SSOAR

Open Access Repository
www.ssoar.info

(Hoch-)Schule als Replikantenfabrik? Herrschaftsinstrument(e) zur Produktion, Reproduktion und Legitimation der gesellschaftlichen Ordnung

Wall, Anna; Hudelmaier, Johannes

Erstveröffentlichung / Primary Publication
Magisterarbeit / M.A. thesis

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:
Wall, A., & Hudelmaier, J. (2012). *(Hoch-)Schule als Replikantenfabrik? Herrschaftsinstrument(e) zur Produktion, Reproduktion und Legitimation der gesellschaftlichen Ordnung.* Tübingen. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-373531

Nutzungsbedingungen:
Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-ND Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de

Terms of use:
This document is made available under a CC BY-NC-ND Licence (Attribution-Non Comercial-NoDerivatives). For more Information see:
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

gesis
Leibniz-Institut
für Sozialwissenschaften

Mitglied der
Leibniz-Gemeinschaft

Universität Tübingen

Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät
Im Fachbereich Erziehungswissenschaft.

(Hoch-)Schule als Replikantenfabrik? Herrschaftsinstrument(e) zur Produktion, Reproduktion und Legitimation der gesellschaftlichen Ordnung

MAGISTERARBEIT

Vorgelegt von:

Anna Wall
Matrikelnummer: 2826635
Lohwiesenweg 2
73527 Schwäbisch Gmünd

Johannes Hudelmaier
Matrikelnummer: 2558259
Friedrich-Dannenmann-Straße 31
72070 Tübingen

Erstgutachterin: Prof. Dr. Sigrid Karin Amos
Zweitgutachter: Dr. Eberhard Bolay

14. Januar 2012

„Sie wissen das nicht, aber sie tun es“

— Karl Marx —

Für Bernd

INHALTSVERZEICHNIS

Intro

Kapitel 1 –Prolog.....9

Kapitel 2 –Intro.....11

Theorie

Kapitel 3 –Karl Marx.....16

3.1.Zur Kritik der politischen Ökonomie.....16
3.2.Produktion I —Der Doppelcharakter der Ware: Ware, Wert & Abstrakte Arbeit 17
3.3.Verschleierung I —Der Warenfetisch.....19
3.4.Verschleierung II —Der Geldfetisch.....21
3.5.Produktion II —Der Mehrwert.....23
3.6.(Re)Produktion I —Der Kapitalismus.....24
3.7.(Re)Produktion II —Die Kapitalisierung aller Lebensbereiche.....29

Kapitel 4 –Bourdieu.....34

4.1.Symbolische Gewalt.....34
4.2.Kapitalsorten.....36
4.2.1 Ökonomisches Kapital.....37
4.2.2 Kulturelles Kapital.....38
4.2.3 Soziales Kapital.....41
4.2.4 Symbolisches Kapital.....42
4.2.5 Kapitalumwandlung.....43
4.3.Sozialer Raum und soziales Feld.....44
4.3.1 Raum.....44
4.3.2 Feld.....49
4.3.3 Illusio & Doxa.....51
4.4.Habitus 54
4.4.1 Praktischer Sinn.....55
4.4.2 Dispositionen.....56
4.4.3 Klassenhabitus.....58
4.4.4 Habitusentstehung und Sozialisation.....60
4.4.5 Habitusentwicklung —Transformation der Dispositionen.....62
4.4.6 Strukturierende und strukturierte Struktur.....64
4.4.7 Trägheit der Körper.....67

4.5.Legitimität der Herrschaft....69
4.5.1 Legitime Macht & illegitime Macht....69
4.5.2 Arbitrarität der bestehenden Ordnung....70
4.5.3 Doppelte Naturalisierung....70
4.5.4 Anerkennung durch Verkennung....72

Kapitel 5 –Foucault....74

5.1.Wissen....74
5.2.Diskurs....76
5.3.Dispositiv....77
5.4.Analytik der Macht....79
5.4.1 Macht als Handlung....83
5.4.2 Produktivität von Macht....84
5.4.3 Widerstand....86
5.4.4 Repressive Seite der Macht....86
5.4.5 Zusammenfassung....87
5.4.6 Exkurs: Analyse von Machtverhältnissen....88
5.5.Subjektivierung....89
5.6.Gouvernementalität....94
5.6.1 Regieren —die Kunst der Führung....96
5.6.2 Macht, Herrschaft & Regierungstechnologien....97
5.6.3 Politische Rationalität —Regierung als Wissensordnung....101
5.7.Geschichte der Gouvernementalität....102
5.7.1 Pastoralmacht....103
5.7.2 Disziplinargesellschaft....106
5.7.3 Panopticon....107
5.7.4 Subjektivierung....109
5.7.5 Pädagogik-Dispositiv....109
5.7.6 Liberale Gouvernementalität —Sicherheitsdispositive....111
5.7.7 Neoliberale Gouvernementalität....113
5.7.8 Kontrollgesellschaft....114

Kapitel 6 –Marx – Bourdieu – Foucault....116

6.1.Bourdieu & Foucault....116
6.1.1 Zielsetzungen und Methode....116
6.1.2 Habitus und Disziplin....116
6.1.3 Wissen....117
6.2.Marx, Bourdieu & Foucault....117
6.2.1 Bourdieu & Foucault —komplementierende Fortführungen Marx'....118

Anwendung I - Schule

Kapitel 7 –Schulfunktionen....120

7.1.Funktion von Schule....120

7.2.Qualifikationsfunktion....121
7.2.1 Inkorporierung Kulturkapital....121
7.2.2 Persönlichkeitsentwicklung....121
7.2.3 Ökonomische Qualifizierung....121
7.2.4 Exkurs: Erziehung als Anpassung....122
7.3.Legitime Kultur....122
7.3.1 Inhalte schulische Lehrpläne....122
7.3.2 Orientierung der Inhalte an der legitimen Kultur....123
7.3.3 Homologer und bildungsferner Habitus....124

Kapitel 8 –Leistungsimperativ in der Schule....126

8.1.Leistungsimperativ....126
8.2.Leistung als Zugangsberechtigung....127
8.3.Leistungsbeurteilung....128
8.3.1 Lernen auf Zeit & Quantifizierung von Fehlern....128
8.3.2 Differenzierung der Schüler gemäß der sozialen Hierarchie....129
8.4.Zusammenfassung....131

Kapitel 9 –Symbolische Gewalt im pädagogischen Feld....132

9.1.Rezeption....132
9.2.Räume....134
9.3.Verhaltensweisen und Gesten....136
9.3.1 Lehrerhabitus....136
9.3.2 Schülerhabitus....137
9.3.3 Soziale Herkunft —Schulhabitus....137
9.4.Informelle Beurteilungspraktiken 138

Kapitel 10 –Die Prüfung: zentraler Subjektivierungsmechanismus....139

10.1.Geschichte & Institutionalisierung der Prüfung....139
10.2.Prüfung als Subjektivierung....141
10.3.Paradoxe Subjektivierungseffekte....142
10.3.1 A) Beförderung von Prüfungswissen....142
10.3.2 B) Zurechnung und Zurechenbarkeit 'eigener' Leistung....144
10.3.3 C) Vergleich mit anderen....146
10.4.Zusammenfassung....146

Kapitel 11 –Schule als Dispositiv....148

11.1.Disziplinarschule....148
11.2.Moderne Schule....149

Kapitel 12 –Reformpädagogik als gouvernementale Strategie....152

12.1.Offener Unterricht als gouvernementale Didaktik....152
12.2.Wandel der Leistungsbeurteilung....155

Kapitel 13 –Entfremdung....157

13.1.Vergleich: Werttheorie & Leistungswerttheorie....157
13.1.1 A) Arbeitswerttheorie....157
13.1.2 B) Leistungswerttheorie....158
13.2.Von der entfremdeten Arbeit zur entfremdeten Person....159
13.2.1 Entfremdete Arbeit....159
13.2.2 Entfremdung im Informationskapitalismus....160

Anwendung II - Bildungsreform

Kapitel 14 –Bologna-Prozess....164
14.1.Exkurs: Vorläufer des Bologna-Prozesses....165
14.2.Sorbonne-Erklärung....165
14.3.Bologna-Erklärung....166
14.4.Lissabon-Prozess....167
14.5.Berlin Agenda 2010....168
14.6.Bologna-Konferenzen....168
14.7.Bologna-Ziele 169

Kapitel 15 –PISA....170
15.1.Output-Variablen....171

Kapitel 16 –Neuausrichtung des Bildungssystems im Neoliberalismus. 172
16.1.Neoliberalismus....172
16.2.Transformation der Rolle des Staats....172
16.3.Der Imperativ der 'internationalen Wettbewerbsfähigkeit'....173
16.3.1 Lissabon-Strategie als hegemoniale Strategie zur Legitimation....174
16.4.Humankapital....174
16.5.Lebenslanges Lernen....176
16.6.Exkurs: Bologna & Studienreform 1966: Parallelen & Unterschiede....177
16.7.Neuausrichtung als 'Ökonomisierung der Bildung'....177

Kapitel 17 –Bildungsreform als Regierungstaktik....179
17.1.Intransparenz & Zeitdruck als Verschleierungs- & Überraschungstaktik....179
17.2.Sparpolitik als taktische Unterfinanzierung....180
17.3.PISA als Leistungszwang-Verstärker....181
17.3.1 Analyse Bourdieu & Foucault....181

Kapitel 18 –Ökonomisierung der Bildung....183
18.1.Frankfurter Einsprüche....183
18.2.Drei Ebenen des Ökonomisierungsprozesses....184
18.3.Von der Kritik zur 'radikalen' Kritik....185
18.4.Verbetriebswirtschaftlichung....187

18.4.1 Öffnung der Universität....189
18.4.2 New Public Management in Universitäten....190
18.4.3 NPM als gouvernementale Strategie....190
18.5.Funktionalisierung....191
18.5.1 Funktionalisierung von Forschung und Lehre an der Universität....191
18.5.2 Funktionalisierung als politische Strategie....193
18.6.Kommodifizierung....194
18.6.1 Bildung als Ware....196

Kapitel 19 –Bildungsreform als gouvernementale Strategie....199

19.1.Lissabon, Bologna & PISA als Sicherheitsstrategien....199
19.2.Subjektivierungspraktiken....201
19.3.Unternehmerisches Selbst....203
19.3.1 Bologna als Strategie zur Herausbildung des unternehmerischen Selbst....205
19.3.2 Autonomie & Verantwortung....206

Kapitel 20 –Standardisierung und Qualität....208

20.1.Standardisierung —ein 'work in progress'....208
20.2.Standardisierung in Bildungseinrichtungen....209
20.2.1 Modularisierung in der Hochschule....209
20.2.2 Nationale Bildungsstandards in der Schule....210
20.2.3 Bildungsstandards als Kontrolltechnik....212
20.3.Qualitätsmanagement und Qualität....214
20.3.1 Total Quality Management als Instrument zur Selbststeuerung....215
20.3.2 Eigenverantwortliche Qualitätskontrolle durch Selbststeuerung....215
20.3.3 Total Quality Management als Dispositiv....216
20.3.4 360°-Feedback als Subjektivierungspraktik....216
20.3.5 Qualitätskontrolle im Bildungsbereich....218

Finale

Kapitel 21 –Finale....224

Kapitel 22 –Epilog....236

Literatur

Kapitel 23 –Verwendete Literatur....237

Kapitel 24 –Weiterführende Literatur....248

Intro

KAPITEL 1 – PROLOG

—— *Johannes Hudelmaier & Anna Wall*

›‹In Ridley Scotts Film „Blade Runner“ von 1982, einer düsteren Dystopie, die im Jahr 2019 spielt, beschreibt der Begriff 'Replikant' künstlich erschaffene Wesen, nach dem Vorbild des Menschen: sie sind „überlegen in Stärke und Agilität und mindestens ebenso intelligent, wie die genetischen Ingenieure, von denen sie erschaffen wurden“ (Blade Runner 1982: Intro; eigene Übersetzung). Diese genetische 'Replik des Menschen' wird von einem mächtigen Unternehmen, der 'Tyrell Corporation', als gefügsame, optimierte und effiziente Arbeitsmaschine entwickelt, zur profitablen Erschließung fremder Planeten. Die 'Tyrell Corporation', deren Slogan „menschlicher, als der Mensch“ lautet, entwirft die Replikanten mit einer Lebensdauer von 4 Jahren —eine Art „Notabschaltung“ für die, dem Menschen überlegenen, Replikanten —und pflanzt ihnen gezielt Erinnerungen ein, um sie darüber steuern bzw. kontrollieren zu können: sie wissen nicht um ihre Identität. Die vom 'genialen' Wissenschaftler und Konzernchef Tyrell konzipierten Replikanten dienen vor allem der kommerziellen bzw. funktionalen Verwertung und sind vom naturgeborenen Mensch äußerlich kaum zu unterscheiden —alleiniges Unterscheidungsmerkmal: das fehlende Empathievermögen.

In Zeiten des rasanten technischen und wissenschaftlichen Fortschritts bzw. der (wirtschaftlichen) Globalisierung, in denen der Leistungsdruck durch den Imperativ des in-

ternationalen Wettbewerbs ins Unermessliche zu steigen scheint, scheint Anpassung unumgänglich —soll die Existenz abgesichert werden. Die unablässige Rede vom Verlust der Anschlussfähigkeit zwingt zu Leistung, Effizienz und Optimierung. In einer solchen, unsicheren Zeit, die stets vom Wandel bedroht, scheint das (virtuelle) Konzept des 'Replikanten' geeignete Lösungsstrategien anzubieten, um im internationalen Wettbewerb nicht unterzugehen.

Im Juli 1996 wurde zwar bereits ein Schaf geklont, für den Menschen scheint derzeit jedoch nur das ideelle Konzept des Replikanten möglich —aber: wo der (genetische) Zugriff auf den Körper versperrt, scheint der Geist hingegen offen. Soll der Replikant heute schon Wirklichkeit werden, so scheint dies momentan einzig über die Steuerung der Denkweisen geschehen zu können. (Hoch-)Schulen kommt traditionell die Aufgabe der Wissensvermittlung zu —es stellt sich die Frage welche Aufgabe ihnen im Zeitalter eines fortgeschrittenen, globalisierten Kapitalismus zukommt:

(Hoch-)Schule als Replikantenfabrik?

KAPITEL 2 – INTRO

—— Johannes Hudelmaier & Anna Wall

Die gesellschaftlich öffentlich zu Tage tretende Funktion von Bildungseinrichtungen behauptet die Befähigung zur Teilhabe an der Gesellschaft: zum einen sollen ihre Mitglieder für spätere Lebensanforderungen in Beruf, Privatleben und gesellschaftlichen Funktionen qualifiziert und zum anderen nach den Wünschen und Erfordernissen der Gesellschaft sozialisiert werden, d.h. eine entsprechend sozialisierte Persönlichkeit entwickeln. In dieser Arbeit wollen wir uns weniger augenscheinlichen Funktionen der Bildungsinstitutionen, nämlich Produktion, Reproduktion und Legitimation der gesellschaftlichen Hierarchie, widmen und von dort ausgehend erörtern, inwiefern Qualifikation und Sozialisation sich als Mittel von (Re)produktion und Legitimation instrumentalisieren und inwieweit sie sich auf diese funktionale Rolle beschränken bzw. eingrenzen lassen.

Im Zeitalter eines fortgeschrittenen, 'entfesselten' Kapitalismus —gerne auch Neoliberalismus genannt —, in dem die (Regulierungs-)Macht des Staates zunehmend zu schwinden scheint und in dem Bildung —nicht nur ein grundlegendes Erfordernis, sondern auch —eine immer mächtigere Ressource darstellt, stellt sich die Frage, wie die Gesellschaft heute reguliert wird: inwiefern können Bildungsinstitutionen die Rolle des Staates übernehmen bzw. als Herrschafts- und Anpassungsinstrumente betrachtet werden? Fürderhin erwachsen hieraus Fragen, inwiefern moderne Bildungsinstitutionen (noch) dem Humboldtschen Bildungsideal der Selbstbestimmung und -verwirklichung verpflichtet bzw. inwiefern sie „Erfüllungsgehilfen“ privatwirtschaftlicher Interessen sind bzw. waren, und inwiefern sich Gefahren und Risiken für Individuum wie Gesellschaft daraus ableiten. Vor dem Hintergrund der (wirtschaftlichen) Globalisierung werden neue (Heraus-)Forderungen an das Bildungssystem gestellt, allen voran: der Imperativ der internationalen Wettbewerbsfähigkeit —die Ausdehnung, Intensivierung und Internationalisierung des Konkurrenzprinzips. Welche Implikationen lassen sich aus den Bildungsreformen rund um PISA und Bologna, die auf das Problem der europäischen Wettbewerbsfähigkeit antworten soll, für die europäischen Edukanten ableiten?

Der Fokus unserer Untersuchung soll auf den zwei zentralen Bildungsinstitutionen Schule und Hochschule und deren (strukturellen) Veränderungen liegen, die die Bildungsreformen, rund um PISA und Bologna, sowohl beschreiben als auch implizieren.
Im ersten Hauptteil (Theorie) möchten wir mit den Theorien von Marx, Bourdieu und Foucault die gesellschaftliche Ordnung eines entfesselten Kapitalismus beleuchten, um daran anschließend die Rolle von (Hoch-)Schule und Bildungsreform zu diskutieren. So soll mit Marx die kapitalistische Wirtschaftsordnung als ökonomische Grundstruktur der Gesellschaft in gebotener Kürze umrissen werden: vom Beginn im Industriezeitalter bis zur heutigen „Informationsgesellschaft". Auf dieser Grundlage soll die moderne Gesellschaftsordnung bzw. deren Regulierung einerseits mit Bourdieus Konzept der 'symbolischen Gewalt' und andererseits mit Foucaults Theorie der 'Gouvernementalität' näher beleuchtet werden. Im Anschluss sollen die verschiedenen Ansätze im Hinblick auf die Anwendungsteile in einer kurzen Transitpassage gegenübergestellt bzw. auf einen Nenner gebracht werden.
Im ersten Anwendungsteil möchten wir vor allem die Institution 'Schule' in den Blick nehmen. Beginnend mit der Funktion der Schule im Kapitalismus, soll selbige anschließend im Lichte des Leistungsimperativs untersucht werden: Leistung als zentraler Antriebskraft im „Wettbewerb in der Schule". In der Folge widmen wir uns —im Anschluss an Bourdieu —den vielfältigen Formen symbolischer Gewalt, die auch in der Schule, in nicht zu unterschätzendem Ausmaß, Anwendung erfahren. Mit der Technik der 'Prüfung' wird in ein zentrales Paradigma der heutigen Regierungsweise eingeführt: die Subjektivierung. Die Foucaultsche Brille liefert einen erweiterten Blickwinkel für die Analyse der Schule: das Schuldispositiv. Mit Schlüsselbegriffen wie Selbstorganisation oder Selbstverantwortlichkeit soll der Wandel von der Drillschule zu reformpädagogischen Unterrichtsmethoden, diskutiert werden und die Frage, inwiefern damit das Versprechen für „mehr Gerechtigkeit in der Schule" eingelöst wird. In einem letzten Schritt soll die Gefahr der Entfremdung im Kontext der Schule und unter Rekurs auf Marx erörtert werden.
Im zweiten Anwendungsteil soll die fortschreitende Kapitalisierung der Gesellschaft im Lichte der wirtschaftlichen Globalisierung —die Unterwerfung aller Lebensbereiche, was vor allem auch das Bildungssystem betrifft, unter das Diktat von Kapitalverwertung, Profitmaximierung und Konkurrenz —besprochen werden. Insbesondere sollen dabei die Veränderungen des Bildungssystems durch die Reformen rund um Bologna und

PISA in den Blick genommen werden. Vor dem Hintergrund des Neoliberalismus bzw. der sogenannten „Wissensgesellschaft“, somit auch der Humankapitaltheorie und des Konzepts lebenslangen Lernens wird die Neuausrichtung des Bildungssystems diskutiert. In einem weiteren Schritt, soll diese Neuausrichtung unter Gesichtspunkten politischer Steuerung analysiert werden: lassen sich die Reformen als eine Regierungstaktik beschreiben und welche Rolle spielen hierbei Schlagworte wie Effizienzsteigerung, Humankapitalproduktion oder „internationale Wettbewerbsfähigkeit“? Im Anschluss soll detaillierter auf die Prozesse der 'Ökonomisierung der Bildung' —die sich in eine analytische Trias aus Verbetriebswirtschaftlichung, Funktionalisierung und Kommodifizierung differenzieren lässt —eingegangen werden. Mit Foucault kann eine andere Ebene der Analyse betreten werden, die die Umstellung des Bildungssystems unter der gouvernementalen Perspektive beleuchtet. Am Beispiel von Standardisierung und Qualitätsmanagement —relevante Instrumente, die im Zuge der Reformen in den Bildungsinstitutionen implementiert werden —sollen panoptische bzw. normalisierende oder kontrollierende Wirkungsweisen erläutert werden.
Den „roten Faden“ im Hintergrund bildet hierbei stets die (Optimierung der) funktionale(n) Anpassung der Subjekte an (welt-)wirtschaftliche Erfordernisse und somit ihre Reduktion/Degradierung: vom Mensch zur „Arbeitsmaschine“.

Bei der vorliegenden Arbeit handelt es sich weniger um eine empirische Untersuchung, denn um eine Darstellung des sekundären Quellenstudiums der Literatur. Die Auswahl der Sekundärliteratur erfolgte hauptsächlich unter dem Fokus pädagogischer Relevanz für das Thema. Die verwendete Sekundärliteratur bezieht sich vorwiegend auf den deutschsprachigen Raum, insbesondere den nationalen Bildungsraum Deutschlands. Ein-/ bzw. Ausschlusskriterien bei der Internet- und Sekundärliteratur-Recherche orientieren sich im wesentlichen in der zeitlich verorteten Gegenwartsnähe und inhaltlichem Gegenwartsbezug —vorzugsweise mit Bezug auf den erziehungswissenschaftlichen Diskurs und immer in Bezug auf die Relevanz für unser gestelltes Thema. Die verwendete Sekundärliteratur beschränkt sich aus diesem Grund überwiegend auf Veröffentlichungen ab dem Jahr 2000.
Die thematische Gegenwartsnähe, insbesondere die jüngsten Veränderungen des Bildungssystems, erfordern den Einschluss des „späten“ Foucault bzw. seines Konzepts der Gouvernementalität. Auf den in diesem Kontext weitverbreiteten bzw. -zitierten Text

„Postskriptum über die Kontrollgesellschaften“ von Gilles Deleuze, in dem er die Übergangsproblematik von der Disziplinargesellschaft zur Kontrollgesellschaft beschreibt, soll im Rahmen dieser Arbeit nur randständig eingegangen werden —zumal sich Deleuzes Überlegungen in ähnlicher Form, mehr oder weniger explizit, bereits in Foucaults zukunftsprognostischem Instrumentarium der Gouvernementalität finden lassen. Im vorgegebenen Rahmen ist es nicht möglich, die beiden französischen Autoren im Original ihrer Muttersprache zu zitieren, während wir uns bei Marx' Kapital vorrangig auf die wissenschaftliche Ausgabe der MEGA —Gesamtedition beziehen. Um die komplexen Begrifflichkeiten und theoretischen Implikationen annähernd abbilden zu können, erschien es uns nötig, auch mit längeren Zitationen die drei Theoretiker im deutschen „Original“ in ungekürzter Form ausführlich zu Wort kommen zu lassen —insbesondere, um eventuell auftretenden sinnentstellenden Verkürzungen begegnen zu können.

Eine umfassende Literaturangabe der von uns benutzten Quellen der Primär- und Sekundärliteratur findet sich —ebenso wie die Angabe der Internetquellen —in Kapitel 23 'Verwendete Literatur'. Das letzte Kapitel enthält Angaben zu weiterführender Literatur.

Aus Gründen der Formatierung mussten die zitierten Autoren jeweils einzeln im Text aufgeführt werden, weshalb auf „ebenda“ verzichtet wurde. Falls nicht ausdrücklich vermerkt, sind Hervorhebungen (innerhalb von Zitaten) von der Original-Quelle übernommen. Im Hinblick auf Lesbarkeit und Übersichtlichkeit werden in der vorliegenden Arbeit weder Doppelformen noch ähnliche Geschlechter-Kennzeichnungen verwendet. Alle im Text verwendeten Personenbezeichnungen beziehen sich daher stets auf beide, genauer: alle Geschlechter. Die einzelnen Parts sind je nach Autor gekennzeichnet, Einleitung und Schluss wurden gemeinsam verfasst.

Die vorliegende Arbeit sieht sich ferner im Gestus einer radikalen Kritik: einer Kritik, die sich weder einem Ergebniszwang noch einem Zwang zur Formulierung konkreter, alternativer Handlungsanweisungen unterwirft, die sich darüberhinausgehend nicht darauf beschränkt, *innerhalb* eines politisch festgelegten Koordinatensystems Stellung zu beziehen und sich ebensowenig scheut, sich in Gegensatz zu diesem zu stellen. In diesem Sinn möchten wir, die Verfasser, uns Foucaults Plädoyer für eine radikale Kritik anschließen:

> „Probleme wirkungsvoll und ernsthaft aufzuwerfen, bedeutet für Foucault, „sie mit der größtmöglichen Rigidität, mit höchster Komplexität und Schwierigkeit zu stellen, so daß eine Lösung nicht auf einen Schlag, dank der Überlegung von ein paar Reformern oder gar im Hirn einer

> politischen Partei auftaucht. [...] Ich hüte mich wohl, Gesetze zu formulieren. Eher gedenke ich, Probleme zu bestimmen, sie zu entfesseln und sie innerhalb eines Rahmens von derartiger Komplexität zu zeigen, daß es mir gelingt, den Propheten und Gesetzgebern das Maul zu stopfen: all denjenigen, die für andere und über andere sprechen. Das ist der Augenblick, wo die Komplexität des Problems in seinem Zusammenhang mit dem Leben der Leute auftauchen kann" (Foucault 1981: 10)." (Lehmann-Rommel 2004: 277)

Theorie

KAPITEL 3 – KARL MARX

—— *Johannes Hudelmaier*

3.1. Zur Kritik der politischen Ökonomie

In seinen Arbeiten Zur Kritik der politischen Ökonomie seines Werks 'Das Kapital' analysiert Karl Marx die gesellschaftlichen Verhältnisse des Kapitalismus. Aufbauend auf den Erkenntnissen der Arbeitswerttheorie wie sie von den bürgerlichen Ökonomen Adam Smith und David Ricardo formuliert worden waren, gelingt es Marx, deren theoretische Auffassungen aufzugreifen, einer grundlegenden Kritik zu unterziehen und in eine umfassende Kritik der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft von innen heraus zu erweitern. Marx befleißigt sich den Aufbau der bürgerlichen Ordnung aufzudecken und ihren inneren Zusammenhang als Komplex von Widersprüchen aufzuzeigen. Ferner gelingt es ihm, die historische Bedingtheit auszuarbeiten und seine eigene Werttheorie zu entwickeln auf der Grundlage des von ihm neu eingeführten Begriffs der menschlichen Arbeitskraft oder menschlichen Arbeitsvermögens. Die Kritik der politischen Ökonomie des Kapitalismus beginnt Marx mit der Definition der Ware.

> „Der Reichtum der Gesellschaften, in welchen kapitalistische Produktionsweise herrscht, erscheint als eine "ungeheure Waarensammlung"1), die einzelne Waare als seine Elementarform. Unsere Untersuchung beginnt daher mit der Analyse der Waare. Die Waare ist zunächst ein äu-

> ßerer Gegenstand, ein Ding, das durch seine Eigenschaften menschliche Bedürfnisse irgendeiner Art befriedigt.“ (Marx 1983: 17)

3.2. Produktion I – Der Doppelcharakter der Ware: Ware, Wert & Abstrakte Arbeit

Marx unterstreicht den Doppelcharakter der Ware: „Die Waare ist *unmittelbare Einheit von Gebrauchswert und Tauschwert,* also zweier Entgegengesetzten“ (Marx 1983: 51). Während der dialektische Widerspruch von Gebrauchswert und Tauschwert für Marx als unterscheidbare Kategorie des Werts in die Analyse und Betrachtung der Ware einfließt, erscheint die dialektische Einheit von Gebrauchswert und Tauschwert in der gesellschaftlichen Realität im Wert, welcher „als ein Ganzes wirklich auf andere Waaren bezogen wird“ (Marx 1983: 51) und sich im Austausch von Waren im Kapitalismus verwirklicht.

> „Die Nützlichkeit eines Dings für das menschliche Leben macht es zum Gebrauchswerth. (…) Der Gebrauchswerth verwirklicht sich nur im Gebrauch oder der Consumtion. Gebrauchswerthe bilden den *stofflichen Inhalt des Reichtums,* welches immer seine *gesellschaftliche Form* sei. In der von uns zu betrachtenden Gesellschaftsform bilden sie zugleich die stofflichen Träger des — *Tauschwerths*. Der Tauschwerth erscheint zunächst als das *quantitative Verhältniß*, die Proportion, worin sich Gebrauchswerte einer Art gegen Gebrauchswerte anderer Art austauschen (6), ein Verhältniß, das beständig mit Zeit und Ort wechselt. Der Tauschwerth scheint daher etwas Zufälliges und rein *Relatives*, ein der Ware innerlicher, immanenter Tauschwert (valeur intrinsèque) also eine contradictio in adjecto[7]).“ (Marx 1983: 18)

Der Warenaustausch zwischen den Warenproduzenten gelingt, wenn sich in ihnen Werte vergleichbarer oder „kommensurabler“ Größen ausdrücken lassen. Diese Größe stellt für Marx die zur Produktion der Waren durchschnittliche oder gesellschaftlich nötige Arbeitszeit dar. „Als Werte sind alle Waren nur bestimmte Maße festgeronnener Arbeitszeit“ (Marx 1983: 21). In der Arbeitszeit lassen sich die unterschiedlichen Waren als Produkte unterschiedsloser menschlicher Arbeit vergleichen. Sie nehmen „kommensurable“ Gestalt an, indem sie als Waren unter Waren erscheinen und sich auf „Quanta“ gleichförmiger abstrakter menschlicher Arbeitszeit beziehen. Erst in dieser abstrakten und durchschnittlichen Form als Messgrößen abstrakt-menschlicher Arbeit gewinnen sie ihre Wertform. Das Wertverhältnis stellt sich, so Marx, als Äquivalent zweier Waren dar, um

im Warenaustausch vergleichbar und tauschbar zu sein. Im Rahmen des historischen Entwicklungsprozesses der kapitalistischen Gesellschaftsformation kommt dabei dem Geld als allgemeiner Ware unter den Waren eine bedeutende vermittelnde Rolle zu: als allgemeine Wertform nimmt das Geld die universale Äquivalentform ein, mit der sich auf einfache Weise Ware gegen Ware berechnen und tauschen lässt.

Die Gleichheit der menschlichen Arbeiten nimmt zugleich eine sachliche Form an und begegnet den Menschen im gesellschaftlichen Charakter ihrer eignen Arbeit. Durch die Gleichsetzung ihrer Arbeiten begegnen und beziehen sich die Menschen aufeinander in der abstrakten Form der Arbeit. „Sie wissen das nicht, aber sie thun es" (Marx 1983: 47). Die gesellschaftlichen Verhältnisse treten den Menschen gegenüber einerseits „als ein außer ihnen existierendes gesellschaftliches Verhältnis von Gegenständen" (Marx 1968: 86), andererseits als Warenfetischismus, als geheimnisvolles Rätsel oder „Mysticismus der Waare" (Marx 1983: 47) verschleiert und verborgen hinter dem sachlichen Schein — durch die Gleichsetzung in der abstrakten Arbeit:

> „Woher also der räthselhafte Charakter des Arbeitsprodukts, sobald es die *Form der Waare* annimmt? Wenn die Menschen ihre Produkte aufeinander *als Werthe* beziehn, sofern diese Sachen für *bloß sachliche Hüllen* gleichartig menschlicher Arbeit gelten, so liegt darin zugleich umgekehrt, daß ihre verschiednen Arbeiten nur als gleichartige menschliche Arbeit gelten in *sachlicher Hülle*. Sie beziehn ihre verschiednen Arbeiten auf einander als menschliche Arbeit, indem sie ihre *Produkte auf einander als Werthe* beziehn. Die persönliche Beziehung ist versteckt durch die *sachliche* Form. Es steht daher dem Werth nicht auf der Stirn geschrieben, was er ist. Um ihre Produkte auf einander als Waaren zu beziehn, sind die Menschen gezwungen, ihre verschiednen Arbeiten abstrakt menschlicher Arbeit gleichzusetzen. Sie wissen das nicht, aber sie thun es, indem sie das materielle Ding auf die Abstraktion *Werth* reduciren. es ist dieß eine naturwüchsige und daher bewußtlos instinktive Opersation ihres Hirns, die aus der besondern Weise ihrer materiellen Produktion und den Verhältnissen, worin diese Produktion sie versetzt, nothwendig herauswächst. Erst ist ihr Verhältniß praktisch da. Zweitens aber, weil sie Menschen sind, ist *ihr Verhältniß als Verhältniß für sie da.* Die Art, wie es für sie da ist, oder sich in ihrem Hirn reflektiert, entspringt aus der Natur dieses Verhältnissses selbst. Später suchen sie durch die wisssenschaft hinter das Geheimniß ihres eignen gesellschaftlichen Produkts zu kommen, denn die Bestimmung eines Dings *als Werth* ist *ihr* Produkt, so gut wie die Sprache.
>
> Was nun ferner die Werthgröße betrifft, so werden die unabhängig voneinander betriebenen, aber, weil *naturwüchsigen Teilung der Arbeit,* allseitig voneinander abhängigen Privatarbeiten dadurch fortwährend auf ihr gesellschaftlich proportionelles Maß reducirt, daß sich in den zufälligen und stets schwankenden *Austauschverhältnissen ihrer Produkte* die zu deren Produktion gesellschaftlich nothwendige *Arbeitszeit* als regelndes *Naturgesetz* gewaltsam durchsetzt, wie etwas das Gesetz der Schwere, wenn einem das Haus über dem Kopf zusammenpurzelt.(26) Die Bestimmung der Werthgröße durch die Arbeitszeit ist daher ein unter den erscheinenden Be-

> wegungen der relativen Waarenwerthe verstecktes Geheimniß. Die eigne gesellschaftliche Bewegung der Produzenten besitzt für sie die Form einer Bewegung von Sachen, unter deren Controle sie stehn, statt sie zu controliren. Was nun endlich die *Werthform* betrifft, so ist ja grade diese Form, welche die gesellschaftlichen Beziehungen der Privatarbeiter und daher die gesellschaftlichen Bestimmtheiten der Privatarbeiten *sachlich verschleiert*, statt sie zu offenbaren." (Marx 1983: 46)

3.3. Verschleierung I – Der Warenfetisch

Marx erkennt den *Warenfetischismus* in der kapitalistischen Gesellschaft, ihre auf Warenproduktion und Warentausch beruhende Organisation, als Reflex dieser Produktionsverhältnisse. Die daraus resultierenden gesellschaftlichen Beziehungen im Kapitalismus beschreibt er als von Menschen hervorgebrachte sozial-ökonomische Verhältnisse, die sowohl in ihrer Komplexität als auch in ihren sinnlichen Vermittlungsformen im Bewusstsein der Individuen nur unzureichend reflektiert werden oder sogar —vom Bewusstsein losgelöst —unbewusst widerscheinen. Auf dem Boden dieser Verhältnisse, im Kapitalismus, kann, so Marx, der Warenaustausch als *Austauschprozess* zwischen den individuellen Warenproduzenten nur vonstatten gehen, wenn dieselben als Warenbesitzer sich in ihrem Rechtsverhältnis wechselseitig als Privateigentümer akzeptieren.

> „Die Waaren können nicht selbst zu Markte gehn und sich nicht selbst austauschen. Wir müssen uns also nach ihren Hütern umsehn, den *Waarenbesitzern*. Die Waaren sind Dinge und daher widerstandslos gegen den Menschen. Wenn sie nicht willig, kann er Gewalt brauchen, in andren Worten, sie nehmen[32]). Um diese Dinge als Waaren aufeinander zu beziehn, müssen die Waarenhüter sich zueinander als *Personen* verhalten, deren *Willen* ein Dasein in jenen Dingen hat, sodaß Jeder nur mit seinem Willen und dem Willen des andern, beide also nur mit ihrem gemeinschaftlichen Willen sich die fremde Ware aneignen, indem sie die eigne veräußern, um sich die fremde anzueignen. Sie müssen sich daher wechselseitig als *Privateigenthümer* anerkennen. Dieß *Rechtsverhältniß*, dessen Form der Vertrag ist, ob nun legal entwickelt oder nicht, ist nur das *Willensverhältniß*, worin sich das ökonomische Verhältniß wiederspiegelt. Der Inhalt dieses *Rechts- oder Willensverhältnisses* ist durch das ökonomische Verhältniß selbst gegeben[33]). Die Personen beziehn sich hier nur auf einander, indem sie gewisse Sachen als Waaren auf einander beziehn. Alle Bestimmungen dieser Beziehung sind also in der Bestimmung der Sache als Waare enthalten. Der eine Mensch existirt hier nur für den andern als Repräsentant von Waare und daher als Waarenbesitzer. Wir werden überhaupt im Fortgang der Entwicklung finden, daß die ökonomischen Charaktermasken der Personen nur die Personifikationen der ökonomischen Verhältnisse sind, als deren Träger sie sich gegenübertreten." (Marx 1983: 51f.)

Marx betont die Dominanz, die bestimmende Macht der ökonomischen Verhältnisse, die Basis ist sowohl für die rechtlichen und politischen Bedingungen als auch für die sozialen Beziehungen und Werte, für die individuellen Positionen und Haltungen der Menschen. Im Kapitalismus zeigen diese sich in ihrer kapitalistischen (Aus)Prägung: die Hegemonialmacht der ökonomischen Verhältnisse spiegelt sich wider in der ideologischen Ausstattung von Gesellschaft, Politik, Recht, Kultur und Religion. Unter ihrem ideologischen Schein zeigt die Warenwelt sich den Menschen als Illusion und gewinnt aus ihrer Verselbständigung Fetischcharakter. Als spezifisches Beispiel für den Fetischcharakter der kapitalistischen Warenwelt betont Marx die historisch entstandene Rolle des Christentums, das er als repräsentative Religionsform für den Kapitalismus bürgerlicher Prägung bezeichnet:

> „Die Verhältnisse der Privatarbeiter zur gesellschaftlichen Gesammtarbeit *vergegenständlichen* sich ihnen gegenüber und existieren daher für sie in den *Formen von Gegenständen.* Für eine Gesellschaft von Waarenproducenten, deren allgemein gesellschaftliches Produktionsverhältniß darin besteht, sich zu ihren Produkten als Waaren, also als Werthen zu verhalten, und in dieser *sachlichen* Form ihre Privatarbeiten auf einander zu beziehn als gleiche menschliche Arbeit, ist das *Christentum,* mit seinem Kultus des abstrakten Menschen, namentlich seiner bürgerlichen Entwicklung, dem Protestantismus, Deismus u.s.w., die entsprechendste *Religionsform.*" (Marx 1983: 47f.)

Der bestimmenden Macht der Verhältnisse der bürgerlich-kapitalistischen Produktionsform stellt Marx in seiner Analyse die historisch und gesellschaftlich gewachsene Entwicklung dieser Produktionsformation entgegen. Ihre historische Bedingtheit und damit Veränderbarkeit weist Marx nach, indem er die wissenschaftliche Analyse aus der Sicht der fertig erzeugten, bereits bestehenden Verhältnisse „post festum" reflektiert und Abstraktionen generiert. Marx illustriert die Illusion der Warenwelt, die sich den Menschen als letztlich ewige Naturalform präsentiert, als scheinbar natürlich gewachsene und unwandelbare Gesellschaftsform, die sich in der Geldform sachlich verschleiert, als Fetisch, an der Oberfläche der politischen Ökonomie des Kapitalismus zeigt:

> „Das Nachdenken über die Formen des menschlichen Lebens, also auch ihre wissenschaftliche Analyse, schlägt überhaupt einen der wirklichen Entwicklung entgegengesetzten Weg ein. Es beginnt post festum und daher mit den fertigen Resultaten des Entwicklungsprozesses. Die Formen, welche Arbeitsprodukte zu Waren stempeln und daher der Warenzirkulation vor- ausgesetzt sind, besitzen bereits die Festigkeit von Naturformen des gesellschaftlichen Lebens, bevor die Menschen sich Rechenschaft zu geben suchen nicht über den historischen Charakter dieser Formen, die ihnen vielmehr bereits als unwandelbar gelten, sondern über deren Gehalt. So war es nur die Analyse der Warenpreise, die zur Bestimmung der Wertgröße, nur der ge-

> meinschaftliche Geldausdruck der Waren, der zur Fixierung ihres Wertcharakters führte. Es ist aber ebendiese fertige Form —die Geldform —der Warenwelt, welche den gesellschaftlichen Charakter der Privatarbeiten und daher die gesellschaftlichen Verhältnissen der Privatarbeiter sachlich verschleiert, statt sie zu offenbaren.(...) Derartige Formen bilden eben die Kategorien der bürgerlichen Ökonomie. Es sind gesellschaftlich gültige, also objektive Gedankenformen für die Produktionsverhältnisse dieser historisch bestimmten gesellschaftlichen Produktionsweise, der Warenproduktion. Aller Mystizismus der Warenwelt, all der Zauber und Spuk, welcher Arbeitsprodukte auf Grundlage der Warenproduktion umnebelt, verschwindet daher sofort, sobald wir zu andren Produktionsformen flüchten." (Marx 1968: 89f.)

3.4. Verschleierung II – Der Geldfetisch

In seiner analytischen Darstellung des Kapital modelliert Marx eine sich permanent wiederholende Waren- und Geldzirkulation: den Kreislauf der Waren, wo sich Ware gegen Geld und Geld gegen Ware tauschen, und den Kreislauf des Geldes, der Geld gegen Ware und Ware gegen Geld tauscht. In Anlehnung an den Warenfetisch konstruiert er den Geldfetisch, der das wahre Wesen der kapitalistischen Produktionssphäre unter dem Schein der Waren- und Geldzirkulation versteckt und als sachliches Äquivalenten-Austauschverhältnis von scheinbar Gleichen an der Oberfläche der gesellschaftlichen Beziehungen und Verhältnisse erscheinen lässt. „Das bloß atomistische Verhalten der Menschen in ihrem *gesellschaftlichen* Produktionsprozeß und daher die von ihrer Controle und ihrem bewußten individuellen Thun unabhängige, *sachliche* Gestalt ihrer eignen Produktionsverhältnisse erscheinen zunächst darin, daß ihre Arbeitsprodukte *allgemein* die *Waarenform* annehmen. Das *Räthsel des Geldfetischs* ist daher nur das sichtbar gewordne, die Augen blendende *Rätsel des Warenfetischs*" (Marx 1983: 59). Mit der Darstellung der Geld-Ware-Geld-Relation und deren Übergang in eine Beziehung, die dem einfachen Äquivalententausch G-W-G am Ende mehr Geld (G' —statt G) entringt, überschreitet Marx in seiner Abstraktion den Orkus vom Wert zum Mehrwert, und beschreitet den entscheidenden analytischen Pfad hin zur Schatzbildung einerseits und zur Akkumulation von Kapital auf der anderen Seite.

> „Der Kreislauf W —G —W geht aus von dem Extrem einer Waare und schließt ab mit dem Extrem einer andren Waare, die aus der Circulation heraus und der Consumtion anheimfällt. Consumtion, Befriedigung von Bedürfnissen, mit einem Wort, *Gebrauchswerth* ist daher sein Endzweck. Der Kreislauf G —W —G geht dagegen aus von dem Extrem des Geldes und bewegt sich fort zu demselben Extrem als seinem Schluß. Sein treibendes Motiv und bestimmender Zweck ist daher der *Tauschwerth* selbst.

> In der einfachen Waarencirculation haben beide Extreme dieselbe ökonomische Formbestimmtheit. Sie sind beide *Waaren*. Sie sind auch Waaren von *derselben Werthgröße*. Aber sie sind zugleich qualitativ *verschiedne Gebrauchswerthe*, z.B. Korn und Kleider. Der Produktenaustausch, der Wechsel der verschiednen Stoffe, worin sich die gesellschaftliche Arbeit darstellt, bildet hier den Inhalt der Bewegung. Anders in der Circulation G-W-G. Sie scheint auf den ersten Blick inhaltslos, weil tautologisch. Beide Extreme haben dieselbe ökonomische Formbestimmtheit. Sie sind beide *Geld*. Sie unterscheiden sich auch nicht *qualitativ* als Gebrauchswerthe, denn Geld ist eben die verwandelte Gestalt der Waaren, worin ihre besondren Gebrauchswerthe ausgelöscht sind. Erst 100 Pfd.St. gegen Baumwolle und dann wieder dieselbe Baumwolle gegen 100 Pfd.St. austauschen, also auf einem Umweg Geld gegen Geld, dasselbe gegen dasselbe, scheint eine ebenso zwecklose als abgeschmackte Operation[4]). Eine Geldsumme kann sich von der andren Geldsumme überhaupt nur durch ihre *Größe* unterscheiden. Der Prozeß G-W-G schuldet seinen Inhalt daher keinem *qualitativen Unterschied* seiner Extreme, denn sie sind beide *Geld*, sondern nur ihrer *quantitativen Verschiedenheit*. Schließlich wird der Circulation mehr Geld entzogen, als Anfangs hineingeworfen ward. Die zu 100 Pfd.St. gekaufte Baumwolle wird z.B. wieder verkauft zu 100 + 10 Pfd.St. oder 110 Pfd.St. Die vollständige Form dieses Prozesses ist daher G-W-G', wo G' = G + DG, d.h. gleich der ursprünglich vorgeschossenen Geldsumme plus einem Increment. Dieß Increment oder den Ueberschuß über den ursprünglichen Werth nenne ich *Mehrwert (surplus value)*. Der ursprünglich vorgeschoßne Werth erhält sich daher nicht nur in der Circulation, sondern in ihr *verändert* er seine *Werthgröße*, setzt einen *Mehrwerth* zu oder verwerthet sich. Und diese Bewegung *verwandelt* ihn in *Kapital.* (Marx 1983: 105f.)

Marx entwickelt seine Vorstellung von Kapital als zwanghaften, fortwährenden, stetig sich ausweitenden und selbst-konstituierenden Verwertungsprozess, der sich über alle gesellschaftlichen Verhältnisse ausbreitet. „Die Bewegung des Kapitals ist daher maßlos“ (Marx 1968: 167), der zwingende Drang zur Bildung von Mehrwert und (Akkumulation von) Kapital im Kapitalismus —sich stets selbst verwertender Wert zu sein —ist stetig, und seine Expansion proliferativ und hemmungslos.

> „Als bewußter Träger dieses Prozesses wird der Geldbesitzer Kapitalist. Seine Person, oder vielmehr seine Tasche, ist der Ausgangspunkt und der Rückkehrpunkt des Geldes. Der *objektive Inhalt* jenes Prozesses —Verwerthung des Werths —ist sein *subjektiver Zweck*, und nur soweit wachsende Aneignung des abstrakten Reichthums das allein treibende Motiv seiner Operationen, funktionirt er als *Kapitalist* oder personificirtes, mit Willen und Bewußtsein begabtes Kapital. Der *Gebrauchswerth* ist also nie als unmittelbarer Zweck des Kapitalisten zu behandeln[7]). Auch nicht der einzelnen Gewinn, sondern nur die rastlose Bewegung des Gewinnens[8]). Dieser absolute Bereicherungstrieb, diese leidenschaftliche Jagd auf den Tauschwerth[9]). ist dem Kapitalisten mit dem Schatzbildner gemein, aber während der Schatzbildner nur der verrückte Kapitalist, ist der Kapitalist der rationelle Schatzbildner. Die Unvergänglichkeit des Tauschwerths, die der Schatzbildner anstrebt, indem er das Geld vor der Circulation zu retten sucht[10]), erreicht der klügere Kapitalist, indem er es stets von neuem der Circulation preisgiebt[10a]).“ (Marx 1983: 108)

3.5. Produktion II – Der Mehrwert

Marx zu Folge kann der Mehrwert nur aus der Sphäre der Produktion gewonnen werden. Während die Produktion wertschöpfend ist, indem sie Werte durch die Arbeit(skraft) schafft, vermag die Warenzirkulation keinen neuen Werte zu erzeugen. Die Zirkulationssphäre realisiert lediglich Preise, indem Geld das Kauf- oder Zahlungsmittel für Waren darstellt. Preiszu- oder -abschläge können keinen Wertzuwachs im Wertverhältnis hinreichend beschreiben noch erklären, weil in der Zirkulation die Äquivalente lediglich ihre Geld- bzw. Natural-Form wechseln, bei „gleichbleibender Werthgröße" (Marx 1983: 120). Die Produktion von Mehrwert charakterisiert das Wesentliche der kapitalistischen Produktionsweise (vgl. Marx 1983: 413). Um Mehrwert schaffen und Geld in Kapital verwandeln zu können, wird, so Marx, eine Ware gebraucht, „deren Gebrauchswerth selbst die eigenthümliche Beschaffenheit besäße, *Quelle von Tauschwerth* zu sein, deren wirklicher Verbrauch also selbst *Vergegenständlichung von Arbeit* wäre, daher Wertschöpfung. Und der Geldbesitzer findet auf dem Markt eine solche spezifische Waare vor —das *Arbeitsvermögen* oder die *Arbeitskraft*" (Marx 1983: 120). Die Arbeitskraft erscheint als die Ware auf dem Markt, die in der Arbeitsproduktion Werte schafft, weil sie Gebrauchswerte produziert. „Zur Verwandlung von *Geld* in *Kapital* muß der Geldbesitzer also *den freien Arbeiter* auf dem *Waarenmarkt* vorfinden, frei in dem Doppelsinn, daß er als freie Person über seine Arbeitskraft als *seine* Waare verfügt, daß er andrerseits andre Waaren nicht zu verkaufen hat, los und ledig, frei ist von allen zur Verwirklichung seiner Arbeitskraft nötigen *Sachen*" (Marx 1983: 122).

Die Kosten der Ware Arbeitskraft, der Arbeiter, werden als variables Kapital unter die Produktionskosten des Kapitalisten subsumiert und resultieren aus der zur Reproduktion —der Arbeiter und ihrer Familien —nötigen Kosten. Der eigenständige Wert der Reproduktionskosten des Arbeiters berechnet sich aus der notwendigen Arbeitszeit und den notwendigen Subsistenzmitteln sowohl für die eigene Existenz als auch zum Unterhalt ihrer Familien. Marx erläutert ferner, dass im kapitalistischen Produktionsprozess der Kapitalist als Eigentümer an den Produktionsmitteln fungiert und *a priori* sein konstantes Kapital als Produktionsmittel dem Arbeiter, als Besitzer der Ware Arbeitskraft,

für die Produktion von Gebrauchswerten überlässt, während er die produktive Tätigkeit des Arbeiters *a posteriori* nach Fertigstellung des Produkts bezahlt oder entlohnt.
Um absoluten Mehrwert zu erhalten, verlängert der Kapitalist die Arbeitszeit über die zur Reproduktion erforderliche Arbeitszeit hinaus durch Verlängerung des Arbeitstags. „Die Verlängrung des Arbeitstags über den Punkt hinaus, wo der Arbeiter nur ein Äquivalent für den Wert seiner Arbeitskraft produziert hätte, und die Aneignung dieser Mehrarbeit durch das Kapital —das ist die Produktion des absoluten Mehrwerts“ (Marx 1968: 532). Die Arbeitszeit zur Reproduktion des Arbeiters bestimmt Marx als „notwendige Arbeitszeit“, die Arbeit, die der Arbeiter für den Kapitalisten kostenfrei erledigt, nennt er „Mehrarbeit“. Der so definierte Arbeitstag gliedert sich somit auf in notwendige Arbeit und Mehrarbeit, wobei in jeder Sekunde des Arbeitstags ein gewisser Anteil Mehrarbeit und ein gewisser Anteil an notwendiger Arbeit steckt.
Um relativen Mehrwert zu erhalten, bedarf es der ständigen Verringerung der gesellschaftlich notwendigen Arbeitszeit durch die stetige Höherentwicklung der Produktivkräfte: durch die Steigerung der Produktivität und Produktion bis hin zu Massenproduktion.

3.6. (Re)Produktion I – Der Kapitalismus

Mit der industriellen massenhaften Produktion sinkt der Wert der hergestellten Waren, wodurch die Kosten für die Mittel zur Reproduktion des Arbeiters ebenfalls einer Entwertung unterliegen, sich verbilligen, womit der Arbeitslohn entwertet wird bzw. bei mangelnder Organisationskraft der Arbeiter abgesenkt werden kann —letztlich sogar bis ans Existenzminimum. Die Steigerung der Produktivität verkürzt den Anteil der notwendigen Arbeitszeit stetig, der Anteil der Mehrarbeit steigt, woraus das Ansteigen des (relativen) Mehrwerts resultiert. Durch die Einführung neuer Produktionsweisen in Form von neuer Technik oder Maschinerie gewinnt der einzelne Kapitalist einen —kurzzeitigen —Vorsprung gegenüber den durchschnittlichen Kapitalseignern und den bestehenden kapitalistischen Produktionsformen, indem billiger als die Konkurrenz produziert werden kann: den Extramehrwert. Nach Marx (ver-)schwindet dieser Extramehrwert, sobald sich diese neue „Maschinerie verallgemeinert“, zur allgemeinen Produktionsform wird. Der dem Kapitalismus inhärente ökonomische Konkurrenzdruck zwingt beständig alle Kapitalisten zur Einführung der neueren, effizienteren

Produktionsweise(n). Um den Extramehrwert gegenüber seinen anderen kapitalistischen Konkurrenten maximal auszunutzen, versucht der Kapitalist seinen Vorteil auszudehnen, indem er während dieser Zeitspanne den Arbeitstag zu intensivieren —beispielsweise durch die Erhöhung der Stückzahl —oder zu verlängern sucht —mittels Ausweitung der Arbeitszeiten in Form von Pausenkürzungen, Wochenendarbeit etc., um damit die Kosten für die Ware Arbeitskraft zu senken. Für die Arbeiter resultieren daraus Lohnsenkungen, Erhöhung des Exploitationsgrads sowie Entlassungen und (Massen-)Arbeitslosigkeit. Konkurrenzdruck, Erhöhung der Produktivität, der Mehrwertrate und des Exploitationsgrads sind nach Marx somit systemimmanenter Ausdruck der kapitalistischen Warenproduktion, formen die Charaktermaske des Kapitalismus und entstammen nicht der böswilligen Absicht des einzelnen Kapitalisten. Die benannten systembedingten Erscheinungen der kapitalistischen Gesellschaft machen auch zeitgenössische gesamtgesellschaftliche Phänomene, Widersprüche und Tendenzen nachvollziehbar und erklärbar: einerseits Massenarbeitslosigkeit andererseits Verlängerung der Arbeitszeiten und Lebens-Arbeitszeit bei gleichzeitiger Produktivitätssteigerungen, Intensifikation von Arbeit und Produktion. Mit seiner Analyse des Kapital deckt Marx diese systemischen Widersprüche und Tendenzen auf: Die Möglichkeit zur Verkürzung der gesellschaftlich notwendigen Arbeitszeit durch den Einsatz neuer verbesserter Maschinerie und Technik wird im Kapitalismus in sein Gegenteil pervertiert —nicht Verkürzung, sondern Verlängerung der Arbeitszeit, nicht Arbeitserleichterung sondern Intensifikation der Arbeit sowie Erhöhung des Exploitationsgrads der beschäftigten Arbeiter und zugleich Massenarbeitslosigkeit durch Freisetzung einer „überflüssigen Arbeiterpopulation“.

> „Mit der *Verallgemeinerung* der Maschinerie im selben Produktionszweig sinkt der gesellschaftliche Werth des Maschinenprodukts auf seinen individuellen Werth und macht sich das Gesetz geltend, daß der *Mehrwert nicht aus den Arbeitskräften entspringt, welche der Kapitalist durch die Maschine ersetzt hat, sondern umgekehrt aus den Arbeitskräften, welche er an ihr beschäftigt*. Der Mehrwerth entspringt nur aus dem *variablen Theil des Kapitals*, und wir sahen, daß die *Masse des Mehrwerths* durch zwei Faktoren bestimmt ist, die *Rate des Mehrwerts* und die *Anzahl der gleichzeitig beschäftigten Arbeiter.* Bei gegebner Länge des Arbeitstags wird die Rate des Mehrwerths bestimmt durch das Verhältniß, worin der Arbeitstag in nothwendige Arbeit und Mehrarbeit zerfällt. Die Anzahl der gleichzeitig beschäftigten Arbeiter hängt ihrerseits ab von dem Verhältnis des variablen Kapitaltheils zum constanten. Es ist nun klar, daß der Maschinenbetrieb, wie er immer durch Steigerung der Produktivkraft der Arbeit die Mehrarbeit auf Kosten der notwendigen Arbeit ausdehne, dieß Resultat nur hervorbringt, indem er die *Anzahl* der von einem *gegebnen Kapital* beschäftigten Arbeiter *vermindert.* Er verwandelt einen Theil des

> Kapitals, der früher *variabel* war, d.h. sich in lebendige Arbeitskraft umsetzte, in Maschinerie, also in constantes Kapital, das keinen Mehrwert producirt. Es ist unmöglich, z.B. aus zwei Arbeitern so viel Mehrwerth auszupressen als aus 24. Wenn jeder der 24 Arbeiter auf 12 Stunden nur eine Stunde Mehrarbeit liefert, liefern sie zusammen *24 Stunden Mehrarbeit*, während die *Gesammtarbeit* der zwei Arbeiter nur 24 Stunden beträgt. Es liegt also in der Anwendung der Maschinerie zur Produktion von Mehrwerth ein *immanenter Widerspruch*, indem sie von den beiden Faktoren des Mehrwerths, den ein *Kapital von gegebner Größe* liefert, den einen Faktor, die Rate des Mehrwerts, nur dadurch *vergrößert*, daß sie den andern Faktor, die Arbeiterzahl, *verkleinert*. Dieser immanente Widerspruch tritt hervor, sobald mit der Verallgemeinerung der Maschinerie in einem Industriezweig der Werth der maschinenmäßig producirten Waare zum regelnden gesellschaftlichen Werth aller Waaren derselben Art wird, und es ist dieser Widerspruch, der wiederum das Kapital, ohne daß es sich dessen bewußt wäre[153]), zur gewaltsamsten *Verlängerung des Arbeitstags* treibt, um die Abnahme in der *verhältnismäßigen Anzahl* der exploitirten Arbeiter durch Zunahme nicht nur der relativen, sondern auch der *absoluten Mehrarbeit* zu kompensiren.
>
> Wenn also die *kapitalistische Anwendung der Maschinerie* einerseits neue mächtige Motive zur maßlosen Verlängerung des Arbeitstags schafft und die *Arbeitsweise* selbst wie den *Charakter des gesellschaftlichen Arbeitskörpers* in einer Art umwälzt, die den *Widerstand* gegen diese Tendenz bricht, producirt sie andrerseits, theils durch Einrollirung dem Kapital früher unzugänglicher Schichten der Arbeiterklasse, theils durch Freisetzung der von der Maschine verdrängten Arbeiter, eine *überflüssige Arbeiterpopulation*[154]), die sich das Gesetz vom Kapital diktiren lassen muß. Daher das merkwürdige Phänomen in der Geschichte der modernen Industrie, daß die Maschine alle sittlichen und natürlichen Schranken des Arbeitstags über den Haufen wirft. Daher das ökonomische Paradoxon, daß das gewaltigste *Mittel zur Verkürzung der Arbeitszeit* in das unfehlbarste Mittel umschlägt, *alle Lebenszeit* des Arbeiters und seiner Familie in *disponible Arbeitszeit* für die Verwerthung des Kapitals zu verwandeln.“ (Marx 1983: 333ff.)

Maschinisierung, Intensivierung der Arbeit, Arbeitsteilung und Kooperation sowie die Steigerung der Produktivität dienen der Erhöhung von Mehrwert, Ausbeutung der Arbeiter und zur Selbstverwertung und Akkumulation des Kapitals: zur umfassenden und allseitigen Herrschaft des Kapitals über die Arbeit.

> „Die manufakturmäßige Theilung der Arbeit schafft durch Analyse der handwerksmäßigen Thätigkeit, Specificirung der Arbeitsinstrumente, Bildung der Theilarbeiter, ihre Gruppirung und Kombination in einem Gesammtmechanismus, die qualitative Gliederung und quantitative Proportionalität gesellschaftlicher Produktionsprozesse, also eine bestimmte *Organisation gesellschaftlicher Arbeit* und entwickelt damit zugleich neue, gesellschaftliche Produktivkraft der Arbeit.Als spezifisch *kapitalistische* Form des gesellschaftlichen Produktionsprozesses —und auf den vorgefundnen Grundlagen konnte sie sich nicht anders als in der *kapitalistischen* Form entwickeln —ist sie nur eine besondre Methode, *relativen Mehrwert* zu erzeugen oder die Selbstverwertung des Kapitals —was man *gesellschaftlichen Reichtum, "Wealth of Nations"* usw. nennt —auf Kosten der Arbeiter zu erhöhn. Sie entwickelt die gesellschaftliche Produktivkraft der Arbeit nicht nur für den Kapitalisten, statt für den Arbeiter, sondern durch die Verkrüpplung des individuellen Arbeiters. Sie produziert neue Bedingungen der Herrschaft des Kapitals über die

> Arbeit. Wenn sie daher einerseits als historischer Fortschritt und nothwendiges Entwicklungsmoment im ökonomischen Bildungsprozeß der Gesellschaft erscheint, so andrerseits als ein Mittel civilisirter und raffinirter Exploitation." (Marx 1983: 297f)

Planmäßige Kooperation, Teilung der Arbeit und Subsumtion vieler Arbeiter unter die Autorität eines einzelnen Kapitals, Kommando über fremde Arbeit, Aneignung fremder Arbeit und die Exploitation der Ware Arbeitskraft charakterisieren sowohl den kapitalistischen Produktionsprozess als auch die Macht- und Herrschaftsverhältnisse des Kapitals, „worin seine Autokratie über seine Arbeiter" (Marx 1983: 349) sich manifestiert. „Selbst die Erleichterung der Arbeit wird zum Mittel der Tortur, indem die Maschine nicht den Arbeiter von der Arbeit befreit, sondern seine Arbeit vom Inhalt" (Marx 1968: 445f). Beim Übergang von der manufakturellen zur fabrikmäßigen und industriellen Teilung der Arbeit sieht Marx eine spezielle Form der Kooperation mit dem Drang zur immer schnelleren und effizienteren Produktion. Durch den Einsatz von hochkomplexer Maschinerie und Technologie werden die manuellen Anforderungen an die Arbeitstätigkeiten vereinfacht. Zugleich erfahren die Kontroll- und Überwachungstätigkeiten eine weitere Ausdehnung und Spezifikation. Neben Anpassung und Konkurrenz bedeutet dies für die Arbeiter Spezialisierung im Sinne der Aufwertung einerseits, andererseits Übernahme einfacher Tätigkeiten durch ungelernte Arbeitskräfte im erweiterten kapitalistischen Produktionsprozess und damit Ab- oder Entwertung der Ware Arbeitskraft. Marx sieht im industriellen Fabriksystem die Gefahr der Entprofessionalisierung. „Mit dem Arbeitswerkzeug geht auch die Virtuosität in seiner Führung vom Arbeiter auf die Maschine über. Die Leistungsfähigkeit des Werkzeugs ist emancipirt von den persönlichen Schranken menschlicher Arbeitskraft" (Marx 1983: 345). Die Entprofessionalisierung hat eine „Tendenz zur Gleichmachung oder Nivellierung der Arbeiten" (Marx 1983: 345) zur Folge. Darüber hinaus werden die Arbeiter beliebig auswechsel- somit verzichtbar, da die Arbeit(stätigkeiten) zunehmend Vereinfachungen erfahren und jede(r) Beschäftigte, ob gelernt, angelernt oder ungelernt, diese ausführen kann. Eine der entscheidensten Folgen resultiert aber in der völligen Abhängigkeit vom Kapitalisten. Die neue Arbeitsteilung in der Fabrik umfasst für Marx zwei Hauptklassen: Die Werkzeugmaschinenbeschäftigte, die die eigentliche Arbeit verrichten und Handlanger, sogenannte „Feeders", die die Maschinen mit Arbeitsstoffen „füttern". Hinzu kommt, so Marx, ein „numerisch unbedeutendes", teils wissenschaftlich gebildetes, Personal von Aufsehern bzw. Kontrolleuren „wie Ingenieure, Mechaniker oder Schreiner u.s.w. Es ist eine höhere,

theils wissenschaftlich gebildete, theils handwerksmäßige Arbeiterklasse, außerhalb des Kreises der Fabrikarbeiter und ihnen nur aggregirt[181]). Diese Teilung der Arbeit ist *rein technologisch*" (Marx 1983: 345f). In seiner Legende zur o.g. Fußnote (181) macht Marx auf einen gravierenden Umstand im Rahmen seiner polit(ik)-ökonomischen Analyse aufmerksam, der in der modernen zeitgenössischen Marx-Rezeption immer wieder —insbesondere mit Blick auf den sogenannten tertiären (Bildungs- oder Dienstleistungs-) Sektor —Anlass zur Verwirrung und interpretativen Fehlleistungen stiftet(e). Marx verweist auf die „Kategorie" der Fabrikarbeiter innerhalb der breit aufgefächerten Arbeiterklasse, die sich scheinbar in produktiv-tätige Fabrikarbeiter und nicht-unmittelbar-produktive „dienstleistende Fabrikarbeiter" unterscheiden lässt; mit Blick auf die englische Fabrikgesetzgebung gelingt es Marx, den Fokus auf die gesamtkapitalistische Verwertungsfunktion der Arbeiterklasse zu richten und diese Unterscheidung als statistischen Betrug zurückzuweisen:

> „Es ist charakteristisch für die Absicht des statistischen Betrugs, die auch sonst noch im Detail nachweisbar wäre, wenn die englische Fabrikgesetzgebung die zuletzt im Text erwähnten Arbeiter ausdrücklich als Nicht-Fabrikarbeiter von ihrem Wirkungskreis ausschließt, andrerseits die vom Parlament veröffentlichten "Returns" ebenso ausdrücklich nicht nur Ingenieure, Mechaniker usw., sondern auch Fabrikdirigenten, Kommis, Ausläufer, Lageraufseher, Verpacker usw., kurz alle Leute, mit Ausschluß des Fabrikeigentümers selbst, in die Kategorie der Fabrikarbeiter einschließen." (Marx 1983: 346 —Anmerkung zur Fußnote 181)

Marx erkennt den grundlegenden Sinn dieser illusionären Division der Fabrikarbeiter(klasse), dieser rein technologischen Arbeitsteilung, als elementares Kriterium für die Disziplinierung, die Subordination und Anpassung der Arbeiterklasse unter das kapitalistische großindustrielle „Fabrikregime": die Perversion menschlicher Arbeit durch das Diktat toter Arbeit (Kapital) über lebendige Arbeit erscheint als dehumanisierender Akt kapitalistischer (Zwangs-)Arbeit über das menschliche Arbeitsvermögen, die Arbeitskraft. Das Grundgesetz der kapitalistischen Warenproduktion, der Zwang zur Akkumulation von Kapital, die „*Anwendung von Mehrwerth als Kapital* oder *Rückverwandlung von Mehrwerth in Kapital*" (Marx 1983: 469), produziert und reproduziert nach Marx letztlich die Machtstrukturen des Kapitalismus, das Herrschaftsgefüge des entwickelten industriellen kapitalistischen System, das sich als systemimmanent, systembildend und systemstabilisierend begreifen lässt.

> „Während die Maschinenarbeit das Nervensystem aufs äußerste angreift, unterdrückt sie das vielseitige Spiel der Muskeln und konfiscirt alle freie körperliche und geistige Thätigkeit[187]).

> Selbst die Erleichterung der Arbeit wird zum Mittel der Tortur, indem die Maschine nicht den Arbeiter von der Arbeit befreit, sondern seine Arbeit vom Inhalt. Aller kapitalistischen Produktion, soweit sie nicht nur *Arbeitsprozeß*, sondern zugleich *Verwerthungsprozeß* des Kapitals, ist es gemeinsam, daß nicht der Arbeiter die Arbeitsbedingung, sondern umgekehrt die Arbeitsbedingung den Arbeiter anwendet, aber erst mit der Maschinerie erhält diese Verkehrung *technologisch handgreifliche* Wirklichkeit. Durch seine Verwandlung in einen Automaten tritt das Arbeitsmittel während des Arbeitsprozesses selbst dem Arbeiter *als Kapital* gegenüber, als todte Arbeit, welche die lebendige Arbeitskraft beherrscht und aussaugt. Die Scheidung der *geistigen Potenzen* des Produktionsprozesses von der Handarbeit und die Verwandlung derselben in *Mächte des Kapitals über die Arbeit* vollendet sich, wie bereits früher angedeutet, in der auf Grundlage der Maschinerie aufgebauten großen Industrie. Das Detailgeschick des individuellen, entleerten Maschinenarbeiters verschwindet als ein winzig Nebending vor der Wissenschaft, den ungeheuren Naturkräften und der gesellschaftlichen Massenarbeit, die im Maschinensystem verkörpert sind und mit ihm die Macht „des Meisters" bilden.(...)
>
> Die technologische Unterordnung des Arbeiters unter den gleichförmigen Gang des Arbeitsmittels und die eigenthümliche Zusammensetzung des Arbeitskörpers aus Individuen beider Geschlechter und aller Altersstufen schaffen eine kasernenmäßige Disciplin, die sich zum vollständigen *Fabrikregime* ausbildet und die schon früher erwähnte *Arbeit der Oberaufsicht*, also zugleich die *Theilung der Arbeiter* in Handarbeiter und Arbeitsaufseher, in gemeine Industriesoldaten und Industrieunterofficiere, völlig entwickelt.“ (Marx 1983: 347f)

3.7. (Re)Produktion II – Die Kapitalisierung aller Lebensbereiche

Anpassung und Konkurrenz bestimmen dialektisch die kapitalistischen Produktions- und Reproduktionsbedingungen, die sowohl der kapitalistischen Verwertungs- und Rationalisierungs“logik“, mit seinem permanenten Zwang zur Rationalisierung unter dem Druck der kapitalistischen Konkurrenz, unterliegen als auch die gesellschaftlichen Bedingungen der Ware Arbeitskraft dominieren. „Wenn also ein gewisser Grad der Kapitalaccumulation als Bedingung der specifisch kapitalistischen Produktionsweise erscheint, verursacht die letztere rückschlagend eine beschleunigte Accumulation des Kapitals. *Mit der Accumulation des Kapitals entwickelt sich daher die specifisch kapitalistische Produktionsweise und mit der specifisch kapitalistischen Produktionsweise die Accumulation des Kapitals*“ (Marx 1983: 503). (Beschleunigte) Kapitalakkumulation und Rationalisierungszwang erfolgen, indem die Rate des Mehrwerts ständig erhöht, die Anzahl der Arbeiter zugleich vermindert und teilweise durch effizientere Maschinen ersetzt wird. Anpassung erfolgt durch den Konkurrenzdruck durch die Maschinerie, während

die Konkurrenz zwischen den Arbeitern auf der „*Produktion der industriellen Reservearmee*“ beruht (Marx 1983: 512f). Dieser Widerspruch tritt dann hervor, wenn sich die Maschinerie in einem Industriezweig verallgemeinert und somit der gesellschaftliche Wert des Maschinenprodukts sinkt. „Daher das ökonomische Paradoxon, daß das gewaltigste *Mittel zur Verkürzung der Arbeitszeit* in das unfehlbarste Mittel umschlägt, *alle Lebenszeit* des Arbeiters und seiner Familie in *disponible* Arbeitszeit für die Verwerthung des Kapitals zu verwandeln“ (Marx 1983: 335). Und „Die *kapitalistische Accumulation* producirt vielmehr, und zwar im Verhältniß zu ihrer Energie und ihrem Umfang, beständig eine *relative*, d.h. für die *mittleren Verwerthungsbedürfnisse des Kapitals überschüssige*, daher *überflüssige* oder *Surplus*–Arbeiterbevölkerung“ (Marx 1983: 507). Für die Akkumulation von Kapital bedarf es nach der Marx'schen Argumentation der Akkumulation von einem immer größeren Potential an einfachen und spezialisierten Arbeitskräften und zugleich die Ausdehnung der Verwertungsbedürfnisse des Kapitals auf nahezu alle gesamtgesellschaftlichen Bereiche: Die Kapitalisierung aller Lebensbereiche drängt zu umfassender Kommodifizierung als auch Rekommodifizierung, d.h. eine stetig größere Masse an Menschen in Arbeitskräfte zu verwandeln bzw. zurück zu verwandeln, um diese bei Bedarf flexibel für den „Markt“ qualifizieren, abrufen und rekrutieren zu können; die expansive Kapitalisierung verlangt zudem die (re-)kommodifizirten Menschen, mittels Anpassung und Konkurrenz, dem ökonomischen Diktat der kapitalistischen Verwertungsbedürfnisse zu unterstellen, der „Despotie“ der Kapitalakkumulation. „Wenn seine Accumulation einerseits die Nachfrage nach Arbeit vermehrt, vermehrt sie andrerseits die Zufuhr von Arbeitern durch deren »Freisetzung«, während zugleich der Druck der Unbeschäftigten die Beschäftigten zur Flüssigmachung von mehr Arbeit zwingt, also in gewissem Grad *die Arbeitszufuhr von der Zufuhr von Arbeitern unabhängig macht. Die Bewegung des Gesetzes der Nachfrage und Zufuhr von Arbeit auf dieser Basis vollendet die Despotie des Kapitals*“ (Marx 1983: 515f). Ob unmittelbar für den Mehrwert produktive Arbeiter in den industriellen „Fabriken“ oder indirekt für den Mehrwert zuarbeitende, den Mehrwert realisierende Arbeiterspezialisten beispielsweise in den (hoch-)schulischen oder universitären Bildungs“fabriken“ —nach Marx unterliegen sie alle, ob Kopf- oder Handarbeiter, als „Organ des Gesamtarbeiters“ (Marx 1968: 531) denselben Gesetzen der kapitalistischen Rationalisierungs- und Verwertungslogik.

> „Mit dem kooperativen Charakter des Arbeitsprozesses selbst erweitert sich daher notwendig der Begriff der produktiven Arbeit und ihres Trägers, des produktiven Arbeiters. Um produktiv

> zu arbeiten, ist es nun nicht mehr nötig, selbst Hand anzulegen; es genügt, Organ des Gesamtarbeiters zu sein, irgendeine seiner Unterfunktionen zu vollziehen. (...) Andrerseits aber verengt sich der Begriff der produktiven Arbeit." (Marx 1968: 531)
>
> „Die kapitalistische Produktion ist nicht nur *Produktion von Waare*, sie ist wesentlich *Produktion von Mehrwerth*. Der Arbeiter producirt nicht für sich, sondern für das Kapital. Es genügt daher nicht länger, daß er überhaupt producirt. Er muß Mehrwerth produzieren. *Nur der Arbeiter ist produktiv, der Mehrwerth für den Kapitalisten producirt oder zur Selbstverwerthung des Kapitals dient*. Steht es frei, ein Beispiel außerhalb der Sphäre der materiellen Produktion zu wählen, so ist ein Schulmeister produktiver Arbeiter, wenn er nicht nur Kinderköpfe bearbeitet, sondern sich selbst abarbeitet zur Bereicherung des Unternehmers." (Marx 1983: 413f)

Die Qualifizierungsdebatte konstatiert einerseits die Dequalifizierung des „einfachen" Arbeiters durch Arbeitsteilung und Maschinisierung und andererseits die immer stärkere Spezialisierung sowie den Mehrbedarf an hochqualifizierten Arbeitern. Die daraus resultierenden Probleme und Widersprüche weisen auf den Prozess der von Marx inkriminierten kapitalistischen Verwertungsbedürfnisse in hochtechnologisierten Gesellschafts- und Wissensschaftsbereichen zurück: denn eine hohe Spezialisierung in einem hochgradig arbeitsteilig organisierten kapitalistischen Wirtschaftssystem benötigt gerade immer mehr Spezialisten in allen Produktionssphären und Wissenschaftsbereichen in immer kürzeren Zeitabständen. Diese hoch spezialisierten Arbeits- oder Wissenskräfte werden bei ökonomischen Schwankungen entweder kurzfristig nachgefragt oder freigestellt, während die spezialisierten Arbeitsprozesse wiederum Vereinfachungen erfahren, um komplexe Arbeitsvorgänge entweder einer größeren Masse weniger qualifizierter Arbeitskräfte zugänglich zu machen oder billigere Arbeitskräfte für höhere Anforderungen zu qualifizieren. Konkurrenz und Anpassung zusammen mit der Kommodisierungs--Tendenz von Spezialarbeitern, d.h. immer mehr Spezialisten auszubilden und als Arbeitskräftepotenzial zu rekrutieren, bestimmen die Produktions- und Reproduktionsbedingungen einer stetig wachsenden Spezialisten- oder Akademikerüberpopulation. Die so —unter kapitalistischen Verwertungsbedingungen durch Rationalisierung und Überpopulation —geschaffene akademische „Reservearmee", liefert einerseits Arbeitslosigkeit für viele Spezialarbeiter, deren zugleich vorhandenes Arbeitsvermögen allerdings als Option den Verwertungsbedürfnissen des Kapitals —flexibel und zu jeder Zeit —angeboten werden kann, und andererseits das getreue Abbild zu Marx' „industrieller Reservearmee":

> „Man begreift die Narrheit der ökonomischen Weisheit, die den Arbeitern predigt, *ihre Zahl den Verwerthungsbedürfnissen des Kapitals anzupassen*. Der Mechanismus der kapitalistischen Produktion und Accumulation paßt sie beständig diesen Verwerthungsbedürfnissen an. Erstes Wort dieser Anpassung ist die Schöpfung einer relativen Surpluspopulation oder industriellen Reservearmee, letztes Wort das Elend stets wachsender Schichten der aktiven Arbeiterarmee und das todte Gewicht des Pauperismus. Das Gesetz, daß die Entwicklung der gesellschaftlichen Produktivkraft der Arbeit die Masse der zu verausgabenden Arbeitskraft im Verhältniß zur Wirkung und Masse ihrer Produktionsmittel progressiv senkt, drückt sich auf *kapitalistischer* Grundlage, wo nicht der Arbeiter die Arbeitsmittel, sondern die Arbeitsmittel den Arbeiter anwenden, darin aus, daß *je höher die Produktivkraft der Arbeit, desto größer der Druck der Arbeiter auf ihre Beschäftigungsmittel* und desto prekärer die Existenzbedingung des Lohnarbeiters, *Verkauf seiner Arbeitskraft* zur Vermehrung des fremden Reichthums oder zur Selbstverwerthung des Kapitals. *Rascheres Wachsthum der Produktionsmittel und der Produktivkraft der Arbeit als der produktiven Bevölkerung drückt sich kapitalistisch* umgekehrt darin aus, *daß die Arbeiterbevölkerung stets rascher wächst als das Verwerthungsbedürfniß des Kapitals.*“ (Marx 1983: 519f)

Marx` Kritik der politischen Ökonomie des Kapitalismus erlaubt es, folgerichtige (Rück)Schlüsse und übertragbare Folgerungen für die moderne Bildungsökonomie im Kapitalismus zu ziehen. Während Marx im geschichtlichen Rückblick auf die „*intellektuelle Verödung* (…) durch die Verwandlung unreifer Menschen in bloße Maschinen zum Fabrikat von Mehrwerth“ (Marx 1983: 327) als Konsequenz einer kapitalistisch verbildeten, mehrwertorientierten Bildung hinweist, hält seine Analyse im *Kapital* Rückschlüsse bereit, die sich auch der hochtechn(olog)isierten kapitalistischen Wissenschafts- und Bildungsökonomie der Gegenwart erschließen, in der akademisch gebildete Wissenschaftler zu Lohnarbeitern degradiert, in der sich „*die Wissenschaft* als selbstständige Produktionspotenz von der Arbeit trennt und in den Dienst des Kapitals preßt“ (Marx 1983: 295) und Bildung, Forschung und Lehre zunehmend den Verwertungsinteressen des Kapitals unterworfen werden. Unter Rekurs auf Marx, beantwortet Holger Schatz in seiner „Arbeit als Herrschaft“ die Frage nach Sinn, Status und Dynamik der akzelerierten Akkumulation von Bildung und Lernen in der modernen (kapitalistischen) Gesellschaft mit Blick auf den „Imperativ“ kapitalistischer Verwertungslogik und den Zwang zur Anpassung:

> „Dabei wird immer offensichtlicher, dass es sich um einen von den individuellen Bedürfnissen abstrahierenden Imperativ handelt: »Denn nicht ein Lernen, das Menschen selbstbewusst und mündig macht und ihnen hilft, gesellschaftliche Zustände zu durchschauen und im Sinne ihrer Interessen mitgestalten zu können, wird hier angesprochen, sondern die bewusstlose Anpassung an die durch den Bedarf der Profitökonomie vorgegebenen Qualifikationserfordernisse« (Ribolits 2001)“ (Schatz, 2004: 166 —Fußnote 133)

Im universitären Bereich wäre hier im Besonderen der Bologna-Prozess hervorzuheben, der einerseits die europaweite Harmonisierung der Zugangsqualifikationen im Bildungsbereich anstrebt, andererseits in der kritischen Gegenöffentlichkeit häufig als ein Beispiel für rückläufige Tendenzen in Sachen „Qualifikationsniveau" als einseitig ökonomisch orientierter Anpassungs- und Beschleunigungsprozess kapitalistischer Reproduktion dargestellt wird: für die schnellere Verfügbarkeit von „Spezialisten" für den Arbeitsmarkt und die Anpassung an die (kurzfristigen) Anforderungen des Kapitals, für die kapitalistische Bildung und Verwertung von Humankapital.

KAPITEL 4 – BOURDIEU

—— *Anna Wall*

4.1. Symbolische Gewalt

Pierre Bourdieus Theoriekonzept der symbolischen Gewalt beruht teils auf klassischen und älteren theoretischen Ansätzen —so geht sein Begriff des Symbolischen bis auf die Philosophie Pascals zurück —nimmt aber auch jüngere strukturalistische Sprach- und Kulturanalysen kritisch auf, wie beispielsweise die von Saussure und Lévi-Strauss geprägten. Eine wichtige Rolle nehmen außerdem die Ansätze von Marx, Weber und Durkheim ein (vgl. Schmidt/Woltersdorff 2008: 9).
Mit dem Konzept der symbolischen Gewalt möchte Bourdieu versteckte(re) Formen von Macht näher beleuchten. Sein Interesse gilt dabei vor allem der Frage, „wieso unerträgliche soziale Existenzbedingungen von denen, die ihnen unterliegen, oft als akzeptabel, natürlich und selbstverständlich erlebt werden“ (Schmidt/Woltersdorff 2008: 8). Es geht ihm um den Beitrag, den die Beherrschten zu ihrer Beherrschung leisten und inwiefern die bestehende Ordnung dadurch reproduziert und legitimiert wird. Als zentrales Instrument zur Legitimation und Reproduktion der herrschenden/bestehenden Ordnung sieht Bourdieu das Mittel der symbolischen Gewalt.

Tagtäglich begegnen wir offenen, sichtbaren Formen von Gewalt, z.B. am Arbeitsplatz, in der Schule, in Familien und auch in den Medien: wir nennen sie physische Gewalt. Bourdieu lenkt den Blick hingegen auf die „symbolische Gewalt“, eine verborgenere Form der Gewalt, „die nicht unmittelbar bewusst wird und die dennoch gesellschaftliche Folgen von großer Tragweite haben kann“ (Peter 2004: 48). Der repressive Charakter dieser Gewaltform wird aber meist nicht als solcher wahrgenommen:

> „Es ist jene sanfte, für ihre Opfer unmerkliche, unsichtbare Gewalt, die im wesentlichen über die rein symbolischen Wege der Kommunikation und des Erkennens, oder genauer des Verkennens, des Anerkennens oder, äußerstenfalls, des Gefühls ausgeübt wird.“ (Bourdieu 2005: 8)

Robert Schmidt und Volker Woltersdorff bringen Bourdieus Konzept auf die knappe Formel: symbolische Gewalt als „gewaltlose Manifestation von Gewalt“ (Schmidt/Woltersdorff 2008: 8). Gérard Mauger beschreibt symbolische Gewalt als vergleichsweise sanfte, aber deshalb nicht minder echte Gewalt, die in der Sphäre des Sinns ausgeübt wird:

> „‚sanft‘ im Vergleich zu den brutalen, auf körperlicher oder bewaffneter Gewalt beruhenden Formen […]; ‚Gewalt‘, weil diese Formen bei aller ‚Sanftheit‘ eine nicht minder echte Gewalt über diejenigen ausüben, die ihr unterliegen und auf sie mit Scham über sich und ihresgleichen, mit Selbsterniedrigung, Selbstzensur oder Selbstausgrenzung reagieren; ‚symbolisch‘, weil sie in der Sphäre […] des Sinns ausgeübt wird, den die Beherrschten der sozialen Welt und ihrem Platz in dieser Welt geben.“ (Mauger in Schmidt/Woltersdorff 2008: 11)

Die Sprache ist das wichtigste Medium symbolischer Gewalt: Als Vermittler symbolischer Gewalt besitzt Sprache einen zentralen Stellenwert: mit der performativen Macht sprachlicher Akte des Benennens, Setzens, Trennens und Zusammenführens können Bedeutungen, Klassifikationen, Auf- und Abwertungen durchgesetzt werden und sie können zugleich erzeugen, was sie benennen. Die Durchsetzungskraft der Sprechakte ist jedoch von ihrer institutionellen Verankerung abhängig: die Stigmatisierung als Straftäter durch einen Richterspruch hat beispielsweise gravierendere Auswirkungen, als eine Beleidigung bei einer Kneipenpöbelei (vgl. Schmidt/Woltersdorff 2008: 13).
Darüber hinaus artikuliert, formuliert und formiert sich symbolische Gewalt auch außerhalb der Sprache: „in Gesten, Ritualen“ und „über die stummen, direkt an den Körper gerichteten Aufforderungen und Geboten von Artefakten, Architektur und Räumen“ (Schmidt/Woltersdorff 2008: 13), äußert sich beispielsweise im Stillegebot in Kirchen und Bibliotheken.

Schmidt und Woltersdorff verorten das Konzept der symbolischen Gewalt innerhalb Bourdieus herrschaftsanalytischer Soziologie in der Nähe von Begriffen wie 'symbolische Macht' oder 'symbolische Herrschaft'. 'Symbolische Gewalt' bezeichnet den konkreten praktischen Vollzug wohingegen 'symbolische Macht' das bloße —auch fiktiv verborgene —Potenzial zu ihrer Ausübung darstellt. Symbolische Herrschaft, als verkannte und somit anerkannte Herrschaft, ist Voraussetzung wie Resultat symbolischer Gewalt und komplettiert das Modell gemeinsam mit symbolischer Macht und symbolischer Gewalt

zu einer Trias, die den zentralen Bezugspunkt für die Reproduktion und Legitimation der herrschende Ordnung darstellt (vgl. Schmidt/Woltersdorff 2008: 8).

> „In seiner Bildungssoziologie zeigt Bourdieu, wie symbolische Gewalt aus der Umwandlung privilegierter sozialer Positionen und ererbten kulturellen Kapitals in schulisches Kapital resultiert. Durch diese Transformation sozialer Unterschiede in schulische Unterschiede werden erstere als Unterschiede von Leistung und Begabung reartikuliert, zusätzlich legitimiert und anerkannt. Symbolische Gewalt wird insofern ausgeübt, als es dem Bildungssystem gelingt, den beherrschten Klassen den Glauben an die herrschenden Maßstäbe von Kultur und Bildung zu implantieren und sie zur Unterwerfung unter diese Bewertungsmaßstäbe zu veranlassen" (Schmidt/Woltersdorff 2008: 14).

4.2. Kapitalsorten

Karl Marx fasst seinen Kapitalbegriff historisch, hält ihn wissenschaftlich konzentriert, enthüllt den ökonomischen Kern und gebraucht ihn historisch, entsprechend dessen originärer sprachgeschichtlich-etymologischer Herkunft: Kapital als Geldvermögen.

> Kapital n. 'Vermögen, (zinstragende) Geldsumme', entlehnt (Anfang 16. Jh.) aus ital. capitale 'Wert, Grundsumme, Vermögen in Geld, Reichtum', das auf lat. capitālis 'den Kopf, das Leben betreffend, hauptsächlich', auch 'schwerwiegend, wichtig', mlat. (substantiviert) 'bewegliches Gut, Wert, Grundsumme' beruht; zu lat. caput 'Haupt, Kopf, Spitze, Hauptperson, Anführer, (Haupt)abschnitt, -absatz', von Geld und Geldeswert 'Hauptsumme, Grundstock, Kapital'. Durch Kapital werden ältere Bezeichnungen wie Hauptgut, spätmhd. houbetguot, houbetsumme, houbetgelt, deren erstes Glied lat. capitālis übersetzt, ungebräuchlich. Im 16. Jh. wird gelegentlich auch die Form altvenezian. cavedal in dt. Texten verwendet. kapital Adj. 'groß, hervorragend, schwerwiegend' (17. Jh.), aus lat. capitālis (s. oben); häufig als erstes Kompositionsglied, vgl. Kapitalfehler, -hirsch, -verbrechen (lat. capitāle facinus), -verbrecher, -vergehen. Kapitalist m. 'Unternehmer, Besitzer von Produktionsanlagen' (18. Jh.), 'Geldbesitzer' (17. Jh.). kapitalistisch Adj. (19. Jh.). Kapitalismus m. 'auf dem Privateigentum an Produktionsmitteln und dem freien Unternehmertum beruhende Wirtschaftsform mit dem Markt als Regulativ' (19 Jh.); vgl. gleichbed. frz. capitalisme (19. Jh.), zuvor 'Reichtum' (18. Jh.). kapitalisieren Vb. 'zu Geld machen' (19. Jh.), frz. capitaliser. (Pfeifer, 1989: 788f.)

Mit Blick auf die sprach(geschicht)liche „Haupt-" oder „Kapital"form von Kapital scheint die moderne zeitgenössische Kritik, Marx' Kapitalverständnis als Akkumulation von Geld zu Kapital zu verfehlen, während Bourdieu auf den Begriff des Kapital in spezifischer Form zurückgreift. Bourdieu weitet den Kapitalbegriff mehrdimensional und vielschichtig aus und breitet ihn weitgefächert sowohl auf die ökonomischen, sozialen und kulturellen Verhältnisse als auch auf die menschlichen Bedingungen mit ihren interpersonalen Beziehungsgeflechten und die intrapersonalen Prozesse aus.

Bourdieu betrachtet die gesellschaftliche Welt als eine 'akkumulierte Geschichte'. Auf dieser Grundlage betont er die besondere Bedeutung der Kapitalakkumulation innerhalb der Geschichte, woraus er seinen Kapitalbegriff ableitet. Der Begriff des Kapitals bezeichnet akkumulierte Arbeit, die in materieller Form angeeignet werden kann oder als verinnerlichte, bzw. genauer 'inkorporierter', Form existiert. Er unterscheidet seinen Kapitalbegriff von dem der Wirtschaftswissenschaften, die diesen, seiner Ansicht nach, lediglich auf Warentausch, Marktbeziehungen und profitorientierte Interessen begrenzen. Kapital bezeichnet für ihn einerseits eine Kraft, die den objektiven und subjektiven Strukturen, als 'vis insita', immanent ist und zugleich ein Grundprinzip der inneren Gesetzmäßigkeiten der sozialen Welt, als 'lex insita'. Als Kraft, die den objektiven Dingen innewohnt, sorgt sie für Möglichkeiten bzw. Nicht-Möglichkeiten und deren ungleiche Verteilung. Das Kapital birgt in seinem Innersten die Tendenz zu Überleben, da es Profit erzeugen, wachsen oder sich reproduzieren kann. Seine Erscheinungsform und Wirkung hängt jedoch vom jeweiligen Anwendungsbereich und aufzuwendenden Transformationskosten ab (vgl. Bourdieu 1983: 183f).

Bourdieu unterteilt den Kapitalbegriff in drei grundlegende Formen: ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital. Diese drei Grundarten des Kapitals lassen sich jeweils in eine vierte, symbolische Form übersetzen, sie können als symbolisches Kapital fungieren. Die Struktur, also Zusammensetzung und Verteilung, der drei Grundformen entspricht der Struktur der sozialen Wirklichkeit, inklusive all ihrer Zwänge, die Handlungs- und Erfolgschancen ermöglichen, erschweren oder begrenzen.

> „Die zu einem bestimmten Zeitpunkt gegebene Verteilungsstruktur verschiedener Arten und Unterarten von Kapital entspricht der immanenten Struktur der gesellschaftlichen Welt, d.h. der Gesamtheit der ihr innewohnenden Zwänge, durch die das dauerhafte Funktionieren der gesellschaftlichen Wirklichkeit bestimmt und über die Erfolgschancen der Praxis entschieden wird.“ (vgl. Bourdieu 1983: 183)

4.2.1 Ökonomisches Kapital

Ökonomisches Kapital bezeichnet den materiellen Reichtum, also alle geldwerten Waren und Produkte, es „ist unmittelbar und direkt in Geld konvertierbar und eignet sich besonders zur Institutionalisierung in der Form des Eigentumsrechts“ (Bourdieu 1983: 185). Die Höhe des ökonomischen Kapitals hat entscheidenden, wenn nicht *den* ent-

scheidenden, Einfluss auf die Lebensqualität und die Konsummöglichkeiten von Individuen (vgl. Gerhards 2008: 7). Bourdieu zufolge können die anderen beiden Kapitalsorten, das kulturelle und das soziale Kapital, unter bestimmten Voraussetzungen in ökonomisches Kapital transformiert werden, worauf im Abschnitt „1.5.3.2 Kapitalumwandlung“ näher eingegangen werden soll.

4.2.2 Kulturelles Kapital

Den Begriff des kulturellen Kapitals entwickelte Bourdieu ursprünglich um „die Ungleichheit der schulischen Leistungen von Kindern aus verschiedenen sozialen Klassen zu begreifen“ (Bourdieu 1983: 185). Das kulturelle Kapital lässt sich in drei Bestandteile aufgliedern:

> „Das kulturelle Kapital kann in drei Formen existieren: (1.) in verinnerlichtem, *inkorporiertem Zustand*, in Form von dauerhaften Dispositionen des Organismus, (2.) in objektiviertem Zustand, in Form von kulturellen Gütern, Bildern, Büchern, Lexika, Instrumenten oder Maschinen, in denen bestimmte Theorien und deren Kritiken, Problematiken usw. Spuren hinterlassen oder sich verwirklicht haben, und schließlich (3.) in *institutionalisiertem Zustand*, einer Form von Objektivation, die deswegen gesondert behandelt werden muß, weil sie — wie man beim schulischen Titel sieht — dem kulturellen Kapital, das sie ja garantieren soll, ganz einmalige Eigenschaften verleiht.“ (Bourdieu 1983: 185)

Das inkorporierte kulturelle Kapital wird durch eine beständige und frühe Sozialisation, vor allem in der Primärerziehung, durch Familie, aber auch durch Schule, angeeignet bzw. inkorporiert oder einverleibt. Bildung bezeichnet die inkorporierte Akkumulation von Kultur, d.h. bisherig angeeignete kulturelle Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Die Inkorporierung der Bildung kostet Zeit und ist körpergebunden, lässt sich also nicht an fremde Person delegieren, sondern muss vom Akteur allein aufgebracht werden. Einmal erworben, wird kulturelles Kapital zu einem festen Bestandteil der Person, in Form von dauerhaften Dispositionen: „Inkorporiertes Kapital ist ein Besitztum, das zu einem festen Bestandteil der „Person“, zum Habitus geworden ist; aus „Haben“ ist „Sein“ geworden“ (Bourdieu 1983: 187). Diese Kapitalart kann daher auch nicht kurzfristig weitergegeben, von oder auf andere Person übertragen werden (vgl. Bourdieu 1983: 187).

Die Inkorporierung von kulturellem Kapital hängt nicht zwangsläufig von ausdrücklich geplanten Erziehungsmaßnahmen ab, sondern kann ebenso völlig unbewusst vonstatten gehen. Die Umstände seiner ersten Aneignung hinterlassen stets —mehr oder weniger —

sichtbare Spuren (z.B. Körperhaltung, Dialekt), an denen der Wert des kulturellen Kapitals bemessen werden kann. Der Wert des kulturellen Kapitals ist jedoch relativ, er ist von seiner Seltenheit abhängig: so kann ein Akteur, der über bestimmte Kulturkompetenzen verfügt, in einer Situation, in der diese selten sind —z.B. der einzige Lesende unter Analphabeten —einen materiellen oder symbolischen Extraprofit abschöpfen. Die Weitergabe und der Erwerb dieser Kapitalart läuft stets im Verborgenen ab und verschleiert dadurch seinen wahren Kapitalcharakter: es wird häufig lediglich als symbolisches Kapital aufgefasst, „als legitime Fähigkeit oder Autorität (...), die auf allen den Märkten (z. B. dem Heiratsmarkt) zum Tragen kommt, wo das ökonomische Kapital keine volle Anerkennung findet" (Bourdieu 1983: 187).
Die Praktiken der Vermittlung von inkorporiertem Kulturkapital vollziehen sich auf vielfältigste Art und Weise und auf der Grundlage dieser Vielfalt können sich unterschiedliche Geschmäcker herausbilden:

> „Zu den Praktiken der Vermittlung von inkorporiertem kulturellem Kapital gehört das Lesen von Büchern, das Erlernen eines Musikinstruments, der Besuch von Ausstellungen etc. Im Prozess der kontinuierlichen Vermittlung dieser Praktiken werden ästhetische Vorlieben ausgebildet, die dann den Geschmack einer Person ausmachen und ihre Freizeitaktivitäten steuern, wie z. B. die Vorliebe für bestimme Lebensmittel, Musikstile, Bilder, Sportaktivitäten, Zeitungen und Zeitschriften etc." (Gerhards 2008: 8)

Beim Erwerb von kulturellem Kapital spielt die Zeit eine wesentlichen Rolle. Der Verlauf dieses Einverleibungs- und Akkumulationsprozess ist doppelt bedingt: einerseits durch seinen unterschiedlichen Beginn und andererseits durch die Fähigkeit diesen langwierigen Prozess, über seine ganze Dauer hinweg, zu bewältigen. Die benötigte Zeit zur Akkumulation kann deshalb positiv oder (doppelt) negativ wirken:

> „je nach dem Abstand zu den Erfordernissen des schulischen Marktes entweder als positiver Wert, als gewonnene Zeit und Vorsprung, oder als negativer Faktor, als *doppelt* verlorene Zeit, weil zur *Korrektur* der negativen Folgen nochmals Zeit eingesetzt werden muß"(Bourdieu 1983: 186f).

Diese individuellen Zeitvorsprünge bzw. -rückstände sind verantwortlich für die ungleiche Verteilung des kulturellen Kapitals. Noch entscheidender für diese Ungleichverteilung, ist jedoch die Abhängigkeit von kulturellem und ökonomischem Kapital der Familie. Nur Familien mit viel Kulturkapital können die gesamte Zeit der Sozialisation als Zeit zur Akkumulation von kulturellem Kapital nutzen (vgl. Bourdieu 1983: 188). Eine

Familie mit viel ökonomischem Kapital kann den benötigten Zeitraum zur Akkumulation dieser Kapitalform gewährleisten:

> „Ein Individuum [kann, A.W.]die Zeit für die Akkumulation von kulturellem Kapital nur so lange ausdehnen [...], wie ihm seine Familie freie, von ökonomischen Zwängen befreite Zeit garantieren kann." (Bourdieu 1983: 188)

Die ungleiche Verteilung ist also verantwortlich für die unterschiedliche Verteilung der Handlungschancen, sie bildet „die Grundlage für die spezifischen Wirkungen von Kapital, nämlich die Fähigkeit zur Aneignung von Profiten und zur Durchsetzung von Spielregeln, die für das Kapital und seine Reproduktion so günstig wie möglich sind." (Bourdieu 1983: 188).

Das objektivierte Kulturkapital, dessen reinste Form die Schrift repräsentiert, umfasst kulturelle Güter wie Kunstwerke, Instrumente, Denkmäler oder Maschinen. Voraussetzung für die Aneignung dieser Güter ist zum einen ökonomisches Kapital, das benötigt wird um diese Güter zu finanzieren und zum anderen inkorporiertes Kulturkapital, um ihren symbolischen Wert überhaupt deuten (verstehen) zu können. Um den Wert der kulturellen Güter deuten zu können, muss sich der Besitzer dieser Güter entweder selbst das spezifisch erforderliche Kulturkapital aneignen oder ist auf die Dienste von anderen Inhabern dieses Kapitals angewiesen. Die Erscheinungsform, Existenz sowie der Fortbestand objektivierten Kulturkapitals ist davon abhängig, ob es von Handelnden auf dem Feld der kulturellen Produktion angeeignet und benutzt wird: wird objektiviertes Kulturkapital nicht mehr genutzt, so hört es auf zu existieren (vgl. Bourdieu 1983: 189).

Das institutionalisierte Kulturkapital bezeichnet institutionell vergebene Titel, z.B. Bildungstitel und Abschlusszeugnissen. Diese Titel sind indes relativ unabhängig von den tatsächlichen Qualifikationen, die durch diesen Titel bescheinigt werden sollen, d.h. sie bezeichnen nur vermeintliche Nachweise tatsächlichen Kulturkapitals. Bildungstitel und Abschlusszeugnisse gelten jedoch als legitime Nachweise für kulturelle Kompetenzen, die ihren Besitzern institutionelle Anerkennung verleihen und somit einen „dauerhaften und rechtlich garantierten konventionellen Wert" (Bourdieu 1983: 190) zuschreiben können. Die institutionelle Anerkennung dieser Titel soll Vergleichbarkeit und Austauschbarkeit ihrer Träger ermöglichen. Die Wirkung der Institutionalisierung von Titeln beschreibt Bourdieu als eine Art schöpferische Magie, die die Macht zur Legitimati-

on, zur Anerkennung hat: z.B. kann die Unterscheidung in „gute“ und „schlechte“ Schüler über Prüfungen, somit auf der Grundlage ihrer (vermeintlich) objektiv garantierten unterschiedlichen Leistungen, legitimiert werden.

> „Nach dem Alles-oder-Nichts-Prinzip wird zwischen dem letzten erfolgreichen und dem ersten durchgefallenen Prüfling ein wesensmäßiger Unterschied institutionalisiert, der die offiziell anerkannte und garantierte *Kompetenz* vom einfachen Kulturkapital scheidet, das unter ständigem Beweiszwang steht.“ (Bourdieu 1983: 190)

Titel sind Bourdieu zufolge Erzeugnisse der Umwandlung von ökonomischem in kulturelles Kapital. Der kulturelle Wert eines Titels ist mithin untrennbar mit dem Geldwert verbunden, für den er auf dem Arbeitsmarkt getauscht werden kann: dieses Verhältnis ist bestimmt durch den Wechselkurs von Bildungsinvestitionen zu ökonomischem Ertrag.

4.2.3 Soziales Kapital

Soziales Kapital definiert die Zugehörigkeit zu einer Gruppe und ist abhängig von Beziehungen gegenseitigen Kennens und Anerkennens. Es bezeichnet eine Ressource, die aufgrund von individuellen oder kollektiven Investitionsstrategien ein dauerhaftes Beziehungsnetzwerk aufrecht erhält:

> „Das Sozialkapital ist die Gesamtheit der aktuellen und potentiellen Ressourcen, die mit dem Besitz eines dauerhaften Netzes von mehr oder weniger institutionalisierten *Beziehungen* gegenseitigen Kennens oder Anerkennens verbunden sind; oder, anders ausgedrückt, es handelt sich dabei um Ressourcen, die auf der *Zugehörigkeit* zu einer Gruppe beruhen.“ (Bourdieu 1983: 190f)

Sozialkapitalbeziehungen existieren nur auf der Grundlage von materiellen und/oder symbolischen Austauschbeziehungen, von denen man sich bewusst oder unbewusst einen unmittelbaren materiellen (z.B. Geschenke) oder symbolischen Profit (z.B. Mitgliedschaft in einer exklusiven Gruppe) verspricht. Das Sozialkapital kann dabei einen Multiplikatoreffekt auf die anderen Kapitalsorten ausüben, so kann beispielsweise das persönliche kulturelle Kapital durch die Freundschaft mit einem Hochschullehrer, als Person, die über viel Kulturkapital verfügt, vervielfacht werden. Die Reproduktion dieser Ressource kann nur durch permanente verpflichtende Beziehungsarbeit garantiert werden. Bei der Arbeit an diesen Beziehungen muss die Anerkennung immer wieder neu bestätigt werden, wofür wiederum Zeit und Geld benötigt wird. Der Umfang des Sozial-

kapitals ist abhängig von der Ausdehnung des Beziehungsnetzes und dem Kapitalvolumen der Beziehungspartner. Darüber hinaus setzt Bourdieu für die gegenseitige Anerkennung eine gewisse „objektive" Homogenität unter den Beteiligten voraus: Die Zugehörigkeit zu bzw. Ausgrenzung von einer spezifischen Gruppe ist abhängig vom Grad der Angepasstheit an diese Gruppe, also der relativen Aufrechterhaltung ihrer Homogenität. Beziehungen können gesellschaftlich institutionalisiert werden, beispielsweise durch die Übernahme eines gemeinsamen Namens oder zahlreicher anderer Institutionalisierungsakte. Das soziale Kapital ist immer zugleich symbolisches Kapital, da es sich ausschließlich in der Logik des Kennen und Anerkennens bewegt (vgl. Bourdieu 1983: 191ff).

4.2.4 Symbolisches Kapital

Mit „symbolischem Kapital" meint Bourdieu die soziale Bedeutung und die Lebensberechtigung, die bestimmten Akteuren oder gesellschaftlichen Gruppen durch Anerkennung und Ansehen zuteil wird. Ökonomisches, kulturelles oder soziales Kapital kann oftmals nicht direkt erkannt und somit auch nicht anerkannt werden. Diese Kapitalarten können jedoch als „symbolisches Kapital" in Erscheinung treten: als Repräsentanten ihrer selbst, auf der Ebene der Zeichen und Symbole z.B. als Prestige oder Status. Sie können allerdings nur anerkannt werden, wenn sie ebenso als Symbole ihrer selbst erkannt werden, d.h das, wofür sie stehen, richtig gedeutet wird: das Abstraktum der Bildung (inkorporiertes Kulturkapital) kann nur über Symbole, die Bildung repräsentieren, sichtbar werden. So kann z.B. ein eloquenter Redestil auf höhere Bildung hinweisen und sein Träger somit als „gebildet" ausgewiesen werden, jedoch nur wenn dieser Redestil vom Gegenüber ebenfalls als Symbol für Bildung erkannt bzw. anerkannt wird. So können die Ungleichheiten, die auf den unterschiedlichen Kapitalvolumina basieren, nur auf dieser symbolischen Ebene legitimiert werden. Sie erscheinen dann als Distinktionen, als „symbolische Transfigurationen faktischer Unterschiede" (Bourdieu 1985: 22) In diesem Sinn kann jede Kapitalart potentiell als symbolisches Kapital fungieren und ist auf einen entsprechenden Habitus ausgerichtet:

> „Jede Art Kapital (ökonomisch, kulturelles, soziales) tendiert (in unterschiedlichen Grade) dazu, als symbolisches Kapital zu funktionieren (…) wenn es explizite oder praktische Anerkennung erlangt: die Anerkennung des Habitus, dessen Strukturen den Strukturen des Raums entsprechen. (…) Das Kapital existiert und agiert als symbolisches Kapital (…) in der Bezie-

> hung zu einem Habitus, der darauf eingestellt ist, die Zeichen (...) wahrzunehmen (…), die geeignet und entsprechend ausgerichtet sind, ihm Anerkennung zu schenken“ (Bourdieu 2001: 311).

In der sozialen Welt geben soziale Spiele den Akteuren das Gefühl mit einem sozialen Auftrag versehen zu sein, der ihnen die Anerkennung der anderen ermöglicht und dadurch eine Art dauernde Daseinsberechtigung verleiht: „Die soziale Welt vergibt das Gut überhaupt: Anerkennung, Ansehen, das heißt ganz einfach Daseinsberechtigung. Sie ist imstande, dem Leben Sinn zu verleihen“ (Bourdieu 2001: 309). Symbolisches Kapital kann allerdings ebenso negativ wirken, wie beispielsweise durch die Diskriminierung, die „der Araber oder Türke in den Arbeitsvierteln der europäischen Städte“ (Bourdieu 2001: 310) erfährt. Wolfgang Müller-Funk zufolge ist das symbolische Kapital „das Prestige und Ansehen, das man durch den Besitz einer bestimmten exklusiven und privilegierten Kultur und Bildung erwirbt und mit dem man strategisch operiert“ (Müller-Funk 2010: 213).

> „Symbolisches Kapital sichert Herrschaftsformen, die Abhängigkeit von denen einschließen, die es zu beherrschen erlaubt: Denn es existiert ausschließlich in der Wertschätzung, der Anerkennung, dem Glauben, dem Kredit, dem Vertrauen der anderen und durch sie, und es währt nur so lange, als es den Glauben an seine Existenz hervorrufen vermag“ (Bourdieu 2001: 213)

4.2.5 Kapitalumwandlung

Die unterschiedlichen Kapitalsorten sind untereinander transformierbar. Diese Umwandlung beruht auf einer doppelten Annahme bezüglich der Bedeutung ökonomischen Kapitals. Einerseits liegt das ökonomische Kapital allen anderen Kapitalarten zugrunde: es kann durch Arbeit in kulturelles oder soziales Kapital umgewandelt werden. Andererseits können die transformierten Erscheinungsformen des ökonomischen Kapitals niemals vollständig auf dieses selbst zurückgeführt werden, „weil sie ihre spezifischsten Wirkungen überhaupt nur in dem Maße hervorbringen können, wie sie verbergen (und zwar zu allererst vor ihrem eigenen Inhaber), daß das ökonomische Kapital ihnen zugrundeliegt“ (Bourdieu 1983: 196). Beispielsweise ist bei der Umwandlung von ökonomischem in soziales Kapital die monetäre Bedeutung von Austauschbeziehungen insofern verschleiert, da sie scheinbar kostenlos, also lediglich durch Zeitaufwand, Aufmerksamkeit, Sorge oder Mühe geleistet wurde. Bei der Umwandlung von ökonomischem in kulturelles Kapital spielt neben dem kulturellen Kapital der Familie auch das in der Fa-

milie verfügbare ökonomische Kapital eine entscheidende Rolle, da die Aneignung von kulturellem Kapital auch davon abhängt, wieviel „nutzbare Zeit (vor allem in Form von freier Zeit der Mutter) in der Familie zur Verfügung steht“(Bourdieu 1983: 197).
Der Wert der Kapitalumwandlung wird bestimmt durch die aufgewendete Arbeit zur Akkumulation von Kapital und die Arbeit zu ihrer Umwandlung. Sie unterliegt dem Prinzip der Energieerhaltung:

> „Gewinne auf einem Gebiet [werden; A.W] notwendigerweise mit Kosten auf einem anderen Gebiet bezahlt (…). Die universelle Wertgrundlage, das Maß aller Äquivalenzen, ist dabei nicht anderes als die Arbeitszeit im weitesten Sinne des Wortes. Das durch alle Kapitalumwandlungen hindurch wirkende *Prinzip der Erhaltung sozialer Energie* läßt sich verifizieren, wenn man für jeden gegebenen Fall sowohl die in Form von Kapital akkumulierte Arbeit als auch die Arbeit in Rechnung stellt, die für die Umwandlung von einer Kapitalart in eine andere notwendig ist“ (Bourdieu 1983: 196).

Die Möglichkeit der Kapitalumwandlung bildet die Grundlage für Strategien, die darum bemüht sind, das Kapital und die damit einhergehende soziale Position im Raum mit möglichst geringen Kosten, Schwierigkeiten und Verlusten zu reproduzieren (vgl. Bourdieu 1983: 197).

4.3. Sozialer Raum und soziales Feld

Der 'soziale Raum' und das 'soziale Feld' sind zentrale Begriffe der Bourdieu'schen Theorie, die als Mittel zur Beschreibung der strukturellen Wirklichkeit sozialer Systeme dienen. Marina Henning und Steffen Kohl beziehen den Begriff des sozialen Raums auf die Makrostruktur eines sozialen Systems und den Begriff des sozialen Felds auf die Mikrostruktur (vgl. Henning/Kohl 2011: 25).

4.3.1 Raum

Mit dem Konzept des sozialen Raums möchte Bourdieu zwei unterschiedliche Theorietraditionen verbinden bzw. überwinden: die Klassentheorie von Marx (Objektivismus) und die Schichtungstheorie Max Webers (Subjektivismus). Erstere teilt die kapitalistische Gesellschaft in zwei vertikale Klassen, die Bourgeoisie und das Proletariat, auf und erklärt die ungleiche Stellung sozialer Akteure anhand materieller Besitz- und Eigentumsverhältnisse. Webers Schichtmodell berücksichtigt neben rein ökonomisch definierten Klassen ebenso Standesunterschiede, also horizontale Unterschiede —beispielsweise dif-

ferenzierte Lebensstile und subjektive Anerkennungsverhältnisse —die soziale Ungleichheitsverhältnisse maßgeblich mitbestimmen (vgl. Schwingel 1995: 100ff).

Bourdieu misst dem ökonomischen und kulturellen Kapital besondere Bedeutung zu, da sich die Struktur des sozialen Raums ihm zu folge primär aus der Arbeitsteiligkeit von Gesellschaften und ihren Bildungsunterschieden ableiten lässt (vgl. Henning/Kohl 2011: 24). Die Position der Akteure kann anhand drei Dimensionen bestimmt werden: Kapitalvolumen, Kapitalzusammensetzung und soziale Laufbahn (vgl. Schwingel 1995: 102). Das Kapitalvolumen bezeichnet den Umfang des akkumulierten Kapital eines Akteurs bzw. einer Klasse. Die Kapitalzusammensetzung oder Kapitalstruktur definiert hingegen das Verhältnis der Kapitalarten (überwiegend ökonomisches oder kulturelles Kapital) zueinander. Die Dimension der sozialen Laufbahn wiederum, berücksichtigt die Mobilität (Auf- oder Abstieg) einer Klasse und enthält eine zeitliche Dimension (vgl. Schwingel 1995: 102f). Für die Positionierung im sozialen Raum ist, neben diesen Unterschieden, auch die Stellung der Individuen zueinander von Relevanz:„beispielsweise ist der Bauer in seinen Lebensverhältnissen und Denkweisen nicht nur durch seine Kapitalausstattung und die damit gegebenen materiellen Existenzbedingungen geprägt, sondern auch durch den Gegensatz zum Städter“ (Henning/Kohl 2011: 25).
Anhand dieser Kriterien und auf der Grundlage zahlreicher empirischer Daten, die sich auf die französische Gesellschaft der sechziger und frühen siebziger Jahre beziehen, positioniert Bourdieu gesellschaftliche Klassen und Klassenfraktionen innerhalb des sozialen Raums. Er unterteilt den Raum grob in drei Klassen: Die Klasse der Herrschenden (idealtypisch Unternehmer oder Intellektuelle), die Mittelklasse oder das Kleinbürgertum, deren Mobilität innerhalb des Sozialraums am ausgeprägtesten sind und schließlich die Klasse der Beherrschten, die Volksklasse (vgl. Schwingel 1995: 103ff). Die drei Kapitalsorten sind unterschiedlich auf diese drei Klassen verteilt: Die Herrschenden verfügen über das größte Kapitalvolumen, wohingegen die Beherrschten am wenigsten Kapital zur Verfügung haben.

Der soziale Raum bezeichnet ein abstraktes Gebilde um die vertikalen und horizontalen Positionen, mithin die unterschiedliche Kapitalverteilung der Akteure zu verdeutlichen. Er kann jedoch durch den physischen Raum veranschaulicht bzw. abgebildet werden, denn als „Körper und biologisches Individuum bin ich ebenso wie die Dinge an einem

Ort situiert: Ich nehme einen Platz im physischen und sozialen Raum ein.“ (Bourdieu 2001: 168). Die Position, die der Akteur im sozialen Raum einnimmt, impliziert zugleich „Positionierungen in der physischen und in der sozialen Welt (mit Meinungen, Vorstellungen, Urteilen usw.)“ (Bourdieu 2001: 168). Während der physische Raum dadurch gekennzeichnet ist, dass die Positionen der Akteure einander jeweils äußerlich sind, lässt sich „der soziale Raum durch die gegenseitige Exklusion und Distinktion der ihn konstituierenden Positionen“ (Bourdieu 2001: 172) definieren. Die Positionierung der Akteure im sozialen Raum spiegelt sich mehr oder weniger verzerrt im physischen Raum wieder. Demzufolge finden auch die Kategorisierungen (oben/unten, links/rechts usw.) des sozialen Raums eine reale Entsprechung im physischen Raum:

> „Tendenziell übersetzt der soziale Raum sich in Form einer bestimmten Anordnung der Akteure und Eigenschaften mehr oder weniger verzerrt in den physischen Raum. Folglich finden alle Unterteilungen und Unterscheidungen des sozialen Raums (oben/unten, links/rechts usw.) ihren realen oder symbolischen Ausdruck in dem als dinggewordener sozialer Raum fungierenden physischen Raum“ (Bourdieu 2001: 173).

Akteure lassen sich demzufolge durch den Ort (privilegierte oder unterprivilegierte Wohnviertel), an dem sie mehr oder weniger ständig leben, durch die relative Position (Berufsposition) und durch den Raum (Gebäude, Eigentum), den sie einnehmen charakterisieren (vgl. Bourdieu 2001: 173). Die Positionierung im sozialen Raum ist den Akteuren nicht nur praktisch, sondern auch körperlich bewusst: Bourdieu attestiert in Anlehnung an Erving Goffman einen sogenannten „Sinn für die Platzierung“ (sense of one's place) (Bourdieu 2001: 236). Dieser Sinn steuert die Verhaltensweisen der Akteure, die auf der symbolischen Ebene um Positionen im Raum kämpfen, um diese zu sichern bzw. zu stabilisieren. Weiterhin vermittelt der sense of one's place ein praktisches Wissen, das sich in emotionaler Form äußert, als abweichende oder anpassende Verhaltensweisen, wie beispielsweise die Korrektur eines Dialekts. Die symbolischen Kämpfe des täglichen Lebens, die zur Konstruktion der sozialen Welt beitragen, sind infolgedessen ebenso von diesem praktischen Wissen geleitet. (vgl. Boudieu 2001: 237).

Die ungleiche Verteilungsstruktur, also die unterschiedliche Kapitalsortenausstattung, impliziert seltene Positionen und damit verbundene Privilegien. Allein die Seltenheit dieser Positionen führt zwangsläufig zu unterschiedlichen und konkurrierenden Sicht-

weisen: die seltenen Positionen sind Gegenstand sozialer Kämpfe, mit dem Ziel der Abschaffung oder Bewahrung ihrer Seltenheit:

> „Als strukturierte und strukturierende Positionierungen gegenüber dem sozialen Raum oder einem besonderen sozialen Feld differieren und konkurrieren die Standpunkte zwangsläufig. Die Erklärung der Konkurrenz und Konfliktgeladenheit der Felder braucht nicht auf eine egoistische oder aggressive »menschliche Natur« oder irgendeinen »Willen zur Macht« zurückzugreifen: Nicht nur definiert die Investition in das, was auf dem Spiel steht, die Zugehörigkeit zum Spiel und treibt alle Mitspieler dazu, einander zu befehden und miteinander zu konkurrieren; darüber hinaus führt die Feldstruktur selbst, das heißt die Struktur der (ungleichen) Verteilung der unterschiedlichen Kapitalsorten, dazu, daß bestimmte Positionen und die ihnen entsprechenden Gewinne selten sind, und begünstigt so die Entwicklung von Strategien, um durch Aneignung seltener Positionen diese Seltenheit abzuschaffen bzw. zu vermindern oder sie durch die Verteidigung dieser Positionen zu bewahren“ (Bourdieu 2001: 235f.).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Verteilungskämpfe, mithin Kämpfe um Positionierungen innerhalb des Raums, aus der ungleichen Verteilung bzw. Ausstattung an Kapitalressourcen und den beschränkten Zugängen zu privilegierten Positionen entstehen. Es wird allerdings nicht nur um knappe Kapitalressourcen und den gleichberechtigten Zugang zu (seltenen/privilegierten) Positionen gekämpft, sondern es findet auch ein politischer Kampf um die legitime Sichtweise und Vorstellung der sozialen Welt statt:

> „Die soziale Welt ist also sowohl Produkt als auch Gegenstand zugleich kognitiver und politischer, symbolischer Kämpfe um Erkenntnis und Anerkennung, in denen jeder nicht nur [...] um ein vorteilhaftes Bild seiner selbst streitet, sondern auch auf die Macht abzielt, die für sein eigenes soziales Sein [das individuelle oder das kollektive -...] wie für die Akkumulation eines symbolischen Kapitals der Anerkennung günstigsten Konstruktionsprinzipien der sozialen Wirklichkeit als die legitimen durchzusetzen.“ (Bourdieu 2001: 241)

Bourdieu spricht und schreibt in diesem Zusammenhang von einer Politik der Wahrnehmung, die darauf abzielt durch „Veränderung oder Konservierung der Kategorien, vermittels deren die Ordnung der Dinge wahrgenommen und der Worte, in denen sie ausgedrückt wird, diese Ordnung selbst zu erhalten oder umzustürzen“ (Bourdieu 2001: 239).

Den Verteidigungskämpfen, die Kämpfe um die vorherrschende Meinung, die die Struktur des sozialen Raums konservieren oder verändern können, werden allerdings in doppelter Weise Grenzen gesetzt. Einerseits durch den Staat, als Inhaber des Monopols an

legitimer symbolischer Gewalt und andererseits durch die Akteure selbst, die durch kollektive Verteidigungssysteme, die Grundmechanismen der Sozialordnung tarnen:

> „So können die unbestreitbarsten Entdeckungen wie die Existenz einer starken Korrelation zwischen sozialer Herkunft und Schulerfolg oder zwischen Schulbildung und Museumsbesuch oder auch zwischen Geschlecht und Zugang zu Spitzenpositionen in Wissenschaft oder Kunst als skandalöse Unwahrheiten zurückgewiesen und mit als unwiderlegbaren ausgegebenen Gegenbeispielen („Der Sohn meiner Hauswartfrau studiert Literaturwissenschaft[...]) oder Zurückweisung konfrontiert werden […] und deren klassische Form jenes köstlichen Diktum liefert (…): »Gute Erziehung, mein Herr, ist etwas Angeborenes.« "(Bourdieu 2001: 244f)

Aufgrund dieser Begrenzungen ist der soziale Raum ein relativ starres Gebilde, ein „relativ stabiler Raum der Koexistenz von Standpunkten" (Bourdieu 2001: 235) und „sozialer Positionen, von denen die Standpunkte der Inhaber ihren Ausgangspunkt beziehen" (Bourdieu 2001: 167).
Die relative Starrheit des sozialen Raums kann darüber hinaus anhand der stabilisierenden Wechselwirkung von Struktur und Körper erklärt werden: Die Struktur des Raums formt die Körper durch Konditionierung, was als strukturierende Struktur bezeichnet werden kann und der Körper wiederum, formt die Struktur durch die Position, die er einnimmt, was als strukturierte Struktur beschrieben wird (vgl. Bourdieu 2001: 124, 235):

> „Die Strukturen des sozialen Raums (oder der Felder) formen die Körper, indem sie ihnen vermittels Konditionierungen, die mit einer Position in diesem Raum einhergehen, die kognitiven Strukturen aufprägen (…) Genauer gesagt: Da die soziale Welt ein Erkenntnisgegenstand ihrer Insassen ist, ist sie zum Teil auch das verdinglichte oder einverleibte Produkt aller unterschiedlichen (…) Erkenntnisakte, deren Gegenstand sie ist; aber solche Positionierungen gegenüber der Welt hängen in ihrem Inhalt und in ihrer symbolischen Macht von der Position ab, die deren Produzenten hier einnehmen" (Bourdieu 2001:235).

Eine präzisere Erläuterung erfolgt in Kapitel 4.4.6.

Trotz dieser relativen Stabilität kann der soziale Raum auch verändert werden, beispielsweise mittels subversiver politischer Mobilisierung. Diese kann die verborgene symbolische Gewalt entschleiern, wodurch die Legitimität der bestehenden Ordnung im sozialen Raum angezweifelt werden kann:

> „Die subversive politische Mobilisierung hingegen zielt darauf ab, die durch Unkenntnis gelähmte, potentielle Kraft der Ablehnung dadurch freizusetzen, daß sie, durch eine Krise be-

> günstigt, die infolge der Übereinstimmung zwischen dem Bereich der Dinge und dem der Körper verborgene grundlegende Gewalt kritisierend entschleiert." (Bourdieu 2001: 241)

Voraussetzung sind allerdings Instrumente der Kritik und des Ausdrucks, die ebenso wie die Kapitalsorten ungleich verteilt sind: Herrschende verfügen eher über diese Mittel als Beherrschte. Daher werden Spezialisten des Deutens und Erklärens benötigt, um sich als Wortführer der Beherrschten in den politischen bzw. sozialen Kampf einzumischen. So kann kulturelles Kapital transferiert werden, was den Beherrschten ermöglicht, sich gegen die bestehende symbolische Ordnung kollektiv aufzulehnen oder sie gar umzustürzen (vgl. Bourdieu 2001: 241f).

Bourdieu verknüpft die Makrostruktur des sozialen Raums (Raum der Lebenslagen) mit der Mikrostruktur der Felder (Lebensstilen bzw. Geschmäcker), um menschliche Handlungsweisen verstehen und erklären zu können: während der sozialen Raum durch objektive Beziehungen strukturiert wird, sind im Feld eher intersubjektive Beziehungen von Bedeutung (vgl. Henning/Kohl 2011: 25f).

4.3.2 Feld

Felder sind in ähnlicher Weise wie der soziale Raum strukturiert. Der soziale Raum dient zur Veranschaulichung der unterschiedlichen Position innerhalb der Gesellschaft und ist durch eine ungleiche Verteilungsstruktur der Kapitalsorten gekennzeichnet, „die sich als soziale Hierarchie bezüglich Kapitalvolumen und -zusammensetzung messen lassen" (Henning/Kohl 2011: 32). Die sozialen Felder bezeichnen hingegegen die spezifischen Bereiche, in denen sich Akteure, mit verschiedenen Merkmalen durch gemeinsame Interessen, auf (gemeinsame) Spielregeln einigen. Die Akteure darin sind bestrebt, ihr Kapital möglichst gewinnbringend einzusetzen, und kämpfen bzw. „spielen" um begehrte Kapitalsorten und bestmögliche Positionen, nicht zuletzt, weil diese knapp sind bzw. gehalten werden. Felder können in diesem Sinn auch als Praxis- oder Kampffelder beschrieben werden, zumal in ihnen um die Bewahrung oder Veränderung der Machtverhältnisse in der sozialen Praxis gerungen wird (vgl. Schwingel 1995: 91, Kajetzke 2008: 56ff). Sie existieren jedoch nur so lange, wie ihre Regeln und Strukturen von den in ihnen befindlichen Akteuren anerkannt werden.

Markus Schwingel zufolge stellen die unterschiedlichen Kapitalformen das theoretische Kriterium für die Unterscheidung der spezifischen Felder dar (vgl. Schwingel 1995: 79f). So können sie, analog den Kapitalsorten, in vier grob gefasste Grundkategorien aufgegliedert werden: das ökonomische, das kulturelle, das soziale und das symbolische Feld. Diese Großfelder können wiederum feiner untergliedert werden, in Subfelder, wie beispielsweise das wissenschaftliche oder das schulische Feld.

Weil unterschiedliche Kapitalsorten für unterschiedliche Felder konstitutiv sind, hängt ihr Wert ebenso sehr vom jeweiligen Feld ab. Im Feld der Kunst beispielsweise, das wesentlich auf kulturellen Kapitalressourcen beruht, spielt das ökonomische Kapital eine tendenziell untergeordnete Rolle. Auf der Grundlage der unterschiedlichen Kapitalverteilung und den unterschiedlichen Anforderungen der Felder, werden Handlungs- und Profitchancen eröffnet oder begrenzt: Ein großes Volumen an kulturellem Kapital bei gleichzeitig geringem ökonomischen Kapital, z.B. ein verarmter Künstler, kann im Feld der Kunst Handlungschancen eröffnen, (er)bringt jedoch im wirtschaftlichen Feld kaum Vorteile (vgl. Henning/Kohl 2011: 25f; Peter 2004: 54; Fuchs-Heinritz/König 2011: 144).

Um den Feldbegriff besser veranschaulichen zu können, bezeichnet Bourdieu das Feld auch als „Spielraum" (Bourdieu 2001: 174). In der Soziologie wird das Spiel häufig als Anschauungsmodell für die Erklärung gesellschaftlicher Phänomene verwendet. Es kann zum einen veranschaulichen, weshalb sich Akteure freiwillig einem (Spielregel-)Zwang unterwerfen, dem sie sich außerhalb des Spiels keinesfalls fügen würden. Zum anderen kann es die Blindheit erklären, mit der Spieler geschlagen sind: durch die Konzentration auf das Spiel bzw. der möglichen Gewinne darin, können die Spielregeln nicht als konstruierte entlarvt werden, sondern stellen für die Teilnehmer die einzig möglichen dar, d.h. die Wirklichkeit des Spiels stellt die einzig mögliche Wirklichkeit dar. Allerdings geschieht die Teilnahme an den Spielen in der Gesellschaft nicht immer freiwillig, so zwingt beispielsweise die Angst um die eigene zukünftige Existenz zur Teilnahme am schulischen „Spiel": ein erfolgreicher Spielverlauf bzw. Abschluss sichert den Erwerb von Qualifikationsnachweisen, die im beruflichen Feld wiederum, Handlungschancen eröffnen oder erweitern können (vgl. Müller-Funk 2010: 224f; Schwingel 1995: 78).

Felder sind gewissermaßen autonome Bereiche, in denen sich, durch einen historischen Ausdifferenzierungsprozess der sozialen Welt, je eigene „Prinzipien der Sichtung und Ordnung" und damit auch eigene Gesetze, Satzungen, Normen und Regeln herausbilden. Diese basieren jedoch nicht auf einer objektiven Wahrheit, sondern auf feldspezifi-

schen Übereinkünften, sind also willkürlich festgelegt. Diese auf Übereinkunft basierenden Gesetze und Satzungen nennt Bourdieu den „Nomos“ (vgl. Bourdieu 2001: 25, 122; Müller-Funk 2010: 223):

> „Durch ihre fortschreitende Differenzierung produziert die soziale Welt die Differenzierung der Arten und Weisen, die Welt zu erkennen; jedem der Felder entspricht ein wesentlicher Standpunkt, von dem aus die Welt gesehen wird, ein Standpunkt, der seinen Gegenstand schafft und der das diesem Gegenstand entsprechende Prinzip des Verstehens und Erklärens in sich selbst trägt“ (Bourdieu 2001: 125).

In den Feldern gilt die Annahme Blaise Pascals: „Gesetz ist Gesetz und nichts weiter“ (Bourdieu 2001:119,122). Im Feld der Wirtschaft beispielsweise, gilt „Geschäft ist Geschäft“ und in dem der Kunst „l'art pour l'art“ (Bourdieu 2001: 122). Jedes Feld enthält seine eigene Logik und die darin vereinbarten Gesetze werden als mehr oder weniger unverrückbare Tatbestände angesehen und unhinterfragt akzeptiert. Die Regeln des Feldes wirken dabei als Zwang, „dem sich die Akteure nicht entziehen können, ohne das Spiel zu verlassen“ (Schwingel 1995: 79).
Konsequenterweise resultieren daraus Fragen: Es stellt sich zum einen die Frage, weshalb sich die Akteure dem Zwang unterwerfen und zum anderen, weshalb diese die Legitimität des Gesetzes unhinterfragt akzeptieren. Bourdieu erklärt diese Zusammenhänge mit der „illusio“ —dem Glauben an die Regeln eines Feldes.

4.3.3 Illusio & Doxa

Allen Feldern liegt das Arbiträre zugrunde (vgl. Bourdieu 2001: 122): „Am Ursprung des Gesetzes steht nichts anderes als willkürliche Entscheidungen“ (Bourdieu 2001: 119). Der umstandslose Glaube an den Nomos, die Gebote eines Feldes, den die Akteure durch stillschweigende Unterwerfung hinnehmen, wird erst durch die „Glaubensformel der illusio“ (Bourdieu 2001: 128) ermöglicht:

> „Die illusio gehört nicht zu den expliziten Prinzipien, den Thesen, die man aufstellt und die verteidigt werden, sondern zum Handeln, zur Routine, zu den Dingen, die man halt tut und die man tut, weil es sich gehört und weil man sie immer getan hat. (Bourdieu 2001: 129)

An der illusio eines Feldes teilhaben heißt: die Einsätze, die aus der Logik des Feldes entstanden sind, ernst zu nehmen (vgl. Bourdieu 2001: 24). Die illusio kann jedoch nicht ins Bewusstsein dringen, sie ist quasi vor jeder Diskussion sicher:

> „Als fundamentaler Glaube an den Wert der Diskussionsgegenstände und an die ihrem Diskutieren selbst immanenten Voraussetzungen ist sie die undiskutierbare Bedingung jeder Diskussion. Um Argumente diskutieren zu wollen, muß man glauben, daß sie dies verdienen, und vor allem, daß die Diskussion es verdient, geführt zu werden" (Bourdieu 2001: 129)

Die Verinnerlichung und Einhaltung feldspezifischer Regeln und Sichtweisen erfolgt indes als ein tendenziell unbewusster Prozess, der durch die illusio überhaupt erst ermöglicht wird: sie bringt den „Glauben an den Sinn des Spiels und den Wert dessen, was auf dem Spiel steht" (Bourdieu 2001: 19f) hervor. Ist die Sichtweise eines Feldes einmal einverleibt, verblassen die Spuren ihrer Konstruktion zunehmend, was die Möglichkeit, ihre willkürliche Setzung zu durchschauen, erheblich erschwert. (vgl. Bourdieu 2001: 122f; Müller-Funk 2010: 223f.).
Die Frage nach der Sinnhaftigkeit der Regeln kann folglich durch den blinden Glauben an diese Regeln gar nicht erst aufkommen. Dieser Glaube ermöglicht die Anerkennung der feldspezifischen „Doxa", einem Ensemble aus grundlegenden Glaubensinhalten.

> „Paradoxerweise ist nichts dogmatischer als eine doxa, dies Ensemble grundlegender Glaubensinhalte, die nicht einmal in Form eines expliziten, seiner selbst bewußten Dogmas affirmiert werden müsste" (Bourdieu 2001: 24).

Werner Fuchs-Heinritz und Alexandra König zufolge trägt jede herrschende Ordnung die Tendenz in sich, ihre Form und die Setzung ihrer Regeln als naturgegebene erscheinen zu lassen, wodurch der Willkürcharakter der bestehenden Ordnung verborgen, vergessen und unhinterfragt anerkannt wird (vgl. Fuchs-Heinritz/König 2011: 204).
Jedes Feld enthält eine eigentümliche Doxa die auch „das Feld recht eigentlich definiert" (Bourdieu 2001: 19f), d.h. auf deren Grundlage, es sich von anderen Feldern abgrenzen lässt, bzw. überhaupt erst konstituiert. Allen Beteiligten in einem bestimmten Feld ist die stillschweigende Zustimmung zu der eigentümlichen Doxa dieses Feldes gemeinsam und wird quasi vorausgesetzt: „Sie verbietet faktisch die Infragestellung der Grundsätze des Glaubens, die das Feld in seiner Existenz bedrohen würden" (Bourdieu 2001: 129). Die Zugehörigkeit zu einem spezifischen Feld impliziert mithin die Akzeptanz ihrer spezifischen Doxa, und somit die Einhaltung der entsprechenden Regeln (vgl. Bourdieu 2001: 127).
Um seine Existenz zu gewährleisten, verfolgt jedes Feld das Ziel, alle Akteure innerhalb seiner Grenzen dazu zu bringen, sich voll und ganz für das jeweilige Feld einzusetzen. So

wird in den Feldern um Standpunkte und Sichtweisen gekämpft, mit dem Ziel, diese als allgemeingültige durchzusetzen. Die Durchsetzung dieser spezifischen Standpunkte und Sichtweisen bestimmt wiederum den Rahmen von Denkstrukturen und Handlungsmöglichkeiten innerhalb der Felder. Die jeweiligen Regeln eines Feldes sind nicht nur spezifisches Produkt, spezifischer Kämpfe um die legitime Sichtweise zu einer bestimmten Zeit an einem bestimmten Ort, sondern ebenso sehr durch die, ihnen vorausgehenden Kämpfe, der Geschichte des jeweiligen Felds bestimmt (vgl. Bourdieu 2001: 20, 125f). Allerdings ist das Handeln und Verhalten im Feld nicht gänzlich durch seine Regeln vorherbestimmt: sie bilden jedoch den Rahmen, innerhalb dessen Akteure individuelle Strategien entwickeln können, also den Rahmen möglicher und unmöglicher Handlungen (vgl. Schwingel 1995: 78; Kajetzke 2008: 55).

Wie gezeigt wurde, können Felder anhand gemeinsamer Interessen und Spielregeln unterschieden werden. Sie können sich jedoch ebenso durch gemeinsame Teilinteressen überschneiden. Akteure können sich somit in mehreren Feldern aufhalten und sind nicht an ein Feld gebunden. Eine grundsätzliche Gemeinsamkeit der Felder ist, dass sie den Spieler befähigen in unterschiedlichen Feldern zu interagieren, selbst wenn sich die Regeln der Felder grundsätzlich unterscheiden (vgl. Henning/Kohl 2011: 26). Diese Fähigkeit über Feldgrenzen und somit auch ihrer Regeln hinweg zu interagieren, beruht nach Bourdieu auf dem „gemeinen" Menschenverstand: einer gemeinsamen Ebene, geteilter Überzeugungen und grundlegender Übereinstimmungen, über den Sinn der Welt. Die Akteure verfügen somit über gemeinsame Klassifizierungsschemata, die ihnen ermöglichen, über die Welt und ihre Stellung darin zu reflektieren. Diese Schemata sind weitgehend auf den Raum der Nation begrenzt. Sie werden primär von nationalen Bildungseinrichtungen vermittelt, deren Hauptaufgabe darin besteht *eine* Bevölkerung herauszubilden, d.h. eine Bevölkerung mit demselben System von Einstellungen und Erwartungen (vgl. Bourdieu 2001: 123f). Durch das Auftauchen transnationaler Felder entsteht indes ein übergreifender allgemeinerer Menschenverstand, der den national beschränkten in Frage stellt und neue Sichtweisen eröffnet:

> „Der gemeine Menschenverstand ist weitgehend ein nationaler, weil die Mehrzahl der großen Ordnungsprinzipien bisher von Bildungseinrichtungen eingetrichtert oder verstärkt wird, deren Aufgabe es vor allem ist, die Nation als mit denselben »Kategorien«, also mit demselben gemeinen Menschenverstand versehene Bevölkerung zu konstruieren. (…) Die Existenz transnationaler Felder (namentlich ökonomischer) schafft spezifische Formen von gemeinem Men-

> schenverstand, die den in nationalen Schranken befangenen Menschenverstand in Frage stellen, und begünstigt das Aufkommen einer scholastischen Sicht der Welt, die allen scholars aus allen Ländern (in etwa) gemeinsam ist“ (Bourdieu 2001: 124f).

Für das Gesellschaftsverständnis Bourdieus ist neben den Begriffen Raum und Feld die Habitustheorie von essenzieller Bedeutung, da sie den Zusammenhang zwischen Makro- und Mikrostruktur erklären kann (vgl. Henning/Kohl 2011: 26f).

4.4. Habitus

Die wahrscheinlich knappste Definition für den Habitus (den praktischen Sinn) liefert Eckart Liebau:

> „Die lebensgeschichtlich, in der und durch die Praxis erworbene Bildung des sozialen Akteurs, die er wiederum einsetzt, um seine Verhältnisse zu bilden“ (Liebau 2006: 48)

Der Habitusbegriff geht auf eine breite soziologische und philosophische Theorietradition zurück und besitzt vielschichtige Bedeutungen, wie „Anlage, Haltung, Erscheinungsbild, Gewohnheit oder Lebensweise“ (Schwingel 1995: 54).

> „Habitus m. ‘Erscheinungsbild nach Aussehen und Verhalten’, seit dem 18. Jh. in der Medizin und bald darauf allgemein üblich, entsprechend lat. habitus ‘äußere Erscheinung, Aussehen, Gestalt, Kleidung, Zustand, Lage, Eigentümlichkeit’, das von lat. habēre (habitum) ‘haben, halten’, auch ‘an sich tragen’, abgeleitet ist. Vorher (16. Jh. bis 19. Jh.), dem Sprachgebrauch der scholastischen Philosophie folgend, im mlat. Sinne ‘Gewohnheit’, anfangs meist in lat. Flexion. Aus kirchenlat. habitus ‘Ordenstracht’ entlehnt spätmhd. abīt, habīt, das in nhd. Habit n. ‘Kleidung, Tracht’ erhalten ist.“ (Pfeifer 1989: S.624)

Mit dem Habitusbegriff möchte Bourdieu zwei diametral gegenüberstehende Sichtweisen verbinden: objektivistische mit subjektivistischen. Die objektivistische, strukturalistische oder mechanische Sichtweise hält „Handeln für die mechanische Folge äußerer Ursachen“ (Bourdieu 2001: 177), wohingegen die subjektivistische Sichtweise des rationalen Handelns, Handeln als freie und bewusste Entscheidung, auf der Grundlage einer Kosten-Nutzen-Kalkulation, betrachtet. Gegen beide Positionen entwickelt Bourdieu sein Habitus-Konzept.

4.4.1 Praktischer Sinn

In den Feldern sind die Handlungsmöglichkeiten und das Denken der Akteure durch die Kapitalsorten und die damit verbundene spezifische Position innerhalb der Sozialstruktur determiniert. Bourdieu ist deshalb der Auffassung, dass Akteure nie ganz Subjekt ihrer Praxis sein können, mithin niemals völlig frei und bewusst handeln können: aufgrund der feldimmanenten Zwänge tendieren sie dazu, ihre Strategien spontan und ohne explizite Absicht und Berechnung den Erfordernissen eines Feldes anzupassen (vgl. Bourdieu 2001: 178). Klassenlage und Feldstruktur beeinflussen dabei nicht nur die praktische Wahrnehmung und Erfahrung über die soziale Welt, sie liefern darüber hinaus richtungsweisende und sinnvoll erscheinende Praktiken, d.h einen praktischen Sinn (vgl. Schwingel 1995: 61). Der Habitusbegriff soll an die Dominanz dieses Sinns erinnern: dass dem Handeln „öfter ein praktischer Sinn zugrunde liegt, als rationale Berechnung“ (Bourdieu 2001: 84).

Der praktische Sinn dient den Akteuren als Orientierungssinn. Dieser ermöglicht ihnen in der Regel, sich in der Welt und in den spezifischen Feldern intuitiv zurechtzufinden und situationsangemessen zu handeln, ohne bewusst über die Handlungen und Verhaltensweisen zu reflektieren (vgl. Schwingel 1995: 57f). Dieser Sinn ermöglicht den Akteuren sich wechselnden Zusammenhängen ununterbrochen anpassen zu können, also angemessene Verhaltensweisen zu erzeugen, ohne dabei explizit Verhaltensregeln aufstellen oder anwenden zu müssen (vgl. Bourdieu 2001: 178). Der Akteur erfährt durch diesen praktischen Sinn die Welt als gleichsam vorbefindliche und vorgefundene Selbstverständlichkeit —als etwas, das sich von selbst versteht, mit dem er von klein auf vertraut ist, d.h. in der er sich zu Hause fühlt und sich darin auskennt, wie in seiner Westentasche:

> „Er fühlt sich in der Welt zu Hause, weil die Welt in Form des Habitus auch in ihm zu Hause ist: eine Not, aus der man eine Tugend gemacht hat, die eine Art Liebe zur Not einschließt, ein amor fati. (…) Wem die Strukturen der Welt (oder eines besonderen Spiels) einverleibt sind, der ist hier unmittelbar, spontan »zu Hause« und schafft, was zu schaffen ist (die Geschäfte, pragmata), ohne überhaupt nachdenken zu müssen, was und wie; er bringt Handlungsprogramme hervor (…) ohne daß sie durch und für das Bewußtsein oder den Willen klar zu expliziten Normen oder Geboten erhoben worden wären“ (Bourdieu 2001: 183).

Die Grundlage praktischen Begreifens ist daher für Bourdieu nicht ein erkennendes Bewusstsein, sondern ein praktischer „Gewohnheits-Sinn des Habitus“ (Bourdieu 2001:

182), der die Welt konstruiert, ihr einen Sinn verleiht und sie aktiv mitgestaltet. Der praktische Sinn befähigt den Akteur dazu, in der Welt angemessen reagieren und diese darüber hinaus ebenso als Instrument nutzen zu können. Um ein Instrument, beispielsweise ein Musik-Instrument, zu erlernen, muss das eigene Handeln den Regeln des Instruments angepasst werden, durch intensives Üben und teilweise auch methodisches Training. Mit dem praktischen Gebrauch und der Gewöhnung an das Instrument, lernt man die richtigen Töne zu treffen. Dadurch kann sich ein Geschick (Fähigkeit) entwickeln, es mit Leichtigkeit zu führen, mit (so) geringem Kraftaufwand, dass man einfach tut, was zu tun ist, d.h. intuitiv und ohne darüber nachzudenken (vgl. Bourdieu 2001: 183). Das instrumentelle Handeln, in diesem Fall das Musizieren, geht in Fleisch und Blut über, es wird dem Körper einverleibt.
Der Habitus ist das spezifische Produkt der Einverleibung eines „nomos" (Gebote, Normen, rechtliche Regelungen), der sich weniger in den Geist, sondern in den Körper einbrennt:

> „Wir lernen durch den Körper. Durch diese permanente, mehr oder weniger dramatische, aber der Affektivität, genauer gesagt dem affektiven Austausch mit der gesellschaftlichen Umgebung viel Platz einräumende Konfrontation dringt die Gesellschaftsordnung in die Körper ein" (Bourdieu 2001: 181).

Die Verhaltensweisen, die der Habitus erzeugt, entwickeln sich deshalb nicht aus dem Gehorsam gegenüber diesem nomos, also seiner bewussten Befolgung, sondern aus einer Intentionalität, die der praktische Sinn vermittelt. Diese praktische Intentionalität ist unbewusst und wurzelt in der „hexis", einer bestimmten Körperhaltung. Die hexis basiert wiederum auf der dauerhaften Modifizierung des Körpers: durch strukturierte und strukturierende Beziehungen des Körpers zu seiner Umgebung (vgl. Bourdieu 2001: 183f).

4.4.2 Dispositionen

Der Habitus wird durch vergangene Erfahrungen, die sich in die Körper einschreiben, geformt und ermöglicht so eine Orientierung in der sozialen Welt und den spezifischen Praxisfeldern. Die Produkte dieser Einverleibungen bezeichnet Bourdieu als Dispositionen.

Den oft kritisierten Begriff der Dispositionen leitet er aus einer natürlichen Prädisposition der menschlichen Körper —Bourdieu zufolge, die einzige „Disposition" auf die sich eine wissenschaftliche Anthropologie berufen darf —ab, der „Konditionierbarkeit als natürlicher Fähigkeit, nicht naturgegebene, beliebige Fähigkeiten zu erwerben" (Bourdieu 2001: 175).

Das Dispositionssystem kann analytisch in Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata unterteilt werden:

> „Diese Systeme von Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsschemata ermöglichen es, praktische Erkenntnisakte zu vollziehen, die auf dem Ermitteln und Wiedererkennen bedingter und üblicher Reize beruhen, auf die zu reagieren sie disponiert sind, und ohne explizite Zwecksetzung noch rationale Mittelberechnung Strategien hervorzubringen, die —freilich in den Grenzen der strukturellen Zwänge, aus denen sie resultieren und die sie definieren —angemessen sind und ständig erneuert werden" (Bourdieu 2001: 177f).

Die Dispositionen entsprechen der Struktur der sozialen Welt, d.h. der bestehenden gesellschaftlichen Ordnung (z.B. Gesetze, Bräuche, Kultur), da diese objektiven Strukturen, vor allem durch Sozialisationsprozesse in Familie und Schule, angeeignet und dauerhaft dem Körper einverleibt werden (vgl. Bourdieu 2001: 178ff).

> „In den Dispositionen des Habitus ist somit die gesamte Struktur des Systems der Existenzbedingungen angelegt, so wie diese sich in der Erfahrung einer besonderen sozialen Lage mit einer bestimmten Position innerhalb dieser Struktur niederschlägt. Die fundamentalen Gegensatzpaare der Struktur der Existenzbedingungen (oben/unten, reich/arm, etc.) setzen sich tendenziell als grundlegende Strukturierungsprinzipien der Praxisformen wie deren Wahrnehmung durch" (Bourdieu in Schwingel 1995: 61).

Die Dispositionen sind den Akteuren jedoch nicht bewusst, da ihre Entstehungsbedingungen im Laufe der Zeit in Vergessenheit geraten.

Der Bourdieusche Einverleibungsprozess, also das Eindringen der Gesellschaftsordnung in die Körper, erinnert an Foucaults Erkenntnisse, insbesondere an den Normierungsdruck der von der Disziplin der Institutionen ausgeht und an der Seele bzw. dem Bewußtsein der Subjekte anknüpft (vgl. Müller-Funk 2010: 227). Bourdieu geht es aber nicht so sehr um die Zwänge, die direkten Anschluss am Bewusstsein der Subjekte finden, sondern vielmehr um den subtilen, alltäglichen Druck, der „kontinuierlich und oft unmerklich von der gewöhnlichen Ordnung der Dinge" (Bourdieu 2001: 181) ausgeht und „gleichsam am Bewusstsein vorbei Spuren hinterlässt" (Müller-Funk 2010: 227). Bourdieu warnt davor, den Druck oder die Unterdrückung, die von der ökonomischen

oder sozialen Struktur ausgeht und den Körpern der Individuen Konditionierungen auferlegt, zu unterschätzen. Kategorisierungen, wie beispielsweise die Geschlechterdifferenz, werden weniger durch Disziplin und Befehle eingeübt, vielmehr ereignen sie sich in habitueller/dispositionaler Imprägnierung kollektiver Prinzipien: sie werden den Körpern (insbesondere durch die Kleidung) durch eine bestimmte „Weise, zu gehen, zu sprechen, zu stehen, zu blicken, sich zu setzen usw." (Bourdieu 2001: 181) eingeprägt. Bourdieu bezieht sich dabei auf

> „Handlungen, mit denen Gruppen darauf hinarbeiten, die sozialen Grenzen oder, was auf dasselbe hinausläuft, die sozialen Klassifizierungen (die Trennung männlich/weiblich zum Beispiel) einzuprägen, sie in Form von in den Körpern, in der körperlichen hexis, in den wie unauslöschliche Tätowierungen eingebrannten Dispositionen in Naturgegebenheiten zu verwandeln —und somit auch die kollektiven Prinzipien der Sichtung und Ordnung." (Bourdieu 2001: 181)

Die inkorporierten Dispositionen werden in zahlreichen Formen des Affektiven sichtbar. Sie äußern sich und werden erlebt, als Gefühl oder Pflicht: z.B. in Form von Scham, Schüchternheit, Ängstlichkeit und Schuldgefühl als Ausdruck von Selbstausschluss, Selbsterniedrigung, stillschweigender Unterwerfung, Selbstzensur oder Selbstausgrenzung. Darüber hinaus äußern sie sich in den typischen Leidenschaften, wie Liebe, Bewunderung, Respekt, aber auch Zittern, zielloser Zorn oder ohnmächtige Wut (vgl. Bourdieu 2001: 215ff; Schmidt/Woltersdorff 2008: 12f).
Die unterschiedlichen Dispositionen sind gleich den Kapitalsorten aber höchst ungleich verteilt, weil sie auf ungleiche Weise belohnt und gefördert werden. Diese ungleiche Förderung hängt vom Entwicklungsstand der verschieden Gesellschaften ab und innerhalb der jeweiligen Gesellschaft, von der im sozialen Raum eingenommenen Position (vgl. Bourdieu 2001: 26).

4.4.3 Klassenhabitus

Bourdieu zufolge „existieren überindividuelle Dispositionen, die in harmonisierter oder, wenn man so will, kollektiver Weise zu funktionieren vermögen" (Bourdieu 2001: 201). So verfügen soziale Gruppen in vergleichbaren Klassenlagen über einen sogenannten Klassenhabitus (vgl. Liebau 2006: 47f), d.h über spezifische Normalitätsprinzipien, die Gültigkeit für eine ganze Klasse besitzen. Die gemeinsamen Normalitätsprinzipien bezeichnen gemeinsame Eigenschaften, Lebensstile, Verhaltensweisen oder Denkmuster.

Sie können beispielsweise in einem besonderen Geschmack zum Ausdruck kommen: so verfügt die herrschende Klasse über einen Geschmack, der sich an der legitimen Kultur orientiert, also am objektiven Kulturkapital, das sich durch Legitimationsinstanzen wie z.B. Universität oder Kritiker etabliert hat. Dieser „legitime Geschmack", der sich auf Freiheit oder Luxus gründet, ist durch einen Sinn für Distinktion gekennzeichnet, einer mehr oder weniger bewussten Abgrenzung gegenüber anderen sozialen Gruppen. Der Geschmack der Kleinbürger, der sich ebenfalls in Abgrenzung zum Geschmack der unteren Klassen versteht, ist geprägt durch einen Bildungseifer, um sich die Werke und Praktiken der legitimen Kultur anzueignen, die letztlich dadurch popularisiert werden. Der populäre Geschmack der unteren Klassen beruht auf Notwendigkeiten, weil sie über weniger kulturelles und ökonomisches Kapital verfügen. Er kann als „illegitimer Geschmack" beschrieben werden, zumal er nicht durch Instanzen wie Universität oder Kritiker legitimiert wird (vgl. Schwingel 1995: 111f).

Der Habitus jedes sozialisierten Individuums enthält „kollektive Anteile, also Eigenschaften, die für die ganze Klasse von Akteuren gelten (…). Insofern ist er [der Akteur]in der Lage, in einer sozialen Welt oder einem Feld, dem er angepaßt ist, wirksam zu agieren" (Bourdieu 2001: 201). Der Klassenhabitus ermöglicht somit Handlungsoptionen, im jeweiligen klassenspezifischen Feld, an das er angepasst wurde: klassenspezifische Kompetenzen. Diese klassenspezifischen Kompetenzen sind das Produkt gleicher Existenzbedingungen, mithin Lebensbedingungen und Konditionierungen, und als solche, an diese Bedingungen angepasst (vgl. Liebau 2006: 47f). Sie entsprechen den Interessen der sozialen Akteure und sind nicht allein im Bewusstsein, sondern vor allem in der körperlichen „hexis" verankert:

> „Spontan miteinander harmonisierende Habitus, die sich antizipatorisch den Situationen anpassen, in denen sie funktionieren und deren Produkt sie sind (...), neigen dazu, Handlungseinheiten zu produzieren, die ohne jegliche Verabredung oder bewußte Absprache, im großen und ganzen zueinander passen und den Interessen der betreffenden Akteure entsprechen. (…) Die Harmonisierung der Habitus, die als Produkt gleicher Lebensbedingung und Konditionierung (…) spontan den objektiven Bedingungen angemessene und den gemeinsamen Interessen der einzelnen entsprechende Verhaltensweisen produzieren, macht den teleologischen Anschein verständlich, der oft auf der Ebene von Gruppen zu beobachten ist" (Bourdieu 2001: 186f).

Die Kompetenzen werden (körperlich) eingewöhnt, sind deshalb relativ stabil und reproduzieren so ihre Entstehungsbedingungen nach dem Muster der selbsterfüllenden Prophezeiung (self-fulfilling-prophecy):

> „Der Habitus als System bestimmter Dispositionen, zu sein und zu handeln, ist eine Potentialität, ein Wunsch zu existieren, der gewissermaßen die Bedingungen zu schaffen sucht, unter denen er sich realisiert, also die Bedingungen durchzusetzen sucht, die für ihn, so wie er ist, die günstigsten sind." (Bourdieu 2001: 192)

Diese Kompetenzen entspringen jedoch nicht immer einem kollektiven Bewusstsein, sondern können ebenso aus dem kollektiven praktischen Sinn abgeleitet werden, demzufolge aus den Verhaltensweisen, die aus der Beziehung zwischen dem Habitus und der sozialen Welt oder dem Feld hervorgehen: was in bestimmten Situationen erlaubt oder geboten ist („noblesse oblige" —Adel verpflichtet). Bourdieu denkt dabei an korporatistische Strategien, die es beispielsweise französischen Hochschullehrern, zu Zeiten eines wachsenden Studentenandrangs, ermöglichten ähnliche Rekrutierungsprinzipien, für den Zugang zu den höchsten Positionen im Bildungssystem, zu entwickeln, ohne diese ausdrücklich zu besprechen bzw. ihre Absichten zu explizieren (vgl. Bourdieu 2001: 187f).

Um den Prozess der Einverleibung von Dispositionen, somit der bestehenden Ordnung, besser verstehen zu können, müssen die Entstehungsbedingungen des Habitus näher betrachtet werden.

4.4.4 Habitusentstehung und Sozialisation

Voraussetzung für die Einverleibung von Dispositionen ist die Sozialisation, besonders die Prägung in früher Kindheit durch Familie und Schule.

Das Kind befindet sich von Geburt an in einer Beziehung symbolischer Abhängigkeit: es kann sich selbst als Subjekt nur über den Anderen begreifen —es übernimmt die Sicht der Anderen auf sich selbst und definiert sich darüber —weshalb es unablässig auf der Suche nach Anerkennung (durch diese Anderen) ist:

> „[Das] Sein [des Kindes; A.W] ist ein Wahrgenommenwerden, dazu verurteilt, durch die Wahrnehmung der anderen als das definiert zu werden, was es in Wahrheit ist. Hierin könnte die anthropologische Wurzel der Zwieschlächtigkeit des symbolischen Kapitals —Ruhm, Ehre, Kredit, Ansehen, Ruf —liegen, der Urgrund einer egoistischen Suche nach Befriedigung von »Eigenliebe«, die gleichzeitig ein fasziniertes Jagen nach der Billigung anderer ist" (Bourdieu 2001: 212f).

Die Suche nach Anerkennung ist nicht nur grundlegendes Motiv der Sozialisation, sondern bildet „ein Grunderfordernis allen Lernens" (Bourdieu 2001: 212). Sie stellt auch den zentralen Bezugspunkt für pädagogische Arbeiten dar: das Kind soll über diese

Haupttriebfeder für eine besondere Form symbolischen Kapitals empfänglich werden, den Ruhm:

> „»Der Ruhm. Die Bewunderung verdirbt schon von Kindheit an alles. Oh, wie gut gesagt das ist! Oh, wie gut er das gemacht hat, wie artig er ist usw. (…) « Die Arbeit an der Sozialisation der Triebe stützt sich auf einen ständigen Austausch, in dem das Kind Verzicht und Opfer gegen Bezeugungen von Dankbarkeit, Anerkennung oder Bewunderung einhandelt, (»Wie brav es ist!«), um die manchmal ausdrücklich geworben wird (»Papa, kuck mal!«)" (Bourdieu 2001: 213)

Dieser sozialisierte Austausch von Anerkennung im Ruhm liefert Bourdieu eine ersten Erklärungsansatz für die affirmativen Tendenzen und den Glauben an die bestehende Ordnung bzw. dessen (nachhaltiger) Wirksamkeit:

> „Das symbolische Kapital sichert Herrschaftsformen, die Abhängigkeit von denen einschließen, die es zu beherrschen erlaubt: Denn es existiert ausschließlich in der Wertschätzung, der Anerkennung, dem Glaube, dem Kredit, dem Vertrauen der anderen und durch sie, und währt nur solange, als es den Glauben an seine Existenz hervorzurufen vermag." (Bourdieu 2001: 213)

Sozialisation beschreibt die Prozesse der (körperlichen) Einverleibung von Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata der bestehenden Ordnung, mit dem Ziel Kompetenzen, also Kenntnisse und Fertigkeiten zur Lebensbewältigung zu entwickeln. Dieses Prozesse dienen der Persönlichkeitsentwicklung und bilden die Basis für den individuellen Geschmack. Durch Gewöhnung werden dem Körper des Kindes die sozialen Grenzen bzw. Klassifizierungen (männlich/weiblich, arm/reich) eingebrannt wie unauslöschliche Tätowierungen. Die wichtigsten Bildungsprozesse in Kindheit und Jugend verlaufen implizit und werden von allgemeinen Sozialisationserfahrungen bestimmt (vgl. Liebau 2006: 47). Die Suche nach Anerkennung und die damit verbundene Einverleibung von Dispositionen stellen meist keine bewussten Lernprozesse dar, sondern sind häufig affektgeladen: „Das Kind verkörpert dabei Soziales in Form von Affekten, die aber schon sozial gefärbt, qualifiziert sind" (Bourdieu 2001: 213). Die Dispositionen erfahren ihre Inkorporation häufig durch Emotionen, psychische oder physische Dysfunktionen und hinterlassen oftmals sichtbare Spuren, die nicht zuletzt zur sozialen Distinktion der Individuen beitragen:

> „In der täglichen pädagogischen Praxis (»halt dich gerade«, »nimm dein Messer in die rechte Hand«) ebenso wie in Einsetzungsriten wird dieses psychosomatische Handeln oft durch Emotionen und psychisches oder sogar körperliches Leiden eingeübt; dies namentlich, wenn der

> Oberfläche des Körpers selbst durch Verstümmelungen, Einritzungen oder Tätowierungen Unterscheidungsmerkmale eingeschrieben werden.“ (Bourdieu 2001: 181)

Die wichtigsten Lernprozesse für die Inkorporation ereignen sich im Lernen durch Praxis, die wichtigste Lernform stell hierbei das mimetische Lernen dar: durch Nachahmung werden bestehende Routinen und Gewohnheiten angeeignet und dabei auch die entsprechenden Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata übernommen. Diese Praxisformen, die vor allem in der Familie erlernt werden, haben schicksalhafte Bedeutung: „Für das Kind ist die Familie, die soziale Herkunft Schicksal; es hat keine Wahl“ (Liebau 2006: 47). Die Vorschriften und Urteile der Eltern prägen das Wesen des Kindes, diese werden in das Innerste des Körpers verdrängt und leben dort weiter, als Dispositionen —in Form von Affekten:

> „Die Gesamtheit der über das Kind gefällten, positiven oder negativen Urteile —performative Behauptungen über das Wesen des Kindes, die das schaffen, was sie behaupten —oder die subtiler und heimtückischer wirkende Gesamtheit der stillschweigenden Zensureingriffe, die die Logik der häuslichen Ordnung als moralische Ordnung durchsetzt: Dieses ganze Familien-fatum hätte nicht so starke, nicht so dramatische soziale Auswirkungen, wäre all dies nicht mit Wünschen überfrachtet und durch den Verdrängungsmechanismus in das Innerste des Körpers versenkt, wo sie als Schuldgefühle, Phobien, mit einem Wort: als Leidenschaft fortleben.“ (Bourdieu 2001: 214)

Für die Entwicklungen des Kinds sind jedoch nicht allein die erlernten Praxisformen entscheidend, sondern ebenso die materiellen Bedingungen der Familie, „die herkunftsspezifischen Formen von Ernährung, Kleidung, Wohnung“ (Liebau 2006: 47). Selbst wenn ein Akteur sein Herkunftsmilieu verlässt, kann er sich nicht vollständig von diesem lösen: Der habituell eingeübte und an das spezifische Feld angepasste Sprachstil oder die Körperhaltung können beispielsweise nur schwer um- oder abgewöhnt werden.

4.4.5 Habitusentwicklung – Transformation der Dispositionen

Die ursprünglichen, im familiären Feld konstituierten und sozialisierten Dispositionen nennt Bourdieu den primären Habitus. Im Laufe des Lebens, sobald ein neues Feld betreten wird, erfährt dieser primäre Habitus mehr oder weniger starke Veränderungen, abhängig von den abweichenden oder kongruenten Erfordernissen. So werden die ursprünglichen, familiären, nicht zuletzt durch die Arbeit an der spezifischen Sozialisation, über minimale Anpassungen allmählich in feldspezifische Dispositionen transformiert:

> „Nur über eine ganze Reihe kaum spürbarer Veränderungen, halbbewußter Kompromisse (…) und erst am Ende all jener winzigen Anpassungen, die erforderlich sind, um »auf der Höhe zu sein« oder, im Gegenteil »zurückzustecken«, und mit den winzigen oder gewaltigen Umwandlungen einhergehen, aus denen eine soziale Laufbahn besteht, wandeln jene Dispositionen sich nach und nach in feldspezifische um." (Bourdieu 2001: 210f)

Entscheidend für die Transformation von Dispositionen sind Einsetzungsriten. Einsetzungsriten beschreiben Rituale, die soziale Grenzen zwischen Gruppen ziehen und Menschen bestimmte soziale Orte zuweisen, z.B. über die Verleihung von Titeln und Graden (aufgrund von Prüfungen). Sie sind insofern Mittel zur Konstruktion von Wirklichkeit: sie entscheiden über Existenzberechtigung von Gruppen und Individuen und bestimmen die Wertigkeit von Menschen im Unterschied zu anderen. So erzeugen Einsetzungsriten Gefühle der Unter- oder Überlegenheit und schaffen auf diese Weise symbolische Unterschiede, durch die sich die Menschen voneinander abgrenzen; sie erschaffen überhaupt erst den Menschen als soziales Subjekt. Einsetzungsriten tendieren sowohl ihre Form als auch die aus ihr abgeleiteten Unterschiede als natürliche erscheinen zu lassen, zumal ihre Entstehungsbedingungen oftmals weit zurück liegen und vergessen werden (vgl. Fuchs-Heinritz/König 2011: 217f)

> Der Einsetzungsritus ist dazu da, den Eingesetzten seiner Existenz als vollberechtigtes Mitglied der Gruppe, seiner Legitimität zu versichern, aber auch dazu, die Gruppe ihrer eigenen Existenz als anerkannte und Anerkennung verleihende Gruppe zu versichern und ihr die Realität der sozialen Fiktionen —Bezeichnungen, Titel, Würden —zu bestätigen, die sie produziert und reproduziert und denen der Empfänger dadurch zur Existenz verhilft, daß er sie annimmt. (Bourdieu 2001: 313)

Einsetzungsriten bewirken, dass willkürlich gesetzte Grenzen nicht als solche, sondern als natürliche erkannt und als legitim anerkannt werden. Das Bildungssystem spielt bei der Transformation der Habitus eine besondere Rolle, da es mittels seiner Einsetzungsriten Kinder auf ihre künftige Rolle vorbereitet und selektiert. Infolgedessen werden Handlungsmöglichkeiten und Grenzen der Kinder errichtet und sie einem bestimmten sozialen Ort zugewiesen (vgl. Bourdieu 2001: 210f):

> „Eine der am wenigsten wahrgenommenen Auswirkungen der als Einsetzungsriten funktionierenden schulischen Bildungs- und Ausleseverfahren besteht darin, zwischen Auserwählten und Ausgestoßenen eine magische Grenze zu ziehen und zugleich die unterschiedlichen Ausgangsbedingungen verdrängen zu helfen, die Voraussetzung des Unterschieds, den sie produzieren und bekräftigen" (Bourdieu 2001: 36f).

Der Transformationsprozess von Dispositionen ist ein andauernder, kontinuierlicher und latenter Prozess, der plötzliche und radikale Sinnesänderungen ausschließt. Er kann bereits vor der Geburt des Kindes beginnen, beispielsweise als Wunsch der Eltern:

> „Der Transformationsprozeß, durch den jemand Bergarbeiter, Landwirt, Priester, Musiker, Professor oder auch Unternehmer wird, ist langwierig, stetig und unmerklich, und selbst wenn er durch Einsetzungsriten sanktioniert wird (…), schließt er —von Ausnahmen abgesehen —plötzliche und radikale Sinnesänderungen aus: Er beginnt mit der Kindheit, manchmal sogar vor der Geburt (soweit er an den —sozial hervorgebrachten —Wunsch des Vaters oder der Mutter oder einer ganzen Ahnenreihe anknüpft, wie sich insbesondere bei den manchmal sogenannten »Dynastien« von Musikern, Unternehmern, Forschern usw. zeigt); er setzt sich meist ohne Krisen und Konflikte fort —was nicht heißt ohne Phasen moralischen oder physischen Leidens, die als Prüfungen zu den Entwicklungsbedingungen der Illusio gehören“ (Bourdieu 2001: 211)

4.4.6 Strukturierende und strukturierte Struktur

Der Habitusbegriff besitzt für Bourdieu vor allem eine vermittelnde Funktion, als Bindeglied zwischen Subjekt und objektiver Raumstruktur: er beschreibt die Beziehungen bzw. Wechselwirkungen zwischen Individuum und Gesellschaft, den Einfluss der Strukturen auf die Körper und wie diese wiederum die Strukturen formen.

> „Genau dies ist die Funktion des Begriffs des Habitus: Er gibt dem Akteur eine generierende und einigende, konstruierende und einteilende Macht zurück und erinnert zugleich daran, dass diese sozial geschaffene Fähigkeit, die soziale Wirklichkeit zu schaffen, nicht die eines transzendentalen Subjekts ist, sondern die eines sozial geschaffenen Körpers, der sozial geschaffene und im Verlauf einer räumlich und zeitlich situierten Erfahrung erworbene Gestaltungsprinzipien in die Praxis umsetzt“ (Bourdieu 2001: 175)

Der Habitusbegriff erinnert daran, dass die soziale Wirklichkeit, wie auch ihre Konstruktionsinstrumente gesellschaftlich konstruiert sind. Die Konstruiertheit der Wirklichkeit weist auf die umfassende geschichtliche Vorgegebenheit hin, dass alles geschichtlich bedingt ist, „einschließlich der gemeinsamen kognitiven Dispositionen, die Zwängen entsprangen, die die Welt während Jahrtausenden regelmäßig über das um sein Überlebens willen zur Anpassung verpflichtete Lebewesen verhängte“ (Bourdieu 2001: 146f).

Der Körper ist der Welt mit all ihren Gefahren und Problemen ausgesetzt und deshalb gezwungen, sich ihr gegenüber zu öffnen, d.h. Dispositionen zu erwerben, die es ihm ermöglichen mit diesen Schwierigkeiten umzugehen (vgl. Bourdieu 2001: 180). Seine Ex-

poniertheit bzw. der damit verbundene Zwang zur Offenheit gegenüber der Welt, bedingt wiederum seine Formbarkeit: er wird durch die materiellen und kulturellen Lebensbedingungen modelliert und unterliegt einem Sozialisierungsprozess. So stellt der „Körper (…) als realer Akteur, das heißt als Habitus mit seiner Geschichte und den von ihm verkörperten Eigenschaften, ein, Hegel sagt, Prinzip der Vergesellschaftung" (Bourdieu 2001: 171f) dar. Individualität bzw. die „Singularität des Ich" kann sich demzufolge ausschließlich in und durch gesellschaftliche Beziehungen herausbilden. (vgl. Bourdieu 2001: 171f).

Individualität bzw. der Habitus sind historisch bedingt, befinden sich demzufolge im sozialen Raum, der wiederum hierarchisch strukturiert ist. Sie sind daher auch stets mit einer spezifischen Position in diesem Raum verbunden. In Abhängigkeit von dieser Position und vermittels Konditionierung, werden den Körpern die kognitiven Strukturen, also die Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata der bestehenden Ordnung aufgeprägt und leben in diesen als Dispositionen weiter. Es lässt sich also festhalten, dass die Dispositionen mit den Positionen (im sozialen Raum) korrelieren und sich empirisch in den unterschiedlichen (sozialen) Bereichen —ob Unternehmen oder Universitäten —beobachten lassen. Aus diesem Grund attestiert Bourdieu eine „präreflexive Übereinstimmung zwischen objektiven und einverleibten Strukturen" (Bourdieu 2001: 228). Die erworbenen Dispositionen harmonisieren förmlich mit den sozialen Positionen, was es dem Akteur ermöglicht, die Welt zu verstehen:

> „Anders gesagt, wenn der Akteur die ihm vertraute Welt unmittelbar erfaßt, so deswegen, weil die dabei verwendeten kognitiven Strukturen aus der Einverleibung der Strukturen der Welt resultieren, in der er handelt; weil die Konstruktionselemente, die er verwendet, um die Welt zu erkennen, von der Welt konstruiert wurden" (Bourdieu 2001: 174).

Ebenso wie die Körper durch den Raum strukturiert sind, kann die Struktur des Raums durch praktische Reaktionen auf diesen Raum, bzw. Vorstellungen von ihm, um- oder neugestaltet werden: durch den Kampf der unterschiedlichen Sichtweisen wird die bestehende Ordnung erhalten oder verändert.

> „Da die soziale Welt ein Erkenntnisgegenstand ihrer Insassen ist, ist sie zum Teil auch das verdinglichte oder einverleibte Produkt aller unterschiedlichen (und miteinander konkurrierenden) Erkenntnisakte, deren Gegenstand sie ist; aber solche Positionierungen gegenüber der Welt hängen in ihrem Inhalt und in ihrer symbolischen Macht von der Position ab, die deren Produzenten hier einnehmen […] Dabei darf nicht vergessen werden, daß diese determinierten Standpunkte ihrerseits determinieren: Durch den Kampf, den die Standpunkte, Perspektiven,

> Klassifizierungen gegeneinander führen, tragen sie in unterschiedlichem Ausmaß dazu bei, den Raum zu gestalten, umzugestalten und neu zu gestalten“ (Bourdieu 2001: 235).

Der Habitus bemüht sich, eine harmonische Umgebung zu schaffen, eine Umgebung, die zu seinen Dispositionen passt. Auf dieser Grundlage entscheidet der Akteur, welche Dinge ihn umgeben und mit welchen Person er sich verbindet:

> „Der Habitus als System bestimmter Dispositionen, zu sein und zu handeln, ist eine Potentialität, ein Wunsch zu existieren, der gewissermaßen die Bedingungen zu schaffen sucht, unter denen er sich realisiert, also die Bedingungen durchzusetzen sucht, die für ihn, so wie er ist, die günstigsten sind. (…) Darin (…) liegt eines der Hauptprinzipien der täglichen Entscheidungen im Hinblick auf Dinge und Personen: Geleitet von Sympathien und Antipathien, Zuneigung und Abneigung, Gefallen und Mißfallen, schafft man sich eine Umgebung, in der man sich »zu Hause« fühlt“ (Bourdieu 2001: 192)

Die Mittel der Akteure zur Konstruktion der Wirklichkeit und somit auch zur Veränderung oder Konservierung des sozialen Raums sind jedoch nicht frei von (bestehenden) Zwängen. Die Vorstellungen vom und entsprechend die Reaktionen auf den Raum werden durch den strukturierten Habitus produziert und sind doppelt beeinflusst: einerseits von der Struktur des Raumes und andererseits von der Struktur der Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata (vgl. Bourdieu 2001: 235).

> „Da der Habitus (…) Produkt einer Geschichte ist, sind die Instrumente der Konstruktion des Sozialen, die er in das praktische Erkennen der Welt und in das Handeln einbringt, soziale konstruiert, das heißt strukturiert durch die Welt, die sie wiederum strukturiert“ (Bourdieu 2001: 189).

Obgleich der Raum den Akteuren als ein Raum scheinbar unbeschränkter Möglichkeiten erscheint, sind ihre Handlungen. enge Grenzen gesetzt: zum einen durch Zwänge und Anforderungen der Struktur und zum anderen durch die erworbenen Dispositionen der Akteure. Diesen Zusammenhang veranschaulicht Bourdieu am Beispiel der „Komposition“ eines Pianisten: beim Komponieren bieten sich augenscheinlich schrankenlose Möglichkeiten, faktisch sind ihm allerdings objektive und subjektive Grenzen gesetzt — einesteils durch die Bauweise der Klavierstruktur (Tastenreichweite, Stimmlage) und andernteils durch seine spezifischen Dispositionen als Pianist, also sein Können (vgl. Bourdieu 2001: 148f).

Die strukturierende Struktur fördert und fordert unterschiedliche bzw. ungleiche Handlungsmöglichkeiten. Die Unterschiedlichkeit der Lebensbedingungen zwingt jedoch auch zu Anpassungsbemühungen in unterschiedlichem Maße, worin eine weitere Erklärung für die Unterschiedlichkeit der Habitus gefunden werden kann. Wenn der Habitus mit der Struktur weitgehend übereinstimmt, können Akteure relativ ungezwungen handeln. Sie müssen sich nicht so sehr um Verhaltensänderungen bemühen, sondern können sich auf ihren praktischen Sinn verlassen. Wenn der Habitus hingegen nicht (mehr) mit der Struktur übereinstimmt, z.B. durch den Eintritt in ein neues Feld oder durch eine Krise des jeweiligen Feldes, dann sind die Akteure gezwungen ihren Habitus bewusst zu korrigieren, so beispielsweise bei Auf- oder Absteigern: Der Auf- bzw. Abstieg durch einen Positionswechsel erfordert eine permanente Änderung bzw. Anpassung des Habitus an die neuen Gegebenheiten (vgl. Bourdieu 2001: 209). Dadurch können Disposition aus dem alten Feld schwächer werden bzw. verkümmern, da sie nicht mehr benötigt und deshalb nicht mehr aktualisiert werden. Die Trägheit der Körper verhindert jedoch meist radikale Änderungen der Dispositionen:

> „In Abhängigkeit von neuen Erfahrungen ändern die Habitus sich unaufhörlich. Die Dispositionen sind einer Art ständiger Revision unterworfen, die aber niemals radikal ist, da sie sich auf der Grundlage von Voraussetzungen vollzieht, die im früheren Zustand verankert sind." (Bourdieu 2001: 207)

4.4.7 Trägheit der Körper

Der Körper ist in Relation zum Geist relativ träge, da ihm die bestehenden Strukturen durch ein stetiges Training, durch Gewöhnung, einverleibt werden: Erkenntnisse, z.B. durch Reflexion, kann der Geist relativ spontan erlangen, verarbeiten und beispielsweise einen dadurch implizierten Wunsch zur Veränderung ausdrücken. Die Umsetzung der gewünschten Verhaltensänderung hängt jedoch von der Trägheit des Körpers ab, beispielsweise wenn eine „schlechte" Gewohnheit abgelegt werden soll.

Bourdieus These von der Trägheit des Körpers liefert eine Erklärung für die Wirksamkeit symbolischer Gewalt: Sie kann als Grund angeführt werden, weshalb ältere Dispositionen trotz veränderter Umstände beibehalten werden und so ihre Produktionsbedingungen lange überdauern können: wenn Essgewohnheiten der Nachkriegszeit in der heutigen Überflussgesellschaft zum Teil beibehalten werden. Symbolische Gewalt

> „ist so wirksam, weil sie den Körpern auf Dauer in Form von Dispositionen eingeprägt wurde, die (…) gemäß der Logik des Gefühls oder der Pflicht geäußert und erfahren werden, die im Respekt, der Opferbereitschaft oder der Liebe oft ineinander übergehen und das Verschwinden der sozialen Bedingungen ihrer Produktion sehr lange überdauern können“ (Bourdieu 2001: 230f).

Bourdieu betont die Trägheit des sozialen Körpers gegenüber der Spontaneität des Geistes: eine Bewusstseinsveränderung durch bloße Erkenntnis sei eine „scholastische Illusion“ und tatsächlich nicht möglich. Die Dispositionen sind durch Gewöhnung tief in den Körper eingeschrieben und lassen ihn dadurch träge werden. Aus diesem Grund lehnt Bourdieu die marxistische oder feministische Sichtweisen ab, die seiner Ansicht nach von einer „automatischen Wirkung der »Bewusstwerdung«“ (Bourdieu 2001: 220) ausgehen, die eine politische Befreiung allein aufgrund der Änderung der Denkgewohnheiten bzw. durch die Korrektur eines „falschen Bewußtseins“ erwarten (vgl. Bourdieu 2001: 227): „Es ist völlig illusorisch zu glauben, daß die symbolische Gewalt schon durch die Waffe des Bewußtseins und des Willens zu besiegen wäre“ (Bourdieu 2001: 230), denn wie

> „Pascal sehr schön sagt, sind wir »ebensosehr automatisch handelnder Körper wie Geist. Und daher kommt es, daß das Mittel, um zu überzeugen, nicht allein die Beweisführung ist. Wie wenig bewiesene Dinge gibt es doch! Die Beweise überzeugen nur den Geist, die Gewohnheit macht unsere~~r~~ Beweise zu den stärksten und glaubwürdigsten. Sie lenken den Leib in eine Richtung, und er zieht den Geist mit sich fort, ohne daß dieser darüber nachdenkt.«“ (Pascal in Bourdieu 2001: 21)

Aus diesem Geist heraus hält Bourdieu die Autonomie des Subjekts, des autonomen, selbst-identischen Subjekts, für eine bürgerliche Illusion (vgl. Liebau 2006: 48).
Mit der Betonung der Trägheit des Körpers legt Bourdieu nahe, dass politische Emanzipation nicht aus Bewusstseinsänderungen emergieren kann, sondern dass eine dauerhafte Transformation des Habitus nur durch eine Arbeit der körperlichen Gegendressur erreichbar ist:

> „Wenn das Erklären dazu [zur politischen Befreiung] beitragen kann, so vermag doch nur eine wahre Arbeit der Gegendressur, die ähnlich dem athletischen Training wiederholte Übungen einschließt, eine dauerhafte Transformation der Habituus zu erreichen.“ (Bourdieu 2001: 220)

Bourdieus Theorem des Habitus —aufbauend auf seiner Vorstellung, dass Dispositionen insbesondere körperlich verankert sind und nicht immer ins Bewusstsein vordringen

oder vergessen werden —bietet ihm die Erklärungsgrundlage für das Phänomen des scheinbar zwangfreien Befolgens von Befehlen: die symbolische Kraft einer performativen Äußerung, vor allem die eines Befehls, kann sich ohne physischen Zwang unmittelbar auf die Körper auswirken, weil dieser über vorab bereitgestellte Dispositionen verfügt, die er nur in Gang zu setzen braucht wie Triebfedern. Die Wirksamkeit äußerer, struktureller Zwänge stützt sich demzufolge auf die Wirksamkeit innerer, habitueller Zwänge (vgl. Bourdieu 2001: 216). Der Habitus ist „die vis insita, die potentielle Energie, die schlafende Kraft, aus der die symbolische Gewalt, und zwar insbesondere die, die mittels performativer Äußerungen ausgeübt wird, ihre geheimnisvolle Wirksamkeit bezieht" (Bourdieu 2001: 216).

Symbolische Gewalt funktioniert also deshalb so gut, weil sie sich auf den Habitus und seine Dispositionen stützen kann: sie wirkt dabei lediglich als Auslöser für „das praktische Erkennen und Anerkennen der magischen Grenze zwischen Herrschenden und Beherrschten" (Bourdieu 2001: 217).

4.5. Legitimität der Herrschaft

Bourdieus zentrales Interesse kreist um die Frage der Legitimität der Herrschaft: warum wird die bestehende Ordnung als eine legitime erkannt und somit anerkannt? Diese soll auch Gegenstand der nachfolgenden Seiten sein.

4.5.1 Legitime Macht & illegitime Macht

Legitime Macht ist eine Macht, die schon allein dadurch anerkannt wird, dass sie sich zu erkennen gibt, wie beispielsweise bei einer Militärparade oder durch die Präsenz von Polizei. Die Demonstration potentieller, einsatzbereiter Gewalt zeigt, dass ihre Macht stark und ihre Wirkung sicher genug ist, um tatsächlich/gerade nicht einschreiten zu müssen.

> „Sie stellt eine echte Verneinung der Kraft dar, eine Behauptung der Kraft, mit der sie sich zugleich verleugnet: eben das, was zivilisierte »Polizeikräfte« ausmacht, solche, die fähig sind, ihre Macht zu vergessen und in Vergessenheit zu bringen und sich damit in eine legitime Macht zu verwandeln, verkannt und zugleich anerkannt —in symbolische Gewalt. (…) Sie wird als legitim anerkannt, weil sie auch zugunsten gerade derer ausgeübt werden kann (...), die sie erleiden." (Bourdieu 2001: 121)

Die Macht wird nur solange als eine legitime anerkannt, als sie ihren arbiträren Charakter zu verschleiern weiß: damit sie sich dauerhaft etablieren kann, muss sie „die Willkür, die ihr zugrunde liegt, unkenntlich machen und sich […] als legitim anerkennen lassen" (Bourdieu in Schmidt/Woltersdorff 2008: 11). Sobald ihr Willkürcharakter sichtbar (gemacht) wird, lässt sich die Gewalt nicht mehr rechtfertigen, ihre Macht wird illegitim. So stellt z.B. ein Staatsstreich einen Bruch mit der legitimen Ausübung von Macht dar: sobald Einzelne oder Gruppen versuchen, die Macht an sich zu reißen oder die Verfassung zu ändern, „taucht die ursprüngliche Gewalt und Willkür und damit gleichzeitig das Problem der Rechtfertigung der Macht wieder auf" (Bourdieu 2001: 121).

4.5.2 Arbitrarität der bestehenden Ordnung

Bourdieu stellt fest, dass die Gesetze der bestehenden Ordnung willkürlich entstanden sind (vgl. Bourdieu 2001: 119): sie wurden ursprünglich aufgezwungen und sind somit nicht auf Vernunft und Recht zu begründen (vgl. Bourdieu 2001: 214). „Der vorherrschenden politische Glaube ist eine besondere Sicht, die der Herrschenden nämlich, die sich als universelle Sicht darstellt und durchsetzt" (Bourdieu 2001: 223). Die bestehende Ordnung ist somit eigentlich eine illegitime, die als legitime erscheint, da ihr willkürlicher Charakter verschleiert, ihre Willkür verkannt wird.

Um die Legitimität der Herrschaft zu garantieren wird bewusst versucht, die Konstruiertheit der sozialen Ordnung in Vergessenheit zu bringen und sie als etwas Selbstverständliches, Natürliches auszugeben: sie wird beispielsweise mittels organisierter Propaganda bzw. durch ideologische Staatsapparate im Sinne der Herrschenden beeinflusst und als „rechtsgültig und ewig" hingestellt (vgl. Bourdieu 2001: 215).

4.5.3 Doppelte Naturalisierung

Die bestehende Ordnung muss jedoch nicht bewusst verschleiert werden, da die Frage nach der Legitimität der Herrschaft gar nicht erst gestellt wird: die Akzeptanz der bestehende Ordnung hängt daher nicht von einem bewussten Einverständnis ab, sie ist das Resultat der Übereinstimmung von objektiven und habituell einverleibten Strukturen (vgl. Bourdieu 2001: 215, 225f).

> „Die Unterwerfung unter die bestehende Ordnung ist das Produkt ihrer Übereinstimmung zwischen den von der kollektiven Geschichte (Phylogenese) und der individuellen Geschichte (Ontogenese) den Körpern eingeschriebene Strukturen und den objektiven Strukturen der Welt auf die sie appliziert werden" (Bourdieu 2001: 226).

Da die objektiven Strukturen den einverleibten Dispositionen entsprechen, erscheinen die objektiven Strukturen als natürliche: den am meisten Benachteiligten umso mehr als Privilegierteren:

> „Da die Dispositionen Produkte der Einverleibung der objektiven Strukturen sind und die Erwartungen und die Tendenz haben, sich den Chancen anzupassen, erscheint die etablierte Ordnung selbst denen, die sie am meisten benachteiligt, fast stets als selbstverständlich und naturnotwendig; als notwendiger und naturgemäßer jedenfalls, als man vom Standpunkt derer aus annehmen möchte, die, von weniger unerbittlichen Bedingungen geformt, jene spontan nur unerträglich und empörend finden können." (Bourdieu 2001: 221f)

Die Verkennung der Arbitrarität der bestehenden Ordnung basiert auf dem Schein der Natürlichkeit, der „daraus hervorgeht, daß das Soziale sich den Dingen und den Körpern (…) einprägt und zur Ausübung symbolischer Gewalt führt" (Bourdieu 2001: 232f). Da der Schein der Natürlichkeit auf der Wechselwirkung von Objekt und Subjekt, Ding und Körper, Struktur und Disposition basiert, spricht Bourdieu von einer „doppelten Naturalisierung".

Nicht allein die bestehende Ordnung selbst erweckt den Schein der Natürlichkeit, ihr konstruierter Charakter wird vor allem aufgrund der Dispositionen verkannt, die in den Körpern leben: Die Gesetzmäßigkeiten der bestehenden Ordnung werden in den Körpern versenkt und ihre willkürliche Entstehung dadurch vergessen:

> „Die Naturalisierung hinterlässt auch im Denken selbst Spuren. Die Einverleibung der scholastischen Ordnung in Form von Dispositionen kann, wie wir gesehen haben, dem Denken Voraussetzungen und Grenzen aufzwingen, die sich, einmal in den Körper eingegangen, dem Zugang des Bewusstseins entziehen" (Bourdieu 2001: 234)

Diese Voraussetzungen und Grenzen des Denkens werden durch die inkorporierten Klassifizierungen der bestehenden Ordnung und deren gewohnheitsmäßige Verwendung gesetzt.

> „Auch die Begriffe, die wir in den Feldern der Kulturproduktion verwenden —Macht, Prestige, Arbeit, Gesellschaft, überhaupt alle Klassifizierungen, die wir explizit (bei Definitionen und Begriffen) oder implizit (v.a. durch die Unterteilung in Disziplinen und Spezialgebiete) einsetzen -, benutzen uns ebenso, wie wir sie benutzen, und ihre „automatische Verwendung" ist eine spezifische Form von Verdrängung, die die Denkinstrumente selbst ins Unbewusste abdrängt" (Bourdieu 2001: 234).

4.5.4 Anerkennung durch Verkennung

Der spezifische Beitrag, den die Beherrschten zu ihrer Beherrschung leisten, ist demzufolge nicht auf ein bewusstes Einverständnis zurückzuführen, sondern auf einen im Habitus verankerten Glauben gestützt —die illusio. Unterordnung bezeichnet folglich keine „freiwillige Knechtschaft" sondern basiert auf dem Glauben an die Legitimität von Gesetzen und Bräuchen, der den Körpern durch Gewöhnung eingeschrieben wird. So verwirklicht sich symbolische Gewalt im Mechanismus der praktischen Verkennung und Anerkennung (vgl. Bourdieu 2001: 219f).

> „Das Konzept der symbolischen Gewalt weist auf die Eigenbeiträge hin, die die Beherrschten zu ihrer Beherrschung leisten. Wie der Bezug auf die Soziologien von Marx, Weber und Durkheim verdeutlicht, wird diese Mitwirkung als aktives, aber nicht als bewusstes oder willentliches Einverständnis beschrieben. Sie gründet auf einem körperlich verankerten Glauben, stützt sich auf die realen Wirkungen und Kräfte des Symbolischen und vollzieht sich als unwillkürliche, praktische Verkennung und Anerkennung. (…) Die Mitwirkung der Beherrschten manifestiert sich folglich als Gewalt, die diese sich selbst zufügen, ohne sie als solche zu empfinden." (Schmidt/Woltersdorff 2008: 10ff)

Bourdieus Diktum, dass „symbolische Gewalt (…) auf einem Gewaltverhältnis [basiert, A.W.], das von Ausübenden wie Erleidenden zwar gemeinsam produziert, aber nicht als solches erkannt wird" (Schmidt/Woltersdorff 2008: 12) erinnert an die Verschleierung der Verhältnisse im Warenfetisch in Marx' Diktum im Kapital: "Sie wissen das nicht, aber sie thun es" (Marx 1983: 47).

Die essentielle Bedeutung der körperlichen Gewöhnung brachte Pascal auf die denkbar knappste Formel, wenn er formulierte, dass „die Gewohnheit die ganze Ordnung macht" (Pascal in Bourdieu 2001: 215). Allein die Gewöhnung an Gesetz und Brauch und die durch diese Gesetze und Bräuche eingetrichterten Dispositionen zur Unterordnung lassen die Bedingungen ihrer Entstehung vergessen: ihre Form und Anwendung erscheinen als natürlich und vernünftig.

> „Die von Gesetz und Brauch durch schieres Bestehen und Fortdauern produzierte Gewöhnung an Brauch und Gesetz genügt im wesentlichen und ohne jedes bewußte Nachhelfen, eine Anerkennung des Gesetzes zu erzwingen, die auf der Verkennung der ihm zugrunde liegenden Willkür beruht. […] zu einem wesentlichen Teil jedoch resultiert der ihm [dem Staat] entgegengebrachte Gehorsam aus den Dispositionen zur Unterordnung, die er eben durch die Ordnung eintrichtert, die er errichtet (und, spezifischer, durch das Unterrichtswesen).[…]diese Ordnung [wird] nur mit Hilfe dessen wirksam, der sich ihr fügt; was nicht heißt, daß sie bei ihm unbedingt eine bewußte, überlegte Entscheidung voraussetzt, die beispielsweise die Möglichkeit des Ungehorsams einschlösse." (Bourdieu 2001: 215)

Die Macht der Gewöhnung hebt das Arbiträre allerdings niemals vollständig auf. Deshalb richtet Bourdieu seinen Blick ebenso auf die Dinge und deren Beitrag zur Doxa: die soziale Ordnung selbst produziert ihre Soziodizee. Objekte in Museen, können den Schein der Natürlichkeit der bestehenden Ordnung aufrechterhalten bzw. bestätigen: als „historische Beweise" erzeugen sie die Illusion, dass die geschichtlichen Vorstellungen auf einer realen Grundlage basieren.

> „Wo immer die Gesellschaftsordnung sich produziert und reproduziert, da zeitigt sie greifbare, auf den ersten Blick unbestreitbare Fakten im Überfluß, die durchaus dazu angetan sind, einer illusorischen Vorstellung von ihr allen Anschein einer realen Grundlage zu verleihen. Kurz, die soziale Ordnung produziert im wesentlichen ihre eigene Soziodizee. So daß es ausreicht, die objektiven Mechanismen sich selbst oder sich ihnen zu überlassen, um die bestehende Ordnung zu billigen, ohne es auch nur zu wissen. Und die Verteidiger der durch die Kritik oder die Krise bedrohten symbolischen Ordnung brauchen nur auf das zurückgreifen, was dem gesunden Menschenverstand einleuchtet, das heißt auf das Bild von sich selbst, das die soziale Welt unter normalen Umständen aufdrängt. (…) Wenn die bestehende Ordnung so gut verteidigt wird, so deswegen, weil es zu ihrer Verteidigung genügt, dumm zu sein" (Bourdieu 2001: 233).

Auf diese Weise vollzieht sich die Arbeit an der Legitimation der bestehenden Ordnung fast von selbst: die bestehende Ordnung erscheint als eine natürliche, da sie ihre Entstehungsbedingungen durch die doppelte Naturalisierung vergessen lässt:

> „Was sich heute als selbstverständlich, unverrückbar, ein für allemal feststehend, über jede Diskussion erhaben ausgibt, ist nicht immer gewesen und hat sich als solches erst nach und nach durchgesetzt: Die geschichtliche Entwicklung selbst tendiert zur Abschaffung der Geschichte, und zwar vor allem dadurch, daß sie abweichende Möglichkeiten, die aus dem Weg geräumt wurden, in die Vergangenheit, das heißt ins Unbewußte, versenkt und damit in Vergessenheit bringt, daß die »natürliche Einstellung«, von der die Phänomenologen sprechen, also die frühe Erfahrung von der Welt als etwas Selbstverständlichem, ganz wie die Wahrnehmungsschemata, die sie ermöglichen, eine sozial konstruierte Beziehung ist." (Bourdieu 2001: 223)

Aufgrund der doppelten Naturalisierung werden die Herrschaftsverhältnisse sowohl von Beherrschten wie Herrschenden anerkannt und reproduziert. Indem alle über die gleichen, an den Vorgaben der Herrschenden orientierten, Klassifizierungen verfügen, müssen sie sich innerhalb dieses gemeinsamen Koordinatensystems verorten und bestätigen sich so wechselseitig: z.B. indem der Schüler den Lehrer als ihm übergeordnete Autorität anerkennt, akzeptiert er gleichzeitig seine untergebene Rolle als Schüler.

> „Der Dualismus von Beherrschten und Herrschenden bildet nicht den Ausgangspunkt, sondern bereits das Resultat einer symbolisch anerkannten und verkannten Machtbeziehung. (…) Sie bestätigen sich wechselseitig als Herrschende und Beherrschte." (Schmidt/Woltersdorff 2008: 12)

KAPITEL 5 – FOUCAULT

—— *Johannes Hudelmaier*

Foucault arbeitete auf keine stringente Gesamttheorie hin, sein Werk ist vielmehr gekennzeichnet durch „eine weitreichende Offenheit und niemals abgeschlossene Dynamik (…), die konzeptionelle und begriffliche Veränderungen, Diskontinuitäten und Brüche mit sich zieht“ (Frankenberger 2007:158). Es war nicht sein Anliegen ein konsistentes Konzept zu erstellen, sondern vielmehr: zu irritieren. Zu diesem Zweck stellt er seinen „Werkzeugkasten“ zur radikalen Untersuchung des Sicht- und Sagbaren zur Verfügung: das Werkzeug zur archäologischen Rekonstruktion (Wissen) scheint ihm inzwischen für weitere Arbeiten relativ stumpf geworden, machtanalytische Reflexionen (Macht) hingegen auch für neueres Material geeignet und mit der Analyse der Subjektivierungsweisen (Subjekt) hat er ein Werkzeug gefunden, dessen Potential bisher unterschätzt scheint (vgl. Kessl 2006: 66f).

In seinem Konzept der Gouvernementalität versucht er schließlich, seinen Werkzeugkasten etwas zu sortieren und die Zusammenhänge von Wissen, Macht und Subjekt zu ergründen. In dieser Arbeit möchten wir —neben Foucaults konzeptionellen Ausarbeitungen zur Subjektivierung —das benannte Konzept der Gouvernementalität in den Mittelpunkt stellen, das er in seinen Vorlesungen am Collège de France im Wintersemester 1977/1978 unter dem Titel „Sécurité, Territoire et Population“ vorgestellt hat, da es uns nicht nur als das ausgereifteste —wenngleich fragmentarisch gebliebene —Konzept scheint, sondern auch am fruchtbarsten und anschlussfähigsten für eine gegenwärtige —im Foucault'schen Sinne —regierungskritische Betrachtung von Schule und Hochschule.

5.1. Wissen

Indem wir der Wirklichkeit Bedeutung zuweisen, erschaffen wir diese überhaupt erst:

> „Ich kann z.B. einem Brett, das ich im Wald finde, die Bedeutung *Tisch* zuweisen und dann darauf mein Brot schneiden und meinen Becher darauf stellen. Ein Ding, dem ich keine Bedeutung zuweise, ist für mich kein Ding; ja, es ist für mich völlig diffus, unsichtbar oder sogar nicht existent; ich sehe es nicht einmal, weil ich es übersehe. Ich sehe den Vogel nicht, den der Förster

> sieht (Förstersyndrom). Ich sehe vielleicht einen roten Fleck. Und was sage ich dazu, wenn ich ihn sehe? Das ist ein roter Fleck. Und in der Tat: das ist für mich die Bedeutung des roten Flecks, daß ich ihm die Bedeutung roter Fleck zuweisen kann. Ob er eine Blume ist, ein Vogel oder der Haarschopf von Boris Becker, der hier spazierengeht, das ist für mich nicht sichtbar, nicht gegeben, außerhalb meiner Reichweite. Natürlich kann mir ein Freund sagen: Sieh mal, das ist doch der Haarschopf von Boris Becker, und der hat eine neue Frau. Und dann kann ich sagen: ja, ok, weiß ich; oder auch: nein, das war sicher nur ein Vogel oder eine Blume." (Jäger 2001: 77)

Die Art und Weise der (produktiven) Welterzeugung bzw. deren Genealogie war für Foucault stets von großem Interesse. Wie er sich anfangs insbesondere dem Wissen und den Diskursen (Sprechen/Denken) als vorrangige Arten der Produktion von Wirklichkeit gewidmet hat, so nahm er in seinem späteren Werk ebenso nicht-diskursive Praxen und die Sichtbarkeiten oder Wirklichkeitsprodukte in den Blick.
Mit der Kategorie des Wissens beschreibt Foucault die netzartige Strukturierung (bzw. die (formalen) Gesetzmäßigkeiten innerhalb) einer bestimmten Kultur in einer bestimmten Epoche:

> „All das, was in einer Epoche gewusst, gedacht, getan und wahrgenommen werden kann, ist das Ergebnis einer Gesamtheit von Regeln, die in einer bestimmten Epoche die Grenzen und Formen des Wissens bestimmen." (Klingovsky 2009: 89)

Diese Gesetzmäßigkeiten bzw. Strukturierungen des Wissens, die dem Wissen Geltung verleihen, und die das schaffen, was wir als „normal" bezeichnen, nennt Foucault die Episteme. Mit dem Aufkommen der Episteme der Klassik, zu Beginn bis Mitte 17. Jahrhunderts, wurde die alte Welt, die sich durch Wunder, Zeichen und vor allem einer unhinterfragbaren göttlichen Weltregierung kennzeichnete, abgelöst. Die neuen Wissenschaften wie beispielsweise die Physik Galileis, die Astronomie Keplers, die Naturgeschichte von John Ray oder die Grammatik von Port Royal, berechnen, analysieren, klassifizieren die Natur und entwickeln Gesetze, die sich wie ein Netz über die Welt spannen. Die Episteme stellt kein starres Erkenntnissystem dar, das für alle Zeit gelten kann, ihre Existenz beruht stattdessen allein auf der Komplexität historischer Praxis: die Episteme umschreibt die Weltentstehung innerhalb einer spezifischen Epoche und kann so mit einem spezifischen Diskurs verbunden werden (vgl. Ruoff 2007: 106f).

> „Unter Episteme versteht man in der Tat die Gesamtheit der Beziehungen, die in einer gegebenen Zeit die diskursiven Praktiken vereinigen können, durch die die epistemologischen Figuren, Wissenschaften und vielleicht formalisierten Systeme ermöglicht werden; den Modus,

> nachdem in jeder dieser diskursiven Formationen die Übergänge zur Epistemologisierung, zur Wissenschaftlichkeit und zur Formalisierung stattfinden und sich vollziehen; […] Die Episteme ist keine Form von Erkenntnis und kein Typ von Rationalität, die, indem sie die verschiedensten Wissenschaften durchdringt, die souveräne Einheit eines Subjekts, eines Geistes oder eines Zeitalters manifestierte; es ist die Gesamtheit der Beziehungen, die man in einer gegeben Zeit innerhalb der Wissenschaften entdecken kann, wenn man sie auf der Ebene der diskursiven Regelmäßigkeit analysiert." (Foucault 1981: 272f)

5.2. Diskurs

Das Foucaultsche Verständnis von Diskurs hebt sich ab von dem heute weitläufigen Gebrauch als einer einfachen Form sprachlicher Interakion. Der Foucaultsche Diskurs steht in der französischen Traditionslinie von Gaston Bachelard und Georges Canguilhem und verbindet Sprechen mit Denken. Der Diskurs beschreibt die Entstehung von Wahrheiten, die sich innerhalb von Denksystemen in der Geschichte bilden (vgl. Ruoff 2007: 91f). Diskurse sind „als Praktiken zu behandeln, die systematisch die Gegenstände bilden von denen sie sprechen" (Foucault 1981: 74).
Geleitet von seinem generellen Interesse an der Produktion von Wahrheit, verfolgt Foucault eine zentrale Frage, welche sein gesamtes Werk durchzieht —die Frage nach der Verknüpfung von Macht und der Produktion von Diskursen:

> „Es ist das Problem, das fast alle meine Bücher bestimmt: wie ist in den abendländischen Gesellschaften die Produktion von Diskursen, die (zumindest für eine bestimmte Zeit) mit einem Wahrheitswert geladen sind, an die unterschiedlichen Machtmechanismen und -institutionen gebunden?" (Foucault 1983: 8)

Den Zusammenhang von Macht und Diskurs diskutiert Foucault nicht auf der Folie des Dualismus von herrschendem oder beherrschtem Diskurs. Er beschreibt den Diskurs als komplexe Verflechtung von Macht und Widerstand: ebenso wie durch den Diskurs Wirklichkeit produziert wird, also das durchgesetzt, was als wahr anerkannt wird, wird diese Wirklichkeit wiederum durch den Diskurs in Frage gestellt:

> „(...) die Welt des Diskurses ist nicht zweigeteilt zwischen dem zugelassenen und dem ausgeschlossenen oder dem herrschenden und dem beherrschten Diskurs. (…) Die Diskurse ebensowenig wie das Schweigen sind ein für allemal der Macht unterworfen oder gegen sie gerichtet. Es handelt sich um ein komplexes und wechselhaftes Spiel, in dem der Diskurs gleichzeitig Machtinstrument und -effekt sein kann, aber auch Hindernis, Gegenlager, Widerstandspunkt und Ausgangspunkt für eine entgegengesetzte Strategie. Der Diskurs befördert und produziert

> Macht; er verstärkt sie, aber er unterminiert sie auch, er setzt sie aufs Spiel, macht sie zerbrechlich und aufhaltsam.“ (Foucault 1983: 122)

Bei seiner Untersuchung der Humanwissenschaften der Klassik auf das ihnen entsprechende Wissen, stößt Foucault bald auf das Problem, dass sich seine archäologische Rekonstruktion der Welterzeugung nur schwerlich allein mit dem Diskurs bewerkstelligen lässt. Untersucht man die Sprache, dann „stößt man nicht auf die Natur, das Wesen oder die Freiheit des Menschen. […] Der Mensch hat die Geschichte seines Wissens nicht bewusst geschaffen, vielmehr gehorcht die Geschichte des Wissens und der Humanwissenschaften gewissen Determinanten, die sich unserer Verfügungsgewalt entziehen. Und in diesem Sinn verfügt der Mensch über gar nichts mehr: weder über seine Sprache noch über sein Bewusstsein und nicht einmal über sein Wissen.“ (Foucault in Ruoff 2007: 236)

Auf archäologischer Ebene stellt sich das Problem, wie das Wissen seinen unbewussten Grund fassen kann. Diesem Problem nähert sich Foucault (deshalb?) genealogisch indem er nicht länger nach dem Grund des Wissens fragt, sondern nicht-diskursive Einflüsse —des Ungesagten, der sozialen Bedingungen, der Institutionen und letztlich der Macht —auf das Wissen bzw. die vorgelagerte diskursive Praxis untersucht (vgl. Ruoff 2007: 236f):

> „Eher ist wohl anzunehmen, daß die Macht Wissen hervorbringt (und nicht bloß fördert, anwendet, ausnutzt); daß Macht und Wissen einander unmittelbar einschließen; daß es keine Machtbeziehung gibt, ohne daß sich ein entsprechendes Wissensfeld konstituiert, und kein Wissen, das nicht gleichzeitig Machtbeziehungen voraussetzt und konstituiert.“ (Foucault 1994: 39)

5.3. Dispositiv

Da die Strukturierung der Wirklichkeit mit Diskursen allein nur unzureichend beschrieben werden kann, „erfand“ Foucault einen neuen Begriff, um die vielfältigen Verschränkungen von Macht und Wissen fassen zu können: das Dispositiv. Das Dispositiv beschreibt er als ein

> „entschieden heterogenes Ensemble, das Diskurse, Institutionen, architekturale Einrichtungen, reglementierende Entscheidungen, Gesetze, administrative Maßnahmen, wissenschaftliche Aussagen, philosophische, moralische oder philanthropische Lehrsätze, kurz: Gesagtes ebenso

> wie Ungesagtes umfasst. Soweit die Elemente des Dispositivs. Das Dispositiv selbst ist das Netz, das zwischen diesen Elementen geknüpft werden kann“ (Foucault 1978: 119f).

Es reagiert auf Probleme, die sich in der Gesellschaft stellen: das Dispositiv ist „eine Art von [...] Formation, deren Hauptfunktion zu einem gegebenen historischen Zeitpunkt darin bestanden hat, auf einen Notstand zu antworten. Das Dispositiv hat also eine vorwiegend strategische Funktion“ (Foucault 1978: 120). Dem Problem der Kriminalität z.B. wird mit dem Gefängnis-Dispositiv begegnet, indem die Delinquenten inhaftiert werden.

Wissen bildet die Grundlage für Handlung und durch unser Handeln gestalten wir die Wirklichkeit. Das Wissen zur Erschaffung, Veränderung oder Konservierung der Wirklichkeit steckt wiederum in den Diskursen. Aufgrund seiner Überzeugung, dass nicht nur die Diskurse, also Sprache und das ihr übergeordnete Denken, zur Welterzeugung dienen, führte Foucault das Dispositiv ein(vgl. Jäger 2001: 72f). Foucaults Dispositiv sollte nicht nur die Episteme umfassen, das gesagte und aufgeschriebene Wissen, sondern auch die Gegenstände, die auf der Grundlage von Wissen produziert werden. Die Verbindung von Diskurs und Wirklichkeit, das „Ungesagte“, vermag Foucault allerdings nur vage zu fassen: er sieht die Verknüpfung der einzelnen Elemente des Dispositiv nur im Zweck, den sie gemeinsam haben, wenn sie auf einen Notstand reagieren. Als Erweiterung greift Siegfried Jäger Foucaults Perspektive auf und verbindet diese mit der Tätigkeitstheorie von Leontjew: Das Band, welches Subjekt und Objekt, die soziale Welt mit der gegenständlichen Wirklichkeit verknüpft und welches Foucault als „nicht-diskursive Praxen“ oder „Ungesagtes“ zu umschreiben sucht, ist für Jäger die menschlich-sinnliche Tätigkeit oder Arbeit (vgl. Jäger 2001: 77f). Diese Lücke zwischen Diskurs und Wirklichkeit wird nach Leontjews Tätigkeitstheorie dann geschlossen, „wenn ich aus einem bestimmten Bedürfnis ein Motiv ableite und infolgedessen ein bestimmtes Ziel zu erreichen versuche, wozu man Handlungen und Operationen und Rohmaterial verwendet, oder anders: indem man *arbeitet*“ (Jäger 2001: 78).

In diesem Zusammenhang verweist Jäger auf ein verselbstständigtes, routiniertes Wissen über „Statik, Materialbeschaffenheit, Werkzeugwissen, Routinewissen, das als abgestorbene geistige Handlungen in jede Arbeit einfließt, aber verbal nicht oder doch nur selten artikuliert wird und vielfach vielleicht auch nicht artikulierbar ist. Hier ist z.B. an das Wissen eines Schmelzers am Hochofen zu denken, der *sieht*, wann der Stahl fertig ist

oder welche Zutat ihm noch fehlt, aber nicht sagen kann, wieso das der Fall ist.“ (Jäger 2001: 80)

Seine Erweiterung des Dispositivs fasst Jäger wie folgt zusammen:

> „Ich habe den Eindruck, daß die Schwierigkeiten bei der Bestimmung des Dispositivs mit der mangelnden Bestimmung der Vermittlung von Diskurs (Sagbarem/Gesagtem), nicht-diskursiven Praxen (Tätigkeiten) und Sichtbarkeiten (Produkten/Gegenständen) zu tun haben. Wenn ich mit Leontjew u.a. diese Sichtbarkeiten als Vergegenständlichungen/Tätigkeiten von Wissen (Diskurs) begreife und die nicht-diskursiven Praxen als tätiges Umsetzen von Wissen, ist dieser Zusammenhang hergestellt [...]“ (Jäger 2001: 82f).

Die Grundfigur des Dispositivs beschreibt Jäger als ein Dreieck oder einen rotierenden und historisch prozessierende Kreis mit 3 Zentralen Durchlauf-Punkten:

> „1. Diskursive Praxen, in denen primär Wissen transportiert wird.
>
> 2. Handlungen als nicht-diskursive Praxen, in denen aber Wissen transportiert wird, denen Wissen vorausgeht bzw. die ständig von Wissen begleitet werden.
>
> 3. Sichtbarkeiten/Vergegenständlichungen, die das Resultat der Vergegenständlichung diskursiver Wissens-Praxen durch nicht-diskursive Praxen darstellen, wobei die Existenz der Sichtbarkeiten (Gegenstände) nur durch diskursive und nicht-diskursive Praxen aufrechterhalten bleibt.“ (Jäger 2001: 83)

In dieser Erweiterung attestiert er Foucaults Dispositiv (Zu)Gewinn an Materiatur und Festigkeit, auch und gerade vor dem Hintergrund seiner historischen Bedingtheit —dass das Dispositiv stets historischen Veränderungen unterworfen und von anderen Dispositiven beeinflusst ist und sein wird. (vgl.Jäger 2001:83)

5.4. Analytik der Macht

Foucaults Machtanalytik unterscheidet sich in vielfacher Weise von älteren Machtkonzepten. Seine Motivation, ein neues Konzept der Macht zu erstellen, speist sich aus seiner Unzufriedenheit mit den bisherigen Theorien:

> „Man vermag nicht zu sehen, auf welche Seite —rechts oder links —das Problem der Macht hätte gestellt werden können. Rechts wurde es nur unter dem Aspekt von Verfassung, Souveränität, Freiheit angegangen, also in juristischen Kategorien gefasst. Und auf Seiten der Marxisten bezogen auf den Staatsapparat. Doch die Art und Weise, in der sie konkret und im Einzelnen, mit der ihr eigenen Spezifizität, ihren Techniken und Taktiken ausgeübt wird, wurde […] nicht erforscht.“ (Foucault in Seier 2001: 91)

Foucaults Abgrenzungsversuch bringt Ludwig Pongratz pointiert als Paradoxon wie folgt auf den Punkt: „Anstelle der theoretischen Fixierung auf die Macht der Ökonomie scheint es mehr denn je angeraten, die Ökonomie der Macht in den Blick zu nehmen“ (Pongratz 2005: 313). So verschiebt Foucault seinen Analysefokus und fasst Macht und Machtbeziehungen als grundlegende Form oder gar Bedingung gesellschaftlicher Interaktionen. Staatliche Institutionen und politische Macht begreift er lediglich als Phänomen oder Sonderform von Machtbeziehungen und ermöglicht somit eine gänzlich andere Perspektive auf Regierung bzw. Herrschaft (vgl. Frankenberger 2007: 174).

> „Unter Macht, scheint mir, ist zunächst zu verstehen: die Vielfältigkeit von Kraftverhältnissen, die ein Gebiet bevölkern und organisieren; das Spiel das in unaufhörlichen Kämpfen und Auseinandersetzungen diese Kraftverhältnisse verwandelt, verstärkt, verkehrt; die Stützen, die diese Kraftverhältnisse aneinander finden, indem sie sich zu Systemen verketten —oder die Verschiebungen und Widersprüche, die sie gegeneinander isolieren; und schließlich die Strategien, in denen sie zur Wirkung gelangen und deren große Linien und institutionelle Kristallisierungen sich in den Staatsapparaten, in der Gesetzgebung und in den gesellschaftlichen Hegemonien verkörpern.“ (Foucault 1983: 113f)

In Abgrenzung zu marxistischen Machttheorien sieht Foucault Macht nicht als etwas der Gesellschaft äußerliches oder übergestülptes, sondern beschreibt die Machtbeziehungen als den gesellschaftlichen Verhältnissen immanent. Eine vertikale Vorstellung von Macht, von oben nach unten, lehnt er ebenso ab wie den Dualismus von Beherrscher und Beherrschten. Machtbeziehungen beschreiben sowohl Auswirkung wie Bedingung von Teilungen und Ungleichheiten innerhalb gesellschaftlicher Verhältnisse. Sie wirken nicht ausschließlich hemmend, sondern ebensosehr hervorbringend:

> „Die Macht ist nicht etwas, was man erwirbt, wegnimmt, teilt, was man bewahrt oder verliert; die Macht ist etwas, was sich von unzähligen Punkten aus und im Spiel ungleicher und beweglicher Beziehungen vollzieht.
>
> Die Machtbeziehungen verhalten sich zu anderen Typen von Verhältnissen (ökonomischen Prozessen, Erkenntnisrelationen, sexuellen Beziehungen) nicht als etwas Äußeres, sondern sie sind ihnen immanent. Sie sind einerseits die unmittelbaren Auswirkungen von Teilungen, Ungleichheiten und Ungleichgewichten, die in jenen Verhältnissen zustande kommen, und andererseits sind sie die inneren Bedingungen jener Differenzierungen. Die Machtbeziehungen bilden nicht den Überbau, der nur eine hemmende oder aufrechterhaltende Rolle spielt —wo sie eine Rolle spielen, wirken sie unmittelbar hervorbringend.
>
> Die Macht kommt von unten, d.h. sie beruht nicht auf der allgemeinen Matrix einer globalen Zweiteilung, die Beherrscher und Beherrschte einander entgegensetzt und von oben nach unten

> auf immer beschränktere Gruppen und bis in die letzten Tiefen des Gesellschaftskörpers ausstrahlt. Man muß eher davon ausgehen, daß die vielfältigen Kräfteverhältnisse, die sich in den Produktionsapparaten, in den Familien, in den einzelnen Gruppen und Institutionen ausbilden und auswirken, als Basis für weitreichende und den gesamten Gesellschaftskörper durchlaufende Spaltungen dienen. Diese bilden dann eine große Kraftlinie, die die lokalen Konfrontationen durchkreuzt und verbindet —aber umgekehrt bei diesen auch Neuverteilungen, Angleichungen, Homogenisierungen, Serialisierungen und Konvergenzen herbeiführen kann. Die großen Herrschaftssysteme sind Hegemonie-Effekte, die auf der Intensität all jener Konfrontationen ruhen." (Foucault 1983: 115f)

Foucaults strategischer Machtbegriff setzt sich ab vom juridischen Machtmodell —das vorrangig mit rechtliche Begriffen wie z.B. Verbot, Gesetz, Zwang oder Zensur hantiert — und von der Vorstellung einer repressiven „Unterwerfungsmacht". Deshalb fasst Foucault seinen Machtbegriff ex negativo, beginnt seine Definition mit einer Negation: was Macht nicht ist.

> „Unter Macht verstehe ich hier nicht die Regierungsmacht, als Gesamtheit der Institutionen und Apparate, die die bürgerliche Ordnung in einem gegebenen Staat garantieren. Ebensowenig verstehe ich darunter eine Unterwerfungsart, die im Gegensatz zur Gewalt in Form der Regel auftritt. Und schließlich meine ich nicht ein allgemeines Herrschaftssystem, das von einem Element, von einer Gruppe gegen die andere aufrechterhalten wird und das in sukzessiven Zweiteilungen den gesamten Gesellschaftskörper durchdringt. Die Analyse, die sich auf der Ebene der Macht halten will, darf weder die Souveränität des Staates, noch die Form des Gesetzes, noch die globale Einheit einer Herrschaft als ursprüngliche Gegebenheiten voraussetzen; dabei handelt es sich eher um Endformen." (Foucault 1983: 113)

Macht repräsentiert sich für Foucault nicht als ein im Besitz von einzelnen Individuen, Gruppen oder des Staates befindliches Gut. Macht ist für ihn überhaupt kein Gut, das man in Besitz nehmen, besitzen kann, sondern vielmehr eine komplexe strategische Situation:

> „die Macht ist nicht eine Institution, ist nicht eine Struktur, ist nicht eine Mächtigkeit einiger Mächtiger. Die Macht ist der Name, den man einer komplexen strategischen Situation in einer Gesellschaft gibt." (Foucault 1983: 114)

> „Diese Macht ist nicht so sehr etwas, was jemand besitzt, sondern vielmehr etwas, was sich entfaltet; nicht so sehr das erworbene oder bewahrte 'Privileg' der herrschenden Klasse, sondern vielmehr die Gesamtwirkung ihrer strategischen Positionen —eine Wirkung, welche durch die Position der Beherrschten offenbart und gelegentlich erneuert wird. Anderseits richtet sich diese Macht nicht einfach als Verpflichtung oder Verbot an diejenigen, welche 'sie nicht haben'; sie sind ja von der Macht eingesetzt, die Macht verläuft über sie und durch sie hindurch; sie stützt sich auf sie , ebenso wie diese sich in ihrem Kampf gegen sie darauf stützen, daß sie von der Macht durchdrungen sind." (Foucault 1994: 38)

Foucaults Machtbegriff ist also nicht subjektiv zu verorten, sondern beschreibt eine dezentrale und diffuse Macht, die die gesamte Gesellschaft netzartig durchdringt. Macht besteht in den vielfältigen (sozialen) Beziehungen und besitzt relationalen Charakter, weshalb Foucault nicht von „der" Macht spricht, sondern seinen strategischen Begriff der „Machtbeziehungen" einführt:

> „Ich gebrauche das Wort Macht kaum, und wenn ich es zuweilen tue, dann um den Ausdruck abzukürzen, den ich stets gebrauche: die Machtbeziehungen. […] Was ich sagen will ist, dass in den menschlichen Beziehungen, was sie auch immer sein mögen, ob es nun darum geht, sprachlich zu kommunizieren […], oder ob es sich um Liebesbeziehungen, um institutionelle oder ökonomische Beziehungen handelt, die Macht stets präsent ist: Damit meine ich die Beziehungen, in denen der eine das Verhalten des anderen zu lenken versucht. Es sind also Beziehungen, die man auf unterschiedlichen Ebenen, in verschiedener Gestalt finden kann. Diese Machtbeziehungen sind mobile Beziehungen, sie können sich verändern und sind nicht ein für alle Mal gegeben." (Foucault 2005: 889f)

Für Foucault gibt es kein Zentrum der Macht: Die Ungleichheit der Kraftverhältnisse erzeugt unablässig lokale, instabile Machtzustände. Macht ist allgegenwärtig, nicht weil alles von ihr erfasst wird, sondern weil sie von überall kommt.

> Die Möglichkeitsbedingung der Macht [...] liegt nicht in der ursprünglichen Existenz eines Mittelpunktes, nicht in einer Sonne der Souveränität, von der abgeleitete oder niedere Formen ausstrahlen; sondern in dem bebenden Sockel der Kraftverhältnisse, die durch ihre Ungleichheit unablässig Machtzustände erzeugen, die immer lokal und instabil sind. Allgegenwart der Macht: nicht weil sie das Privileg hat, unter ihrer unerschütterlichen Einheit alles zu versammeln, sondern weil sie sich in jedem Augenblick und an jedem Punkt —oder vielmehr in jeder Beziehung zwischen Punkt und Punkt —erzeugt. Nicht weil sie alles umfaßt, sondern weil sie von überall kommt, ist die Macht überall. Und ‚die' Macht mit ihrer Beständigkeit, Wiederholung, Trägheit und Selbsterzeugung ist nur der Gesamteffekt all dieser Beweglichkeiten, die Verkettung, die sich auf die Beweglichkeiten stützt und sie wiederum festzumachen sucht. (Foucault 1983: 114)

Die Wirkungen der Macht können zwar nicht auf ein einzelnes Individuum zurückgeführt werden, sind aber dennoch mit gewissen Absichten und Zielsetzungen verbunden, in einem Kampf „jeder gegen jeden".

> „Die Machtbeziehungen sind gleichzeitig intentional und nicht-subjektiv. Erkennbar sind sie nicht, weil sie im kausalen Sinn Wirkung einer anderen, ‚erklärenden' Instanz sind, sondern weil sie durch und durch von einem Kalkül durchsetzt sind: keine Macht, die sich ohne eine Reihe von Absichten und Zielsetzungen entfaltet. Doch heißt das nicht, daß sie aus der Wahl oder Entscheidung eines individuellen Subjekts resultiert." (Foucault 1983: 116)

5.4.1 Macht als Handlung

Die attestierte Ortlosigkeit von Macht führt zu der Frage, wie Macht ausgeübt wird und worin sie sich manifestiert. Für Foucault existiert sie nur als Handlung, genauer, als ein Ensemble von Handlungen:

> „Macht existiert nur als Handlung, auch wenn sie natürlich innerhalb eines weiten Möglichkeitsfeldes liegt, das sich auf dauerhafte Strukturen stützt. […] In Wirklichkeit sind Machtbeziehungen definiert durch eine Form von Handeln, die nicht direkt und unmittelbar auf andere, sondern auf deren Handeln einwirkt. Eine handelnde Einwirkung auf Handeln, auf mögliches oder tatsächliches, zukünftiges oder gegenwärtiges Handeln". […] Sie ist ein Ensemble aus Handlungen, die sich auf mögliches Handeln richten, und operiert in einem Feld von Möglichkeiten für das Verhalten handelnder Subjekte." (Foucault 2005: 285f)

Foucault unterscheidet —in Rückgriff auf Habermas —analytisch drei Arten von Handlung. Auf der Grundlage technischer Fähigkeiten stellen die *instrumentellen Handlungen* den verändernden Eingriff in die materielle Welt dar. *Strategische Handlungen* zielen hingegen auf die soziale Welt ab: werden sie offen gelegt, so kann von Machtausübung gesprochen werden, werden sie verdeckt ausgeführt so spricht man von Manipulation. Die dritte Form bezeichnet Habermas als *kommunikatives Handeln.* Sie spiele, nach Habermas, eine wichtige normative Rolle innerhalb sozialer Beziehungen, da sie das soziale Geschehen frei koordiniere. Foucault greift diese drei Formen auf: den Eingriff in die Natur, das instrumentelle Handeln, bezeichnet er als zweckrationales Handeln, den Eingriff in die soziale Welt, das strategische Handeln, als Machtbeziehungen und die Beziehungen in denen sich Menschen durch Zeichen- und Symbolsysteme miteinander verständigen, kommunikatives Handeln, als Kommunikationsbeziehungen (vgl. Volkers 2008: 20f).

Foucault betont die Bedeutsamkeit einer analytischen Unterscheidung, weist aber zugleich darauf hin, dass diese Formen empirisch betrachtet nicht zu trennen sind: „Es handelt sich hier um drei Arten von Beziehungen, die in Wirklichkeit eng miteinander verschränkt sind, sich gegenseitig stützen und einander als Instrument dienen" (Foucault 2005: 282). Sie treten also vielmehr in Blöcken auf, als Kombination aus Fähigkeiten, Kommunikation und Macht:

> „Man nehme zum Beispiel eine schulische Institution: Die räumliche Anordnung; die penible Regelung des schulischen Lebens; die verschiedenen Tätigkeiten, die dort organisiert werden; die verschiedenen Personen, die darin leben oder dort zusammenkommen und jeweils ihre

> Aufgabe, ihren Platz, ihr Gesicht haben —all das bildet einen »Block« aus Fähigkeiten, Kommunikation und Macht.“ (Foucault 2005: 283)

Jedoch können einzelne Handlungstypen je nach Form, Ort, Umständen oder Gelegenheit unterschiedlich stark ausgeprägt sein. Im Kloster oder im Gefängnis stehen Gehorsam und Machtbeziehung im Vordergrund, in Werkstatt oder Krankenhaus ist der zweckrationale Handlungstyp bestimmend, in der Schule trifft man vorwiegend auf Kommunikationsbeziehungen und in der militärischen Disziplin erfahren alle drei Arten eine Sättigung, „wo eine Vielzahl von Zeichen bis zum Überdruss enge, sorgfältig berechnete Machtbeziehungen markiert, um eine Reihe technischer Effekte zu erzielen“ (Foucault 2005: 284).

5.4.2 Produktivität von Macht

Foucault will mit seinen historischen Untersuchen nicht zeigen, dass die Individuen, durch die zunehmende Disziplinarisierung in Europa, immer gehorsamer werden oder die moderne Gesellschaft Kasernen, Schulen oder Gefängnissen gleichen, „sondern dass man dort nach einer immer besser kontrollierten —immer rationaleren und ökonomischeren —Abstimmung zwischen den produktiven Tätigkeiten, den Kommunikationsnetzen und den Machtbeziehungen strebte.“ (Foucault 2005: 284)

So analysiert er Macht stets als Handlung, die andere Handlungen hervorbringt und beschränkt sie nicht auf Gewalt, die auf Körper und Dinge zielt, oder Konsens, der auf die Meinung zielt:

> „Sie ist nicht als solche Verzicht auf Freiheit, Übertragung von Rechten, eine Macht aller, die auf wenige übertragen worden wäre (dennoch kann Konsens durchaus die Voraussetzung dafür sein, dass Machtbeziehungen zustande kommen und Bestand haben). Machtbeziehungen können das Ergebnis eines früheren oder immer noch bestehenden Konsens sein, sind aber nicht ihrem Wesen nach Ausdruck eines Konsenses. Heißt das nun, dass wir das Charakteristikum der Machtbeziehungen in einer [versteckten, J.H.] Gewalt suchen müssen […]? […] Gewaltbeziehungen wirken auf Körper und Dinge ein [statt auf Handeln, J.H.]. Sie zwingen, beugen, brechen, zerstören. Sie schneiden alle Möglichkeiten ab. Sie kennen als Gegenpol nur die Passivität, und wenn sie auf Widerstand stoßen, haben sie keine andere Wahl als den Versuch, ihn zu brechen. […] Machtbeziehungen schließen den Einsatz von Gewalt natürlich ebenso wenig aus wie die Herstellung von Konsens. Die Ausübung von Macht kann auf keins von beidem verzichten, und manchmal benötigt sie beides zugleich. Doch Gewalt und Konsens sind Mittel oder Wirkungen, nicht aber Prinzip oder Wesen der Machtausübung. Sie kann auf breiteste Zustimmung stoßen. Sie kann Leichenberge produzieren und bei allen erdenklichen Drohungen Zuflucht suchen. Aber sie ist nicht als solche eine Gewalt, die sich nur versteckte, oder ein Konsens, der stillschweigend verlängert würde.“ (Foucault 2005: 285f)

Foucault sieht Gewalt und Konsens zwar als Mittel oder Wirkung von Macht, charakteristisch für Machtbeziehung aber sind jedoch zwei andere Elemente: das Subjekt auf welches die Macht ausgeübt wird, muss als handelndes Subjekt anerkannt werden und vor den Machtbeziehung „muss sich ein ganzes Feld möglicher Antworten, Reaktionen, Wirkungen und Erfindungen öffnen" (Foucault 2005: 285). Daraus folgt: nur wenn ein Feld von Reaktionsmöglichkeiten eröffnet wird, handelt es sich um Macht; Gewalt lässt keinerlei Reaktionsmöglichkeiten offen, sie erlaubt letztlich nur Passivität. Entscheidend für Foucault ist, dass die Machtausübung, d.h. die „Regierung" (im Sinne Foucaults als „Führung") von Menschen als ein auf Handeln gerichtetes Handeln begriffen wird. Unter dieser Perspektive stellt Freiheit die Voraussetzung für Macht dar:

> „Macht kann nur über »freie Subjekte« ausgeübt werden, insofern sie »frei« sind —und damit seien hier individuelle oder kollektive Subjekte gemeint, die jeweils über mehrere Verhaltens-, Reaktions- oder Handlungsmöglichkeiten verfügen. Wo die Bedingungen des Handelns vollständig determiniert sind, kann es keine Machtbeziehung geben. Sklaverei ist keine Machtbeziehung, wenn der Mensch in Eisen geschlagen ist (dann handelt es sich um ein Verhältnis physischen Zwangs); sie ist es nur dann, wenn er sich bewegen und letztlich auch entfliehen kann." (Foucault 2005: 287)

Die Möglichkeiten von Macht als Handlung beschreibt Foucault wie folgt:

> „Sie bietet Anreize, verleitet, verführt, erleichtert oder erschwert, sie erweitert Handlungsmöglichkeiten oder schränkt sie ein, sie erhöht oder senkt die Wahrscheinlichkeit von Handlungen, und im Grenzfall erzwingt oder verhindert sie Handlungen, aber stets richtet sie sich auf handelnde Subjekte, insofern sie handeln oder handeln können. Sie ist auf Handeln gerichtetes Handeln." (Foucault 2005: 286)

So kann Macht als produktiv charakterisiert werden, da sie Handlungsoptionen eröffnet, Effizienz und Fähigkeit erzeugen kann. Gleichzeitig aber, steckt sie die Grenzen dieser Handlungsoptionen ab und kann im Grenzfall Handlungen erzwingen oder verhindern. Aus dieser Perspektive nimmt er auch die Rolle der Pädagogik in den Blick und beschreibt an diesem Beispiel das produktive Moment von Macht: Die Macht des Anleitens, der Wissens- oder Fähigkeitsvermittlung:

> „Die Vorstellung, dass es einen Zustand der Kommunikation geben kann, worin die Wahrheitsspiele ohne Hindernisse, Beschränkungen und Zwangseffekte zirkulieren können, scheint mir zur Ordnung der Utopie zu gehören. Das heißt gerade nicht zu sehen, dass die Machtbeziehungen nicht etwas an sich Schlechtes sind, wovon man sich frei machen müsste. Ich glaube, dass es keine Gesellschaft ohne Machtbeziehungen geben kann, sofern man darunter Strategien be-

> greift, mit denen die Individuen das Verhalten der anderen zu lenken und zu bestimmen versuchen. Das Problem ist also nicht, sie in einer Utopie einer vollkommen transparenten Kommunikation aufzulösen zu versuchen, sondern sich die Rechtsregeln, die Führungstechniken und auch die Moral zu geben, das ethos, die Sorge um sich, die es gestatten, innerhalb der Machtspiele mit dem Minimum an Herrschaft zu spielen." (Foucault 2005: 898f)

5.4.3 Widerstand

An die bereits erwähnte Freiheit der Subjekte, die Foucault als Voraussetzung für die Ausübung der Macht sieht, knüpft er die „Relativität des Wollens", also die Möglichkeit zum Widerstand und erhebt beide zum Kern der Machtbeziehung:

> „Aber zugleich muss die Freiheit sich einer Machtausübung widersetzen, die letztlich danach trachtet, vollständig über sie zu bestimmen. Machtbeziehung und Widerspenstigkeit der Freiheit lassen sich also nicht voneinander trennen. Das Hauptproblem der Macht ist nicht die »freiwillige Knechtschaft«. (Wie könnten wir wünschen wollen, Sklaven zu sein?) Den Kern der Machtbeziehung, der sie immer wieder »provoziert«, bildet die Relativität des Wollens und die Intransitivität der Freiheit. Statt von einem wesenhaften »Antagonismus« sollten wir hier besser von einem »Agonismus« sprechen —einem Verhältnis, das durch gegenseitiges Antreiben und Kampf geprägt ist und weniger durch einen Gegensatz, in dem beide Seiten einander blockieren, als durch ein permanentes Provozieren." (Foucault 2005: 287f)
>
> „Man sollte außerdem beachten, dass es Machtbeziehungen nur in dem Maße geben kann, in dem die Subjekte frei sind. […] Das heißt, dass es in Machtbeziehungen notwendigerweise Möglichkeiten des Widerstands gibt, denn wenn es keine Möglichkeiten des Widerstands —gewaltsamer Widerstand, Flucht, List, Strategien, die die Situation umkehren —gäbe, dann gäbe es überhaupt keine Machtbeziehungen." (Foucault 2005: 890.)

5.4.4 Repressive Seite der Macht

Foucault begreift Repression nicht als eine dem Subjekt äußerliche Macht, die seine Freiheit unterdrückt, sondern als Teil der „Produktivität von Macht" bzw. der Produktion von Wahrheit und ebenso als Bedingung dafür, wann wir Macht unter welchen Umständen akzeptieren: „Die repressive Seite der Macht ist vielmehr Teil ihrer »Produktivität« und Bedingung ihrer Akzeptabilität" (Bröckling/Krasmann/Lemke 2000: 24). So muss die unterwerfende Seite der Macht, stets bei der Produktion von Freiheit bzw. Wahrheit mitgedacht werden. Die Vorstellung, dass der Mensch (an sich) frei ist und lediglich von einer negativen (also ausschließlich repressiven), ihm äußerlichen Macht unterdrückt wird, ist Teil eines Machtdispositivs und führte letztendlich zu einer Verschleierung der Macht. Die Konzentration auf Macht als Repressions- oder Unterwerfungsmacht, suggerierte dabei implizit, dass die Produktion der Freiheit des Subjekts ein machtfreier Pro-

zess sei und ließ diese „angeleitete“ Freiheit als tatsächliche und nicht nur vermeintliche erscheinen. Durch den Fokus auf Zwang und Gewalt konnte Macht als eine ausschließlich negative, als Beschränkung der Freiheit auftreten. So konnten die Machteffekte *innerhalb* der bürgerlichen Freiheit, der Zwangscharakter von Regeln und Abhängigkeiten —die Zwang und Gewalt in modernen westlichen Gesellschaften zunehmend verdrängten —verschleiert werden (vgl. Bröckling/Krasmann/Lemke 2000: 24).

> „Würde die Macht akzeptiert, wenn sie gänzlich zynisch wäre? Das Geheimnis stellt für sie keinen Mißbrauch dar, sondern ist unerlässlich für ihr Funktionieren. Und zwar nicht nur, weil sie es den Unterworfenen aufzwingt, sondern weil es für diese ebenso unerläßlich ist: würden sie denn die Macht akzeptieren, wenn sie darin nicht eine einfache Grenze für ihr Begehren sähen, die ihnen einen unversehrten (wenn auch eingeschränkten) Freiheitsraum lässt? Reine Schranke der Freiheit —das ist in unserer Gesellschaft die Form, in der sich die Macht akzeptabel macht.“ (Foucault 1983: 107)
>
> „Mit anderen Worten: Foucaults Kritik beschränkt sich nicht darauf, die Fehlerhaftigkeit der juridischen Konzeption aufzuzeigen; vielmehr zeigt er ihre »Falschheit«, indem er sie in einem historischen Feld verortet, das sie selbst und ihren universellen Geltungsanspruch »richtig« gemacht hat.“ (Bröckling/Krasmann/Lemke 2000: 24)

5.4.5 Zusammenfassung

Resümierend lässt sich Foucaults Verständnis von Macht weder dualistisch im Sinne von Beherrscher und Beherrschten, noch vertikal, noch als „Guts“-Besitz in den Händen einzelner oder kollektiver Subjekte oder des Staates begreifen, sondern vielmehr als komplexe strategische Situation. Foucaults 'Macht' beschreibt eine dezentrale, diffuse und situationsabhängige Macht, die in den vielfältigen sozialen Beziehungen besteht und kann deshalb mit dem strategischen Begriff der Machtbeziehungen bzw. Machtverhältnisse genauer erfasst werden. Macht ist mit gewissen Absichten verbunden, somit stets umkämpft und durch die Ungleichheit der Kraftverhältnisse instabil, somit veränderbar. Macht stellt sowohl Wirkung wie auch Bedingung gesellschaftlicher Teilungen und Ungleichheiten dar. Macht existiert nur als (zweckrationale, strategische oder kommunikative) Handlung —bzw. ein Ensemble von Handlungen —die andere Handlungen hervorbringt und gründet auf der Freiheit und dem Willen der Subjekte, d.h. Macht bietet auch die Möglichkeit zum Widerstand. Sie ist aber nicht auf Gewalt, als physischem Zwang oder einer rationalen Übereinkunft, also Konsens einzuschränken. Macht ist produktiv —im Sinne der Produktion von Wahrheit —und Repression nur ein Teil dieser Produktivität, der zur Verschleierung ihres Gesamtcharakters verhalf und den Zwangscharakter

von Regeln und Abhängigkeiten vergessen ließ. Macht eröffnet Handlungsoptionen und begrenzt oder beschränkt diese zugleich, sie kann Effizienz und Fähigkeit erzeugen, im Grenzfall aber auch Handlungen erzwingen oder verhindern, kurz: sie nimmt Einfluss darauf wie wir Wirklichkeit begreifen bzw. überhaupt erst konstruieren.

5.4.6 Exkurs: Analyse von Machtverhältnissen

Foucault versteht Machtbeziehungen als empirische Tatsache, die jeglicher menschlicher Interaktion immanent ist. Damit will er nicht die Machtbeziehungen innerhalb von Institutionen leugnen, sondern vielmehr aufzeigen, dass „selbst vermeintlich freie soziale Beziehungen als Machtbeziehungen aufgefasst werden können bzw. sollten" (Volkers 2008: 20).

> „Man kann Machtbeziehungen durchaus innerhalb bestimmter Institutionen analysieren. Das ist vollkommen legitim, denn diese Institutionen eröffnen besonders gute Möglichkeiten, die Machtbeziehungen in vielfältigen, konzentrierten, geordneten und zu höchster Effizienz geführten Formen zu beobachten. Darum darf man erwarten, dort Form und Logik ihrer elementaren Mechanismen erkennen zu können. Doch die Analyse von Machtbeziehungen in abgeschlossenen institutionellen Räumen hat auch einige Nachteile. Da ein großer Teil der eingesetzten Mechanismen der Selbsterhaltung der betreffenden Institution dient, läuft man Gefahr, vor allem in den »innerinstitutionellen« Machtbeziehungen nur die Reproduktionsfunktionen wahrzunehmen. Wenn man Machtbeziehungen auf der Basis der Institutionen untersucht, besteht zweitens die Gefahr, dass man in den Institutionen Ursprung und Erklärung der Machtbeziehungen sucht, letztlich also Macht durch Macht erklärt." (Foucault 2005: 288)

Da Machtbeziehungen nicht auf Institutionen beschränkt sind, will er das Geflecht der Machtbeziehungen, welches die vielfältigen Formen der Führung von Menschen erst ermöglicht, auf eine andere Weise analysieren. Dabei geht es ihm weniger um die Beseitigung der bestehenden Machtverhältnisse, sondern vielmehr darum, ihre historische Kontingenz sichtbar zu machen (vgl. Volkers 2008: 25). Die Entinstitutionalisierung und Entfunktionalisierung der Machtbeziehungen erlaubt zum einen den Blick auf ihre Genealogie: „die Art, in der sie sich formen, sich anschließen, sich entwickeln, sich reduzieren, sich von ganz anderen Dingen als ihnen selbst ausgehend transformieren" (Foucault 2004a: 179 Anmerkung). Zum anderen kann ihr instabiler Charakter hervorgekehrt werden: „Die Machttechnologien modifizieren sich unablässig unter der Einwirkung von sehr zahlreichen Faktoren. Und wenn eine Institution ins Wanken gerät, dann nicht zwangsläufig deshalb, weil die Macht, die ihr zugrunde lag, ausgeschaltet wurde. Dies

mag geschehen, weil sie zu einigen grundlegenden Mutationen dieser Technologien inkompatibel geworden ist. (Foucault 2004a: 179f)

Foucault unterscheidet seine Analyse der Machtbeziehungen in fünf Kategorien: Das System der Differenzierungen (1), „das es gestattet, auf das Handeln anderer einzuwirken" (Foucault 2005: 289). Diese Differenzierungen, die sowohl Wirkung wie Voraussetzung jeder Machtbeziehung sind, dienen der Verfestigung ökonomischer, kultureller und gesellschaftlicher Unterschiede. Die Art der Ziele (2), „die bei der Einwirkung auf das Handeln anderer verfolgt werden" (Foucault 2005: 289): Die Aufrechterhaltung und der Schutz von Privilegien, die Akkumulation von Profiten sowie die Ausübung von Ämtern und statusabhängiger Autorität. Die instrumentellen Modalitäten (3) beschreiben die Arten der Umsetzung von Machtbeziehungen: durch Gewalt, Kontrolle und Überwachung aber auch über Sprache oder die ökonomische Ungleichheit. Die Formen der Institutionalisierung (4), „in denen sich traditionelle Dispositionen mit rechtlichen Strukturen und Phänomenen der Gewohnheit oder der Mode mischen können" (Foucault 2005: 289): Damit meint er beispielsweise die Institution Familie aber auch Institutionen wie die Schule oder die Armee, also in sich geschlossene Einrichtungen mit eigenen Regeln, Orten und hierarchischen Strukturen sowie einer relativ funktionalen Autonomie. Den Sonderfall bildet die komplexe Institution Staat, die mit vielfältigen Apparaten ausgestattet sind: er fungiert als globale Kontroll-, Regulations- und gewissermaßen auch als Verteilungsinstanz von Machtbeziehung innerhalb einer Gesellschaft. Der Grad der Rationalisierung (5): die Effizienz des Einsatzes von Machtbeziehungen, also der Einwirkung auf fremde Handlungsmöglichkeiten, hängt ab von der Wirksamkeit der Instrumente, der Sicherheit der Ergebnisse (technologische Verfeinerungen) und den ökonomischen Kosten sowie den durch Widerstand entstehende „Reaktionskosten". So lässt sich die Machtausübung nach Foucault weniger als Struktur oder Institution beschreiben. Sie bezeichnet vielmehr einen Prozess, der sich entwickelt, verwandelt und organisiert. (vgl. Foucault 2005: 289f; Volkers 2008: 25; Frankenberger 2007: 172f)

5.5. Subjektivierung

Wie im vorigen Kapitel skizziert, stellen Fragen des Subjekts bzw. der Subjektivierung ein zentrales Interesse Foucaults dar. Im Laufe seines Schaffens befasste er sich mit vielfältigen Aspekten von Subjektivierung: verfolgte er in seinem frühen Werk vor allem die

disziplinäre Zurichtung von Menschen durch die Humanwissenschaften, so beschäftigte er sich in seinem Spätwerk auch mit der Frage, wie sich moderne Subjekte durch Selbsttechniken als Subjekte hervorbringen. Foucault interessierte sich nunmehr für Subjektivierung als spezifisches Verhältnis von Fremd- und Selbstkontrolle. Mit dem Konzept der Gouvernementalität kann er Regierungstechniken und Subjektivierungsprozesse auf einer Ebene zusammenbringen (vgl. Klingovsky 2009: 100; Volkers 2008: 20). Im Mittelpunkt seiner historischen Untersuchungen stehen also die vielfältigen Verschränkungen von Objektivierung und Subjektivierung:

> „Es ging mir nicht darum, Machtphänomene zu analysieren oder die Grundlage für solch eine Analyse zu schaffen. Vielmehr habe ich mich um eine Geschichte der verschiedenen Formen der Subjektivierung des Menschen in unserer Kultur bemüht. Und zu diesem Zweck habe ich Objektivierungsformen untersucht, die den Menschen zum Subjekt machen." (Foucault 2005: 269)

Dabei wendet er sich aber gegen die philosophische Vorstellung einer transzendentalen oder universellen Subjektivität und versucht, im Gegenteil, die historische Gebundenheit von Subjektivität herauszustellen. Foucault steht nicht in der Linie von Theorietraditionen, die das Wesen des Menschen und seine Freiheit zum Ausgangs- und Zielpunkt ihrer Analyse machen. Ebenso verneint er die Vorstellung, dass dieses transzendentale Subjekt bzw. seine Freiheit von einer ihm äußerlichen Macht bedroht werde (vgl. Klingovsky 2009: 98). Stattdessen stellt er die Konstitution des Subjekts in einen spezifisch-historischen Kontext und analysiert die vielfältigen Praktiken in denen Wahrheit und letztlich das Subjekt selbst produziert wird:

> „Man muß sich vom konstituierenden Subjekt, vom Subjekt selbst befreien, d.h. zu einer Geschichtsanalyse gelangen, die die Konstitution des Subjekts im geschichtlichen Zusammenhang zu klären vermag. Und genau das würde ich Genealogie nennen, d.h. eine Form der Geschichte, die von der Konstitution von Wissen, von Diskursen, von Gegenstandsfeldern usw. berichtet, ohne sich auf ein Subjekt beziehen zu müssen, das das Feld der Ereignisse transzendiert und es mit seiner leeren Identität die ganze Geschichte hindurch besetzt." (Foucault 1978: 32)

Durch die Abwendung von einem transzendentalen Subjekt, kann sich Foucault voll und ganz den Prozessen der Subjekt-Werdung zuwenden. Allerdings vollzieht sich diese Konstitution des Subjekts keineswegs im machtfreien Raum: im Rahmen der Produktion von Wahrheit müssen Macht und Freiheit als untrennbare Korrelate begriffen werden, denen das Subjekt zuallererst unterworfen wird. Auf diese Weise werden in diesen Pro-

zessen der Subjekt-Werdung (ihnen vorgängige) Vorgaben, Regeln und Abhängigkeiten in das Subjekt eingeschrieben, die ein mehr oder weniger an (Un-)Freiheit garantieren und grundlegend für seine (weitere) Konstitution sind (vgl. Klingovsky 2009: 99). Die solchermaßen prädisponierten Subjekte binden sich schließlich durch Selbsterkenntnis und Selbstbewußtsein an ihre eigene Identität, was als „Lenkung durch Individualisierung" (Foucault 2005: 275) bezeichnet werden könnte:

> „Diese Machtform gilt dem unmittelbaren Alltagsleben, das die Individuen in Kategorien einteilt, ihnen ihre Individualität zuweist, sie an ihre Identität bindet und ihnen das Gesetz einer Wahrheit auferlegt, die sie in sich selbst und die anderen in ihnen zu erkennen haben. Diese Machtform verwandelt die Individuen in Subjekte. Das Wort »Subjekt« hat zwei Bedeutungen: Es bezeichnet das Subjekt, das der Herrschaft eines anderen unterworfen ist und in seiner Abhängigkeit steht; und es bezeichnet das Subjekt, das durch Bewusstsein und Selbsterkenntnis an seine eigene Identität gebunden ist. In beiden Fällen suggeriert das Wort eine Form von Macht, die unterjocht und unterwirft." (Foucault 2005: 275)

Bei seiner Untersuchung der Selbsttechnologien geht Foucault zurück bis in die Antike. Dort —in den Relikten der Antike —stößt er auf eine Kultur der „Sorge um sich Selbst" und in diesem Rahmen auf männliche Individuen, die sich mittels Selbstpraktiken —damals Selbstbefragungen oder Aufzeichnungen über sich selbst —als ethische Subjekte konstituierten (vgl. Klingovsky 2009: 113). Es handelt sich um Selbsttechniken, die es „dem Einzelnen ermöglichen, aus eigener Kraft oder mit Hilfe anderer eine Reihe von Operationen an seinem Körper oder seiner Seele, seinem Denken, seinem Verhalten und seiner Existenzweise vorzunehmen, mit dem Ziel, sich so zu verändern, dass er einen gewissen Zustand des Glücks, der Reinheit, der Weisheit, der Vollkommenheit oder der Unsterblichkeit erlangt" (Foucault 2005: 968).

Die Sorge um sich Selbst zielte also darauf ab, über den Weg der Reflexion eine gewisse Selbstkontrolle zu erlangen, die es dem Subjekt ermöglicht sich selbst zu „regieren". Die Selbsttechniken, die sich durch das christliche Pastorat entwickelten, zielten jedoch mehr auf (permanente) Selbsterkenntnis ab, denn auf Selbstsorge. Beide Charakteristika hält Foucault für zentrale, verallgemeinerbare Momente der Selbstpraktiken: Die Beschäftigung mit sich selbst und das Ziel der Transformation seiner selbst (vgl. Klingovsky 2009: 113). Die Transformation des Selbst kann jedoch nur durch die Erkenntnis seiner selbst erlangt werden, was wiederum der Reflexion eine gewichtigere Rolle zuspielt. Ulla Klingovsky beschreibt Reflexion als „die Bezugnahme des Subjekts auf sich selbst, mit dem Ziel, sich selbst zum Gegenstand einer Handlung zu machen und darin dem Selbst zu-

gleich eine Form zu geben. Diese reflexiven Praktiken zielen ebenso auf bestimmte Haltungen gegenüber sich selbst wie auf konkrete Handlungsweisen. Es werden damit historisch unterschiedliche Existenzweisen und Lebensführungen generiert." (Klingovsky 2009: 114)

Diese Prozesse, in denen das Subjekt durch Reflexion —also die Rezeption einer vorgegebenen „Wahrheit" (über das Selbst), die das Selbst überhaupt erst als solches wahr werden lässt —ein bestimmtes Maß an Selbstkontrolle bzw. Selbstbestimmung erreicht, bezeichnet Foucault als Subjektivierung (vgl. Klingovsky 114f).

Entscheidendes Reflexionsmittel der Pastoralmacht war die Beichte. Der Beichtvater hatte dabei die Rolle einer Kontrollinstanz inne, die nicht nur Handlungen, sondern auch die geheimsten Gedanken der Menschen überprüfte, um sie letztlich in „gute", gottgefällige und „schlechte", sündige Gedanken zu unterscheiden. Sündigen Gedanken konnte man mit der Buße begegnen und die „Sündige Seele" reinigen. Indem der Sünder Buße tut, gesteht er sich selbst und anderen seine Fehler ein und deckt so sein „wahres", sündiges Wesen auf, d.h. er erschafft sich auf diese Weise überhaupt erst als „Sünder".

In den pastoralen Selbsttechniken wird die Praxis der Reflexion entscheidender als bei der „Sorge um sich selbst": die Selbst-Sorge nutzte die Reflexion als Mittel zum Zweck der Selbstbestimmung, im Pastorat hingegen wird die Reflexion selbst zum Zweck. Das Individuum reflektiert über seine vermeintlichen Unzulänglichkeiten —vermeintlich deshalb, weil diese von der jeweiligen Kultur bzw. ihrem spezifisch-historischen Wissen abhängen —oder Sünden, gesteht sie sich und anderen ein (schafft folglich eine Wahrheit über sich selbst) und entsagt ihnen schließlich, gelobt Besserung, in der Hoffnung auf Vergebung dieser Sünden bzw. Unzulänglichkeiten. Da es stets Unzulänglichkeiten zu erkennen gibt, ihr Vorrat praktisch unbegrenzt ist, wird Reflexion und somit (Selbst-)Konstitution zur permanenten Pflicht für die Akzeptanz innerhalb einer bestimmten Gesellschaft bzw. im Fall der Sünde, für das Seelenheil (vgl. Klingovsky 115).

> „Das Subjekt ist ein sich selbst im Modus der Verfehlungen Erkennendes. Und erkannt werden sollten nun alle Elemente der Existenz, die verhindern, dass es das ewige Leben erreicht. Die Praktiken der Selbstsorge werden abgelöst von Selbstpraktiken, mit deren Hilfe es sich permanent selbst zu erkennen gilt. (…) Indem das Individuum dem im christlichen Universum Bösen, Sündigen, Begehrlichen in sich entsagt, bezeugt es, dass es fähig ist, auf einen Teil seiner selbst, nämlichen den 'sündhaften', zugunsten einer späteren Weihe zu verzichten. Indem es für sein Denken und Handeln um Vergebung bittet, konstituiert es sich im Modus permanenten Gehorsams." (Klingovsky 2009: 115)

Im 'Modus des permanenten Gehorsams' bindet das Individuum sein Selbst über die Suche nach Anerkennung an die gesellschaftliche Wirklichkeit (mithin an eine spezifisch historische): es passt sich an und konstituiert sich zum Subjekt; es konstituiert sich, indem es sich anpasst.

Die Pastoralmacht bindet die Subjekte indes nicht über äußerliche Regeln an bestimmte Handlungsweisen, durch Fremdsteuerung oder (äußeren) Zwang, „sondern durch die Erzeugung einer inneren, aus sich selbst heraus bindenden Wahrheit, einer in ihm selbst installierten Kontrollinstanz“ (Klingovsky 2009: 116). Was in der pastoralen Macht Beichte und Buße vermochten, das vermag heute das Geständnis bewerkstelligen: die Regulation über das (schlechte) Gewissen:

> „Auf jeden Fall ist das Geständnis neben den Ritualen der Probe, neben der Bürgerschaft durch die Autorität der Überlieferung, neben den Zeugenaussagen, aber auch neben den gelehrten Verfahren der Beobachtung und Beweisführung im Abendland zu einer der höchstbewerteten Techniken der Wahrheitsproduktion geworden. Die Wirkungen des Geständnisses sind breit gestreut: in der Justiz, in der Medizin, in der Pädagogik, in den Familien—wie in den Liebesbeziehungen, im Alltagsleben wie in den feierlichen Riten gesteht man seine Verbrechen, gesteht man seine Sünden, gesteht man seine Gedanken und Begehren, gesteht man seine Vergangenheit und seine Träume, gesteht man seine Kindheit, gesteht man seine Krankheiten und Leiden; mit größter Genauigkeit bemüht man sich zu sagen, was zu sagen am schwersten ist; man gesteht in der Öffentlichkeit und im Privaten, seinen Eltern, seinen Erziehern, seinem Arzt und denen, die man liebt; man macht sich selbst mit Lust und Schmerz Geständnisse, die vor niemand anders möglich wären, und daraus macht man dann Bücher. Man gesteht —oder man wird zum Geständnis gezwungen. Wenn das Geständnis nicht spontan oder von irgendeinem inneren Imperativ diktiert ist, wird es erpresst; man spürt es in der Seele auf oder entreißt es dem Körper. Seit dem Mittelalter begleitet wie ein Schatten die Folter das Geständnis und hilft ihm weiter, wenn es versagt: schwarze Zwillingsbrüder. Die waffenloseste Zärtlichkeit wie die blutigsten Mächte sind auf das Bekenntnis angewiesen. Im Abendland ist der Mensch ein Geständnistier geworden.“ (Foucault 1983: 76f)

Da sich die Subjekte in einem stetigen Selbstkontroll- also Konstitutionsprozess befinden, können sie allein über die Produktion von Wahrheit regiert werden —es benötigt weder repressiven Zwang noch ideologische Formung. Aus diesem Grund lehnt Foucault den Dualismus von Freiheit und Unterdrückung ab: es gibt keine freien Subjekte, deren Freiheit durch eine äußerliche Macht unterdrückt werden könnte. Die Subjekte befinden sich in einem permanenten, unabschließbaren Konstitutionsprozess zwischen Freiheit und Unterdrückung.

> „Man sage nicht, die Seele sei eine Illusion oder ein ideologischer Begriff. Sie existiert, sie hat eine Wirklichkeit, sie wird ständig produziert —um den Körper, am Körper, im Körper —durch

> Machtausübung an jenen, die man bestraft, und in einem allgemeineren Sinne an jenen, die man überwacht, dressiert und korrigiert, an den Wahnsinnigen, den Kindern, den Schülern, den Kolonisierten, an denen, die man an einen Produktionsapparat bindet und ein Leben lang kontrolliert. [...] Diese wirkliche und unkörperliche Seele ist keine Substanz; sie ist das Element, in welchem sich die Wirkungen einer bestimmten Macht und der Gegenstandsbezug eines Wissens miteinander verschränken; [...]. Über diese Verzahnung von Machtwirklichkeit und Wissensgegenstand hat man verschiedene Begriffe und Untersuchungsbereiche konstruiert: Psyche, Subjektivität, Persönlichkeit, Bewußtsein, Gewissen usw.; man hat darauf wissenschaftliche Techniken und Diskurse erbaut; man hat darauf die moralischen Ansprüche des Humanismus gegründet. Doch täusche man sich nicht: man hat an die Stelle der Seele, der Illusion der Theologen, nicht einen wirklichen Menschen, einen Gegenstand des Wissens, der philosophischen Reflexion oder technischen Intervention, gesetzt. Der Mensch, von dem man uns spricht und zu dessen Befreiung man einlädt, ist bereits in sich das Resultat einer Unterwerfung, die viel tiefer ist als er. Eine „Seele" wohnt in ihm und schafft ihm eine Existenz, die selber ein Stück der Herrschaft ist, welche die Macht über den Körper ausübt. Die Seele: Effekt und Instrument einer politischen Anatomie. Die Seele: Gefängnis des Körpers." (Foucault 1994: 41f)

Die Selbsttechnologien können als Anleitungen zur Selbstkonstitution im Modus der Wahrheit betrachtet werden, wobei Wahrheit den Möglichkeitsraum darstellt, „innerhalb dessen Individuen mithilfe bestimmter Verfahren und Praktiken auf ihre eigenen Handlungen einwirken. Für Foucault besteht ein wesentliches Charakteristikum der Regierungspraktiken darin, dass sie Individuen mit Hilfe und in Übereinstimmung mit einer Wahrheit „führen", die sie selbst produzieren. Selbstführung zeigt sich demgemäß eingebettet in historische Macht- und Wissensformationen." (Klingovsky 2009: 116)

5.6. Gouvernementalität

In der Vorlesungsreihe zur Gouvernementalität verfolgt Foucault die Entstehungsgeschichte des modernen Staats von der Antike bis zur Gegenwart. Die „Genealogie des modernen Staats" begreift den Staat selbst weniger als institutionell-administrative Struktur, sondern als „eine verwickelte Kombination von Individualisierungstechniken und Totalisierungsverfahren" (Foucault in Lemke 2001: 109). Foucaults genealogischen Forschungen, die es erlauben den Begriff der Regierung, der Subjektivierung und der Staatsformierung unter einer einheitlichen Perspektive zu untersuchen, basieren jedoch nicht auf einer allgemeinen Theorie der Zivilisation, sondern auf der Analyse heterogener und diskontinuierlicher „Regierungskünste" (vgl. Lemke 2001: 109f).

Mit einer Trias aus Definition, Primat und Genealogie der Gouvernementalität versucht er, sein mehrdimensionales Konzept der heutigen Regierungsweise zu beschreiben: Sie stellt ein komplexes Machtsystem dar, welches die politische Ökonomie als herrschende Wissensform hat und welches die Bevölkerung vorwiegend vermittels Sicherheitsdispositiven zu regulieren sucht.

> „Mit diesem Wort »Gouvernementalität« ist dreierlei gemeint. Unter Gouvernementalität verstehe ich die Gesamtheit, gebildet aus den Institutionen, den Verfahren, Analysen und Reflexionen, den Berechnungen und den Taktiken, die es gestatten, diese recht spezifische und komplexe Form der Macht auszuüben, die als Hauptzielscheibe die Bevölkerung, als Hauptwissensform die politische Ökonomie und als wesentliches technisches Instrument die Sicherheitsdispositive hat. (Foucault 2000: 64)

Des weiteren interessiert er sich für die Entstehung sowie Struktur und Funktionslogik von Regierungstechnologien (vgl. Frankenberger 2007: 162): Im Wandel vom Gerechtigkeits- zum Verwaltungsstaat erkennt Foucault den Beginn der schrittweisen „Gouvernementalisierung“ des Staats, welche „Regierung“, im Foucault'schen Sinne, zum heutig dominierenden Machttypus —gegenüber Souveränität und Disziplin —erhob. Foucault geht aber nicht davon aus, dass die neueren Herrschaftsformen die älteren vollständig abgelöst haben, sondern formuliert ein Spannungsfeld zwischen Souveränität, Disziplin und gouvernementaler Führung.

> Zweitens verstehe ich unter »Gouvernementalität« die Tendenz oder die Kraftlinie, die im gesamten Abendland unablässig und seit sehr langer Zeit zur Vorrangstellung dieses Machttypus, den man als »Regierung« bezeichnen kann, gegenüber allen anderen —Souveränität, Disziplin — geführt und die Entwicklung einer ganzen Reihe spezifischer Regierungsapparate einerseits und einer ganzen Reihe von Wissensformen andererseits zur Folge gehabt hat. Schließlich glaube ich, dass man unter Gouvernementalität den Vorgang oder eher das Ergebnis des Vorgangs verstehen sollte, durch den der Gerechtigkeitsstaat des Mittelalters, der im 15. und 16. Jahrhundert zum Verwaltungsstaat geworden ist, sich Schritt für Schritt »gouvernementalisiert« hat.“ (Foucault 2000: 64f)

Der Begriff „Gouvernementalität“ leitet sich laut Michel Sennelart, dem Herausgeber der beiden Bände zu den Vorlesungen am College de France („Geschichte der Gouvernementalität I & II“), weniger aus der semantischen Verknüpfung von 'gouverner' ('Regieren') und 'mentalité' ('Denkweise') ab, wie es die ältere deutschsprachige Rezeption nahelegte, denn von 'gouvernemental' (die Regierung betreffend; übersetzt: „Regierungs...“)

und bezieht sich somit direkt auf die spezifischen Merkmale der Regierungstätigkeit (vgl. Dzierzbicka 2006: 103).

5.6.1 Regieren – die Kunst der Führung

> „regieren Vb. 'lenken, herrschen, verwalten, leiten', mhd. regieren 'herrschen, beherrschen', entlehnt aus gleichbed. afrz. regir (frz. régir) oder unmittelbar aus lat. regere (rēctum) 'geraderichten, lenken, leiten, herrschen';" (Pfeifer 1989: 1395)

Foucault beschreibt den Begriff des „Regierens", der zum »Leitfaden« für sein Spätwerk wurde (vgl. Lemke 2001: 109), nicht in einem rein politischen Sinne, als Steuerung durch den Staat, gemeint ist eine vielfältigere Bedeutung, die der Begriff noch Mitte des 16. Jahrhunderts im Okzident hatte: Die Art und Weise der Führung von Individuen oder Gruppen und die Führung der Verhaltensweisen.

> „Es [das Regieren, J.H.] bezog sich nicht nur auf politische Strukturen und auf die Verwaltung der Staaten, sondern bezeichnete die Weise, in der die Führung von Individuen oder Gruppen gelenkt wurde: Regiment der Kinder, der Seelen, der Gemeinden, der Familien, der Kranken. Es deckte nicht bloß eingesetzte Formen der politischen oder wirtschaftlichen Unterwerfung ab, sondern auch mehr oder weniger bedachte und berechnete Handlungsweisen, die dazu bestimmt waren, auf die Handlungsmöglichkeiten anderer Individuen einzuwirken. Regieren heißt in diesem Sinne, das Feld eventuellen Handelns der anderen zu strukturieren." (Foucault in Bröckling 2007: 31f)

Foucault deutet Regierung nicht als Anwendungspraxis, als Technik des Staats, „sondern fasst den Staat selbst als eine Regierungstechnik, als eine dynamische Form und historische Fixierung von gesellschaftlichen Kräfteverhältnissen" (Bröckling/Krasmann/Lemke 2000: 27). Die „Kunst des Regierens" hingegen, verweist auf „zahlreiche und unterschiedliche Handlungsformen und Praxisfelder, die in vielfältiger Weise auf die Lenkung, Kontrolle, Leitung von Individuen und Kollektiven zielen und gleichermaßen Formen der Selbstführung wie Techniken der Fremd-Führung umfassen" (Lemke 2001: 110).

Foucaults Konzept der Gouvernementalität beruht auf einer Weiterentwicklung und Korrektur seiner Machtanalytik, die sich bis Mitte der 70er Jahre vorwiegend auf die individuellen Körper und ihrer disziplinären Zurichtung konzentriert hat. Bis dahin untersuchte er soziale Beziehungen primär mit Begriffen von Kampf, Krieg und Konfrontation mittels der „Hypothese Nietzsches", die er juridischen Modellen —welche auf Begrif-

fen wie Recht, Konsens oder Legitimität beruhten —entgegenstellte. Mit dem Begriff der Gouvernementalität baut er seine einseitige (mikrosoziologische), auf lokale Praktiken und spezifische Institutionen, wie das Krankenhaus oder Gefängnis, gerichtete Perspektive aus und nimmt fortan auch den Staat als Resultante gesellschaftlicher Kräfteverhältnisse ins Visier (vgl. Lemke 2001: 108f). Im Zentrum seiner Betrachtungen steht nicht mehr allein die Verknüpfung von Machttechnologien und Wissensordnungen —die „wechselseitige Konstitution und systematische Kopplung von spezifischen Machttechnologien und bestimmten Wissensformen" (Lessenich 2003: 82) —sondern auch die verbindende Position zwischen Macht und Herrschaft und (darin) insbesondere das Verhältnis von Subjektivierungsprozessen zu Herrschaftsformen. Die „Scharnierfunktion", aus der Foucault zufolge der Regierungsbegriff seine innovative Kraft bezieht, lässt sich in drei unterschiedlichen Dimensionen beschreiben (vgl. Lemke 2001: 109):

> „Erstens konzipiert er Regierung als Bindeglied zwischen strategischen Machtbeziehungen und Herrschaftszuständen und differenziert jetzt im Gegensatz zu früheren Arbeiten zwischen Herrschaft und Macht. Zweitens vermittelt der Regierungsbegriff zwischen Macht und Subjektivität. Auf diese Weise wird es möglich zu untersuchen, wie Herrschaftstechniken sich mit „Technologien des Selbst" (1993a) verknüpfen. Drittens bietet er ein wichtiges Analyse-Instrument zur Untersuchung der von Foucault immer wieder herausgestellten Macht-Wissen-Komplexe." (Lemke 2001: 109)

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Gouvernementalität ist ein Analyseinstrument zur Untersuchung von Macht-Wissens-Komplexen, welches strategische Machtbeziehungen mit Herrschaftszuständen verbindet und zwischen Macht und Subjektivität, d.h. Fremd- und Selbststeuerung vermittelt. Gouvernementalität bezeichnet eine spezifische Form des Regierens in modernen Gesellschaften, bei der an Stelle einer zentralen Führungsgewalt das Dreieck aus Selbstregulierung, Bevölkerungsregulierung und Staatsregulierung tritt/steht.

5.6.2 Macht, Herrschaft & Regierungstechnologien

Mit dem Konzept der Gouvernementalität präzisiert Foucault seine Machtanalytik und unterscheidet nun Herrschaft von Macht. Die allgegenwärtigen, strategischen Machtbeziehungen, deren produktiven Charakter Foucault stets betont, konnte den Eindruck einer 'Totalität der Macht' erwecken, dass Herrschaft unausweichlich ist, dass es kein Entkommen gibt und Widerstand unmöglich ist (vgl. Lemke 2001: 117). Thomas Lemke entgegnet den vielfältigen Kritike(r)n der Analytik (bzw. dem Vorwurf der Totalität) der

Macht, dass Foucault durch seine 'theoretische Verschiebung' —von „strategischen Spielen“ der Macht zu Regierung und Regierungstechnologien, also die Erweiterung der Machtanalytik um das Konzept der Gouvernementalität —Macht eindeutiger von Herrschaft unterscheidet und den Stellenwert von Kritik und Widerstand konkretisiert und fundiert. *Innerhalb* der Regierungsthematik konzentriere er sich auf das Verhältnis von Macht, Wissen/Wahrheit und Subjektivität (vgl. Lemke 1997: 32):

> „Foucault identifiziert Regierung als eine spezifische Form der Machtausübung, die weniger als repressiver Zwang oder als ideologische Verstellung funktioniert, sondern im Gegenteil über die Produktion von Wahrheit operiert. (…) Foucaults zentrales Problem ist daher die Frage, wie Menschen sich selbst und andere über die Produktion von Wahrheit regieren.“ (Lemke 1997: 32)

Die theoretische Verschiebung in seinem Spätwerk und die damit einhergehende Differenzierung von Macht, Herrschaft und Herrschaftstechniken, bringt Foucault selbst auf eine knappe Formel:

> „Man muß zwischen Machtbeziehungen als strategischen Spielen zwischen Freiheiten [...] und Herrschaftszuständen unterscheiden, die das sind, was man üblicherweise Macht nennt. Und zwischen beiden, zwischen den Spielen der Macht und den Zuständen der Herrschaft, gibt es Regierungstechnologien.“ (Foucault 1985: 26)

Die grundlegende Ebene der Macht bilden die „strategischen Spiele“ (siehe Kapitel 5.4), die allgegenwärtigen Machtbeziehungen, die auch jeglicher interpersonaler Kommunikation sowie den menschlichen Interaktionen immanent sind. Sie sind der Gesellschaft nicht äußerlich, sondern bilden überhaupt erst die Bedingung der Möglichkeit von Gesellschaft (vgl. Lemke 2001: 118):

> „In Gesellschaft leben heißt jedenfalls so leben, daß man gegenseitig auf sein Handeln einwirken kann. Eine Gesellschaft ‚ohne Machtverhältnisse‘ kann nur eine Abstraktion sein.“ (Foucault in Lemke 2001: 118)

Im Gegensatz zu den Spielen der Macht, die prinzipiell durch die Möglichkeit zur Veränderung und Umkehrbarkeit charakterisiert sind, beschreibt Foucault Herrschaftszustände als starr, unbeweglich und blockiert. Sie bezeichnen nach Foucaultscher Diktion einen Sonderfall bzw. einen Extrempunkt von Machtbeziehungen, in denen alternative Handlungsmöglichkeiten und Freiheitsspielräume stark eingeschränkt sind. Sie sind in Institutionen stabilisiert und stellen eine dauerhafte Form der Machtausübung dar, mit-

tels der Ökonomie, der Politik oder dem Militär. Diese geronnenen Machtbeziehungen zeichnen sich vor allem dadurch aus, dass es spezifischen Individuen bzw. gesellschaftlichen Gruppen gelungen ist, das Feld der Machtbeziehungen zu blockieren und eine dauerhafte Asymmetrie zu etablieren (vgl. Lemke 2001: 118f). Foucault bezeichnet die Herrschaftszustände —die vor allem repressiv wahr genommen werden –, in Abgrenzung zu den strategischen und auch produktiven Spielen der Macht, als das, „was wir üblicherweise Macht nennen" (Foucault in Lemke 2001: 118).

> „In sehr vielen Fällen sind die Machtbeziehungen derart verfestigt, dass sie auf Dauer asymmetrisch sind und der Spielraum der Freiheit äußerst beschränkt ist. [...] In diesen Fällen ökonomischer, sozialer, institutioneller oder sexueller Herrschaft besteht das Problem in der Tat darin, zu wissen, wo sich Widerstand formieren kann." (Foucault 2005: 891)

Als Bindeglied oder Vermittler zwischen Macht und Herrschaft fungieren die Regierungstechnologien. Thomas Lemke beschreibt sie als „mehr oder weniger systematisierte, regulierte und reflektierte Formen der Machtausübung, die über den spontanen und unregulierten Charakter der strategischen Spiele hinausgehen, ohne die Dauerhaftigkeit und Fixiertheit von Herrschaftszuständen anzunehmen" (Lemke 2001: 119). Daraus schlussfolgert er, dass Herrschaft „weniger die Quelle von Ausbeutung und Unterwerfung, sondern im Gegenteil der Effekt von Regierungspraktiken [sei, J.H.], die Machtbeziehungen in einer Weise systematisieren und stabilisieren, daß sie schließlich die Form von Herrschaftszuständen annehmen" (Lemke 2001: 119).
Regierung als Machttechnologie meint die Kunst der Führung und die Führung der Verhaltensweisen. An Stelle des Gegensatzes von Zwang und Freiheit steht bei Foucault der „reflexive() Modus von Regierung als »Führen der Führungen«" (Bröckling/Krasmann/Lemke 2000: 27):

> „Vielleicht eignet sich ein Begriff wie ›Führung‹ gerade kraft seines Doppelsinns gut dazu, das Spezifische an den Machtverhältnissen zu erfassen ›Führung‹ ist zugleich die Tätigkeit des ›Anführens‹ anderer […] und die Weise des Sich-Verhaltens in einem mehr oder weniger offenen Feld von Möglichkeiten". Machtausübung besteht im ›Führen der Führungen‹ und in der Schaffung der Wahrscheinlichkeit." (Foucault zit. nach Bröckling/Krasmann/Lemke 2000: 27f)

Innerhalb dieser Regierungstechnologien unterscheidet er in Herrschafts- und Selbsttechniken bzw. Fremd- und Selbststeuerung. Herrschaftstechniken zielen auf die Bestimmung des Verhaltens von Individuen: es sind Techniken zur Leitung und Disziplinierung der Menschen, Techniken, die „das Verhalten von Individuen prägen und sie be-

stimmten Zwecken oder einer Herrschaft unterwerfen, die das Subjekt zum Objekt macht“ (Foucault 2005: 968). Selbsttechniken bezeichnen hingegen die komplexen Mechanismen der Selbstregulation, Selbstdisziplinierung und Handlungssteuerung (siehe auch Kapitel 5.5).

In älteren disziplinaranalytischen Arbeiten schien Foucault Subjektivierung mit Unterwerfung gleichzusetzen, wohingegen der Begriff der Selbsttechnologien eine differenziertere Untersuchung des Verhältnisses von Fremd- und Selbstkonstitution erlaubt. Damit verabschiedet er sich jedoch nicht von seiner Machtanalytik, sondern verfeinert und erweitert diese: gerade die Beziehungen, die vielfältigen Verknüpfungen zwischen Fremd- und Selbstkonstitution sind für das Feld der Machtbeziehungen bestimmend (vgl. Bröckling/Krasmann/Lemke 2000: 28f) :

> „Man muß die Wechselwirkung zwischen diesen beiden Technikformen —Herrschaftstechniken und Selbsttechniken —untersuchen. Man muß die Punkte analysieren, an denen die Herrschaftstechniken über Individuen sich der Prozesse bedienen, in denen das Individuum auf sich selbst einwirkt. Und umgekehrt muß man jene Punkte betrachten, in denen die Selbsttechnologien in Zwangs- oder Herrschaftsstrukturen integriert werden. Der Kontaktpunkt, an dem die Form der Lenkung der Individuen durch andere mit der Weise ihrer Selbstführung verknüpft ist, kann nach meiner Auffassung Regierung genannt werden. In der weiten Bedeutung des Wortes ist Regierung nicht eine Weise, Menschen zu zwingen, das zu tun, was der Regierende will; vielmehr ist sie immer ein bewegliches Gleichgewicht mit Ergänzungen und Konflikten zwischen Techniken, die Zwang sicherstellen und Prozessen, durch die das Selbst durch sich selbst konstruiert oder modifiziert wird“ (Foucault zit. nach Lemke 2001: 119f)

Der Foucaultsche Regierungsbegriff meint also weniger eine Unterdrückung von Subjektivität, sondern vielmehr ihre (Selbst-)Produktion, d.h. „die Erfindung und Förderung von Selbsttechnologien, die an Regierungsziele gekoppelt werden können. Sie [die Regierung, J.H.] operiert nicht ausschließlich und notwendig über explizite oder implizite Verbote von Handlungsoptionen, sondern auch und gerade durch ihre Macht, Subjekte zu einem bestimmten Handeln zu bewegen“ (Bröckling/Krasmann/Lemke 2000: 29).

Wie bereits an anderer Stelle erwähnt (siehe Kapitel 5.4.4) handelt es sich also nicht um eine Subjektivität, die von außen, von einer Repressionsmacht bedroht wird, die Subjektivität enthält bereits beides: mögliche Handlungsoptionen und ihre Beschränkung.

Neben den Selbst- und Herrschaftstechnologien unterscheidet Foucault zwei weitere Formen: einerseits Produktionstechniken, als sachliche Fähigkeiten oder Techniken zur Produktion, Umformung und Manipulation von Dingen und andererseits Signifikations- oder Kommunikationstechniken, als Techniken der Verwendung von Zeichen und

Bedeutungen zur Erzeugung von Sinn (vgl. Lemke 2001: 120). Miteinander verknüpft, bilden die vier Techniken „Blöcke", mittels derer die „Interrelationen" untersucht werden können, „in denen die Anpassung der Fähigkeiten, die Kommunikationsnetze und die Machtverhältnisse geregelte und aufeinander abgestimmte Systeme bilden" (Foucault in Lemke 2001: 120).

5.6.3 Politische Rationalität – Regierung als Wissensordnung

Mit dem Begriff der politischen Rationalität beschreibt Foucault das „den Praktiken immanente Wissen, die Systematisierung und »Rationalisierung« einer Pragmatik der Führung" (Bröckling/Krasmann/Lemke 2000: 20). Dieses Wissen wird von den Regierungstechnologien umgesetzt, zumeist über Programme, durch die „Erarbeitung von Begriffen und Konzepten, der Spezifizierung von Gegenständen und Grenzen, durch die Bereitstellung von Argumenten und Begründungen." (Lemke 1997: 147).
Die zentrale Frage ist nicht, ob den Praktiken ein politisches Wissen eingeschrieben ist, sondern welches politische Wissen bzw. „welchen Typ von Rationalität sie anwenden" (Foucault zit. nach Bröckling/Krasmann/Lemke 2000: 20). So gestellt, lenkt die Frage den Blick auf den Entstehungskontext von Machtpraktiken:

> „Der Begriff der politischen Rationalität bezieht sich nicht auf eine transzendentale Vernunft, sondern auf historische Praktiken, in deren Kontext Wahrnehmungs- und Beurteilungsstrategien generiert werden. Er impliziert also keine normative Wertung, sondern besitzt vor allem relationale Bedeutung" (Bröckling/Krasmann/Lemke 2000: 20).

Im Konzept der Gouvernementalität stehen sich Politik und Wissen nicht als Antagonisten gegenüber, sondern verschmelzen zu einem „politisches Wissen", das nur innerhalb seines spezifisch-historischen Kontextes verstanden werden darf:

> „Die Zeremonie einer öffentlichen Folter ist für sich genommen nicht irrationaler als die Einsperrung in einer Zelle; aber sie ist irrational in Bezug auf eine Praktik des Strafens, die auf eine neue Weise über die verhängte Strafe Wirkungen zu erzielen sucht, ihre Nützlichkeit berechnet, sie rechtfertigt, abstuft etc. Es handelt sich also nicht darum, die Dinge an etwas Absolutem zu messen, so dass sie als mehr oder weniger perfekte Form der Rationalität bewertet werden können, sondern darum zu untersuchen, wie Rationalitätsformen sich selbst in Praktiken oder Systemen von Praktiken einschreiben und welche Rolle sie in ihnen spielen. Denn es ist wahr, dass es keine ›Praktiken‹ ohne eine bestimmte Rationalitätsordnung (régime des rationalité) gibt" (Foucault zit. nach Bröckling/Krasmann/Lemke 2000: 20)

Der relationale Charakter politischer Rationalitäten verweist jedoch nicht auf ein beliebiges oder neutrales Wissen, das die Realität widerspiegelt, sondern verdeutlicht seine spezifisch-historische Ausprägung: als bereits bearbeitete Form der Wirklichkeit.

> „Dieses Wissen stellt vielmehr bereits eine intellektuelle Bearbeitung der Realität dar, an der dann politische Technologien ansetzen können. Darunter sind Apparate, Verfahren, Institutionen, Rechtsformen etc. zu verstehen, die es erlauben sollen, die Objekte und Subjekte einer politischen Rationalität »entsprechend« zu regieren —eine Entsprechung, die nicht mehr auf eine äußerliche Übereinstimmung, sondern auf den Mechanismus einer »Selbstproduktion« verweist: Das politische Wissen ist also selbst ein Element der Regierung und steht dieser nicht gegenüber. Die Akzentuierung des politischen Charakters von Rationalitäten und Technologien zielt darauf ab, diesen ihren objektivistischen Anspruch zu nehmen, um sie selbst in das Feld der Machtverhältnisse einzuordnen.“ (Bröckling/Krasmann/Lemke 2000: 20f)

Regierung als Wissensordnung bzw. politische Rationalität meint also ein „Möglichkeitsfeld“ (Foucault zit. nach Bröckling/Krasmann/Lemke 2000: 20), einen politisch-epistemologischen Raum, in welchem die Regierungstechnologien zum Zuge kommen und durch welchen sie geprägt sind:

> „ein diskursives Feld der Rationalisierung dieser Führungspraktiken, eine Form der gedanklichen und kommunikativen Strukturierung von Realität, die es erst erlaubt, bestimmte Machttechnologien zur Anwendung zu bringen. Konkreten Machtpraktiken ist somit stets eine bestimmte Rationalität eingeschrieben, ein »politisches Wissen«, das zum konstitutiven Element und strategischen »Einsatz« der Regierung wird.“ (Lessenich 2003: 82).

5.7. Geschichte der Gouvernementalität

Im Rahmen seiner Vorlesungen 1978 „Sicherheit, Territorium, Bevölkerung“ und 1979 „Die Geburt der Biopolitik“ zur Geschichte der Gouvernementalität untersucht Foucault vor allem drei Formen der Regierung: die Staatsräson, die Policey und den Liberalismus. Anstelle eines chronologischen Etappen-Modells zur „Modernisierung“ des Staats, konzentriert er sich allerdings auf Differenz und Diskontinuität dreier unterschiedlicher Machttechnologien: Recht, Disziplin und Sicherheitstechniken (vgl. Bröckling/Krasmann/Lemke 2000: 13).

Im Zentrum seiner Genealogie moderner Regierung steht der Staat selbst, dem er eine Sonderrolle innerhalb seiner Analytik der Macht zuschreibt. Der Staat ist demnach keine Quelle sondern ein relativ flexibles Produkt von Machtverhältnissen:

> „Der Staat ist keine Universale, der Staat ist an sich keine autonome Machtquelle. Der Staat ist nichts anderes als die Wirkung, das Profil, der bewegliche Ausschnitt einer ständigen Staatsbildung oder ständiger Staatsbildungen, von endlosen Transaktionen, die die Finanzierungsquellen, die Investitionsmodalitäten, die Entscheidungszentren, die Formen und Arten von Kontrolle, die Beziehungen zwischen den lokalen Mächten und der Zentralautorität usw. verändern, verschieben, umstürzen oder sich heimtückisch einschleichen lassen. [...] Der Staat ist nichts anderes als der bewegliche Effekt eines Systems von mehreren Gouvernementalitäten." (Foucault 2004b: 115)

Foucault untersucht die Entstehung moderner politischer Rationalität und wie sich diese in Verbindung mit den Regierungstechniken zur heutigen Form des Staats als „verwickelte Kombination von Individualisierungstechniken und Totalisierungsverfahren" (Foucault in Lemke 2001: 109) entwickeln konnte. Wichtigstes Merkmal sei dabei „weder die Konstitution des Staats, dieses kältesten aller kalten Ungeheuer, noch der Aufstieg des bürgerlichen Individualismus, noch auch das unablässige Bemühen, den Einzelnen in die politische Totalität zu integrieren. Ich glaube, das wichtige Kennzeichen unserer politischen Rationalität ist, dass die Integration des Individuums in eine Gemeinschaft oder in eine Totalität aus der stetigen Korrelation zwischen einer wachsenden Individualisierung und der Stärkung ebendieser Totalität resultiert" (Foucault 2005: 1015).

Diese Integration des Individuums in eine Gemeinschaft oder Totalität bei gleichzeitiger Individualisierung sieht Foucault in einer komplexen Verbindung politischer und pastoraler Machttechniken begründet. Die Linie der Individualisierung, d.h. die Subjektivierungsformen auf denen der moderne Staat aufbaut, zeichnet Foucault zurück auf pastorale Führungstechniken, die ursprünglich aus dem Orient stammen und erst über das Relais der Kirche in den Okzident eingeführt wurden (vgl. Klingovsky 2009: 110).

5.7.1 Pastoralmacht

Mit Pastoralmacht bezeichnet Foucault ein Machtdispositiv, dessen Wurzeln bis zum zweiten Jahrhundert zurück verfolgt werden kann:

> „Ich denke, daß sich hier, mit dieser Institutionalisierung einer Religion als Kirche […] ein Machtdispositiv zumindest in seinen großen Linien formt, das nirgendwo sonst zu finden ist, ein Machtdispositiv, das niemals aufgehört hat, sich innerhalb von fünfzehn Jahrhunderten zu entwickeln und im großen und ganzen zu verfeinern, sagen wir vom zweiten, dritten Jahrhundert nach Christus bis zum 18. Jahrhundert unserer Zeitrechnung." (Foucault 2004a: 218)

Die Pastoralmacht ist eine christlich-religiöse Konzeption zur (verantwortlichen) Führung von Individuen oder Gruppen. Grundlegendes Prinzip ist die „Regierung der Seelen“: der gute Hirte, z.B. in Form des Priesters, steht in der Verantwortung seine Herde, das Christentum, im Hinblick auf ihr Seelenheil (im Jenseits) zu führen. Es handelt sich um eine Art der Menschenführung die keine Lebenssituation ausspart und die Menschen bis in feinste Detailfragen hinein bestimmen will. Dazu entwickelte das christliche Pastorat Analysemethoden, Reflexions- und Führungstechniken die auf die Kenntnis der „inneren Wahrheit“ der Individuen und ihre Konstitution als Subjekte abzielte. Die sprachliche Performanz der Pastoralmacht findet in der Beichte ihren spezifisch christlichen Ausdruck: als sprachliche und versprachlichte Form der Pastoralmacht (vgl. Lemke 2001: 110; Ruoff 2007: 161f). Im Gegensatz zu den Griechen und Römern, die Gehorsam als Technik zur Erlangung spezifischer Tugenden verstanden, erhob das Christentum den Gehorsam selbst zur Tugend und etablierte die Instanz des „reinen Gehorsams“: „Man gehorcht, um in den Zustand des Gehorchens zu gelangen“ (Lemke 2001: 111). Dieser Gehorsam setzt eine Unterwerfungsbeziehung voraus, die sich als konsequenter Willensverzicht darstellt:

> „Das Schaf ordnet sich in einer persönlichen Beziehung dem Pastor vollständig unter. Der gesunde Egoismus des römischen Bürgers, der das Gesetz achtet, weicht einem Gehorsam der letztlich den Willen bricht und das Ich des Schafs, den innersten Kern des [...] Individuums, von einer Unterwerfungsbeziehung abhängig macht.“ (Ruoff 2007: 163)

Zentrale Elemente zur Erforschung und Steuerung der Seelen bzw. des Gewissens sind die Beichte und die Predigt: sie produzieren die Wahrheit des Individuums selbst und verhelfen ihm so zu seiner Konstitution als Subjekt. Die Predigt kann als direkte Anrufung des Gewissens betrachtet werden, wohingegen die Beichte eine Doppelfunktion verrichtet. Einerseits stellt sie die Prüfung dar, mit der der Pastor jedes einzelne Gewissen, die Gedanken, Wünsche und Handlungen der Menschen, kontrolliert andererseits leitet sie die einzelnen Gewissen mittels Reflexion: das Bekenntnis zu den eigenen Sünden zwingt zur permanenten Erforschung der eigenen verborgenen Wahrheiten und verhilft somit erst überhaupt zu ihrer Produktion. Diese Wahrheit beschreibt jedoch keine allgemeine, sondern die individuelle, die nur im Abhängigkeitsverhältnis zu einer Bezugsperson erscheinen kann (vgl. Ruoff 2007: 163).

Die Pastoralmacht richtet sich nicht auf ein Territorium, sondern auf die Herde (der Gläubigen), die in Bewegung ist und von Ort zu Ort unterwegs sein kann. Die pastorale

Macht ist eine sorgsame und wohltätige, eifrige aber auch selbstlose Form der Macht, die sich dem Wohl der Herde verschrieben hat: der Hirte hat nicht nur die Aufgabe die Herde zur Weide zu führen, er soll sich ebensosehr vergewissern, dass sie fressen, also wohlgenährt sind (vgl. Frankenberger 2007: 177f; Klingovsky 2009: 108f).

> „Pastor m. 'Pfarrer, Geistlicher' (bes. der evangelischen Kirche), eine Entlehnung (14. Jh.) von spätlat. pāstor 'Seelenhirt, Geistlicher', das diese Bedeutung nach dem neutestamentlichen Bilde von Christus als gutem Hirten angenommen hat; vgl. lat. pāstor 'Hirt', zu lat. pāscere (pāstum) 'fressen lassen, weiden, füttern, ernähren'." (Pfeifer 1989: 1240)

Die Pastoralform der Macht kümmert sich nicht nur um die Gemeinde als Ganzes, sondern erhebt und übernimmt den Anspruch, auf jedes einzelne Individuum lebenslang einzugehen. Ein guter Hirte „tut alles für die Gesamtheit seiner Herde, doch gleichermaßen tut er alles für jedes einzelne Schaf" (Foucault 2004a: 191).
Diese individuellen Führungstechniken haben sich im 16. und 17. Jahrhundert durch die allmähliche Auflösung feudal-ständischer Strukturen und den Aufbau großer Territorial- und Kolonialreiche wie durch (gegen-)reformatorische Bewegungen, von der Institution Kirche gelöst: sie haben sich ausgeweitet und säkularisiert ohne ihre wesentliche Funktion zu verlieren. Durch die verstärkte Verwaltung und Institutionalisierung erfuhren sie sogar eine Ausdifferenzierung in spezifische Bereiche. So übernahmen Institutionen wie beispielsweise die Polizei, die Familie, die Medizin oder die Erziehungsinstitutionen die Aufgabe der „individuellen Steuerung". Jedoch veränderten sich im Zuge der Säkularisierung —durch den „Aufstieg" der Episteme und dem damit verbundenen Bedeutungsverlust göttlicher Welterklärung —die Ziele weg vom Heil im Jenseits hin zum irdischen Glück. Das Seelenheil im Diesseits richtet sich auf Gesundheit, Wohlergehen im Sinne gesteigerter Lebensstandards, Sicherheit und „Versicherung" z.B. als Schutz gegen Unfälle (vgl. Frankenberger 2007: 178; Lemke 2001: 111; Ruoff 2007: 164).

> „Während des 18. und 19. Jahrhunderts fand eine vollständige Umwandlung, eine vollständige Transplantation der traditionellen Ziele der Seelsorge statt. Man sagt oft, der Staat und die moderne Gesellschaft ignorierten das Individuum. Wenn man es etwas näher betrachtet, dann ist man im Gegenteil über die Aufmerksamkeit erschrocken, die der Staat den Individuen schenkt; man ist erschüttert von all den Techniken, die vorbereitet und entwickelt wurden, damit das Individuum nicht auf irgendeine Weise der Macht entkommt [...]. All die großen Disziplinarmaschinen: Kasernen, Schulen, Werkstätten und Gefängnisse sind Maschinen, die es gestatten, das Individuum einzukreisen, zu wissen, was es ist, was es tut, was man aus ihm machen kann, wo man es platzieren muss, wie es unter den anderen zu platzieren ist." (Foucault in Ruoff 2007: 165)

So kann auch die Ablösung der pastoralen Beichte bzw. Buße durch das moderne Geständnis historisch erklärt werden:

> „Das Geständnis war und ist bis heute die allgemeine Matrix, die die Produktion des wahren Diskurses über den Sex beherrscht. Allerdings hat es beträchtliche Transformationen erfahren. Für lange Zeit war es fest in der Praktik der Buße eingebaut. Nach und nach aber, mit dem Protestantismus, der Gegenreformation, der Pädagogik des 18. und der Medizin des 19. Jahrhunderts hat es seine rituelle und exklusive Lokalisierung verloren; es hat sich verstreut und ist in eine Serie von Beziehungen eingesetzt worden: Kinder und Eltern, Schüler und Pädagogen, Kranke und Psychiater, Delinquenten und Experten." (Foucault 1983: 81)

Diese Ausweitung bildete auch die Grundlage für die gleichzeitige Individualisierungs- und Totalisierungstendenz des modernen Staates: während das analytische Wissen auf die Individuen abzielte, konnte ein global-quantitatives Wissen mittels Statistiken über die Bevölkerung als Ganzes ermittelt werden. So beschreibt diese neue Form der Pastoralmacht eine Art Individualisierungs-Matrix, eine „raffinierte Struktur, in die Individuen durchaus integrierbar sind —unter einer Bedingung: dass die Individualität in eine neue Form gebracht und einer Reihe spezifischer Modelle unterworfen werde" (Foucault in Frankenberger 2007: 178).

5.7.2 Disziplinargesellschaft

Während sich frühere Gesellschaften vor allem der körperlichen Bestrafung, der Folterung oder Tötung bedienten, sind die Bestrafungen in modernen Gesellschaften subtiler und erscheinen in einer (vermeintlich) sanfteren Form: den Disziplinen. Foucault untersuchte diese Disziplinen und konzipiert daraus die Disziplinargesellschaft, als eine von Macht durchzogene, also von Machtverhältnissen bestimmte, Gesellschaft, die ohne eine Machtzentrum auskommt. So negiert er den Staat, der in repressiven Machtkonzeptionen oft als Zentrum der Macht ausgewiesen wird, als Machtzentrum und reduziert seine Rolle auf einen administrativen Apparat zur Verwaltung und Exekution der Macht. Foucault zeigt, wie die Milderung des Strafsystems seit dem 18. Jahrhundert zu einer „Mikrophysik der Macht" geführt hat, die auf endlose fortschreitende Abrichtungen abzielt und die gesamte Gesellschaft durchzieht. Diese Macht diszipliniert die Körper und formt sie nach bestimmten Vorstellungen von Normalität. Die Wissenschaft liefert mit den Statistiken ein global-quantitatives Wissen über die Bevölkerung, welches als Grundlage dieser Vorstellungen von Normalität dient (vgl. Krais 2008: 49f).

Zwar finden sich auch noch in modernen Gesellschaften rigide Disziplinarformen, im Kern ist die Disziplinarmacht aber produktiv oder hervorbringend:

> „Die moderne Disziplinargesellschaft findet nicht dadurch zu ihrer größten Wirkung, dass sie das Leben beschneidet oder vernichtet, sondern indem sie es organisiert und zu immer größerer Leistung anstachelt. Foucault zeigt, wie sich seit dem 18. Jahrhundert eine Form der Machtausübung entwickelt, die nicht mehr über den Gesellschaftskörper wirkt, sondern ganz in ihm, die in die Tiefe der Körper eindringt, die 'in Fleisch und Blut' übergeht. Ihr Ziel ist es, die Kräfte, die sie unterwirft, zugleich größer werden zu lassen. Wo die Disziplinarmacht repressiv auftritt, spielen ihre sanktionierenden Elemente nur eine lokale und taktische Rolle in größeren positiven Produktionsstrategien. Prinzipieller Ausschluss oder Vernichtung brächte sie nämlich um ihren Erfolg.“ (Bünger/Pongratz 2008: 13f)

Der Prozess der Zivilisation, also der Herausbildung der Disziplinargesellschaft, hat auch die Humanwissenschaften, also die moderne Medizin, Psychologie, Psychiatrie, Soziologie und Pädagogik, hervorgebracht, als „Disziplinen, die 'Normalitäten' für das Verhalten, das Denken und Empfinden, für das Funktionieren der Körper und der Seelen festlegen und Techniken zur Herstellung dieser Normalität bei den Individuen entwickeln“ (Krais 2008: 50). Die Disziplinargesellschaft ist für Foucault, eine Gesellschaft der permanenten Überwachung ihrer Mitglieder. So schrieb Foucault „Überwachen und Strafen“, ebenso wie seine anderen Studien zur Genealogie des modernen Denkens, als eine Kritik der modernen Rationalität wie der modernen Wissenschaften (vgl. Krais 2008: 50).

Wie bereits in Kapitel 5.4 ausführlich erläutert, beschreibt Foucault Macht als ein Netz, das die gesamte Gesellschaft durchzieht. Die Individuen sind in den Maschen dieses Netzes gefangen, sie befinden sich stets in einer Position, in der sie diese Macht zugleich erfahren und ausüben: „Sie sind zugleich Produkt von Machtwirkungen wie deren Verbindungselemente. Sie halten einen Mechanismus in Gang, der sie gegen sich selber ausspielt“ (Bünger/Pongratz 2008: 13f).

5.7.3 Panopticon

Foucault verdeutlicht diesen Mechanismus am Beispiel des panoptischen Gefängnismodells Benthams. Das Panopticon ist ein ringförmiger Bau mit einem Wachturm in der Mitte. Von diesem aus kann der Wärter alle Zellen einsehen, die sich im Kreis um diesen Turm herum anordnen. Die Zellen sind zur Innen- wie Außenseite des Gebäudes hin offen, können jederzeit eingesehen werden, wohingegen der Turm für die Gefangenen

nicht einsehbar ist, der Wärter hinter Sehschlitzen verborgen. Die Gefangenen wissen demzufolge nicht, wann der Wärter im Wachturm, ihre Zelle in den Blick nimmt, sie müssen von einer permanenten Überwachung ausgehen, selbst wenn sich zum konkreten Zeitpunkt nicht einmal ein Wächter im Turm befindet (vgl. Bünger/Pongratz 2008: 14). Dieses kreisförmige Prinzip der permanenten Überwachung ohne konkreten Überwacher kommt in unterschiedlichen Bereichen und in zahlreichen Varianten zum Einsatz: „vom Stuhlkreis bis zum 360-Grad-Feedback, von der Morgenrunde bist zum Qualitätszirkel, vom Teamgespräch bis zum runden Tisch“ (Pongratz 2009: 119). Das Panopticon setzt die Machtbeziehungen in Bezug zum Alltagsleben der Menschen: unter dem Gefühl der permanenten Überwachung, handeln die Individuen stets diszipliniert und gemäß der Norm, als säßen sie zu jeder Zeit vor einem konkreten Richter, Mediziner, Psychologen oder Pädagogen, der ihre Normalität überwacht und überprüft. Das Prinzip des Panopticon funktioniert in gleichem Maße als ein Verstärker der Macht, wie es sie gleichzeitig verhüllt: es lässt die Effekte der Disziplinarmacht, d.h. die Wahrheitsprodukte offen zu Tage treten, rückt also die Sichtbarkeiten in den Vordergrund, was der disziplinierenden Macht wiederum erlaubt, ihre aktiven, (körperlichen,) sichtbaren Eingriffe auf ein Minimum zu reduzieren und ihr letztlich ermöglicht, selbst in den Schatten zurück zu treten, sich eben nicht, als das, vor den Augen der Menschen zu präsentieren, was sie ist. „Die Macht wird tendenziell unkörperlicher, je beständiger, tiefer, feinmaschiger sie Sichtbarkeiten und Sagbarkeiten produziert. Die Macht 'läuft durch', lautet eine von Foucault häufig benutzte Formel“ (Bünger/Pongratz 2008: 14). Um praktisch zur Anwendung zu kommen, benötigen die panoptischen Strafformen einen konkreten Rahmen bzw. ein spezifisches Milieu, innerhalb dessen sie wirksam werden können. Dort schaffen sie ein Milieu der Sichtbarkeit, dem sich keiner entziehen kann, wie beispielsweise in einem Großraumbüro. Auf gesellschaftlicher Ebene stellen aber die großen Einschließungsmilieus, die sich im 19. und 20. Jahrhundert herausbildeten, den Rahmen für die Disziplinartechniken, also die bürgerliche Kleinfamilie das Krankenhaus, die Psychiatrie, das Gefängnis, die Schule oder die Fabrik. In fast allen (großen) Einschließungsmilieus kommen die selben harten oder weichen Formen der Disziplinierung zum Einsatz, deren gemeinsame Mechanik Deleuze prägnant auf den Punkt bringt: „Konzentrieren; im Raum verteilen; in der Zeit anordnen; im Zeit-Raum eine Produktivkraft zusammensetzen, deren Wirkung größer sein muss als die Summe der Einzelkräfte“ (Deleuze 1993: 7).

5.7.4 Subjektivierung

In seinen frühen Werken interessierte sich Foucault vor allem für Subjektivierung durch die Wissenschafen. In „Die Ordnung des Diskurs“ von 1972 diskutierte er den beschränkten, nicht für alle gleich offen stehenden, Zugang zu (machtvollen bzw. Einfluss versprechenden) Diskursen.

> „Es geht darum, die Bedingungen ihres Einsatzes zu bestimmen, den sprechenden Individuen gewisse Regeln aufzuerlegen und so zu verhindern, daß jedermann Zugang zu den Diskursen hat: Verknappung diesmal der sprechenden Subjekte. Niemand kann in die Ordnung des Diskurses eintreten, wenn er nicht gewissen Erfordernissen genügt, wenn er nicht von vornherein dazu qualifiziert ist. Genauer gesagt: nicht alle Regionen des Diskurs sind in gleicher Weise offen und zugänglich; einige sind stark abgeschirmt (und abschirmend), während andere fast allen Winden offen stehen und ohne Einschränkung jedem sprechenden Subjekt verfügbar erscheinen.“ (Foucault 2007: 26)

Ging es ihm damals insbesondere um die Verknappung des Diskurs und die sozio-politischen Voraussetzung, die zur Teilnahme an diesem Diskurs befähigen, so setzte er sich 1975 in „Überwachen und Strafen“ mit den Teilungspraktiken und Klassifikationen auseinander, die die Menschen klassifizieren und somit voneinander abtrennen, in „Normale“ und „Abweichende“:

> „Das Subjekt wird entweder in sich selbst geteilt oder von den anderen unterschieden und getrennt. Dadurch wird es zum Objekt. Die Unterscheidung zwischen Irren und Nichtirren, Kranken und Gesunden, Kriminellen und »anständigen Leuten« ist ein Beispiel für diese Bestrebung.“ (Foucault 2005: 270)

Diese Teilungen und Klassifizierungen funktionieren als orientierende Grundmuster bei der permanenten Konstitution der Subjekte. Sie sind Effekt wie Bedingung der Dispositive: die durch die Dispositive geschaffenen Ein- bzw. Zuordnungen konstituieren die Individuen zu Subjekten und diese Subjekte sind wiederum an der Produktion und (Um-)Formung des Dispositivs beteiligt. Damit sind wir bei einer zentralen Fragestellung angekommen: wie die Individuen von anderen zum Subjekt gemacht werden und wie sie sich selbst zu Subjekten machen, wie sie zu moralischen Subjekten werden und welche Rolle die Pädagogik dabei spielt.

5.7.5 Pädagogik-Dispositiv

Die Befolgung gesellschaftlicher Regeln aufgrund eines Willens zur Befolgung bestimmter (humanistisch-bürgerlich-)moralischer Werte entlarvte Foucault in „Überwachen

und Strafen“ als Trugbild. Diese gesellschaftlichen Werte werden unter Strafandrohung verinnerlicht und befolgt. Die drohende Strafe diszipliniert die Individuen und das besonders mittels Konditionierung:

> „Die Disziplinarstrafe ist zu einem Gutteil mit der Verpflichtung selbst identisch. Sie ist weniger Rache des verletzten Gesetzes als vielmehr Wiederholung, seine nachdrückliche Einschärfung. Der erwartete Besserungseffekt resultiert weniger aus Sühne und Reue als vielmehr direkt aus der Mechanik einer Dressur. Richten ist Abrichten.“ (Foucault 1994: 232)

Die (Androhung von) Strafe im pädagogischen Verhältnis ist besonders wirksam, wenn sich das Kind mit dem Pädagogen identifizieren kann. Die erfolgreiche Eroberung des kindlichen Gemüts garantiert, dass das Kind die Strafe auch als Bestrafung wahrnimmt und sich ihm letztlich als Liebesentzug darstellt. Die Identifikation mit dem Pädagogen, später mit den gesellschaftlichen Normen —mit Bourdieu könnte man sagen: die Inkorporierung der Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata der bestehenden Ordnung —, ist somit verantwortlich für das Erkennen wie auch das Anerkennen und Einhalten der Normen, für das Funktionieren der Disziplin (vgl. Volkers 2008: 36f). Zentraler noch als die Strafe, als negative Sanktionierung, stellt sich das Lob dar, als ihre positiver, hervorbringender Gegenpart. Auf diese Weise stellt die Schule als ein zentrales Dispositiv zur Konditionierung von bzw. Identifizierung mit den gesellschaftlichen Normen dar. Das Schuldispositiv konstituiert die Individuen zu permanenten „Geständnistieren“ (vor den anderen, wie vor sich selbst) und misst sie an der gesellschaftlichen Norm um sie letzlich zu normalisieren:

> „Dieser Zweitaktmechanismus ermöglicht eine Reihe von Operationen, die für die Disziplinarjustiz charakteristisch sind. Zunächst die Qualifizierung der Verhaltensweisen und Leistungen auf einer Skala zwischen Gut und Schlecht. Während in der Strafjustiz das Verbot als einfache Scheidelinie fungiert, handelt es sich hier um eine Verteilung zwischen einem positiven und einem negativen Pol. Das gesamte Verhalten fällt unter gute oder schlechte Noten, unter Gutpunkte oder Schlechtpunkte. Und das läßt sich sogar quantifizieren und zu einer Zahlenökonomie ausbauen. Eine ständig auf den neuesten Stand gebrachte Buchführung legt die Strafbilanz eines jeden jederzeit offen. Die Schuljustiz hat dieses System, von dem sich in der Armee und in der Werkstatt zumindest Spuren finden, sehr weit getrieben.“ (Foucault 1994: 233)

Foucaults Kritik gilt den modernen Formen von Subjektivierung, die er insbesondere in der Psychologisierung menschlichen Handelns verwirklicht sieht. Was der Pastoralmacht die Seele, ist den modernen Humanwissenschaften die Psyche: ein Produkt spezifisch-historischer Sozialisationsprozesse (vgl. Volkers 2008: 37).

> „Der historische Augenblick der Disziplinen ist der Augenblick, in dem eine Kunst des menschlichen Körpers das Licht der Welt erblickt, die nicht nur die Vermehrung seiner Fähigkeiten und auch nicht nur die Vertiefung seiner Unterwerfung im Auge hat, sondern die Schaffung eines Verhältnisses, das in einem einzigen Mechanismus den Körper um so geringfügiger macht, je nützlicher er ist und umgekehrt. […] Der menschliche Körper geht in eine Machtmaschinerie ein, die ihn durchdringt, zergliedert und wieder zusammensetzt. Eine „politische Anatomie", die auch eine „Mechanik der Macht" ist, ist im Entstehen. […] Sie definiert, wie man die Körper der anderen in seine Gewalt bringen kann, nicht nur, um sie machen zu lassen, was man verlangt, sondern um sie so arbeiten zu lassen, wie man will: mit den Techniken, mit der Schnelligkeit, mit der Wirksamkeit, die man bestimmt. Die Disziplin fabriziert auf diese Weise unterworfene und geübte Körper, fügsame und gelehrige Körper. Die Disziplin steigert die Kräfte des Körpers (um die ökonomische Nützlichkeit zu erhöhen) und schwächt diese selben Kräfte (um sie politisch fügsam zu machen). Mit einem Wort: sie spaltet die Macht des Körpers; sie macht daraus einerseits eine „Fähigkeit", eine „Tauglichkeit", die sie zu steigern sucht; und andererseits polt sie die Energie, die Mächtigkeit, die daraus resultieren könnten, zu einem Verhältnis der Unterwerfung um." (Foucault 1994: 176f)

5.7.6 Liberale Gouvernementalität – Sicherheitsdispositive

Der späte Foucault attestiert den Disziplinen der modernen Gesellschaft im 20. Jahrhundert allerdings einen zunehmenden Bedeutungsverlust und sieht stattdessen die Sicherheitstechnologien auf dem Vormarsch. Mit der Entwicklung des modernen Sozialstaats gegen Ende des 19. Jahrhunderts muss die liberale Regierung die —auch Freiheit versprechende —Sicherheit auf gesamtgesellschaftlicher Ebene garantieren. Mit den Sicherheitsdispositiven begegnet sie den Risiken, die Ordnung und Wohlstand bedrohen, die jedoch die Verantwortlichkeit eines einzelnen Individuums übersteigen (vgl. Simons 2004: 174).

Sicherheitsdispositive oder Sicherheitsmechanismen sind ebenso wie die Disziplin auf empirische Statistiken über die Bevölkerung angewiesen, zielen aber nicht wie die Disziplin auf das Individuum, sondern auf die gesamte Bevölkerung bzw. auf den 'Gattungsmenschen' —sie stellen den totalisierenden Gegenpart zur individualisierenden Disziplinarmacht dar. Biomacht und Biopolitik, die unmittelbar miteinander verknüpft sind, bezeichnen hierbei das politische Programm der Sicherheitsdispositive bzw. die politische Rationalität, in die sie eingebettet sind. Biomacht und Biopolitik kümmern sich um Hygiene, Alterskurve, Fortpflanzung oder auch Ökologie. Im Mittelpunkt steht das Verhältnis von Geburtenraten und Todesfällen: es geht im Prinzip um alles, was der allgemeinen Volksgesundheit zu bzw. abträglich ist (vgl. Ruoff 2007: 84).

Die Sicherheitsdispositive, die als die sozialtechnologischen Instrumente der Biomacht bzw. Biopolitik angesehen werden können, setzen sich im wesentlichen aus drei Elementen zusammen: der polizeilichen Überwachung der Bevölkerung, der Sozialpolitik und der Gesundheitspolitik. Sie richten sich auf die Bevölkerung, als einer —zahlenmäßig großen, statistisch erfassbaren —Menge mit biologischen wie sozialen Eigenschaften. Die Sicherheitsmechanismen reagieren auf Probleme, die die Sicherheit der Bevölkerung bzw. großer Gruppen bedrohen oder zumindest als Bedrohung wahrgenommen werden, nicht mit Verboten oder Vorschriften, sondern indem sie Wahrscheinlichkeiten regulieren.

> „Anders gesagt, das Gesetz verbietet, die Disziplin schreibt vor, und die Sicherheit hat —ohne zu untersagen und ohne vorzuschreiben, wobei sie sich eventuell einiger Instrumente in Richtung Verbot und Vorschrift bedient —die wesentliche Funktion, auf eine Realität zu antworten, so daß diese Antwort jene Realität aufhebt, auf die sie antwortet —sie aufhebt oder einschränkt oder bremst oder regelt." (Foucault 2004a: 76)

Die Sicherheitsdispositive vermessen, kontrollieren und steuern so die Bevölkerung bzw. große Gruppen: sie orientieren sich stets am ermittelten Durchschnitt bzw. der mittleren Häufigkeit und produzieren bzw. konstituieren dadurch die Normalität. Es gilt, die Extreme zu vermeiden, Abweichungen von dieser (Durchschnitts-)Normalität gelten als 'abnormal' oder gar 'krank' (vgl. Ruoff 193f). Durch bewusste Steuerung demographischer Parameter, können Probleme zu gesamtgesellschaftlichen aufgebauscht bzw. gemacht werden, so dass sie eine (vermeintliche) Bedrohung der Sicherheit der Bevölkerung darstellen, also Ängste schüren. Unter der Prämisse der Gewährleistung der Sicherheit, kann so der (strategische) Einsatz von Sicherheitsmechanismen legitimiert werden.

> „Die Disziplin regelt definitionsgemäß alles. Die Disziplin lässt nichts entkommen. Sie lässt nicht nur gewähren, sondern ihr Prinzip ist, dass selbst die kleinsten Dinge nicht sich selbst überlassen werden dürfen. Der kleinste Verstoß gegen die Disziplin muss mit umso mehr Sorgfalt aufgedeckt werden, je kleiner er ist. Das Sicherheitsdispositiv, […], lässt im Gegenteil gewähren. Nicht, dass es alles gewähren ließe, doch es gibt eine Ebene, auf der das Laisser faire unerlässlich ist. Die Preise steigen lassen, die Knappheit sich aufbauen lassen, die Leute hungern lassen um etwas nicht gewähren zu lassen, nämlich, dass die allgemeine Heimsuchung des Nahrungsmangels einsetzt." (Foucault 2004a: 74)

Die Sicherheitsdispositive organisieren die Bedingungen unter denen die Individuen 'frei' sein können. Sie produzieren Freiheit und Sicherheit: „Der Liberalismus garantiert also nicht einfach die rechtliche Freiheit von Individuen, sondern er regiert über sie"

(Pongratz 2004: 249). Diese Unterscheidung ist elementar für das Verständnis des Wandels von liberalen zu neoliberalen Strategien.

5.7.7 Neoliberale Gouvernementalität

Im Gegensatz zum Liberalismus zielt der Neoliberalismus jedoch nicht auf die natürliche Freiheit der Individuen sondern auf eine (marktwirtschaftlich) organisierte:

> „Zwar bindet auch der Neoliberalismus die Rationalität der Regierung an das rationale Handeln der Individuen; er sucht jedoch das rationale Prinzip für die Regulierung des Regierungshandelns nicht mehr in einer natürlichen Freiheit, die es zu respektieren gilt, sondern findet es in einer künstlich arrangierten Freiheit: dem unternehmerischen Verhalten der ökonomisch-rationalen Individuen" (Bröckling/Krasmann/Lemke 2000: 15).

Während der Liberalismus die Produktionsbedingungen der Freiheit und somit auch des Marktes —die Freiheit von Individuen und Waren: z.B. staatliche Sicherung gleicher Konkurrenzbedingungen —überwachte, „wird dieser nun selbst zum organisierenden und regulierenden Prinzip des Staates" (Kessl in Pongratz 2004: 249). Der Neoliberale Staat ist mehr denn je darauf angewiesen, Selbsttechnologien zu erfinden bzw. zu fördern, die an Regierungsziele gekoppelt werden können. Es geht darum, mittels Sicherheitsmechanismen eine Normalität auf breiter Ebene zu etablieren, an der die Individuen ausgerichtet werden bzw. sich selbst ausrichten sollen: Sicherheitstechnologien produzieren einen Raum und bestimmen gleichzeitig seine Grenzen —ein Oszillieren um die Konstante der Normalität. Die Kombination aus Sicherheitstechnologien, als totalisierendes Moment, und Disziplin bzw. symbolische Gewalt, als individualisierendes Moment, sucht die Individuen anzustacheln bzw. deren eigenverantwortliche Selbststeuerung zu aktivieren, dass diese sich im konstruierten und durch Normalität gekennzeichneten Raum (der Möglichkeiten) selbst (bzw. gegenseitig) verorten: sie müssen wollen, was sie wollen sollen. Der neoliberale Staat produziert eine kontrollierte Freiheit. So erlaubt die gouvernementale Perspektive einen anderen Blick auf Begriffe wie Autonomie und Selbstbestimmung, vor allem auch im Hinblick auf deren Indienstnahme durch die neoliberale Regierung:

> „Die Förderung von Handlungsoptionen ist nicht zu trennen von der Forderung, einen spezifischen Gebrauch von diesen »Freiheiten« zu machen, so dass die Freiheit zum Handeln sich oftmals in einen faktischen Zwang zum Handeln oder eine Entscheidungszumutung verwandelt. Da die Wahl der Handlungsoptionen als Ausdruck eines freien Willens erscheint, haben sich die Einzelnen die Folgen ihres Handelns selbst zuzurechnen (…). Im Rahmen neoliberaler Gouvernementalität signalisieren Selbstbestimmung, Verantwortung und Wahlfreiheit nicht die

> Grenze des Regierungshandelns, sondern sind selbst ein Instrument und Vehikel, um das Verhältnis der Subjekte zu sich selbst und zu den anderen zu verändern (…). Wer es an Initiative, Anpassungsfähigkeit, Dynamik, Mobilität und Flexibilität fehlen lässt, zeigt objektiv seine oder ihre Unfähigkeit, ein freies und rationales Subjekt zu sein. Der Abbau wohlfahrtsstaatlicher Interventionsformen ist begleitet von einer Restrukturierung der Regierungstechniken, welche die Führungskapazitäten von staatlichen Apparaten und Instanzen weg auf »verantwortliche«, »umsichtige« und »rationale« Individuen verlegt. (Bröckling/Krasmann/Lemke 2000: 30)"

Daraus erklärt sich auch das immense Gewicht, das der Pädagogik im Neoliberalismus beigewiesen wird. Schule, Weiterbildung Erziehungseinrichtungen und Sozialarbeit werden nach neoliberaler Maßgabe —im Zuge der ' Ökonomisierung des Sozialen' —neu codiert: die breite Implementierung von Anreiz-Kontrolle-Systeme —als Individualisierung und Totalisierung —dient der (Selbst-)Konstitution der Individuen zu selbstgesteuerten und eigenverantwortlichen Subjekten. Gepaart mit dem raschen technologischen Wandel dieser Tage, bedroht der Imperativ der internationalen Wettbewerbsfähigkeit die Sicherheit. Diesem Problem soll im Zuge der Bildungsreformen mit vielfältigen Sicherheitsstrategien sowie der Implementierung diverser Disziplinarprozeduren begegnet werden, die dazu dienen, ein bestimmtes Bewusstsein herauszubilden: die eigene Person soll als Humankapital begriffen werden, das es selbstaktiv, -gesteuert und -verantwortlich zu steigern bzw. rationalisieren gilt, um nicht den Anschluss zu verlieren. Es handelt sich um Strategien, die zu einem Kampf jeder gegen jeden aufrufen —Strategien zur Herausbildung des „unternehmerischen Selbst" (Siehe Kapitel 19).

5.7.8 Kontrollgesellschaft

Dass sich die Einschließungsmilieus der Disziplinargesellschaft spätestens ab den 1970er Jahren in einer Krise befanden, blieb auch Gilles Deleuze nicht verborgen:

> „Wir befinden uns in einer allgemeinen Krise aller Einschließungsmilieus, Gefängnis, Krankenhaus, Fabrik, Schule, Familie. Die Familie ist ein „Heim", es ist in der Krise wie jedes andere Heim, ob schulisch, beruflich oder sonstwie. Eine Reform nach der anderen wird von den zuständigen Ministern für notwendig erklärt: Schulreform, Industriereform, Krankenhausreform, Armeereform, Gefängnisreform. Aber jeder weiß, daß diese Institutionen über kurz oder lang am Ende sind. Es handelt sich nur noch darum, ihre Agonie zu verwalten und die Leute zu beschäftigen, bis die neuen Kräfte, die schon an die Türe klopfen, ihren Platz eingenommen haben. Die Kontrollgesellschaften sind dabei, die Disziplinargesellschaften abzulösen." (Deleuze 1993: 8)

Deleuze beschreibt diesen Wandel entlang des Übergang von der Fabrik zum Unternehmen, den er auf gesamtgesellschaftlicher Ebene konstatiert und vor allem auch im Bildungsbereich im Gange sieht:

> „Die Fabrik setzte die Individuen zu einem Körper zusammen, zum zweifachen Vorteil des Patronats, das jedes Element in der Masse überwachte, und der Gewerkschaften, die eine Widerstandsmasse mobilisierten; das Unternehmen jedoch verbreitet ständig eine unhintergehbare Rivalität als heilsamen Wetteifer und ausgezeichnete Motivation, die die Individuen zueinander in Gegensatz bringt, jedes von ihnen durchläuft und in sich selbst spaltet. Das modulatorische Prinzip des „Lohns nach Verdienst" verführt sogar die staatlichen Bildungseinrichtungen: Denn wie das Unternehmen die Fabrik ablöst, löst die permanente Weiterbildung tendenziell die Schule ab, und die kontinuierliche Kontrolle das Examen. Das ist der sicherste Weg, die Schule dem Unternehmen auszuliefern." (Deleuze 1993: 9)

KAPITEL 6 – MARX – BOURDIEU – FOUCAULT

—— *Johannes Hudelmaier*

6.1. Bourdieu & Foucault

6.1.1 Zielsetzungen und Methode

Bourdieu wie Foucault beschreiben beide ein Feld von Machtrelationen und untersuchen das Verhältnis von Subjekt und objektiver Struktur. Dabei gehen sie jedoch aus unterschiedlichen Richtungen mit unterschiedlicher Zielsetzung vor: beim Ersten soll das Subjekt über die Struktur erklärt werden und beim Anderen genau entgegengesetzt. Foucault fokussiert elementar die modernen Subjektivierungsweisen: der wesentlichen Frage der Subjektkonstituierung versucht er sich mit der „Anlaytik der Machtbeziehungen“ und dem damit untrennbar verflochtenen Wissen anzunähern. Bourdieu hingegen, interessiert sich vor allem für die gesellschaftlichen Strukturen bzw. Machtrelation, die er über den „Umweg der Akteure“ zu erklären, versucht (vgl. Kajetzke 2008: 76).

6.1.2 Habitus und Disziplin

Was Bourdieu in seinem Habituskonzept als Inkorporierungsprozess sozialer Strukturen beschreibt, heißt bei Foucault Disziplinierung, wenngleich dieser Foucaultsche Terminus, trotz seines produktiven, identitätsbildenden Charakters, nicht an Bourdieus umfassenderes Identitätsmodell des Habitus heranreicht. Der Zwangscharakter von Disziplin bzw. Habitus mag unterschiedlich bewertet werden, dennoch stehen sie für die gleichen Grundannahmen:

> „Gesellschaflliche Strukturen werden "einverleibt" und schließlich reproduzierend oder produzierend durch Handlungen hergestellt. Machtbeziehungen wirken somit aus beiden Perspektiven auch intern, im Falle des Habitus als 'generative Grammatik' (grammaire générative), welche die Möglichkeiten und Grenzen des Handelns festlegt (Pinto 2002: 51). Auch der Machtbegriff bei Foucault, der als ein 'Handeln auf ein Handeln' (Foucault 1987b: 254) definiert ist,

> spannt einen Möglichkeitsraum der Handlungsalternativen, schließt aber auch Handlungen aus.“ (Kajetzke 2008: 77)

Foucault spricht dabei von Macht als einer Technik auf individueller wie gesellschaftlicher Ebene, wohingegen Bourdieu Macht und Kapital fast sinngleich verwendet. Beide stellen jedoch ein besonderes Merkmal in den Mittelpunkt: das Spannungsverhältnis von Möglichkeit und Zwang bzw. die daraus resultierenden konflikthaften Auseinandersetzungen und Interferenzen (vgl. Kajetzke 2008: 77).

6.1.3 Wissen

Foucault untersucht Wissen vor allem auf struktureller Ebene: es geht ihm um die produktive Seite des Macht-Wissens und wie sich Macht und Wissen gegenseitig (beispielsweise in einem Dispositiv) stabilisieren bzw. neue Macht-Wissens-Formationen hervorbringen. Insofern interessiert er sich weniger für das Subjekt, das Wissen als Ressource aktiv nutzt, sondern vor allem für das Subjekt, als ein Produkt objektivierender „Macht-Wissen-Strukturen“. Foucault will also wissen, wie Macht und Wissen die unterschiedlichen Individuen zu Subjekten konstituieren. Bourdieu hingegen bindet den Begriff des Wissens an die Individuen: er interessiert sich für den Akteur selbst und wie dieser das Wissen als Ressource und Kognition nutzt, als Macht in Form inkorporierten Kulturkapitals bzw. symbolischen Kapitals (vgl. Kajetzke 2008: 78f). Die ungleiche Verteilung von kulturellem bzw. symbolischem Kapital, welche im ungleichen, d.h. im unterschiedlichen (klassenspezifischen) Habitus ihre entsprechende Ausprägung erfährt, beschränkt die Handlungsmöglichkeiten der Akteure in unterschiedlich starkem Maße und stabilisiert dadurch die bestehenden Machtverhältnisse: „Wissen stabilisiert Machtverhältnisse, weil es auf Akteursebene die Grenzen des Handelns markiert“ (Kajetzke 2008: 79). Die ungleichen Machtverhältnisse lassen sich bei Bourdieu direkt aus der ungleichen Verteilung der Kapitalien ableiten und somit letztlich, über den (herkunftsspezifischen) Habitus vermittelt, aus der ökonomischen Ungleichverteilung.

6.2. Marx, Bourdieu & Foucault

Die moderne Herrschaft kann zu ihrer Aufrechterhaltung heute im wesentlich auf Zwang oder physische Gewalt verzichten, diese basiert vielmehr auf der Zustimmung der Unterworfenen zu ihrer Unterwerfung. Diese Zustimmung ist jedoch kein

explizi(er)ter Akt, sondern findet seinen Ausdruck im gesellschaftlichen Alltag des bürgerlich demokratischen Kapitalismus oder, wie Marx es nannte, im „gewöhnlichen Gang der Dinge“ (siehe Zitat unten).

Wie diese Zustimmung jedoch zustande kommt, war Gegenstand zahlreicher Untersuchungen und zentrale Fragestellung für sowohl Foucault als auch Bourdieu. Foucault spricht eher von Macht, Bourdieu eher von Herrschaft, beide stellen jedoch heraus, dass es sich um verborgene Prozesse handelt, die direkt an den Körpern der Individuen ansetzen. Bei Foucault sind das primär die Disziplinen, die den Körper „abrichten“ oder dressieren und das Individuum zum (mehr oder weniger) handlungsfähigen Subjekt konstituieren, wohingegen Bourdieu mit seinem Konzept der symbolischen Gewalt die stummen Formen der Gewalt anspricht, die das konditionierte Individuum über seinen Habitus, „wie eine Sprungfeder in Gang“ setzen (vgl. Krais 2008: 46ff). Jedoch gab es solche Überlegungen schon weitaus früher, so sprach schon Marx in seinem 'Kapital' vom „stummen Zwang der ökonomischen Verhältnisse“:

> „So wurde das von Grund und Boden gewaltsam expropriirte, verjagte und zum großen Vagabunden gemachte Landvolk durch *grotesk-terroristische Gesetze* in eine dem System der Lohnarbeit nothwendige Disciplin hineingepeitscht, gebrandmarkt, gefoltert. Es ist nicht genug, daß die Arbeitsbedingungen auf den einen Pol als Kapital treten und auf den andren Pol Menschen, welche nichts zu verkaufen haben als ihre Arbeitskraft. Es genügt auch nicht, sie zu zwingen, sich freiwillig zu verkaufen. Im Fortgang der kapitalistischen Produktion entwickelt sich eine Arbeiterklasse, die aus Erziehung, Tradition, Gewohnheit die Anforderungen jener Produktionsweise als selbstverständliche Naturgesetze anerkennt. Die Organisation des ausgebildeten kapitalistischen Produktionsprozesses bricht jeden Widerstand, die beständige Erzeugung einer relativen Uebervölkerung hält das Gesetz der Zufuhr von und Nachfrage nach Arbeit, und daher den Arbeitslohn, in einem den Verwerthungsbedürfnissen des Kapitals entsprechenden Gleise, der stumme Zwang der ökonomischen Verhältnisse besiegelt die Herrschaft des Kapitalisten über den Arbeiter. Außerökonomische, unmittelbare Gewalt wird daher nur ausnahmsweise angewandt. Für den gewöhnlichen Gang der Dinge kann der Arbeiter den *„Naturgesetzen der Produktion“* überlassen werden, d.h. seiner aus den Produktionsbedingungen selbst entspringenden, durch sie garantirten und verewigten Abhängigkeit vom Kapital.“ (Marx 1983: 591f)

6.2.1 Bourdieu & Foucault – komplementierende Fortführungen Marx'

Die Stärke von Foucaults Ansatz liegt darin, die Dynamik und Komplexität von Macht zu erfassen: Macht als verborgene Technik, die nicht von einem Zentrum der Macht ausströmt, sondern den Gesellschaftskörper netzförmig durchzieht —„über die Individuen

und durch sie hindurch verläuft“ (Pongratz 2010: 122). Somit wird es möglich, bisher weniger beachtete, subtile bzw. „sanfte“ Formen der Macht aufzudecken oder auf die widersprüchliche Konstitution der Subjekte hinzuweisen, dass Fremd- und Selbstbestimmung nicht voneinander getrennt gedacht werden können. Allerdings wird seine größte Stärke, die diffuse Macht, zugleich zu seiner größten Schwäche:

> „Es bleibt unklar, ob und wie Fremd-Disziplin —deren historische Bedeutung Foucault durchaus herausarbeitet —und Selbst-Disziplin in einander übergehen, und es bleibt offen, woher die „gesellschaftliche Macht“ überhaupt kommt, wen sie erfasst und wen sie auslässt. Es gibt, anders als bei Marx, keine konfligierenden gesellschaftlichen Interessen und, anders als bei Bourdieu, niemanden, keine Individuen, keine „herrschenden Klassen“, deren soziale Lage und deren Interessen durch bestimmte Machtverhältnisse gestützt und aufrechterhalten werden.“ (Krais 2008: 50f)

So präzise Foucaults Instrumentarium zur Untersuchung der sozialen Ordnung —Klassifikationen und Strukturen der Gesellschaft, die auf Macht-Wissen basierte Konstruktion der Wirklichkeit und in diesem Zusammenhang die durch Individualisierung (Disziplinierung) und Totalisierung (Normalisierung) hervorgebrachte Selbststeuerung der Individuen —ist, so eignet es sich nur bedingt zur Analyse der, in der sozialen Ordnung eingelassenen und mit ihr verwobenen, Herrschaftsverhältnisse. Die Funktionsweise der Stabilisierung der modernen Herrschaftsverhältnisse bzw. der Reproduktion der Ungleichheitsverhältnisse, lässt sich mit Bourdieus Konzept der symbolischen Gewalt analytisch genauer erfassen, da er Macht konkretisiert und die handelnden, machtausübenden, Akteure im Raum verortet: Macht ist Kapital, insbesondere ökonomisches und kulturelles, und Kapital ist knapp und ungleich verteilt und wird dadurch zum Gegenstand der sozialen Kämpfe innerhalb konkreter sozialer Felder (vgl. Krais 2008: 51). Mit Bourdieu und Foucault zusammen lassen sich so die modernen Regierungsweisen, die Konstruktion der Wirklichkeit und die Aufrechterhaltung bzw. Stabilisierung der ungleichen Verhältnisse angemessen beschreiben; das innerhalb von Machtverhältnissen dominante Grundprinzip des kapitalistischen Warentauschs, scheint jedoch bei beiden in den Hintergrund ihrer Arbeiten gerückt zu sein. Zur Analyse der materiellen Grundstruktur der kapitalistischen Tausch- und Waren-Gesellschaft bzw. deren unmittelbare, politisch-ökonomisch (An-)Forderungen wie Implikationen, liefert Marx' Kritik nach 150 Jahren noch immer (fundamentale und) fundierte Ergebnisse.

Anwendung I – Schule

KAPITEL 7 – SCHULFUNKTIONEN

—— Anna Wall

7.1. Funktion von Schule

Ausdifferenzierte moderne Gesellschaften können es sich nicht leisten die Reproduktion ihrer Ordnung dem Zufall zu überlassen, sie benötigen ein institutionalisiertes System, welches diese Reproduktion sicherstellt. Der rasante technische und wissenschaftliche Fortschritt, der dadurch implizierte Wandel der Produktionsbedingungen wie auch die Veränderung der gesellschaftlichen Anforderungen weisen Schule und Unterricht immer bedeutenderen Stellenwert zu (vgl. Pongratz 2010: 28). Die aus soziologischer Sicht wesentlichen Funktionen des Bildungssystems zur Reproduktion der bestehenden gesellschaftlichen Ordnung sind: Qualifikation, Legitimation und Selektion. Im folgenden soll vorwiegend auf die Qualifikationsfunktion der Schule eingegangen werden bzw. inwiefern diese zur Legitimation der gesellschaftlichen Ordnung beiträgt. Die Selektionsfunktion bzw. die darüber vermittelte Legitimationsfunktion werden in Kapitel 7 aufgegriffen werden.

7.2. Qualifikationsfunktion

7.2.1 Inkorporierung Kulturkapital

Wie bereits in Kapitel 4.2.2 erläutert, bezeichnet Bildung die inkorporierte Akkumulation von Kulturkapital, d.h. die bisherig angeeigneten kulturellen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten. In den Bildungseinrichtungen einer Gesellschaft sollen demzufolge spezifische Fähigkeiten und Kenntnisse, also Qualifikationen bzw. Kompetenzen einer bestimmten Kultur erlernt werden.

7.2.2 Persönlichkeitsentwicklung

Schule soll den Heranwachsenden als Vorbereitung auf spätere Lebensanforderungen in Beruf, Privatleben und Gesellschaft dienen, ganz generell zur Lebensbewältigung. Dafür benötigte Grundfähigkeiten sind beispielsweise Lesen, Rechnen und Schreiben. Zu diesen fachlichen Qualifikationen sollen sekundäre Fähigkeiten und Einstellungen angeeignet werden, solche, die nicht auf fachliche Inhalte konzentriert sind und implizit erlernt werden. Darunter fallen z.B. Selbständigkeit, Teamfähigkeit, Ordentlichkeit usw. (vgl. Brügelmann 2005: 241). Mithilfe dieser erworbenen Qualifikationen sollen sich die Heranwachsenden zu gesellschaftsfähigen und -nützlichen Persönlichkeiten entwickeln, also an die bestehende Ordnung angepasst werden.

7.2.3 Ökonomische Qualifizierung

Durch die Entwicklung der kapitalistischen Ökonomie, der enormen Expansion der Industriegesellschaft und ihrer raschen technischen Fortschrittsentwicklung, steigt nicht nur die Bedeutung des Wissens, sondern ebenso der Bedarf an (höher-)qualifizierten Arbeitskräften —die Höhe des Qualifikationsniveaus entscheidet über Vor- oder Nachteile im internationalen Wettbewerb (vgl. Fend 2008: 50; Pongratz 2010: 29). Diese gestiegene bzw. stetig steigende Nachfrage lässt die Qualifikationsfunktion der Schule zunehmend bedeutender werden: „Schule hat als Zulieferinstanz für den Arbeitsmarkt zu fungieren, indem sie für die wirtschaftliche Verwertung optimal einsetzbare Absolvent/innen generiert“ (Ribolits 2009b: 42). Erziehung in Bildungseinrichtungen wandelt sich durch diese Entwicklung „von einer Möglichkeit der Ausweitung des Gestaltungsspielraums der Individuen zu einem Instrument zu deren Anpassung und Unterordnung“ (Ribolits 2009b: 63).

7.2.4 Exkurs: Erziehung als Anpassung

Der These, dass Erziehung in „einer modernen, marktwirtschaftlich-demokratischen »Zivilisation«“ (Huisken 1998: 23) Unterwerfung bedeutet, schließt sich auch Freerk Huisken an, wenn er die Pädagogische 'Lebenshilfe' als Synonym für Anpassung dechiffriert: der Mensch hat sich aus Sicht der Pädagogik an die bestehenden Verhältnisse anzupassen —und nicht andersherum! —, ansonsten könne er in dieser nicht zurechtkommen bzw. gar nicht erst überleben. Anpassung an bzw. Unterwerfung unter gesellschaftliche Zwecke gilt der Pädagogik per definitionem als human, da sie dem Individuum zu gesellschaftlicher Handlungsfähigkeit wie Teilhabe verhelfe —es erst durch Anpassung und Unterwerfung zum Mensch würde. (vgl. Huisken 1998: 127).

> „Die Anpassung an fraglos akzeptierte gesellschaftliche Zweckbestimmungen und Gesetze, Normen genannt, gilt der Pädagogik als Entfaltung der wahren Bestimmung des Menschen, zu der Erziehung hinführt. (…) Das Maß der Erziehung liegt in der gelungenen Anpassung des Menschen an die gesellschaftlichen Erfordernisse.“ (Huisken 1998: 23)

Die bestehende Ordnung oktroyiert ihre Vorgaben wie beispielsweise Schulpflicht, Geld oder die Regeln des Arbeitsmarkts. Diese sind nicht frei wählbar, sondern treffen mit der Kraft eines Sachzwangs auf die Menschen. Der Grad des Erfolg innerhalb der bestehenden Ordnung steht in direkter Abhängigkeit zum Grad der Anpassung. Anpassung ist mithin ein zwingendes Erfordernis für Erfolg, kann diesen jedoch nicht garantieren, zumal privilegierte, erfolgversprechende Positionen rar sind. So erklärt sich, dass das generelle Streben nach Erfolg, also die Anpassung an die bestehenden Verhältnisse nicht nur Gewinner produziert, sondern vor allem auch eine große Anzahl an Verlierern hervorbringt (vgl. Huisken 1998: 23ff).

7.3. Legitime Kultur

7.3.1 Inhalte schulische Lehrpläne

Die Inhalte schulischer Lehrpläne werden nicht aufgrund rationaler Planungen oder anhand inhaltlicher Kriterien festgelegt, sondern sind das Resultat gesellschaftlicher Auseinandersetzungen, in die „politische, wissenschaftliche, kulturelle, ökonomische Interessen etc., aber selbstverständlich auch die Eigeninteressen der am Bildungssystem Be-

teiligten“ (Liebau 2006: 54) eingelagert sind. In komplexe Prozessen wird letztlich auf politischer Ebene entschieden, was für die Lehrpläne verbindlich, also was und wie gelernt werden soll. Was allerdings tatsächlich in der Schule vermitteltet wird und was nicht, entscheidet sich erst in der Praxis, d.h. die Lehrer bestimmen die eigentlichen Lerninhalte, was in schulischen Diskursen auch als „heimlicher Lehrplan“ firmiert (vgl. Liebau 2006: 54).

7.3.2 Orientierung der Inhalte an der legitimen Kultur

Liebau zufolge orientieren sich die Bildungsinhalte an der legitimen Kultur. Bourdieu entlarvt die legitime Kultur als eine Kultur der Herrschenden. Diese Kultur, die vorwiegend von den privilegierten Klassen definiert wird, dient prinzipiell allen Gesellschaftsmitgliedern, d.h. ebenso weniger privilegierten Klassen und Schichten als Vorbildmodell. Sie bezieht ihre Legitimation jedoch nicht aus ihren Inhalten, sondern vor allem aus ihrem gesellschaftlichen Status. Die Inhalte dieser Kultur sind willkürlich gesetzt und haben sich nach und nach auf der Grundlage unterschiedlicher Interessen herausgebildet. Die herrschende Klasse, die sich durch ein generell großes Kapitalvolumen auszeichnet, kann nach Bourdieu in zwei Fraktionen untergliedert werden: die 'herrschenden Herrschenden' bilden die Spitze der herrschenden Klasse, die in Relation über viel ökonomisches und wenig kulturelles Kapital verfügt. Die 'beherrschten Herrschenden', besitzen als dominierter Teil der herrschenden Klasse, in Relation viel Kultur- und wenig ökonomisches Kapital (vgl. Schwingel 1995: 106; Liebau 2006: 54).
Liebau sieht vor allem die 'beherrschten Herrschenden' in der Verantwortung für die Inhalte der legitimen Kultur, es

> „sind nicht die ökonomischen Fraktionen der herrschenden Klasse, jene also, bei denen sich das ökonomische Kapital konzentriert, die die Kultur definieren, sondern es sind die kulturellen Fraktionen —die Hochschulprofessoren, die Wissenschaftler, die Journalisten und Künstler. Der wichtigste Grund dafür liegt darin, daß das individuelle kulturelle Kapital, das inkorporierte ebenso wie das institutionalisierte Kulturkapital, in jedem Fall einen umfangreichen, zeitaufwendigen Bildungsprozeß voraussetzt, in dem die kulturelle Kompetenz erworben werden muss“ (Liebau 2006: 54).

Die relative Willkürlichkeit der Werte, Ziele und Inhalte des Bildungssystems lässt sich also daraus ableiten, dass die beherrschten Herrschenden, die maßgeblich an der Definition der legitimen Kultur beteiligt sind, zugleich die zentralen Protagonisten des Bildungssystems darstellen. So tragen auch die Lehrer, als Vertraute der legitimen Kultur,

über die „geheimen Lehrpläne“ ihren spezifischen Teil zur Herrschaft im Klassenraum bei, selbst wenn sie sich —ganz unschuldig —im Dienste der Menschheit wähnen:

> „Auch diese Sicht ist für Pädagogen in der Regel eher unangenehm; sie nehmen sich nicht gerne als Teil der Herrschaftstrukturen, sondern lieber als Diener (oder moderner: als Dienstleister) an der Kultur und an den Kindern und damit an der Aufklärung wahr. Besonders empörend finden sie in der Regel die These von der (relativen) Willkür der Inhalte und der strategischen Eigennützigkeit der Tätigkeit, die ihrem Ethos und ihrer Illusion des uneigennützigen Dienstes für das Kind und für die Gesellschaft fundamental zuwiderlaufen.“ (Liebau 2006: 55)

7.3.3 Homologer und bildungsferner Habitus

Den Begriff des kulturellen Kapitals entwickelte Bourdieu ursprünglich um „die Ungleichheit der schulischen Leistungen von Kindern aus verschiedenen sozialen Klassen zu begreifen“ (Bourdieu 1983: 186). Bourdieu konnten zeigen, dass die Wahrscheinlichkeit von Bildungserfolg steigt, wenn der schulische mit dem familiären Habitus korrespondiert. Pädagogisches Handeln vollzieht sich in der Schule vor allem in Form sprachlicher Kommunikation, die an der legitimen Kultur orientiert ist. Kinder, denen Sprache, Normen und Praktiken der legitimen Kultur vertraut sind, besitzen einen einen homologen Habitus. Sie können die Schule voll und ganz zur Entwicklung von Kompetenzen nutzen, da sie bereits im familiären Alltag mit komplexen sprachlichen Auseinandersetzungen und Interaktionen konfrontiert sind. Im Sozialisationsprozess können sich Schule und Elternhaus demzufolge wechselseitig unterstützen (vgl. Liebau 2006: 50f).
Aufgrund des Mangels an ökonomischen, kulturellen und sozialen Ressourcen verfügen Kinder mit einem sogenannten 'bildungsfernen' Habitus, über Habitusformen, die an praktischen bzw. technischen Handlungen orientiert sind und weniger an sprachlichen Kompetenzen. Durch die Ausrichtung der schulischen Inhalte an der legitimen Kultur, kann Schule diesen Kindern nur in begrenztem Maß Partizipations- und Lernchancen eröffnen. Schule bedeutet für sie vorerst einen „Zwang zur Fortsetzung des Überlebenskampfes aus einer von vorneherein strukturell unterlegenen Position heraus. Ihre Habitusformen prädisponieren diese Kinder als Verlierer in den schulischen Leistungswettbewerben“ (Liebau 2006: 51). Dadurch (er)lernen diese Kinder nicht nur das 'Nicht-Können' und Schweigen, sie lernen vor allem auch, die anderen als „überlegen“ anzuerkennen —auf diesem Weg übernehmen sie das Stigma der Unterlegenheit in ihr Selbstbild.

Der erfolgreiche Erwerb von Kompetenzen —der wiederum durch die soziale Herkunft bedingt ist —verleiht oder entzieht den Akteuren Existenz- und Machtberechtigungen. Das Bildungssystem sorgt also nicht —wie oftmals behauptet —für eine Neuverteilung von Lebens- und Berufschancen, sondern zementiert hingegen die soziale Herkunft:

> „Das Bildungssystem schafft in hohem Maße die Grundlage für die Reproduktion der vorgegebenen sozialen Positionsverteilung in der Gesellschaft —die schon vor Schulbeginn zugeteilten Karten werden dort nur mehr wenig neu gemischt. Schule, sowie Aus- und Weiterbildung zementieren die soziale Herkunft im Wesentlichen nur mehr ein: Sowohl wer aus dem »oberen« sozialen Stockwerk kommt, als auch wer im sozialen Souterain geboren wird, wird —vom Bildungssystem legitimiert —dort mit hoher Wahrscheinlichkeit auch bleiben!“ (Ribolits 2009b: 69)

Schule ist Bedingung wie Effekt von Ungleichheit: sie reproduziert die gesellschaftliche Ordnung.

KAPITEL 8 – LEISTUNGSIMPERATIV IN DER SCHULE

—— *Johannes Hudelmaier*

8.1. Leistungsimperativ

Gernot Böhme bringt „Leistung“ auf die kurze und prägnante Formel „Arbeit pro Zeit“:

> „Der deutsche Ausdruck Leistung kann zwar auch das Produkt einer Arbeit oder sonstigen Anstrengung bezeichnen, doch von der Physik her kommt der Zeitbegriff hinein: Leistung ist Arbeit pro Zeit.“ (Böhme 2010: 14)

Der Leistungsbegriff bezieht sich somit weniger auf das Produkt bzw. dessen Güte, vielmehr auf die aufgewandte Zeit zu seiner Produktion. Aus dieser Perspektive ergibt sich stets die Möglichkeit zu einer Steigerung: wird ein Produkt nach seiner Qualität als „gut“ bewertet, so kann weiter nach der aufgewandten Zeit gefragt werden. Es geht dann nicht mehr nur darum, ein gewisses Produkt mit einer gewissen Güte herzustellen, sondern dies innerhalb eines bestimmten Zeitrahmens zu tun. Die menschliche Tätigkeit wird im Kapitalismus unter den Sockel der Effizienz gestellt. Dieser stellt nicht einfach das bloße Erfordernis von Arbeit: soll die Profitrate gesteigert werden, so muss auch stets auf Arbeitsproduktivität und Rationalität der Verrichtung geachtet werden (vgl. Böhme 2010: 14). Die Tendenz zu Effizienz und Rationalität, also zur Leistung, kann in unserer heutigen „Unternehmergesellschaft“ nicht nur der Arbeitswelt attestiert werden, sondern unserem gesamten Leben, bis in die kleinsten Winkel der Freizeit. Bourdieu beschreibt das Leistungsprinzip als Soziodizee unserer Tage:

> „Max Weber hat gesagt, dass es die Herrschenden immer nach einer ‚Theodizee ihrer Privilegien’ verlange, oder besser, nach einer Soziodizee, einer gedanklichen Rechtfertigung ihrer gesellschaftlichen Sonderrechte. Kompetenz bildet heute das Herzstück dieser Soziodizee, die nicht nur, und ganz nahe liegend, von den Herrschenden anerkannt wird, sondern auch von allen anderen.“ (Bourdieu 2004: 62f.)

So verwundert es kaum, dass das zentrale Erfordernis der Schule an die Schüler, Leistung(-sbereitschaft) ist. Jedoch gibt die Schule das Versprechen an Eltern und Schüler,

dass sich die erbrachten Leistung als rentabel erweisen werden: gute Leistungen eröffnen die Option eines höheren Bildungssabschlusses und letztlich den Zugang zu privilegierten Berufspositionen (vgl. Feltes/Paysen 2005: 140). Das „Ende der Kindheit“ und der „Beginn des Ernst des Lebens“ sind nicht mit dem Berufseintritt, sondern insbesondere mit dem Eintritt in die Schule markiert, insofern diese als Vorstufe zur Arbeitswelt begriffen werden kann: nicht nur, dass die Schüler im Laufe ihrer Schulausbildung für die Arbeitswelt vorsortiert werden, sie lernen vor allem den Leistungsimperativ zu verinnerlichen oder gar zu „lieben“. Sie sollen auf ihre zukünftige Rolle in der Arbeitswelt vorbereitet, d.h. als effizientes „Leistungstier“ abgerichtet werden.

8.2. Leistung als Zugangsberechtigung

In der Schule wird Lernarbeit organisiert: in möglichst kurzer Zeit soll maximaler Kenntnisgewinn erlangt werden. Der Wert des in diesem Prozess inkorporierten Kulturkapitals wird in „Noten“ ausgedrückt. So können die unterschiedlichen Qualifikationen bzw. Leistungen mit einer Benotung von Eins bis Sechs klassifiziert werden und letztlich ihr Träger, der Schüler selbst. Mündliche wie schriftliche Äußerungen und zum Teil körperliche Fähigkeiten werden nicht nur in expliziten Prüfungssituationen, sondern im sonstigen schulischen Alltag verglichen und in Zensuren verwandelt werden. Die Einzelzensuren eines Unterrichtsfaches bilden die Grundlage für die Gesamtnote im jeweiligen Fach und diese Fachnote geht wiederum in das Endjahreszeugnis ein, das in den meisten Schulen einmal jährlich ausgestellt wird. Vom Notendurchschnitt des letztgültigen Zeugnisses einer Schule hängen wiederum Bildungs- und Berufszugänge ab. Das Schulzeugnis bestimmt zunächst, was ein Absolvent jeweils nicht werden darf. Darüber hinaus garantiert es allerdings Arbeitsplatz, sondern erteilt lediglich die Zulassung zur Konkurrenz um Berufe in spezifischen Arbeitsmarktsegmenten. Die richtigen Bildungsabschlüsse stellen eine notwendige aber durchaus keine hinreichende Bedingung für den Berufszugang dar. Dieser ist nämlich primär abhängig von der entsprechenden Marktsituation bzw. welche Qualifikationen zu einer jeweiligen Zeit vom Markt verlangt werden (vgl. Feltes/Paysen 2005: 140;150).

8.3. Leistungsbeurteilung

8.3.1 Lernen auf Zeit & Quantifizierung von Fehlern

Insofern Leistung Arbeit pro Zeit bedeutet und insofern Lernen Arbeit zu höherqualifizierter Arbeit potenziert, d.h. Lernen letztlich Arbeit an der (Qualität zukünftiger, d.h. potentieller) Arbeit bedeutet, kann für den Bildungsbereich attestiert werden: Leistung ist Lernen pro Zeit. Insofern verwundert es auch nicht, dass in einer (Leistungs-)Schule Zeit zum herausragenden Faktor wird: in einer Schulklasse oder Lerngruppe wird nicht so lange gelernt, bis alle den jeweiligen Lerngegenstand begriffen haben, sondern lediglich so lange wie es die Vorgabe des Lehrers bestimmt. Das Verständnis einer Sache hängt nicht so sehr von der Sache selbst ab, sondern von den unterschiedlichen bisherigen Kenntnissen und Fähigkeiten der Lernenden. Der Lehrer setzt eine, für alle gleich geltende, verbindliche Dauer zur Erfassung des Lerngegenstands fest, deren Ende beispielsweise durch eine Prüfung markiert ist. Da sich diese Dauer für gewöhnlich nicht nach den Langsamsten richtet, sondern im Gegenteil an den Schnelleren orientiert ist, führt das früh- bzw. vorzeitige Beenden der Beschäftigung mit dem Lerngegenstand bei vielen zu einem Abbruch des Lernprozesses. Auf der Grundlage dieser abgebrochenen Lernprozesse und im Anschluss an sie finden dann Prüfungen statt. Der vorzeitige Abbruch wird in den Prüfungsresultaten als Fehler sichtbar. Um diese Fehler letztlich in Zensuren überführen zu können, müssen die Lehrer diese jedoch erst interpretieren: „Die vorliegenden höchst unterschiedlichen Fehlerqualitäten müssen als Fehlerquantitäten mit unterschiedlichem Gewicht behandelt werden, um letztlich den einzelnen Noten der Notenskala zugeordnet werden zu können“ (Feltes/Paysen 2005: 143). Durch seine interpretierende Gewichtung verwandelt der Lehrer qualitativ unterschiedliche Fehler, die sich als solche nicht zum Vergleich eignen, in Fehlerquoten und macht sie so für den Vergleich mit den anderen fruchtbar. Er hat mit der Fehlerquote, in der schwerwiegendere wie geringfügigere Fehler durch die Lehrerinterpretation auf einen gemeinsamen Nenner gebracht werden, einen Indikator zur vergleichenden Leistungsmessung geschaffen. Was indes letztlich tatsächlich gemessen wird, ist nicht die objektive Leistung eines Schülers, sondern lediglich seine unter Zeitdruck produzierte Fehlerquote im Verhältnis zu den anderen.

So verwandelt die willkürliche Festlegung einer für alle gleich geltenden Dauer der Beschäftigung mit einem Lerngegenstand unterschiedliche Lernvoraussetzungen in unterschiedliche Lernresultate. Die Gleichbehandlung von Ungleichen reproduziert die Ungleichheit der Ausgangsbedingungen. Mit der Kombination aus Zeitdruck, Leistungsvergleich und subjektiver Bewertung ist eine grundlegende Bedingung für die Differenzierung eines Leistungsbilds innerhalb einer Gruppe oder Klasse gegeben. Diese Differenzierung findet ihren Ausdruck nicht nur im Jahres- sondern letztlich im Abschlusszeugnis und stellt dadurch wiederum die Grundlage für die Differenzierung gesellschaftlicher Positionen (vgl. Feltes/Paysen 2005: 143).

> „Die Bescheinigung des Durchschnittswertes aller Zeugnisnoten vollendet, was mit der Beugung des Lernens unter ein willkürliches Maß der Zeit begonnen wurde. Die zertifizierten Leistungs*mängel* dienen als Legitimation einer per Zeugnis festgeschriebenen Hierarchie der Personen." (Feltes/Paysen 2005: 145)

8.3.2 Differenzierung der Schüler gemäß der sozialen Hierarchie

Da privilegierte gesellschaftliche Positionen und die damit verbundenen Berufe rar sind und da der Erwerb dieser Berufe bzw. Positionen mit und durch Leistung legitimiert wird, kann die außerordentliche Relevanz der Auslese- bzw. Differenzierungsfunktion der Schule nur schwer von der Hand gewiesen werden. Die vermeintliche —da tatsächlich lediglich zugeschrieben —Eigenverantwortlichkeit über die erbrachten Leistungen suggeriert die Legitimität der Benotung, die nicht nur die Gewinner dieses Systems, sondern insbesondere seine Verlierer anerkennen. Aus der legitimierten Auslese- und Differenzierungsfunktion lässt sich die Orientierung an einem spezifischen Schwierigkeitsgrad bei der Aufgabenstellung ableiten, der die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen nicht bloß berücksichtigt, sondern regelrecht instrumentalisiert:

> „Eine Prüfung, die alle spielend bewältigen, ist nämlich nach schulischer Logik keine. Ob eine Prüfung nun allgemeines Wissen oder allgemeines Unwissen dokumentiert —der Schule gilt beides *gleichermaßen* als Indiz für einen Mangel der Leistungskontrolle. Gelungen ist sie dann, wenn erstens nicht alle alles können, sondern zweitens eine *Bandbreite von unterschiedlichen* Leistungen herauskommt. Andernfalls hat der Lehrer die Klasse entweder über- oder unterfordert. Prüfungsaufgaben werden dann auch gleich darauf reflektiert, ob sie geeignet sind, ein Leistungsspektrum zu Tage zu fördern. Da werden beispielsweise Fragen eingebaut, die nach Meinung des Lehrers der Durchschnittsschüler beantworten kann. Da kommen aber auch solche Aufgaben vor, die von vornherein nur auf die Klassenbesten berechnet sind und ihnen Gelegenheit geben sollen, sich vom Gros abzuheben. Es geht also nicht einfach darum, den Leistungsgegenstand der Klasse zu prüfen. Er will *so* geprüft sein, daß sich für die Klasse ein *differenziertes* Leistungsbild ergibt." (Huisken 1998: 371)

Der Test muss erstens so schwer sein, dass er nicht von jedem bestanden werden kann. So sorgt der Test für die nötige Anstrengung durch Wettbewerb: die Drohung am Test zu scheitern und somit zu „versagen", stachelt die Schüler zu Konkurrenz und Leistung an. Der Test muss zweitens so einfach sein, dass er von den meisten bewältigt werden kann, wodurch konsequenterweise die Menge erfolgreicher Absolventen den Großteil des Nachschubs an Arbeitskräften garantiert. Nicht zuletzt muss der Test gerade so beschaffen sein, dass er einigen wenigen, aber eben nur diesen, Glanzleistungen bescheren kann, welche wiederum den Weg zu privilegierten Positionen eröffnen. So kann ein Arbeitskraftnachschub gewährleistet werden, der den unterschiedlichen gesellschaftlichen Positionen entspricht: die große Masse von durchschnittlichen Leistungen entspricht den Anforderungen der meisten Berufe. Die wenigen Experten- bzw. Spitzenpositionen sind aber nur den exzellenten Leistungsträgern vorbehalten. Es geht um die Anpassung an die soziale Hierarchie:

> „Die Anpassung, die die Schule leistet, ist die Anpassung an die soziale Hierarchie, die auf der Hierarchie der Berufe und den damit verbundenen unterschiedlichen Einkommen gründet. In erster Instanz wird zunächst anhand von Zeugnissen darüber entschieden, welche Schüler einer weitergehenden Bildung teilhabig werden *dürfen* und welche nicht." (Feltes/Paysen 2005: 149)

Die Hierarchie der Bildungsabschlüsse entspricht dabei der Hierarchie der Funktionen in Wirtschaft und Politik. Lediglich 30% eines Altersjahrgangs mit Hochschulreife haben die Chance auf eine führende Position, die anderen 70% gehören zur hochqualifizierten „Reservearmee" der Arbeitskräfte, die je nach Bedarf nachgefragt oder freigesetzt werden (vgl. Feltes/Paysen 2005: 150).

Abgesehen von der Aufgabenstellung ergibt sich noch einmal bei der Benotung die Möglichkeit zum korrigierenden Eingriff: sofern nicht bereits durch die spezifische Aufgabenstellung geschehen, werden die Ergebnisse dahingehend gestimmt, ge"tuned", d.h. solchermaßen interpretiert und gewichtet, dass der Notenspiegel der Gaußschen Normalverteilung entspricht. Dieses Ideal war bereits 1850 die Richtschnur der Notenskala: im Vergleich mit den anderen Schülern bedeutete eine Eins Überdurchschnittlichkeit, eine Zwei bescheinigte Durchschnitt und eine Drei attestierte Unterdurchschnittlichkeit. Diese dreistufige Skala der Leistungsklassifikation findet ihren heutigen Ausdruck im dreigliedrigen Schulsystem: Gymnasium, Realschule, Hauptschule (vgl. Feltes/Paysen 2005: 140).

> „Von einer Normalverteilung kann man sprechen, wenn in einer Mannigfaltigkeit (von Messungen, Individuen usw.) die Abweichungen vom Mittelwert so streuen, daß geringere Abweichungen häufiger, größere Abweichungen seltener und extremere Abweichungen sehr selten sind. Theoretisch müßten sich auch die Schülerleistungen ›normal‹ verteilen: der größte Teil der Schüler zeigt durchschnittliche Leistungen, ein kleiner Teil bessere bzw. schlechtere und ein ganz kleiner Teil überragende bzw. sehr schlechte Leistungen.“ (Ziegenspeck 1999: 121f).

Die Gaußsche Normalverteilung ist allerdings weder Naturgesetz, noch ein lernpsychologisches, wie von manchen Pädagogen unterstellt, sondern wird der Notenskala als erwünschter Maßstab zugrunde gelegt, um damit Unterschiede an Schülern aufrechtzuerhalten bzw. diese überhaupt erst zu schaffen. Dieser instrumentelle Umgang mit Zensuren ermöglicht die Differenzierung der Schüler nach Maßgabe des Staats und wird von diesem explizit und auf spezifische Weise eingefordert:

> „Das Prinzip, das in der Herstellung einer Leistungshierarchie auf der Notenskala von Eins bis Sechs besteht, bekräftigt der staatliche Schulträger noch einmal ausdrücklich, in dem er eine unausgewogene Besetzung der Ränge zurückweist: ›Das Ergebnis einer schriftlichen Arbeit wird nicht bewertet, wenn die Arbeit von mehr als einem Drittel der teilnehmenden Schüler mit mangelhaft oder ungenügend bewertet werden müssen.‹“ (Röhrig 1996: 85f)

8.4. Zusammenfassung

Zusammenfassend lässt sich Schule als ein (Regierungs-)Instrument zur Reproduktion der bestehenden Hierarchie bzw. Ungleichheit beschreiben: Schule bedeutet stets gleichzeitig Leistung und mit dieser ist wiederum die Legitimation der Differenzierung der Schüler nach dem Vorbild der bestehenden Hierarchie gegeben. Schule ist somit Bedingung wie Effekt sozialer Ungleichheit bzw. gesellschaftlicher Hierarchie. Oder in den resümierenden Worten Torsten Feltes' und Marc Paysens:

> „Nur von einem Leistungs*aspekt* hinsichtlich der Praxis der Schule zu sprechen, trifft nicht zu. Die Schule folgt vielmehr einem Leistungs*prinzip*, das sich gegenüber den Bedingungen und Voraussetzungen von Leistungs*fähigkeit* hochgradig ignorant verhält und daher das Herstellen von Leistungs*differenz* gemäß dem Ideal der Gaußschen Normalverteilung bereits als die Erfüllung des gesellschaftlich gesetzten Zweckes von Schule und Unterricht auffasst. Diese Auffassung ist jedoch deshalb *kein* Irrtum, weil der staatliche Schulträger von der Schule ja gerade verlangt, dass die von ihr erzeugte Bildungshierarchie (hinsichtlich ihrer quantitativen Verteilung) der Berufs- und damit Einkommenshierarchie zu entsprechen habe.“ (Feltes/Paysen 2005: 151)

KAPITEL 9 – SYMBOLISCHE GEWALT IM PÄDAGOGISCHEN FELD

—— *Johannes Hudelmaier*

9.1. Rezeption

Ein zentrales Interesse, wenn nicht *das* zentrale Interesse Bourdieus, stellt die Frage nach den Mechanismen der symbolischen Gewalt bzw. der symbolischen Herrschaft dar: sanfte, scheinbar gewaltfreie —da in der Sphäre des Sinns ausgeübt —, versteckte Formen der Machtausübung, die Individuen Anerkennung zuteil lassen kommen können, die die Prinzipien zur Konstruktion der Wirklichkeit stellen und ebendiese Wirklichkeit zur einzig möglichen, also zu einer objektiven Wahrheit erklären. Daher rührt auch Bourdieus Selbstverständnis eines kritischen Sozialwissenschaftlers, der für die Interessen der Schwachen bzw. Schwächeren innerhalb der sozialen Kämpfe eintritt. Er setzt sich einerseits für die sozialen „Verlierer" in den Kämpfen um Anerkennung, Beteiligung und Repräsentation ein, um ihren Ansprüchen Geltung zu verschaffen. Andererseits gilt sein Interesse den Praktiken mit denen die Herrschenden ihre Vormachtstellung sichern und mit denen sie sich gegenüber Kritik immunisieren (vgl. Alkemeyer/Rieger-Ladich 2008: 103f). Bourdieu betont die besondere Verantwortung von Sozialwissenschaftlern und stellt sie vor die Entscheidung: „Entweder stellen sie ihre rationalen Erkenntnisinstrumente in den Dienst einer immer rationalisierteren Herrschaft, oder sie analysieren rational die Herrschaft und insbesondere den Beitrag, den das rationale Bewußtsein zur faktischen Monopolisierung der Gewinne der universalen *ratio* leistet" (Bourdieu 2001: 107).

Im Sinne einer reflexiven Wissenschaft, die eben nicht ausschließlich die Funktionsweise symbolischer Gewalt, sondern vorzugsweise ihre eigene Verstricktheit in symbolische Gewaltverhältnisse erhellen soll, wandte er sich schon früh —z.B. in den Studien mit Jean-Claude Passeron —den Bildungsinstitutionen zu, als maßgeblichen und maßgebenden Institutionen zur Konstruktion der Wirklichkeit. Die Machtmechanismen der Bil-

dungsinstitutionen dienen, Bourdieu zufolge, nicht bloß der Reproduktion der bzw. Verstrickung in die bestehenden Ordnung, also der sozialen Ungleichverhältnisse, sondern stellen, nach Bourdieu und Passeron, den Inbegriff symbolischer Gewalt dar: „Jedes pädagogische Handeln ist objektiv symbolische Gewalt, nämlich als die mit Hilfe von willkürlicher Macht in willkürlicher Form als Aufoktroyierung und Dressur (Erziehung) vollzogene Durchsetzung von kultureller Willkür“ (Bourdieu/Passeron in Alkemeyer/Rieger-Ladich 2008: 105).

Eine „solche entlarvende Sicht“ auf die Praxis der Pädagogik weisen Thomas Alkemeyer und Markus Rieger-Ladich zurück und betonen das pädagogische Feld als ein heftig umkämpftes und von widerstreitenden Akteursgruppen bevölkertes Feld. Sie empfehlen daher, das Konzept symbolischer Gewalt als ein Erkenntnisinstrument zur Analyse dieser Kämpfe zu nutzen. Schließlich sollen damit verborgene Dimensionen von Bildungsprozessen erhellt werden, die sich als natürliche ausgeben und sonst nicht zu Tage treten. Die Dynamik und Relativität/Relationalität heutiger Verhältnisse —beschleunigende Transformationen des Bildungswesens und die komplexen, versteckten Dominanz- und Abhängigkeitsverhältnisse —berücksichtigend, weisen die Autoren auf die Problematik der Bourdieu'schen Rückgriffe auf mechanistische Konzepte hin: „Hebel“ und „Sprungfedern“ scheinen ihnen zu starr für eine gegenwärtige Analyse symbolischer Gewalt (vgl. Alkemeyer/Rieger-Ladich 2008: 105f).

Unter Verweis auf pädagogische Arbeiten zum Konzept der symbolischen Gewalt akzentuieren Alkemeyer und Rieger-Ladich die besondere Bedeutung von Habitus und Habitat, von Körper und Umwelt: miteinander kombiniert, stellen diese die Bedingungen und Grenzen der Ausbildung des praktischen Sinns bzw. seiner feldspezifischen Ausprägung dar. Haben sich bisherige Untersuchungen über Interaktionen im Klassenzimmer vor allem auf die Sprache konzentriert, so plädieren die Autoren für eine spezielle Berücksichtigung von Körperlichkeit und Materialität:

> „Es sind stets den Körper einbeziehende Interaktionen, in denen sich die Individuen mit der zugleich materiellen wie symbolischen Ordnung etwa des Klassenzimmers auseinandersetzen und diese allmählich inkorporieren, sodass sich 'objektive' Ordnung und 'subjektive' Spielsinn in je unterschiedlichem Ausmaß aufeinander einstimmen und ein adäquates Verhalten die Folge ist, das ohne eine dauernde bewusste Verhaltenssteuerung auskommt“ (Alkemeyer/Rieger-Ladich 2008: 107).

So richtet sich der Blick nicht nur auf die Körper der Akteure, sondern ebenso auf das (institutionalisierte) Bildungshabitat, den in z.B. Architekturen, Raumordnungen bzw. -ausstattungen objektivierten symbolischen Ordnungen der Bildungsinstitutionen, inklusive der darin geronnenen pädagogischen Ziele, Subjektmodelle und Kommunikationsideale. In den Kultur- und Sozialwissenschaften markiert der sogenannte „spatial turn" einen Paradigmenwechsel, in dessen Folge gerade die (Wieder-)Entdeckung des Raums als Mitgestalter des Habitus wieder an Raum gewann (vgl. Alkemeyer/Rieger-Ladich 2008: 112).

9.2. Räume

Die räumlichen Anordnungen z.B. im Klassenzimmer bilden den Rahmen für die Vermittlung sozialer Interaktionen: sie ermöglichen und begrenzen zugleich das menschliche Verhalten. Es handelt sich um einflussreiche Umgebungen von Erziehungs-, Bildungs und Sozialisationsprozessen in denen spezifisch historische Bildungskonzepte, Subjektmodelle und Weltbilder geronnen sind. Bestimmte pädagogische Bemühungen und Absichten schreiben sich zu einer bestimmten Zeit den Räumen und den Dingen ein und leben dort als universale Gesetzmäßigkeiten bzw. als zweite Natur der Dinge weiter. Durch diese Naturalisierung wird der arbiträre Charakter von Räumen und Dingen verdeckt und diese bilden als Effekt vergangener, zugleich die Grundlage für zukünftige pädagogische Prozesse. In zahlreichen Studien zur Geschichte von Schularchitekturen steht deshalb die disziplinierende Wirkung räumlich-dinglicher Arrangements im Vordergrund: wie nachhaltig sich die materielle Gestaltung des Außenraumes auf den Innenraum des Subjekts, seine Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata auswirken (vgl. Alkemeyer/Rieger-Ladich 2008: 113).

> „Ganz allgemein spielen die heimlichen Gebote und stillen Ordnungsrufe der Strukturen des angeeigneten Raums die Rolle eines Vermittlers, durch den sich die sozialen Strukturen sukzessiv in Denkstrukturen und Prädispositionen verwandeln." (Bourdieu 1997: 162)

Entscheidend ist —nach Bourdieu —allerdings nicht, dass Individuen in den pädagogischen Einrichtungen zivilisiert, diszipliniert oder gar zu einem Gewohnheitstier abgerichtet werden, sondern *wie* sich gruppen- oder klassenspezifische Gewohnheiten, Vorlieben oder Denkstile formieren bzw. bilden: skandalös ist nicht, dass die Körper der In-

dividuen, mittels Einschreibung der sozialen Ordnung, konditioniert, also an selbige angepasst werden, der Skandal liegt im Eigenanteil den die Individuen zu ihrer Anpassung leisten. Bourdieu rückt vor allem die (eigenständigen) Bewegungen des Körpers innerhalb konkreter sozial-räumlicher Kontexte in den Mittelpunkt, da sich diese —als Dimension sozialer Praktiken —direkt beobachten lassen. Diese Beobachtungen der Bewegung des Körpers innerhalb seines Möglichkeitsspielraumes sind angeleitet durch die Frage nach den Umständen, nach den spezifischen Bedingungen, die dazu führen, dass sich die Individuen selbsttätig in den von Machtkämpfen durchzogenen sozialen Räumen verorten und diese relationale Platzierung akzeptieren (vgl. Alkemeyer/Rieger-Ladich 2008: 114).

Die Stärke des Konzepts der symbolischen Gewalt liegt gerade in seiner Relationalität. Es verbietet simple, wertende Gegenüberstellungen: so darf z.B. eine disziplinierende frontale Sitzordnung nicht einfach als „schlechte" einer „guten", weil demokratisch-offenen, Ordnung im Sitzkreis gegenübergestellt werden. Das Konzept zeigt stattdessen, dass Raumordnungen, Gesten oder Sprache nicht von allen gleich, sondern in Abhängigkeit der eigenen, bisherig entwickelten Persönlichkeit auch sehr unterschiedlich wahrgenommen, erlebt, gedeutet und bewertet werden. Wie der Name bereits vermuten lässt, deutet das Konzept der symbolischen Gewalt auf verstecktere Formen der Gewalt hin, wie sie sich beispielsweise in moderneren Unterrichtsformen finden lassen. So lassen sich modernere (reform-)pädagogische Settings als ebensowenig gewaltfrei entlarven, wie ältere pädagogische Maßnahmen, die augenscheinlich auf Zwang, mithin Gewalt, basieren. Ebenso wie in den klassischen Drillformen des Unterrichts der „alten Schule", werden in moderneren Formen z.B. im offenen Unterricht, Ein- und Ausschlüsse sowie Auf- und Abwertungen produziert. Das augenscheinlich „kindgerechtere" oder humanere Konzept des Sitzkreises wird nicht allen Schülern gleich gerecht. Tatsächlich findet im Sitzkreis das panoptische Disziplinarmodell, wie es Foucault herausgearbeitet hat, seine Anwendung: im Kreis werden alle sichtbar, jeder muss sich zeigen und beweisen. Die offene, allen alles offenbarende Sitzform, lässt keine Möglichkeit, sich zum eigenen Schutz hinter einer Schulbank zu verstecken. Werden die Schüler ringsum befragt, so kann ein Mangel an Fähigkeit oder Selbstbewusstsein kaum versteckt werden: der befragte Schüler ist dem Lehrer wie den anderen Schülern hilflos ausgesetzt, was sich auch direkt an ihren Körpern ablesen lässt. Dieses Gefühl der Hilflosigkeit kann auch verstärkt werden, beispielsweise durch ein vom Lehrer geäußertes Stillegebot an alle Nicht-Aufgerufenen

bzw. Nicht-Angesprochenen oder eine besonders transparente Raumakkustik. Der Angesprochene ist augenscheinlich angespannt, redet mit trockenem Mund, zittriger Stimme oder gerät sogar ins Stocken. Er verknotet seine Finger, wippt mit den Beinen oder versucht den drohenden Gesichtsverlust durch gespielte Komik oder Grimassen zu verbergen. Auf diese Weise wird der Auftritt nicht nur von den anderen als nicht kompetent eingestuft, dem Schüler wird sein eigenes (tatsächlich vermeintliches) Scheitern vor Augen geführt und trägt so einen Teil zu seiner Selbsteinschätzung bei. Auf dieser Grundlage, durch die Einschätzung der anderen und die eigene Einschätzung seiner Person, konstituiert sich das Subjekt und platziert sich bzw. wird auf eine spezifische Position platziert. So enthält der praktische Sinn, den die Subjekte beispielsweise während ihrer schulischen Laufbahn entwickeln, ein spezielles Gespür für die eigene Position —z.B. als Gewinner oder Verlierer (vgl. Alkemeyer/Rieger-Ladich 2008: 114f).

> „Die SchülerInnen entwickeln ein untrügliches Gespür für die eigene Position in der Hierarchie der Klasse, welches das Erlernen allgemeiner Kompetenzen des Lernens, Rechnens oder öffentlichen Sprechens befördern oder eben auch behindern kann —je nachdem, wo man platziert wird bzw. sich selbst platziert.“ (Alkemeyer/Rieger-Ladich 2008: 115)

9.3. Verhaltensweisen und Gesten

9.3.1 Lehrerhabitus

Die räumlich-soziale Ordnung hat also das Erfordernis spezifischer, als legitim anerkannter, mehr oder minder stark konventionalisierter Verhaltensweisen und Gesten, kurz: das Erfordernis der Anpassung an sie. Diese konformen Verhaltensweisen und Gesten werden Lehrern besonders im Referendariat vermittelt. Von erfahreneren Lehrern und Schülern lernen sie, wie sie sich in den Unterrichtssettings (zu) bewegen (haben). Tafel, Sitzordnung und Lehrertisch sind, als Formen der räumlichen sozialen Ordnung, maßgeblich an der Definition des Rahmens möglicher Verhaltensweisen im Unterricht beteiligt: sie bestimmen, wie sich der Lehrer im Raum bewegen und welche Haltung er den Schülern gegenüber einnehmen kann. Diese organisationstypischen Verhaltensweisen und Gesten sind jedoch nicht Gegenstand pädagogischer Reflexion, wie es beispielsweise didaktische Fragen sind, sie werden von den angehenden Lehrern vor allem in präreflexiven mimetischen Praktiken von Körper zu Körper erlernt. Gelingt diese mimetische Vermittlung —wenn exemplarisch mithin das Zeichen des 'erhobenen Zeige-

fingers' korrekt interpretiert und somit imitiert werden kann —, wird die räumlich-dingliche Ordnung des Klassenraumes wie selbstverständlich in das Lehrerverhalten eingebunden, und manifestiert sich im Körper des Lehrers auf lange Sicht als scheinbar natürliche Verhaltensweise oder Geste. Die Ordnung des Klassenzimmers wird zum Habitat für den nach und nach antrainierten Lehrerhabitus. Dies liefert einen ersten Hinweis auf die Reproduktion der bestehenden schulischen Ordnung: der Lehrer versucht über sein Auftreten, eine unmittelbar-sinnlich wirkende Autorität aufzubauen und stützt sich dabei auf die Ordnung des Klassenzimmers. Die Schüler wiederum sind an diese Ordnung längst gewöhnt, sie erwarten bestimmte „lehrertypische" Verhaltensweisen. Werden diese Erwartungen vom Lehrer erfüllt, so erkennen die Schüler seine Autorität als legitime an (vgl. Alkemeyer/Rieger-Ladich 2008: 115f).

9.3.2 Schülerhabitus

Ebenso wie die Lehrer müssen sich die Schüler einen schulkonformen Habitus zu eigen machen, um als 'gute Schüler' zu gelten. Dieser erfordert die Aneignung unterrichtstypischer Haltungen und Gesten, die sich vom Freizeit und Pausenverhalten unterscheiden. Darüber hinaus müssen die Schüler die unterrichtsorganisierenden Gesten der Lehrer deuten können und legitime Reaktionsweisen entwickeln (vgl. Alkemeyer/Rieger-Ladich 2008: 116).

9.3.3 Soziale Herkunft – Schulhabitus

Wie gut dieser schulische Habitus angeeignet werden kann, hängt jedoch für Schüler wie für die Referendare von ihrer sozialen Herkunft ab. Vor dem Eintritt in die Schule haben beide, Schüler wie Referendare, einen spezifischen Habitus entwickelt, in anderen Kontexten und Institutionen besonders aber auch in ihrem familiären Umfeld. So besitzen sie milieu- und geschlechtsspezifische Dispositionen, die in ihren Verhaltensweisen zum Ausdruck kommen und auf deren Grundlage sich ein spezifischer praktischer Sinn für soziale Spiele herausbilden konnte. Je weiter dieser herkunftsspezifische vom schulisch verlangten Habitus entfernt ist, desto schwerer fällt die Anpassung und desto geringer die Wahrscheinlichkeit einer problemfreien Schullaufbahn, oder umgekehrt: „Je größer die Nähe zwischen Herkunftsmilieu und Schulkultur, desto reibungsloser scheint sich der Übergang in die Schule zu vollziehen und desto besser können bereits erworbene

körperlich-mentale Fähigkeiten dort differenziert werden“ (Alkemeyer/Rieger-Ladich 2008: 116).

9.4. Informelle Beurteilungspraktiken

Kalthoff analysierte die Beurteilungspraktiken von Lehrern als Prozesse der Konstruktion sozialer Relationen und Unterschiede, beschränkte sich aber weitestgehend auf formale Beurteilungen, wie sie beispielsweise in schriftlichen oder mündlichen Benotungen zum Ausdruck kommen. Formale Beurteilungspraxen wie die Notengebung sind ein grundlegendes Konstitutionsmerkmal schulischer Subjektivierung. Das Individuum begreift über die Benotung etwas über seine schulische Identität: eine Fünf in Mathematik konstituiert den Schüler etwa zu einem „schwachen“ Matheschüler (vgl. Alkemeyer/Rieger-Ladich 2008: 117).
Ebenso bedeutend, wie diese formellen, scheinen die informellen Beurteilungen, die sich in Sprache, Haltungen, Gestik und Mimik äußern und konstitutiv für die Klassifizierung und Differenzierung der Schüler, die Konstruktion unterschiedlich kompetenter Subjekte sind. Mithilfe dieser informellen, im Lehrerhabitus verankerten Beurteilungspraktiken werden Unterschiede geschaffen und für alle erkennbar markiert.

> „Im Anschluss an Bourdieu wären solche Praktiken als informelle Einsetzungsakte unterhalb der Schwelle formeller, in Noten oder Titeln sich objektivierender Instituierungsriten zu beschreiben, die dem Adressaten in dem Sinne seine Identität bedeuten, als sie ihm im Vollzug einer Geste, eines Blicks oder eines Sprechakts vor aller Augen auferlegt und ihm auf diese Weise mitgeteilt wird, „was er ist und was er zu sein hat“ (Bourdieu 1990: 87f.).“ (Alkemeyer/Rieger-Ladich 2008: 117)

Die informellen Beurteilungen und Bewertungen finden jedoch nicht ausschließlich zwischen Lehrer und Schüler statt. Demütigungen oder Aufmunterungen, die körperlich in Erscheinung treten, beispielsweise als Beschämung oder Stolz, finden sich speziell bei den Schülern untereinander. Den engen Zusammenhang dieser Abwertungen und Herabsetzungen in der Schule mit dem sozialen Status der Beteiligten konnte Hans Oswald in einer qualitativen Studie in einer Grundschule belegen (vgl. Alkemeyer/ Rieger-Ladich 2008: 117).

KAPITEL 10 – DIE PRÜFUNG: ZENTRALER SUBJEKTIVIERUNGSMECHANISMUS

—— *Johannes Hudelmaier*

10.1. Geschichte & Institutionalisierung der Prüfung

In seiner Habilitationsschrift „Die Ordnung der Bildung —Beiträge zu einer Genealogie der Bildung“ aus dem Jahr 2006 verfolgt Norbert Ricken im Rahmen seines Kapitels „Die Macht der Bildung“ die Funktion, Geschichte und Institutionalisierung der Prüfung entlang der Schulgeschichte bis zurück ins 16. Jahrhundert. Ricken negiert zwar die Prüfung als schulische Erfindung bindet aber ihre massive gesellschaftliche Verbreitung (über den schulischen Kontext hinaus) direkt an die Etablierung der Institution Schule. In diesem Kontext schält er die Institutionalisierung der Prüfung —als verpflichtendes und anerkanntes Examen —als Ergebnis der ersten preußischen Bildungsreform und somit auch dezidiert als eine Tat Humboldts, heraus, und liefert so einen ersten Hinweis auf die enge Verflechtung von Bildung und Prüfung.

Die phänomenal schnelle und flächendeckende Implementierung der Schule als gesellschaftliches Funktionssystem zu Beginn des 19. Jahrhunderts gilt als eine der elementarsten Entstehungsbedingungen des (deutschen) Nationalstaats. Die institutionalisierte Schule erhob 'Bildung' als 'kulturelles Deutungsmuster' zunehmend zu einem Moment alltagsweltlicher Lebensführung und machte sich die soziale Logik von Individualisierung und Generalisierung zu ihrem inneren Prinzip: einerseits durch das Prinzip 'scholastischen Lernens', andererseits durch die verbindliche Festsetzung allgemeiner Lehrpläne und Curricula. Mit der Etablierung des 'scholastischen Lernens' wurde ein Mechanismus der Gleichbehandlung von Ungleichen implementiert. Die faktischen Unterschiede der Edukanten wurden übergangen, durch die alleinige Orientierung an der 'Sache des Lernens'. Diese einseitige Orientierung unterstellte formale Gleichheit und praktizierte zugleich reale Ungleichheit (vgl. Ricken 2006: 326).

Vor diesem Hintergrund erscheint es weniger befremdlich, wenn die Prüfung nicht nur als ein ungeliebtes, aber dennoch durchgängig für unverzichtbar gehaltenes Instrument schulischer Disziplinierung gilt, sondern geradezu als Inbegriff schulischer Logik und als Mechanismus der Durchsetzung von Individualisierung und Totalisierung.

> „Die Prüfung kombiniert die Techniken der überwachenden Hierarchie mit denjenigen der normierenden Sanktion. Sie ist ein normierender Blick, eine qualifizierende, klassifizierende und bestrafende Überwachung. Sie errichtet über den Individuen eine Sichtbarkeit, in der man sie differenzierend behandelt. Darum ist in allen Disziplinaranstalten die Prüfung so stark ritualisiert. In ihr verknüpfen sich das Zeremoniell der Macht und die Formalität des Experiments, die Entfaltung der Stärke und die Ermittlung der Wahrheit.[...] Die Überlagerung der Machtverhältnisse und der Wissensbeziehungen erreicht in der Prüfung ihren sichtbarsten Ausdruck.“ (Foucault 1994: S. 238)

Die Institutionalisierung, Differenzierung und Ausweitung des Prüfungswesen ging Hand in Hand mit der Etablierung des Schulsystems. Dadurch wurde die Schule zur Legitimationsinstanz und 'Leistung' löste 'Geburt' als zentrale Legitimationsfigur ab.

> „So verdankt sich das Vordringen des Prüfungswesen und die damit immer verzögert einhergehende Verschiebung seiner Akzeptanz insbesondere sich wandelnden Auswahlkriterien für die leitenden Schichten der Gesellschaft; mit ihr ist daher nicht nur ein „erster allgemein bedeutsamer Zugriff des Staates auf das Erziehungswesen in gesellschaftspolitischer Absicht“ (Jeismann 1996a, 125) bezeichnet, sondern auch ein zunehmend bedeutsamerer Mechanismus der Konstruktion und Reproduktion sozialer Ordnung markiert, der —gegen Geburt, Zugehörigkeit zu führenden Familien wie traditionelle Patronage gerichtet —mindestens programmatisch auf individuelle Leistung abgestellt, diese als veränderte Auswahlkriterien für soziale Ordnung vorschlägt und damit unzweifelhaft einen Beitrag zur „Entfeudalisierung der Gesellschaft“ (Jeismann 1996a, 331) geleistet hat.“ (Ricken 2006: 327)

Darüber hinaus gilt die Prüfung in ihrer überaus disziplinierenden Wirkung als strukturelles Kennzeichen schulischen Handelns. Die Prüfung gilt vor allem deshalb, als Mechanismus der Durchsetzung einer spezifischen Sozialität, „weil ihre innere Logik und soziale Funktion sowohl eine paradoxe Formierung des Selbst als auch die mit gleichzeitiger Individualisierung und Totalisierung markierte Sozialitätsauslegung im Kern repräsentiert wie praktiziert“ (Ricken 2006: 326). Auf dieser Grundlage bewertet Ricken die Prüfung als einen der ebenso zentralen wie bedeutsamen Subjektivierungsmechanismen. Fürderhin weist er auf die Dominanz normativer Perspektiven im pädagogischen Streit um Formen schulischer Leistungskontrolle hin, die die Frage nach der Konstitution von Subjekten durch Prüfungen letztlich verstellten. So wurde die Prüfung bisher hauptsäch-

lich hinsichtlich ihrer sozialen Funktion im gesellschaftlichen Verteilungskampf um Arbeit und Einkommen diskutiert, ihre subjektivierenden Effekte blieben jedoch meist ungeachtet (vgl. Ricken 2006: 326f).

10.2. Prüfung als Subjektivierung

Die Prüfung bezeichnet nicht nur eine der zentralen Praktiken des Bildungswesens zur Reproduktion der Gesellschaft, sie konstituiert zuallererst die Subjekte. Als Formation des Selbst, produziert und reguliert sie Autonomie durch Disziplinierung sowie Individualität durch Totalisierung (vgl. Ricken 2006: 331).
Foucault beschreibt die Prüfung als Miniatur der auf Wissen basierenden Disziplinarmacht. Diese Miniatur der Disziplinarmacht etabliert eine Normalität, welche die Subjekte entsprechend ihren Diversifikationen auswählt, zuweist und verortet:

> „Es geht immer weniger um jene Wettkämpfe, in denen die Schüler ihre Kräfte maßen, und immer mehr um einen ständigen Vergleich zwischen dem einzelnen und allen anderen, der zugleich Messung und Sanktion ist“ (Foucault 1994: 240)

Die Prüfung genügt sich pädagogisch aber nicht mehr als Abschluss der Lehrzeit, vielmehr wächst sie (sich) aus zum durchgängigen und dauerhaften Muster im Kontinuum schulischen Lernens: selbst wenn keine Prüfung „ansteht“, wenn nicht ausdrücklich geprüft wird, gerinnt sie zur strukturellen Form eines Examens in Permanenz, dessen Penetranz sich z.B. bereits in den (über-)prüfenden Blicken des Lehrers niederschlagen kann.

> „Zwar finden Klassenarbeiten im Verlauf eines Schuljahrs nur punktuell statt. Daß die Zeiträume zwischen den Arbeiten bloß in eine (ferne) Prüfung münden, selbst aber einen Freiraum für ein vom Notendruck zunächst noch unbeeinträchtigtes Lernen darstellen, ist dennoch nicht die Wahrheit. Nicht umsonst ist der Lehrer gehalten, kontinuierlich Material für eine mündliche Benotung zu sammeln, die der schriftlichen Zensur gleichgestellt ist. Auf diese Weise ist jedes Moment des Lernprozesses Bestandteil einer allgegenwärtigen Vergleicherei. Die Schülerpersönlichkeit steht mit jeder Äußerung, die sie tut oder nicht tut, dauerhaft auf dem Prüfstand. Nicht an den Zufälligkeiten, die bei acht übers Jahr verstreuten Tests das Leistungsbild bestimmen können, soll sich nämlich der Vergleich der Individuen entscheiden. Mit der Berücksichtigung der gesamten Lernentwicklung soll das Individuum als Ganzes Material zu seiner Eingruppierung liefern. Deshalb geht in die mündliche Beurteilung auch ein Gesichtspunkt ein, der bei schriftlichen Arbeiten höchstens am Rand eine Rolle spielt. Hier wird nicht nur bewertet, wie viele richtige Ergebnisse der Schüler ausspucken kann. Wie steht es um die »Mitarbeit« des Schülers, also seine bewiesene Bereitschaft, sich den Unterrichtstoff zum eigenen Anliegen

> zu machen? Daß die Kleinen bloß im schulischen Sinne ergebnisorientiert lernen, also am Stoff nur Interesse nehmen, soweit er prüfungsrelevant ist, läßt der Bildungsveranstalter nicht durchgehen. Er macht den Willen, sich ins staatlich verfügte Bildungsgut engagiert hineinzudenken, selbst notenrelevant." (Huisken 1998: 378f)

Was sich für den Lehrer als raffinierte, dauerhafte Kontrolltechnologie anbietet, entpuppt sich für die Schüler als disziplinierende Aktivierung, als eine permanente Leistungsaufforderung und den Aufruf zum permanenten Vergleich mit den anderen.
Foucault verknüpft auf dieser Grundlage den Beginn der Pädagogik als Wissenschaft mit der Etablierung der Prüfungsschule. Die Kennzeichnung der Prüfung als ein ständig wiederholtes Machtritual, in dem Autonomisierung und Disziplinierung wie Individualisierung und Totalisierung verknüpft sind, kann anhand dreier Kennzeichnungen Foucaults ausgemacht werden: in der Prüfung wird nicht die Macht, sondern das einzelne Individuum sichtbar gemacht. Die dadurch zum Vorschein gebrachte Individualität wird durch ihre Sichtbarkeit dokumentierbar und kann so wiederum zum „Fall" gemacht werden. Die Prüfung markiert einen Mechanismus, „der —auch und gerade um des Prüflings willen —nicht nur qua Trennung von anderen und Neuzusammensetzung effektiv individualisiert, sondern die solchermaßen hergestellte Individualität auf sich selbst zurück führt und an sich bindet wie zugleich auf eine Allgemeinheit bezieht, die sich in jene selbst einträgt und habituell fortschreibt" (Ricken 2006: 332). Foucault beschreibt —wenig verwunderlich —das Ritual der Prüfung als Wahrheitsritual der Neuzeit und begreift sie als eine Art „Nachfolger" der Beichte.

10.3. Paradoxe Subjektivierungseffekte

Hinsichtlich der Subjektivierungseffekte durch Prüfungen lassen sich —nach Ricken — drei grundlegende Dimensionen bestimmen: das Verhältnis zum Wissen (A), das Verhältnis zu sich selbst (B) und das Verhältnis zu anderen (C). Allen drei Dimensionen liegt eine paradoxe Struktur zugrunde, die sich als Strategie der (zunehmenden) Trennung und Immunisierung des Selbst lesen lassen (vgl. Ricken 2006: 332).

10.3.1 A) Beförderung von Prüfungswissen

Die paradoxe Struktur hinsichtlich des Wissens lässt sich wie folgt beschreiben: in der Prüfung konzentrieren sich beide Parteien, Prüfer wie Prüfling auf das verfügbare Wis-

sen. Beide Parteien, aber vor allem der Prüfling, sind darum bemüht ihr Wissen zu zeigen und deshalb ihr Nichtwissen zu verbergen. Als Konsequenz drängt sich das Nichtwissen verstärkt in den Vordergrund: die Konzentration auf das Gewusste befördert eine vermeintlich erreichbare Überlegenheit. Der Prüfling, darum bemüht, souverän zu wirken und sein Wissen zu präsentieren, fordert den Prüfer, der ebenso an der Aufrechterhaltung seiner eigenen Souveränität und der dadurch legitimierten Autorität interessiert ist, heraus, nunmehr die vermeintliche Souveränität des Prüflings zu testen, was in der Konsequenz das Nichtwissen des Prüflings zu Tage fördert und in letzter Instanz dem Nichtwissen die dominierende Rolle innerhalb der Prüfung zuerkennt. Indem der Prüfer die Schwächen des Prüflings aufdeckt, ihn somit zum nichtwissenden Subjekt konstituiert, konstituiert er sich selbst zugleich zum (besser-)wissenden Subjekt. Die Konzentration auf das Gewusste führt also zu einer Art Überlegenheitszwang, „so dass die Gefahr, in der Bloßlegung des Prüflings sich selbst als (Besser-)Wissender zu konstituieren, gerade nicht bloß äußerlich und insofern charakterlich schäbig ist, sondern selbst als ein Strukturmerkmal der Prüfung gelten muss“ (Ricken 2006: 332, Fußnote 217). In seiner Studie aus dem Jahr 1973 konnte Beckmann belegen, dass schlechte Prüfungsergebnisse fast immer, als Leistungsmangel oder Versagen, den Prüflingen angelastet wurde, wohingegen gute Prüfungsergebnisse oft auf den (eigenen) hervorragenden Unterricht zurückgeführt wurden.

Die Konzentration auf das Gewusste und der damit verbundene Zwang zur Überlegenheit negiert allerdings zwei grundlegende Bedingungen des Wissens. Einerseits ist Nichtwissen und Nichtverstehen die Bedingung für Wissen: das Wissen ist an die eigene Reflexivität gebunden und abhängig von den jeweilig offenen Fragen des Subjekts. Andererseits ist jedes Wissen stets zugleich ein soziales Wissen —in Foucaults Konstruktion existiert kein objektives Wissen (siehe Kapitel 5.1 FOUCAULT Wissen) —, ein gemeinsames Wissen, das weder allein gewusst, noch allein einem Individuum zugerechnet werden kann (vgl. Ricken 2006: 332f).

So erklärt sich der paradoxe Charakter der Prüfung —dass sie letztlich darauf reduziert wird, was sie selbst nicht sein will —und ihre oft wertlosen Ergebnisse dadurch, dass sie ein sogenanntes „Prüfungswissen“ befördert. Zum einen befördert die Prüfung ein nicht-reflexives Wissen, ein Wissen, das nicht um seinen konstruierten, relativen Charakter Bescheid weiß bzw. wissen darf —ein schlicht repetiertes Wissen, welches Adorno mit dem Begriff der „Halbbildung“ fasste. Und zum anderen etabliert sie lediglich ein

konventionelles und borniertes Wissen, entlang wechselseitiger Erwartungen und Erwartungserwartungen —ein Wissen, dem als Wahrheitskriterium lediglich Prüfungsrelevanz genügt. Den paradoxen Charakter der Prüfung hinsichtlich des Wissens illustriert Ricken an drei Beispielsätzen in einer Fußnote:

> „Die allzu bekannten, fast jede Prüfung begleitenden Sätze —vom vorgängingen 'Der will doch nur dieses und jenes hören!' über das verteidigende 'Das hatten wir noch nicht!' bis hin zum enttäuschten 'Es ist gar nicht alles drangekommen!' —mögen dieses veranschaulichen wie belegen helfen. Überhaupt stellen sie ein überaus bedeutsames Arsenal für die Analyse der Logik von Prüfungen dar und lassen sich gerade nicht als bloß defensives Begleitrauschen (der Selbstrechtfertigung etc.) abtun.“ (Ricken 2006: 333, Fußnote 218)

10.3.2 B) Zurechnung und Zurechenbarkeit 'eigener' Leistung

Auch im Binnenverhältnis zu sich selbst führt die Prüfung zu einer paradoxen Subjektivierung. In ihrem stetig wachsenden Bemühen, Prüfungsprozesse zu objektivieren und einseitig den Fokus auf Gerechtigkeit und Objektivität festzulegen, ignoriert sie den Aspekt der paradoxen Subjektivierung, die —mit Ricken —Kehrseite der impliziten Objektivitäts-orientierung (vgl. Ricken 2006: 333).

> „die Prüfung ist nicht nur immer eine durchaus erstaunliche soziale „Vergegenständlichung des Einzelnen“ (Schäfer 1998, 168), insofern sie den Prüfling —wie begründet und erfolgreich auch immer —objektiviert und in einen durch an Standards gewonnenen Unterschieden aufgespannten sozialen Raum (des Allgemeinen) sortiert, der sich an den vergebenen Noten bemessen läßt; vielmehr bringt sie das Subjekt als Instanz der Zurechenbarkeit, als denjenigen, der für das dokumentierte Wissen und Nichtwissen selbst verantwortlich ist, allererst hervor, indem sie die soziale Objektivation dem geprüften Individuum als etwas zurechnet, was in dessen Verfügungsmacht steht.“ (Ricken 2006: 333)

In der Folge wird der forcierte Anspruch auf Objektivität und Objektivierung an die Prüfung durch zahlreiche Bemühungen unterstützt bzw. erfüllt: von der Standardisierung des Unterrichtsinhaltes über die methodische Aufbereitung und der Sicherstellung gleicher Lernvoraussetzungen bis hin zur Erarbeitung objektiver Leistungsstandards als Bewertungsrahmen. Aufgrund dieser vielfältigen Bemühungen ist der Schüler geneigt, seine Objektivierungen als eigene Leistungen zu verbuchen, dass für die Qualität dieser Leistung, ihren damit verbundenen Chancen für die eigene Zukunft und den dazugehörigen offen stehenden bzw. verschlossenen sozialen Positionen nur der Schüler persönlich verantwortlich ist.

Abseits prüfungsbelastender Momente und Situationen, wie Denkblockaden, Tagesform oder nicht zu beseitigender Lerndisparitäten, sieht sich der Prüfling subjektiv verantwortlich für die erbrachten scheinbar objektiv(iert)en (Prüfungs-)Leistungen, der darüber hinaus als (Einzel-)Subjekt seine eigene gesamte biographische Karriere verantwortet und zu verantworten hat (vgl. Ricken 2006: 333).

> „Es ist die soziale Bedeutung der eigenen Objektivation, die dem Geprüften als etwas, worüber er zu verfügen vermag bzw. zu verfügen vermögen sollte, zugerechnet wird und der sich —trotz allen besseren Wissens um die Relativität der Prüfung, d.h. der Bezogenheit auf andere —nicht entziehen kann: sich für das, was andere „bemessen", verantwortlich zu fühlen und sich —auch noch in der Bestrebung der Prüfung —als eigene Leistung zuzurechnen." (Ricken 2006: 334)

Die alleinige Verantwortung über erbrachte Leistungen impliziert die alleinige Verantwortung über nicht erbrachte Leistungen, was auf dem Selbstbewusstseinskonto zumeist als „Versagen" verbucht wird. Wer eine 'Eins' in Mathe als seine eigene Leistung begreift, erkennt für gewöhnlich die Fünf als eigenes „Versagen".
Der paradoxe Charakter dieser Form von Subjektivitätsproduktion verdankt sich einerseits dem Antagonismus von Zuschreibung und faktischer Zurechenbarkeit, inwiefern eine Leistungen tatsächlich als Eigenleistung verbucht und inwiefern sie als solche nur behauptet werden kann, bloßer Zuschreibung geschuldet ist. So trägt das Subjektsein stets das Moment der Verkennung des Selbst in sich, das ebensosehr eine Form der (Selbst-)Überanstrengung enthält oder bewirkt. Andererseits ist ihr paradoxer Charakter einer steten Allianz sich widerstreitender selbst-bejahender und selbst-verneinender Tendenzen —„von Affirmation und Negation des Selbst" —geschuldet: letztlich zeigt sich jede affirmative „Selbstgewissheit" von negativierendem „Mangelempfinden" durchdrungen, das konsequenterweise nach kompensatorischem Handeln drängt (vgl. Ricken 2006: 333f). In die Noten"sprache" übersetzt, liefert selbst eine 'Eins' keine absolute Selbstgewissheit über die erbrachte Leistung (und hinterlässt Mangelempfinden): wenn z.B. ein anderer 'Einser-Kandidat' (und Konkurrent) mit Lob bedacht, die eigene Leistung aber durch kritische Kommentare des Prüfers abgewertet wird oder wenn eine 'Einser-Inflation' bei derselben Prüfung vorliegt. Selbstgewissheit entsteht also relational, ist situationsabhängig und lässt daher auch stets Raum für Zweifel.

10.3.3 C) Vergleich mit anderen

Das dritte Moment paradoxer Subjektivierung beschreibt das Verhältnis zu anderen als ein „produktives“ Verhältnis, das sowohl in als auch durch Prüfungen produziert wird. An der performativen Technik der Prüfung, an ihrem „praktischen Mechanismus“ lässt sich ihr strukturelles Muster, das die „Logik von gleichzeitiger Individualisierung und Totalisierung“ umschreibt, ablesen: auf zwei generalisierenden Hypothesen basierend, subjektiviert die Prüfung, indem sie auf das einzelne Individuum reflektiert und konzentriert. So setzt einerseits die Generalisierung der Prüfungsinhalte die Annahme voraus: generalisierte Prüfungen erfordern allgemeine Prüfungsthemata, woraus sich auch historische Bedingung, wie Erfordernis für die Arbeit an den Lehrplänen erklärt. Andererseits erfordert die Generalisierung der Prüfungsinhalte gleichzeitig die Etablierung annähernd gleicher Prüfungsmaßstäbe und allgemeiner Regularien, welche den historischen Einsatz spezifischer Prüfungskommissionen legitimierten(vgl. Ricken 2006: 334). Mit diesen beiden Totalisierungsmechanismen bewaffnet, wird das Individuum (Prüfungs-Generalismen überstellt und) durch die Prüfung in einem durch Universal-Maßstäbe konstruierten sozialen Raum verortet und platziert: „was ich kann und bin, wird nicht nur vor dem Hintergrund normierter Erwartungen ermittelt und als Einzelleistung bewertet, sondern auch —in ein und dem gleichen Mechanismus —auf eine kontinuierliche Allgemeinheit abgebildet, so dass schließlich nicht die Bewertung an sich, sondern allererst der Vergleich mit anderen mir Aufschluss über mich selbst zu geben scheint“ (Ricken 2006: 334f).

Diese komparative Logik, der Vergleich mit anderen, stellt das zentrale Problem jeder Prüfung und Bewertung dar. Die These, die Prüfung als pädagogische Maßnahme zum Wohl des Edukanten reklamiert, wie von manchen Pädagogen behauptet, führt sich infolgedessen selbst ad absurdum. Einer solchen, naiven Vorstellung entgegnet Ricken (in einer Fußnote), dass bereits zeitgenössisch darauf hingewiesen wurde, dass es in der Prüfung nicht um Übung und Korrektur geht, sondern um Bewertung und Einstufung.

10.4. Zusammenfassung

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Institution Prüfung nicht losgelöst von der 'Idee der Bildung' betrachtet werden kann, dass beide als logisch wie institutionell verknüpft betrachtet werden müssen. Zum einen, da sie so verbreitet wie kaum ein ande-

rer Ritus ist und es in modernen Gesellschaft nahezu unmöglich ist, „ungeprüft davon zu kommen“. Zum anderen weil ihr wichtigster Effekt, die paradoxe Subjektivierung, als alleiniger Grund der Aufrechterhaltung der Omnipräsenz von Prüfungen angeführt werden kann. So schaffen Bildung und Prüfung zuallererst die Allgemeinheit ebenso wie das Individuum, das sie an ihr ausrichten, sie konstituieren objektive wie subjektive Wirklichkeit.

> „das einzelne Individuum wird als letzter Bezugspunkt, als „fiktives Atom“ (Foucault 1976, 249) und 'Grundbaustein' von Sozialität etabliert, indem es von anderen getrennt und auf sich selbst verwiesen wie reduziert wird; zugleich wird es auf eine durch Normalität kennzeichenbare Allgemeinheit projiziert, so dass Gesellschaft als nachgängige Zusammensetzung aller einzelnen zu einem Ganzen vorstellbar wird. Damit aber setzt die Prüfung erst ins Werk, was als moderne Logik expliziert wurde: so wie die Prüfung jene auf Allgemeinheit bezogene und an ihr orientierte Individualität allererst hervorbringt, indem sie die einzelnen nicht qua Ein- und Beschränkung, sondern durch Aufforderung, Entfaltung und Steigerung zu führen sucht und so als Individuen nicht negiert, sondern allererst produktiv hervorbringt, so ist auch mit 'Bildung' einer jener Mechanismen benannt, der die Formation des Sozialen vom 'Gemeinsamen', unter das man sich zu unterwerfen hatte, zum 'Allgemeinen', das allererst entwickelt werden muss, verschoben hat“ (Ricken 2006: 335).

KAPITEL 11 – SCHULE ALS DISPOSITIV

—— *Johannes Hudelmaier*

Die Aufgabe eines Dispositivs besteht darin, einem 'strategischen Imperativ' zu einer spezifisch-historischen Zeit zu antworten. Wie das Gefängnisdispositiv als historische Antwort auf Kriminalität entstand, so entstand das Schuldispositiv als Antwort auf das Disziplinierungsproblem gelehriger Körper. Schule als Dispositiv versteht sich im theoretischen Horizont der Disziplinarmacht, kann jedoch in zwei grobe Phasen untergliedert werden. Die Anfangsphase ist vor allem durch die preußische Gymnasialreform oder Pestalozzis Elementarmethode gekennzeichnet, markiert gewissermaßen den Beginn des Aufstiegs des Disziplinarsystems. Die Entwicklung hin zu 'sanften', panoptischen Strafformen und die damit verbundene Entwicklung der Reformpädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts kann hingegen als eine Umbruchsphase bezeichnet werden(vgl. Pongratz 2004: 250).

11.1. Disziplinarschule

Aus der Perspektive der Disziplinarmacht lassen sich die 'dunklen' Seiten, die in so manch verklärtem Blick überhaupt nicht erst existieren, der Pädagogik(-geschichte) ans Licht zerren. So installierte Pestalozzi, ein pädagogischer Heroe besonders hohen Ranges, mit der Etablierung seiner Elementarmethode ein methodisches Repertoire an Disziplinierungstechniken. Sie kann als eine Miniatur der Disziplinarmacht angesehen werden, da sie genauso zerlegt, arrangiert und produktiv reorganisiert. Die Elementarmethode macht es nicht nur möglich, sie zwingt förmlich zur zeitlichen wie inhaltlichen Untergliederung des Unterrichts. Sie impliziert sowohl verbindliche, gegliederte Lektionspläne wie eine gleichmäßigen Ablauf des Lernprozesses. Die Elementarisierung des Unterrichts und die damit verbundenen Übungen und Prüfungen erlauben die Charakterisierung des Schülers mit Blick auf Ziel, Mitschüler und eine bestimmte Methode (vgl. Pongratz 2009:115f). So entsteht das (Vor-)Bild eines fiktiven Normschülers, nach dem sich letztlich die Normalität der Schule richtet. Kombiniert mit der Aufteilung der Klas-

sen nach Alter und Leistungsfähigkeit ist dieser Normalisierungseffekt „integrative(r) Bestandteil einer neuen Machttechnik, die auf eine differenzierte Behandlung gelehriger Körper zur Steigerung ihrer nutzbringenden Kraft wie ihrer Fügsamkeit abgestellt ist“ (Pongratz 2009: 116). Diese Technik greift lautlos mit der schulischen Architektur wie Organisation ineinander: eine bestimmte Ordnung des Schulraums installiert die Foucaultsche 'Mikro-Justiz', welche das anständige Betragen im Klassenzimmer regulieren soll, und die minutiöse Kontrolle der Körper, die beispielsweise über Sitzplatz, Schreibhaltung oder Federführung entscheidet. Diese Techniken, die zu den frühen Formen der Disziplinarmacht gehören, sorgen so für eine sublime Durchdringung der Schüler. Die jüngere Form der Disziplinarmacht arbeitet nicht länger mit standardisierten Repräsentationen, (Vor-)Bildern im Sinne der Moral und Sittlichkeit. Sie bezeichnet einen „abstrakten, methodisch geleiteten Prozess der Synthetisierung von Verhaltenscodizes und entsprechenden Anschauungen“(Pongratz 2009: 116). Dieser komplexe Prozess erfordert die permanente Kontrolle und Prüfung der Leistungen und Kenntnisse der Schüler, eine strenge Stufung in Klassen, eine hinreichende Aufteilung der Lehrinhalte, ein differenziertes Arsenal an Medien zur Selbstbeschäftigung, eine strenge Disziplin im Klassenraum, die Störungen ausschließt, eine genaue Zeit-Ökonomie und die Etablierung einer Art „Kommandosystems“. Die typische Dorfschule des 19. Jahrhunderts war zwar von diesen Zielvorgaben weit entfernt, legte jedoch den Grundstein für den langen Entwicklungsprozess des Schuldispositivs (vgl. Pongratz 2009: 116f).

11.2. Moderne Schule

Mit der gesellschaftlichen Verankerung der Schule, als einem zentralen Stützpunkt der Disziplinarmacht, ab Ende des 19. Jhdts. ergeben sich Anschlussmöglichkeiten an weitere Knotenpunkte des Disziplinierungsnetzes wie z.B. Jugendschutz, Jugendgerichtsbarkeit, Familie und Sozialfürsorge. Die Verallgemeinerung der Schule bedeutete das Ende ihrer Exklusivität, als bürgerlicher Formationsinstanz. So antwortet die reformpädagogische Bewegung gegen Ende des 19. Jahrhunderts auf die, durch die Verallgemeinerung der Schule notwendig gewordenen, schichtspezifischen Differenzierungen mit der Neuformierung der Schule. Dieser Wandel beschreibt den Übergang von der alten Lern- und Drillschule zu dynamischeren, innengeleiteten Arbeitsformen, mit dem Ziel Fremd- in Selbststeuerung zu überführen und dies möglichst früh. Die neuen pädagogischen Ar-

rangements konzentrieren sich nicht mehr so sehr auf das „außen", wie beispielsweise Schulbank, Schulhygiene oder die raumzeitliche Fixierung im Schulhaus, sondern vielmehr auf das „innen", das sind beispielsweise Motivationsstruktur, psychische Dispositionen, „Schulleben" oder panoptische Kontrollverfahren. Sie zielen nicht mehr so sehr auf die explizite Regulierung gelehriger Körper, sie sollen stattdessen die Aufmerksamkeit und Selbstständigkeit des Lernerfolgs sicherstellen. Damit einher gehen neue, flexible Organisationsstrukturen, die oftmals mit dem Etikett „frei" versehen werden: auf der Ebene der Klassen wären das beispielsweise eine freie Bestuhlung oder das freie Schülergespräch, auf gesamtschulischer Ebene sind z.B. innovative Schulpläne oder freie Schulwahl gemeint (vgl. Pongratz 2009: 117). Der Wandel von der Drill- zur Reformpädagogik bedeutet einen Wandel vom Unterricht zum Gemeinschaftsunterricht, von der Klasse zur Lebens- und Arbeitsgemeinschaft und von der Fremderziehung zur Selbsterziehung. Dabei werden die Schüler tatsächlich mehr ernst genommen als in der alten Paukschule —ihnen wird mehr Eigenständigkeit zu gesprochen —jedoch nicht zuletzt im Wissen darüber, dass die „sanftere" Disziplinierung eine Integration der Schüler in den institutionell vorgegebenen Rahmen mit weniger Reibungsverlusten erlaubt. Pongratz führt hier Kost an, der diesen Wandel am Beispiel der Hosentasche des Schülers illustriert:

> „Kontrollierte die 'alte' Pädagogik die Hosentaschen daraufhin, ob sie ein sauberes Taschentuch aufwiesen, so lässt die 'neue' Pädagogik gerade umgekehrt das darin befindliche Sammelsurium auf den Tisch kehren, um Einblicke ins Schülerleben zu gewinnen und sich die jugendliche Sammelleidenschaft pädagogisch nutzbar zu machen (vgl. Kost 1985, S. 190f.)" (Pongratz 2009: 117f)

So wird der Schüler für Individualisierung und Totalisierung fruchtbar gemacht: das subjektive Interesse des Schülers wird unmerklich mit dem objektiven Interesses des Schulsystems an individueller Kraftentfaltung gekoppelt. Gerade aber weil scheinbar alles offen zu Tage tritt, weil „die Wahrheit herausgekehrt wird", bleiben die Funktionsprinzipien der Disziplin im Verborgenen. Die Lernsituation wird nach den Prinzipien des Panoptismus reorganisiert; die „sanfte" Kontrolle erhält den Status einer Regierungstechnologie. So können sich die Individuen als Subjekte von Prozessen erleben, bleiben diesen jedoch vollständig ausgeliefert. Diese doppelte Struktur stabilisiert einerseits die Fiktion von Autonomie und verschleiert andererseits die Disziplinarmacht, die dadurch anonym und unangreifbar wird (vgl. Pongratz 2009: 118). So kann die Reformpädagogik, die als Freiheitspädagogik konzipiert und ausgerufen wurde, in den Dienst der mo-

dernen, mobilisierten und flexiblen Gesellschaft genommen werden. Sie treibt den Widerspruch zwischen Herrschaft und Freiheit auf die Spitze, da sie „intuitives Erleben und Gestalten mit planvollem Steuern, Irrationales mit Rational-Technischem“ (Peter Petersen in Pongratz 2009: 118) verbindet. Die suggerierte Autonomie aktiviert das Subjekt im Sinne der Selbstdisziplin und die „sanfte“ Kontrolle ermöglicht zugleich den lenkenden Zugriff auf die Subjekte. Mit Foucault kann deshalb von einer (politischen) Sicherheitstechnologie im Sinne der Führung von Führungen gesprochen werden, die Fremd in Selbststeuerungstechniken überführt. Darüber hinaus erklärt sich daraus die außerordentlich Rolle der Schule bei der Konstitution der Subjekte, wie diese (innerhalb des Schuldispositivs) im Widerspruch zwischen Fremd und Selbstbestimmung erst als Subjekte erschaffen werden und sich im Anschluss (außerhalb des Schuldispositivs) selbst(-gesteuert) als Subjekte im Spannungsfeld zwischen Macht und Freiheit konstituieren. Im Anschluss soll in einem kurzen Exkurs aufgezeigt werden, wie sich das mit der Reformpädagogik verknüpfte Konzept des 'Offenen Unterrichts' mit moderenen gouvernementalen Steuerungsweisen nutzen lässt.

KAPITEL 12 – REFORMPÄDAGOGIK ALS GOUVERNEMENTALE STRATEGIE

—— *Johannes Hudelmaier*

12.1. Offener Unterricht als gouvernementale Didaktik

Das Konzept des offenen Unterrichts lässt sich, dank seiner Verbindung von Fremd und Selbststeuerung, ausgezeichnet für gouvernementale Steuerung nutzbar machen bzw. ist geradezu dafür geschaffen. Eiko Jürgens verkündete in seinem Buch „Die 'neue' Reformpädagogik und die Bewegung Offener Unterricht“ seine Hoffnungen in Bezug auf die „Dialektik von Lenkung und Selbstbestimmung“:

> „Bei der Verschiedenartigkeit der Schülerinnen/Schüler und der Vielfalt der an die Schule herangetragenen Anforderungen ist es notwendig, die Balance zwischen strukturierter Offenheit und Spontaneität, zwischen Nähe und Distanz etc. zu finden. Offener Unterricht wird gerade wegen seiner vielförmigen Dialektik von Lenkung und Selbstbestimmung eine nötige und sinnvolle Ergänzung bzw. Alternative zum lehrerzentrierten Unterricht darstellen können, und dies wird auch empirisch nachhaltig zu belegen sein.“ (Jürgens 1994: 67)

Das Konzept des Offenen Unterrichts ist selbstredend mithin eine Offenbarung für sich selbst: es scheint für die gouvernementale Perspektive als nahezu repräsentativ.

Offener Unterricht setzt sich zusammen, aus einer Vielfalt von unterschiedlichen, zusammenströmenden Denk-, Motiv- und Handlungsformen, denen der mehr oder weniger radikale Bruch mit der traditionellen Erziehungs- und Unterrichtspraxis des Schulwesens gemeinsam ist. Offener Unterricht umfasst die verschiedenen Unterrichtsprinzipien und -konzepte wie z.B.: schülerorientierter, schülerzentrierter oder informeller Unterricht sowie handlungsorientierter, handelnder, erfahrungsbezogener oder ganzheitlicher Unterricht. Diese Unterrichtsprinzipien und -konzepte beinhalten Elemente der Freinet-, Montessori- und Petersen-Pädagogik, der Arbeitsschulbewegung (Kerschensteiner, Gaudig, Haase, Reichwein) und des Gesamtunterrichts(Otto). Weiteren Einfluss

haben außerdem die Grundgedanken der antiautoritären Erziehung, der Gestaltpädagogik, der Kinderladenbewegung, der Tätigkeitstheorie der sowjetischen kulturhistorischen Schule (Leontjew, Galperin) sowie der humanistischen Psychologie (Rogers) (Jürgens 1994: 24ff).

Im „Leitfaden Schulpraxis" von Bovet und Huwendiek nennt Norbert Edel sechs elementare Ziele und Prinzipien des Offenen Unterrichts: Eine *erhöhte Schüleraktivität* bei gleichzeitiger Minderung der Lehreraktivität soll junge Menschen besser befähigen ihre Welt konstruktiv zu gestalten. Das *Prinzip der Sinnhaftigkeit* bedeutet die Aneignung von Wissen, in Situationen, die die Lernenden für wichtig erachten. *Kooperation* oder Teamfähigkeit wird als weiterer wichtiger Bestandteil genannt, da die Bewältigung gesellschaftlicher Aufgaben nur gemeinsam möglich sei. Mit der *Differenzierung & Individuelle Förderung* soll nach Edel individuell auf die unterschiedlichen Fähigkeiten und Bedürfnisse eingegangen werden, um die Fähigkeiten jedes Einzelnen optimal zu fördern. *Wissens- und Kompetenzerwerb* meint die Befähigung der Lernenden, sich selbstständig weiteres Wissen bzw. Kompetenzen anzueignen. Ein letztes, jedoch elementares Ziel ist *Selbstverantwortung*: Lernprozesse, die Auswahl und Ausgestaltung erfordern, zwingen die Lernenden einen eigenen Weg zu finden und somit selbst Verantwortung zu übernehmen (vgl. Edel 2000: 75f).

Diese Prinzipien und Ziele erfordern die Öffnung des Unterrichts bezüglich des *Lernbegriffs, der Inhalte und Themen, der Arbeitsformen und Methoden und des Lernorts bzw. der Umwelt*. Der *Lernbegriff* im Offenen Unterricht fasst das Lernen als einen selbständigen Akt, der unterschiedliche Lerntempi und Lernwege berücksichtigt sowie eine individuelle Verarbeitung ermöglichen soll. Allerdings wird für den Offenen Unterricht die Notwendigkeit zur Wissenspräsentation wie -vermittlung konstatiert: selbständiger Wissenserwerb ohne ausreichende Wissensbasis sei nicht möglich. So hebt Edel darauf ab, dass gerade im Gymnasium der hohe Standard des Erwerb kulturellen Wissens nicht aufgegeben werden solle. Dazu reiche es jedoch nicht Wissen zu präsentieren, verarbeitetes Wissen erfordere die individuelle Apperzeption durch die Schüler (vgl. Edel 2000: 76). Edel formuliert die im Offenen Unterricht gewandelte Aufgabe der Lehrenden:

> „Lehren im Offenen Unterricht bedeutet demnach, nicht nur die Ergebnisse, sondern auch die Prozesse des Lernens in den Blick zu nehmen und Situationen zu arrangieren, in denen individuelle Aneignung von Wissen und Kenntnissen und der Erwerb von Kompetenzen, damit sinnvoll umzugehen, möglich sind." (Edel 2000: 76)

Die *Inhalte und Themen* sollen an den Interessen der Lernenden orientiert sein, um ein interessengeleitetes und möglichst intrinsisch motiviertes Lernen zu ermöglichen. Die Beteiligung bei der Auswahl vermittelt den Lernenden, dass sie ernst genommen werden. Auf diese Weise sollen sich die Lernenden zwar ihre Ziele selbst stecken, jedoch lediglich innerhalb eines bestimmten Rahmens, den die Bildungspläne abstecken (vgl. Edel 2000: 77). *Arbeitsformen und Methoden* sollen dabei so gestaltet sein, dass ein hohes Maß an Aktivierung vorhanden ist, damit weitgehend unabhängig von der Lehrperson, aber auch kooperativ, im Team gearbeitet werden kann. Unterschiedliche Lernwege benötigten unterschiedliche Zugänge und eine differenzierte Ausgestaltung, um Wahlmöglichkeiten zu eröffnen (vgl. Edel 2000: 77). *Lernort und Umwelt* sollen beim Offenen Unterricht eine drastische Umgestaltung im Vergleich zum traditionellen Unterricht erfahren: Das Klassenzimmer soll eine reizvolle und stimulierende Lernumgebung bieten mit beispielsweise einer Klassenbibliothek, in der Schüler selbständig nachschlagen können. Orte außerhalb der Schule, die Anlass zum Lernen bieten, sollen eine direkte Auseinandersetzung mit der Lebenswelt ermöglichen (vgl. Edel 2000: 77f). Diese erfahrungsbasierte Komponente wird von Edel jedoch zugleich eingeschränkt um sicherzustellen, dass die Schüler —Erfahrung hin oder her —etwas „Richtiges", also reflexiv lernen:

> „Bedeutsamkeit und Lernanregungen entstehen nicht einfach durch Wiederholung von Alltagserfahrung, sondern durch ein bewusstes Arrangieren der Wirklichkeit für den lernenden Zugriff. Und bei aller Orientierung an den Interessen der Kinder und Jugendlichen darf bei einer bloß subjektiven Perspektive, die sich ihrer Subjektivität nicht bewusst wird, nicht stehen geblieben werden. Dafür zu sorgen bleibt nach wie vor Aufgabe der Lehrenden." (Edel 2000: 78)

Edel verweist auf die veränderte Rolle der Lehrperson und die hohen Anforderungen des Offen Unterrichts an sie (vgl. Edel 2000: 83f). Lehrer müssen bereit sein, ihre zentrale Rolle zurückzunehmen, um stattdessen die Schüler besser in die Planung des Unterrichts einbeziehen zu können. Sie sollten die individuellen Lernwege der Schüler berücksichtigen und ein „Gespür dafür entwickeln, wo Vorgaben und Führung notwendig sind, wo nicht"(Edel 2000: 84). Dazu benötigen die Lehrer eine *„gute Beobachtungsgabe und Diagnosefähigkeit" (Edel 2000: 84)*, welche nicht zuletzt für die Bewertung und Rückmeldung erbrachter Leistungen genutzt werden kann. Darüber hinaus sollten die Lehrer im Offenen Unterricht dafür sorgen eine *„kooperative Arbeitshaltung, die von gegenseitigem*

Respekt getragen wird, aufrechtzuerhalten oder zu fördern" (Edel 2000: 84). Damit einhergehend soll die Lehrperson eine positive Einstellung gegenüber dem Offenen Unterricht mitbringen, um diese im Anschluss der Lerngruppe vermitteln zu können. Die neue Lehrerrolle erfordert zudem den Einsatz eines breiten methodischen Repertoires sowie die gezielte Vermittlung von Techniken, die es erlauben, diese Instrumente selbsttätig und eigenverantwortlich zu nutzen. Insgesamt kann davon ausgegangen werden, dass sich die Lehrtätigkeit zunehmend vom aktiven „Unterrichten" weg und hin zu stärkerer Planung und Vorbereitung wandelt (vgl. Edel 2000: 83f). Die Lehrenden sind in erster Linie verantwortlich für die Konzeption, Steuerung und Überwachung von Lernarrangements, in denen sich die Lernenden relativ frei bewegen können; in denen sie individuell, selbsttätig und eigenverantwortlich lernen.

12.2. Wandel der Leistungsbeurteilung

Konventionelle Formen der Leistungsbeurteilung, wie beispielsweise Ziffernnoten oder Punktesysteme, zielen vorrangig darauf ab, die Beherrschung eines bestimmten Lernstoffes zu überprüfen, um die Schüler auf dieser Grundlage hierarchisch zu differenzieren. Michael Sertl sieht darin die Hauptfunktion von Noten oder Punktesystemen: die Schüler sollen bestimmten Leistungsniveaus zugeordnet werden, nämlich solchen, die der Verteilung der sozialen Klassen der Gesellschaft entsprechen. Alternative Beurteilungsformen wie z.B. Lernberichte, zielen hingegen darauf ab, den individuellen Leistungsstand der Schüler zu erfassen. Die derzeit meistdiskutierten neuen Beurteilungsformen sind mit Lernzielkatalog und Portfolio benannt. Diese sind für die hierarchische Differenzierung der Schüler weniger funktional, sie sollen den Schülern ihre individuellen Schwächen und Stärken aufzeigen, dienen letztendlich der Selbstkontrolle der Schüler (vgl. Sertl 2005: 86).

Eine Schule, die den Anforderungen eines zunehmend komplexen und sich stetig wandelnden Marktes gerecht werden soll, bedarf nicht länger der Fremd-Zuordnung, z.B. der Differenzierung durch Lehrpersonen. Für die Herausbildung des 'unternehmerischen Selbst' scheinen Leistungsbeurteilungen im Sinne der Individualisierung, solche, die den individuellen Leistungsstand der Schüler erfassen, weitaus angemessener. In einer solchen „Unternehmerschule" sollte jedem einzelnen Schüler (zumindest mehr oder weniger) bewusst sein, dass er sich „auf einem Markt" und „im Wettbewerb" befindet,

d.h. in Konkurrenz zu den anderen steht, und, dass es deshalb besonders auf eine gelungene Auswahl ankommt, wie und was er auf diesem Markt präsentiert. Die neuen Formen der Leistungsbeurteilung sollen den 'kleinen Wissensmanagern' dabei helfen. So kombinieren Lernzielkataloge, wie z.B. Pensenbücher, Selbstkontrolle mit Eigenverantwortung: es soll ein bestimmtes Pensum innerhalb einer bestimmen Zeit erfüllt werden, für dessen Erfolg der Schüler selbst verantwortlich ist. Der Schüler kann sich das Arbeitspensum innerhalb des gegebenen Zeitrahmens frei einteilen, bzw. ist sogar dazu angehalten, dies, selbst zu tun. Der Lehrer gibt lediglich den groben Zeit- wie Arbeitsrahmen vor und steht den Schülern dann als eine Art Coach zur Seite. Alles Übrige, den „Rest" müssen die Schüler eigenverantwortlich leisten. Ganz generell lässt sich das Foucaultsche Instrumentarium der Selbsttechnologien wie z.B. Selbstkontrolle, Selbstökonomisierung oder Selbstrationalisierung auf alternative Formen schulischer Leistungsbeurteilung beziehen: „Es geht um einen vertieften und erweiterten Zugriff auf die Menschen, es geht um die zunehmende Aufweichung oder die „Flexibilisierung" der Grenze zwischen Arbeitskraft und privater Person" (Sertl 2005: 88).

KAPITEL 13 – ENTFREMDUNG

—— *Johannes Hudelmaier*

13.1. Vergleich: Werttheorie & Leistungswerttheorie

In seinem Artikel „Von der entfremdeten Arbeit zur entfremdeten Person" zieht Michael Sertl einen interessanten Vergleich, er bezieht die marxsche Werttheorie(A) auf das schulische Lernen(B) bzw. die schulische Lern-Arbeit. Sertls Überlegungen sollen als Vorlage für den folgenden Abschnitt dienen. Warencharakter(1), Entfremdung(2) und abstrakte Arbeit(3) stellen dabei die drei zentralen Begriffe dar (vgl. Sertl 2005: 88-90).

13.1.1 A) Arbeitswerttheorie

1. Geld ist ein allgemeines Äquivalent zum universellen Tausch von Waren.

Über das Geld, als Tauschwert, lassen sich Waren völlig unterschiedlichen Charakters vergleichen und tauschen. Der Gebrauchswert eines konkreten Gegenstands/Produkts hingegen, orientiert sich an seinem konkreten Nutzen und ist deshalb von der individuellen Einschätzung abhängig: er variiert, je nach Person, Raum und Zeit und eignet sich deshalb nicht zu Vergleich oder Tausch. Geld quantifiziert die Produkte, macht sie zu (vergleich- und tauschbaren) Waren —der Wert der Produkte wird dabei auf den Tauschwert reduziert.

2. Ziel der kapitalistischen Produktionsweise ist die Erzeugung von Mehrwert.

Lediglich der Tauschwert einer Ware kann Mehrwert beinhalten. Dies führt zu einer Überlagerung des Gebrauchswerts durch den Tauschwert: besonders die quantitative und nicht mehr so sehr die qualitative Dimension ist entscheidend. Das Primat des Tauschwerts im geldwirtschaftlichen Kapitalismus, bedeutet, dass tendenziell alle Beziehungen Warencharakter annehmen; das schließt warenförmige Produkte ein, insofern diese eine Form zwischenmenschlicher Beziehungen darstellen. Beziehungen werden zu bloßen Ware-Geld-Beziehungen, die letztlich den Mensch von der Natur und den Mensch vom Mensch entfremden.

> „Es geht nicht um den konkreten Nutzen und Wert, den ein Produkt für andere Menschen, die Konsumenten darstellt (z.B. die Fähigkeit des Produkts „Tisch", mein Mittagessen stabil zu tragen und mir so das Essen zu erleichtern); es geht um die Produktion eines (den Mehrwert beinhaltenden) Tauschwerts (also die Fähigkeit des Produkts „Tisch", in einem Möbelmarkt verkauft zu werden)." (Sertl 2005: 89)

3. Die Entfremdung des Menschen ist seiner Fähigkeit zur abstrakten Arbeit geschuldet.
Die Erzeugung eines konkreten Gegenstands, also eines gewissen Gebrauchswerts, wird konkrete Arbeit genannt, wohingegen die Erzeugung des Tauschwerts als abstrakte Arbeit bezeichnet wird. Den Lohn erhält der Arbeiter nicht für konkrete, sondern für seine abstrakte Arbeit, da sich letztlich nur diese ausbeuten lässt. Der konkrete Nutzen der Arbeit scheint insofern(oder doch 'dabei'??) eher als schmückendes Beiwerk. Wert und Nutzen seiner Arbeit werden bzw. sind dem Arbeiter fremd und ihm zunehmend auch egal, solange er dafür irgendwie entlohnt wird.

13.1.2 B) Leistungswerttheorie

1. Noten sind das allgemeine Äquivalent zum Leistungsvergleich.
Über die Noten —alternative Formen der Leistungsbeurteilung miteinbezogen —, als Vergleichswerte, lässt sich jeder beliebige Inhalt mit jedem anderen beliebigen Inhalt vergleichen. Der Gebrauchswert eines Inhalts hingegen, orientiert sich an seinem konkreten Nutzen und ist deshalb von der individuellen Einschätzung abhängig: er variiert, je nach Person, Raum und Zeit und eignet sich deshalb nicht zu Vergleich oder Tausch. Noten quantifizieren Inhalte, machen sie zu (vergleichbaren) Prüfungsinhalten —der Wert (i.e. Gehalt) der Inhalte wird dabei auf ihren Vergleichswert reduziert.
2. Ziel der schulischen Lern-Arbeit ist das erfolgreiche Absolvieren von Prüfungen,
insofern Prüfungen das zentrale Instrument zur Verteilung von (zukünftigen) Chancen darstellen. Dies führt zu einer Überlagerung des Gebrauchswerts durch den Vergleichswert: besonders die quantitative und nicht mehr so sehr die qualitative Dimension ist entscheidend. Das Primat des Vergleichswerts in der benoteten Leistungsschule bedeutet, dass tendenziell alle Inhalte zu Prüfungsinhalten werden. Dadurch wird der Schüler vom konkreten Inhalt entfremdet: es geht nicht darum, sich einen spezifischen (*eigenen*) Inhalt anzueignen, sondern lediglich darum, diejenigen Inhalte zu lernen, die für das erfolgreiche Absolvieren einer Prüfung relevant sind:

> „Es geht nicht mehr um Physik, nicht mehr um Gesetzmäßigkeiten der Natur, es geht um eine Note in Physik, es geht um das positive Absolvieren der Physik-Prüfung." (Sertl 2005: 89)

Es geht letztlich darum, sich (gesellschaftlich-ökonomisch) erwartete (und zunehmend funktionale), *fremde* Inhalte anzueignen, selbst wenn diese für die *eigene* Person für uninteressant befunden oder als unnütz eingestuft werden, einen geringen persönlichen Gebrauchswert besitzen.

3. Mit der Entfremdung von konkreten Inhalten üben die Schüler die Fähigkeit zu abstrakter Arbeit ein.

Durch diese Übungen werden die Schüler an die erwünschte Veräußerung ihrer (abstrakten) Arbeitskraft gewöhnt, was letztlich die ausbeutende Verwertung derselbigen durch den Markt ermöglicht:

> „Sie lernen, dass der konkrete Inhalt nur von untergeordneter Bedeutung ist, Hauptsache die Prüfung ist positiv. Später als ArbeiterInnen soll ihnen auch die konkrete Arbeit egal sein (genauer: der konkrete Nutzen ihrer Arbeit ist nur soweit von Relevanz, als er für die Verkaufbarkeit der Ware sorgt), sie sollen aber bereit sein, ihre Arbeitsfähigkeit und -potenz für ihren jeweiligen Dienstgeber im Sinne der abstrakten Arbeit zu verausgaben. Da ist meiner Meinung nach die „Leistung" aufgehoben, die ja sonst sehr unbestimmt ist. Leistung ist ein anderes Wort für abstrakte Arbeit." (Sertl 2005: 90)

Aus dieser Perspektive bedeutet das Leistungsprinzip die Verallgemeinerung des kapitalistischen Prinzips der abstrakten Arbeit.

13.2. Von der entfremdeten Arbeit zur entfremdeten Person

13.2.1 Entfremdete Arbeit

'Entfremdung' bedeutet, dass mir etwas fremd wird, es sich von mir entfernt, seine Bedeutung für mich verliert, seine Bedeutung letztlich für mich verloren geht.

> fremd Adj. 'von auswärts stammend, nicht heimisch, nicht zugehörig, unbekannt'. Das gemeingerm. Adjektiv ahd. fremidi (8. Jh.), mhd. vremede, (…) so daß eine Grundbedeutung 'entfernt, fern' angenommen werden kann (…) entfremden Vb. 'fremd machen, entziehen', mhd. enphremden, entvremden; Entfremdung f. 'Abkühlung, Lösung (einer Beziehung), Entfernung' (15. Jh.). (Pfeifer: 1989: 472)

'Enteignung' bezeichnet hingegen die Beschneidung oder Aufhebung von Besitzrechten, dass mir etwas weggenommen wird. Der für die Kapitalismuskritik zentrale Begriff der Ausbeutung bezieht sich auf beide Dimensionen, Entfremdung wie Enteignung.

> „Laut Marx basiert das kapitalistische Ausbeutungsverhältnis auf der Enteignung des durch die Arbeit des Lohnarbeiters geschaffenen Mehrwerts. Daraus entsteht der Profit, und diese Enteignung des Mehrwerts, auf den der Arbeiter auf Grund seines Lohnarbeitsverhältnis verzichtet (das Prinzip der Lohnarbeit beinhaltet sozusagen per Vertrag diesen Verzicht), nennt man Ausbeutung. Aber diese Enteignung (bezogen auf Produkte der Arbeit) beinhaltet immer auch eine Entfremdung. Wenn die Produkte mir nicht gehören, verliert der Arbeitsprozess seine Bedeutung für mich, wird mir fremd." (Sertl 2005: 91)

Als Gegenbegriff ließe sich „eigen" anführen, da „eigen" sowohl auf die Enteignung des Mehrwerts als auf die Entfremdung vom Arbeitsprozess antwortet, ergo: einmal in der ökonomischen Sphäre des Besitzes und einmal in der Sphäre des Sinns, als Verhältnis zu mir selbst (vgl. Sertl 2005: 91).

13.2.2 Entfremdung im Informationskapitalismus

Nun haben sich die von Marx beschriebenen Verhältnisse inzwischen aber grundlegend geändert. Oftmals wird dieser Umbruch als Wandel von der 'Industriegesellschaft' zur 'Wissensgesellschaft' bezeichnet. Michael Sertl spricht, in Anlehnung an Manuel Castells, vom Übergang vom Industriekapitalismus zum Informationskapitalismus und mit Foucault bzw. Deleuze könnte vom Wandel der Disziplinar- zur Unternehmer- bzw. Kontrollgesellschaft gesprochen werden. Sowohl der Foucault'schen bzw. Deleuze'schen Diagnose als der von Sertl bzw. Castells, können wir uns anschließen, letzterer vor allem deshalb, da sie den ausbeutenden Charakter, der der heutigen Informationsgesellschaft (immer noch) zugrunde liegt, unterstreicht. Sertl sieht den Kern dieses Umbruchs in Bezug auf das Individuum zum einen in einem permanenten Leistungsimperativ sowie der optimalen Vernutzung von Körper und Geist und zum anderen in einer zunehmenden Dichotomisierung der Arbeitswelt:

> „1. die universell formulierte Aufforderung zur permanenten Leistungssteigerung (Produktivitätssteigerung) und zur optimalen Ausschöpfung aller psychophysischen und kognitiven Ressourcen;
>
> 2. die zunehmende Polarisierung in der Welt der Arbeit und Produktion: einerseits eine, zumindest im globalen Maßstab, relativ kleine und klein bleibende Arbeits-Aristokratie, Castells nennt sie die Schicht der sich selbst programmierenden informationellen Arbeiter, und ande-

> rerseits die große Mehrheit der "generischen Arbeit", die ohne spezifische Qualifikation auskommt und grundsätzlich auch durch Maschinen ersetzt werden kann." (Sertl 2008: 91)

Es stellt sich die Frage, inwiefern die marxistische Diagnose der 'Entfremdung' im modernen Informationskapitalismus noch zutrifft. Zentral für die heutige Gesellschaftsformation scheint der Begriff der 'Flexibilisierung' bzw. 'Entgrenzung'. Er bezeichnet die allmähliche Auflösung der (relativen) Trennung von 'öffentlich' und 'privat', von 'Arbeit' und 'Freizeit' sowie von fremd verwertetem „Leben" und eigen verwertetem Leben (vgl. Sertl 2005: 92). 'Freizeit' begreife ich als die Zeit, die nicht durch 'geregelte Arbeit' verbracht wird. Freizeit meint aber nicht eine arbeitsfreie Zeit, da schließlich auch in der Freizeit gearbeitet wird, beispielsweise in Form von Beziehungs-, Gesundheits-, Trauer- oder Erziehungsarbeit. (vgl. Geißler/Orthey 1995: 111f). Die Trennlinie sollte dementsprechend weniger zwischen Arbeit und Nicht-Arbeit, sondern zwischen *eigen* und *fremd* verwerteter Zeit verlaufen: eigen verwertete Zeit, als die Zeit, die ich vorwiegend für mich selbst nutze und fremd verwertete Zeit, als die Zeit, die ich (auch) für andere aufbringe; 'vorwiegend', da —im Hinblick auf Foucaults Subjektivierung —eine strikte Trennung von Selbst- und Fremdbestimmung nicht möglich scheint, somit niemals exakt bestimmt werden kann, was ausschließlich für sich selbst getan wird und was sich (darin) (auch) nach dem Willen anderer richtet.

Angesichts der neuzeitlichen Steuerungsweise, der neoliberalen Gouvernementalität, die nicht zuletzt in den Reformbemühungen rund um den Bologna-Prozess ihren Ausdruck findet, scheint der Befund der Flexibilisierung bzw. Entgrenzung schwer von der Hand zu weisen. Ulrich Bröckling bezeichnet die moderne Hegemonie von Optimierung und Rationalisierung, als ein „Regime des Managements", das sich in tendenziell alle Lebensbereiche erstreckt:

> „Nicht als Klassenherrschaft, sondern als Hegemonie managerialen Denkens in nahezu allen Lebensbereichen, nicht als Alternative *zum*, sondern als spezifischer Rationalitätstyp und Ensemble von Techniken für das erfolgreiche Bestehen *im* Kapitalismus hat sich die Managergesellschaft durchgesetzt. Management erscheint heute so allgegenwärtig wie unvermeidlich: Geht man nach dem Sprachgebrauch, werden inzwischen nicht nur Wirtschaftsunternehmen »gemanagt«, sondern auch Karriere, Familienalltag und Beziehungsprobleme, Behörden ebenso wie Bürgerinitiativen. Kein Krankenhaus ohne Pflege-, keine Theatergruppe ohne Kultur-, keine Hochschule ohne Bildungs- und keine Volkshochschule ohne Weiterbildungsmanagement; selbst die militärische Fortsetzung der Außenpolitik firmiert nicht als Krieg, sondern als Krisen- und Konfliktmanagement." (Bröckling 2000: 131f)

In der heutigen Unternehmer- bzw. Kontrollgesellschaft, die vor allem durch Individualisierung und Totalisierung gekennzeichnet ist, ist das „unternehmerische Selbst“ gefordert: aktive Selbststeuerung, Selbstorganisation, Selbstreflexion und Selbstkontrolle und das tendenziell auf allen Ebenen, in allen Bereichen und ein Leben lang. Angesichts einer derart massiven Entgrenzung bzw. Flexibilisierung ist es wenig verwunderlich, wenn Arbeit und Freizeit erst gar nicht als solche identifiziert und somit unterschieden werden können:

> „Während in der Disziplinargesellschaft Arbeit und Erholung strikt getrennt waren, sieht Arbeit heute aus wie Freizeit und Freizeit wie Arbeit. Im Unternehmen schuften die Mitarbeiter, als ginge es um ihr persönliches Vergnügen, und in der Freizeit vergnügen sie sich, als ginge es ums Schuften. Die Frage »Wer sind wir?« beantwortet die »corporate identity« des Unternehmens.“ (Holert/Terkessidis 1996: 15)

Der Wandel zur Unternehmergesellschaft und somit hin zur Flexibilisierung lässt —wie sich im zweiten Anwendungsteil „Bildungsreform“ zeigen soll —das Bildungswesen selbstverständlich nicht unberührt. Die flexible, individualisierende Schule ist jedoch immer noch der Ort der „Bearbeitung oder Formierung des gesellschaftlichen Wissens und Könnens für einen (pädagogischen) Übermittlungs- und Aneignungsprozess“ (Sertl 2005: 92). Dieser Lern- bzw. Anpassungsprozess, der vor allem in der Schule systematische Anwendung erfährt, ist der zentrale Mechanismus für die Reproduktion der bestehenden Macht- und Ungleichheitsverhältnisse, da er —mit Bourdieu gesprochen —den Körpern die Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata einverleibt und da er —mit Foucault gesprochen —die Individuen überhaupt erst zu Subjekten mitsamt ihren Handlungsmöglichkeiten sowie deren Begrenzungen konstituiert. Im Zuge der Flexibilisierung und in Zeiten des „lebenslangen Lernens“ werden diese Prozesse universalisiert: Lernen tendenziell auf allen Ebenen, in allen Bereichen und ein Leben lang. Insofern bietet das Internet und insbesondere das zum 'Mitmachen' einladende Web 2.0 heute die ideale Ergänzung zum Imperativ des unternehmerischen Selbst, als ein (pädagogisches) Instrument zur (Selbst-)Aktivierung wie (Selbst-)Kontrolle, zur Präsentation der Marke 'Ich' und somit auch zum permanenten Vergleich.

Dieser pädagogische Lernprozess ist zentral für die Sozialisation und Herausbildung der Identität des Menschen, „also für den Prozess des bewussten Hineinwachsens in die Gesellschaft oder, vom Subjekt aus gesehen, für die Aneignung der gesellschaftlichen Ressourcen“ (Sertl 2005: 92). Michael Sertl bezieht sich auf Bernstein, wenn er formuliert:

> „Seiner Meinung nach geht es in der Pädagogik darum, eine Identität zu bilden, und das geschieht durch die zeitliche und räumliche Einordnung der Person. Woher komme ich, wohin gehe ich, wo gehöre ich hin, wo sind meine Grenzen." (Sertl 2005: 92f)

Der Prozess der Flexibilisierung tendiert jedoch dazu zeitliche und räumliche Grenzen zu sprengen, eigen verwertete mit fremd verwerteter Zeit bzw. Arbeit zu vermischen. Unter solchen flexiblen Umständen, in denen sich Pädagogik bzw. Schule zunehmend auf die Messung von quantifizierbaren Werten beschränkt und sich vor allem an der Nützlichkeit für die ökonomische Verwertung orientiert, also (wirtschaftlich) funktionale Inhalte vermittelt, droht der Prozess der Identitätsbildung in Richtung Effizienz und Rationalität zu vereinseitigen:

> „Dieser Sinn, Identität, gewordenes gesellschaftliches Subjekt, ist immer geschichtlich zu formulieren, er braucht einen sozialen Raum und konkrete Zeit. Letzteres ist nicht nur im Sinne des „Es braucht seine Zeit" zu sehen, also im Sinne der Eigenzeit aller Prozesse, die angeeignet werden müssen (Lesen und Schreiben lernen, üben, nachdenken, anwenden, usw.), sondern auch im Sinne einer sozialen Einbettung der konkreten Erlebnisse und Erfahrungen. Genau das bekämpfen aber die mit dem Begriff „Flexibilisierung" bezeichneten Verhältnisse. Die Prozesse sollen tendenziell überall möglich, allgegenwärtig sein, und werden so de facto raum- und zeitlos, sozial leer." (Sertl 2005: 93)

Die Funktionalisierung der Bildung bedeutet aus dieser Perspektive die Herausbildung einer einseitigen Identität bzw. genauer einer entfremdeten Identität, da nicht länger die *eigenen* Anteile sondern die ökonomisch-funktionalen, *fremden* Anteile überwiegen: die Identität des unternehmerischen Selbst ist zunehmend (und) in allen Belangen an den Markt angepasst. Der Entfremdungsvorgang hat eine neue Stufe erreicht: „Es geht nicht mehr nur um entfremdete Arbeit oder um entfremdete Schulleistung, sondern entfremdet wird gleich die ganze Person, weniger 'mit Haut und Haar', aber wohl 'mit ganzem Herzen und ganzem Kopf'" (Sertl 2005: 93).

Was für Ulrich Bröckling mit dem Leitbild des „unternehmerische Selbst" impliziert wird, nennen Hans Pongratz und Günther Voß 'fremdorganisierte Selbstorganisation'. Mit Michael Sertl könnte man diese neue Form der Entfremdung jedoch auch 'entfremdete Selbstorganisation' bezeichnen.

Anwendung II – Bildungsreform

KAPITEL 14 – BOLOGNA-PROZESS

— Anna Wall

Der Begriff „Bologna-Prozess“ umfasst sämtliche Reformvorhaben zur Schaffung eines einheitlichen europäischen Hochschulraums bis zum Jahr 2010. Der Reformprozess wurde bereits mit der „Sorbonne-Deklaration“ 1998 initiiert, jedoch wurde erst seit der Unterzeichnung der „Bologna-Erklärung“ 1999 offiziell vom 'Bologna-Prozess' gesprochen (vgl. Keller 2004: 6f). Allerdings kann der Bologna-Prozess nicht isoliert betrachtet werden: seine Zielsetzung wie Verlauf wurden von anderen Reformmaßnahmen beeinflusst. Insofern gehen der Bologna-Erklärung bereits zahlreiche Maßnahmen, voraus, die dem Bologna-Prozess den Weg bereitet haben. So wurden bereits mit dem Erasmus-Programm grundlegende Maßnahmen zur Förderung der Zusammenarbeit von Hochschulen sowie der Mobilität von Lehrenden wie Lernenden innerhalb des europäischen Hochschulraums ergriffen. Diese Maßnahmen wurden auch in der späteren Bologna-Erklärung aufgegriffen und zu einem wesentlichen Reformziel erklärt.

14.1. Exkurs: Vorläufer des Bologna-Prozesses

Die europäische Studienstruktur wies am Ende des 20. Jahrhundert vielfältige und unterschiedliche Studiensysteme auf. Dies wurde als ein wesentlicher Hindernisfaktor angesehen, der die Mobilität zwischen den europäischen Hochschulsystemen erschwerte. Bereits die Europäische Gemeinschaft (EG) leitete zahlreiche Initiativen ein, um die Mobilität innerhalb Europas zu erhöhen. So wurde beispielsweise das europaweite Programm ERASMUS bereits 1987 implementiert, als einer der ersten Versuche zur Mobilitätssteigerung. 1994/95 wurde dieses Programm zusammen mit anderen unter dem übergeordneten Mobilitätsprogramm SOKRATES gebündelt (vgl. Walter 2006: 111f; Keller 2004: 21f).

Abgesehen vom ERASMUS-Programm wurden Mitte der 1990er Jahre drei für den späteren Bologna-Prozess konstitutive Merkmale sukzessive in den einzelnen Bundesländern der Republik durchgesetzt: Autonomisierung, Modularisierung und Qualitätsmanagement. Noch bevor es zu einer Unterzeichnung der Bologna-Erklärung kam, trafen die Bildungsverwaltungen, beeinflusst durch nationale und internationale Beratungsgremien, „drei weitreichende Entscheidungen. Sie sind mit den mittlerweile der Öffentlichkeit geläufigen Begriffen Autonomie der (Hoch-)Schulen, Wettbewerb/Qualitätsmanagement und schließlich Sequenzierung/ Modularisierung der Studiengänge verbunden“ (Radtke 2008: 2).

Die Idee, die europäische Hochschullandschaft zu homogenisieren, nahm ihren Anfang also nicht erst mit der „Bologna-Erklärung“, sondern geht auf zahlreiche Initiativen unterschiedlicher Akteure und Organisationen zurück. Auf diese kann und soll im Rahmen dieser Arbeit aber nicht umfassender eingegangen werden: die Vorläufer des Bologna-Prozess werden bei Thomas Walter (2006) und zum Teil auch Andreas Keller (2004) ausführlicher dargestellt.

14.2. Sorbonne-Erklärung

Der Bologna-Prozess ist als solcher in der Universität Sorbonne in Paris am 25. Mai 1998 initiiert worden. Die „Sorbonne-Erklärung“ wurde von den Bildungsministern aus Deutschland, Großbritanien, Frankreich und Italien unterzeichnet. Das Ziel dieser Erklärung ist die „Harmonisierung der Architektur der europäischen Hochschulbildung“

(SE 1998). Die vier Mitgliedsstaaten verpflichten sich dazu „einen gemeinsamen Rahmen einzusetzen, um so die Anerkennung akademischer Abschlüsse im Ausland, die Mobilität der Studenten sowie auch ihre Vermittelbarkeit am Arbeitsmarkt zu fördern“ (SE 1998: 2). Diese Verpflichtung impliziert den Abbau von Mobilitätshemnissen und die Verbesserung der Zusammenarbeit zwischen den europäischen Hochschulen. Sämtliche europäische Staaten wurden dazu aufgerufen der Sorbonne-Erklärung zuzustimmen und bei der Verwirklichung der gesteckten Ziele mitzuhelfen (vgl. Keller 2004: 7; BMBF 2011).

14.3. Bologna-Erklärung

Die Reformvorhaben der Sorbonne-Erklärung, die ursprünglich von lediglich vier EU-Mitgliedsstaaten unterzeichnet wurde, entwickelten rasch eine Eigendynamik, der sich kein Mitgliedsstaat der Europäischen Union mehr entziehen konnte: sie lösten eine Art Schneeballeffekt aus, so dass die „Bologna-Erklärung“, die eine Art Präzisierung der Ziele der Sorbonne-Erklärung darstellt, bereits ein Jahr später am 19. Juni 1999 in der italienischen Universitätsstadt Bologna von 29 europäischen Mitgliedsländern unterzeichnet wurde. Mittlerweile hat sich der Bologna Prozess zu einem komplexen Netzwerk ausdifferenziert: im Jahr 2011 sind 47 Staaten, die EU-Kommission sowie acht weitere Organisationen im Hochschulbereich beteiligt (vgl. Keller 2004: 6; BMBF 2011).

Im Gegensatz zur Sorbonne-Erklärung beinhaltete die Bologna-Erklärung jedoch nicht nur das Ziel der Schaffung eines einheitlichen europäischen Hochschulraums —der sogenannten „European Higher Education Area“ (EHEA) —sowie der damit verbundenen Förderung der Mobilität, sondern vor allem auch das explizierte Ziel der „employability“, der Beschäftigungsfähigkeit, also die Förderung von arbeitsmarktbezogenen Qualifikationen (vgl. Keller 2004: 9).

Die „Bologna-Erklärung“ basiert auf einer unverbindlichen politischen Willenserklärungen der Bildungsminister und stellt daher keinen verpflichtenden Vertrag im Sinne des Völkerrechts dar (vgl. Pongratz 2009: 10; Keller 2004: 19). Diese (rechtliche) Unverbindlichkeit verhüllt allerdings den quasi-verpflichtenden Zwangscharakter der Erklärung. Tatsächlich werden alle europäischen Staaten mit dem Verweis auf die Alternativlosigkeit des Konzepts der Bologna-Erklärung unter Druck gesetzt, mitzumachen, was sich nicht zuletzt an einer entpolitisierten Bildungsdebatte ablesen lässt:

> „Ein Merkmal der Entpolitisierung, d.h. des Verzichts auf die kontroverse Diskussion der Ziele der Bildungspolitik ist die Suggestion der Alternativlosigkeit der begonnenen Rationalisierungsmaßnahmen, die jeden Widerspruch ins Abseits des Gestrigen, ja Reaktionären, drängen." (Radtke 2006: 45)

Auf die Suggestion der Alternativlosigkeit zu den aktuellen Reformmaßnahmen soll in Kapitel 17 noch einmal Bezug genommen, im Folgenden sollen jedoch erst auf weitere wegweisenden Reformkonzeptionen, wie beispielsweise die Lissabon-Strategie oder die Agenda 2010 eingegangen werden, die keinen geringen Einfluss auf den weiteren Verlauf des Bologna-Prozesses hatten.

14.4. Lissabon-Prozess

Der Lissabon-Prozess, auch Lissabon-Strategie genannt, wurde im März 2000 von den Regierungs- und Staatschefs der Europäischen Union eingeleitet, mit dem Ziel die EU innerhalb von zehn Jahren „zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum in der Welt zu machen —einem Wirtschaftsraum, der fähig ist, ein dauerhaftes Wirtschaftswachstum mit mehr und besseren Arbeitsplätzen und einem größeren sozialen Zusammenhalt zu erzielen" (Lissabon 2000; vgl. Keller 2004: 24).
Wichtiger Bestandteil der Lissabon-Strategie ist das Arbeitsprogramm 'Allgemeine und berufliche Bildung 2010', welches die Schaffung eines einheitlichen 'europäischen Bildungs- und Beschäftigungsraum' anstrebt sowie die Verwirklichung eines 'Raums des lebenslangen Lernens'. Diese räumliche wie zeitliche Entgrenzung soll die Mobilität, Beschäftigung sowie Wettbewerbsfähigkeit in Europa erhöhen. Das breite sozio-ökonomische Maßnahmenbündel, das vom Lissabon-Prozess verabschiedet wurde erlaubt die Subsumption der spezifisch-bildungspolitischen Ziele des Bologna-Prozesses. So soll die Bildungspolitik zum festen Bestandteil der Beschäftigungs- und Wirtschaftspolitik werden: mittels eines europäischen Leistungspunktesystems (ECVET) sowie eines Qualifikationsrahmens (EQF) soll die Zuordnung von Kompetenzen und Bildungsabschlüssen zu bestimmten Niveaustufen ermöglicht werden (vgl. Pongratz 2009: 16f; Keller 2004: 24). Die gewünschte Nähe von Lissabon- und Bologna-Prozess äußert sich nicht zuletzt in der zeitlichen Synchronisierung: beide Reformen sollen bis zum Jahr 2010 abgeschlossen sein.

14.5. Berlin Agenda 2010

Die Regierungsverantwortlichen in Berlin schlossen sich mit der von Gerhard Schröder 2003 eingeführten „Agenda 2010“ unmittelbar den Plänen der Lissabon-Strategie an. Die Agenda konzipiert das nationale Reformprogramm für Deutschland zur Umsetzung der Lissabon-Strategie. Die politischen Ziele sind denen, der Lissabon-Vorgaben sehr nahe, wenn nicht gar kopiert: es geht um den Ausbau der Wissensgesellschaft, eine wettbewerbsfähige Gestaltung der Märkte, Ausrichtung auf Beschäftigungfähigkeit sowie die Verbesserung der Rahmenbedingungen für unternehmerische Tätigkeiten. Die Vorhaben der Berliner Regierung werden von zahlreiche nationale Gremien und Akteuren unterstützt wie beispielsweise dem Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), der Bund-Länder-Kommision (BLK), der Kultusministerkonferenz (KMK), der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) oder dem im Zuge der Reform gegründeten Institut für Qualitätssicherung im Bildungswesen (IQB) sowie einer ganzen Reihe von Experten und Reformprotagonisten (vgl. Pongratz 2009: 20f).

14.6. Bologna-Konferenzen

In den zweijährlich stattfindenden ministeriellen Gipfelkonferenzen bzw. deren Kommuniqués werden die zentrale Ziele und Vereinbarungen zwischen den Beteiligten Ländern vereinbart. Der erste Gipfel fand im Mai 2001 in Prag statt. Dabei wurde eine eine Bologna Follow-up Group (BFG) für die Zeit zwischen den Gipfelkonferenzen eingerichtet. Diese Gruppen dokumentieren den Reformverlauf und können Kursänderungen oder Nachbesserungen vorschlagen (vgl. Liesner/Lomann 2009: 11; Keller 2004: 12ff). 2003 fand der Gipfel in Berlin, 2005 in Bergen, 2007 in London, 2009 in Leuven statt. Österreich und Ungarn veranstalteten in den jeweiligen Hauptstädten Wien und Budapest 2010 eine Bologna-Jubiläumskonferenz. Dabei wurden in der Budapest-Wien-Erklärung eine Bilanz über die Erfolge der europäischen Hochschulreformen gezogen. Im April 2012 findet die nächste Bologna-Konferenz in der rumänischen Hauptstadt Bukarest statt. (vgl. BMBF 2011; Budapest-Wien 2010).

14.7. Bologna-Ziele

Die Hauptziele des Bologna-Prozesses wurden seit der Bologna-Erklärung 1999 nicht mehr grundlegend geändert, sie bestehen weiterhin in der Förderung der Mobilität von Studenten, Lehrer, Wissenschaftler und Verwaltungspersonal, der Förderung international akzeptierter Abschlüsse, der Förderung der Beschäftigungsfähigkeit und insbesondere der Förderung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit (vgl. BE 1999: 3). Im Detail bedeutet dies für die Hochschulen:

> - Einführung eines vergleichbaren, zweistufigen Systems von Studienabschlüssen (Bachelor und Master)
> - Transparenz der Studieninhalte durch ein Leistungspunktesystem (European Credit Transfer System) und Diploma Supplement
> - Sicherung von Qualitätsstandards auf nationaler und europäischer Ebene
> - Umsetzung eines Qualifikationsrahmens für den Europäischen Hochschulraum
> - Die Relevanz des Konzepts des lebenslangen Lernens soll gesteigert werden
> - Verbindung des Europäischen Hochschulraums und des Europäischen Forschungsraums
> - Im Rahmen gemeinsamer Studienprogramme soll die Zeit für Auslandsaufenthalte, der Fremdsprachenerwerb und die Zahl der außereuropäischen Studenten erhöht werden.
> - Steigerung der Attraktivität des Europäischen Hochschulraums auch für Drittstaaten
> - Studierende sollen die finanzielle Förderung aus dem Herkunftsland, bei einem Hochschulwechsel in ein anderes europäisches Land, nicht verlieren
> - Intensivere Beteiligung der Studierenden an der Gestaltung des Bologna-Prozesses
>
> (vgl. Liesner 2006:122f; Keller 2004: 10ff; Pongratz 2009: 12; BMBF 2011)

Viele dieser genannten Ziele sind in Deutschland bereit umgesetzt worden, dennoch nimmt der Reformeifer kein Ende. In der Erklärung von Budapest und Wien zum Europäischen Hochschulraum (EHR) wird festgehalten,

> „(...) dass die Aktionslinien des EHR, wie die Reform von Abschlüssen und Lehrplänen, Qualitätssicherung, Anerkennung, Mobilität und die soziale Dimension unterschiedlich gut umgesetzt wurden. (…) In enger Zusammenarbeit mit Hochschulen, Hochschulpersonal, Studierenden und anderen Beteiligten werden wir unsere Anstrengungen verstärken, die bereits begonnenen Reformen zu vollenden, um den Studierenden und dem Personal zu ermöglichen, die Lehre und das Lernen in den Hochschulen zu verbessern, die Beschäftigungsfähigkeit von Absolventen zu erhöhen und hochwertige Hochschulbildung für alle zu bieten.“ (Budapest-Wien 2010)

KAPITEL 15 – PISA

—— *Anna Wall*

Der durch den Bologna-Prozess ausgelöste Reformeifer bezog sich anfänglich allein auf den Hochschulsektor. Mit der Lissabon-Strategie wurden europaweite Reformen angeregt, die weit über den Hochschulsektor hinaus gehen. Eine ebenfalls wichtige Rolle spielt die 'Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung' (OECD — „Organisation for Economic Co-operation and Development"), insofern sie die Schulen durch ihre internationalen Schulleistungsstudie „Programme for International Student Assessment" (PISA) in die Reformprozesse einbezieht.

PISA-Studien sind Vergleichsstudien der OECD, die mittels Testreihen —mit jeweils unterschiedlichen Schwerpunkten — die Kompetenzbereiche 'Lesen', 'mathematische Grundbildung' und 'naturwissenschaftliche Grundbildung' von Fünfzehnjährigen in den jeweils teilnehmenden Länder untersuchen. Die Durchführung der PISA-Studien begann bereits 1997, ihre Ergebnisse wurden aber erstmalig 2000 und anschließend in einem dreijährigen Turnus veröffentlicht (vgl. Bank/Heidecke 2009: 361). Die daraus gewonnenen Vergleichsdaten sollen Aufschluss darüber geben, inwiefern die Schulen in der Lage sind, den Schülern Basiskompetenzen zu vermitteln, die für die Teilhabe in der modernen Gesellschaft benötigt werden. Außerdem wird der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg untersucht. Diese Daten sollen Informationen über Ressourcenausstattung, Funktions- und Leistungsfähigkeit der untersuchten Bildungseinrichtungen liefern und so die Politik bei künftigen Bildungsentscheidungen, wie beispielsweise dem Aufbau des europäischen Bildungsraums, unterstützend beraten. Allerdings muss für eine solch umfangreiches Evaluationsvorhaben ein ganzes Set an Steuerungs- und Kontrollmechanismen, die der betriebswirtschaftlichen Steuerungsweise entlehnt sind, in den Bildungseinrichtungen installiert werden. (vgl. Flitner 2006: 246; Liesner 2009: 97f)

15.1. Output-Variablen

Die OECD verglich ihre Mitgliedsstaaten bis in die 1980er Jahre vorwiegend anhand Input-Variablen, wie z.B. Lerninhalte, Schüler-Lehrer-Relationen, Klassengrößen oder Investitionen pro Schüler. Da beispielsweise eine Erhöhung der Bildungsausgaben (pro Schüler) keinen empirisch überprüfbaren Zuwachs an Bildungsqualität mit sich brachte, orientierte sich die OECD zunehmend —spätestens mit der Entwicklung der PISA-Studie —an Output-Variablen. Die neuen Kontrollvariablen beziehen sich nicht mehr auf Bildungsinhalte, sondern orientieren sich an den Ergebnissen, die vor allem Effizienz und Effektivität der Lernprozesse messen und überprüfen sollen (vgl. Radtke 2003: 109f; Pongratz 2009: 13). Um den Leistungsoutput messen zu können, müssen Lerninhalte vergleichbar sein und aus diesem Grund standardisiert werden. So wurde 2002 die Entwicklung nationaler Bildungsstandards von der Regierung (spezifischer, der KMK) in Auftrag gegeben. Diese orientieren sich an den standardisierten Vorgaben der PISA-Studie und haben von dort z.B. die Output-Kontrolle zur Steuerung schulischer Lernprozesse übernommen. Daran lässt sich der enorme Einfluss der OECD auf die nationale Bildungspolitik ablesen. Die Qualität der Bildungseinrichtungen wird in diesem Zug zunehmend vom produzierten Output, also dem Ergebnis der Schülerleistungen, abhängig gemacht, woraus sich auch das Erfordernis regelmäßiger Qualitätsevaluationen erklärt (vgl. Pongratz 2009: 21). Worauf in Kapitel 20.3 näher eingegangen werden soll.

KAPITEL 16 – NEUAUSRICHTUNG DES BILDUNGSSYSTEMS IM NEOLIBERALISMUS

—— *Anna Wall*

16.1. Neoliberalismus

Die marktwirtschaftliche Ausrichtung ist eng Verbunden mit den strukturell ökonomischen Problemen hochentwickelter Industriegesellschaften, die seit der Krise in den 1970er Jahren ausgelöst wurden. Das fordistische Wachstumsmodell geriet ins Stocken: Wachstumsraten sanken, die Profitraten fielen und das Problem der Massenarbeitslosigkeit trat auf den Plan. Die Idee des Neoliberalismus, also die Befreiung der Märkte, versprach einen Ausweg aus einer scheinbar ausweglosen Situation.
Das neoliberale Transformationsprojekt des Kapitalismus ist seit der damaligen Krise durch drei wesentliche Merkmale der Veränderung gekennzeichnet:

> „Erstens die umfassende Globalisierung der Weltwirtschaft, verstanden als beschleunigte und intensivierte Form internationaler Arbeitsteilung, in welche die aufstrebenden Entwicklungs- und Schwellenländer durch ein strenges Regime der Handelspolitik (WTO, Weltbank, IWF) als Rohstofflieferanten und verlängerte Werkbänke integriert wurden; zweitens die Liberalisierung der nationalen Kapitalmärkte zur Schaffung eines deregulierten globalen Finanzmarktes als Quelle einer erweiterten Akkumulation und drittens die Transformation der Wohlfahrtsstaaten, die durch ein Absenken staatlicher Transferleistungen und die Verpflichtung auf das unternehmerische Selbst bei gleichzeitiger Stärkung des autoritären Elements gekennzeichnet ist.“ (Ptak 2009: 85)

16.2. Transformation der Rolle des Staats

Zu den Grundfesten der neoliberalen Ideologie wird einerseits die Universalisierung des Marktprinzips und andererseits die Liberalisierung staatlicher Zwänge gezählt, wobei die Stärkung privater Akteure oftmals als ein Rückzug des Staats interpretiert wird. Das Pro-

gramm der aktuellen Bildungsreformen ist zwar eindeutig neoliberal präformiert, die Transformation des Bildungssystems ist jedoch nicht gleichzusetzen mit einem Rückgang staatlicher Zwänge: Die Bildungsreformen werden indes durch das Wechselspiel in der Zusammenarbeit von Nationalstaaten und supranationalen Organisationsformen, wie WTO, OECD und EU gemeinsam angetrieben. Staatliche Politik und die Intensivierung des globalen wirtschaftlichen Wettbewerbs wirken wechselseitig auf die Veränderungen von Lern- und Arbeitsbeziehungen. Dabei zieht sich der Staat keineswegs zurück, sondern nimmt eine zentrale Organisationsrolle ein. Die Rolle des Staates wird beispielsweise dahingehend transformiert, dass internationale Akteure immer größeren Einfluss auf nationalstaatliche Bildungspolitik nehmen. Die Änderung der staatlichen Steuerungsweise ermöglicht aber auch eine implizitere, schwerer zu durchschauende Regulierung. Der Staat steuert nun mittels Indikatoren aus der Ferne und vermag so, Verantwortungs-, Kosten- oder Qualitätsdruck bis in unterste Ebenen durchzureichen. So können beispielsweise eigentlich systemische Konflikte und Probleme direkt auf Akteure niedrigerer Ebenen, wie z.B. Schulen bzw. Lehrer abgewälzt werden (vgl. Pongratz 2009: 69).

Dass es sich bei den aktuellen Bildungsreformen um eine Transformation des Staates handelt, sollte unbedingt beachtet werden, zumal die Rhetorik eines 'Rückzug des Staats' irreführend sein kann: sie verschleiert den Blick, dass kein Markt unabhängig von politischen Herrschaftsverhältnissen oder der Regulierung des Staats existiert, also auch kein Bildungsmarkt (vgl. Prausmüller/Schimmerl/Striedinger 2005: 54).

16.3. Der Imperativ der 'internationalen Wettbewerbsfähigkeit'

Die Neuausrichtung des Bildungssystems ist im Kern an den neoliberalen Grundsätzen orientiert. In erster Linie geht es, ebenso wie bei der Liberalisierung der Märkte, um die Ausdehnung von Wettbewerb und Konkurrenz.

Auf internationaler Ebene wird die Wettbewerbsorientierung von EU und OECD forciert: einerseits hat die EU „mit ihrer wettbewerbsorientierten Lissabonstrategie und dem universalisierenden Bolognaprozess einen, wenn nicht den entscheidenden institutionellen Rahmen gesetzt“ (Ptak 2009: 81) und die OECD verfolgt andererseits das Ziel,

„die effiziente Produktion von Humankapital zur Steigerung der Wettbewerbsfähigkeit" (Ptak 2009: 82), mittels PISA und ähnlichen Vergleichsstudien, in ihren Mitgliedstaaten sicher zu stellen. Der Beitrag den das GATS bzw. die WTO zur Ausdehnung des Wettbewerbsgedanken leistet, wird in Kapitel 18.6 näher erläutert.
Auf nationaler Ebene wird die Wettbewerbsorientierung vor allem durch die zentralen Arbeitgeberverbände BDI und BDA, das Institut der deutschen Wirtschaft und die Bertelsmann AG sichergestellt, sowie durch die Kultusministerkonferenz oder die Wirtschaftsministerkonferenz (vgl. Ptak 2009: 82).

16.3.1 Lissabon-Strategie als hegemoniale Strategie zur Legitimation

Die Lissabon-Strategie bezeichnet eine hegemoniale Strategie, die „alle europäischen Kräfte für den Kampf um Zukunftsmärkte und globale Machtpositionen mobilisieren" (Pongratz 2009: 18) will. Die Legitimation aus Kampf und Konkurrenz bezieht sich vor allem auf den erklärten Konkurrenten der EU, die USA, die auch gleichsam als Vorbild fungieren. Der hegemoniale Charakter dieser Strategie zeigt sich ebenso in einschlägigen Dokumenten der EU bezüglich der Reformvorhaben: sie geben sich alternativlos und dekretieren die Marschroute, der Reformmaßnahmen, allen voran die Bildungsreformprozesse. Mit einem aus der Biologie bzw. genauer der Evolutionslehre entliehenen Vokabular, d.h. der Häufung von Worten wie 'Entwicklung' oder 'Anpassung' suggerieren die EU-Dokumente Naturnotwendigkeit bzw. Unabänderlichkeit (vgl. Pongratz 2009: 18f). Die europäische, neoliberale Doxa der internationalen Wettbewerbsfähigkeit gründet auf dem (konstruierten) Konkurrenzverhältnis zu den USA und ist deshalb so wirksam, weil sie den Schein der Naturnotwendigkeit, wie auch den der Alternativlosigkeit, aufrechterhalten kann. Die geforderte Wettbewerbsorientierung stellt in diesem Zusammenhang jedoch keine rein ökonomische Kategorie dar, sondern steht für eine viel grundlegendere Umformung der Beziehung zwischen Ökonomie, Politik und Bildung, wie in Kapitel 19.1 noch zu sehen sein wird.

16.4. Humankapital

Die Ausrichtung des Bildungswesens an marktwirtschaftlichen Grundsätzen stützt sich auf zwei Theoriedebatten: auf die These der Wissensgesellschaft und auf die Humankapitaltheorie.

Wenn auch die Diagnose einer Wissensgesellschaft bisher wenig haltbar scheint, so ist dennoch zu beobachten, dass Wissensproduktion und ihre Verwertung gesellschaftlich immer bedeutender werden —unter dieser Prämisse erscheint das Schlagwort des „Informationskapitalismus“ bezeichnender. Vor allem die Entwicklung der Informations- und Kommunikationstechnologien befördert einen Wissenszuwachs —zumindest auf quantitativer Ebene. Die Möglichkeit der Informationsbeschaffung wird jedoch durch die enorme Fülle und der damit einhergehenden Unübersichtlichkeit erschwert: das Individuum muss aus einer Flut von Informationen selektieren (können). Darüber hinaus wird die Möglichkeit der Informationsbeschaffung auch durch „interessengeleitete politische, vor allem aber ökonomische Begrenzungen“ (Ptak 2009: 88) eingeschränkt. Diese Begrenzungen, die den Zugang zu und die Nutzung von Wissen einschränken, werden im wesentlichen durch Kommodifizierung, die Bildung in ein knappes Gut verwandelt und ein wesentliches Kennzeichen der Wissensgesellschaft darstellt (siehe Kapitel 18.6), hergestellt (vgl. Ptak 2009: 88).

Die Humankapital-Theorie stammt aus der Bildungsökonomie und wurde bereits in den 60er Jahren von Gary S. Becker begründet. Dieser Ansatz ist so umfassend konzipiert, dass er scheinbar auf jegliches menschliche Verhalten anwendbar ist. Die These von Bildung als wichtigster Produktionskraft in Zeiten der Globalisierung, kann empirisch bisher nicht überzeugend belegt werden, dennoch gilt die Investition ins Humankapital heute als eine überaus wichtige Investition, die die Wettbewerbsfähigkeit im globalen Konkurrenzkampf sichern soll. Nach der Logik dieser Theorie, soll sich der Mensch als Ressource begreifen lernen und sich somit selbst dazu verpflichten in sein eigenes Humankapital zu investieren: „Die Menschen werden dazu aufgerufen, sich als „Kompetenzmaschinen“ (Foucault, in: Sennelart 2004 b, S. 319) zu begreifen, die Einkommen produzieren. Entsprechend ergeht an sie die Aufforderung, Kompetenzbilanzen vorzulegen, Investition und Ertrag in ihren eigenen Lernprozess zu kalkulieren, ihre Produktivität als messbares Output vorzuweisen.“ (Pongratz 2009: 13)

Zum Zwecke der 'Humankapitalisierung' menschlichen Lebens wird vor allem auch die Pädagogik in den Dienst genommen:

> „Nahezu ausschließlich geht es darum, menschliches Lernvermögen für Konkurrenzfähigkeit und wirtschaftliche Verwertung in Dienst zu nehmen —Ziel ist die »Humankapitalisierung« des Menschen. Trotzdem Pädagogik unverändert das Ideal der »Befreiung des Denkens« von allen ihm durch gesellschaftliche Umstände auferlegten Zwängen hochhält, hat sie sich auf diese Art

> zum Hauptinstrument von Ausbeutung und Instrumentalisierung des Menschen entwickelt. Diese werden im Informationskapitalismus nicht mehr mittels autoritärer politischer Strukturen, sondern über die Ideologie der »Bildung zur Brauchbarkeit« bewerkstelligt. Wie nahezu alle Aspekte menschlichen Daseins, gewinnt heute auch das Lernen nur mehr über den am Markt generierten »Wert« Bedeutung. Es muss sich rentieren indem es zum Sieg im Konkurrenzkampf »Jede/r gegen Jede/n« beiträgt." (Ribolits 2009b: 7)

16.5. Lebenslanges Lernen

Auf der Grundlage des Informationskapitalismus bzw. der Humankapitaltheorie scheint sich das Konzept des 'lebenslangen Lernens' wie ein fehlender Baustein in das Puzzle neoliberaler bzw. gouvernementaler Regierungsweisen einzufügen.
Im heutigen Informationskapitalismus, in dem Wissen rasant (an-)wächst, sich ständig wandelt, also veraltetes durch neueres Wissen abgelöst wird, wird es zunehmend schwieriger, relevantes von irrelevantem bzw. aktuelles von überholtem Wissen zu unterscheiden. Für dieses Problem scheint das Konzept des lebenslangen Lernens als einzig möglicher Ausweg —so lautet zumindest die Behauptung. Auf dieser Grundlage erscheint es kaum verwunderlich, dass beispielsweise das Jahr 1996 zum „Europäischen Jahr des lebenslangen Lernens" ausgerufen oder dass das lebenslange Lernen im Jahr 2000 zum Grundprinzip des „Memorandum für Lebenslanges Lernen" (EK 2000) erhoben wurde, das sich bisher auf die (Aus-)Bildungszeit beschränkte. Dass dieses Konzept in erster Linie der Bewältigung des stetig wachsenden wie wandelnden Wissens —im Sinne eines Verständnisses von bzw. Sich-Zurecht-Findens in der Welt —dient, darf allerdings bezweifelt werden:

> „Offenbar hat sich herausgestellt, dass viele Menschen noch nicht begriffen haben, dass sie nicht deshalb zu lebenslangem Lernen aufgefordert werden, um die Welt besser verstehen und besser in deren Gestaltung eingreifen zu können, sondern deshalb, »damit die Ziele der wirtschaftlichen Entwicklung, der Effizienz der Arbeitsmärkte sowie der beruflichen und geographischen Mobilität, die sich die Europäische Union gesteckt hat, erreicht werden können, indem sie die Wirksamkeit der Investitionen in die allgemeine und berufliche Bildung, das lebensbegleitende Lernen und die Entwicklung des Humankapitals und der Arbeitskräfte erhöht« (Rat der EU 2004: 2)" (Ribolits 2009b: 211).

Das Konzept des lebenslangen Lernens meint heutzutage ein allumfassendes Lernkonzept, das sämtliche Lebens- und Lernformen einschließt und sich auf die gesamte Lebensspanne, von der Wiege bis zur Bahre, erstreckt (vgl. Pongratz 2009: 141). Das ur-

sprüngliche Verständnis von lebenslangem Lernen —bzw. seine ursprüngliche Konzeption aus den 1970er Jahren —als einer „Idee des Aufstiegs durch Bildung“ wandelt sich heute in eine „lebenslangen Pflicht zur marktkonformen Selbstoptimierung“ (Pongratz 2009: 25). Somit verkehrt sich das, was ursprünglich als Chance gedacht war zu einem Zwang, dem Zwang sein leben lang zu Lernen:

> „Die Charakterisierung als lebenslanges oder auch »lebenslängliches Lernen« greift für das was da passiert viel zu kurz, tatsächlich geht es um »lebenslängliche Erziehung«.“ (Ribolits 2009b: 223)

16.6. Exkurs: Bologna & Studienreform 1966: Parallelen & Unterschiede

Radtke beschreibt den Bologna-Prozess als eine „betriebswirtschaftliche Revolution von oben“ (Radtke 2008: 1), die insofern an die vom Wissenschaftsrat 1966 geplante radikale Studienreform anknüpft, als sie die damalige Programmatik heute umzusetzen sucht. Schon damals standen Studienzeitverkürzung und Reglementierung der Universitäten auf dem Reformplan, es ging um „die effektive Steuerung und Kontrolle des Bildungssystems und seine Ausrichtung auf extern gesetzte Ziele“ (Radtke 2008: 1). Im Gegensatz zur damaligen Reform, als sich die Hochschulgesetzgebung noch auf öffentliche Debatten einließ und sich gegen Protestbewegungen verteidigen musste, setzt die heutige Reform auf das Überraschungsmoment (siehe Kapitel 17.1). Des Weiteren werden heute Sozialtechniken eingesetzt, die aus der Betriebswirtschaft stammen: die Bildungseinrichtungen sollen in diesem Zusammenhang zu Produktionsstätten bzw. Dienstleistungsbetrieben umgebaut werden, die sich an ihrer „Produktivität messen lassen soll“ (Radtke 2008: 1). An der wirtschaftlich ausgerichteten Zielsetzungen und dieser betriebswirtschaftlich beeinflussten Umsetzungsart kommt der neoliberale Charakter der aktuellen Reformen eindeutig zum Vorschein.

16.7. Neuausrichtung als 'Ökonomisierung der Bildung'

Die aktuelle Bildungsreform folgt der fixen Idee Bildungseinrichtungen in Wirtschaftsunternehmen transformieren zu wollen. Damit dieser Schritt gelingt, müssen Bildungsprozesse (künstlich) produzierbar werden. Dazu werden Steuerinstrumente benötigt, die

an betriebswirtschaftlichen Prozessverläufen orientiert sind. Der Studienablauf soll nach betriebswirtschaftlichem Muster organisiert werden und das Lehrangebot der Hochschule soll sich an den Erwartungen des Markts orientieren (vgl. Lohmann 2004: 166; Pongratz 2009: 58). So kann ein Hauptziel der Reformen als „Zurichtung des Bildungssystems auf seine ökonomischen Zweckmäßigkeit" (Ptak 2009: 81) beschrieben werden. Diese Zurichtung lässt sich analytisch in drei Ebenen unterteilen: Erstens wird Bildung durch marktwirtschaftliche oder marktähnliche Instrumente gesteuert (siehe Kapitel 18.4). Zweitens wird Bildung auf die Qualifizierung von Arbeitskräften beschränkt und an den Interessen von Unternehmen und ihren Verbänden ausgerichtet (siehe Kapitel 18.5). Drittens wird Bildung kommodifiziert, also kommerzialisiert und teilprivatisiert, wodurch ein neuer globaler Wachstumsmarkt mit neuen Formen der Kapitalakkumulation geschaffen wird (siehe Kapitel 18.6).

KAPITEL 17 – BILDUNGSREFORM ALS REGIERUNGSTAKTIK

—— *Anna Wall*

Der permanente Verweis auf Gefahren bzw. die verschärfte Wettbewerbssituation, durch die rasche Entwicklung von Globalisierung und Technologisierung, soll die Notwendigkeit von Reformen begründen und somit auch das Argument der Alternativlosigkeit zu den aktuellen Reformprozessen bekräftigen. So wird z.B. damit gedroht, auf dem Weltmarkt nicht länger bestehen zu können, oder gar „das Existenzrecht zu verlieren, überflüssig oder nutzlos zu werden" (Masschelein/Simons in Pongratz 2009: 11). Die Intransparenz der Reformen tut ihr übriges, Alternativkonzeptionen erst gar nicht aufkommen zu lassen.

17.1. Intransparenz & Zeitdruck als Verschleierungs- & Überraschungstaktik

Die Transparenz der Reformvorhaben wird zum einen durch die unablässige Produktion eines Sprachnebels, einer Mischung aus bürokratischen und unternehmerischen Formulierungen, größtenteils verschleiert (vgl. Pongratz 2009: 18, 46). Zum anderen werden die Reformvorhaben unter Zeitdruck durchgesetzt, was auch als „Überrumpelungstaktik" beschrieben werden könnte —wenn diese auch nur bedingt als eine solche beabsichtigt sein mag, da die Reformagenturen ebenso unter Druck stehen, dem Druck der krisenhaften Entwicklungen des Weltwirtschaftssystems. So wurden zahlreiche Erklärungen und Dokumente innerhalb kürzester Zeit verfasst und fast zeitgleich publiziert:

> „Zeitdruck, alles gleichzeitig zu verändern, ist ein zentraler Mechanismus der Durchsetzung der Reform, eine Form des Umgangs mit Ungewissheit, die an die Stelle rationaler Verfahren und legitimierter Gremien die Durchsetzungsmacht oligarchisch bestimmter Funktionseliten setzt." (Radtke 2003: 115)

Die Gleichzeitigkeit der Veröffentlichungen lässt keine Zeit für Alternativen, geschweige denn für eine kritische Auseinandersetzung: die Reformen überrumpeln die Bildungsdebatte. Argumente zur Rechtfertigung des Zeitrucks beziehen sich immer wieder auf die Umgestaltung Europas, die vom Bologna-Prozess ausgelöst wurde und nicht mehr zu stoppen ist (vgl. Radtke 2008: 1). Das Ziel den Hochschulraum bis 2010 umzugestalten naturalisiert diesen Zeitdruck förmlich.

17.2. Sparpolitik als taktische Unterfinanzierung

In der Erziehungswissenschaft herrscht derzeit eine rege Diskussion über die veränderten Beziehungen zwischen Bildungssystem, Staat und Wirtschaft, insbesondere unter (Kosten-)Gesichtspunkten. Die aktuelle Bildungspolitik betreibt eine Austeritätspolitik, die Verknappung, Umsteuerung und Kommerzialisierung als zentrale Punkte auf ihrer Agenda stehen hat (vgl. Pongratz 2009: 66f; Radtke 2003: 111). Gelegentlich lassen sich sogar im Programm der OECD relativ eindeutige Hinweise dafür finden, wie beispielsweise in einem OECD-Strategiepapier aus dem Jahr 1996:

> „Um das Haushaltsdefizit zu reduzieren, sind sehr substanzielle Einschnitte im Bereich der öffentlichen Investitionen oder die Kürzung der Mittel für laufende Kosten ohne jedes politische Risiko. Wenn Mittel für laufende Kosten gekürzt werden, dann sollte die Quantität der Dienstleistung nicht reduziert werden, auch wenn die Qualität darunter leidet. Beispielsweise lassen sich Haushaltsmittel für Schulen und Universitäten kürzen, aber es wäre gefährlich, die Zahl der Studierenden zu beschränken. Familien reagieren gewaltsam, wenn ihren Kindern der Zugang verweigert wird, aber nicht auf eine allmähliche Absenkung der Qualität der dargebotenen Bildung, und so kann die Schule immer mehr dazu übergehen, für bestimmte Zwecke von den Familien Eigenbeiträge zu verlangen, oder bestimmte Tätigkeiten ganz einstellen. Dabei sollte nur nach und nach so vorgegangen werden, z.B. in einer Schule, aber nicht in der benachbarten Einrichtung, um jede allgemeine Unzufriedenheit der Bevölkerung zu vermeiden.“ (Morrison in Lohmann 2010: 232f)

Diese planvolle Unterfinanzierung, die bereits seit mehreren Jahrzehnten von nationalen wie internationalen Akteuren propagiert wie vorangetrieben wird, dient der systematischen Delegitimation öffentlicher Bildungseinrichtungen. Mit der planvollen Unterfinanzierung und systematischen Verschlechterung der Arbeitsbedingungen, wie auch der Minderung öffentlicher Wertschätzung des pädagogischen Personals, soll eine Marginalisierung der öffentlichen Schulsysteme lanciert werden. Dieser Prozess soll solange ausgedehnt werden, bis Einigkeit darüber herrscht, dass das Bildungswesen einer grundle-

genden Reform bedarf (vgl. Lohmann 2010: 232; Lohmann 2010b: 87f, 194). Die Sparpolitik befördert nicht nur eine Akzeptanz der Reformen, sondern darüber hinaus auch die weitergehende Delegitimierung wohlfahrtsstaatlicher Politik, vor allem über das Mittel der Kommodifizierung des Bildungsbereichs:

> „Vor allem dient sie dazu, eine breite Akzeptanz für die Transformation von Bildungsprozessen in Eigentumsoperationen (mit Wissen als Ware) herzustellen. Denn der Sparzwang befördert die Kommerzialisierung des Bildungssektors —auch wenn allenthalben der umgekehrte Schluss nahe gelegt wird: der Verkauf von 'Bildungsgütern' erfolge zum Zweck des Sparens. Die Kommerzialisierung der Bildung verstärkt auf diese Weise die Deligitimierung einer ehemals wohlfahrtstaatlich ausgerichteten Politik“ (Pongratz 2009: 67).

17.3. PISA als Leistungszwang-Verstärker

Ludwig Pongratz sieht PISA selbst als einen „Machtverstärker“, der nicht nur normierende und normalisierende Praktiken etabliert wie Standards setzt, die es zu erreichen gilt. PISA bezeichnet vielmehr „eine dynamische Form der Qualitätsmessung“ (Pongratz 2004: 257), die einen permanenten Zwang zur Leistungssteigerung zum Effekt hat. Durch Benchmarking beispielsweise, also dem Vergleich mit erfolgreicheren Unternehmen und Qualitätspreisen für Best-Practise-Einrichtung, wird eine Jagd nach immer neuen Rekorden ausgelöst. Da die eigene Position im Qualitäts-Ranking immer in Relation zu den Positionen der Mitbewerber gesetzt wird, also letztlich nur einen Vergleichswert darstellt, wird der Zwang zur Leistungssteigerung zu einem endlosen Prozess.

> „Jeder rückt gleichzeitig und gleichermaßen in die Rolle des Preisrichters und Wettbewerber, des Gewinners und Verlierers, des Selbst-Unternehmers und Leibeigenen. Wo die Diktatur des Komparativs herrscht, da wird —in einer Variation Hegels —der Weltmarkt zum Weltgericht. (…) Der Weltmarkt und sein reformpädagogisches Instrumentarium —international implementierte Testbatterien —etablieren sich als Weltgericht. Die nächsten Tests sind bereits angekündigt und die OECD als ideeller Gesamtmanager wird alles daran setzte, den Prozess fortzuführen.“ (Pongratz 2004: 257)

17.3.1 Analyse Bourdieu & Foucault

Der Diskurs rund um PISA lässt sich mit Bourdieu als ein Feld symbolischer Auseinandersetzung um Deutungsmacht interpretieren. An diesem Kampf vieler unterschiedlicher Positionen können sich jedoch nur diejenigen durchsetzen bzw. überhaupt erst „mitreden“, die über das nötige symbolische Kapital verfügen, d.h das wissenschaftliches

Renommee. Die PISA-Studie wird als empirische Überprüfung der Wirklichkeit zur Doxa und somit eine Legitimationsfigur, der tatsächlich interessenorientierten Bildungsreform (vgl. Kajetzke 2008: 92).

Mit Foucault lässt sich die PISA-Studie auch als eine internationale Prüfung beschreiben, die ebenso wie ihr kleiner Bruder, die Prüfung in der Schule, funktioniert, aber mit weitaus größerer Durchschlagskraft normiert bzw. normalisiert. An dieser Stelle sei auf Kapitel 10 verwiesen, in dem die diziplinierende bzw. individualisierende Macht der Prüfung ausführlicher diskutiert wird. Die Einführung eines internationalen Standards dient als Maßstab der Messung der Schüler. Die daraus resultierenden Ergebnisse begründen die Normen, an denen sich die Schüler zukünftig orientieren sollen. Die Regulierung der Bevölkerung —über Standards (siehe Kapitel 20) —soll über die Veränderung der nationalen Bildungssysteme eingeleitet werden (vgl. Kajetzke 2008: 94).

KAPITEL 18 – ÖKONOMISIERUNG DER BILDUNG

—— *Anna Wall*

18.1. Frankfurter Einsprüche

Unter dem Stichwort „Ökonomisierung der Bildung“ lassen sich die heterogensten Ansätze zur Kritik des wirtschaftlichen Strukturwandels zusammenfassen, die die Reformprozesse grundlegend ändern möchten oder gar komplett ablehnen. Unter den vielfältigen unterschiedlichen kritischen Arbeiten zum Thema sticht ein Projekt hervor, das sich durch einen relativ geschlossenen Protest auszeichnet: die 'Frankfurter Einsprüche'. Die auf der Grundlage dieser Einsprüche formulierte „Frankfurter Erklärung“ zur Korrektur des bisherigen Reformkurses, die im Oktober 2005 auf einer Tagung in der Goethe Universität Frankfurt verabschiedet und veröffentlicht wurde, setzte ein bundesweites Zeichen: sie entfachte eine breite Diskussion und innerhalb kürzester Zeit wurde die Erklärung von über 300 Erziehungswissenschaftlern und Pädagogen unterschrieben (vgl. Balzer/Bünger 2008: 45ff; Pongratz 2009: 24). Die fünf „Frankfurter Einsprüche“, die öffentlich gegen die „technokratische Umsteuerung des Bildungswesens“ (Gruschka et al. 2006: 11) protestieren, wurden jedoch bereits im Juni 2005 formuliert. Kritisiert wird darin vor allem der wirtschaftliche Strukturwandel, also der Umbau der Bildungseinrichtungen zu Wirtschaftsbetrieben. Im Zentrum dieser Kritik stehen Autonomisierung, Standardisierung, Modularisierung, Kompetenzorientierung, Evaluation und Qualitätskontrolle (vgl. Pongratz 2009: 24). Die Frankfurter Einsprüche sehen zwar, ebenso wie Befürworter, einen strukturellen wie inhaltlichen Reformbedarf von Schule und Hochschule, die bisherigen Reformaßnahmen seien jedoch „ungeeignete Mittel (…), die Mängel von Schule und Hochschule zu beseitigen“ (Gruschka et al. 2006: 12).
Die fünf Thesen der Frankfurter Einsprüche lauten:

> „1. Wir wenden uns gegen die Illusionen einer alle politischen Parteien übergreifenden Bildungspolitik, die das Bildungssystem nach betriebswirtschaftlichen Mustern in den Griff zu bekommen sucht. (...)
>
> 2. Wir widersprechen der völlig irreführenden Behauptung, bei der gegenwärtigen Umorganisation der Bildungsinstitutionen gehe es um mehr Autonomie von Schulen und Hochschulen. (...)
>
> 3. Wir halten es für einen folgenschweren Irrtum, wenn behauptet wird, Erziehungswissenschaft erfülle ihren öffentlichen Auftrag nur dann, wenn sie unmittelbar verfügbare und kurzfristig nutzbare Ergebnisse für Politik und Praxis zeitige. (...)
>
> 4. Wir protestieren gegen die weitere Aushöhlung von universitären Studiengängen —insbesondere auch in der Lehrerausbildung —durch ihre zunehmende Verschulung. (...)
>
> 5. Wir bezweifeln die vorherrschende Meinung, die Festlegung und Durchsetzung von Leistungsstandards zur Überprüfung von Basiskompetenzen sei ein geeignetes Mittel, um der demokratischen Forderung nach größtmöglicher Gleichheit der Bildungschancen Genüge zu tun“ (Gruschka et al. 2006: 13ff)

Die durch die Frankfurter Einsprüche angefachte, öffentliche Auseinandersetzung mit der Reform wird auch im Internet fortgeführt, beispielsweise im 'Forum Kritische Pädagogik' (unter „forum-kritische-paedagogik.de“). Dort werden die problematischen Auswirkungen unterschiedlicher Aspekte der Bildungsreform bzw. Alternativvorschläge gesammelt und der Öffentlichkeit in Form wissenschaftlicher Aufsätze bzw. Analysen, zugänglich gemacht.

18.2. Drei Ebenen des Ökonomisierungsprozesses

Die Frankfurter Einsprüche lassen sich in drei Ebenen des Ökonomisierungsprozesses differenzieren: Verbetriebswirtschaftlichung, Funktionalisierung und Kommodifizierung. Verbetriebswirtschaftlichung meint die Ökonomisierung der Bildungseinrichtungen, welche als ein technokratischer Steuerungsversuch gelesen wird. Ihre Funktionsweise wie Organisationsform wird nach betriebswirtschaftlichem Muster umstrukturiert, durch die Einführung von ökonomischen Prinzipien, wie beispielsweise Effizienzkontrolle, Output-Orientierung und Qualitätskontrolle. Funktionalisierung meint die Ökonomisierung der Bildungsinhalte, also eine zunehmende Orientierung an verwertbarem Wissen, also der funktionalen Brauchbarkeit von Lehrinhalten. Die Zunahme explizit ökonomischer Lehrinhalte sowie die Reduktion des Bildungsbegriffs auf Kompetenzen

bzw. verwertbare Qualifikationen verändert das Verständnis von Lehre grundlegend: sie soll nun primär auf „employability“ (Beschäftigungsfähigkeit) ausgerichtet werden. Kommodifizierung meint die „Verwarenförmigung“ und Kommerzialisierung des Bildungsangebots. Bildungseinrichtungen sollen sich zunehmend als nachfrageorientierte Bildungsdienstleister verstehen, die unter Konkurrenzbedingungen auf einem Quasi-Markt rentabel wirtschaften (vgl. Balzer/Bünger 2008: 47f).

18.3. Von der Kritik zur 'radikalen' Kritik

So berechtigt die Kritik der Frankfurter Einsprüche an den Bildungsreformen ist, so sollten einige Kritikpunkte noch einmal genauer betrachtet werden, um den problematischen Charakter der Reformen voll und ganz fassen zu können bzw. ihre Verstricktheit in die neoliberale Gesellschaftskonzeption aufzuzeigen. Ansonsten droht die Kritik auf halbem Wege stehen zu bleiben und läuft damit Gefahr im Zuge von 'Reformen' der Reform, konstruktiv im Sinne einer Optimierung der Reform vereinnahmt bzw. verzweckt zu werden.

Entscheidend ist, die „Ökonomisierung der Bildung“ nicht als ein *neues* Verhältnis zu begreifen, das erst durch die aktuelle Bildungspolitik hergestellt würde, sondern die Bildungsreformen vor dem Hintergrund der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft zu lesen, in der sich Bildung und Ökonomie notwendig wechselseitig konstituieren müssen. Die Ökonomie war spätestens seit dem Ende des 19. Jahrhunderts, mit der Verallgemeinerung der Schule als Antwort auf die Erfordernisse des damaligen Stands der Produktivkräfte, auf das Bildungssystem angewiesen, was sich nicht zuletzt in der Formulierung der Schulpflicht äußerte: das Bildungssystem diente schon dem damaligen Arbeitsmarkt als Qualifikations- und Selektionsinstrument, um adäquaten, d.h. auf die Erfordernisse des Marktes angepassten, „Nachschub“ sicherzustellen bzw. diesen auf die vorgegebenen (ungleichen) Positionen zu differenzieren. So sollten auch bisherige Reformprozesses im Bildungswesen auf dem Hintergrund der kapitalistischen Verhältnisse gelesen werden bzw. als Antwort auf kapitalistische Krisenerscheinungen (vgl. Balzer/Bünger 2008: 48f). Dann wäre nämlich nicht festzustellen, *dass* das Bildungssystem im Sinne einer Ausrichtung an ökonomischen Vorgaben bzw. Erfordernisse reformiert werden soll, sondern wie sich *Art und Weise* solcher Reformvorhaben im Laufe der Zeit gewandelt haben:

> „Hatte Bildungspolitik Mitte des 19. Jahrhunderts noch mit Verboten auf der konkreten Inhaltsebene gearbeitet —ein Beispiel ist das Verbot der als potenziell subversiv eingeschätzten grammatischen Übungen an Volksschulen durch die Stiehlschen Regulative von 1854 (vgl. Heydorn 1971, 21) —so geht Bildungspolitik ihren Interessen und Zielen spätestens seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts auf andere Weise nach: Auf einer Tagung der Unesco wird bereits 1968 gefordert: Lehrpläne sollen „von einem bloßen Lernzielkatalog zur globalen Steuerungsinstanz aller jener Maßnahmen und Mittel entwickelt werden, durch die Lernziele realisiert werden" (ebd. 14f.). H.-J. Heydorn kommentiert: „Die Normierung des Bildungsprozesses wird am Rationalisierungsmodell der Großbetriebe orientiert" (ebd.)." (Balzer/Bünger 2008: 49)

So lassen sich die aktuellen Reformvorhaben als Fortführung einer historischen Reihe von (größeren bzw. weitgreifenderen) gezielten und interessengesteuerten Eingriffen ins Bildungssystem lesen (siehe Kapitel 10.1), die jedoch nicht mehr so sehr an der expliziten Differenzierung der Schüler im Hinblick auf gesellschaftliche Positionen festhalten, sondern diese Bürde (der Differenzierung) den Schülern weitestgehend selbst überlassen. Die ökonomische Einflussnahme findet vielmehr auf der Ebene der Aneignungsprozesse, also der Qualifikation, statt und zwar indirekt über die Manipulation der Rahmenbedingungen und Zielvorstellungen (vgl. Balzer/Bünger 2008: 49f). Explizite Steuerungsformen sollen zunehmend durch ein Anreiz-Kontrolle-System ersetzt werden, um so eine Selbststeuerung der Individuen im Sinne des „unternehmerischen Selbst" anzuregen, dass die Individuen selbsttätig in den Kampf bzw. Wettbewerb um rare gesellschaftliche Positionen eintreten. Selbstverständlich werden Anreize wie Kontrolle an ökonomischen Vorgaben bzw. Erfordernissen ausgerichtet und an diese gebunden, um die Selbstbestimmung der Subjekte zu rahmen bzw. zu begrenzen und dadurch weiterhin adequaten, d.h. an die veränderten Erfordernisse des Markts angepassten bzw. an die sich stets verändernden Erfordernisse des Markts anpassungsfähigen, „Nachschub" an Arbeitskräften zu gewährleisten.

Im Anschluss an Foucaults Gouvernementalität lässt sich nicht nur das Autonomie-Versprechen als ein Imperativ lesen, der letztlich lediglich eine Autonomie innerhalb enger Schranken, also eine kontrollierte Autonomie bedeutet und zudem mit der Übernahme individueller Schuldfähigkeit einhergeht —wer in eigener Verantwortung arbeitet/lernt, kann auch voll und ganz für die produzierten Ergebnisse verantwortlich gemacht werden —, sondern die ganze Bildungsreform lässt sich vor diesem Hintergrund als Teil einer weit umfassenderen Recodierung des Sozialen, bzw. Entgrenzung oder Flexibilisierung, also einer zunehmenden Verschmelzung von Ökonomie und Sozialem begreifen. Die

Transformation des Bildungssystems versteht sich unter dieser Perspektive nicht als ein Sieg der Ökonomie über die Politik bzw. Pädagogik, sondern als Teil einer umfassenden Ermöglichungspolitik im Zuge gesamtgesellschaftlicher Umstrukturierungsmaßnahmen mit dem Ziel der Flexibilisierung bzw. Entgrenzung:

> „Damit aber wird mit ‚Ökonomisierung' gerade nicht, zumindest nicht vorrangig, auf den Verfall vorheriger Ordnungen (sozialer oder politische Art), sondern auf eine „Verlagerung des Führens im Namen des Sozialen hin zu einem Führen, das beim Unternehmertum ansetzt" (Masschelein/Simons 2005, 47), verwiesen; mit der „Formel ‚Ökonomisierung des Sozialen'", so Jan Masschelein und Maarten Simons, soll gezeigt werden, „daß hier ein anderes Führungsregime wirksam ist, ein Regime, in dem es tatsächlich keinen Unterschied mehr zwischen dem Sozialen und dem Ökonomischen als zwei von einander getrennten Domänen gibt" (ebd. 46)" (Balzer/Bünger 2008: 50f)

An dieser Stelle soll die Kritik abgebrochen werden, zumal die zentralen Einwände im Hinblick auf das vorliegende Thema, auf die im weiteren Verlauf der Arbeit näher eingegangen werden soll, bereits genannt wurden. Deshalb soll lediglich in aller Kürze auf die weiterführende Kritik der Frankfurter Einsprüche von Carsten Bünger und Nicole Balzer hingewiesen werden, die im Rahmen des 20. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 2006 diskutiert und 2008 unter dem Titel „Die Macht der Bildung" auch schriftlich festgehalten wurde (vgl. Balzer/Bünger 2008: 45-60). Diese gehen dort u.a. dem behaupteten Verhältnis von Bildung und Kritik bzw. dem damit verbundenen Wahrheitsstreben nach und verweisen auf die Gefahr einer Verklärung der Pädagogikgeschichte als (r)einer Emanzipationsgeschichte: der Hinweis auf die Bedrohung der Humanitäts- bzw. Bildungsideale durch die Reformen verschleiert die eigene Verstricktheit in die sozio-ökonomischen Verhältnisse und vermag nicht die innere Widersprüchlichkeit von Begriffen wie 'Selbstbestimmung' aufzudecken. So verweisen die Autoren zurecht auf Foucaults Gouvernementalität, um mit der Kritik nicht auf halbem Wege stehen zu bleiben, die Bildungsgeschichte stattdessen einer radikalen Kritik zu unterziehen um so letztlich auch auf die fremdbestimmten Anteile *innerhalb* von Begriffen wie 'Selbstbestimmung' und 'Reflexion' hinzuweisen bzw. deren Prädisponiertheit.

18.4. Verbetriebswirtschaftlichung

Die 'Ökonomisierung des Bildungswesens' wird in der Diskussion um die Bildungsreform oftmals als eine 'Vereinnahmung des Bildungswesens durch die Ökonomie' inter-

pretiert. Ökonomische Prämissen waren jedoch stets ein Teil des staatlichen Bildungswesen und werden durch die Reformen nicht neu eingeführt. Das Bildungssystem operierte schon immer im Rahmen eines ökonomischen Kalküls, beispielsweise zur Sicherung der Reproduktion der Gesellschaft. Was sich jedoch durch die Reformen grundlegend verändert, ist, dass die „Eigenlogik von Bildungsprozessen dem betriebswirtschaftlich Kalkül nun unmittelbar unterstellt werden soll“ (Pongratz 2009: 53). Dies verändert auch das grundsätzliche Verhältnis von Schul- bzw. Hochschulsystem und Wirtschaftssystem: die Verwendung von betriebswirtschaftlichen Methoden führt zu einer Angleichung der beiden Bereiche. Diese Neujustierung, bedeutet jedoch nicht die Auflösung der Systemgrenzen zwischen Bildungssystem und Ökonomie, sondern lediglich die Übertragung „betriebswirtschaftlicher Organisations- und Steuerungsformen in systemfremde Bereiche“ (Pongratz 2009: 53), in diesem Fall, des Bildungsbereichs.

> „So gesehen ist die Rede von 'Ökonomisierung' dahingehend zu präzisieren, dass es sich um eine 'Verbetriebswirtschaflichung' handelt, durch die die Logik der Verwertung unmittelbarer denn je im Bildungsbereich zur Anwendung gebracht werden soll“ (Pongratz 2009: 53)

Die Mehrwertproduktionsmaschine des Kapitalismus hat dem Markt bereits zahlreiche öffentliche Sektoren, wie Gesundheitswesen und Altersversorgungssystem zugänglich gemacht. Nun beginnt diese Maschinerie sich zunehmend auch das Bildungswesen einzuverleiben. Die Bildungsreformen finden im Rahmen einer globalen wirtschaftlichen Neuordnung statt: Akteure wie beispielsweise WTO, OECD, EU und andere transnationale Konzerne fördern, in Zusammenarbeit mit den Nationalstaaten, einen „betriebswirtschaftlichen Strukturwandel im öffentlichen Sektor und damit auch im Bildungsbereich“ (Liesner/Lomann 2009: 12).

Zu diesem Zweck sollen Bildungseinrichtungen marktförmig organisiert werden: ehemals staatliche werden durch „unmittelbarere marktwirtschaftliche Steuerungsmechanismen“ (Ribolits 2003: 2) abgelöst. Die Mechanismen zur kostengünstigen und effizienten Produktion in Unternehmen, sollen ebenso in den Universitäten zum Einsatz kommen: sie sollen eine kostengünstige Produktion von Arbeitskräften ermöglichen, (auch) im Sinne der akzelerierten Akkumulation von Arbeitskraft- und -befähigung (vgl. Pongratz 2009: 68).

18.4.1 Öffnung der Universität

Die Verbetriebswirtschaftlichung von Bildungseinrichtungen soll der Optimierung der Wettbewerbsfähigkeit und der Verbesserung von Bildungsprozessen bzw. der Steigerung ihrer Effizienz dienen. Das Argument 'Bologna' wird genutzt, um eine „effektive Steuerung und Kontrolle des Bildungssystems und seine Ausrichtung auf extern gesetzte Ziele" (Radtke 2008: 1) zu realisieren, wie sich beispielsweise an der Neuausrichtung der Universitätsverwaltungen zeigen lässt:

> „Aufgerüstet mit Instrumenten aus dem Arsenal des „Qualitätsmanagements", vertritt sie nicht mehr die Interessen einer selbstbewußten Universität gegenüber der Gesellschaft, sondern sie übersetzt deren Erwartungen in interne Zielvorgaben. Sie drängt ihre Abteilungen mit sogenannten „Zielvereinbarungen" und Belohnungsmechanismen, nur solche Forschungs- und Lehrangebote zu machen, die sich am Markt in der Konkurrenz um Gebühren und Zuwendungen auch behaupten können und kann ihrerseits auf Belohnung durch die Politik oder die Wirtschaft hoffen" (Radtke 2008: 4).

Der betriebswirtschaftliche Hochschulumbau soll demzufolge die Hochschulen für den Konkurrenzkampf öffnen, er dient der „Etablierung eines Quasi-Marktes, auf dem sich die Hochschulen national und international behaupten sollen" (Liesner/Lohmann 2009: 13), nicht zuletzt, um auch mit den Hochschulen Profit zu erzielen.

Dass Wirtschaft und Politik Einfluss auf die Universitäten ausüben ist dabei erst einmal keine neue Erkenntnis. Neu aber ist, dass eigens dafür, ein künstlicher (Bildungs-)Markt erschaffen wird um die Universitäten in den weltweiten Wettbewerb zu schicken. Zu diesem Zweck werden die Universitäten in einem nie da gewesenen Ausmaß für externe Zugriffe geöffnet: die Einführung von Drittmittelfinanzierungen, Exzellenzinitiativen und die Abschaffung der Selbstverwaltung beschreiben eine wirksame Steuerungsmethode, die Universitäten und ihre Fächer externen Erwartungen schutzlos auszuliefern.

> „Ein Markt, auf dem staatlich finanzierte Universitäten oder Fachbereiche miteinander konkurrieren, mußte aber erst erfunden werden. (...) Auch früher hat es politische und ökonomische Einflußnahmen gegeben. Mit der Umstellung auf leistungsabhängige (Drittmittel-) Finanzierung und der stillschweigend geräuschlosen Abschaffung der Selbstverwaltung ist die Universität und sind ihre Fächer nun jedoch Erwartungen von außen wehrlos ausgesetzt. Externe Anreizsysteme nehmen bei gleichzeitiger Verknappung der Grundausstattung viel durchschlagender Einfluß auf die Strukturplanung und die interne Mittelverteilung der Universität, als dies im älteren Modus bürokratischer Außensteuerung jemals möglich war. Dies alles geschieht — anders als bei staatlicher Regulierung —ohne jede demokratische Legitimation." (Radtke 2008: 4f)

18.4.2 New Public Management in Universitäten

Um die angestrebte Wettbewerbsfähigkeit sichern zu können, müssen Bildungsprozesse kalkulierbar, transparent, effizient und steuerbar werden. Dies soll durch die Einführung von New Public Management (NPM) im öffentlichen Bereich erreicht werden. NPM bezeichnet privatwirtschaftliche Managementmethoden, die darauf ausgerichtet sind die Verwaltung im öffentlichen Bereich nach betriebswirtschaftlichen Kriterien auszurichten, zu steuern und zu kontrollieren; d.h. betriebswirtschaftliche Instrumentarien sollen die Verwaltungsabläufe regeln. Der Diskurs um NPM wird seit den achtziger Jahren im Rahmen der 'Governance-Debatte' geführt —wichtige Schlagworte sind beispielsweise „Audit, Qualitätssicherung, Evaluation, Assessment, Effizienz und Effektivität" (Amos/Radtke 2007: 296). Damit NPM in den Universitäten wirksam etabliert werden können, bedarf es zweier Voraussetzungen: zum einen müssen die staatlich getragenen Hochschulen dramatisch unterfinanziert werden und zum anderen muss Bildung in ein profitables Gut umgewandelt werden. Die Unterfinanzierung soll die Illusion erwecken, dass Schwierigkeiten, die tatsächlich aufgrund materieller Ressourcenmängel entstanden sind, einem internen Hochschuldefizit geschuldet seien. So kann NPM im Bildungsbereich als eine (legitime) Problemlösungsstrategie eingeführt werden. Darüber hinaus muss Bildung verknappt und die Studenten in Kunden umgewandelt werden. In dieser doppelten Logik werden New Public Management-Methoden in den Hochschulen eingeführt (vgl. Pelizzari 2005: 86f).

18.4.3 NPM als gouvernementale Strategie

Mit Foucault lässt sich die betriebswirtschaftliche Umformung des Bildungssystems durch die Einführung von NPM in den umfassenderen Kontext der „Ökonomisierung des Sozialen" einbetten. Die Einführung von NPM kann unter diesem Blickwinkel als eine neue Form „ökonomischen Totalitarismus" (Radtke 2006: 46) betrachtet werden, der alle Stufen des Bildungssystems durchzieht, bis in die kleinsten Ebenen hinein, also beispielsweise auch einzelnen pädagogischen Handlungen. Der betriebswirtschaftliche Umbau des Bildungssystems dient der Herausbildung des „unternehmerischen Selbst": es soll ein Möglichkeitsraum geschaffen werden, der zu selbstständiger und eigenverantwortlicher Leistung anstachelt und diese ebenso kontrolliert bzw. begrenzt. So ermöglichen NPM-Methoden die Verknüpfung der ökonomischen Selbstanpassung der Subjekte

mit der betriebswirtschaftlichen Binnenorganisation und der Konkurrenz (vgl. Pelizzari 2005: 97).

18.5. Funktionalisierung

Der Verweis bzw. die permanente Wiederholung des Standortarguments —der wirtschaftliche Standort kann nur durch eine gesteigerte Wettberbsfähigkeit gesichert werden —soll die Notwendigkeit der Funktionalisierung von Bildung, also der Ausrichtung an verwertbarem Wissen bzw. dem Ziel anwendungsbezogener (Grund-)Kompetenzen suggerieren, um „so dem Humankapital ein lebenslanges Lernen und damit employability zu ermöglichen" (Liesner 2009: 97f). Dem Funktionalisierungsgedanken liegt die Vorstellung zugrunde, „dass ein Mehr an (…) Bildung höhere Wirtschaftskraft und damit höhere Stabilität bzw. bessere Standortsicherung ermögliche. Allgemeinbildung wird damit auf Nutzbarkeit hin getrimmt, der gemessene Bildungswert dient als Indikator für die wirtschaftliche Schlagkraft" (Horvath in Liesner 2009: 98f).
Im Zuge der Reformen wird der Bildungsbereich im Hinblick auf Verwertbarkeit umstrukturiert, d.h. seine Funktion zunehmend auf die Vermittlung beruflicher bzw. arbeitsmarktorientierter Qualifikationen beschränkt. Der kritische Blick auf die Reformen bringt die tatsächliche Hauptfunktion des Bildungssystems im Kapitalismus, ob (wohlfahrts-)staatlich reguliert oder unter der Prämisse der 'Liberalisierung der Märkte' gesteuert, deutlicher denn je zum Vorschein: (Hoch-)Schule als Stätte zur Arbeitskraftproduktion.
Die Funktionalisierung soll mit der Standardisierung von Bildung erreicht werden: im Schulbereich bedeutet dies die Einführung von Bildungsstandards und im universitären Bereich die Einführung von Modulen. Auf beide Umstrukturierungsmaßnahmen soll in Kapitel 20 näher eingegangen werden.

18.5.1 Funktionalisierung von Forschung und Lehre an der Universität

Der Umbau der Universitäten lässt sich durch zwei „mutwillige, ökonomisch motivierte Vereinseitigungen charakterisier[en, A.W.]" (Radtke 2008: 7). Der Zwang zur Marktausrichtung bzw. -orientierung funktionalisiert bzw. vereinseitigt einerseits die Forschung und andererseits die Lehre in den Universitäten.

Die zweckrationale Ausrichtung von Forschung zeigt sich darin, dass das Forschungsinteresse an der Logik des Markts ausgerichtet wird: es soll primär das erforscht werden, was sich im Anschluss rentabel verkaufen lässt. In dieser Hinsicht werden jegliche Forschungsinteressen jenseits ökonomischer Verwertbarkeit gebremst bzw. verhindert (vgl. Pongratz 2009: 56).

Die studentische Lehre wird durch die Einführung von Modulen funktionalisiert: einerseits impliziert die Modularisierung eine Verschulung der Studiengänge, studentische Lehre wird also auf 'Unterricht' reduziert und anderseits die Beschränkung der Lehrinhalte auf berufsbezogene Qualifikationen. Durch die Orientierung an verwertbarem Wissen, sollen die Studierenden lernen, ihren Arbeitseinsatz selbständig und eigenverantwortlich an verwertbaren Kriterien auszurichten, was letztlich zu einer Beförderung von Praxiswissen, auf Kosten des Theoriewissens, führt:

> „Sie sollen ein effizientes und effektives Studienverhalten entwickeln, das den eigenen Arbeitseinsatz am Erfolg ausrichtet. Der Erfolg aber bemisst sich nicht an gewonnener Einsicht, sondern an erworbenen Kredit-Punkten und Leistungsabschlüssen. (…) Sobald einmal Studierende das Kosten-Nutzen-Kalkül der Reform internalisiert haben, wird es zum Anlass zirkulärer Selbstbestätigung. Theorie erscheint nur mehr als lästiger Umweg zur Praxis. Denn —so lautet der Kurzschluss —nur Praxis ist das Maß der Praxis.“ (Pongratz 2009: 57)

So stellen auch Liesner und Lohmann fest, dass die neuen Bachelor- und Masterstudiengänge bereits vor einigen Jahren einen sehr hohen praktischen Anteil im Curriculum aufwiesen (vgl. Liesner/Lomann 2009: 12). Sowohl die Ausrichtung der Lehrinhalte an arbeitsmarktorientierten Kompetenzen als auch diejenige der Forschung an Wirtschaftserfordernissen, schränkt das innovative Potential vieler Studiengänge enorm ein: Fächer aus den Geistes- und Sozialwissenschaften beispielsweise, haben vergleichsweise wenig funktionalen Nutzen, im Sinne arbeitsmarktbezogener Verwertbarkeit und scheinen dadurch überflüssig (vgl. Pongratz 2009: 56f, Radtke 2008: 7f).

Mit der Modularisierung der Studiengänge soll einerseits die gesteigerte Nachfrage nach Studienplätzen bewältigt bzw. reguliert und andererseits das Angebot an berufsbefähigten Absolventen erhöht werden. Die verpflichtenden Unterrichtsmodule verformen die Universität letztlich zu einer Anpassungsmaschinerie, mit dem primären Ziel der Beschäftigungsfähigkeit der Absolventen:

> „Die Umstellung des Studienangebotes auf gestufte und modularisierte Studiengänge, wie sie in Bologna beschlossen wurde, soll nun (...) die Gelegenheit liefern, die unkontrollierte, naturwüchsig anschwellende, demographisch nochmals gesteigerte Nachfrage nach Studienplätzen

> wirksam zu kanalisieren und zurückzudrängen. Ohne das Anrecht auf Bildung formal zu beschneiden, soll mit standardisierten, berufsbefähigenden, nun auch gebührenpflichtigen Kurzstudiengängen (Bachelor, BA) der „Umsatz" erhöht und die „Marktgängigkeit" der Absolventen gesteigert werden. (…) Mit der Stufung und Modularisierung von Lehrangeboten wird von Studium auf Unterricht umgestellt und die Verbindung von Forschung und Lehre selbst dem Anspruch nach aufgelöst. Das ist gleichbedeutend mit einem Wechsel von Bildung zu *Erziehung*, mit der man sich alle Probleme ins Haus holt, die aus der Schule bekannt sind. Erziehung arbeitet mit Zwang, Kontrolle, Standardisierung und kurzfristiger Überprüfung und Bewertung und zielt auf Selektion. (…) Keine Intervention bisher hat die Struktur der Universität so berührt und wird die Arbeit der Studierenden wie der Hochschullehrer derart verändern wie die Umwandlung der Studiengänge in eine Abfolge von verpflichtenden Unterrichtsmodulen. Nicht Kreativität und Eigensinn, sondern Opportunismus und Über-Anpassung bestimmen den heimlichen Lehrplan der entkernten Universität. " (Radtke 2008: 5f)

18.5.2 Funktionalisierung als politische Strategie

Die Absichten hinter der Funktionalisierung lassen sich besonders gut an der Umstellung auf das Bachelor/Master-System ablesen. Die starke Berufsausrichtung und Verschulung des Bachelor-Studiengangs dient der arbeitsmarktkonformen Ausbildung der großen Masse der Studenten. Der Zugang für die Master-Studiengänge, die den alten Magister bzw. Diplomstudiengängen ähneln —da sie noch Handlungsspielräume jenseits ökonomischer Verwertung anbieten —, ist jedoch beschränkt, er steht nur einem wesentlich geringeren Teil der Studierenden offen. Zugespitzt, könnte das Leitmotiv der marktförmigen Bildungspolitik im universitären Bereich lauten: „Beschäftigungsfähigkeit für die Masse, Bildung für die Elite" (Candeias in Prausmüller/Schimmerl/Striedinger 2005: 71).

Darüber hinaus soll die Orientierung an Berufsfeldern, in fast allen neuen Studiengängen, dabei helfen die Abbrecherquote zu senken. Der verstärkte Berufsbezug soll den Studierenden mehr Orientierung bieten, also inwiefern ihr Studium „das richtige" für sie ist bzw. ihrem tatsächlichen Studien- oder Berufswunsch entspricht, und so die Zahl der Studienabbrecher verringern (vgl. Demirovic 2004: 502). Im Zuge der Funktionalisierung wird auch eine Studien- bzw. Schulzeitverkürzung angestrebt. Die Einführung des G8-Abiturs, das die gymnasiale Laufbahn auf 12 Jahre verkürzt, sowie die Umstellung auf zweistufige Studienabschlüsse, die das Studium auf 6 bzw. 9 Semester verkürzen, dienen der Maximierung der Arbeitsmarktverweildauer. Durch die Umstellung auf das G8 können die Schüler ihr Studium früher aufnehmen bzw. stehen dem Arbeitsmarkt früher zur Verfügung. Die Verkürzung der Studienzeit halbiert die ehemalige durchschnitt-

liche Studiendauer: so stehen die Absolventen dem Arbeitsmarkt nicht erst nach 12, sondern bereits nach 6 Semester zur Verfügung. Dadurch werden nicht nur die Absolventen verjüngt, sondern auch die relativen Kosten der akademischen (Aus-)Bildung gesenkt, was für den Markt wiederum preiswerten Nachschub an akademisch qualifizierter Arbeitskraft bedeutet.

> „Wer kürzer studiert, der ist eben weniger wert; und wer weniger wert ist, muss mit geschrumpftem Verdienst rechnen, so er denn überhaupt einen „Arbeitgeber" findet. *Das ist bezweckt.* Und gebildete Bildungsökonomen rechnen schon fleißig aus, was der Staat als Finanzier der Hochschulen und was die Abnehmer von Bachelorabsolventen dadurch einsparen. Es muss sich um hübsche Sümmchen handeln, wenn von *geminderten* Verdienstaussichten um bis zu 50% die Rede ist. Und dies, wo doch Studiengebühren die Produktionskosten der Bachelor-Ausbildung *verteuern*!! Wie passt das zusammen? Das passt schon: Denn die erhöhten *Kosten* sind erstens nur welche für die Studierenden, die als Einnahmen ins Staatssäckel fließen; zweitens sollen sie gerade den hübschen Doppeleffekt haben, dass sie den Veranstaltern der Uni-Ausbildung Geld sparen *und* zugleich den Studierenden Beine machen sollen. Komisch aber wahr: Mit *Mehr*kosten soll den Studierenden das *kürzere* Studium schmackhaft gemacht werden, das sie dann in eine Berufswelt entlässt, in der es für sie *weniger* zu verdienen gibt." (Huisken 2009: 3f)

18.6. Kommodifizierung

Kommodifizierung meint die Kommerzialisierung bzw. 'Verwarenförmigung' von Dingen und/oder Verhältnissen, die zumeist mit Privatisierungen einhergehen. Die Kommodifizierung der Bildung heißt demzufolge, dass Bildung bzw. Wissen Warencharakter erhält bzw. zur Ware wird und so dem kapitalistischen Warentausch bzw. der kapitalistischen Verwertung verfügbar gemacht wird. Die Kommodifizierung bereitet somit die Grundlage für die anschließende Privatisierung. Verwarenförmigung bedeutet zugleich auch stets das Primat des Tauschwerts gegenüber dem Gebrauchswert: entscheidend ist vor allem die Verkäuflichkeit der Ware.

> „Kommodifizierung —Verwarenförmigung —jedoch impliziert, dass Bildung die gleiche ökonomische Form annimmt wie alle anderen Waren auch, sie wird in Privateigentum verwandeltes Arbeitsprodukt. Wo es nur noch Warenverkehr, keine Gebrauchswerterzeugung mehr gibt, ist der gesellschaftliche Zustand der einer allgemeinen Herrschaft des Privateigentums." (Lohmann 2010b: 89f)

Die fortschreitende Privatisierung des öffentlichen Sektors, inklusive dem Bildungsbereich, soll die letzten Lücken des modernen Kapitalverhältnisses schließen. Der Nährboden dafür soll mit der Kommodifizierung (der Bildung) geschaffen werden: das PISA-Event der OECD und die GATS-Abkommen der WTO beispielsweise, können als „langfristige und wohl überlegte Strategie zur Kommodifizierung von Bildung angesehen werden" (Parreira do Amaral 2007: 158). Die Reformmaßnahmen verwandeln Wissen und Bildung in zunehmendem Maße zu einer Ware, um sie in den Bildungswettbewerb eintreten zu lassen bzw. der Verwertung durch den weltweiten Bildungsmarkt zu öffnen (siehe Kapitel 18.4.1).

> „Schon jetzt gibt es in Deutschland keine öffentliche Bildungseinrichtung mehr, die nicht gezwungen wäre, sich Sponsoren zu suchen; in Public Private Partnerships einzutreten; ihre Gebäudeaußenwände als Werbeflächen zu vermarkten; auf Unterrichtsmaterial aus den Bildungsabteilungen transnationaler Konzerne zurückzugreifen; SAP 3, Neues Steuerungsmodell und Globalhaushalt einzuführen; das Heft an Bertelsmann oder an Hochschulräte abzugeben, die, wie behauptet wird, nichts als das Gemeinwohl im Sinn haben usw. usf." (Lohmann 2010b: 87)

Auf materieller Ebene bedeutet die Kommodifizierung der Bildung weitere Fortführung der Umverteilung des Geldes von „Unten nach Oben": beispielsweise durch die „Bepreisung" der Ware 'Bildung' mit der Einführung von Studiengebühren oder auch zunehmend das Erfordernis technologischer Investitionen.

> „Insofern nun Bildungsprozesse dem Individuum nicht äußerlich sind, sondern nur in ihm selbst, als Person, inkorporiert werden können, bedeutet die Verwarenförmigung von Bildung nichts anderes als die Verwarenförmigung der Person. Dies ist keineswegs gleichbedeutend damit, dass nun alle Lohnabhängigen aus dem Status der Eigentumslosigkeit in den der Privateigentümer überwechseln. Im Gegenteil: Was für den Proletarier immer schon galt, wird im postmodernen Kapitalismus zur allgemeinen Daseinsform (fast) aller. Denn bei irgendeinem Banken- und Versicherungskonzern stehen auch wir, wenn's nach dem GATS geht, demnächst mit Zinszahlungen für Bildungskredite und Einzahlungen aufs Bildungskonto in der Kreide." (Lohmann 2010b: 90)

Die Verwarenförmigung von Bildung impliziert infolgedessen ebenso die Verwarenförmigung der Person, d.h. potentielle Arbeitskräfte werden letztlich unter der Prämisse ihrer Verwertung, also als Humankapital betrachtet.
Auf ideeller Ebene soll mit der Kommodifizierung ein Bewusstsein dafür entstehen, dass Bildung und Wissen kostenpflichtige Waren sind, die erworben werden müssen. Mit Foucault lässt sich der Prozess der Kommodifizierung als ein Steuerungsprozess zur

Herausbildung des unternehmerischen Selbsts lesen: der Erwerb der Ware 'Bildung' soll als Investition ins eigene Humankapital angesehen werden, um somit selbstgesteuert und eigenverantwortlich in den weltweiten Konkurrenzkampf einzutreten. Unter dieser Perspektive dient die Einführung von Studiengebühren —im Sinne einer verteuerten Investition ins Humankapital —dazu, den Druck auf die Studierenden zu erhöhen: sie sollen ein kostenbewusstes wie diszipliniertes Studienverhalten entwickeln.
Ganz generell kann Kommodifizierung wie Privatisierung als das „derzeit (…) wichtigste gouvernementale Interventionsfeld im zivilgesellschaftlichen Bereich" (Lohmann 2010b: 22) angesehen werden. Privatisierungsmaßnahmen sind effektive Instrumente zur Disziplinierung und Verhaltenssteuerung:

> „Die öffentliche Verwaltung wird in selbständige Einheiten zerlegt, die wie profit centers operieren und miteinander konkurrieren. Welche Aufgaben weiterhin öffentlich erbracht werden und welche privatisiert werden können, wird regelmäßig überprüft. Begleitende Maßnahmen sind Beschäftigungsabbau, sich verschärfender Leistungsdruck, die permanente Aufforderung zur „Selbstaktivierung", die sogenannte Flexibilisierung der Arbeitsverträge und der Besoldung vom Müllwerker bis zum Universitätsprofessor sowie last not least die Privatisierung der Finanzierung wie im Falle von Kita-Gutscheinen, Bildungskrediten und Studiengebühren —allesamt wirksame Mittel zur Disziplinierung und Verhaltenskontrolle"(Lohmann: 2010b: 22)

18.6.1 Bildung als Ware

> „'Bildung darf nicht zur Ware werden', wird von all jenen formuliert, die nicht zur Kenntnis nehmen wollen, dass es in der Marktwirtschaft nicht möglich ist, irgendeinen Aspekt der menschlichen Entäußerung auf Dauer frei vom Vermarktungszwang zu halten. Genauso wie es nicht möglich ist, nur ein wenig schwanger zu sein, ist es auch nicht möglich, die Profitökonomie in Grenzen zu halten." (Ribolits 2003: 1)

Bildung ist nicht erst seit dem Vormarsch des Neoliberalismus zur Ware geworden, sondern tendenziell bereits seit der Öffnung der Schulen bzw. Hochschulen für die Mehrheit der Bevölkerung, also seit dem Bildung „zum Aufstiegsvehikel im Kampf um vorteilhafte gesellschaftliche Positionen geworden war" (Ribolits 2003: 1). Aufgrund der sozioökonomischen Gegebenheiten bzw. Erfordernisse etablierte sich bereits Ende der 50er Jahre bzw. Anfang der 60er Jahre eine wissenschaftliche Bildungsökonomie und damit einhergehend, die Idee der Bildung als einem ökonomisch zu kalkulierenden Faktor. Da das kapitalistische Wachstum allmählich an die Grenzen des Weltmarkts stößt, eine territoriale (extensive) Ausdehnung der Märkte nicht weiter möglich ist, kann in der Kommo-

difizierung von Bildung, die Etablierung eines neuen (künstlich geschaffenen) Markts gesehen werden, um so neue (intensive) Formen der Kapitalakkumulation zu schaffen.

> „Der unserem Wirtschaftssystem innewohnende Zwang zur Kapitalakkumulation ließ sich zunehmend nicht mehr nur extensiv, d.h. durch eine Ausweitung der Märkte und des Produktionspotentials erreichen. Immer mehr wurden und werden auch weiterhin intensive Faktoren, wie z.B. die entsprechende Qualifizierung der Arbeitskräfte, wichtig." (Ribolits 2003: 2)

Diese intensivierende Erweiterung des Arbeitsmarkts (in Form eines Bildungsmarkts) bzw. das damit einhergehende Erfordernis der Investition in Humankapital und der dadurch entstandene Druck bewirkte, die zunehmende Auflösung des Widerspruchs von Bildung und Ausbildung. Die allgemeine Bildung begann sich zugunsten brauchbarer und verwertbarer Qualifikationen, also berufsbezogener Bildung, aufzulösen.
Die aktuellen Umstellungen und Entwicklungen im Bildungswesen bringen wieder das zum Vorschein, was den Kapitalismus seit seinem Ursprung kennzeichnete, „die Verwertungslogik des Marktes" (Ribolits 2003: 1). Erich Ribolits hält in diesem Zusammenhang fest, „dass es die primäre Aufgabe des Bildungswesens sei, ein auf den Qualifikationsbedarf der Wirtschaft möglichst abgestimmtes „Humankapital" in entsprechender Mengenverteilung zu liefern." (Ribolits 2003: 2). Dass der Gedanke von Bildung als Ware nicht neu ist bzw. Bildung nicht erst mit der 'offiziellen' Erklärung durch die Reformen zu einem „Handelsgut" wurde, zeigt sich vor allem auch in der systemlogischen Hoffnung der Schüler und Studenten, durch den Erwerb funktionaler Qualifikationen, eine rare oder privilegierte bzw. überhaupt eine Position auf dem Arbeitsmarkt zu ergattern. Dass Bildung eine Investition in das Humankapital darstellt haben die 'Insassen' der Bildungseinrichtungen bereits verinnerlicht, und so gesehen Bildung als Ware längst begriffen. Darüber hinaus zeigt sich die „Vermarktwirtschaftlichung" der Bildung, also die bestehende Verankerung von Bildung als Ware, in der breiten Zustimmung zu betriebswirtschaftlichen Methoden, die versprechen, die Probleme in Schulen und Hochschulen zu lösen.

> „Die Vermarktwirtschaftlichung der Bildung beginnt mit der Vorstellung von der gerechtfertigten Besserstellung der so genannten Tüchtigen und endet dort, wo Bildungseinrichtungen wie Kaufhäuser organisiert sind, in denen Lehrende ihre Waren anbieten. Und wenn seit einigen Jahren alle ganz versessen auf Evaluationen von Lehrveranstaltungen und Rankings von Schulen und Universitäten sind, ist das ebenfalls nur Beleg dafür, dass die Vorstellung, Bildung ließe sich wie jede andere Ware nach Kriterien des Marktes messen, schon tief in den Köpfen des Homo ökonomicus verankert ist." (Ribolits 2003: 2)

Bildung wurde also nicht erst jetzt —mit den Reformen —zur Ware, sondern muss als Ware gedacht werden, seit es als Mittel im Kampf um privilegierte Positionen fungiert. Ribolits bindet deshalb auch die Kritik der Ökonomisierung von Bildung zwingend an die Kritik des gesamten marktwirtschaftlichen Systems des Kapitalismus:

> „Die derzeitigen Entwicklungen in Richtung Vermarktwirtschaftlichung im Bildungsbereich entsprechen der Logik der Marktgesellschaft. Wer auf den Markt als Regulativ des menschlichen Zusammenlebens setzt, darf sich nicht wundern, wenn zwischen den Menschen irgendwann auch nur mehr Kauf- und Verkaufsbeziehungen existieren. Der Markt funktioniert nach Kriterien des Nutzens, dementsprechend hat das Humane, die Fähigkeit des Menschen sich über die Dimension des Nutzens zu erheben und seinem Leben Sinn zu verleihen, am Markt keinen Platz. Was sich nicht in eine Profit bringende Ware verwandeln lässt, kennt der Markt nicht; dort gibt es nur das, was sich in barer Münze darstellen lässt. Die Forderung, dass Bildung nicht ökonomisiert werden darf, macht also nur Sinn im Zusammenhang mit einer Kritik des Marktsystems als Ganzem. Wer allerdings A zum Marktsystem sagt, der muss wohl auch B zu einer weiteren Vermarktwirtschaftlichung des Bildungswesens sagen!“ (Ribolits 2003: 6)

Die Rede von der Ökonomisierung der Bildung bezeichnet indes weniger eine Vereinnahmung durch die Ökonomie, sondern meint vielmehr die erweiterte Kommodifizierung von Bildung, nicht zuletzt auch durch Technologisierung.

Technologische Entwicklungen sprengen die „regionalen Grenzen der Vermarktung“ (Ribolits 2003: 6) im Bildungsbereich. Das Lernen mit den neuen „Informations- und Kommunikationstechnologien“ gilt als fortschrittlich und flexibel: die Lernangebote sind nicht mehr an einen bestimmten Ort, wie Schule oder Hochschule, gebunden, sondern können jederzeit und an jedem beliebigen Ort elektronisch abgerufen werden. Aus diesem Grund sind technologisch „vermittelte Lernangebote (...) auch bestens für die internationale Vermarktung geeignet“ (Ribolits 2003: 6). Die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien bieten sich in diesem Zusammenhang als ein überaus geeignetes Instrumentarium zur Kommodifizierung an.

Im folgenden Abschnitt sollen die Bildungsreformen mit einem Blick durch die Foucault'sche Brille betrachtet werden.

KAPITEL 19 – BILDUNGSREFORM ALS GOUVERNEMENTALE STRATEGIE

—— *Anna Wall*

Kritische Ansätze, die sich mit den Reformprozessen im erziehungswissenschaftlichen Kontext auseinandersetzen, greifen zur Interpretation der Prozesse zunehmend auf das Konzept der Gouvernementalität von Foucault zurück. Gouvernementale Studien betrachten vor allem den Zusammenhang zwischen Fremd- und Selbststeuerung, d.h. im spezifisch erziehungswissenschaftlichen Kontext, inwiefern pädagogische Interventionen Eigenaktivität anregen (vgl. Amos/Radtke 2007: 299).
Vor diesem Hintergrund beschreibt Ludwig Pongratz die aktuellen Bildungsreformen als gouvernementale Strategien. In seinem Aufsatz „Freiheit und Kontrollgesellschaft" (Pongratz 2008) schält er den Kern der aktuellen Reformen heraus, er sieht ihn in der

> „Durchsetzung privatwirtschaftlicher Steuerungsprinzipien im öffentlichen Sektor, betriebswirtschaftliche Umgestaltung von Bildungs- und Wissenschaftsinstitutionen, Einführung von Markt- und Managementelementen auf allen Prozessebenen einschließlich neuer Verwaltungssteuerung, Budgetierung und Sponsoring bis hin zu Zertifizierung, zentralisierter Leistungskontrolle, Credit-Point-System, Total-Quality-Management —und nicht zuletzt: PISA (als fortlaufender internationaler Vergleichstest)." (Pongratz 2008: 370f)

Mittels Testing, Ranking und Controlling werden neue Kontrollformen etabliert, zur Überwachung der (selbstgesteuerten) Lernprozesse. Diese neuen Kontrollformen ermöglichen überdies die weitere Ausdehnung des ökonomischen Prinzips, also dass „globale Strategien und ökonomische Imperative (...) sich rücksichtsloser denn je bis in die kleinste pädagogische Alltagsszene durchsetzen können" (Pongratz 2008: 370f; vgl. Radtke 2006: 47).

19.1. Lissabon, Bologna & PISA als Sicherheitsstrategien

Die Lissabon-Strategie kann als gouvernementale Regierungspraxis, als ein Sicherheitsdispositiv zur Beantwortung des 'Problems' der internationalen Wettbewerbsfähigkeit,

gelesen werden. In dieser Perspektive kann das eigentliche Ziel der EU-Bildungsreform —im Gegensatz zu den erklärten Zielen, siehe Kapitel 14 Bologna-Prozess –, als eine Strategie zur Integration der europäischen Bevölkerung, in einen hegemonialen Bildungsraum entlarvt werden, dessen Rahmen, Strukturen wie Standards von der EU selbst diktiert werden. Um das dafür notwendige Identifikationpotential mit dem Gesamtunternehmen bzw. der Vision eines einheitlichen europäischen Bildungs- bzw. Beschäftigungsraums zu erhöhen, greift das 'Unternehmen EU' auf alle gängigen managerialen Praktiken zur Erzeugung eines produktiven wie zufriedenstellenden Arbeitsklimas zurück, wie beispielsweise Kontrakt- oder Projektmanagement, Entwicklung von Netzwerken sowie Feedbacksysteme (vgl. Pongratz 2009: 18f).
Unter dem Licht gouvernementaler Führung scheint das entscheidende Charakteristikum des Bologna-Prozesses nicht seine territorialen Größe zu sein, sondern die Etablierung einer neuen Regierungstechnik, die es ermöglichen soll „eine immense Zahl von Menschen, die diesen Hochschulraum bevölkern, zu verwalten, zu führen und zu kontrollieren. Der Bologna-Prozess bedient sich 'gouvernementaler' Führungsformen und implementiert die dazu notwendigen Kontroll- und Sicherungsstrategien. Diese Strategien arbeiten nicht mit offenem Zwang oder rigiden Direktiven“ (Pongratz 2009: 11), sondern errichten einen (begrenzten) Handlungsspielraum, indem die Akteure selbtbestimmt und eigenverantwortlich handeln sollen.

Ludwig Pongratz bezeichnet PISA als eine gouvernementale Strategie per excellence (vgl Pongratz 2004: 243). Er stellt fest, dass PISA einerseits eigene Normalitätsstandards setzt und andererseits Disziplinarprozeduren durch „globales testing, ranking und controlling“ (Pongratz 2004: 244) in Szene setzt. Diese Disziplinarprozeduren werden von allen, die das schlechte Abschneiden Deutschlands beklagen, unter der Hand hingenommen, die Frage nach der Objektivität bzw. Qualität der PISA-Kriterien wird erst gar nicht gestellt. So wird übersehen, dass PISA weit davon entfernt ist als „neutrales Instrument wissenschaftlicher Objektivität zu fungieren“ (Pongratz 2004: 244). Tatsächlich setzten die, aus den PISA-Ergebnissen abgeleiteten, Transformationsprozesse des Bildungssystems eigene Normalitätsstandards, „die im Koordinatensystem eines machtvollen Normalisierungsprozesses, durch den die Disziplinargesellschaft ihre Effekte bis in den letzten Winkel des Bildungssystems hinein verlängert“ (Pongratz 2004: 244f), verbleiben. Dies gilt sowohl für die konservative Reform, die darauf abzielt „mit verschärfter Selekti-

on das dreigliedrige Schulwesen zu stärken, Eliten zu fördern und damit die Legitimität des Bildungswesens zu stärken“ (Klausenitzer in Pongratz 2004: 245) als auch für die progressive Reform, „die mit Hilfe von Markt und Management versuch[en, A.W.], kosteneffizientere Steuerungsformen durchzusetzen“ (Klausenitzer in Pongratz 2004: 245).
PISA lässt sich auf dieser Grundlage als „'trojanisches Pferd' der Disziplinargesellschaft begreifen“ (Pongratz 2004: 245). Durch PISA werden alte und neue Instrumentarien der Zugriffsweisen auf die Individuen, unter dem Mantel einer Weltverbesserungs- bzw. Freiheitsrhetorik in Schulen und Hochschulen etabliert. Diese Instrumentarien umfassen „Verwaltungssteuerung über Budgetierung, Sponsoring und Privatisierung“ sowie „Zertifizierung, zentralisierte Leistungskontrolle und dem Credit-Point-System, Total Quality Management“ (Pongratz 2004: 245) und nicht zuletzt auch PISA.
Letztlich ist der reformerische Impetus unerheblich: ob auf fremd- oder selbstbestimmte Leistung abgezielt wird, (auch) die Demokratie entbindet nicht von Zwängen; sie transformiert sie lediglich in die Sphäre des Sinns, wo sie in Form symbolischer Gewalt ausgeübt werden.

> „In gewissem Sinn bleibt es unerheblich, ob man sich den Scharfmachern der neuen Reform anschließt, die mehr Selektion, mehr Eliteförderung, mehr Leistung, mehr Konkurrenz und mehr Kontrolle einfordern, oder ihren philanthropischen Opponenten, die für mehr Selbstorganisation, mehr individuelle Profilbildung, mehr (Schul-)Autonomie, mehr (Selbst-)Verantwortung und mehr demokratische Teilhabe plädieren. Die desillusionierende Erkenntnis, die Foucault für die aktuellen neoliberalen Regierungspraktiken bereithält, lautet: „die Disziplin ist die Kehrseite der Demokratie“ (Foucault 1976: 126).“ (Pongratz 2004: 245)

Foucault liefert im Rahmen seiner historischen Analyse das Potential die Widersprüchlichkeit dieses Reformprozesses zu durchschauen. Solange diese Widersprüchlichkeit nicht analysiert wird, bleiben Autonomie- und Demokratisierungspostulate bloß leere Worthülsen, die Freiheit nur unter der Bedingung von Kontrolle zulassen (vgl. Pongratz 2004: 245). Im Sinne einer solchen, entlarvenden Analyse sollen im Folgenden Begriffe wie Selbstorganisation und Selbstbestimmung im Hinblick auf subjektivierende Wirkungsweisen beleuchtet werden.

19.2. Subjektivierungspraktiken

Das „Herzstück des Macht-Wissens-Komplexes“ (Pongratz 2004: 254) ist das Paradigma der Selbstorganisation. Selbststeuerung bzw. Selbstorganisation der Lernenden soll vor

allem dadurch angestachelt werden, dass Lernziele und -mittel vom Lernenden selbstbestimmt gewählt werden können. Diese Selbststeuerung zielt jedoch nur auf ein Segment von Selbstbestimmung ab: „auf funktionsgerechtes Verhalten“ (Pongratz 2004: 255).
Darüber hinaus bedeutet die selbstbestimmte Steuerung die Übernahme der Verantwortung: der Lernende muss sich selbst im Hinblick auf das Lernziel kontrollieren. Diese „freiwillige Selbstkontrolle“ der Subjekte, die durch die „Verbindung von Selbsttechnologien mit neuartigen gouvernementalen Kontrollstrategien“ (Pongratz 2004: 254) erwirkt wird, wird im Bildungswesen auf zunehmend allen Ebenen sichtbar: Schüler und Lehrer werden in diesem Verhältnis zu Kompetenzzentren, die eigenständig moderne Managementqualitäten an sich selbst entwickeln sollen. Sie werden umdefiniert zu „Selbstmanagern des Wissens, zu autopoietisch 'lernenden Systemen', denen vor allem dann Erfolgsaussicht“ (Pongratz 2004: 254) zugesichert wird, wenn sie sich

> „Produktionsmittel zur Wissensproduktion aneignen (Lernen des Lernens), sie sich unter den Selbstzwang permanenter Qualitätskontrolle und -optimierung setzen (Motivationsmanagement), sie sich gleichermaßen als Kunde wie als Privatanbieter auf dem Bildungsmarkt begreifen lernen (Selbstmanagement), sich permanente Kontrollen, Prüfverfahren und Zertifizierungen aussetzen (Selbstoptimierung) usw.“ (Pongratz 2004: 254).

Auf dieser Grundlage wird der Schüler stärker in die Schule eingebunden, was den Schutz des Schülers und die Distanz zum schulischen Prozess erheblich erschwert: die dadurch entstandene inkonsistente Nähe macht den Schüler verletzbarer und schutzloser. Diese stärkere Einbindung ist „Teil des gouvernementalen Arrangement, durch das das Bildungssystem insgesamt in das politische Projekt des Neoliberalismus eingebunden werden soll“ (Pongratz 2004: 254).
Das Paradigma der Selbstorganisation, verknüpft den „Neoliberalismus und die Ökonomisierung der Bildung mit systemtheoretischen und konstruktivistischen Theoriemodellen (…), um das Bildungssystem umfassender als je zuvor ins Netzwerk von Disziplinarprozeduren einzubinden“ (Pongratz 2004: 254). Die konstruktivistische These der Nichtplanbarkeit und Kontingenz des Lerngeschehens, also der Ungewissheit und Offenheit möglicher künftiger Entwicklungen bzw. die dadurch vermittelte Bedrohung von Sicherheiten, befördert die Maxime der Viabilität und Anschlussfähigkeit: jeder muss sein Letztes geben um nicht den Anschluss zu verlieren. Unterrichten wird zu einer Art Lernmanagement zur Organisation und

> „Steuerung von Lernsituationen, in denen es letztlich den Einzelnen überlassen bleibt, das Beste daraus zu machen —oder aber zu scheitern. In unmittelbarer Übersetzung von Enabeling-Strategien des betriebswirtschaftlichen Managements propagiert die systemtheoretisch-konstruktivistische Pädagogik eine neuartige 'Ermöglichungsdidaktik'. (…) Der Modus der sozialen Steuerung wird umgestellt von einer expertenorientierten Reglementierung hin zu einer kunden- und subjektorientierten mobilen Anpassungsstrategie. Ungewissheit bzw. Kontingenz werden dabei subjektiv umdefiniert: Sie sollen „nicht mehr ausschließlich als Bedrohung […], sondern als Freiheitsspielraum und damit als Ressource, die es zu erschließen gilt" (Bröckling 2000: 133), wahrgenommen werden" (Pongratz 2004: 255).

Entsprechend kommt pädagogischen Lernarrangements die Aufgabe zu, die erwünschten Subjektiverungspraktiken zu ermöglichen und gleichzeitig zu begrenzen. So werden jetzt tendenziell alle pädagogischen Elemente eingesetzt, die konzeptionell zur Befreiung der Individuen gedacht waren, wie beispielsweise reformpädagogische Programme, um die Individuen in die gouvernementalen Strategien zu integrieren, und die Selbstregulierung der Subjekte zu fördern. Elemente wie, „Projektlernen, Situationslernen, komplexe Lernarrangements und vieles mehr tauchen als neue Mittel auf, mit denen letztlich die betriebliche Zurichtung eines umfassender benötigten Subjekts bewerkstelligt werden soll." (Röder in Pongratz 2004: 256)

19.3. Unternehmerisches Selbst

Im Zentrum neoliberaler Reformprojekte steht die Förderung des „unternehmerischen Selbsts". Dieses Ziel eines 'homo oeconomicus' hatte Foucault schon in seinen Vorlesungen zur 'Geschichte der Gouvernementalität' 1978/79 herausgestellt: die neoliberale Gesellschaft ist

> „eine Gesellschaft, in der das regulative Prinzip nicht sosehr im Austausch von Waren bestehen soll, sondern in Mechanismen des Wettbewerbs. […] Was man also zu erreichen sucht, ist nicht eine Gesellschaft, die dem Wareneffekt unterliegt, sondern eine Gesellschaft, die der Dynamik des Wettbewerbs untersteht. Keine Gesellschaft von Supermärkten, sondern eine Unternehmensgesellschaft. Der homo oeconomicus, den man wiederherstellen will, ist nicht der Mensch des Tauschs, nicht der Mensch des Konsums, sondern der Mensch des Unternehmens und der Produktion." (Foucault 2004b: 208)

Mittels gouvernementaler Strategien wird die (selbsttätige) Unterwerfung des Individuums unter die Prämissen des Markts angestrebt (vgl. Pongratz 2008: 379; Pongratz 2004: 255f). Zu diesem Zweck nimmt die gouvernementale Regierungsform nicht nur den

Staat in den Blick, sondern setzt vor allem auf die Selbst-Regierung der Individuen. Die neue Form der Führung, hebt auf die „gezielte Einflussnahme auf die Selbststeuerungsfähigkeit der Subjekte“ (Pongratz 2009: 15) ab und hält dafür ein ganzes Arsenal an Steuerungsformen (Evaluation, Rankings, Leistungsstandards usw.) bereit, mit denen das „Führen der Führungen“ praktikabel gemacht werden soll. Um die Entwicklung der Selbststeuerungsfähigkeit der Subjekte zu gewährleisten, muss der Staat seine bereitgestellten Sicherheiten zurücknehmen.

Die Aufgabe neoliberaler Regierungskunst besteht entsprechend darin, den unternehmerischen Habitus permanent anzustacheln —was mit Foucault als 'Individualisierung' beschrieben werden könne —um das Leitbild eines Selbst-Unternehmers, welches allen Globalisierungsstürmen standhält hervorzubringen. Gleichzeitig werden allerdings spezifische Sicherheitsstrategien zur Kontrolle —was Foucaults 'Totalisierung' entspricht — installiert, damit die verlangte Selbständigkeit im gegebenen Rahmen bleibt bzw. sich unter kontrollierten Bedingungen entwickelt (vgl. Pongratz 2009: 16).

Das unternehmerische Selbst, soll mittels permanenter Überwachung dahingehend geführt werden, dass es selbst will, was es wollen soll:

> „»Steuerungstechnisch« wird das Individuum als Unternehmer seiner selbst (»Ich-AG«) unter Dauerbeobachtung gestellt, um zuverlässig darauf vorbereitet zu sein, selbst das zu wollen, was von ihm verlangt wird —bei manchen heißt das »Selbstständigkeit in Abhängigkeit«, bei Pierre Bourdieu war in anderem Kontext die Rede von einer Kompassnadel, der es Freude macht, sich nach Norden auszurichten. (Radtke 2006: 47)

Radtke spricht hier also die Foucaultsche Subjektivierung zum unternehmerischen Selbst an. Sein Aufgriff Bourdieus könnte dahingehend interpretiert werden, dass er mit der Kompassnadel dessen Habitus-Konzept meint: die permanente Gewöhnung an bestehende Normen durch Kontrolle begünstigt die Inkorporierung von Dispositionen, die im Anschluss lediglich in Gang gesetzt werden müssen wie Triebfedern und einmal in Gang gesetzt, relativ selbständig (in die vorgegebene Richtung) laufen.

In diesem Sinne sollen auch Bildungseinrichtungen, wie die Schule, dahingehend modifiziert werden, dass sie die Herausbildung des unternehmerischen Selbst ermöglichen; sie sollen zunehmend nach dem System von Anreiz und Kontrolle konzipiert werden:

> „Deshalb muss sich die Schule von einem Ort der planmäßigen Vermittlung brauchbar machenden Wissens zu einem wandeln, wo es in erster Linie um die Sozialisierung von Heranwachsenden zum »unternehmerischen Selbst« geht. Und dieses »fabriziert man nicht mit den

> Strategien des Überwachens und Strafens, sondern indem man ihre Selbststeuerungspotenziale aktiviert« (Bröckling 2007: 61).“ (Ribolits 2009b: 26)

19.3.1 Bologna als Strategie zur Herausbildung des unternehmerischen Selbst

Durch den Reformprozess ist es mittlerweile zur Regel geworden Studienplätze, -zeiten und Gratifikationen zu begrenzen. Die „Verknappung von Zeit, Ressourcen, Studienplätzen und Zertifikaten“ (Pongratz 2009: 55) dient nicht nur der Implementierung martkwirtschaftlicher Steuerungsmechanismen im Bildungsbereich, sondern vor allem dazu,

> „eine spezifische Haltung aufzurufen, eine kalkulierende Denkungsart, die dem Habitus des Selbstvermarktung entspringt. Kunden bzw. Bildungskonsumenten sollen sich als 'unternehmerische Subjekte' verstehen lernen, die sich selbst verwalten und managen. Sie sollen jeden Kauf von Bildungsgütern als Selbst-Investition begreifen“ (Pongratz 2009: 55).

Nach dem Leitbild des 'unternehmerischen Selbst' sollen die Subjekte ihr eigenes Leben als eine Art 'Unternehmung' begreifen, in der sie selbst über Bildungsinvestitionen entscheiden. Sie sollen lernen, um sich selbst Sorge zu tragen, um so Fehlentscheidungen bzw. -investitionen in ihr Humankapital vermeiden zu können. Wie Masschelein und Simons festhalten, geht es dabei um nicht weniger als „die Kapitalisierung des Lebens“ (Masschelein/Simons in Pongratz 2009: 56). Diese soll vor allem über Kompetenzen wie Selbstverwaltung, Selbstoptimierung und Selbstkontrolle bewerkstelligt werden (vgl. Pongratz 2009: 56). Jedoch entscheidet letztlich der Markt über Gelingen oder Misslingen der Selbst-Unternehmung: „Er ist der Ort eines permanenten ökonomischen Tribunals, das jeden Selbst-Unternehmer zur Rechenschaft zieht und seine Führungsqualitäten herausfordert. Mit anderen Worten: Der Markt führt die Selbst-Führungen“ (Pongratz 2009: 56).

So sollen alle am Bildungssytem Beteiligten lernen, sich als Selbst-Unternehmer zu begreifen, was selbstverständlich auch für Hochschullehrer gilt:

> „Der neue Typ des Hochschullehrers kommt als smarter, cleverer Geschäftsmann daher, als Wissensmanager, der die Klaviatur der Selbst-Vermarktung zu bedienen weiß: Er kennt sich aus mit Drittmitteleinwerbung, Gutachteraktivitäten, öffentlichkeitswirksamen Auftritten, Projektakquisition oder der künstlichen Vervielfältigung von Publikationen. (…) Nur wer gelernt hat, auf administrative und symbolische Herrschaft zurückzugreifen (…) wird sich in Rankings eine Spitzenposition sichern können“ (Pongratz 2009: 56).

Der Imperativ des unternehmerischen Selbst, der Freiheit und Autonomie —im Sinne der Aufklärung —verspricht, stellt den Leitsatz aller Aufklärung —Kants 'sapere aude' — von den Füßen auf den Kopf:

> „Unternehmerisch sein ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unproduktivität. Unproduktivität ist das Unvermögen, sich seines menschlichen Kapitals ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist dies Unproduktivität, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel an Humankapital, sondern am Mangel an Entschlossenheit und Mut liegt, sich seines Humankapitals ohne Leitung eines anderen zu bedienen. 'Wage es, das Selbst zu mobilisieren!' 'Habe den Mut, dich deines eigenen Kapitals zu bedienen'! ist also der Wahlspruch des Unternehmertums“ (Masschelein/Simons in Pongratz 2009: 59).

Die Reformprozess um Bologna sind darauf ausgerichtet, ein bestimmtes Bewusstsein zu etablieren, ein Bewusstsein, sich ohne die Hilfe anderer, aus seiner „selbstverschuldeten Unproduktivität“ herauszuführen. In diesem Sinn wird nicht ein „Europa der Bürger“ angestrebt, sondern ein „Europa der (Selbst-)Unternehmer“ (Pongratz 2009: 12).

19.3.2 Autonomie & Verantwortung

Mit dem Aufgriff von Konzeptionen, die ursprünglich emanzipativ gedacht waren, gibt sich der Bologna-Prozess einen freiheitlichen Anstrich und das Versprechen von mehr Autonomie und Selbstständigkeit. Dieses Versprechen wird jedoch nicht ohne Hintergedanken abgegeben, so soll der Selbst-Unternehmer sein Leben (selbstbestimmt und eigenverantwortlich) an „betriebswirtschaftlichen Effizienzkriterien und unternehmerischen Kalkülen“ (Bröckling u.a. 2000: 30) ausrichten.

Die versprochene Autonomie bedeutet unter solchen Bedingungen letztlich lediglich ein größeres Arbeitspensum für und die Verlagerung der Verantwortung in das einzelne Individuum. Insofern kann die Steuerungslogik des Bologna-Prozess als ein Top-Down-Verfahren beschrieben werden, in dem Verantwortungszuschreibung von der Ebene der (inter-)nationalen Akteure und Netzwerke bis in die untersten Ebenen durchgereicht wird. Gleichzeitig werden mehr und mehr Funktionen nach unten abgetreten, also mehr Aufgaben in den Zuständigkeitsbereich der Individuen verlagert, die obendrein mit einem erhöhten Erfolgsdruck einhergehen, da die erfolgreiche Bewältigung der Aufgaben kontrolliert werden muss (vgl. Koch 2006: 132; Pongratz 2009: 14).

Die individuellen Freiheiten, die der Markt allen anbietet, sind nicht umsonst zu haben. Das Führungsregime des Marktes „führt uns, indem es uns Freiheit lässt, aber diese Freiheit hat einen Preis: fortwährende Beobachtung“ (Masschelein/ Simons in Pongratz

2009: 56). Die Freiheit des unternehmerischen Selbsts ist somit letztlich bloß eine vermeintliche, sie

> „besteht in der freiwilligen Selbstkontrolle und Selbstunterwerfung unter ein permanentes und umfassendes ökonomisches Tribunal, als dessen Ausführungsorgane sich Unternehmensberatungen wirkungsvoll in Szene setzen. Dem korrespondiert eine beständige Selbstprüfung und Evaluation. Die zeitgenössische 'Mikrophysik der Macht' lässt die alten Techniken des Überwachens und Strafens hinter sich; stattdessen setzen sie auf Benchmarking, Qualitäts-Audits, Empowerment und Tests. (Pongratz 2004: 257)

Die neuen Verhältnisse scheinen zwar auf den ersten Blick von Zwängen befreit, tatsächlich findet jedoch eine Verlagerung statt: die Aufforderung zu „Selbstorganisation“ sowie die damit verbundene Eigenverantwortlichkeit verwandeln Fremdzwang lediglich in Selbstzwang, da die gewünschte Selbstorganisation selbstverständlich begrenzt und kontrolliert wird, was sich auch am Beispiel der modernen Schule verdeutlichen lässt:

> „Diese Zwangsverhältnisse tarnen sich als egalitäre Kommunikation zwischen Schülern, Lehrern und Schulleitung, wobei häufig verwischt wird, dass den tatsächlichen Entscheidungsspielräumen (durch bürokratische Vorlagen, administrative und ökonomische Strukturen) enge Grenzen gesetzt sind“ (Boenicke in Pongratz 2004: 254)

An dieser Logik lässt sich die Widersprüchlichkeit gouvernementaler Regierungspraktiken aufzeigen: „Sie erfordern die aktive, selbst gewählte und gewollte Integration von Individuen in strategisch organisierte Kontexte. Dazu aber müssen sie permanent Freiheitsspielräume eröffnen und dazu auffordern, sich ihrer auch zu bedienen“ (Pongratz 2008: 380). So beruht die Selbststeuerung der Individuen letztlich auf einem 'fremden', externen Impetus, sie muss über Anreize angeregt werden. Selbststeuerung beruht also letztlich auf Fremdsteuerung, wenn sich auch die Funktion der letzteren innerhalb gouvernementaler Strategien auf eine Art 'Impulsgeber' beschränkt. Ludwig Pongratz sieht in diesem Widerspruch „eine ‚Sollbruchstelle‘, ein notwendiges Moment von Differenz, an dem sich die Kritik entzünden kann.“ (Pongratz 2008: 380).

KAPITEL 20 – STANDARDISIERUNG UND QUALITÄT

—— *Anna Wall*

Subjektivierung —im Sinne der Herausbildung des unternehmerischen Selbst —soll mit einem System von Anreiz und Kontrolle sichergestellt werden: den Standards. Standards definieren die Inhalte bzw. die Kompetenzen, die die Edukanten lernen sollen —ein erstes totalisierendes Moment für den individuellen Zugriff. Zur funktionalen (Ab-)Sicherung wie Begrenzung der Standards —im Sinne einer totalisierenden Führungsstrategie —müssen diese Standards permanent kontrolliert werden —ein zweites totalisierendes Moment für den individuellen Zugriff. Die Möglichkeit der permanenten Beobachtung von Bildungseinrichtungen, ihres jeweiligen Personals wie Klientels, wird über die Einführung von Evaluation, Audits und Qualitätskontrollen durchgesetzt. 'Qualität' fungiert dabei jedoch weniger als 'Gütebeurteilung', denn als ein strategischer Führungsbegriff, dessen Hauptaufgabe darin besteht, das Führungsregime zu legitimieren und zu verstetigen (vgl. Pongratz 2009: 56). Die Funktion des Qualitätsbegriffs im Rahmen gouvernementaler Führung soll in Kapitel 20.3 weitergehend erläutert werden.

20.1. Standardisierung – ein 'work in progress'

Standards sind Instrumente zur totalisierenden Individualisierung der Subjekte. In ihren normativen Vorgaben manifestieren sich interessengeleitete Forderungen, die für alle verbindlich gelten, jedoch —die Unterschiede der Edukanten berücksichtigend —auf individuelle Art und Weise erlernt werden sollen. Standards beziehen sich auf die Auswahl und Legitimation von Bildungs-, Lern- und Unterrichtszielen. Sie legen fest, was die Edukanten lernen bzw. leisten (sollen) und zugleich den erforderten Beitrag der Bildungsinstitutionen. Die festgelegten Standards werden mittels Standardtests überprüft wie interpretiert und die daraus resultierenden Ergebnisse, mit den Vorgaben der Standards abgeglichen. Die Standardtests, als empirische Überprüfung, dienen letztlich der Steuerung und Kontrolle von Edukant wie Institution (vgl. Horvath 2009: 40f). Auf der

Grundlage der Testergebnisse werden die normativen Vorgaben der Standards reformuliert, (neue) Normen produziert bzw. angepasst um diese im Anschluss erneut prüfen zu können. Dafür müssen die Tests selbst wiederum an die veränderten Standards angepasst werden.
Aufgrund dieses zirkulierenden Charakters, der als Norm ausgewiesenen Standards, handelt es sich bei der Standardisierung um einen endlosen Prozess, die Standards und die darauf bezogenen Tests verändern sich unaufhörlich. Beabsichtigt ist eine selbständig fortlaufende Kalibrierung und Optimierung der Bildungsprozesse durch das Instrument der Standardisierung. Standardisierung ist somit ein Prozess der niemals abgeschlossen wird, also ein „work in progress“ (Horvath 2009: 42).

20.2. Standardisierung in Bildungseinrichtungen

In den Hochschulen werden Standards durch die Umstellung auf modularisierte Studieninhalte und in den Schulen durch die Einführung von Bildungsstandars etabliert. In den Hochschulen sollen darüber hinaus weitere Standards etabliert werden, die sich an der Einführung des zweistufigen Systems von Studienabschlüssen (BA/MA), der Einführung eines Leistungspunktesystems (ECTS) sowie der Einführung eines Qualitätssicherungsrahmens oder Akkreditierungssystem ablesen lassen und tendenziell für alle Beteiligten gelten sollen (vgl. Pongratz 2009: 12). Auf die Standards im schulischen Bereich soll in Kapitel 20.2.2 näher eingegangen werden. Im folgenden wird die Modularisierung in den Hochschulen näher erläutert.

20.2.1 Modularisierung in der Hochschule

Innerhalb des Hochschulbereichs werden die Standards in Form von Modulen umgesetzt. Module lassen sich als Kernelement der Bologna-Reform entziffern. Sie beschreiben inhaltlich und methodisch maßgeschneiderte Lehr-/Lernblöcke die fächerübergreifend angelegt sind (vgl. Pongratz 2009: 22). Mit der Konstruktion von Modulen lassen sich verschiedene Kontrollformen zusammenführen bzw. kombinieren, so kann „ein Modul als eine Einheit von Lehrstoff, Unterrichtsmethoden und Evaluationsmethoden aufgefaßt werden, die gemeinsam zu einem bestimmten Set von Wissen, Fertigkeiten und Haltungen beitragen müssen. Diese 'Pakete' lassen sich miteinander verkoppeln und

können dem Studenten als Baustein angeboten werden, so dass dieser […] in sich selbst investieren kann“ (Maschelein/Simons 2005 in Pongratz 2009: 55).

Die Module, die in den Hochschulen eingeführt werden, definieren Kompetenzen, die individuell zugeschnitten, individuell abrufbar sowie evaluierbar sein sollen. Die Möglichkeit, eine solche Vorstellung von Kompetenzen realisieren zu können, „liefert die Grundlage zum Aufbau eines europäischen Systems mit einheitlicher, standardisierter Leistungsbeurteilung“ (Pongratz 2009: 23). Mit der Modularisierung der Studiengänge bzw. der Evaluation dieser Module geht die Erwartung einher, die Qualität des Studiums steigern zu können. Dies kann allerdings bezweifelt werden: tatsächlich ist die Modularisierung ein Mittel zur Funktionalisierung der Lernhinhalte —wie in Kapitel 18.5 gezeigt wurde —sowie der Verkürzung des Studiums mit dem primären Ziel der Beschäftigungsfähigkeit. Hinsichtlich der Beschäftigungsfähigkeit scheint auch die Beibehaltung der differenzierenden Leistungsbeurteilung des ECTS-Notensystems funktional: es „bedient sich der Normalverteilungsskala, die dafür sorgt, dass es Gewinner und Verlierer geben muss. Die Bewertungsmodi sind ebenso künstlich wie das gesamte Punktesystem“ (Pongratz 2009: 23). Die Rede von der 'Verschulung der Universitäten' meint also primär die Modularisierung der Studiengänge, nicht nur weil die Inhalte funktionalisiert und in Häppchen angeboten werden, sondern weil das alte, künstliche Bewertungssystem, das man aus der Leistungsschule kennt —wie in Kapitel 8.3.1 gezeigt wurde —beibehalten wird, um die Studenten nach Maßgabe der jeweiligen Marktsituation differenzieren zu können. Im Hochschulbereich zeigt sich die neue Steuerungsweise an der Regelung von Lernmaterialien, der Qualitätskontrolle von Studiengängen sowie den Aufnahmeverfahren und Evaluationen von Lehrenden wie Lernenden (vgl. Pongratz 2009: 23).

20.2.2 Nationale Bildungsstandards in der Schule

Die Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse bzw. das schlechte Abschneiden Deutschlands darin, ließ die Forderung nach einheitlichen, nationalen Bildungsstandards aufkommen. Die Expertise von Klieme „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ (Klieme 2003) lieferte dafür eine mögliche Grundlage. Die darin entworfenen Kompetenzmodelle sehen zugleich die Meß- wie Operationalisierbarkeit der Standards bzw. Kompetenzen vor und fügen sich daher wie ein Puzzlestück in das Reformprogramm ein.

Der Zweck der Bildungsstandards ist die Etablierung verbindlicher Vorgaben: sie sollen festlegen welche Kompetenzen ein Schüler in einem bestimmten Fach, innerhalb einer bestimmten Zeit, erreicht haben soll. Die auf der Grundlage der Klieme-Expertise entwickelten Bildungsstandards sind jedoch keine passgenauen Formen, die auf empirischen Untersuchungen basieren und so die individuellen Unterschiede der Edukanten berücksichtigen, sondern es sind gesetzte Standards, die unter anderem an den Ergebnissen der PISA-Studie von 2000 orientiert sind, wie in Kapitel 15.1 gezeigt wurde. Die Klieme-Expertise (2003) räumt ein, dass es noch keine empirisch belegten altersspezifischen Kompetenzmodelle für Bildungsstandards gibt und dass eine solche Entwicklung mindestens zehn Jahre benötigen würde. Deshalb stützen sich die neuen Bildungsstandards auf bestehende Lehrpläne. Diese werden dahingehend umgeschrieben, dass sie die bisherigen Lernvorgaben in überprüfbare Lernziele umwandeln, die vor allem auf kognitive Lernprozessen beschränkt sind.

> „Bildungsstandards legen fest, welche Kompetenzen die Kinder oder Jugendlichen bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe erworben haben sollen. Die Kompetenzen werden so konkret beschrieben, dass sie in Aufgabenstellung umgesetzt und prinzipiell mit Hilfe von *Testverfahren* erfasst werden können“ (Klieme 2003: 19)

Die Beschränkung auf messbare Kompetenzen reduziert Unterricht auf ein Kerncurriculum, das sich an den verbindliche Bildungsstandards orientiert. Diese richten ihren Fokus auf eng umschriebene Lernziele, die mittel Tests überprüfbar werden. Bildungsstandards und Kompetenzmodelle werden dieser Tage besonders von Heinz Elmar Tenorth zu einem zeitgenössischen Konzept von Allgemeinbildung hochstilisiert. Sein Verständnis von allgemeiner Bildung wird von vielen Seiten kritisiert, da es sich daran orientiert nationalen und gesellschaftliche Funktionserwartungen gerecht zu werden (vgl. Tenorth 2004: 171). Die Ausrichtung an einem funktionalen Theorieverständnis von Bildung kommt am Beispiel des Literacy-Begriff der OECD am deutlichsten zum Ausdruck: „Using printed and written information to function in society“ (OECD 1999: 19). Unter dieser Perspektive wird Bildung auf das reduziert, was funktional scheint und was sich messen lässt, sich also auf einer Kompetenzskala abbilden lässt. Bildungsinhalte die weder standardisierbar noch messbar sind, somit nicht in eine Kompetenzskala übertragen werden können, fallen für gewöhnlich aus dem Kerncurriculum (vgl. Pongratz 2009: 27f). Die systematische Kombination von Bildungsstandards, Kompetenzerwerb und Testverfahren führte dazu, dass Bildungsstandards in kritischeren Kreisen lediglich un-

ter 'Leistungs-' bzw. 'Teststandards' firmieren (vgl. Pongratz 2009: 25). An ihrem Zusammenspiel lässt sich darüber hinaus, die Entstehung eines neuen Qualitätskontrollregimes beobachten, worauf in Kapitel 20.3 noch genauer eingegangen werden soll (vgl. Pongratz 2009: 22).

Bildungsstandards fungieren in doppelter Weise als Kontrollinstrumente: sie verknüpfen Schulevaluation mit Lerndiagnose. Schulevaluation überprüft den Erfolg der Kompetenzvermittlung innerhalb einer Institution, wohingegen Lerndiagnose die individuellen Lernprozesse kontrolliert (vgl. Pongratz 2009: 25). Diese Kontrollinstrumente soll im folgenden näher erläutert werden.

20.2.3 Bildungsstandards als Kontrolltechnik

Die Einführung von Bildungsstandards bedeutet eine Ausweitung der Autonomie von Schulen, also der autonom zu verantwortenden Bereiche, bei gleichzeitiger Ausweitung bzw. Verstärkung der Kontrolle. Den Rahmen der autonomen Freiheit legen die Standards fest: sie begrenzen sie bzw. halten sie in Schranken. Die Gestaltung von Unterrichtsangelegenheiten bleibt der individuellen Entscheidung des Lehrers überlassen, nicht jedoch die angestrebten Ergebnisse, die als zu erreichenden Output-Variablen vorgegeben sind. Die Ergebnisse der Standardtests sollen ausweisen, ob die autonome Gestaltung der Lernprozesse die festgelegten Normen einhält oder nicht.

Die Schulen werden dabei in eine fragwürdige Freiheit entlassen: sie werden dazu aufgefordert selbst festzulegen, mit welchem Curriculum und mit welchen Formen der Unterrichtsplanung die Kompetenzziele erreicht werden sollen, was letzten Endes zur Etablierung „heimlicher Kerncurricula“ führt. Die versprochene Autonomie bedeutet folglich, dass den Lehrern mehr Verantwortung zugewiesen wird: die ungelösten Probleme der Bildungsstandards werden den „Praktikern vor Ort“ (i.e. den Lehrern) überlassen (vgl. Pongratz 2009: 25f). Horvath verweist in diesem Zusammenhang auf den Mangel an pädagogischen Maßnahmen zur Verbesserung nicht zufriedenstellender Ergebnisse. Er vermutet, „dass zwar Kontrolle ausgeweitet werde, an Möglichkeiten zur Ursachenbehebung etwaiger Probleme aber weit weniger Interesse bestehe“ (Horvath 2009: 46), dass also die Lösung der Probleme letztlich den Lehrern angelastet wird. Um den Erfolg der Lernbemühungen zu sichern, den sie, vor dem Tribunal der Schulevaluation, zumindest mitverantworten müssen, werden die Lerninhalte vorwiegend an den Prüfungskriterien ausgerichtet —was auch als 'teaching on the test' bezeichnet wird: „Es wird nicht mehr

geprüft, was gelernt werden soll, sondern es wird gelernt, was geprüft wird“ (Pongratz 2009: 26).

Kontrolle bedeutet in diesem Zusammenhang auch Selbstkontrolle. Die Rückmeldung von Ergebnissen der Evaluation der Schule soll einerseits einen Selbstevaluierungsprozess in Gang setzen —so wird auch bei den Lehrern Fremd- in Selbststeuerung überführt —und andererseits sollen dadurch Zielnormen auf gesamtschulischer Ebene, also Normen die für alle gelten, ermittelt werden —womit mit Foucault das totalisierende Moment angesprochen wäre. Die nicht von den Lehrenden erstellten Tests werden als 'objektive' Rückmeldungen eingestuft: sie sollen den Lehrenden als Hilfsmittel zur Verbesserung der Unterrichtsqualität gelten. Tatsächlich dient die zusätzliche Rückmeldung der (Selbst-)Kontrolle und Reflexion, damit auch die Lehrer wollen, was sie wollen sollen: den schulischen Erfolg im Sinne der Schulevaluation sichern. Standards verknüpfen also die Überprüfung der Lehrenden mit der Überprüfung der Edukanten: Mit der Einführung von Standards wurde eine

> „Maßnahme getroffen (...), um durch regelmäßige Überprüfungen umfassende und objektiv festgestellte Ergebnisse über die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler zu erhalten. Diese Ergebnisse erlauben Aussagen über die Leistung des Unterrichts bzw. des Schulsystems und bilden eine Grundlage für Steuerungsmaßnahmen im Bildungswesen. Die Standards leiten weiters die Orientierung der Lehrkräfte in Richtung eines output-/ergebnisorientierten Unterrichts.“ (Horvath 2009: 45)

Für eine Schule die das Instrumentarium der Bildungsstandards etabliert, ist es „systemklug“ bzw. eventuell sogar überlebenswichtig, das Leistungspotential ihrer künftigen Schüler schon vor Schuleintritt zu überprüfen und „leistungsschwache“ Bewerber zurückzuweisen, vor allem wenn „Qualitätssteigerung und Systemsteuerung einher gehe mit verwaltungspolitischer Dezentralisierung und der Umstellung auf marktwirtschaftliche Mechanismen, darunter auch der Wettbewerb der Schulen untereinander“ (Horvath 2009: 51). Um den „guten Ruf“ der Schule zu bewahren, muss sie dafür sorgen, problematischen Schülern von vorneherein den Zugang zu verweigern, was im anglo-amerikanischen Raum, in dem Standardisierung längst etabliert wurde, zu einem regelrechten Wettbewerb um die besten Schüler geführt hat (vgl. Horvath 2009: 51). Weitere Negativ-Entwicklungen durch die Etablierung von Standards und standardisierten Tests, zeigen sich darin, dass beispielsweise das „Konkurrenzverhalten und die Gewalt unter Schülern

[zunimmt, A.W.] (…), das Curriculum verarmt, (und der) Betrug, um bessere Testwerte“ (Lind in Pongratz 2009: 23) auf allen Ebenen zum Alltag wird.

20.3. Qualitätsmanagement und Qualität

Der Begriff Qualitätsmanagement bezeichnet alle „Maßnahmen einer Institution, die dazu dienen sollen, Qualität zu schaffen, zu sichern und zu verbessern“ (Bakic 2009: 32). Mit dem Begriff der Qualität wird versucht eine Messbarkeit zu vereinbaren, die eine entsprechende Qualität ausweisen soll. In den letzten Jahren haben sich zahlreiche Einrichtungen etabliert, die sich auf die Festlegung von Qualität, also ihrer Messbarkeit spezialisiert haben, wie beispielsweise das Deutsche Institut für Normung (DIN). Sie erarbeiten spezifische, einheitliche Standards, wie beispielsweise die DIN-Normen. Darüber hinaus gibt es aber auch eine europäische Norm (EN) sowie internationale, die ISO-Normen. Zertifizierungsagenturen überprüfen die jeweiligen Institutionen, mittels sogenannter Audits, also Evaluationen, die kontrollieren ob die jeweiligen Institutionen die vorgesehenen Normen einhalten (vgl. Bakic 2009: 32). Bei bestandener Prüfung erhalten sie dann ein Qualitätssiegel bzw. -zertifikat (siehe auch Kapitel 20.3.3)
Evaluierungen sind ein wesentlicher Bestandteil des Qualitätsmanagements. Sie ermöglichen, innerhalb ihres Rahmens, die Überprüfung und Kontrolle von Qualität und auf der Grundlage der daraus gewonnenen Ergebnisse, die Absicherung bzw. Weiterentwicklung der Qualität. Im österreichischen Weißbuch „Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im Schulsystem“ wird Qualitätsentwicklung als ein endloser Prozess konzipiert: „die erreichbaren Ziele gelten per definitionem als vorläufige. Das Ganze wird als 'work in progress' vorgestellt.“ (Schirlbauer 2009: 20). Wie auch das 'lebenslange Lernen' zielt dieser Prozess also darauf ab, permanente (Selbst-)Optimierung durch permanente Kontrolle zu etablieren. Konsequenzen die daraus entstehen sind: „die Unabschließbarkeit der Optimierungszwänge, die unerbitterliche Auslese des Wettbewerbs, die nicht zu bannende Angst vor dem Scheitern“ (Bröckling 2007: 17). Die Angst vor dem Scheitern wurde bereits am Beispiel des Sitzkreises in der Schule verdeutlicht (siehe Kapitel 9.2) und kann ebenso für die, im Rahmen der Einführung von TQM implementierten, 360°-Feedback Fragebögen (siehe Kapitel 20.3.4).

20.3.1 Total Quality Management als Instrument zur Selbststeuerung

Bröckling entlarvt die Einführung von Total Quality Management (TQM) Konzepten im Bildungsbereich und anderen öffentlichen Sektoren als ein Subjektregime zur Beförderung des 'unternehmerischen Selbst'. Qualitätsorientierung verlangt nach einer konsequenten Marktorientierung, was auch umgekehrt gilt. Das TQM-Konzept „verspricht Effizienzsteigerung und Markterfolg für Unternehmen wie für andere Institutionen, wenn diese nur sämtliche Mitarbeiter auf unternehmerisches Handeln einschwören" (Bröckling 2007: 217). Die Einführung von TQM soll kontinuierliche Qualitätssicherung wie -entwicklung durch systematisierte Kontrollverfahren garantieren (vgl. Bröckling 2007: 16). Mit der Einführung von Total Quality Management wird einerseits das Modell des Markts auf innerbetriebliche Beziehungen übertragen, andererseits werden die Subjekte einem Zwang zur Autonomie ausgesetzt: „die gegenwärtige Ökonomisierung des Sozialen [lässt, A.W.] den Einzelnen keine andere Wahl (…), als fortwährend zu wählen, zwischen Alternativen freilich, die sie sich nicht ausgesucht haben: Sie sind dazu gezwungen frei zu sein" (Bröckling 2007: 12). Die Produktions- und Zirkulationssphären eines Unternehmens bzw. einer Institution sollen „nicht länger mittels Autorität und Disziplin gesteuert werden, sondern allein durch die Selbststeuerungsmechanismen des Marktes »regiert« werden" (Bröckling 2007: 221). Allerdings bedeutet die, durch die neuen (Selbst-)Steuerungsmechanismen, proklamierte Freiheit und Verantwortung,

> „keineswegs das Ende der innerbetrieblichen Disziplinierung. TQM etabliert viel mehr eine Regierungstechnologie, die von Kontingenbegrenzung auf Kontingenzsteigerung und -nutzung umschaltet und den Markterfolg zum kategorischen Imperativ erhebt. In dem Maße, in dem es gelingt, dieses »moralische Gesetz« in jedem Einzelnen zu verankern, werden die traditionellen Mechanismen des Überwachens und Strafens entbehrlich" (Bröckling 2007: 225).

20.3.2 Eigenverantwortliche Qualitätskontrolle durch Selbststeuerung

Die Sicherung der Qualität wurde bisher durch gesonderte Abteilungen, z.B. die Abteilung „Qualitätssicherung & -entwicklung", gewährleistet. Mit der Einführung des Total Quality Management wird die Verantwortung der Qualitätskontrolle auf die einzelnen Mitarbeiter übertragen, die nun selbst für die Mängelvermeidung und Qualitätskontrolle in ihrem jeweiligen Bereich Sorge zu tragen haben. Insofern kontrollieren externe Qualitätsspezialisten auch „nicht mehr die Produkte, sondern die Selbstkontrolle der Produzenten" (Bröckling 2007: 218). In dieser Hinsicht wird das Modell des TQM überwie-

gend dazu genutzt „die Mitarbeiter aller Ebenen auf unternehmerisches Handeln zu verpflichten“ (Bröckling 2007: 221).

Michel Ayral der Direktors für Regulierungsangelegenheiten der Europäischen Kommission, ein internationaler Normierungsexperte, beschreibt das eigentliche Ziel, das hinter Begriffen wie Qualität oder Normen verborgen ist wie folgt (vgl. Bakic 2009: 38): „Wirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit ist das wichtigste Ziel der Europäischen Gemeinschaft, und Normen tragen wesentlich zum Abbau von Regeln und Vorschriften bei. Die Kommission möchte möglichst eng mit dem Europäischen Normungssystem zusammenarbeiten. […] Normung ist der einzige Weg zur Selbstregulierung” (Deutsches Institut für Normierung 2005).

20.3.3 Total Quality Management als Dispositiv

Total Quality Management wird zu einem universell einsetzbaren Dispositiv durch Normierungen, also „standardisierten Verfahren zur Qualitätsplanung, -lenkung und -kontrolle, wie sie beispielsweise in der Normreihe der DIN EN ISO 9000 bis 9004 festgelegt sind“ (Bröckling 2007: 228). Um eine gewisse Qualität ausweisen zu können, werden Zertifikate für die Einhaltung der Standards vergeben. Diese Zertifikate können von den Einrichtungen als Marketinginstrument zur Imageaufbesserung genutzt werden. Die normierte Qualitätspolitik wurde in zahlreichen gesellschaftlichen Feldern etabliert, so dass inzwischen eine ganze Industrie vom Zertifizierungsgeschäft profitiert: „die Qualitätsexperten sind längst zur übergeordneten gesellschaftlichen Kontrollinstanz avanciert“ (Bröckling 2007: 229).

Allerdings garantiert ein bestandenes Audit, zur Kontrolle der Qualität, nicht zwangsläufig, dass das Produkt oder die erbrachte Dienstleistung eine gewisse Qualität besitzt oder kundenorientiert ist, sondern lediglich, dass die gesetzten Standards korrekt umgesetzt wurden, was sich mit den Bedürfnissen der Kunden decken kann, aber nicht muss. „Eine Bildungsstätte beispielsweise »erhält auch dann das ersehnte Zertifikat, wenn sie nur regelmäßig und zuverlässig kontrolliert, ob ihr schlechter Service noch immer so schlecht ist wie einmal festgelegt«“ (Bröckling 2007: 230).

20.3.4 360°-Feedback als Subjektivierungspraktik

Das 360°-Feedback ist ein wichtiger Bestandteil des TQM Konzepts. Es soll ein ganzheitliches Feedback, also eine umfassende, allseitige Beurteilung ermöglichen. Dazu werden

Kunden und Mitarbeiterbefragungen durchgeführt. In der Praxis wurde es meist zur Leistungsmessung und -optimierung von Führungskräften eingesetzt, es kann aber prinzipiell und wird auch zunehmend auf alle Organisationsmitglieder ausgeweitet (vgl. Bröckling 2007: 236). Zur Bewertung der Leistung von Mitarbeitern werden diverse unterschiedliche Rückmeldungen eingefordert, wie das Feedback von anderen Kollegen, Vorgesetzten oder Kunden aber auch die Rückmeldung durch Selbsteinschätzung.
Mit Foucault kann das 360°-Feedback als ein allumsichtiges Kontrollinstrument im Sinne des Benthamschen' Panopticon beschrieben werden, es ist ein Verfahren, „das Mitarbeiter und Vorgesetzte in ein panoptisches System wechselseitiger Beobachtung und Beurteilung einbindet und so eine Dynamik permanenter Selbstoptimierung in Gang setzten soll“ (Bröckling 2007: 16f). Wie Benthams Panopticon zielt auch das 360°-Feedback auf die Kombination von gesteigerter Tauglichkeit und vertiefter Unterwerfung ab; mit Foucault gesprochen: die Kräfte des Körpers werden gesteigert, um sie ökonomisch nützlicher zu machen und zugleich wieder geschwächt bzw. begrenzt, um sie politisch fügsam zu machen (siehe auch Kapitel 5.7.5). Im Unterschied zu den Disziplinaranstalten wird aber die „Autonomie des Individuums und die Spielräume seines Handelns nicht systematisch beschnitten, sondern erweitert und als Ressource nutzbar gemacht“ (Bröckling 2007: 240).
Unter gouvernementaler Perspektive kann somit Qualitätsmessung als Herrschaftinstrument zur permanenten (Selbst-)Kontolle der Subjekte dechiffriert werden. Die (Selbst-)Beobachtungsmechanismen, die durch das 360° Feedback implementiert werden, ermöglichen, dass „Kontrolle ausgeübt und die Disziplinierung lediglich übertragen und perfektioniert“ (Würker 2009: 42) wird. Hinter den Aufforderungen zu mehr Selbstverantwortung und Selbstverfügung, verbirgt sich die „Nötigung zur Selbstdisziplinieung“ (Würker 2009: 42).

Die post-disziplinäre Kontrolle des 360°-Feedback beruht auf einem kybernetischen Modell: dem Einzelnen werden seine Normabweichungen durch Rückkopplungsschleifen bewusst gemacht, damit er flexibel und anpassungsfähig bleibt, sich selbstständig an die permanent wandelnden Erwartungen der Umwelt anpassen kann. Kontrolle bedeutet auf dieser Grundlage, dass eine „unabschließbare Dynamik der Selbstoptimierung in Gang“ (Bröckling 2007: 239) gesetzt wird.

Die verordnete Selbsterkundung, durch den Blick anderer und die darauf aufbauende Selbstoptimierung sind Formen von Subjektivierung. Sie fördern die Autonomie des Einzelnen, binden diese jedoch zugleich an das Urteil der anderen: „Ich bin. was über mich erhoben wird und was ich, ausgehend davon, aus mir mache“ (Bröckling 2007: 242). In diesem Sinne und in Rekurs auf Foucault kann der Feedback-Fragebogen des 360°-Feedbacks als eine moderne Variante des katholischen Beichtspiegels betrachtet werden. Achim Würker verdeutlicht am Beispiel eines von privaten Serviceunternehmen erstellten Schulleitungsfeedbacks, dass allein durch die Fragestellungen ein Normensystem generiert wird, welches die Befragten verinnerlichen, noch bevor es überhaupt zu einer Rückmeldung durch die Auswertung der Bögen kommt. In den Fragebögen werden Eigenschaften abgefragt, die dem Befragten gleichzeitig ein wünschenswertes Bild seiner Berufsposition vor Augen führen, beispielsweise das Bild eines perfekten Schulleiters, und so seine (Handlungs-)Autonomie an vorgegebene Normen bindet; Normen denen der Befragte zu genügen hat bzw. an die er sich anzupassen hat. Allein die Feedbackbögen können also eine Normierungsdynamik auslösen,

> „die die beteiligten Subjekte funktional ausrichtet, ihre Selbst- und Fremdbeobachtung prägt und ihr professionelles Gewissen formt. Die Tatsache, dass die Formulierung eine Bestform beschreibt —Temporaladverbien wie „stets“ oder „ständig“ betonen, dass es da keine Ausnahme, keine Pause geben darf –, führt zu einer immer währenden defizitären Bilanz, zu einem Sündenregister gepaart mit der Aufforderung, für diese zu büßen und vor allem sich in Zukunft keine Sünden mehr zuschulden kommen zu lassen. Und in dieser Perspektive zeigt sich die Gnadenlosigkeit der modernen (Selbst-)Prüfungsinstrumente: während die katholische Kirche die Absolution gewährt, fixiert der Feedbackbogen dagegen das Defizit gegenüber dem vorgegebenen Maßstab unnachsichtig und ohne Entlastungsmöglichkeiten“ (Würker 2009: 41).

20.3.5 Qualitätskontrolle im Bildungsbereich

In Europa kommt es in den 1980er Jahren zu den ersten Qualitätsmanagementbestrebungen, während in Japan zu diesem Zeitpunkt bereits ganzheitliche Verfahren zum Total Quality Management weiterentwickelt wurden. Diese neuen Qualitätsbestrebungen gehen über die Formen bloßer Produktionskontrolle in der fordistischen oder tayloristischen Produktionsweise hinaus. Auch im Bildungsbereich hält der Qualitätsbegriff Einzug: seit den 1990er Jahren werden Qualitätsmanagementmethoden auch im Bereich der Bildungs- und Sozialpolitik eingesetzt:

> „Im schulischen wie hochschulischen Bereich soll unter den Chiffren „Wettbewerb” und „Exzellenz” eine wie auch immer geartete Leistungs- und Ertragssteigerung durch Vergleichbarkeit

> erzielt werden. (…) Vordergründiges Ziel der Qualitätsmanagementsysteme ist eine Kostensenkung durch Effizienzsteigerung, ein ständiges Erkennen von Verbesserungspotenzialen und eine Entwicklung hin zu Wettbewerbsorientierung im Spiegel der Marktwirtschaft. Eine pädagogische Argumentation wird in beiden Bereichen weder eingefordert noch beachtet" (Bakic 2009: 33f).

Wenn pädagogische Praxis mittels Qualitätskontrolle gesteuert bzw. verbessert werden soll, so stellt sich zuallerst die Frage was Qualität (im Bildungsbereich) überhaupt bedeutet. Auffällig bei der Suche nach einer Definition von Bildungsqualität ist, dass sich nahezu kein Text finden lässt, der die inhaltliche Ausrichtung des Begriffs klar definiert. Es werden zwar unterschiedliche Forderungen gestellt, wie beispielsweise das Ziel einer hohen Bildungsqualität, aber selten benannt, worin sich diese Qualität äußern soll. Die Definition von Qualität wird vielmehr als selbstverständlich vorausgesetzt, bedarf scheinbar keiner Diskussion (vgl. Ribolits 2009: 8). Tatsächlich aber, handelt es sich um einen relativen Begriff der je nach Kontext anders interpretiert wird:

> „'Qualität' als auch 'Bildung' sind relative Begriffe —die Selbstverständlichkeit mit der mit ihnen argumentiert wird, täuscht nur darüber hinweg, dass sie keine (allgemein akzeptierte) Definition aufweisen und von verschiedenen Personen auch durchaus unterschiedlich verstanden werden. (…) Trotz der Selbstverständlichkeit, mit der heute in den unterschiedlichsten gesellschaftlichen Bereichen mit Qualität argumentiert wird, ist nämlich keineswegs eindeutig, was mit dem Begriff gemeint wird. Entsprechende Ausführungen gehen von unterschiedlichsten Sichtweisen von Individuum und Gesellschaft aus, woraus sich selbstverständlich auch unterschiedliche Qualitätsumschreibungen ergeben" (Ribolits 2009: 9f)

Die jeweilige Definition von Qualität hängt von der spezifischen Interessenlage ab. Die Qualitätsmaßstäbe und -kriterien unterscheiden sich demgemäß grundlegend. So differieren beispielsweise die Qualitätsansprüche, die an Universitäten gestellt werden: Studenten verfolgen ein persönliches Interesse, sie erhoffen sich beispielsweise angenehme Studienbedingungen und vom Studienabschluss, dass er sie als qualifiziert ausweist, beispielsweise für eine lukrative Arbeitsstelle. Arbeitgeber hingegen sind an der Produktion optimal verwertbarer Arbeitskräfte interessiert und haben daher ein anderes, ein wirtschaftliches Interesse. In den Augen von Arbeitgebern, steht also das primäre Ziel der (kostengünstigen) Herausbildung qualitativ hochwertiger Arbeitskräfte im Vordergrund, die Bedingungen zu ihrer Produktion sind ihnen nachrangig bzw. weitestgehend gleichgültig. Qualität ist letztlich also immer auch subjektiv konnotiert:

> „Letztendlich wurzeln alle Definitionen von Qualität in spezifischen Interessenslagen. (…) Von Qualität lässt sich nur reden auf Basis einer —mehr oder weniger bewusst vorgenommenen —

> Bezugnahme auf Beurteilungskriterien, die *aus einer bestimmten Interessenslage generiert* wurden. Die Beurteilungskriterien ergeben sich *nicht* aus der zu beurteilenden Sache selbst, sondern aus einer *wertenden Stellungnahme* zu dieser Sache, die auf Grundlage entscheidungsabhängiger Wertungs- oder Beurteilungskriterien erfolgt“ (Ribolits 2009: 10f).

Dass Beurteilungskriterien von wertenden Positionierungen gegenüber einer Sache abhängen und nicht von der Sache selbst, lässt sich am Beispiel der 'Schönheit' erklären. Schönheit hängt immer von der subjektiven Bewertungs- und Betrachtungsweise ab. Die Kriterien dafür, was von wem als schön erachtet wird und was nicht, sind individuell unterschiedlich, es gibt kein eindeutig identifizierbares, objektives Merkmal an dem sich Schönheit messen ließe. Nur indem beobachtbare Merkmale eine, durch ein oder mehrere Subjekt(e), klassifizierende Wertung erhalten, kann eine gestufte Klassifizierung erstellt werden, mittels der dann bewertet wird, was schön, was weniger oder gar nicht schön ist: So könnte beispielsweise die Bewertung der Schönheit eines Bildes an einer mehr oder weniger zahlreichen Auswahl von Farben ausgemacht werden. Qualitative Unterschiede lassen sich also letztlich nur über (subjektiv) generierte Bewertungskriterien messen (vgl. Ribolits 2009: 10f.).

Neben diesen subjektiven Kriterien scheint es ein 'objektives' Kriterium zu geben, das Qualität ausweisen kann: der Zweck einer Sache. Eine Uhr beispielsweise, ist qualitativ hochwertig, wenn sie die Zeit exakt messen kann. Dabei wird aber oft vergessen, dass der Zweck einer Sache, ebenso, nicht aus der Sache selbst entspringt, sondern ihr ursprünglich (bei ihrer Konstruktion) subjektiv zugewiesen wurde. Von dieser ursprünglichen, interessengeleiteten Zwecksetzung hängen dann wiederum die Kriterien zur Beurteilung der Qualität ab: die Qualität einer Uhr hängt von dem Zweck ab, der ihr ursprünglich zugewiesen wurde, der Zeitmessung. Ebenso werden beispielsweise Schulen an dem ihr zugewiesenen Zweck gemessen: der Sicherstellung des Nachschubs an qualifizierten Kräften für den Arbeitsmarkt.

> „Wenn beispielsweise —wie das hierzulande häufig geschieht —die hervorragende Qualität berufsbildender höherer Schulen mit dem besonders geringen Arbeitslosigkeitsrisiko der Absolvent/ inn/en dieses Schultyps begründet wird, leitet sich diese Argumentation aus einer spezifischen Vorstellung der Zwecksetzung der Schule ab: Schule hat als Zulieferinstanz für den Arbeitsmarkt zu fungieren, indem sie für die wirtschaftliche Verwertung optimal einsetzbare Absolvent/innen generiert.“ (Ribolits 2009: 11)

Diese ursprüngliche Zwecksetzung einer Sache —von Schulen wie von Uhren —erscheint den meisten Menschen heute als selbstverständlich, ihr konstruierter Charakter gerät in Vergessenheit. Der Schein der Natürlichkeit bzw. natürlichen Entstehung einer Sache lässt auch die bisherigen Kriterien zur Beurteilung seiner Qualität als natürliche bzw. selbstverständliche erscheinen —„was soll eine Uhr denn sonst?“ —was es umso wichtiger werden lässt, den jeweiligen Interessenkontext der entsprechenden Qualtitätskontrolle bzw. Evaluation zu überprüfen: „entscheidend ist stets, wer mit welchem bzw. in wessen Interesse das überprüft, was als Qualität ausgewiesen wird“ (Ribolits 2009: 11).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Qualität einer Sache immer von bestimmten Interessenlagen bzw. Zwecksetzungen abhängig ist, dass „Qualität eben kein allgemeingültig definierbarer und „objektiv beobachtbarer” Untersuchungsgegenstand ist“ (Ribolits 2009: 12). Eine Messung von Qualität wird dementsprechend nur dann möglich, wenn vorab Indikatoren bestimmt wurden, die auf der Grundlage beobachtbarer Kriterien festgelegt werden. Darin kommt „unmittelbar eine bestimmte Interessenslage zum Tragen“ (Ribolits 2009: 12), denn die Kriterien werden in der Regel von den jeweiligen Auftraggebern festgelegt. Die Operationalisierung von empirisch prinzipiell nicht Erfassbarem, spricht demjenigen Macht zu, der die Messkriterien definiert und bestimmt, er besitzt die Interpretationsmacht bzw. Deutungshoheit über die Messkriterien. Diese Macht bleibt in der Regel allerdings verborgen, da die Qualität als eine objektive bzw. selbstverständliche vor- und dargestellt wird:

> „Aber genau diese bei jeder Qualitätsmessung (nicht nur im Kontext von Bildung) zum Tragen kommende Macht wird kaum je aufgedeckt. Und so bleibt es in der Regel im Dunkeln, „wes' Geistes Kind” die zur Anwendung kommende Vorstellung von Bildungsqualität ist. Sie wird als etwas Objektives suggeriert und es wird so getan, als ob die verwendeten Messkriterien „auf der Hand liegen” würden und keiner besonderen Legitimation bedürften.“ (Ribolits 2009: 12)

Mit Bourdieu könnte man hinzufügen: die Subjektivität der Messkriterien wird aufgrund des Scheins der Natürlichkeit verkannt, weshalb sie als legitime Kriterien anerkannt werden. Und wenn die Interpretationsmacht bei denjenigen liegt, die auch über materielle Macht verfügen, also —mit Bourdieu auch und gerade über hohes ökonomisches Kapital z.B. in privatwirtschaftlicher Hand —, so liegt die Vermutung Erich Ribolits' nahe, dass die unreflektierte Verwendung von Begriffen wie Bildung oder Qualität die Reproduktion der bestehenden Ordnung stillschweigend befördert:

> „Wenn somit sowohl Bildung als auch Qualität als Begriffe identifiziert werden können, die erst im Kontext spezifischer Interessen eine inhaltliche Dimension gewinnen, sollte die Tatsache, dass bei Auseinandersetzungen mit dem Thema Bildungsqualität meist nicht einmal in Ansätzen offengelegt wird, aus welcher Interessenlage argumentiert wird, allerdings besonders hellhörig machen. Denn im Sinne der Erkenntnis, dass „die herrschende materielle Macht der Gesellschaft […] zugleich ihre herrschende geistige Macht" (Marx 1971: 110) ist, kann davon ausgegangen werden, dass die unreflektierte Verwendung derartig diffuser Begrifflichkeiten klammheimlich dem Erhalt gegebener gesellschaftlicher Strukturen in die Hände spielt." (Ribolits 2009: 12f)

Vor diesem Hintergrund dechiffriert Ribolits die diffuse, uneinheitliche Definition wie Verwendung des Begriffs der 'Bildungsqualität' als Absicherung bzw. Weiterentwicklung des aktuellen politisch-ökonomischen Systems, des Marktkapitalismus.

> „Die nicht offengelegte Ausrichtung des Phänomens Bildungsqualität bedient sehr wohl eine bestimmte Interessenslage, letztendlich wird damit das aktuelle politisch-ökonomische System —der Marktkapitalismus —in seinem Bestand abgesichert und in seiner Entwicklung vorangetrieben!" (Ribolits 2009: 13)

Die mit der Globalisierung einhergehenden technologischen Veränderungen, wie auch die Zunahme von Verwertungsproblemen, leiten eine neues Stadium in der Entwicklung des Marktkapitalismus' ein. Die damit verbundene Verschärfung wie Ausweitung des Konkurrenzkampfs, lässt die Prämisse der Verwertbarkeit von Arbeitskraft in den Vordergrund treten:

> „Die damit einhergehende Verschärfung des Konkurrenzkampfes auf allen gesellschaftlichen Ebenen macht es notwendig, die Indienstnahme des menschlichen Lernvermögens und des Bildungssektors im Sinne der Verwertungsprämisse zu intensivieren —die allenthalben zum Ausdruck gebrachte „Sorge" um die Bildungsqualität ist Ausdruck genau dieser Entwicklung." (Ribolits 2009: 13)

Die Ausrichtung an Kunden- und Marktinteressen begrenzt Bildungsqualität funktional: sie wird auf den gewinnbringenden Verkauf reduziert und ihre Maßstäbe richten sich danach was momentan auf dem Markt gefragt ist. Das Thema Bildungsqualität umfasst demnach also nicht nur Selbststeuerungsmechanismen des Marktes, die durch die Einführung von TQM ermöglicht werden, sondern auch die Einführung bzw. Stabilisierung von selbstgesetzten interessengeleiteten Normen.

> „In einer Gesellschaft, in der der Markt als oberste Regulierungsinstanz idealisiert wird und in der dementsprechend zunehmend nur mehr als relevant gilt, was sich in Tauschwertdimensio-

> nen ausdrücken lässt, bleibt als Maßstab für Qualität —letztendlich generell für „das Gute" — nur mehr das Kriterium des gewinnbringenden Verkaufs." (Ribolits 2009: 13)

Ribolits merkt an, dass es auf dieser Grundlage immer schwieriger würde, ökonomischen Wert von Qualität zu unterscheiden —was auch aktuellen Diagnosen wie der, der „Ökonomisierung des Sozialen" oder auch der „Flexibilisierung" bzw. „Entgrenzung" nicht widerspricht, sondern ganz im Gegenteil, diese sogar zu stützen weiß. Die Aufforderung, Qualität im Bildungssektor zu etablieren, bedeutet unter solchen Umständen, die radikale Mobilisierung der menschlichen Veränderungs- wie Anpassungsfähigkeit im Sinne marktwirtschaftlicher Verwertungsinteressen: was qualitativ hochwertig ist, also was gelernt wird bzw. werden soll, hängt von seiner funktionalen Verwertbarkeit ab.

> „In diesem Sinn stellt der Appell nach Bildungsqualität nur eine andere Form der Forderung nach konsequenter Übertragung der Marktideologie auf die Fähigkeit des Menschen, sich lernend zu verändern, dar. Das menschliche Veränderungspotenzial soll radikal im Sinne der Verwertungsprämisse des Marktes mobilisiert werden. So wie der Erfolg von Unternehmen sich letztendlich an einem einzigen Kriterium bestimmt, daran, ob die Zahl, die am Ende einer Bilanz herauskommt, schwarz und möglichst groß ist, muss sich jede Art menschlichen Lernens — formales, nicht formales und informelles —in Form von materiell kalkulierbarem Gewinn niederschlagen." (Ribolits 2009: 13f)

Finale

KAPITEL 21 – FINALE

—— *Johannes Hudelmaier & Anna Wall*

Die von uns an den Anfang gestellte Frage, ob (Hoch-)Schule als Replikantenfabrik in der modernen kapitalistischen Gesellschaft dient und ob unter dieser Prämisse die Anpassung der Ware 'Mensch' an die Erfordernisse eines entfesselten Kapitalismus intendiert bzw. erfolgt ist, sollte zentrales Thema und Untersuchungsgegenstand unserer hier vorliegenden Arbeit sein.

Aufbauend auf den Erkenntnissen und der theoretischen Auseinandersetzung von Marx, Bourdieu und Foucault mit kapitalistisch geprägten Gesellschaftsformationen und vor dem Hintergrund der aktuellen Bildungsdebatten um PISA und Bologna sollte im Rahmen des erziehungswissenschaftlichen Diskurses dieser „Kapital"- Frage nachgegangen werden: inwiefern Schule und Hochschule im Zeitalter des „entfesselten" Kapitalismus als Herrschaftsinstrumente zur Produktion, Reproduktion und Legitimation der gesellschaftlichen Ordnung bzw. als Stätten zur Arbeitskraftproduktion betrachtet werden können und inwiefern der Mensch in diesem Produktionsprozess funktionalistisch angepasst oder gar zur Ware 'Arbeitskraft' degradiert/reduziert wird. Für diese zentralen Thesen wurden die unterschiedlichen Dimensionen und Institutionen des erziehungswissenschaftlichen Diskurses einer „radikalen" —im Sinne einer an die Wurzeln reichenden —Kritik unterzogen. Eine derart tief wurzelnde radikale Kritik lässt sich besonders

aus den theoretischen Ansätzen von Marx, Bourdieu und Foucault gewinnen, die schonungslos und offen die weniger offensichtlichen und zumeist verschleierten Verhältnisse der menschlichen Gesellschaft unter kapitalistischen Vorzeichen ans Licht zerrten. „Sie wissen das nicht, aber sie tun es" ist ein häufig zitierter Satz aus dem „Kapital" von Karl Marx, der den Menschen den Schleier der kapitalistischen Verhältnisse, die sich ihnen im Gewand sachlicher Beziehungen präsentieren —vor Augen führt. In diesem Sinn —einer Lüftung des Schleiers —sollte mit der vorliegenden Arbeit (auch) an Käte Meyer-Drawes Forderung angeschlossen werden, die Foucaults Plädoyer für eine radikale Kritik im Hinblick auf das pädagogische Feld konkretisiert wie pointiert:

> „Kern ihrer [Meyer-Drawes, J.H.] Kritik ist dabei die mit der Positivierung des Selbst —qua Geständniszwang —einhergehende „Verhüllung der Macht" (dies. 2001: 447): „Das nicht problematisierte pastorale Machtverhältnis stattet das pädagogische Primat der Selbstbestimmung mit einem Humanismusvorschuß und mit einer quasi transhistorischen Selbstverständlichkeit aus, die eine durchgreifende Kritik der herrschenden Machdispositive verhindern" (dies. 1996a: 656f.). Es darf daher „keine Tabus des Fragens geben, auch nicht, was Selbstbestimmung und Individualität, Subjektivität und Autonomie angeht" (ebd. 662). Vielmehr ist es an der Zeit, „die affirmierende Kraft scheinbar unschuldiger Humanitätsideale für pädagogische Theorie und Praxis zu zersetzen, um Transformationen der Macht kenntlich zu machen und dadurch der Kritik zu öffnen" (ebd. 663)." (Balzer 2004: 29)

Den theoretischen Reigen beginnend wurde die erste grundlegende ökonomische Analyse des Kapitalismus durch Karl Marx an den Beginn unserer Untersuchung gestellt werden, zumal diese in ihrer Analyse und Aussagekraft gerade für die aktuelle Entwicklung innerhalb der modernen kapitalistischen Gesellschaft immer noch hinreichende und fundierte Erklärungsmuster liefert und terminologisch eine elementare Basis bildet. Bourdieu schließt mit seinen Kapitalsorten an, die Deutungsmuster für die zeitgenössische Gesellschaft und ihre Struktur bieten, die weit über den ökonomisch geprägten Kapitalbegriff bei Marx hinausgehen, wie beispielsweise die Macht des kulturellen Kapitals bzw. der Bildung. Auf der Grundlage von Bourdieus Analyse lassen sich Herrschafts- und Legitimitätsmuster erklären, die den pädagogischen Bereich erklären, so beispielsweise die instrumentelle Rolle des Bildungssystem im (Informations-)Kapitalismus. Während bei Marx sich die herrschenden Verhältnisse als Verhältnisse der Herrschenden manifestieren, die als offener Zwang, noch relativ eindeutig erkennbar (waren), erklärt Bourdieu mit seinem Konzept der symbolischen Gewalt die stummen, alltäglichen Formen der Gewalt, die damit einhergehende Konditionierung der Körper und somit

den Beitrag der Beherrschten zu ihrer Beherrschung —'Beherrschte' in einem relativen Sinn, als 'Positionen mit geringer Handlungsmacht', also wenig Kapitalvolumen. Foucaults Konzept der Gouvernementalität kann vor allem zur Interpretation der jüngeren Geschichte des Kapitalismus bzw. der Rolle der Bildungsinstitutionen zu Rate gezogen werden, beispielsweise inwiefern mit den Bildungsreformen ein Instrument zur Individualisierung und Totalisierung im Sinne der 'Führung der Führungen' implementiert wird, bzw. inwiefern das modernen Bildungsdispositiv zur ökonomisch funktionalen Selbststeuerung der Individuen anstachelt, um diese, so angestachelt, einem enthemmten Konkurrenzkampf um Arbeitsplätze —jeder gegen jeden —auszusetzen. Foucaults Konzept rückt das Macht-Wissen, als perfide Herrschaftstechnik zur Reproduktion der bestehenden Ordnung, in den Blick, das seine Machteffekte als Wahrheitsprodukte offen zu Tage treten lässt, bei gleichzeitiger Tendenz, selbst unsichtbar zu werden. So kann erklärt werden wie das Individuum qua Geständniszwang, durch Anreiz und Kontrolle, durchleuchtet, mit der Norm verglichen bzw. abgeglichen, und als „gläserner Mensch“ zum Subjekt mit all seinen Handlungsmöglichkeiten und deren Begrenzungen konstituiert wird.

Die gesellschaftlich öffentlich zu Tage tretende Funktion von Bildungseinrichtungen behauptet die Befähigung zur Teilhabe an der Gesellschaft: zum einen sollen ihre Mitglieder für spätere Lebensanforderungen in Beruf, Privatleben und gesellschaftlichen Funktionen qualifiziert und zum anderen nach den Wünschen und Erfordernissen der Gesellschaft sozialisiert werden, d.h. eine entsprechend sozialisierte Persönlichkeit entwickeln. Die weniger augenscheinlichen Funktionen der Bildungsinstitutionen, nämlich Produktion, Reproduktion und Legitimation der gesellschaftlichen Hierarchie, konnten darüber hinaus erörtert werden, sowie die These, dass Qualifikation und Sozialisation sich gerade als Mittel von Reproduktion und Legitimation instrumentalisieren und sich in dieser funktionalen Rolle eignen und gebrauchen lassen, (affirmativ) gestützt werden. Das Bild vom ver“wert“baren, qualifizierten und gebildeten menschlichen Replikanten bzw. Selbstunternehmers als ge“bildeter“ Arbeitsmaschine —via Bildung produziert und reproduziert von der „Produktionsmaschine“ Bildungsinstitution —gewinnt an Inhalt und Gestalt.

Ausdifferenzierte moderne Gesellschaften benötigen ein institutionalisiertes System, welches die Reproduktion der gesellschaftlichen Ordnung sicherstellt —die Schule im Kapitalismus.

Das Leistungsprinzip stellt die zentrale Soziodizee im Informationskapitalismus —die meritokratische Gesellschaft —dar, in der Privilegien nicht mehr durch Geburt, sondern durch Leistung legitimiert werden. Die Schule weist staatlich zertifizierte Leistungsnachweise (z.B. Abschlusszeugnisse) aus, womit sie als Legitimationsinstanz zur Verteilung von Privilegien dient bzw. die staatlich legitimierte Differenzierung der Edukanten auf die unterschiedlichen gesellschaftlichen Positionen befördert.

Die Werte, Ziele und Inhalte des Bildungssystems bedürfen keiner explizi(er)ten Legitimation und erscheinen —in ihrer Arbitrarität verkannt —universell und natürlich. Die zentralen Protagonisten des Bildungssystems, in Gestalt von Hochschulprofessoren oder Lehrern, beteiligen sich maßgeblich an der Produktion der legitimen Kultur und grundlegend an der Konstruktion bzw. Produktion der Wirklichkeit. Werte, Ziele und Inhalte des Bildungssystems, als kognitive Strukturen den Körpern einverleibt, erscheinen als objektive Tatsache und formen die Strukturen der Welt.

Schule ist Bedingung wie Effekt sozialer Ungleichheit bzw. gesellschaftlicher Hierarchie —sie gestaltet die Reproduktion der Selektion. Die Gleichbehandlung von Ungleichen, reproduziert die Ungleichheit der Ausgangsbedingungen qua Orientierung an Inhalten legitimer Kultur sowie durch Zeitdruck —der bildungsferne Habitus ist somit doppelt benachteiligt. Die Benotung als Zertifizierung von Leistungsmängeln dient der Differenzierung der Schüler mit Blick auf die Hierarchie gesellschaftlicher Positionen. Über Aufgabenstellung oder Bewertungsmaßstab der Gaußschen Normalverteilung selektiert Schule nach Maßgabe der gesellschaftlichen Verteilungsstruktur der Kapitalsorten —der gesellschaftlichen Hierarchie. Schule wird so Herrschaftsinstrument zur Reproduktion bestehender Hierarchie und gesellschaftlicher Ungleichverhältnisse.

Die Differenzierung der Schüler auf die gesellschaftlichen Positionen verläuft großen Teils über die Qualifikationsfunktion der Schule. Mittels Qualifizierung soll der praktische Sinn herausgebildet werden, der den Akteur befähigt in der Welt angemessen zu reagieren und ihm gleichzeitig ein Gespür für die eigene Position im sozialen Raum vermittelt —als Gewinner oder Verlierer.

Qualifikation in und durch die Schule, bildet den systematischen Lern- bzw. Anpassungsprozess, der die Individuen an die bestehende Ordnung anpasst und als zentraler

Mechanismus für die Reproduktion der bestehenden Macht- und Ungleichheitsverhältnisse dient, da er —mit Bourdieu gesprochen —den Körpern die Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata einverleibt, und da er —mit Foucault gesprochen —die Individuen überhaupt erst zu Subjekten mitsamt ihren Handlungsmöglichkeiten sowie deren Begrenzungen konstituiert. Durch Konditionierung mittels symbolischer Gewalt bzw. Disziplin wird der Körper an gesellschaftliche Zwecke angepasst bzw. an der Normalität der Gesellschaft ausgerichtet —so wird auf die Subjektkonstitution bzw. den praktischen Sinn Einfluss genommen. Der Grad des Erfolgs innerhalb der bestehenden Ordnung steht in direkter Abhängigkeit zum Grad der Anpassung.

Das Schuldispositiv antwortet auf das Disziplinierungsproblem gelehriger Körper, indem es diese an die schulische Normalität anpasst. Die 'Mikro-Justiz' im Klassenzimmer bzw. die minutiöse Kontrolle der Körper dient der Sicherung des anständigen Betragens, der disziplinierenden Anpassung. Pestalozzis Elementarmethode kann unter dieser Perspektive als eine Miniatur der Disziplinarmacht angesehen werden, die zur zeitlichen wie inhaltlichen Untergliederung des Unterrichts zwingt und so das (Vor-)Bild eines fiktiven Normschülers entstehen lässt, nach dem sich letztlich die Normalität der Schule richtet.

Der Wandel von der Drill- zur Reformpädagogik bedeutet einen Wandel von der Fremderziehung zur Selbsterziehung. Mittels eines Anreiz-Kontrolle-Systems sollen sich die Edukanten selbstbestimmt und eigenverantwortlich an gesellschaftliche Vorgaben bzw. die gesellschaftliche Normalität anpassen, sowie im sozialen Raum verorten. Die neuen (reform-)pädagogischen Arrangements arbeiten ohne offenen Zwang —dafür mit symbolischer Gewalt —, sie basieren stattdessen auf flexiblen Organisationsstrukturen, die die Aufmerksamkeit und Selbstständigkeit des Lernerfolgs sicherstellen. So wird der Schüler für Individualisierung und Totalisierung fruchtbar gemacht: das subjektive Interesse des Schülers wird unmerklich mit dem objektiven Interesses des Schulsystems an individueller Kraftentfaltung gekoppelt. Die suggerierte Autonomie aktiviert das Subjekt im Sinne der Selbstdisziplin und die „sanfte“ Kontrolle ermöglicht zugleich den lenkenden Zugriff auf die Subjekte. Mit Foucault kann deshalb von einer (politischen) Sicherheitstechnologie im Sinne der Führung von Führungen gesprochen werden, die Fremd- in Selbststeuerungstechniken überführt und so die Subjekte im Spannungsfeld zwischen Macht und Freiheit, zuallererst konstituiert. Mit expliziten Zielen, wie beispielsweise einer erhöhte Schüleraktivität oder mehr Selbstverantwortung, fügt sich das Konzept des offenen Unterrichts nahtlos in die neue Unterrichtslogik von Anreiz und Kontrolle ein,

zumal sie Lenkung mit Selbstbestimmung verknüpft. Damit einhergehende, alternative Beurteilungsformen sollen den individuellen Leistungsstand der Schüler erfassen: in der Unternehmerschule dienen sie vor allem der Selbstkontrolle der Schüler zur Herausbildung des 'unternehmerischen Selbst'.

Symbolische Gewalt in der Schule bedeutet: Zwang zur Anpassung an die Normalität (der Schule). Mit dem Konzept der symbolischen Gewalt lassen sich modernere (reform-)pädagogische Settings als ebensowenig gewaltfrei entlarven, wie ältere pädagogische Maßnahmen, die augenscheinlich auf Zwang basieren: die 'alte' wie die 'neue' Schule produziert Ein- und Ausschlüsse wie Auf- und Abwertungen. Als Manifestation symbolischer Gewalt macht das Modell des Sitzkreises beispielsweise, das mit Foucault als ein panoptisches Disziplinarmodell beschrieben werden kann, alle sichtbar, jeder muss sich zeigen und beweisen —ein Mangel an Fähigkeit oder an Selbstbewusstsein kann kaum versteckt werden.

Darüber hinaus hat die disziplinierende Wirkung des Außenraums einen nachhaltigen Effekt auf den Innenraum des Subjekts: räumlichen Anordnungen, wie z.B. das Klassenzimmer, ermöglichen und begrenzen zugleich das menschliche Verhalten. Ebenso entscheidend sind Verhaltensweisen und Gesten: Schüler wie Lehrer müssen sich an die Vorgaben des Schuldispositivs anpassen, einen (schul-)konformen Habitus entwickeln. Neben den formalen, sind die informellen Beurteilungspraktiken, durch die Lehrer wie durch die Schüler untereinander, ein entscheidendes Konstitutionsmerkmal schulischer Subjektivierung.

Das Schuldispositiv, von der Didaktik, über Räume bis zum schulischen Habitus, konstituiert die Individuen zu permanenten „Geständnistieren“ (vor den anderen, wie vor sich selbst) und der moderne Geständniszwang wiederum, belohnt Anpassung an die schulische bzw. gesellschaftliche Normalität, ebenso wie er Abweichungen von ihr bestraft.

Die Prüfung, als eine auf Wissen basierende Miniatur der Disziplinarmacht —„als Wahrheitsritual der Neuzeit und eine Art „Nachfolger“ der Beichte“ —stellt eine der bedeutsamsten Subjektivierungspraktiken zur Konstitution der Subjekte dar: als Formation des Selbst, produziert und reguliert sie Autonomie durch Disziplinierung sowie Individualität durch Totalisierung, etabliert Normalität, „die die einzelnen in ihren Verschiedenheiten sortiert und platziert“ und wird zum Dauerzustand, zur ständigen Struktur schulischen Lernens: was für den Lehrer eine dauerhafte Kontrolltechnologie, bedeutet für den

Schüler disziplinierende Aktivierung, im Sinne einer permanenten Leistungsaufforderung bzw. eines Aufrufs zum permanenten Vergleich mit den anderen.
Die Prüfung hat drei paradoxe Subjektivierungseffekte, die als Trennung und Immunisierung des Selbst gelesen werden können. Erstens wird mit der Prüfung ein lediglich funktionales Wissen, was Adorno mit „Halbbildung" umschrieb, und andererseits das erwartete Prüfungswissen befördert. Zweitens führen die zahlreichen Bemühungen Prüfungsprozesse zu objektivieren letztlich dazu, dass der Schüler die gemessene Leistung, als seine (alleinige) Eigenleistung begreift. Die ihm zugerechnete Leistung ist tatsächlich lediglich eine Zuschreibung mit dem Ziel der Verantwortungsübernahme —möglichst für seine gesamte biographische Karriere: schließlich wird letztere heutzutage, durch das Konzept des lebenslangen Lernens, permanent von ähnlichen objektiven Messungen begleitet. Drittens beschreibt der praktische Mechanismus der Prüfung die Logik von Individualisierung und Totalisierung. Das Individuum wird durch die Prüfung in einem durch Universal-Maßstäbe konstruierten sozialen Raum, innerhalb einer Normalität verortet und platziert: Nicht die Bewertung an sich, sondern allererst der (permanente) Vergleich mit anderen gibt Aufschluss über mich selbst.
Die Institution Prüfung kann nicht losgelöst von der 'Idee der Bildung' betrachtet werden, beide müssen logisch wie institutionell verknüpft betrachtet werden. Einerseits aufgrund der weiten Verbreitung und da es in modernen Gesellschaft nahezu unmöglich ist, „ungeprüft davon zu kommen". Zum anderen weil ihr wichtigster Effekt, die paradoxe Subjektivierung, als alleiniger Grund der Aufrechterhaltung der Omnipräsenz von Prüfungen angeführt werden kann. So schaffen Bildung und Prüfung zuallererst die Allgemeinheit ebenso wie das Individuum, das sie an ihr ausrichten —sie konstituieren objektive wie subjektive Wirklichkeit.

In Zeiten der Globalisierung bzw. des Neoliberalismus, in denen das kapitalistische Wachstum an seine (territorialen) Grenzen stößt, muss sich die kapitalistische Verwertung zur weiteren Akkumulation bzw. Steigerung der Profitrate intensivieren, d.h. die Produktivkräfte müssen rationalisiert bzw. ihre Effizienz gesteigert werden, beispielsweise durch Höherqualifizierung von Arbeit. Ein erhöhter Bedarf an (höher-)qualifizierten Arbeitskräften, der vor allem durch die Ausdehnung des Leistungsprinzips gesichert werden soll, ist auch durch die rasche technische Fortschrittsentwicklung angezeigt, mit der auch eine Bedeutungssteigerung des Wissens einhergeht. Um diesen gestiegenen

bzw. steigenden Bedarf zu decken, soll der 'europäische Bildungs- und Beschäftigungsraum' reformiert und vereinheitlicht werden: Die im Jahr 2000 beschlossene Lissabon-Strategie, wie ihre auf den Raum der (deutschen) Nation beschränkte Kopie, zielen darauf ab, Europa bis 2010 zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum in der Welt zu machen. Die durch PISA und Bologna angeregten Bildungsreformen sind weitestgehend in die gesamteuropäischen Reformprozesse eingebunden. Die europäische, neoliberale Doxa der internationalen Wettbewerbsfähigkeit, die auf dem (konstruierten) Konkurrenzverhältnis zu den USA —Gegner wie Vorbild zugleich —gründet, dient der Legitimation der Reformprozesse und ist vor allem deshalb so wirksam, weil sie den Schein der Naturnotwendigkeit, wie den der Alternativlosigkeit, aufrechterhalten kann: Intransparenz kann dabei als Verschleierungs-, Zeitdruck als Überraschungs- und die Sparpolitik als Unterfinanzierungstaktik gelesen werden.

Die Bildungsreformen finden vor allem vor dem Hintergrund zweier Theoriemodelle zur optimalen Verwertung von Wissen statt: der 'Humankapitaltheorie' und dem 'lebenslangen Lernen'.

Staatliche Politik und die Intensivierung des globalen wirtschaftlichen Wettbewerbs wirken wechselseitig auf die Veränderungen von Lern- und Arbeitsbeziehungen. Der Staat als eine zentrale Organisationsrolle steuert nunmehr vor allem implizit, mittels Indikatoren aus der Ferne, und vermag so, Verantwortungs-, Kosten- oder Qualitätsdruck bis in unterste Ebenen durchzureichen.

Die durch die Reformen angestrebte Neuausrichtung des Bildungssystems ist im Kern an den neoliberalen Grundsätzen, wie beispielsweise der Liberalisierung der Märkte, orientiert. Im Rahmen dieser Neuausrichtung hält die Standardisierung Einzug in den Bildungsbereich: im Schulbereich bedeutet dies die Einführung von Bildungsstandards und im universitären Bereich die Einführung von Modulen. Durch die Vermessung der Schüler, z.B. durch PISA, soll eine Norm ermittelt werden, an der sich die Schüler zukünftig orientieren sollen. Mit der Modularisierung der Studiengänge —gerne auch 'Verschulung' genannt —soll einerseits die gesteigerte Nachfrage nach Studienplätzen bewältigt bzw. reguliert und andererseits das Angebot an berufsbefähigten Absolventen erhöht werden. Die verpflichtenden Unterrichtsmodule verformen die Universität letztlich zu einer Anpassungsmaschinerie, mit dem primären Ziel der Beschäftigungsfähigkeit der Absolventen.

NPM-Methoden verknüpfen die ökonomische Selbstanpassung der Subjekte mit der betriebswirtschaftlichen Binnenorganisation und der Konkurrenz. Verbetriebswirtschaftlichung dient der Öffnung der Bildungseinrichtungen für externe Interessen: sie sollen für den (weltweiten) Konkurrenzkampf geöffnet werden. Darüber hinaus soll mit der Einführung von Qualitätsmanagement in den Bildungeinrichtungen, ein effektives Steuerungs und Kontroll-System installiert werden. Die neuen Kontrollvariablen beziehen sich nicht mehr auf Bildungsinhalte, sondern orientieren sich am Output, wodurch vor allem Effizienz und Effektivität der Lernprozesse gemessen und überprüft werden sollen.

Im Zuge der Reformen wird der Bildungsbereich im Hinblick auf Verwertbarkeit bzw. 'employability' umstrukturiert, d.h. seine Funktion zunehmend auf die Vermittlung beruflicher bzw. arbeitsmarktorientierter Qualifikationen beschränkt. Die Einführung des Bachelor/Mastersystems kann mit 'Ausbildung für die Masse, Bildung nur für Auserwählte' auf eine knappe Formel gebracht werden. Darüber hinaus wird mit dieser Umstellung —ebenso wie mit der Einführung des G8-Abiturs —eine Studien- bzw. Schulzeitverkürzung zur Maximierung der Arbeitsmarktverweildauer angestrebt. Der kritische Blick auf die Reformen bringt die tatsächliche Hauptfunktion des Bildungssystems im Kapitalismus, ob (wohlfahrts-)staatlich reguliert oder unter der Prämisse der 'Liberalisierung der Märkte' gesteuert, deutlicher denn je zum Vorschein: (Hoch-)Schule als Stätte zur Arbeitskraftproduktion.

Mittels Kommodifizierung, der „Verwarenförmigung“ und Kommerzialisierung des Bildungsangebots, sollen Bildungseinrichtungen in nachfrageorientierte Bildungsdienstleister verwandelt werden, die unter Konkurrenzbedingungen auf einem Quasi-Markt rentabel wirtschaften. Kommodifizierung verwandelt Studenten in Kunden und Bildung in ein knappes Gut, beschränkt also den Zugang zum Wissen. Auch wenn Kommodifizierung durch die Bildungsreformen eine neue Stufe erreicht hat, gilt zu bemerken: Bildung —nicht erst mit den Reformen zur Ware entwickelt —muss als Ware gesehen werden, seit es als Mittel im Kampf um privilegierte Positionen fungiert.

Die Lissabon-Strategie kann als ein Sicherheitsdispositiv zur Beantwortung des Problems der internationalen Wettbewerbsfähigkeit, gelesen werden: Das Bildungssystem wird mittels gouvernementalen Techniken insgesamt in das politische Projekt des Neoliberalismus eingebunden. Mittels Testing, Ranking und Controlling werden neue Kontrollformen zur Überwachung der (selbstgesteuerten) Lernprozesse etabliert, die das

ökonomische Prinzip bis in die kleinsten Winkel pädagogischer Arrangements ausdehnen. Um eine möglichst große Zahl von Studenten verwalten, führen und kontrollieren zu können, bedient sich der Bologna-Prozess gouvernementaler Steuerungsformen und installiert die dafür nötigen Kontroll- und Sicherheitsstrategien in den Hochschulen, die jedoch weniger mit offenem Zwang arbeiten, sondern mit Anreiz und Kontrolle. PISA beschreibt unter gouvernementaler Perspektive eine internationale Prüfung, die ebenso wie ihr kleiner Bruder —die Prüfung in der Schule —funktioniert , aber mit weitaus größerer Durchschlagskraft normiert bzw. normalisiert und ein Set an Steuerungs- und Kontrollmechanismen in den Schulen etabliert. PISA ist ein 'Machtverstärker', der nicht nur normierende und normalisierende Praktiken etabliert wie Standards setzt, die es zu erreichen gilt, sondern auch eine dynamische Form der Qualitätsmessung bezeichnet. Als 'work in progress' wird der Zwang zur Leistungssteigerung zu einem endlosen Prozess.

In der heutigen Unternehmergesellschaft, die vor allem durch Individualisierung und Totalisierung gekennzeichnet ist, ist das „unternehmerische Selbst“ gefordert: angestrebt ist die freiwillige Selbstunterwerfung der Subjekte unter das ökonomische Tribunal. Der Selbstunternehmer, soll mittels permanenter Überwachung dahingehend geführt werden, dass er will, was er wollen soll: Selbstständigkeit jedoch nur in Abhängigkeit (vom Markt). Bildungseinrichtungen kommt die Aufgabe zu, erwünschte Subjektivierungspraktiken zu ermöglichen und zugleich zu begrenzen. Mit Anreizen wird der unternehmerische Habitus angestachelt und die spezifischen Sicherheitsstrategien zur Kontrolle stellen sicher, dass die verlangte Selbständigkeit im gegebenen Rahmen bleibt bzw. sich unter kontrollierten Bedingungen entwickelt.

Analog soll mit der Verbetriebswirtschaftlichung ein Anreiz-Kontrolle-System zur Herausbildung des „unternehmerischen Selbst“ implementiert werden: es soll ein Möglichkeitsraum geschaffen werden, der zu selbstständiger und eigenverantwortlicher Leistung anstachelt und diese ebenso kontrolliert bzw. begrenzt. Mit Foucault lässt sich auch der Prozess der Kommodifizierung als ein Steuerungsprozess zur Herausbildung des unternehmerischen Selbsts lesen: der Erwerb der Ware 'Bildung' soll als Investition ins eigene Humankapital angesehen werden, um somit selbstgesteuert und eigenverantwortlich in den weltweiten Konkurrenzkampf einzutreten. Unter dieser Perspektive dient die Einführung von Studiengebühren —im Sinne einer verteuerten Investition ins Humankapital —dazu, den Druck auf die Studierenden zu erhöhen: sie sollen ein kostenbewusstes

wie diszipliniertes Studienverhalten entwickeln. Ebenso dient die Funktionalisierung der Inhalte zur Herausbildung des Selbstunternehmers: die Subjekte sollen sich 'manageriale' Kompetenzen wie Selbstverwaltung, Selbstoptimierung und Selbstkontrolle aneignen und ihr Leben dabei als eine Art 'Unternehmung' begreifen lernen, um Fehlentscheidungen bzw. -investitionen in ihr Humankapital selbstverantwortlich vermeiden zu können.

Schule kann heute wie damals als ein Herrschaftsinstrument zur Reproduktion und Legitimation der bestehenden Ordnung bezeichnet werden, da sie für funktional qualifizierten Arbeitskräftenachschub sorgt, die Individuen auf gesellschaftliche Positionen differenziert bzw. mittels Subjektivierung zunehmend die Individuen selbst zwingt, sich untereinander, selbstbestimmt und eigenverantwortlich zu differenzieren. Im Laufe des Qualifizierungsprozesses durch die Schule, werden die Individuen angepasst: sie werden mittels Individualisierung (Disziplinierung) und Totalisierung (Standardisierung und Kontrolle), also durch Subjektivierung, an der von der Schule konstruierten Normalität ausgerichtet bzw. ihren Körpern werden die gesellschaftlichen Strukturen bzw. Erfordernisse mittels symbolischer Gewalt einverleibt. Dadurch verkennen sie die Arbitrarität der bestehenden Ordnung und erkennen sie als legitime an —die bestehende Ordnung wird stabilisiert bzw. reproduziert. Schule war und ist darüber hinaus ein Instrument zur Produktion, nicht nur der Ware Arbeitskraft, der (unternehmerischen) Subjekte, oder des Schuldispositivs, sondern zuallererst der Wirklichkeit. Die Produktion von Wirklichkeit konnte stets auch für die Hochschule konstatiert werden; dank Modularisierung und der damit einhergehenden 'Verschulung' bzw. Funktionalisierung kann sie nun zunehmend die Reproduktions- und Legitimationsfunktion der Schule übernehmen bzw. fortführen, die bisher vorrangig der Letzteren zugeschrieben wurde.
Durch die breite Ausweitung bzw. Implementierung von Standardisierung und Qualitätsmessung, also Normalisierung und Kontrolle, wird menschliche Tätigkeit nicht nur in der Arbeitswelt, sondern in unserem gesamten Leben, bis in die kleinsten Winkel der Freizeit hinein, an Kriterien wie Effizienz, Rationalität oder Produktivität gemessen wie verglichen und führt so zum omnipräsenten Leistungszwang, der die Menschen, dank des lebenslangen Lernens, „erst auf der Bahre aus der Pflicht entlässt“.
Unter gouvernementaler Perspektive bzw. der des lebenslangen Lernens bedeutet der Selbstunternehmer: aktive —im Sinne von aktivierende, aktive und aktivierte —Selbststeuerung, Selbstorganisation, Selbstreflexion und (Selbst-)kontrolle und das tendenziell

auf allen Ebenen, in allen Bereichen und ein Leben lang. Das Internet und insbesondere das zum 'Mitmachen' einladende Web 2.0 bietet heute die ideale Ergänzung zum Imperativ des unternehmerischen Selbst, als ein (pädagogisches) Instrument, zur Präsentation der Marke 'Ich' und somit auch zum permanenten Vergleich.

In Zeiten der Flexibilisierung, in denen sich Pädagogik bzw. Schule zunehmend auf die Messung von quantifizierbaren Werten beschränkt und sich vor allem an der Nützlichkeit für die ökonomische Verwertung orientiert, also (wirtschaftlich) funktionale Inhalte vermittelt, droht auch der Prozess der Identitätsbildung in Richtung Effizienz und Rationalität zu vereinseitigen. Funktionalisierung von Bildung bedeutet aus dieser Perspektive Herausbildung einer einseitigen —präziser ausgedrückt —entfremdeten Identität, weil nicht länger die eigenen Anteile sondern die ökonomisch-funktionalen, d.h. fremden Anteile überwiegen: die Identität des unternehmerischen Selbst ist zunehmend (und) in allen Belangen an den Markt angepasst und muss sich den permanent wandelnden Verhältnissen permanent anpassen. Das unternehmerische Selbst stellt letztlich eine flexible, anpassungsfähige, funktionale Arbeitsmaschine dar, die jedoch nicht nur auf funktionale Qualifikation, ergo die Ware 'Arbeitskraft', reduziert wird, sondern deren ganzer Lebenssinn um lebenslange und permanente Leistung wie (Selbst-)Optimierung kreist. Die zentrale Forderung der Disziplinargesellschaft lautete „Anpassung“, in der Unternehmergesellschaft heißt sie „Anpassungsfähigkeit“.

KAPITEL 22 – EPILOG

—— Johannes Hudelmaier & Anna Wall

›‹Mit den aktuellen Reformen wird nicht mehr nur die Arbeitskraft, sondern vor allem auch die Geisteskraft verwertet. Die eingeleiteten Umstrukturierungsmaßnahmen deuten in der Tat auf die Produktion eines menschlichen Replikanten hin, der will, was er wollen soll: die Wirklichkeit nimmt die Vision vom virtuellen Replikanten ins Visier. Das Konzept des Selbstunternehmers, dessen Freiheit stets durch Kontrolle begrenzt ist und der um das Ideal der Anpassung zirkuliert, scheint nicht so verschieden vom Konzept des Replikanten, als einer menschenartigen Arbeitsmaschine, von der man vor allem erwartet, dass sie wunschgemäß funktioniert: die Handlungsmacht bzw. das Möglichkeitsfeld des Replikanten steht in direkter Abhängigkeit zu den ihm „einverleibten" Erinnerungen —die Handlungsmacht des Selbstunternehmer ist durch seinen Habitus (vor-)geprägt, sein Geist an die Normalität von Leistung, Effizienz und Optimierung gebunden. Sie glauben zu wissen, aber „sie wissen das nicht,(...)sie tun es".

Im Hinblick auf Biotechnologie scheint die moderne Gesellschaft in Sachen Leistung, Effizienz und Optimierung auf die nächste Stufe zuzusteuern —ein weiterer Schritt in Richtung Replikant? Die funktionale Prämisse unter kapitalistischen Bedingungen fordert klar: Replikant wie Selbstunternehmer bedürfen der Steuerung und Kontrolle, sollen sie funktionieren. Unter dieser Perspektive scheint die Bedeutung des „gläsernen Menschen", im 'Wirklichkeitskäfig' des Macht-Wissens, durchaus steigerbar:

> „Zusammengehalten werden die Maschinenteile durch einen Plastikkörper, der der Ganzheitssehnsucht Anhalt gibt. Der Blick durch die Haut negiert diese als Grenze, ohne alles in eins fließen zu lassen. Es bildet sich eine autonome Sphäre des Übergangs, der den Menschen in der Täuschung befangen hält, alles zu verstehen, indem er es im wahrsten Sinne des Wortes durchschaut. Aufklärung im Sinne wissenschaftlichen Fortschritts erreicht auf eine Weise einen Höhepunkt und treibt aus unserer heutigen Sicht der Phase ihrer Unterdrückung entgegen. Die Pathosformel des Orantengestus kündet die Verklärung an, die die Ohnmacht der Aufklärung einläutet. Der saubere Gesunde wird zum gut kontrollierbaren Funktionsglied einer Terrormaschine werden, die wissenschaftliche Erkenntnis in ihre Dienste zwingt und zum bloßen Machtinstrument beugt. Die Vernichtungsapparatur kann daran anknüpfen, daß sich Menschen als Industriepaläste erklären und gleichzeitig mit einer Natur verschmelzen wollen, die allerdings hygienisch und voller Licht ist. Ordnung, reibungsloses Funktionieren ist alles. Abweichungen können leicht als bloße Störfaktoren begreiflich gemacht werden, die zu beseitigen sind." (Meyer-Drawe 2007: 124)

Literatur

KAPITEL 23 – VERWENDETE LITERATUR

Alkemeyer, Th./ Rieger-Ladich, M. (2008): Symbolische Gewalt im pädagogischen Feld. Überlegungen zu einer Forschungsheuristik. In: Schmidt, R. / Woltersdorff, V. (Hrsg.) (2008): Symbolische Gewalt: Herrschaftsanalyse nach Pierre Bourdieu. Konstanz: UVK-Verlags-Gesellschaft, 103-124.

Amos, K. / Radtke, F-O. (2007): Die Formation internationaler Bildungsregime: Zur Durchsetzung von neuen Regierungstechniken in der post-nationalen Konstellation. In: Brumlik, M. / Merkens, H. (Hrsg.) (2007): Bildung —Macht —Gesellschaft. Beiträge zum 20. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen: Budrich, 293-303.

Bakic, J. (2009): Qualitätsmanagement. In: Christof, E./ Ribolits, E./ Zuber, J. (Hrsg.) (2009): Bildungsqualität! Eine verdächtig selbstverständliche Forderung Schulheft 34. Jahrgang 136, StudienVerlag Innsbruck-Wien-Bozen, 32-39.

Balzer, N. (2004): Von den Schwierigkeiten, nicht oppositional zu denken. Linien der Foucault-Rezeption in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft. In: Ricken, N. (Hrsg.) (2004): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 15-35.

Balzer, N. / Bünger, C. (2008): Die ‚Ökonomisierung der Pädagogik' —Zur Diskussion eines Topos der Kritischen Erziehungswissenschaft. In: Ricken, N. / Liesner, A. (Hrsg.) (2008): Die Macht der Bildung. Gouvernementalitätstheoretische Perspektiven in der Erziehungswissenschaft — Dokumentation einer Arbeitsgruppe des Kongresses der DGfE 2006. Arbeitsberichte des Bremer Instituts für Bildungsforschung / Reihe: Theorie- und Subjektivationsforschung Bd. 2. Bremen: Universität Bremen, 45-60.

Bank, V. / Heidecke, B. (2009): Gegenwind für Pisa. Ein systematisierender Überblick über kritische Schriften zur internationalen Vergleichsmessung. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik. 85.Jahrgang, 361-372.

BE (1999): Bologna-Erklärung: Der Europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister, 19. Juni 1999, Bologna Online unter: http://www.bmbf.de/pubRD/bologna_deu.pdf (10.12.2011).

Becker, H. / Gomez-Muller, A. / Fornet-Betancourt, R. (Hrsg.) (1985): Freiheit und Selbstsorge. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

BMBF (2011): Die Entwicklung von den Anfängen bis heute. Online unter: http://www.bmbf.de/de/15553.php (12.12.2011).

BMBF (2011b): Der Bologna-Prozess. Online unter: http://www.bmbf.de/de/3336.php (12.12.2011).

Böhme, G. (2010): Das Leistungsprinzip und das Reich der Freiheit. In: Böhme, G. (Hrsg.) (2010): Kritik der Leistungsgesellschaft. Bielefeld: Aisthesis Verlag, 13-24.

Böhme, G. (Hrsg.) (2010): Kritik der Leistungsgesellschaft. Bielefeld: Aisthesis Verlag.

Bourdieu, P. (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, R. (Hrsg.) (1983): Soziale Ungleichheiten. Göttingen: O. Schwartz & Co, 183-198.

Bourdieu, P. (1985): Sozialer Raum und Klassen. Leçon sur la leçon. Zwei Vorlesungen, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bourdieu, P. (1997): Ortseffekte. In: Bourdieu, P. (Hrsg.) (1997): Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft. Konstanz: UVK-Verlags-Gesellschaft.

Bourdieu, P. (2001): Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft. Frankfurt/M: Suhrkamp Verlag.

Bourdieu, P. (2004): Gegenfeuer. Konstanz: UVK-Verlags-Gesellschaft.

Bourdieu, P. (2005): Die männliche Herrschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 5. Auflage.

Bovet, G. / Huwendiek, V. (Hrsg.) (2000): Leitfaden Schulpraxis. Pädagogik und Psychologie für den Lehrberuf. Berlin: Cornelsen, 3., erweiterte und bearbeitete Auflage.

Bröckling, U. (2000): Totale Mobilmachung. Menschenführung im Qualitäts- und Selbstmanagement. In: Bröckling, U. / Krasmann, S. / Lemke, Th. (Hrsg.) (2000): Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 131-167.

Bröckling, U. (2007): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bröckling, U. / Krasmann, S. / Lemke, Th. (2000): Gouvernementalität, Neoliberalismus und Selbsttechnologien. Eine Einleitung. In: Bröckling, U. / Krasmann, S. / Lemke, Th. (Hrsg.) (2000): Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 7-40.

Bröckling, U. / Krasmann, S. / Lemke, Th. (Hrsg.) (2000): Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Brügelmann, H. (2005): Schule verstehen und gestalten. Perspektiven der Forschung auf Probleme von Erziehung und Unterricht. CH-Lengwil: Libelle.

Brumlik, M. / Merkens, H. (Hrsg.) (2007): Bildung —Macht —Gesellschaft. Beiträge zum 20. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen: Budrich.

Budapest-Wien (2010): Erklärung von Budapest und Wien zum Europäischen Hochschulraum. Online unter: http://www.bmbf.de/pubRD/erklaerung_budapest_wien.pdf (12.12.2011).

Bünger, C. / Pongratz, L. A. (2008): Bildung —Subjektivität —Ökonomie. Politische Bildung in der Kontrollgesellschaft. In: Steffens, G. / Widmaier, B. (Hrsg.) (2008): Politische und ökonomische Bildung. Wiesbaden: Hessische Landeszentrale für politische Bildung, 10-26.

Bünger, C. / Mayer, R. / Messerschmidt, A. / Zitzelberger, O. (Hrsg.) (2009): Bildung der Kontrollgesellschaft —Aktualisierungen kritischer Erwachsenenbildung und Bildungstheorie. Paderborn: Schöningh.

Christof, E. / Ribolits, E. / Zuber, J. (Hrsg.) (2009): Bildungsqualität! Eine verdächtig selbstverständliche Forderung Schulheft 34. Jahrgang 136 StudienVerlag Innsbruck-Wien-Bozen.

Deleuze, G. (1993): Postskriptum über die Kontrollgesellschaften. In: schulheft 118/2005: Kontrollgesellschaft und Schule. Innsbruck: StudienVerlag, 7-14.

Demirovic, A. (2004): Wissenschaft oder Dummheit. Die Zerstörung der wissenschaftlichen Rationalität durch Hochschulreform. In: Prokla 137 Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft: Schwerpunkt Bildung und Ausbildung. Münster: Westfälisches Dampfboot. 34. Jahrgang Nr.4, 497- 514.

Deutsches Institut für Normierung (2005): Wachstum durch Normen. Online unter: http://www.din.de/cmd?level=tpl-artikel&languageid=de&cmstextid=cen_cenelec_05 (12.12.2011).

Dzierzbicka, A. (2006): Neoliberalismus light. Die Kunst des Regierens in wissensbasierten Wirtschaftsräumen. In: Weber, S./ Maurer, S. (Hrsg.) (2006): Gouvernementalität und Erziehungswissenschaft: Wissen —Macht —Transformation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 101-120.

Edel, N. (2000): Offener Unterricht. In: Bovet, G. / Huwendiek, V. (Hrsg.) (2000): Leitfaden Schulpraxis. Pädagogik und Psychologie für den Lehrberuf. Berlin: Cornelsen, 3., erweiterte und bearbeitete Auflage, 73-91.

EK (1995): Europäische Kommision —„Lehren und Lernen —Auf dem Weg zur kognitive Gesellschaft". Online unter: http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_de.pdf (10.12.2011).

EK (2000): Europäische Kommision —Memorandum über Lebenslanges Lernen. Online unter: http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumDe.pdf (12.12.2011).

Euler, P. / Pongratz, L.A. (Hrsg.) (1995): Kritische Bildungstheorie —Zur Aktualität Heinz-Joachim Heydorns. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Feltes, T. / Paysen, M. (2005): Nationale Bildungsstandards. Von der Bildungs- zur Leistungspolitik. Hamburg: VSA.

Fend, H. (2008): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2. durchgesehene Auflage.

Flitner, E. (2006): Pädagogische Wertschöpfung. Zur Rationalisierung von Schulsystemen durch public-privatepartnerships am Beispiel von PISA. In: Oelkers, J./ Casale, R./ Horlacher, R./ Larcher Klee, S. (Hrsg.) (2006): Rationalisierung und Bildung bei Max Weber. Beiträge zur historischen Bildungsforschung, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 245-266.

Foucault, M. (1978): Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit. Berlin: Merve Verlag.

Foucault, M. (1981): Archäologie des Wissens. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Foucault, M. (1983): Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit 1. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Foucault, M. (1985): Freiheit und Selbstsorge. Gespräch mit Michel Foucault am 20. Januar 1984. In: Becker, H. / Gomez-Muller, A. / Fornet-Betancourt, R. (Hrsg.) (1985): Freiheit und Selbstsorge. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 7-28.

Foucault, M. (1994): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Foucault, M. (2000): Die Gouvernementalität. In: Bröckling, U. / Krasmann, S. / Lemke, Th. (Hrsg.) (2000): Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 41-67.

Foucault, M. (2004a): Geschichte der Gouvernementalität I. Sicherheit, Territorium, Bevölkerung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Foucault, M. (2004b): Geschichte der Gouvernementalität II. Die Geburt der Biopolitik. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Foucault, M. (2005): Schriften in vier Bänden: Dits et Ecrits. Band 4: 1980-1988. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Foucault, M. (2007): Die Ordnung des Diskurses. Mit einem Essay von Ralf Konersmann. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag, 10. Auflage (1972).

Frankenberger, R. (2007): Gesellschaft —Individuum —Gouvernementalität. Theoretische und empirische Beiträge zur Analyse der Postmoderne. Berlin: Lit Verlag.

Friebertshäuser, B. / Rieger-Ladich, M. / Wigger, L. (Hrsg.) (2006): Reflexive Erziehungswissenschaft: Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Frost, U. (Hrsg.) (2006): Unternehmen Bildung. Die Frankfurter Einsprüche und kontroverse Positionen zur aktuellen Bildungsreform. Paderborn; München; Wien; Zürich: Schöningh.

Fuchs-Heinritz, W. / König, A. (2011): Pierre Bourdieu. Eine Einführung. Stuttgart: UTB, 2. überarb. Auflage.

Geißler, K.A. / Orthey, F.M. (1995): Erwachsenenbildung als Einheit der Differenz von Subjekten und Systemen. In: Euler, P. / Pongratz, L.A. (Hrsg.) (1995): Kritische Bildungstheorie —Zur Aktualität Heinz-Joachim Heydorns. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 101-127.

Gerhards, J. (2008) Die kulturelle Elite Europas. Eine vergleichende Analyse der 27 Mitgliedsländer der EU auf der Grundlage einer Auswertung des Eurobarometers. Online unter: http://www.polsoz.fu-berlin.de/soziologie/arbeitsbereiche/makrosoziologie/mitarbeiter/lehrstuhlinhaber/dateien/Gehards-Koelner_Zeitschrift2008-4.pdf (07.01.2012).

Gruschka, A. et al (2006): Das Bildungswesen ist kein Wirtschafts-Betrieb! Fünf Einsprüche gegen die technokratische Umsteuerung des Bildungswesens. : Frost, U. (Hrsg.) (2006): Unternehmen Bildung. Die Frankfurter Einsprüche und kontroverse Positionen zur aktuellen Bildungsreform. Paderborn; München; Wien; Zürich: Schöningh, 12-15.

Hennig, M. / Kohl, S. (2011): Rahmen und Spielräume sozialer Beziehungen. Zum Einfluss des Habitus auf die Herausbildung von Netzwerkstrukturen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Holert, T. / Terkessidis, M. (Hrsg.) (1996): Mainstream der Minderheiten. Pop in der Kontrollgesellschaft. Berlin: ID Verlag.

Schatz, H. (2004): Arbeit als Herrschaft. Münster: Unrast.

Horvath, W. (2009): Am Ende des Schulsystems: Outputsteuerung durch Bildungsstandards. Bemerkungen zur Ambivalenz der Standardisierung. In: Christof, E./ Ribolits, E./ Zuber, J. (Hrsg.)

(2009): Bildungsqualität! Eine verdächtig selbstverständliche Forderung Schulheft 34. Jahrgang 136, StudienVerlag Innsbruck-Wien-Bozen, 40-53.

Huffschmid, J. u.a. (2004): Die Privatisierung der Welt. Hintergründe, Folgen, Gegenstrategien..Hamburg: VSA.

Huisken, F. (1998): Erziehung im Kapitalismus. Von den Grundlügen der Pädagogik und dem unbestreitbaren Nutzen der bürgerlichen Lehranstalten. Studienausgabe der Kritik der Erziehung, Band 1 und 2 Hamburg: VSA.

Huisken, F. (2009) „Bildung darf keine Ware werden!" Warum? Was haben Studierende gegen Geld und Waren? In: Auswege. Perspektiven für den Erziehungsalltag. Online unter: http://www.magazin-auswege.de/data/2009/12/Huisken_Gegenrede5_Bildungsware.pdf (8.12.2009)

Jäger, S. (2001): Dispositiv. In: Kleiner, M.S. (Hrsg.) (2001): Michel Foucault: Eine Einführung in sein Denken. Frankfurt am Main: Campus: 72-89.

Jürgens, E. (1994): Die 'neue' Reformpädagogik und die Bewegung Offener Unterricht. Sankt Augustin: Academia Verlag.

Kajetzke, L. (2008): Wissen im Diskurs: ein Theorienvergleich von Bourdieu und Foucault. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Keller, A (2004): alma mater bolognaise. Perspektiven eines Europäischen Hochschulraums im Rahmen des Bologna-Prozesses. In: GEW-Landesverbände Berlin, Brandenburg, Hessen und Niedersachsen (Hrsg.): Analysen und Alternativen für Bildung und Wissenschaft. Online unter: http://www2.bdwi.de/uploads/alma_mater_bolognese.pdf (12.12.2011).

Kessl, F. (2006): Soziale Arbeit als Regierung —eine machtanayltische Perspektive. In: Weber, S./ Maurer, S. (Hrsg.) (2006): Gouvernementalität und Erziehungswissenschaft: Wissen —Macht —Transformation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 63-76.

Kleiner, M.S. (Hrsg.) (2001): Michel Foucault: Eine Einführung in sein Denken. Frankfurt am Main: Campus.

Klieme, E. u.a. (2003): Expertise zu nationalen Bildungsstandards. Online unter: http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf#search=%22klieme%20bildungsstandards%20expertise%22 (18.09.2011).

Klingovsky, U. (2009): Schöne neue Lernkultur. Transformationen der Macht in der Weiterbildung. Eine gouvernementalitätstheoretische Analyse. Bielefeld: transcript Verlag.

Koch, L. (2006): Eine neue Bildungstheorie? Qualitätsentwicklung, Neues Steuerungsmodell, Evaluation und Standards. In: Frost, U. (Hrsg.) (2006): Unternehmen Bildung. Die Frankfurter Einsprüche und

kontroverse Positionen zur aktuellen Bildungsreform. Paderborn; München; Wien; Zürich: Schöningh, 126-139.

Krais, B. (2008): Zur Funktionsweise von Herrschaft in der Moderne: Soziale Ordnung, symbolische Gewalt, gesellschaftliche Kontrolle. In: Schmidt, R. / Woltersdorff, V. (Hrsg.) (2008): Symbolische Gewalt: Herrschaftsanalyse nach Pierre Bourdieu. Konstanz: UVK-Verlags-Gesellschaft, 45-58.

Kreckel, R. (Hrsg.)(1983): Soziale Ungleichheiten. Göttingen: O. Schwartz & Co, 183-198.

Lehmann-Rommel, R. (2004): Partizipation, Selbstreflexion und Rückmeldung: Gouvernementale Regierungspraktiken im Feld Schulentwicklung. In: Ricken, N. (Hrsg.) (2004): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 261-283.

Lemke, Th. (1997): Eine Kritik der politischen Vernunft: Foucaults Analyse der modernen Gouvernementalität. Hamburg/Berlin: Argument.

Lemke, Th. (2001): Gouvernementalität. In: Kleiner, M.S. (Hrsg.) (2001): Michel Foucault: Eine Einführung in sein Denken. Frankfurt am Main: Campus, 108-122.

Lessenich, S. (2003): Soziale Subjektivität. Die neue Regierung der Gesellschaft. In: Mittelweg 36, 4. Online unter: http://www.his-online.de/fileadmin/verlag/leseproben/9783936096095.pdf (24.10.2011).

Liebau, E. (2006): Der Störenfried. Warum Pädagogen Bourdieu nicht mögen. In: Friebertshäuser, B. / Rieger-Ladich, M. / Wigger, L. (Hrsg.) (2006): Reflexive Erziehungswissenschaft: Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 41-58.

Liesner, A. (2006): Kontrolliert autonom. Zur Architektur der europäischen Hochschulraums. In: Weber, S./ Maurer, S. (Hrsg.) (2006): Gouvernementalität und Erziehungswissenschaft: Wissen —Macht — Transformation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 121-138

Liesner, A. (2009): Von Pisa nach Bologna: Schöne neue Landschaften, düstere Aussichten? In: Jahrbuch für Pädagogik: Entdemokratisierung und Gegenaufklärung. Frankfurt am Main: Peter Lang, 93-103.

Liesner, A. / Lohmann, I. (Hrsg.) (2009): Bachelor bolognese. Erfahrungen mit der neuen Studienstruktur, Opladen: Budrich.

Liesner, A. / Lohmann, I. (Hrsg.) (2010): Gesellschaftliche Bedingungen von Bildung und Erziehung. Stuttgart: Kohlhammer.

Lissabon (2000): Europäischer Rat —Schlussfolgerungen des Vorsitzes, 23. und 24. März 2000, Lissabon. Online unter: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_de.htm (12.12.2011).

Lohmann, I. (2004): EHEA-Testgelände. Universitäten, neue Technologien und globaler Bildungsmarkt. In: Huffschmid, J. u.a. (2004): Die Privatisierung der Welt. Hintergründe, Folgen, Gegenstrategien. Hamburg: VSA, 166-175.

Lohmann, I. (2010): Schule im Prozess der Ökonomisierung. In: Liesner, A. / Lohmann, I. (Hrsg.) (2010): Gesellschaftliche Bedingungen von Bildung und Erziehung. Stuttgart: Kohlhammer, 231-244.

Lohmann, I. (2010b): Bildung am Ende der Moderne. Beiträge zur Kritik der Privatisierung des Bildungswesens. Online unter: http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Lohmann/Privatisierungskritik/E-Book.pdf (19.09.2011).

Marx, K. (1968): Karl Marx Friedrich Engels Werke (MEW) (Band 23) (1968). "Das Kapital", Band I, (= MEW 23, Berlin 1968) Berlin: Dietz.

Marx, K. (1983): Karl Marx Friedrich Engels Gesamtausgabe (MEGA) (1983). Zweite Abteilung. „Das Kapital“ und Vorarbeiten. Band 5 (Text). (= Textband) Karl Marx: Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie. Erster Band. Hamburg 1867 : Dietz.

Meyer-Drawe, K. (2007): Menschen im Spiegel ihrer Maschinen. München: Wilhelm Fink.

Müller-Funk, W. (2010): Kulturtheorie: Einführung in Schlüsseltexte der Kulturwissenschaften. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag. 2., erweiterte und bearbeitet Auflage.

OECD (1999): Measuring students knowledge an skills. A New Framework for Assessment. Online unter: http://www.oecd.org/dataoecd/45/32/33693997.pdf

Oelkers, J. / Casale, R. / Horlacher, R. / Larcher Klee, S. (Hrsg.) (2006): Rationalisierung und Bildung bei Max Weber. Beiträge zur historischen Bildungsforschung, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 245-266.

Österreichische HochschülerInnenschaft, Paulo Freire Zentrum (Hrsg.) (2005): Ökonomisierung der Bildung. Tendenzen, Strategien, Alternativen. Wien: Mandelbaum.

Parreira do Amaral, M. (2007): Regimeansatz —Annäherungen an ein weltweites Bildungsregime. In: Tertium Comparationis Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft 13, Nr. 2, 157–182.

Pelizzari, A. (2005): Marktgerecht studieren. New Public Management an den Universitäten. In: Österreichische HochschülerInnenschaft, Paulo Freire Zentrum (Hrsg.) (2005): Ökonomisierung der Bildung. Tendenzen, Strategien, Alternativen. Wien: Mandelbaum, 83-101.

Peter, L. (2004): Pierre Bourdieus Theorie der symbolischen Gewalt. In: Steinrücke, M. (Hrsg.): Pierre Bourdieu. Politisches Forschen, Denken und Eingreifen, Hamburg: VSA, 48-73.

Pfeifer, W. (1989): Etymologisches Wörterbuch des Deutschen. Akademie der Wissenschaften der DDR. Zentralinstitut für Sprachwissenschaft. Berlin, Akademie-Verlag, Band 1-3.

Pongratz, L. A. (2004): Freiwillige Selbstkontrolle. Schule zwischen Disziplinar- und Kontrollgesellschaft. In: Ricken, N. / Rieger-Ladich, M. (Hrsg.) (2004): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 243-259.

Pongratz, L. A. (2005): Subjektivität und Gouvernementalität. In: Pongratz, L. A. (2011): Sammlung — Fundstücke aus 30 Hochschuljahren. Darmstadt: tuprints, 312-344. Online unter: http://tuprints.ulb.tu-darmstadt.de/2439 (18.09.2011).

Pongratz, L. A. (2008): Freiheit und Kontrollgesellschaft. Gouvernementale Strategien der Bildungsreform In: Pongratz, L. A. (2011): Sammlung —Fundstücke aus 30 Hochschuljahren. Darmstadt: tuprints, 370-384. Online unter: http://tuprints.ulb.tu-darmstadt.de/2439 (18.09.2011).

Pongratz, L. A. (2009): Bildung im Bermuda- Dreieck: Bologna —Lissabon —Berlin: eine Kritik der Bildungsreform. Paderborn; München; Wien; Zürich: Schöningh.

Pongratz, L. A. (2010): Kritische Erwachsenenbildung. Analysen und Anstöße Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Pongratz, L.A. (2010b): Sackgassen der Bildung. Pädagogik anders dernken. Paderborn; München; Wien; Zürich: Schöningh.

Pongratz, L. A. (2011): Sammlung —Fundstücke aus 30 Hochschuljahren. Darmstadt: tuprints, 370-384. Online unter: http://tuprints.ulb.tu-darmstadt.de/2439 (18.09.2011).

Prausmüller, O. / Schimmerl, J. / Striedinger, A. (2005): Fit für den Standort? Zur Ökonomisierung von Bildung im europäischen Integrationsprozess. In: Österreichische HochschülerInnenschaft, Paulo Freire Zentrum (Hrsg.) (2005): Ökonomisierung der Bildung. Tendenzen, Strategien, Alternativen. Wien: Mandelbaum, 53-82.

Ptak, R. (2009): Zur politischen Ökonomie der aktuellen Bildungsdebatte: Die Zurichtung der Bildung auf den ökonomischen Zweck. In: Kluge, Sven/Steffens, Gerd/Weiß, Edgar (Red.): Jahrbuch für Pädagogik: Entdemokratisierung und Gegenaufklärung. Frankfurt am Main: Peter Lang, 81-92.

Radtke, F.-O. (2003): Die Erziehungswissenschaft der OECD —Aussichten auf die neue Performance-Kultur. Online unter: http://dgfe-aktuell.uni-duisburg.de/hefte/heft27/beitrag6.pdf (12.12.2011).

Radtke, F-O. (2006): Das neue Erziehungsregime. Steuerungserwartungen, Kontrollfantasien und Rationalitätsmythen. In: Frost, U. (Hrsg.) (2006): Unternehmen Bildung. Die Frankfurter Einsprüche und kontroverse Positionen zur aktuellen Bildungsreform. Paderborn; München; Wien; Zürich: Schöningh. 45-49.

Radtke, Frank-Olaf (2008): Die außengeleitete Universität. Online unter: http://bildungsreform-ffm.de/dokumente/radtke.pdf (10.12.2011).

Ribolits, E. (2003): Wieso sollte eigentlich gerade Bildung nicht zur Ware werden? Online unter: http://homepage.univie.ac.at/erich.ribolits/php/download.php?file=Wieso%20gerade%20Bildung%20nicht%20Ware.pdf (28.12.2011).

Ribolits, E. (2009): Bildungsqualität —was ist das und woher rührt die grassierende Sorge um dieselbe. In: Christof, E. / Ribolits, E. / Zuber, J. (Hrsg.) (2009): Bildungsqualität! Eine verdächtig selbstverständliche Forderung Schulheft 34. Jahrgang 136, StudienVerlag Innsbruck-Wien-Bozen, 7-18.

Ribolits, E. (2009b): Bildung ohne Wert. Wider die Humakapitalisierung des Menschen. Wien: Löcker. Online unter: http://homepage.univie.ac.at/erich.ribolits/php/download.php?file=Buchsatz.pdf (05.01.2012).

Ricken, N. (2006): Die Ordnung der Bildung. Beiträge zu einer Genealogie der Bildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Ricken, N. (Hrsg.) (2004): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Ricken, N. / Liesner, A. (Hrsg.) (2008): Die Macht der Bildung. Gouvernementalitätstheoretische Perspektiven in der Erziehungswissenschaft —Dokumentation einer Arbeitsgruppe des Kongresses der DGfE 2006. Arbeitsberichte des Bremer Instituts für Bildungsforschung / Reihe: Theorie- und Subjektivationsforschung Bd. 2. Bremen: Universität Bremen.

Ricken, N. / Rieger-Ladich, M. (Hrsg.) (2004): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Röhrig, R. (1996): Mathematik mangelhaft. Fehler entdecken, Ursachen erkennen, Lösungen finden. Reinbek: Rowohlt.

Ruoff, M. (2007): Foucault-Lexikon: Entwicklung, Kernbegriffe, Zusammenhänge. Paderborn: Fink.

Schirlbauer, A. (2009): Menschenführung durch Evaluation und Qualitätsmanagement. In: Christof, E./ Ribolits, E./ Zuber, J. (Hrsg.) (2009): Bildungsqualität! Eine verdächtig selbstverständliche Forderung Schulheft 34. Jahrgang 136, StudienVerlag Innsbruck-Wien-Bozen, 19-31.

Schmidt, R./ Woltersdorff, V. (2008): Einleitung. In: Schmidt, R. / Woltersdorff, V. (Hrsg.) (2008): Symbolische Gewalt: Herrschaftsanalyse nach Pierre Bourdieu. Konstanz: UVK- Verlags-Gesellschaft,7-21.

Schmidt, R. / Woltersdorff, V. (Hrsg.) (2008): Symbolische Gewalt: Herrschaftsanalyse nach Pierre Bourdieu. Konstanz: UVK- Verlags-Gesellschaft.

Schwingel, M. (1995): Bourdieu zur Einführung. Hamburg: Junius Verlag, 1. Auflage.

SE (1998): Sorbonne-Erklärung —Gemeinsame Erklärung zur Harmonisierung der Architektur der europäischen Hochschulbildung. Paris, Sorbonne, dem 25. Mai 1998. Online unter: http://www.hrk.de/bologna/de/download/dateien/Sorbonne_Erklaerung.pdf (10.12.2011).

Seier, A. (2001): Macht. In: Kleiner, M.S. (Hrsg.) (2001): Michel Foucault: Eine Einführung in sein Denken. Frankfurt am Main: Campus, 90-107.

Sertl, M. (2005): Von der entfremdeten Arbeit zur entfremdeten Person. Anmerkungen zur kontrollgesellschaftlichen Wende in den schulischen Formen der Leistungsbeurteilung. In: schulheft 118/2005. Innsbruck: StudienVerlag, 85-100.

Sertl, M. (2008): Individualisierung als Imperativ? Soziologische Skizzen zur Individualisierung des Unterrichts. In: IDE 3/2008. Innsbruck: StudienVerlag, 7-16.

Simons, M. (2004): Lernen, Leben und Investieren: Anmerkungen zur Biopolitik. In: Ricken, N. / Rieger-Ladich, M. (Hrsg.) (2004): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 165-185.

Steffens, G. / Widmaier, B. (Hrsg.) (2008): Politische und ökonomische Bildung. Wiesbaden: Hessische Landeszentrale für politische Bildung, 10-26.

Steinrücke, M. (Hrsg.) (2004): Pierre Bourdieu. Politisches Forschen, Denken und Eingreifen, Hamburg: VSA

Tenorth, H.-E. (2004): Stichwort: „Grundbildung" und „Basiskompetenzen". Herkunft, Bedeutung und Probleme im Kontext allgemeiner Bildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2, 169- 182.

Volkers, A. (2008): Wissen und Bildung bei Foucault. Aufklärung zwischen Wissenschaft und ethisch-ästhetischen Bildungsprozessen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Walter, Th. (2006): Der Bologna-Prozess: Ein Wendepunkt europäischer Hochschulpolitik? Eine Wendepunkt europäischer Hochschulpolitik? VS Verlag: Wiesbaden.

Weber, S./ Maurer, S. (Hrsg.) (2006): Gouvernementalität und Erziehungswissenschaft: Wissen —Macht — Transformation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Würker, A. (2009): Das Unbehagen bei der Qualitätsentwicklung. Einige psychoanalytische Anmerkungen zu aktuellen Trends im Bildungsbereich am Beispiel von Schulentwicklung. In: Bünger, C., Mayer, R. Messerschmidt, A. Zitzelberger, O. (Hrsg.) (2009): Bildung der Kontrollgesellschaft — Aktualisierungen kritischer Erwachsenenbildung und Bildungstheorie. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh, 33-50.

Ziegenspeck, J.W. (1999): Handbuch Zensur und Zeugnis in der Schule: historischer Rückblick, allgemeine Problematik, empirische Befunde und bildungspolitische Implikationen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

KAPITEL 24 – WEITERFÜHRENDE LITERATUR

Adorno, Th. W. (1971): Erziehung zur Mündigkeit: Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959 - 1969. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Bernhard, A. / Keim, W. (Hrsg.) (2008): Jahrbuch für Pädagogik 2008. 1968 und die neue Restauration. Frankfurt am Main: Lang

Binswanger, M. (2010): Sinnlose Wettbewerbe. Warum wir immer mehr Unsinn produzieren. Freiburg: Herder

Bittlingmayer, U.H. / Bauer, U. (Hrsg.) (2006): Die „Wissensgesellschaft". Mythos, Ideologie oder Realität? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Boenicke, R. / Gerstner, H-P. / Tschira, A. (Hrsg.) (2004): Lernen und Leistung. Vom Sinn und Unsinn heutiger Schulsysteme. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft

Brinkmann, M. (1999): Das Verblassen des Subjekts bei Foucault: anthropologische und bildungstheoretische Studien. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag

Bünger, C. / Euler, P. / Gruschka, A. / Pongratz, L.A. (Hrsg.) (2009): Heydorn lesen! Herausforderungen kritischer Bildungstheorie. Paderborn; München; Wien; Zürich: Schöningh

Butterwegge, Ch. / Lösch, B. / Ptak, R. (2008): Kritik des Neoliberalismus. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 2., verbesserte Auflage

Coelen, Th. (1996): Pädagogik als "Geständniswissenschaft"?: Zum Ort der Erziehung bei Foucault. Frankfurt am Main: Lang

Dust, M. / Mierendorff, J. (Hrsg.) (2010): Jahrbuch für Pädagogik 2010. „Der vermessene Mensch". Ein kritischer Blick auf Messbarkeit, Normierung und Standardisierung. Frankfurt am Main: Lang

Dzierzbicka, A. (2006): Vereinbaren statt anordnen: neoliberale Gouvernementalität macht Schule. Wien: Löcker

Dzierzbicka, A. / Kubac, R. / Sattler, E. (Hrsg.) (2005): Bildung riskiert: Erziehungswissenschaftliche Markierungen. Wien: Löcker

Elster, F. (2007): Der Arbeitskraftunternehmer und seine Bildung. Zur (berufs-)pädagogischen Sicht auf die paradoxien subjektiver Arbeit. Bielefeld: transcript Verlag

Engler, S./ Krais, B. (Hrsg.) (2004): Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen : sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus. Weinheim; München: Juventa Verlag

Fuchs, B. / Schönherr, Ch. (Hrsg.) (2007): Urteilskraft und Pädagogik. Beiträge zu einer pädagogischen Handlungstheorie. Würzburg: Königshausen & Neumann

Göppel, R. / Lenhart, V. / Rihm, Th. / Schön, B. / Strittmatter-Haubold, V. (Hrsg.) (2008): Bildung ist mehr. Potentiale über Pisa hinaus. 9. Heidelberger Dienstagsseminar. Heidelberg: Mattes Verlag

Hoffmann, D. / Maack-Rheinländer, K. (Hrsg.) (2001): Ökonomisierung der Bildung : Die Pädagogik unter den Zwängen des "Marktes". Weinheim und Basel: Beltz

Honneth, A. (1985): Kritik der Macht. Reflexionsstufen einer kritischen Gesellschaftstheorie. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Huisken, F. (2007): Über die Unregierbarkeit des Schulvolks. Rütli-Schulen, Erfurt, Emsdetten usw. Hamburg: VSA

Kammler, C. / Parr, R. (Hrsg.) (2007): Foucault in den Kulturwissenschaften. Eine Bestandsaufnahme. Heidelberg: Synchron

Kellermann, P. / Boni, M. / Meyer-Renschhausen, E. (Hrsg.) (2009): Zur Kritik europäischer Hochschulpolitik. Forschung und Lehre unter Kuratel betriebswirtschaftlicher Denkmuster. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Klein, R. / Dungs, S. (Hrsg.) (2010): Standardisierung der Bildung. Zwischen Subjekt und Kultur. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Klingovsky, U. (2009): Schöne neue Lernkultur. Transformationen der Macht in der Weiterbildung. Eine gouvernementalitätstheoretische Analyse. Bielefeld: transcript Verlag

Kluge, S. / Steffens, G. / Weiß, E. (Hrsg.) (2009): Jahrbuch für Pädagogik 2009. Entdemokratisierung und Gegenaufklärung. Frankfurt am Main: Lang

Krasmann, S. / Volkmer, M. (Hrsg.) (2007): Michel Foucaults >>Geschichte der Gouvernementalität<< in den Sozialwissenschaften. Internationale Beiträge. Bielefeld: transcript Verlag

Krautz, J. (2007): Ware Bildung: Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie. Kreuzlingen; München: Diederichs

Krüger, H-H. (2006): Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Opladen: Budrich. 4. durchgesehene Auflage

Kufeld, K. (Hrsg.) (2005): Profil durch Wissen. Bildungsideale und regionale Strategien. Freiburg; München: Verlag Karl Alber

Lange, U. / Rahn, S. / Seitter, W. / Körzel, R. (Hrsg.) (2009): Steuerungsprobleme im Bildungswesen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Lemke, Th. (2007): Gouvernementalität und Biopolitik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Lessenich, S. (2008): Die Neuerfindung des Sozialen. Der Sozialstaat im flexiblen Kapitalismus. Bielefeld: transcript Verlag

Liesner, A. / Sanders, O. (Hrsg.) (2005): Bildung der Universität. Beitrag zum Reformdiskurs. Bielefeld: transcript Verlag

Liessmann, K.P. (Hrsg.) (2006): Der Wert des Menschen. An den Grenzen des Humanen. Wien: Paul Zsolnay Verlag

Liessmann, K.P. (2006): Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. Wien: Paul Zsolnay Verlag

Lohfeld, W. (Hrsg.) (2008): Gute Schulen in schlechter Gesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Lohmann, I. / Rilling, R. (Hrsg.) (2002): Die verkaufte Bildung : Kritik und Kontroversen zur Kommerzialisierung von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft. Opladen: Leske + Budrich

Lüders, J. (2007): Ambivalente Selbstpraktiken. Eine Foucault'sche Perspektive auf Bildungsprozesse in Weblogs. Bielefeld: transcript Verlag

Münch, R. (2011): Akademischer Kapitalismus. Über die politische Ökonomie der Hochschulreform. Berlin: Suhrkamp

Münch, R. (2009): Globale Eliten, lokale Autoritäten : Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Pongratz, L. A. (1989): Pädagogik im Prozeß der Moderne: Studien zur Sozial- und Theoriegeschichte der Schule. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag

Pongratz, L. A. (2005): Untiefen im Mainstream: zur Kritik konstruktivistisch-systemtheoretischer Pädagogik. Wetzlar: Büchse der Pandora Verlag

Pongratz, L. A./ Nieke, W. / Masschelein, J. (Hrsg.) (2004): Kritik der Pädagogik —Pädagogik als Kritik. Opladen: Leske + Budrich

Pongratz, L.A. / Reichenbach, R. / Wimmer, M. (Hrsg.) (2007): Bildung - Wissen —Kompetenz. Bielefeld: Janus

Pongratz, L. A./ Wimmer. M. / Nieke, W. / Masschelein, J. (Hrsg.) (2004): Nach Foucault: diskurs- und machtanalytische Perspektiven der Pädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Postman, N./ Weingartner , Ch. (1972): Fragen und Lernen: die Schule als kritische Anstalt. Frankfurt (Main): März

Rekus, J. (Hrsg.) (2005): Bildungsstandards, Kerncurricula und die Aufgabe der Schule. Münster: Aschendorff Verlag

Richter, P. (2009): Ökonomisierung als gesellschaftliche Entdifferenzierung. Eine Soziologie zum Wandel des öffentliche Sektors. Konstanz: UVK- Verlags-Gesellschaft

Rihm, Th. (Hrsg.) (2008): Teilhaben an Schule. Zu den Chancen wirksamer Einflussnahme auf Schulentwicklung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Rihm, Th. (Hrsg.) (2006): Schulentwicklung. Vom Subjektstandpunkt ausgehen... Wiesbaden: VS Verlag 2. aktualisierte und erweiterte Auflage

Sandoval, M. / Sevignani, S. / Rehbogen, A. / Allmer, Th. / Hager, M. / Kreilinger, V. (Hrsg.) (2011): Bildung MACHT Gesellschaft. Münster: Westfälisches Dampfboot

Scholz, Ch. / Stein, V. (Hrsg.) (2009): Bologna-Schwarzbuch. Bonn: Deutscher Hochschulverband

Steffens, G. / Weiß, E. (Hrsg.) (2004): Jahrbuch für Pädagogik 2004. Globalisierung und Bildung. Frankfurt am Main: Lang

Wimmer, M. / Reichenbach, R. / Pongratz, L.A. (Hrsg.) (2007): Gerechtigkeit und Bildung. Paderborn; München; Wien; Zürich: Schöningh

Eidesstattliche Erklärung

Wall, Anna | 2826635

(Name, Vorname) | (Matrikelnr.)

Hiermit erkläre ich an Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig und ohne Benutzung anderer Hilfsmittel angefertigt habe. Alle Stellen, die wörtlich oder sinngemäß aus veröffentlichten und nicht veröffentlichten Werken entnommen sind, sind als solche kenntlich gemacht. Die vorliegende Arbeit wurde bisher noch keiner Prüfungsbehörde in gleicher oder ähnlicher Form vorgelegt.

Tübingen, den 14.01.2012 | _____

(Ort und Datum) | (Unterschrift)

Eidesstattliche Erklärung

Hudelmaier, Johannes | 2558259

(Name, Vorname) | (Matrikelnr.)

Hiermit erkläre ich an Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig und ohne Benutzung anderer Hilfsmittel angefertigt habe. Alle Stellen, die wörtlich oder sinngemäß aus veröffentlichten und nicht veröffentlichten Werken entnommen sind, sind als solche kenntlich gemacht. Die vorliegende Arbeit wurde bisher noch keiner Prüfungsbehörde in gleicher oder ähnlicher Form vorgelegt.

Tübingen, den 14.01.2012 | _____

(Ort und Datum) | (Unterschrift)