

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

Jahrbuch für Pädagogik 2020

**Neue Arbeitsverhältnisse –
Neue Bildung**

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

Jahrbuch für Pädagogik

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

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

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

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

Jahrbuch für Pädagogik 2020

Neue Arbeitsverhältnisse – Neue Bildung

BELTZ JUVENTA

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



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

1. Auflage 2022

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

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

Printed in Germany

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

Wolfgang Keim zum 80. Geburtstag

Inhaltsverzeichnis

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

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

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

Editorial: Neue Arbeitsverhältnisse – Neue Bildung?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Zu den Beiträgen

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

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

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

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

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

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

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

Literatur

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

Oedelsheim for ever

Wolfgang Keim zum 80.

Hasko Zimmer

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Luana Salvarani

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

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

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

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

Introductory remarks

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

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

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

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

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

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

First approaches to Lutheran *Beruf*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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