnis zum Brutto-Inlandsprodukt kontinuierlich sinken (von 5,09% 1975 über 4,22% 1995 auf 4,04% 2005),⁸ sind nach Daten des Statistischen Bundesamts die Gesamtausgaben für Bildung noch 2008 angewachsen und bleiben insgesamt stabil (bei etwa 5,6% BIP). Das private Engagement in diesem Bereich – zu dem allerdings auch Unternehmen und Non-Profit-Organisationen beitragen – nimmt also messbar zu.

8 So die Arbeitsgemeinschaft Bildung für Deutschland auf der Grundlage von Zahlen des BMBF (<http://www.bildung-fuer-deutschland.de/deutscher-bildungshaushalt.html>, Abruf: 02.08.2010).

2. Bildungskämpfe der Gegenwart

2.1. Die Ausweitung der Kampfzone

Wettbewerb an Bildungseinrichtungen ist nie ein rein individueller Prozess. Wirksam werden hier auch partikuläre kulturelle Standards, die dafür sorgen, dass Gruppenmitglieder einander erkennen und im Zweifelsfall unterstützen, marginalisieren, attackieren oder ausschließen können. Die Standards dafür werden öffentlich regelmäßig neu ausgehandelt – und den Anlass geben oft institutionelle Reformen. Die vielfachen bildungspolitischen Initiativen der Gegenwart fordern daher nicht nur eine Einschätzung ihrer sozialen Effekte heraus, sondern schaffen überdies Situationen, in denen sich soziale Interessen am Bildungswesen erkennbar äußern.

Das deutet sich bereits in Debatten um die Kinderbetreuung an, deren gesetzliche Garantie zunächst sozial ausgleichende Effekte erwarten lässt, durch die Entlastung berufstätiger Eltern wie auch durch die Zusammenführung von Kindern aus allen Schichten. Doch in die Rechtfertigung des neuen Standards mischt sich Konkurrenzlogik. Wo die Gewährleistung des seit 2008 festgeschriebenen Anspruchs auf einen Kita-Platz durch Haushaltskürzungen gefährdet ist, kann man auch von linker Seite das Argument hören: „Frühkindliche Bildung ist kein Luxus, sondern Grundlage für eine erfolgreiche Volkswirtschaft“ (Monika Heinold, Parlamentarische Geschäftsführerin der Grünen in Schleswig-Holstein, zit. im *Hamburger Abendblatt* vom 19.5.10). Wichtig ist hier das Stichwort ‚frühkindliche Bildung‘, das zusehends die Entlastung berufstätiger Eltern als Hauptzweck der Kitas ersetzt. Als einzig zukunftsfähige Option präsentiert dies eine Studie im Auftrag der Telekom-Stiftung, die „Deutschland von modernem Kita-Bild weit entfernt“ sieht. Dem Stiftungsvorsitzenden, Minister a.D. Dr. Klaus Kinkel, scheinen die Befragten noch viel zu sehr „dem klassischen Bild der Betreuungseinrichtung verhaftet zu sein“. „Sehr überraschend ist“ für ihn „auch, dass gerade bei den Eltern die Herstellung von Chancengleichheit zum Schulbeginn als übergreifender Anspruch an die frühe Bildung vorherrscht. Die Förderung individueller Potenziale – inzwischen im Schulbereich das zentrale Thema – steht dagegen im Hintergrund“⁹. Wären die Befragungsergebnisse der Studie sozial aufgeschlüsselt, ließe sich abschätzen, ob nicht doch eine Avantgarde von Eltern die Chancengleichheit hinter sich lässt, indem sie die individuellen Potenziale ihres Nachwuchses mobilisiert. Es kommt ja nicht selten vor, dass Kinder inzwischen von früh an Fremdsprachen und Musikinstrumente lernen, einen ausgefüllten Terminkalender haben und als Träger vielfältiger Begabungen erkannt werden. Die Investitionen hierfür bieten Möglichkeiten genug, das in den Kitas erreichte kol-

9 Pressemitteilung vom 22.2.2010 (<http://www.telekom-stiftung.de/dtag/cms/content/Telekom-Stiftung/de/949084>, Abruf: 29.06.2010).

lektive Niveau individuell bzw. familiär zu überbieten. Die öffentliche Kinderbetreuung stellt damit im selben Schritt, in dem sie sozialen Ausgleich schafft, eine Grundlage für erweiterte Bildungskonkurrenz her. Pädagogische Beobachter befürchten schon, „dass mit der Reform des Bereichs der frühkindlichen Bildung kindliches Lernen einseitig auf Leistung ausgelegt wird und gesellschaftlicher Druck und Abstiegsängste [...] an Kinder weitergegeben werden.“ (Hübenthal/Olk 2009) Hier, nicht im Streit um familiäres Betreuungsgeld, liegt der soziale Konfliktstoff frühkindlicher Bildung.

Unmittelbar konfliktträchtig präsentiert sich die Bildungspolitik an ihrem anderen Ende, in der europäischen Hochschulreform. Sie wird von Beginn an durch wirtschaftsnahe Think Tanks wie das CHE begleitet (vgl. Schöllner 2004) und nicht erst seit dem Bildungstreik von ihrerseits uneinigen akademischen Interessengruppen kritisiert. Uwe Schimank erkennt hierin vorrangig einen Abwehrkampf der traditionellen „Bildungsbürger“ gegen die wirtschaftlich orientierten „Aufsteiger“ – einen „Kampf zwischen dem sich als Bildungsbürgertum verstehenden Teil der oberen Mittelschichten und den aufstrebenden unteren und mittleren Mittelschichten“ (Schimank 2010: 50f).¹⁰ Doch man kann auch Hinweise dafür sammeln, dass im Rahmen des Bologna-Prozesses umgekehrt Klassengrenzen gegen den seit den 1960er und 70er Jahren erfolgenden Andrang potenzieller Aufsteiger in Hochschulen erneuert werden. Für eine solche These spricht zunächst, dass in Systemen wie dem deutschen erst mit Bologna die *mass higher education* ein Segment von *elite higher education* erhält. Ulf Wuggenig begreift die Reform entsprechend „als Übergang von einer verdeckten zu einer offenen Eliten-Bildung [...]. Die Trennung und symbolische Unterscheidung von Bachelor- und Master-Studierenden, die Beschränkung des Zugangs in den ‚Graduate‘-Sektor und die über Konkurrenzdruck erzeugte Profilbildung von Hochschulen sind Ausdruck einer neuen vertikalen Differenzierung im Feld“ (2009: 154). Michael Hartmann (2005) nimmt an, dass zumal die neue Sichtbarkeit der ‚exzellenten‘ Hochschulen Bedingungen dafür schaffen würde, nach amerikanischem oder französischem Vorbild bildungsvermittelt sozialen Status zu vererben – und man kann ergänzen, dass sie auch den Sonderinteressen der wieder verengten professoralen Oberschicht entgegenkäme. Der erweiterte untere Bereich der akademischen Massenausbildung könnte demgegenüber für die qualifizierte, regelmäßig weiter zu schulende intellektuelle Arbeiterschaft bzw. Reservearmee sorgen, die der flexible Wissenskapitalismus benötigt (vgl. Huws 2006, Reitz/Draheim 2006). Und die Installierung von Wettbewerben auf allen Ebenen macht die neuen Hierar-

10 Schimank fügt „differenzierungstheoretisch“ hinzu, dass hier eine „Grenzstreitigkeit zwischen den Repräsentanten eines sich am Wissenschaftssystem verankernden Bildungssystems auf der einen und den Vertretern der die Hochschulabsolventen in Berufe abnehmenden anderen gesellschaftlichen Teilsysteme – allen voran des Wirtschaftssystems – auf der anderen Seite“ festzustellen sei (ebd.: 51). Klassentheoretisch klärt das nichts.

chien vereinbar mit den meritokratischen Prinzipien der Marktgesellschaft. Ob, wo und wie Klassenkämpfe um die Gestaltung der Hochschule nach Bologna stattfinden, ist allerdings eine offene Frage. Die Antwort hängt unter anderem von der zukünftigen Lage kapitalistisch genutzter Wissensarbeit ab, aber auch davon, wie die Hochschullehrer ihre Beziehungen zur staatlichen Macht und zur ökonomischen Verfügungsgewalt neu einrichten. ‚Bologna‘ bedeutet zumindest, dass hier Klärungen und Auseinandersetzungen notwendig sind; eine bloße Verteidigung ständischer Vorrechte ist nicht länger aussichtsreich.

2.2 Der „Hamburger Schulkampf“

Entsprechendes gilt, wie sich in diesem Jahr wieder gezeigt hat, nicht für das gegliederte Schulwesen. ‚Klassisch‘, ständisch oder vormodern muten deutsche Bildungsdebatten in jedem Fall insofern an, als sie erst in Bezug aufs Gymnasium richtig ausbrechen. In Hamburg wurde seit der Bürgerschaftswahl 2008 intensiv über eine grundlegende Schulreform gestritten; zeitweilig hat sich die Debatte zu einem „symbolischen Kampf“ um Bildungschancen insgesamt (so Michael Hartmann in einem Radiointerview im Mai 2010) ausgewachsen; gewonnen haben schließlich die engagierten Bildungs(besitz)bürger, die per Volksentscheid eine auf Kosten der Gymnasialzeit verlängerte gemeinsame Primarschule abgewehrt haben. Sie schreiben sich damit in eine Tradition ein, die seit Gründung der Bundesrepublik regelmäßig die ständischen Grenzen im Schulsystem verteidigt: Schon 1953 setzte sich in Hamburg eine Koalition aus CDU, Vaterstädtischem Bund und Deutscher Partei gegen die SPD durch, um unmittelbar deren Einführung einer sechsjährigen Einheitsschule zurückzunehmen, und 1978 genügte in Nordrhein-Westfalen ein Volksbegehren, um die sozialliberale Koalition von ihrem Vorhaben einer ‚Kooperativen Schule‘ für die gesamte Schulzeit abzubringen (Friedeburg 1989: 296-98, 461). In zahlreichen weiteren Auseinandersetzungen haben Eltern- und Lehrerverbände sowie konservative Kultusminister immer genügend Macht mobilisiert, um eine Schule für alle zu verhindern – und man fragt sich heute wie damals: Warum? Historisch liegt eine pauschale Antwort nahe. „Im 19. Jahrhundert hat der Staat einen Pakt mit dem aufbegehrenden Bürgertum geschlossen: Wenn ihr keine Revolution macht, dann schenke ich euch eine Schule, die ausschließlich eure Kinder zum Studium führt – das Gymnasium. Wenn der Staat diesen Pakt aufkündigt, wenn er den privilegierten Zugang zum Gymnasium angreift, dann macht das Bürgertum Revolution.“¹¹ Doch es lohnt genauer zu fragen, was von diesem Befund weiter gültig ist – wobei in diesem Fall auch milieu-theoretische Überlegungen unumgänglich sind.

11 So Christian Füller am 21.7.2010 im Freitag. <http://www.freitag.de/politik/1029-putsch-der-eliten>, Abruf: 30.07.2010.

Der aktuelle Hamburger Konflikt wurde von den dortigen Christdemokraten angestoßen, deren schulpolitisches Programm in der sekundären Bildung, für deutsche Verhältnisse geradezu revolutionär, von der Drei- zur Zweigliedrigkeit strebt: neben das Gymnasium tritt die Stadtteilschule, eine Vereinigung aus Haupt-, Real- und Gesamtschule (vgl. ausführlich Merkelbach 2010). Nach der verlorenen Wahl war die CDU allerdings gezwungen, sich mit dem grünen Koalitionspartner über dessen Konzeption einer neunjährigen Einheitsschule nach skandinavischem Vorbild zu verständigen. Heraus kamen die beiden Vereinbarungen, dass 1) die Grundschule zur „Primarschule“ mit sechs Klassenstufen erweitert werden sollte sowie 2) sowohl das Gymnasium als auch die Stadtteilschule zu allen Bildungsabschlüssen führen. Während die SPD diesem Kompromiss relativ aufgeschlossen gegenüber stand, gingen gleich zwei Bürgerinitiativen in die Offensive. Das Bündnis „Eine Schule für alle“, in dem vor allem die Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft, aber auch Grüne aktiv sind, brachte für ein Volksbegehren nicht die nötigen 62.000 Unterschriften zusammen. Die Bürgerinitiative „Wir wollen lernen“ um den Hamburger Rechtsanwalt Walter Scheuerl fand es demgegenüber nicht tragbar, dass durch die sechsjährige Primarschule die Gymnasialzeit um zwei Schuljahre verkürzt worden wäre. Im vergangenen Herbst erreichte das von „Wir wollen lernen“ angestrebte Volksbegehren überraschenderweise rund 180.000 Unterschriften; der folgende Volksentscheid erbrachte mit 276.304 zu 218.065 Stimmen eine klare Mehrheit gegen die Reform. Die Initiative, von der Berichterstattung primär dem hanseatischen Großbürgertum zugeordnet und als mit Macht und Einfluss bewaffneter „Klassenkampf vom oben“ beschrieben (so in der *Frankfurter Rundschau* vom 18.3.2010: „Blankenese beinhart“), hat offenbar „weit über den Kreis der am Erhalt gymnasialer Privilegien Interessierten“ (Merkelbach 2010) hinaus die diffuse Sorge um Bildungschancen mobilisieren können.¹²

Dennoch legt die Berichterstattung über wie auch die Selbstdarstellung von „Wir wollen lernen“ nahe, deren Tätigkeit als einen „Kulturkampf“ um den Erhalt von Bildungsprivilegien zu begreifen. So meint der *Spiegel* (24/2008, 151), dass „die Gymnasialeltern [...] eine mächtige Lobby“ seien, die sich nur ungern für „fragwürdige gesellschaftspolitische Experimente missbrauchen“ ließen, und zitiert Scheuerl mit dem deutlichen Satz: „Soziale Unterschiede sind durch die Schule nur begrenzt korrigierbar“ (ebd.). Auf ihrer Webseite bemüht die Bürgerinitiative seitenlang (und tendenziös) „wissenschaftlich ab-

12 Die „Initiative aus den Elbvororten“ beansprucht für alle Eltern zu sprechen und hat sich stellenweise sogar als Vertreterin sozialer Gerechtigkeit profiliert: „die von CDU/GAL geplante Abschaffung des Elternwahlrechts hinsichtlich der weiterführenden Schulform wird zur Verschlechterung der sozialen Chancengerechtigkeit beitragen“ (<http://www.wir-wollen-lernen.de>, Gute Gründe für die Erhaltung des Elternwahlrechts und die Erhaltung der weiterführenden Schulen ab Klasse 5, Abruf: 20.05.2010).

gesicherte“ Erkenntnisse aus der Bildungsforschung, um die Aussage zu belegen, dass die selektive Schulform Gymnasium die Leistungen von Kindern besonders in der 5. und 6. Jahrgangsstufe besser zu fördern vermöge als integrative Formen wie die Gesamtschule.¹³ Angesprochen fühlen sollten sich offenbar vor allem Eltern, für die der Gymnasialbesuch ihrer Kinder beschlossene Sache ist, die also kein Interesse daran haben, Reformen zugunsten anderer Gruppen mit zu tragen und im Gegenteil befürchten, dass ihre Kinder durch Berührung mit diesen Gruppen im Lernen geschwächt und womöglich sozial nach unten gezogen werden.

Man ist nun geneigt, dem öffentlichen Diskurs über „Wir wollen lernen“ folgend zu glauben, es müsse sich um eine Initiative des etablierten Bildungs- und Besitzbürgertums handeln, das durch den grün-schwarzen Reformvorstoß seine Privilegien bedroht sieht. Die Auswertung der Abstimmungsergebnisse stützt diesen Befund teilweise. Selbst die FAZ, die nach einigem Zögern entschieden hat, die „Legende eines ‚Klassenkampfes von oben‘“ abzuwehren, muss zugeben: „Tatsächlich lag in den Villengegenden die Beteiligung an der Abstimmung durchweg über fünfzig Prozent. In den armen Vierteln dagegen – etwa in Wilhelmsburg und Jenfeld – ging überhaupt nur jeder Vierte zur Urne; in sozialen Brennpunkten wie Billstedt sogar nur jeder Achte.“¹⁴ Dagegen kann sie nur den Hinweis aufbieten, dass die Initiative selbst im überdurchschnittlich Grün wählenden Altona eine (knappe) Mehrheit erreicht hat – was auch für die Stärke des dort vertretenen Elb-Bürgertums sprechen könnte und zeigt, dass weltanschauliche Großzügigkeit bei den eigenen Kindern aufhört.

Trotzdem verschiebt sich das Bild, wenn man bedenkt, wie viel Zustimmung

13 Dabei werden nicht nur (je nach Gelegenheit zwischen vier Studien wechselnd) allein Befunde geboten, die dem Gymnasium Leistungsfähigkeit bescheinigen, sondern zudem Indikatoren fragwürdig aufeinander bezogen: „Die Kompetenzwerte an den *Hamburger Gymnasien* liegen beim *Ländervergleich der PISA-Studie 2003* in Mathematik mit einem Mittelwert (MW) von 570 Punkten deutlich über dem OECD-Durchschnitt (MW: 500) und noch klar vor Finnland (MW: 544). Mit einem Abstand von 107 Punkten folgen Hamburgs Realschulen (MW: 463). Die integrierten Gesamtschulen [...] liegen mit einem Mittelwert von nur 456 Punkten im internationalen Vergleich zwischen den PISA-Schlusslichtern Griechenland (MW: 445) und Portugal (MW: 466)“ (ebd.). Eine Aussage ist zumindest klar: Ein hoher Kompetenz-Mittelwert an Gymnasien ist den Initiatoren wichtiger als ein hoher Mittelwert für alle (wie in Finnland); hinzu kommt die Angst vor allgemeinem Niveauverlust durch Gesamtschulen (auch wenn diese zurzeit nur in Konkurrenz mit den Gymnasien arbeiten).

14 Stefan Dietrich, FAZ von 29.08.10 (<http://www.faz.net/-01e931>, Abruf: 30.8.2010). Bei kursorischer Sichtung der Abstimmungsstatistik lässt sich ergänzend Folgendes festhalten: In den so genannten „Elbvororten“ wie Nienstedten, Blankenese oder Othmarschen war die Wahlbeteiligung (korrelierend mit der grundsätzlichen Zustimmung für das Anliegen der Bürgerinitiative) mit rund 60% am höchsten, und wohlhabende innerstädtische Bereiche wie Groß-Flottbek oder Harvestehude erreichten ähnliche Beteiligungen. Darüber hinaus hatten auch gutbürgerliche Stadtteile wie Volksdorf oder Wellingbüttel hohe Werte (um 58%). Die Abstimmungsbeteiligung entsprach proportional in etwa der bei Bürgerschaftswahlen, wo man ebenfalls in den reichen Stadtteilen deutlich häufiger zur Urne geht.

die Bürgerinitiative mobilisieren konnte. Nicht alle ihrer 276.000 Befürworter lassen sich dem Großbürgertum zurechnen; selbst im wohlhabenden Hamburg verdienten 2006 nur knapp 1% der insgesamt etwa 750.000 abhängig Beschäftigten¹⁵ monatlich 8.000 Euro brutto und mehr¹⁶. Offenbar waren die Argumente der Initiative auch für Eltern einleuchtend, die selbst den Bildungsaufstieg realisiert haben bzw. dies für ihre Kinder planen, sich gleichzeitig aber ihrer sozialen Position nicht sicher genug sind, um schulische Segregation abzubauen zu wollen. In den Verteidigungskampf etablierter Eliten mischt sich also der „Klassenkampf“ nachdrängender Bildungsaufsteiger. Eine Rolle dürfte auch ethnische Abgrenzung spielen, die gerade in der Stadtteilschule prekär wird. So berichtete der *Spiegel* in einem frühen Stadium der Debatte (24/2008: 152): „Mariusz Rejmanowski [...], Vertriebsrepräsentant einer Fluglinie, lebt mit seiner Familie in Wilhelmsburg, das als sozialer Brennpunkt gilt. Gleichwohl ist Rejmanowski zufrieden mit dem Gymnasium Kirchdorf/Wilhelmsburg, das zwei seiner Kinder besuchen. ‚Der Migrantenanteil ist groß, [...] doch die Eltern geben ihren Kindern den Willen zum Lernen mit.‘ Das würde anders, [...] wenn der Klassenverband aus der Grundschule auch in der fünften und sechsten Klasse zusammenbliebe. Eine Schule in Wilhelmsburg käme dann für ihn nicht mehr in Frage.“ Hier zeigt sich konkret die prekäre Logik des Aufstiegs: Er funktioniert nur, wenn nicht alle mitgenommen werden.

Das Neue der Hamburger Konstellation wird allerdings erst vollständig deutlich, wenn man bedenkt, dass hier ein bürgerliches (nämlich auf individuelle Leistung orientierendes) Zukunftsprojekt an bürgerlichen (auf Statusgrenzen fixierten) Ressentiments gescheitert ist. Das Gesetzesvorhaben des Senats hatte nicht nur bereits einige Kanten verloren, als es zur Abstimmung kam – namentlich wurde das Elternrecht zur Wahl der weiterführenden Schule beibehalten, dessen Abschaffung heute wie in der Nachkriegszeit „die schichtenspezifische Selektion im gespaltenen Schulsystem auszuhöhlen“ drohte (Friedeburg 1989: 300). Das Projekt war auch durchaus im Geist der Individualisierung gestaltet, die im gegenwärtigen Bildungsdiskurs generell kollektive Differenzen aufzulösen verspricht. Als dafür geeignete Maßnahme schlägt eine Infobroschüre der Stadt Hamburg unter der Überschrift „Leistungen sichtbarer machen“ eine Art Lernvertrag vor: „In jedem Schulhalbjahr wird verbindlich ein Gespräch zwischen Eltern, Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern geführt, um gemeinsame Lernziele festzulegen.“ (Behörde für Schule und Berufsbildung 2010: 7) Dieser Punkt muss dem Volksentscheid nicht zum Opfer fal-

15 Quelle: Beschäftigungsstatistik der Bundesagentur für Arbeit: Beschäftigte - Zeitreihen ab 1999 (Quartalsdaten - Zeitreihen nach Ländern, Staatsangehörigkeit, Voll- und Teilzeitschäftigung, Geschlecht, Auszubildende), abgerufen am 02.08.2010.

16 Quelle: Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein: Verdienststruktur in Hamburg und Schleswig-Holstein 2006 - Was verdienen die Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen im Norden? In: Statistik informiert ... SPEZIAL V/2008, 22.7.2008.

len. Insgesamt werden zukünftig beide Momente politisch wichtig sein: Verfahrensreformen, die die Formen und Ideologien der Konkurrenz und Differenz weiter ins Bildungswesen hineintreiben, und Abwehrkämpfe verunsicherter Bildungsprofiteure, die interessenpolitisch den egalitären Überschuss dieser Neuerungen reduzieren.

3. Fazit

Was können wir abschließend über die Folgen konkurrenzförmig organisierter Bildung für Klassenformierung und kulturelle Abgrenzungsstrategien sagen? Unsere zentrale These war, dass die Bildungspolitik gerade dort, wo sie eine Art klassenloser Gesellschaft lernender Individuen verspricht, einen verstärkten, namentlich von den Mittelklassen geführten Kampf um die knapper werdenden Chancen beruflichen Aufstiegs und Statuserhalts provoziert. Bildungskapital wird dabei zu einer Art Leitwährung. Gestützt haben wir unsere Annahme zunächst auf die Erneuerung meritokratischer Versprechen als bloße ‚Chancengerechtigkeit‘. Sozialstrukturell stellen wir eine Gefährdung von Privilegien der Mittelklassen fest, die gleichwohl weiterhin Vorteile im Bildungswettbewerb haben und kompensatorisch verstärkt auf private Bildungsinvestitionen setzen. Dem entsprechen die bildungspolitischen Impulse und Konflikte der Gegenwart. Bereits in der Kinderbetreuung ist ein Trend zur Bildungsmobilmachung zu erkennen; an Schulen und Hochschulen brechen die Kultur- und womöglich Klassenkämpfe dann offen aus.

Insgesamt gibt es also einige Belege für unsere Grundannahme. Zugleich ergibt sich weiterer Forschungsbedarf. Aufgrund der individualistischen Ausrichtung der Sozialstrukturanalyse wissen wir bislang zu wenig darüber, wie sich die Schließungsprozesse der Mittelklassen nach unten vollziehen, wie sie innerhalb des Erwerbssystems untereinander konkurrieren und welche Rolle Bildung dabei spielt. Dies gilt auch für die Managerklasse, die teilweise direkt die Interessen des Kapitals vertritt. Gegen die vorherrschende humankapitaltheoretische Analyse der Beschäftigungsstrukturen ist vor allem deren qualitativer Wandel angesichts veränderter Eigentumsstrukturen und sinkender Aushandlungsmacht der Lohnabhängigen zu untersuchen; besonders interessant ist hier das Feld der Weiterbildung. Eine damit verbundene ideologische Frage konnte nur gestreift werden: der Kampf um Deutungsmacht in Bezug auf Arbeitsproduktivität. Ideologisch könnte Bildung und ökonomische Vormachtstellung nicht zuletzt der Gedanke verbinden, dass ‚Wissen‘ und ‚Kreativität‘ die eigentlichen Produktivitätsquellen unserer Gesellschaft geworden sind.

Schon jetzt lässt sich jedoch festhalten, dass die Reaktionen der bildungsbesitzenden Mittelklassen auf die gegenwärtige Bildungspolitik auch als Abgrenzung gegen weitere Bildungsaufsteigerinnen (z.B. aus migrantischen Milieus) zu lesen sind. Sie antworten vor allem auf inklusive Reformprojekte wie flä-

chendeckende frühkindliche Förderung, Stadtteilschulen oder auch die erneute Öffnung der Hochschulen. Der Anteil präventiver Sozialpolitik, den Bildungspolitik inzwischen standardmäßig beinhaltet, wirft also gleich zwei Probleme auf. Einerseits unterstellt die Absicht, soziale Nachteile durch staatlich induzierte Bildungsprozesse auszugleichen, kontrafaktisch eine Situation, in der alle gewinnen können – ob nur im Fahrstuhleffekt oder sogar durch egalisierte Lebenschancen. Dagegen stehen die Hierarchien und Krisen der Erwerbswelt. Aus der Partikularsicht der bereits aufgestiegenen Mittelklassen wird aber das bloße organisierte Versprechen als Affront gegen die eigene, ‚leistungsgerecht‘ erworbene Position gedeutet und als unzulässige Gleichmacherei abgewehrt. Spätestens hiermit wird die Bildungskonkurrenz zum Klassenkampf.

Literatur

- Beicht, Ursula; Krekel, Elisabeth M.; Walden, Günter (2006): *Berufliche Weiterbildung. Welche Kosten und welchen Nutzen haben die Teilnehmenden?* Bielefeld.
- Berger, Peter A.; Kahlert, Heike (2005, Hg.), *Institutionalisierte Ungleichheiten: Wie das Bildungswesen Chancen blockiert*, Weinheim/München, 71-102.
- Bernstein, Basil (2001): From Pedagogies to Knowledges, in: B. Bernstein u.a., *Towards a Sociology of Pedagogy*, New York/Frankfurt a. M.
- Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude (1964): *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris.
- (1970): *Reproduction in Education, Society and Culture*, London u.a.1990
- Bröckling, Ulrich u.a. (2007): *The Learning Society from the Perspective of Governmentality*, Oxford.
- Buchholz, Sandra; Blossfeld, Hans-Peter (2009): Beschäftigungsflexibilisierung in Deutschland: Wen betrifft sie und wie hat sie sich auf die Veränderung sozialer Inklusion/Exklusion in Deutschland ausgewirkt? In: Stichweh, Rudolf; Windolf, Paul (Hg.): *Inklusion und Exklusion. Analysen zur Sozialstruktur und sozialen Ungleichheit*, Wiesbaden, 123-138.
- Busse, Gerd (2007): Deutsche Bahn AG: Einführung eines „Kompetenzmanagements Bahn“. In: Heidemann, Windfried (Hg.): *Betriebliche Weiterbildung: Neuere Beispiele aus der Praxis*, HBS Arbeitspapier, 149, 17-20.
- Crompton, Rosemary (2008): *Class and Stratification*, Cambridge.
- Diewald, Martin; Sill, Stefanie (2004): Mehr Risiken, mehr Chancen? Trends in der Arbeitsmarktmobilität seit Mitte der 1980er Jahre. In: Struck, Olaf, Köhler, Christoph (Hg.): *Beschäftigungsstabilität im Wandel*, München/Mehring, 39-62.
- Draheim, Susanne; Reitz, Tilman (2004): Work Hard and Play by the Rules. Zur Neubesetzung des Gerechtigkeitsbegriffs in der SPD-Programmdiskussion, in: *Das Argument* 256, 46. Jg., H. 3/4, 468-482.
- Ehmke, Timo; Baumert, Jürgen: Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb: Vergleiche zwischen PISA 2000, 2003 und 2006, in: Prenzel, Manfred u.a. (Hg.), *PISA 2006. Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie*, Münster u.a., 309-335.
- Esping-Andersen, Gosta (1993): *Changing Classes: Stratification and Mobility in Post-industrial Societies*, London.
- Europäische Kommission (2009): *Communication from the commission to the European Parliament Council, the European economic and social committee and the committee of the regions. An updated strategic framework for European cooperation in education and training*, 7.5.09, Brüssel.

- Evans, Karen (2009): *Learning, Work, and Social Responsibility. Challenges for Lifelong Learning in a Global Age*, o.O.
- Freye, Saskia (2009): Ein neuer Managertyp? Führungswechsel in der deutschen Wirtschaft, in: *MPIfG Jahrbuch 2009-2010*, Köln, 59-64.
- Friedeburg, Ludwig von (1989): *Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch*, Frankfurt a. M.
- Goebel, Jan; Gornig, Martin; Häußermann, Hartmut (2010): Polarisierung der Einkommen: Die Mittelschicht verliert. In: *DIW Wochenbericht* 24/2010: 2-8.
- Goldthorpe, John A. (2000): *On Sociology: Numbers, Narratives and the Integration of Research and Theory*, Oxford u. a.
- Grabka, Markus; Frick, Joachim R. (2008): Schrumpfende Mittelschicht – Anzeichen einer dauerhaften Polarisierung der verfügbaren Einkommen? In: *DIW-Wochenbericht* 10/2008, 101-108.
- Grusky, David B.; Weeden, Kim A. (2006): Does the Sociological Approach to Studying Social Mobility Have a Future? In: Morgan, Stephen L.; Fields, Gary; Grusky, David B. (Hg.): *Mobility and Inequality: Frontiers of Research from Sociology and Economics*, Stanford, 85-108.
- Hartmann, Michael (2005): Elitehochschulen: Die soziale Selektion ist entscheidend, in: *PROKLA*, 34. Jg., 535-549.
- (2006): Leistungseliten – Soziale Selektion durch Herkunft und Hochschule, in: Eccarius, Jutta; Wigger, Lothar (Hg.), *Elitebildung – Bildungselite. Erziehungswissenschaftliche Diskussionen und Befunde über Bildung und soziale Ungleichheit*, Opladen, 206-225.
- Hartz, Peter (1994): *Jeder Arbeitsplatz hat ein Gesicht. Die Volkswagen-Lösung*, Frankfurt/Main.
- Heidemann, Winfried (2010): Lebenslanges Lernen im Betrieb. Neuere Praxisbeispiele, in: *HBS Arbeitspapiere*, 153.
- Hubert, Tobias, Wolf, Christof (2007): Determinanten der beruflichen Weiterbildung Erwerbstätiger. Empirische Analysen auf der Basis des Mikrozensus 2003, in: *Zeitschrift für Soziologie*, 36(6), 473-493.
- Hübenthal, Maksim; Olk, Thomas (2009): Frühkindliche Bildung, in: *Berliner Debatte Initial*, 20. Jg., H. 3, 16-29.
- Huus, Ursula (2006): What Will We Do? The Destruction of Occupational Identities in the Knowledge-Based Economy, in: *Monthly Review* 57, 19-34.
- Köhler, Christoph u.a. (2008): *Offene und geschlossene Beschäftigungssysteme – Determinanten, Risiken und Nebenwirkungen*, Wiesbaden.
- Kühnlein, Gertrud (1999): *Neue Typen betrieblicher Weiterbildung. Arbeitshilfe für Betriebs- und Personalräte*, Düsseldorf.
- Lengfeld, Holger; Hirschle, Jochen (2009): Die Angst der Mittelschicht vor dem sozialen Abstieg. Eine Längsschnittanalyse 1984-2007, in: *Zeitschrift für Soziologie*, 38: 379-399.
- Lohmann, Henning; Spieß, C. Katharina; Feldhaus, Christoph (2009): Der Trend zur Privatschule geht an bildungsfernen Eltern vorbei, in: *DIW Wochenbericht*, 38/2009, 640-646.
- Merkelbach, Valentin (2010): *Ein Volksentscheid und die Aussichten auf Schulfrieden in Hamburg. Rückblick und Ausblick* (<http://bildungsklick.de/a/72868/ein-volksentscheid-und-die-aussichten-auf-schulfrieden-in-hamburg/>, Abruf: 20.5.2010)
- Müller, Walter; Pollack, Reinhard (2008): Weshalb gibt es so wenige Arbeiterkinder in Deutschlands Universitäten? in: Becker, Rolf; Lauterbach, Wolfgang (Hg.), *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu Ursachen der Bildungsungleichheit*, 3.A., Wiesbaden, 307-346.
- Parkin, Frank (1974): Strategies of Social Closure in Class Formation, in: ders. (Hg.), *The Social Analysis of Class Structure*, London, 1-18
- Reitz, Tilman; Draheim, Susanne (2006): Die Rationalität der Hochschulreform. Grundzüge eines postautonomen Wissensregimes, in: *Soziale Welt*, 57. Jg., H. 4, 373-396.
- Schimank, Uwe (2010): Humboldt in Bologna – falscher Mann am falschen Ort? in: *Hochschul-Informations-System* (Hg.): *Perspektive Studienqualität. Themen und Forschungsergebnisse der HIS-Fachtagung*, Bielefeld, 44-61.
- Schneider, Thorsten (2004): Nachhilfe als Strategie zur Verwirklichung von Bildungszielen. Eine empirische Untersuchung mit Daten des Sozio-oekonomischen Panels (SOEP), in: *DIW Discussion Papers*, 447.

- Schöller, Oliver (2004): Vom Bildungsbürger zum Lernbürger. Bildungstransformation in neoliberalen Zeiten, in: *PROKLA* 137, 34. Jg., 515-534.
- Solga, Heike (2005): *Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbchancen gering qualifizierter Personen aus ökonomischer und soziologischer Perspektive*, Opladen.
- Tuschling, Anna; Engemann, Christoph (2006): From Education to Lifelong Learning: The emerging regime of learning in the European Union, in: *Educational Philosophy and Theory*, 38. Jg., H. 4, 451-469.
- Tuschling, Anna (2009): Lebenslanges Lernen als Bildungsregime in der Wissensgesellschaft, in: *Berliner Debatte Initial*, 20. Jg., H. 3, 45-55.
- Vester, Michael (2004): Die Illusion der Bildungsexpansion. Bildungsöffnungen und soziale Segregation in Deutschland, in: Engler, Steffani; Kraus, Beate (Hg.), *Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen*, Weinheim/München, 13-53.
- Wright, Eric Olin (1997): *Class Counts*, Cambridge.
- (2009): Understanding Class. Towards an Integrated Analytic Approach, in: *New Left Review*, 60. Jg., 101-116.
- Wuggenig, Ulf (2008): Eine Transformation des universitären Feldes: Der Bologna-Prozess in Deutschland und seine Vorgeschichte, in: Schultheis, Franz u.a. (Hg.): *Humboldts Altraum. Der Bologna-Prozess und seine Folgen*, Konstanz, 123-162.

LUXEMBURG

GESELLSCHAFTSANALYSE UND LINKE PRAXIS

3
2010

AUTO MOBIL KRISE | United States of Automobiles | Folgen der Auto-Urbanisierung | Konversion, Zukunftsfonds, Wirtschaftsdemokratie | Welt ohne Autos | Besser verkehren! Sozialökologische Mobilität | Greening Strategies – Wo bleibt die Arbeit? | Kritik des E-Autos | E-Gold – Kämpfe um Lithium | Bus-Riders-Union – Klassenpolitik im Verkehr | Driving Women | Care Revolution

Mit Beiträgen von: Stephan Kaufmann | Sabine Leidig | Vera Šćepanović
Bernd Röttger | Oliver Pye | Hilary Wainwright | Eric Mann | Rainer Rilling
Shahra Razavi | Stefan Krull | Catherine Lutz | Ulla Lötzer | Bill Fletcher
Raul Zibeche | Jayne Holsinger | Gabriele Winker u.a.

September 2010, 160 Seiten, VSA: Verlag
10,- Euro, Abo 30,- Euro (Ausl. 40,-), erm. 20,- Euro

Redaktion Luxemburg:
luxemburg@rosalux.de, www.zeitschrift-luxemburg.de
Rosa-Luxemburg-Stiftung, Franz-Mehring-Platz 1, 10243 Berlin