

Norbert Ricken
Andrea Liesner (Hrsg.)

Die Macht der Bildung

Gouvernementalitätstheoretische
Perspektiven in der
Erziehungswissenschaft

Dokumentation einer
Arbeitsgruppe des
Kongresses der DGfE 2006

Arbeitsberichte
Systematische Bildungsforschung
Universität Bremen / Fachbereich 12

2

Reihe: Theoriebildung und Subjektivationsforschung

Die Arbeitsberichte *Systematische Bildungsforschung* dienen der Dokumentation der Forschungsarbeiten des Arbeitsbereichs Historisch-Systematische und Vergleichende Bildungsforschung im Fachbereich 12: Erziehungs- und Bildungswissenschaften der Universität Bremen und werden in unterschiedlichen Reihen veröffentlicht.

Reihe: Theoriebildung und Subjektivationsforschung

Band 2: Prof. Dr. Norbert Ricken (Verantwortung)
 Nicole Balzer (Redaktion)

© 2008 Arbeitsbereich Historisch-Systematische Bildungsforschung (Prof. Dr. Norbert Ricken)
 Fachbereich Erziehungs- und Bildungswissenschaften
 (Universität Bremen)

Alle Rechte vorbehalten.

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwendung außerhalb der Grenzen des Urheberrechts ist ohne Zustimmung des Arbeitsbereichs Historisch-Systematische und Vergleichende Bildungsforschung der Universität Bremen nicht zulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmung und die Einspeisung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

INHALT

Vorwort.....	4
<i>Norbert Ricken</i>	
Bildung als Dispositiv: Systematische Anmerkungen zum Einsatz der 'studies of governmentality' in den Erziehungswissenschaften.....	6
<i>Thomas Lemke</i>	
Bildung als Dispositiv? Vom Nutzen und Nachteil einer Gouvernementalitätstheorie – ein Kommentar zum Beitrag von Norbert Ricken.....	22
<i>Andrea Liesner</i>	
Wie regiert man Hochschullehrer? Gouvernementale Regierungsstrategien der Gegenwart.....	27
<i>Rita Casale</i>	
Die Erziehung der Leidenschaften und die Geschichte der Gouvernementalität	36
<i>Nicole Balzer & Carsten Bünger</i>	
Die ‚Ökonomisierung der Pädagogik‘ – Zur Diskussion eines Topos der Kritischen Erziehungswissenschaft.....	45
Anhang.....	61
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren.....	62

VORWORT

Dass mit Bildung eine der zentralen Dimensionen gesellschaftlicher Ordnung markiert ist, ist nur offenkundig; wie aber das Verhältnis von Bildung und Macht genauer bestimmt werden kann, ist weitgehend umstritten und changiert immer wieder zwischen den Polen der ‚Reproduktion der Macht‘ einerseits und dem ‚Widerspruch zur Macht‘ andererseits. Um aber der Rolle der ‚Bildung‘ in gegenwärtigen Gesellschaften analytisch auf die Spur zu kommen, bedarf es einer theoretischen Perspektive, die sich den – auch erziehungswissenschaftlich eingewöhnten – Oppositionen der Selbst- und Fremdbestimmung entzieht und Freiheit und Macht ineinander zu denken erlaubt. Es ist die Stärke des von Michel Foucault inspirierten Konzepts der Gouvernamentalität, Formen der Regierung und der Macht so in den Blick zu nehmen, dass sie als ‚Führung der Führungen‘ (Foucault) verstehbar werden, die die Selbstführung der Subjekte nicht nur nicht ausklammern, sondern ihrerseits als zunehmend bedeutsames Feld der Macht focussieren und regulieren. Dies legt es nahe, ‚Bildung‘ als eine (Wissens-, Subjektivitäts- wie Sozialitätsformen umgreifende) moderne Subjektivierungsstrategie – und damit als ein zentrales Moment von Gouvernamentalität – zu analysieren.

Die *studies of governmentality* sind international einer der wirkungsmächtigsten Ansätze zur Analyse der gegenwärtigen gesellschaftlichen Transformationsprozesse und bezeichnen seit nunmehr über fünfzehn Jahren eine interdisziplinäre Forschungsrichtung, welche die von Foucault angeregte (macht-) theoretische Perspektive mit einem komplexen methodologischen Instrumentarium und empirischen Untersuchungen verbindet. Trotz aller Heterogenität der Perspektiven und Thematiken ist ihnen die Konzentration auf die ‚Techniken der Selbstführung‘ gemeinsam. In der Erziehungswissenschaft fanden diese Studien bislang wenig Beachtung. Gleichwohl bietet der gouvernementalitätstheoretische Ansatz auch für die erziehungswissenschaftliche Disziplin viel versprechende Möglichkeiten, die Frage nach dem Verhältnis von Bildung, Macht und Gesellschaft neu zu perspektivieren: so lassen sich insbeson-

dere die aktuellen Reformen im Sozial- und Bildungswesen als Ausdruck einer veränderten, ‚gouvernementalen‘ Art des Regierens lesen, welche die Stellung der Institutionen gegenüber dem Staat ebenso grundlegend verändert wie Subjektivationsprozesse und Wissensformen.

Im Rahmen einer Arbeitsgruppe, die anlässlich des Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) „bildung – macht – gesellschaft“ im März 2006 unter dem Titel *Die Macht der Bildung* an der Johann-Wolfgang-Universität Frankfurt/M. durchgeführt wurde, ist die Frage, wie und mit welchen Strategien Bildungskonzepte und -praktiken die gesellschaftlichen Verhältnisse, in die sie eingelassen sind, gleichzeitig mitkonstituieren, ausdrücklich aufgenommen worden. Um das Potenzial des Forschungskonzepts der Gouvernamentalität in erziehungswissenschaftlicher Perspektive auszuloten, wurden drei unterschiedliche Zugänge – systematisch, historisch und gegenwartsbezogen – eröffnet und mit Hilfe von Kommentaren von Wissenschaftlern anderer Disziplinen diskutiert. Eine abschließende Präsentation zielte auf die Eröffnung einer weiterreichenden Diskussion.

Die hier aufgenommenen Beiträge dokumentieren die Präsentationen in der Arbeitsgruppe und sind nur geringfügig für den Druck überarbeitet worden. Die jeweiligen Kommentare der Präsentationen konnten aufgrund ihres z.T. mündlichen Charakters nicht vollständig abgedruckt werden; auf eine nachträgliche Ausarbeitung wurde verzichtet. Für die Präsentationen von Andrea Liesner (Hamburg) und Rita Casale (Zürich) fungierten als Kommentatoren Ulrich Bröckling (Konstanz) und Paolo Napoli (Paris).

Allen an der Arbeitsgruppe beteiligten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern sei herzlich für ihre Mitwirkung gedankt.

Bremen & Hamburg, im Februar 2008

Andrea Liesner
Norbert Ricken

Norbert Ricken

Bildung als Dispositiv Systematische Anmerkungen zum Einsatz der 'studies of governmentality' in den Erziehungswissenschaften

Das seit einigen Jahren zunehmende Interesse an gouvernementalitätstheoretischen Arbeiten auch in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft ist sicherlich – allein schon mit Blick auf das diesjährige Kongreßprogramm¹ – unübersehbar und wird insbesondere von der jüngeren Generation der ErziehungswissenschaftlerInnen getragen²; und doch wäre es noch etwas vermessen, für den deutschsprachigen Diskurs bereits von 'studies of governmentality' zu sprechen, wie sich dies im angelsächsischen Diskurs spätestens seit dem von Graham Burchell, Colin Gordon und Peter Miller herausgegebenen Sammelband 'The Foucault Effect' (vgl. Burchell et al. 1991) längst eingewöhnt hat³. Vielmehr muss wohl zugestanden werden, dass hier ein Arbeitsfeld mit einer eigenständigen Beobachtungs- und Reflexionsperspektive erst gerade entsteht und nicht ausgearbeitet bereits vorliegt. Umso dringli-

1. Vgl. auch die Titel und Programme der Arbeitsgruppen 11 und 16 wie die der Symposien 03, 06, 07 (z.T.), 11, 19 und 22; doch auch der Gesamttitel des Kongresses 'bildung – macht – gesellschaft' verrät sowohl eine veränderte als auch gerade nicht eindeutige Aufmerksamkeit gegenüber gegenwärtigen Machtstrategien.
2. Vgl. exemplarisch die jüngst erschienenen Sammelbände zur erziehungswissenschaftlichen Foucault-Rezeption – Ricken et al. 2004, Pongratz et al. 2004 und Weber et al. 2006 –, die nicht nur die Produktivität dieses neuen Diskursstrangs belegen, sondern auch allesamt fast durchgängig von jüngeren WissenschaftlerInnen getragen sind. Zu nennen wären weiterhin Kessler 2005 wie auch Anhorn u.a. 2007.
3. Eine Übersicht über den angelsächsischen Diskurs bieten Barry et al. 1996, Dean 1999 wie auch Baker et al. 2004 und Peters et al. 2007; vgl. dazu auch Lemke 2000, Lemke 2002a und Lemke 2002b. Insbesondere die von Bröckling, Lemke und Krasmann herausgegebenen Bände 'Gouvernementalität der Gegenwart' (vgl. Bröckling et al. 2000) und 'Glossar der Gegenwart' (vgl. Bröckling et al. 2004a) stellen zentrale Anstöße der deutschsprachigen Diskussion zur Gouvernementalität dar; vgl. dazu auch den Band von Pieper et al. 2003. Exemplarisch für den angelsächsischen Diskurs in den Erziehungswissenschaften seien die Arbeiten von Ball 1990, Bell 1993 wie auch Popkewitz et al. 1998 genannt.

cher erscheint es mir, einige systematische Anmerkungen zu formulieren, die Einsatz und Ansatz dieser veränderten, sicherlich fruchtbaren und verheißungsvollen, aber auch nicht unproblematischen Studien zu kennzeichnen wie auch zu diskutieren suchen.

Ich habe meine Überlegungen unter das Stichwort 'Bildung als Dispositiv' gestellt, um Ihnen zum einen vorab zu signalisieren, dass ich mich auf die erziehungswissenschaftliche Diskussion beschränken möchte; zum anderen aber möchte ich damit auch die Gesamtrichtung meiner Überlegungen andeuten, die ich zwar erst am Ende kurz aufgreifen werde, aber als durchgängige Orientierung von Anfang an unterlegt habe. Angesichts der in der Tat sehr knappen Zeit werde ich meine Bemerkungen in drei Gedanken bündeln und mehr als Thesen denn als weit ausgreifende Rekonstruktionen und Explikationen vortragen.

These 1: Die seit wenigen Jahren sich abzeichnende zunehmende Konjunktur gouvernementalitäts-theoretischer Untersuchungen auch in den Erziehungswissenschaften verdankt sich weniger einer neuen 'intellektuellen Mode', in der – wie sooft in den Erziehungswissenschaften – Perspektiven benachbarter Disziplinen verspätet aufgegriffen und dann mit Enthusiasmus für wenige Jahre (nämlich: bis zum nächsten Paradigma) bearbeitet werden; vielmehr muss sie verstanden werden als Folge und Antwort auf eine veränderte gesellschaftliche Problemlage, die mit den eher traditionellen erziehungswissenschaftlichen Instrumentarien nur unzureichend zu bearbeiten ist. Insofern ist die erziehungswissenschaftliche Rezeption der Arbeiten Foucaults auch Ausdruck einer nicht zu unterschätzenden kategorialen Neujustierung erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung insgesamt (vgl. auch Balzer 2004 wie auch Ricken 2006).

Lassen Sie mich diese erste These an einem kleinen Beispiel verdeutlichen: Als 1995 die vom Land Nordrhein-Westfalen herausgegebene Denkschrift 'Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft' (vgl. Kommission NRW 1995) erschien und zunächst aufgrund ihres Plädoyers für die Zukunftsbedeutung der Bildung neben der üblichen (schul)pädagogischen Zustimmung auch eine gewisse Ratlosigkeit und Skepsis auslöste (vgl. Knoll 1996 wie auch Giesecke 1998), war es Jörg Ruhloff, der sein Unbehagen an der Schrift in einer eher traditionell bil-

dungstheoretischen Diktion formulierte und den vorgetragenen Lern- und Bildungsbegriff der Denkschrift mit Verweis auf die klassische Bildungs- und Selbstbildungstradition als Verkürzung und Instrumentalisierung zurückzuweisen versuchte (vgl. Ruhloff 1997). Ähnlich auch 1997, als der Bericht der bayerisch-sächsischen Kommission für Zukunftsfragen (vgl. Kommission für Zukunftsfragen Bayern / Sachsen 1997) erstmalig öffentlichkeitsbedeutsam das Leitbild des 'unternehmerischen Selbst'⁴ formulierte und mit dem Klischee des traditionellen Arbeitnehmers als eines "perfekten Kopisten vorgegebener Blaupausen" (ebd.) kontrastierte: zwar focussierte Bernd Zymek in seiner bildungshistorischen Kritik treffsicher die begrifflich ja nur schwer festzumachende Ambivalenz des Textes, indem er die Frage - 'Wer spricht, von wem beauftragt, über was, wie und zu wem?' (vgl. Zymek 1998) - in gewohnt sozialgeschichtlicher und ideologiekritischer Manier analysierte und in einen bildungspolitischen Kontext stellte, doch entkam auch er dem Problem der veränderten Semantik nicht. Vielmehr blieben beide Kommentare - und das tatsächlich aus guten Gründen - in ihrer kritischen Justierung mindestens undeutlich, wenn nicht gar geradezu harmlos: nicht, weil sie sich zu wenig zugetraut hätten, sondern vielmehr, weil die Maßstäbe ihrer Kritik längst in die Sprache der beiden verschiedenen Denk- und Zukunftsschriften eingegangen waren, so dass nun Selbstbildung und Identität, Emanzipation und Partizipation als Teil der administrativen Rhetorik selbst auftauchten - und in der Tat zunächst verwirren mussten, weil sie die eingewöhnte Opposition von Fremd- und Selbstbestimmung und damit die Routinen einer traditionellen Kritischen Erziehungswissenschaft schlicht unterliefen.

Demgegenüber hat sich die gegenwärtige Situation nun doch durchaus deutlich verschoben: die seit Bologna und PISA vermehrt vorliegenden Denkschriften und Manifeste zur Zukunft der Bildung (vgl. nur exemplarisch Killius et al. 2002 wie auch Lenzen 2003) werden zunehmend mehr als Ausdruck einer veränderten Macht- und Regierungstechnolo-

4. "Das Leitbild der Zukunft ist das Individuum als Unternehmer seiner Arbeitskraft und Daseinsvorsorge" (ebd. 36).

gie gelesen, die über die Neuformierung des europäischen Bildungsraums gesamtgesellschaftliche Veränderungen struktureller Art dauerhaft zu etablieren versuchen. Kern dieser veränderten, vielfältig an die gouvernementalitätstheoretischen Arbeiten Foucaults anschließenden Beobachtungsperspektive ist dabei eine durchaus neue Aufmerksamkeit gegenüber zeitgenössischen Machtpraktiken, die zunehmend durch mittelbare Formen der Führung und Leitung operieren und so Herrschaftstechniken und Selbsttechnologien in einen engen Zusammenhang rücken; dass viele der neueren Arbeiten – und hier nenne ich exemplarisch nur die Arbeiten von Jan Masschelein und Maarten Simons (vgl. Masschelein 2001, Simons 2002 und Masschelein et al. 2005) – sich insbesondere mit Qualitätssicherungs- und Evaluationsprogrammen vor dem Hintergrund der Wissensgesellschaft auseinander setzen, ist dann vermutlich nicht mehr sonderlich überraschend. Die aber in der Tat sehr weitgehende Frage, wie denn “Formen politischer Regierung auf Praktiken des ‘Sich-selbst-Regierens’ zurückgreifen” (Lemke 2002b, 474), impliziert ja nicht nur, *dass* Führungs- und Selbstführungsverhältnisse eng ineinander greifen und Fremd- und Selbstbestimmung daher nicht mehr einfach schieblich-friedlich einander gegenüber gestellt und voneinander getrennt werden können; vielmehr problematisiert sie auch – und gerade – das, was als bisweilen uniritierte Grundlage aller Aufklärung auch pädagogisch lange Zeit Geltung beansprucht hat: den Glauben an das selbsttätige, sich autonom selbst bestimmende und mit sich identische Subjekt.

Es ist diese – hier nur kurz angedeutete – veränderte Gesamtproblemlage, die nach neuen – auch theoretisch neuen – Antworten verlangt und inzwischen durch die Aufmerksamkeit für die gouvernementalitätstheoretischen Arbeiten Michel Foucaults zu einer zweiten, weitgehend veränderten erziehungswissenschaftlichen Rezeption Foucaults geführt hat; der dabei zurückgelegte Weg ließe sich vielleicht verkürzt beschreiben als *Abkehr* von einer eher einseitigen Kritik der Disziplinarmacht, wie sie noch in den 80er Jahren formuliert worden ist, und *Hinwendung* zum Problem der Subjektivierung (vgl. Ricken 2006).

Dennoch – so fruchtbar diese Ansätze gerade aufgrund ihrer kategorialen Justierung auch sind, so problematisch ist ein gelegentlich zu beobachtender ‘Jargon der Gouvernamentalität’; erlauben Sie mir eine nur kleine, vielleicht etwas überpointierte Nebenbemerkung: der bloße Hinweis darauf, dass eine bestimmte neoliberale Semantik – und ich meine hier sowohl Leitbegriffe wie ‘Selbstverantwortung’, ‘Kreativität’ und ‘Kompetenz’ als auch ‘Qualitätssicherung’ und ‘Evaluation’ – Teil administrativer Vorgaben und Programme geworden ist, ist gouvernentalitätstheoretisch noch nicht hinreichend; vielmehr kommt es darauf an, dass die Bearbeitung der Frage, wie denn dadurch Subjektivitäten als “Modi innerer Führung” (Bröckling et al. 2004a, 12) konstituiert und formiert werden, nicht doch wieder in die Oppositionen des traditionellen Bildes eines von außen entfremdeten, von anderen geradezu überstülpten Subjekts (das für sich selbst genommen vermutlich authentisch sein könnte) zurückfällt. Genau dieses ist aber gelegentlich zu beobachten: zwar wird auf der einen Seite zustimmend von der Konstruktion von Subjekten durch Diskurse und Praktiken gesprochen, doch dann werden auf der anderen Seite die jeweiligen Diskurse und Praktiken als eine Art neoliberales ‘Unwahrheitsregime’ analysiert, die das pädagogisch Eigentliche – und das ist dann doch zumeist wieder die ‘Idee der Bildung’ – verfehlen bzw. instrumentalisieren würden. Der Effekt solcher Argumentationen aber ist fatal: nicht nur, weil Gouvernentalitätskritik sich dann – so mein Eindruck – nur noch sehr undeutlich von einer eher semantisch ansetzenden Ideologiekritik unterscheidet⁵, die ja ohne die Differenz von Wahrheit und interessengeleiteter Verfälschung [bzw. Begründungsverweigerung (Naturalitätsargumentation)] nicht zu denken ist; sondern vor allem, weil dadurch bereits als untauglich eingesehene kategoriale Justierungen – wie z.B.

5. Vgl. dazu die Hinweise bei Bröckling, Krasmann und Lemke, die in ihrer Einleitung des ‘Glossars’ genau diese Differenz zur Ideologiekritik – sei es als Destruktion einer “moralisch korrekten Schaumsprache” (Bittermann / Henschel) oder der zunehmenden “Plastikwörter” (Pörksen) – betonen, und damit ja auch Gouvernentalitätskritik als Ausweg aus ideologiekritischen Sackgassen anbieten (vgl. dazu Bröckling et al. 2004b, 11).

die Opposition von Selbst- und Fremdbestimmung – reaktiviert und fortgeschrieben werden. Der einzige Ausweg daraus scheint mir, die in der Tat überaus komplexe Problematik der Subjektkonstitution gerade nicht auszuklammern.

These 2: Systematisches Herzstück einer gouvernementalitätstheoretisch einsetzenden Analyse und Kritik ist eine theoretisch fundierte Explikation des Problems der Subjektivation, die nicht nur konstatiert, dass Selbsttechnologien zunehmend bedeutsamerer Teil von Herrschaftsstrategien geworden sind, sondern auch die Frage zu beantworten sucht, wie denn Machtverhältnisse und Selbstverhältnisse aufeinander bezogen und ineinander verwoben sind. Eine solche subjektivationstheoretische Grundlagentheorie, die das Problem der Macht der Macht ausdrücklich aufnimmt, liegt aber bislang nicht oder nur in einzelnen Elementen vor.

Lassen Sie mich zur Erläuterung dieser These wenigstens kurz Foucaults Verständnis von Gouvernementalität erinnern: In seinen Vorlesungen von 1978 und 1979 zur Geschichte der Gouvernementalität (vgl. Foucault 2004a wie Foucault 2004b) führt Foucault den zugestandenermaßen “häßlichen Begriff ‘Gouvernementalität’” (Foucault 2004a, 173) ein, um zum einen veränderte Machtpraktiken zu kennzeichnen, die ab dem 15. bzw. 17. Jahrhundert staatliche Machttechnologien zunehmend zu bestimmen scheinen, und zum anderen systematische Schwierigkeiten seines bisherigen Machtkonzepts zu korrigieren. In einer eher bloß typologischen Kontrastierung der verschiedenen Machtformen betont Foucault, dass es in gouvernementalen Machtpraktiken – im Gegensatz zu Souveränitäts- und Disziplinarmodellen der Macht – weder um Territorien und die Durchsetzung einer bestimmten Normativität noch um Körper und die Normierung und Modellierung von Prozessen im Sinne einer “Normation” (Foucault 2004a, 90) geht; vielmehr sollen normalisierende Praktiken bezeichnet werden, durch die Individuen und Kollektive – als “Menschen” (Foucault 2004a, 183) – regiert werden. Zweierlei Markierungen trägt Foucault in dieses veränderte Machttableau ein: auf der einen Seite handelt es sich um Strategien und Praktiken, in denen die Menschen “zugleich als Objekt und Subjekt” (Foucault 2004a,

27) der Macht erscheinen, weil die Art und Weise, wie Menschen ihr Leben führen und sich selbst regieren, nun in die Praktiken der politisch-administrativen Regierung der Menschen selbst eingebaut werden; dies führt auf der anderen Seite nicht nur zu einem modaltheoretisch veränderten Machtbegriff, der von Foucault – wenn auch erst später – in der Formel der ‘Führung der Führungen’ (vgl. Foucault 1994, 255) gebündelt worden ist, sondern auch zu einem veränderten Freiheitsverständnis, wie er in seiner Vorlesung ‘Was ist Kritik?’ (vgl. Foucault 1992) betont hat: es geht, so Foucault, nicht um die Frage, “wie man denn nicht regiert wird”, sondern einzig darum, “dass man nicht derartig [...] regiert wird” (Foucault 1992, 11), d.h. “nicht auf diese Weise und um diesen Preis” (Foucault 1992, 12). In der Verknüpfung beider Elemente situiert Foucault den Zentralnerv jener als Gouvernamentalität bezeichneten Machtform: sie ist “eine Macht, die sich als Steuerung begreift, die nur durch die Freiheit und auf die Freiheit eines jeden sich stützend sich vollziehen kann” (Foucault 2004a, 79).

Der Gewinn einer solchen Neujustierung und Tieferlegung des Machtbegriffs ist unübersehbar⁶, hat jedoch einen Preis, den ich wenigstens kurz andeuten möchte: über Macht überhaupt – und nicht nur über gouvernementale Macht – läßt sich nicht sprechen, wenn nicht auch das Verhältnis von Freiheit und Macht problematisiert und als Subjektivati- on genauer erläutert wird. Aber genau dieses hat Foucault nur eher gelegentlich und bisweilen recht undeutlich getan und so selbst zu unterschiedlichen Missverständnissen beigetragen. Zwar finden sich durchaus späte Bemerkungen zum agonistischen und gerade nicht antagonistischen Wechselspiel von Freiheit und Macht (Foucault 1994, 256), doch

6. Exemplarisch: “Man hat die Frage umgekehrt. Man fragt nun nicht mehr, welche Form von Rationalität des Regierens den politischen Körper bis in seine fundamentalsten Elemente zu durchdringen vermag, sondern wie Regieren möglich ist, also welche Schranken man der Regierungstätigkeit setzen muss, damit die Dinge die günstigste Wendung nehmen [...]. Mir scheint, damals wurde deutlich, dass allzu viel Regieren gar nicht mehr regieren hieß, sondern zu Ergebnissen führte, die das genaue Gegenteil der erwünschten Resultate darstellten” (Foucault 2005, 327). Bildung wäre dann – verkürzt formuliert – Moment dieser Machttransformation.

immer wieder reüssieren ambivalente Bilder, die manchmal den nachgängigen Produktionscharakter von Subjektivität, manchmal deren vorgängigen Produzentencharakter betonen – so dass in der Rezeption der Arbeiten Foucaults lange Zeit sowohl die eine als auch die andere Lesart nebeneinander bestehen konnten. Beide Subjektivitätsmodelle aber taugen nicht nur nicht, sondern lassen sich auch nicht mit einem etwas saloppen ‘sowohl als auch’ miteinander kombinieren.

Die Gründe für dieses Theoriedefizit mag man in verschiedener Richtung suchen: immer wieder genannt wird Foucaults Skepsis gegenüber einer Systematisierung von Theorie und einer damit vermeintlich unweigerlich verbundenen Ontologisierung der Problemlagen (vgl. exemplarisch Foucault 2005, 888). Dass aber Foucault selbst – wenn auch mehr implizit denn systematisch ausgearbeitet – quasi-ontologisierende Überzeugungen gepflegt hat, möchte ich an zwei Stellen verdeutlichen:

(1) Focussiert man – erstens – den Zusammenhang von Macht- und Selbstverhältnissen im Rahmen einer Subjektivierungstheorie, so wird die Frage, welchen Anteil andere an der Konstitution der eigenen Subjektivität haben, unausweichlich, denn hätten sie keinen, könnte wohl kaum noch von Subjektivierungsprozessen gesprochen werden; vielmehr wären Individuen dann an und für sich fertige Subjekte und damit vermutlich auch weitgehend resistent gegenüber Machtformationen⁷. Zwar hat Foucault auf dieses Problem in einer Nebenbemerkung aufmerksam gemacht – “In einer Gesellschaft leben heißt jedenfalls so leben, das man gegenseitig auf sein Handeln einwirken kann” (Foucault 1994, 257) –, doch bleibt diese Perspektive weitgehend folgenlos in der Erläuterung des Konzepts der Selbstsorge; schlimmer noch: die konstitutive – und nicht nur therapeutisch-pädagogische – Bedeutung anderer für das eigene Selbstverhältnis bleibt nachrangig, auch wenn Foucault zugesteht, dass man, “um sich gut um sich selbst zu sorgen, auf die Unterweisun-

7. Damit sei auch darauf hingewiesen, dass das Verhältnis zu sich selbst nicht per se als Gegenbegriff bzw. -konzept zur Macht verstanden werden kann, wie Foucault dies wenigstens z.T. in seinen späten Vorlesungen zur ‘Hermeneutik des Subjekts’ tut (vgl. Foucault 2004c).

gen eines Meisters hören muss" (Foucault 2005, 883). Doch seine immer wieder formulierte Kritik an verordneten 'Meistern', illustriert nur, was Foucault in einem seiner letzten Interviews anmerkt: "Sich als Subjekt zu konstituieren" heißt, sich als ein Subjekt zu konstituieren, "das sich um sich selbst sorgt" (ebd. 892); negativ formuliert: nur der, der "sich nicht um sich selbst gesorgt hat und zum Sklaven seiner Begierden geworden ist" (ebd. 885), steht in der Gefahr, andere zu beherrschen oder selbst beherrscht zu werden. Apodiktisch formuliert Foucault: "die Sorge um sich ist ethisch vorrangig, so wie die Beziehung zu sich ontologisch vorrangig ist" (ebd. 884)⁸. Es ist aber genau diese Perspektive, die Machtbeziehungen dann zu einer Art wechselseitigen Übergriffs- und Kampfgeschehen werden läßt, in dem "die einen das Verhalten der anderen zu bestimmen versuchen, worauf die anderen mit dem Versuch antworten, sich darin nicht bestimmen zu lassen oder ihrerseits versuchen, das Verhalten der anderen zu bestimmen" (ebd. 900). Solange aber, so mein Einwand, der Grund nicht klar wird, warum andere eine konstitutive Bedeutung haben und vermutlich notwendigerweise haben müssen, solange greift eine Subjektivationstheorie zu kurz und legt in subtiler Weise überkommene Subjektmodelle – seien es nun Produktions- oder Produzentenmodelle – nahe; pädagogisch gesehen wäre dies zudem erstaunlich unterkomplex und wenig weiterführend⁹.

8. Überboten wird diese Weichenstellung nur noch von der Foucaultschen Kritik jener Subjektivierungsweisen, die es ausschließen, sich selbst zu genügen, und verlangen, an sich zu arbeiten im Zeichen moralischer Vorgaben. Vgl. dazu auch Foucault 2005, 481, 495 u.ö.; exemplarisch: "Seit der Zeit ihrer Übernahme durch das Christentum wurde die Selbstkultur in dem Maße in den Dienst der Ausübung einer pastoralen Macht gestellt, wie die *epimeleia heautou* im Wesentlichen zur *epimeleia ton allon* – Sorge um die anderen – wurde, was die Arbeit des Seelsorgers war. Doch sowie das Heil des Individuums – zumindest in einem gewissen Maße – durch die pastorale Institution kanalisiert wird, die die Sorge um die Seelen zum Gegenstand hat, ist die klassische Sorge um sich verschwunden; sie ist vereinnahmt worden und hat einen Großteil ihrer Autonomie verloren" (Foucault 2005, 495). Vgl. dazu auch insgesamt Liebsch 2005.
9. Eine solche Präzisierung wäre in der Tat unverzichtbar für eine pädagogische relevante Gouvernamentalitätstheorie, hat doch Foucault immerhin das pädagogische Problem als ein komplexes Ineinander von Selbst- und Herrschaftstechnologien gekennzeichnet: "Wenn man beispielsweise die Erziehungsein-

(2) Subjektivierungstheoretisch ist zudem eine zweite Weichenstellung Foucaults problematisch, die sich der Analyse der modernen 'episteme' verdankt und längst unter dem Schlagwort vom 'Ende des Menschen' als vehementes Verdikt Foucaults gegenüber anthropologischen Überlegungen bekannt geworden ist (vgl. Foucault 1971, 410-412). Denn so einsichtig zunächst die radikale Kritik substantialer Anthropologien ist, die unter dem immer zu großen Mantel der Universalität partikuläre Menschenbilder ontologisch festzuschreiben suchen, so wird doch damit leichtfertig ein durchaus zentrales Element möglicher Gouvernamentalitätsanalysen verspielt: nämlich die Funktion gesellschaftlich produzierter sog. 'Menschenbilder' in den Kontext von ineinander gefalteten Selbst- und Machttechnologien zu stellen und als einen bedeutsamen Mechanismus der 'Führung von Selbstführungen' qua 'Leitbild' zu reflektieren. Das aber würde verlangen, Selbstverhältnisse als nicht nur über andere, sondern auch als symbolisch vermittelte Selbstverhältnisse anzuerkennen und einzusehen. Auch hier ließe sich ein struktureller Grund anführen: Menschen sind auf anthropologisch fungierende 'Menschenbilder' nicht nur deswegen angewiesen, weil sie ihr gegebenes Leben selbst als aufgegebenes – d.h. also mindestens selbstreferentiell wenn nicht gar selbstreflexiv – führen müssen, sondern auch des-

richtungen nimmt, so stellt man fest, dass man die anderen anleitet und dass man ihnen beibringt, sich selbst zu regieren. Deshalb hat man eine Selbsttechnik, die mit einer Technik der Regierung anderer verbunden scheint" (Foucault 2005, 495). Vgl. dazu auch an anderer Stelle die eher verharmlosende Sicht: "Oder nehmen wir etwas, das Gegenstand von oft berechtigten Kritiken gewesen ist: die pädagogische Institution. Ich sehe nicht, was schlecht sein soll an der Praxis desjenigen, der in einem bestimmten Wahrheitsspiel mehr weiß als ein anderer und ihm sagt, was er tun muss, ihn unterrichtet, ihm ein Wissen übermittelt, ihm Techniken mitteilt; das Problem liegt eher darin, zu wissen, wie man bei diesen Praktiken, bei denen die Macht sich nicht ins Spiel bringen kann und in denen sie nicht an sich selbst schlecht ist, Herrschaftseffekte vermeiden kann, die einen kleinen Jungen der unnützen und willkürlichen Autorität eines Lehrers unterwerfen, einen Studenten von einem sein Amt missbrauchenden Professor abhängig machen usw. Ich meine, man muss diese Probleme in Form von Rechtsregeln, vernünftigen Regierungstechniken und des Ethos, der Praxis des Selbst und der Freiheit fassen" (ebd. 899).

wegen, weil sie sich gerade nicht umstandslos und vollständig vor sich selbst bringen können. Schärfer formuliert: weil Menschen sich nicht einfach selbstreferentiell zu sich verhalten können, sondern sich erst von anderen her erlernen müssen, sind sie im Selbstbezug bleibend auf Fremdreferentialität angewiesen und sich insofern immer auch entzogen. Anthropologien tragen dieser paradoxen Konstitutionslogik Rechnung, indem sie symbolische Ordnungen entwerfen, die die Abgründe zwischen Gegebenheit, Aufgegebenheit und Entzogenheit zumeist hierarchisch harmonisieren und dadurch die Art und Weise, wie sich Menschen zu sich, zu anderen und zur Welt verhalten, vorbahnen.

Das alles aber findet man bei Foucault – so – nicht; was man hingegen findet ist gänzlich anderer Art – nämlich eine implizite und durchaus ganz moderne Anthropologie, die Thomas Osborne jüngst als eine Art “hypothetischer Haltung des als ob” bezeichnet hat, “die darauf hinausläuft, Menschen so zu behandeln, als seien sie potentiell unendlich formbar” (Osborne 2004, 34), und dann mit der empirischen Analyse dieser Formierungskräfte ungestört beginnt. Das aber – so mein Eindruck – scheint mir kein fruchtbarer Einstieg in die Diskussion des Problems der Subjektivierung.

Ich breche den Gedankengang ab und deute eine Konsequenz nur an: für eine Theorie der Subjektivierung ist zentral, Subjektivität relational als zwar durch andere bedingt und konstituiert zu denken, nicht aber dabei als bloßes Produkt anderer mißzuverstehen; vielmehr kommt es gerade darauf an, die Bedeutung anderer für das jeweilige konkrete Selbstverhältnis so zu analysieren, dass nicht nur deutlich wird, wie “Menschen zu Subjekten gemacht werden” (Foucault 1994, 243), sondern auch, wie sie daran im Horizont symbolischer Ordnungen selbst mitarbeiten. – Nur als Ausblick: ich lese die jüngsten anerkennungstheoretischen Überlegungen von Judith Butler als einen solchen Versuch, sich mit dieser Fragestellung der Konstitution von Subjektivität durch andere so auseinanderzusetzen, dass dabei weder das Problem der Macht noch das der Subjektivität zum Verschwinden gebracht wird (vgl. dazu insbes. Butler 2005).

Bildung als Dispositiv

These 3: Eine auch pädagogisch justierte Geschichte der Gouvernamentalität bedarf einer Problematisierung der Bildung, in der diese als ein eigenes Dispositiv analysiert wird, das sich der Tradition der christlichen Pastoralmacht verdankt und aus der neuzeitlichen Policey ausdifferenziert hat; in diesem Dispositiv der Bildung geht es um eine Form der 'Regierung der Individuen', die deren Freiheiten gerade nicht bloß unterwirft und diszipliniert, sondern allererst einsetzt und produktiv 'führt' und dadurch – komplementär zum Sicherheitsdispositiv – die daraus entstehenden Risiken einer auf Freiheit aufbauenden Machtform kompensiert.

Zur Erläuterung dieser These möchte ich nur drei Sätze formulieren: Eine Analyse der Bildung als ein Dispositiv bietet – erstens – den Vorteil, den bildungshistorisch unfruchtbaren Streit zwischen einer oft genug bloß nebeneinander existierenden Sozial- und Ideengeschichte der Bildung durch Rückgriff auf den Begriff des Dispositivs zu beenden und Bildung als eine spezifische Subjektivationsform und -praxis zu verstehen, die Ideen und Diskurse wie auch Praktiken, Verordnungen und Institutionalisierungsprozesse umgreift und aufeinander bezieht. Damit verbunden ist zweitens, die Geschichte der Pädagogik nicht immer wieder neu entweder nur als unterwerfende Disziplinargeschichte oder als hervorbringende Ermöglichungs- und Humanisierungsgeschichte zu lesen, sondern 'Bildung' auf die neuzeitliche Transformation von Machtmechanismen zu beziehen und dann als säkularisierte pastorale Form einer 'Führung der Führungen' wahrzunehmen, die die Freiheit der Individuen in ganz spezifischer Weise reguliert. Es ist – schließlich drittens – gerade der 'Erfolg der neuzeitlichen Pädagogik', der diese zum Reservoir gegenwärtiger neoliberaler Gouvernentalisierungsstrategien macht und so die 'Macht der Bildung' illustriert wie perpetuiert. Pädagogisch kommt es daher nicht darauf an, auf der 'Idee der Bildung' zu bestehen und diese gegen Strategien ihrer vermeintlichen Vernutzung oder gar Ökonomisierung zu verteidigen; vielmehr geht es darum, die Form gegenwärtiger Subjektivationsmuster nachzuzeichnen und mit Blick auf deren 'blinde Flecken' zu überschreiten –

ohne dabei selbst der Illusion zu verfallen, es ließe sich eine machtfreie Pädagogik erfinden und etablieren¹⁰.

Literatur

Anhorn, Roland / Bettinger, Frank / Stehr, Johannes (Hg.) (2007): Foucaults Machtanalytik und Soziale Arbeit. Eine kritische Einführung und Bestandsaufnahme, Wiesbaden: VS Verlag 2007.

Baker, Bernadette M. / Heyning, Katharina C. (Hg.) (2004): Dangerous Coagulations? The uses of Foucault in the study of education, New York et al.: Peter Lang.

Ball, Stephen J. (1990): Foucault and education. Disciplines and knowledge, London: Routledge.

Balzer, Nicole (2004): Von den Schwierigkeiten, nicht oppositional zu denken. Linien der Foucault-Rezeption in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft, in: Ricken, Norbert / Rieger-Ladich, Markus (Hg.): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 15-35.

Barry, Andrew / Osborne, Thomas / Rose, Nikolas (1996): Foucault and Political Reason. Liberalism, neo-liberalism and rationalities of government, London: UCL.

Bell, Vicky (1993): Governing childhood. Neo-Liberalism and the Law, in: *Economy & Society* 22 (1993) / Heft 3, 390-405.

Bröckling, Ulrich / Krasmann, Susanne / Lemke, Thomas (2000) (Hg.): Gou-vernamentalität der Gegenwart. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

10. Mitgesagt ist damit auch, dass eine 'Antipädagogik' – sei sie nun gesellschaftstheoretisch oder bloß naiv kinderfreundschaftlich begründet – nicht denkbar ist: einerseits, weil in Erziehung Macht immer impliziert ist (vgl. Fußnote 7 bzw. Foucault 2005, 899), so dass deren 'Abschaffung' gerade nicht zur Vermeidung, sondern nur zu Verbergung und Verleugnung führen kann; andererseits aber auch, weil mit ihr ein gesellschaftliches Feld bezeichnet wird, das nicht zu gestalten nicht möglich ist: "Letztlich bin ich ein wenig verärgert über eine Haltung, die im übrigen lange Zeit auch meine eigene war und die ich jetzt nicht mehr unterschreibe, und die darin besteht zu sagen: Unser Problem ist es, anzuprangern und zu kritisieren; sollen sie doch alleine mit ihrer Gesetzgebung und ihren Reformen klarkommen. Dies scheint mir keine richtige Haltung zu sein." (Foucault 2003, 467)

Bildung als Dispositiv

- Bröckling, Ulrich / Krasmann, Susanne / Lemke, Thomas (2004a) (Hg.): *Glossar der Gegenwart*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bröckling, Ulrich / Krasmann, Susanne / Lemke, Thomas (2004b): Einleitung, in: Bröckling, Ulrich / Krasmann, Susanne / Lemke, Thomas (Hg.): *Glossar der Gegenwart*, Frankfurt/M.: Suhrkamp, 9-16.
- Burchell, Graham / Gordon, Colin / Miller, Peter (1991) (Hg.): *The Foucault Effect. Studies in Governmentality [with two lectures by and an interview with Michel Foucault]*, Chicago: University of Chicago Press.
- Butler, Judith (2005): *Gewalt, Trauer, Politik*, in: Butler, Judith (Hg.): *Gefährdetes Leben. Politische Essays*, Frankfurt/M.: Suhrkamp, 36-68.
- Dean, Mitchell (1999): *Governmentality. Power and Rule in Modern Society*, London / Thousand oaks / New Dehli.
- Foucault, Michel (1971): *Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften [1966]*, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1992): *Was ist Kritik? [Vortrag und Diskussion von 1978]*, Berlin: Merve.
- Foucault, Michel (1994): *Das Subjekt und die Macht [1981]*, in: Dreyfus, Hubert L. / Rabinow, Paul (Hg.): *Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik*, Weinheim: Beltz / Athenäum, 243-261.
- Foucault, Michel (2003): *Schriften in vier Bänden: Dits et Ecrits. Band 3: 1976-1979*, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (2004a): *Geschichte der Gouvernementalität 1. Sicherheit, Territorium, Bevölkerung: Vorlesung am Collège de France, 1977 - 1978*, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (2004b): *Geschichte der Gouvernementalität 2. Die Geburt der Biopolitik: Vorlesung am Collège de France, 1978 - 1979*, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (2004c): *Hermeneutik des Subjekts. Vorlesung am Collège de France (1981/1982)*, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (2005): *Schriften in vier Bänden: Dits et Ecrits. Band 4: 1980-1988*, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Giesecke, Hermann (1998): *Kritik des Lern nihilismus. Zur Denkschrift 'Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft'*, in: *Neue Sammlung* 38 (1998), 85-102.
- Kessl, Fabian (2005): *Der Gebrauch der eigenen Kräfte. Eine Gouvernementalität Sozialer Arbeit*, Weinheim / München: Juventa.

Norbert Ricken

- Killius, Nelson / Kluge, Jürgen / Reisch, Linda (2002) (Hg.): Die Zukunft der Bildung. , Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Knoll, Joachim H. (1996): Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft, in: Bildung und Erziehung 49 (1996), 77-87.
- Kommission NRW (1995): Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission "Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft" beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen, Neuwied [u.a.]: Luchterhand.
- Kommission für Zukunftsfragen Bayern / Sachsen (1997) (Hg.): Erwerbstätigkeit und Arbeitslosigkeit in Deutschland. Entwicklung, Ursachen und Maßnahmen. Teil III: Maßnahmen zur Verbesserung der Beschäftigungslage, Bonn.
- Lemke, Thomas (2000): Neoliberalismus, Staat und Selbsttechnologien. Ein kritischer Überblick über die governmentality studies, in: Politische Vierteljahresschrift 41 (2000), 31-47.
- Lemke, Thomas (2002a): Stichwort: 'Gouvernementalität', in: Information Philosophie 30 (2002) / Heft 3, 46-48.
- Lemke, Thomas (2002b): Die politische Theorie der Gouvernementalität: Michel Foucault, in: Brodocz, André / Schaal, Gary S. (Hg.): Politische Theorien der Gegenwart I. Eine Einführung, Opladen: Leske + Budrich, 471-501.
- Lenzen, Dieter (2003): Bildung neu denken!. Das Zukunftsprojekt, Opladen: Leske + Budrich.
- Liebsch, Burkhard (2005): Lebensformen des Selbst unter dem Druck der Bio-Politik. Kritische Überlegungen zu späten Denkwegen Michel Foucaults, in: Philosophischer Literaturanzeiger 58 (2005) / Heft 3, 285-307.
- Masschelein, Jan (2001): The Discourse of the Learning Society and the Loss of Childhood, in: Journal of Philosophy of Education 35 (2001), 1-20.
- Masschelein, Jan / Simons, Maarten (2005): Globale Immunität oder Eine kleine Kartographie des europäischen Bildungsraums, Zürich / Berlin: Diaphanes.
- Osborne, Thomas (2004): Techniken und Subjekte. Von den 'Governmentality Studies' zu 'Studies of Governmentality', in: Pircher, Wolfgang / Reichert, Ramón (Hg.): Governmentality Studies. Analysen liberal-demokratischer Gesellschaften im Anschluss an Michel Foucault, Münster: LIT, 33-42.
- Peters, Michael A. / Besley, Tina A. C. (Hg.) (2007): Why Foucault? New directions in educational research, New York: Peter Lang.

Bildung als Dispositiv

- Pieper, Marianne / Encarnación Gutiérrez, Rodríguez (2003) (Hg.): Gouvernamentalität. Ein sozialwissenschaftliches Konzept im Anschluß an Foucault, Frankfurt/M. / New York: Campus.
- Pongratz, Ludwig A. / Wimmer, Michael et al. (2004) (Hg.): Nach Foucault. Diskurs- und machtanalytische Perspektiven der Pädagogik, Wiesbaden: VS Verlag.
- Popkewitz, Thomas S. / Brennan, Marie (1998): Foucault's challenge. Discourse, knowledge, and power in education, New York: Teachers College Press.
- Ricken, Norbert (2006): Von der Kritik der Disziplinarmacht zum Problem der Subjektivierung. Anmerkungen zur erziehungswissenschaftlichen Rezeption Michel Foucaults, in: Kammler, Clemens / Parr, Rolf (Hg.): Michel Foucault in den Kulturwissenschaften. Eine Bestandsaufnahme, Heidelberg: Synchron.
- Ricken, Norbert / Rieger-Ladich, Markus (2004) (Hg.): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: VS Verlag.
- Ruhloff, Jörg (1997): Bildung heute, in: Pädagogische Korrespondenz Heft 21 / 1997, 23-31.
- Simons, Maarten (2002): Governmentality, education and quality management. Towards a critique of the permanent quality tribunal, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 5 (2002) / Heft 4, 617-633.
- Weber, Susanne / Maurer, Susanne (2006) (Hg.): Gouvernamentalität und Erziehungswissenschaft. Wissen - Macht - Transformation, Wiesbaden: VS Verlag.
- Zymek, Bernd (1998): 'Leitbild ist nicht mehr der erwerbstätige, sondern der tätige Mensch'. Ein bildungshistorischer Kommentar zu den Forderungen der Kommission für Zukunftsfragen der Freistaaten Bayern und Sachsen., in: Zeitschrift für Pädagogik 44 / Heft 6, 789-803.

Thomas Lemke

Bildung als Dispositiv? Vom Nutzen und Nachteil einer Gouvernentalitätstheorie – Ein Kommentar zum Beitrag von Norbert Ricken

Mein Kommentar beschränkt sich auf einige Anmerkungen und Überlegungen zu den drei Thesen, die Norbert Ricken vorgestellt hat. Der ersten These, dass das Interesse an dem Konzept der Gouvernentalität in den Erziehungswissenschaften verstanden werden muss „als Folge und Antwort auf eine veränderte gesellschaftliche Problemlage“, kann ich uneingeschränkt zustimmen. Dies gilt nicht nur für die Erziehungswissenschaften, sondern für die Sozialwissenschaften insgesamt. Konzepte wie Selbsttechnologie, Wahrheitsregime oder Dispositiv erlauben es, mit theoretischen Dualismen und kritischen Prämissen wie die Gegenüberstellung von Subjektivität und Macht, Epistemologie und Politik, Denken und Handeln etc. zu brechen, die sich als unzureichend erwiesen haben, um Macht analysieren und kritisieren zu können. Wenn nicht mehr allein Ideologie und Illusion, sondern auch Wahrheit und Wissen, nicht nur Repression und Verbot, sondern auch Autonomie und Aktivierung Formen der Macht darstellen, dann sind neue analytische und kritische Instrumente gefordert. Die gegenwärtige Konjunktur Foucaultscher Konzepte ist Ausdruck einer theoretischen Unzufriedenheit mit tradierten Machtbegriffen, die es in der Regel nicht erlauben, die strategische und performative Dimension von Wissensformen und Subjektivierungsregimen, Normalisierungstechniken und Regulierungsmechanismen zu untersuchen.

Mehr Probleme hatte ich mit der zweiten These. Das heißt: Eigentlich handelt es sich um zwei Thesen, die miteinander verschränkt sind. Die erste bestimmt, dass das systematische Herzstück einer gouvernentalitätstheoretisch einsetzenden Analyse und Kritik eine „theoretische fundierte Explikation des Problems der Subjektivität“ sei. Die zweite These stellt fest, dass diese „subjektivierungstheoretische Grundlagentheorie“ bislang fehle.

Was mir daran problematisch erscheint, ist der hier formulierte Anspruch. Zunächst einmal stellt sich die Frage, was denn eine Gouvernementalitätstheorie sein soll. Bei Foucault finden sich lediglich Analyseinstrumente und Begriffe, aber keine Theorie der Gouvernementalität. Eine solche Theorie wäre erst noch zu entwerfen, einschließlich der Entscheidung über ihr „systematisches Herzstück“. Ebenso stellt sich die Frage, was denn eine „subjektivationstheoretische Grundlagentheorie“ sein soll, ob diese wirklich notwendig ist und wenn ja, welche Ziele damit verfolgt werden. Das Fehlen einer solchen Grundlagentheorie deutet nicht unbedingt auf ein Theoriedefizit hin, das du diagnostiziert; vielmehr stellt sich eher die Frage, um welche Art von Theorie es sich handelt bzw. ob jede Theorie – gewissermaßen, um sich als Theorie zu qualifizieren – jenen Grad an Systematisierung aufweisen muss, den du offenbar voraussetzt.

Die zweite Bemerkung betrifft den hier verwendeten Freiheitsbegriff. Du zitiert zustimmend Foucault, der Regierung als eine Machtform begreift, die „durch die Freiheit und auf die Freiheit eines jeden sich stützend“ vollzieht. Allerdings muss man festhalten, dass Foucault hier und an einigen anderen Stellen nicht genau zwischen Handlungsfähigkeit und Freiheit unterscheidet. Was er meint, ist ja weniger Freiheit in einem emphatischen Sinn, sondern etwas wesentlich Profaneres, nämlich Handlungsmöglichkeiten, Wahlalternativen und Entscheidungsspielräume. Während Handlungsfähigkeit eine universelle Eigenschaft von Akteuren ist, bezieht sich Freiheit auf die Möglichkeit, ohne äußeren Zwang zu handeln. Neoliberale Regierungstechniken erweitern die Entscheidungsmöglichkeiten und Handlungsspielräume von individuellen und kollektiven Subjekten durch die Produktion und Zirkulation von Wissen, technologische Innovationen, politisch-rechtliche Reorganisationen etc. Aber das heißt nicht notwendig, dass sich dies in ein Mehr an Freiheit übersetzt. Es ist wichtig, beides auseinanderzuhalten, sonst unterschätzt man die Zwänge und Restriktionen und reproduziert die neoliberale Rhetorik von Autonomie und Freiheitsgewinn.

Nach diesen Vorbemerkungen zum eigentlich spannenden Punkt: Wie ist das Verhältnis von Handlungsfähigkeit und Macht zu denken? Hier

grenzt du dich zurecht von zwei unbefriedigenden Versuchen ab: Zum einen von dem Versuch, Subjektivierung als Ausgangspunkt oder als Resultat zu fassen, als vorgängig oder nachträglich, als Ursprung oder als Effekt, als reine Innerlichkeit oder bloße Äußerlichkeit. Foucault selbst – so deine Interpretation – hat sich nicht von dieser unbefriedigenden theoretischen Alternative lösen können. Du wirfst ihm „quasi-ontologisierende Überzeugungen“ vor, was du an zwei Stellen verdeutlichen willst. Erstens bleibe bei Foucault unklar, welchen Anteil andere an der Konstitution der eigenen Subjektivität haben. Hier verweist du auf das Konzept der Selbstsorge. Zweitens verspiele die radikale Kritik substanzialer Anthropologien leichtfertig ein zentrales Moment möglicher Gouvernamentalitätsanalysen: die Funktion gesellschaftlich produzierter sogenannter Menschenbilder. Hier kritisiert du Foucaults Distanz zu anthropologischen Universalien und seine „Als-ob-Anthropologie“.

Ich fange mit dem letzten Punkt an. Möglicherweise liegt hier ein Missverständnis vor, aber es ist mir nicht klar, warum die Ablehnung einer substanzialen Anthropologie kein fruchtbarer Einstieg in die Diskussion des Problems der Subjektivierung sein sollte. Die Untersuchung unterschiedlicher Subjektivierungsregime ist doch nur dann möglich, wenn es gelingt, Annahmen über die Existenz von Universalien, etwa anthropologischen Bestimmungen, evolutionsgeschichtliche Notwendigkeiten oder biologischen Gesetzmäßigkeiten so weit es geht zurückzustellen. Das Problem scheint mir nicht zu sein, dass Foucault anthropologischen Konzepten zuwenig Aufmerksamkeit geschenkt hat, sondern im Gegenteil hat er sich in seiner Arbeit noch zu sehr an der Figur des Menschen orientiert. Wie Gesa Lindemann zurecht angemerkt hat, war Foucault zwar insofern antihumanistisch, als er den Menschen als epistemologische Figur aufgeben wollte, er war aber anthropozentrisch hinsichtlich der Bestimmung seines Gegenstands. Foucault ging wie selbstverständlich davon aus, dass nur lebende Menschen soziale Akteure sein können. Die historische und ethnologische Forschung zeigt jedoch, dass auch Tiere, Pflanzen, Götter, verstorbene Ahnen und andere Entitäten prinzipiell als Mitglieder der Gesellschaft begriffen werden können.

Gesa Lindemann hat unter Bezug auf Helmut Plessners Arbeiten eine „reflexive Anthropologie“ vorgeschlagen, die danach fragt, wer empirisch zum Kreis der sozialen Personen gerechnet wird. In eine ähnliche Richtung geht die wissenschaftssoziologische Forderung Bruno Latours nach einer „symmetrischen Anthropologie“, die menschliche und nicht-menschliche Akteure gleichermaßen als handlungsfähige Entitäten begreift. Diese und andere theoretischen Bemühungen eröffnen ein neues Forschungsfeld: Statt voranalytisch davon auszugehen, dass Menschen und nur Menschen soziale Akteure sein können, ist es nun möglich zu untersuchen, wie in sozialen Prozessen entschieden wird, welche Entitäten unter welchen Voraussetzungen Gesellschaftsmitglieder sein können und welche nicht.

Zu deinem ersten Einwand: Der These, dass Foucault die konstitutive Bedeutung anderer für das eigene Selbstverhältnis nicht erfasse. Die einfachste Entgegnung auf diese Annahme ist, dass dies Foucault möglicherweise nicht so sehr interessiert hat. Im Mittelpunkt seines Interesses stand ja weniger die realgeschichtliche Frage, wie Menschen mit ihrer Sexualität oder mit Delinquenz lebten, sondern eine problemgeschichtliche Perspektive: auf welche Weise wird das Subjekt in bestimmten historischen Momenten zum Problem und welche Lösungen wurden für dieses Problem gefunden? Ulrich Bröckling hat darauf aufmerksam gemacht, dass Foucaults historische Ontologie des Subjekts weniger danach fragt, was das Subjekt ist, sondern welches Wissen zur Beantwortung dieser Frage mobilisiert und welche Verfahren in Anschlag gebracht wurden, um es entsprechend zu modellieren (vgl. Bröckling 2003, 78f.).

Foucaults Denken ist ein Denken in Begriffen von Relation und Strategie. Daher zielt seine Arbeit nicht auf eine allgemeine Theorie oder einen systematischen Entwurf, sondern sie funktioniert als ein strategischer Eingriff in eine konkrete historisch-gesellschaftliche Ordnung des Wahren, deren Selektivität und Singularität er aufzeigt. Bezogen auf das konkrete Beispiel der Selbstsorge interessieren Foucault andere Formen von Selbstverhältnissen, die sich von dem christlichen Pastorat und dessen Techniken der Selbstsuche und Selbstentzifferung grundlegend un-

Thomas Lemke

terscheiden. Daher geht es ihm nicht um eine allgemeine Theorie der Subjektivität, sondern um den Versuch, eine spezifische Form von Subjektivierung zu untersuchen, die sich als universell darstellt – ein Versuch, der um die Partikularität und Perspektivität seines Beobachtungsstandpunkts weiß.

Die dritte These oder besser: der Vorschlag, »Bildung« als Dispositiv zu analysieren, fällt sehr knapp aus. Das ist eine viel versprechende Perspektive. Dazu hätte ich gern mehr erfahren, v.a. über die Idee, dass Bildung sich der Tradition der christlichen Pastormacht verdankt und aus der neuzeitlichen Polizey ausdifferenziert hat. Interessant ist die Frage, was dies für die aktuelle Bildungsdiskussion und einen kritischen Bildungsbegriff bedeutet.

Literatur

Bröckling, Ulrich 2003: Das demokratisierte Panopticon. Subjektivierung und Kontrolle im 360°-Feedback, in: Axel Honneth / Martin Saar (Hg.): Michel Foucault. Zwischenbilanz einer Rezeption. Suhrkamp: Frankfurt/Main, 2003, 77-93.

Andrea Liesner

Wie regiert man Hochschullehrer? Gouvernementale Regierungsstrategien der Gegenwart

Europas akademische Bildung verändert sich: Bis 2010 soll der Kontinent zum weltweit führenden wissensbasierten Wirtschaftsraum werden. Wenn dann ein flächendeckendes Netz von Hochschulen für eine qualitativ hochwertige Ausbildung der studentischen Jugend sorgt, sichern gleichzeitig universitäre Exzellenzinseln Innovation, Wachstum und damit Arbeitsplätze. Seit der Bolognaerklärung von 1999 wird intensiv an der Errichtung dieser gemeinsamen europäischen Bildungslandschaft gearbeitet: Von Lissabon bis Moskau, von Glasgow bis Athen sind Universitäten damit beschäftigt, vergleichbare Studiengänge und -abschlüsse zu schaffen. Die Einführung von kompatiblen Modulen, europaweit anerkannten credit points und BA-/MA-Graden zielt auf ein effektiveres, transparenteres und vor allem mobileres Studieren, denn internationale Erfahrungen gelten als zentrale Voraussetzung für die künftige Beschäftigungsfähigkeit von Akademikern. Gleichzeitig wird versichert, dass die Strukturreformen keine Nivellierung der historisch gewachsenen Unterschiede zwischen den verschiedenen nationalen Wissenschaftskulturen bedeuten: Das europäische Hochschulwesen soll für Einheit und Vielfalt stehen, indem seine Angehörigen die Chance bekommen, selbstverantwortlich zu seiner Realisierung beizutragen.

Seitdem sich das Reformprogramm innerhalb der Institutionen materialisiert, mehren sich in Europa unter dem Stichwort 'Ökonomisierung der Bildung' auch kritische Stimmen. Ein Teil derjenigen, die sich auf die Veränderungen im Hochschulbereich konzentrieren, bezieht sich dabei implizit oder explizit auf das Foucault'sche Konzept der Gouvernementalität (Dzierzbicka 2006, Liesner 2006/2007, Masschelein/Simons 2002/2005, Masschelein 2001, Weiskopf 2005). Mit dem folgenden Beitrag möchte ich verdeutlichen, dass dieser Theorieansatz anregende Möglichkeiten zu einer kritischen Analyse des gegenwärtigen Bildungsdiskurses eröffnet. An die Vorstellung eines aktuellen Reformvorschlags (I) schließt sich eine interpretative Skizze an (II), bevor

Teil III dann einige Überlegungen zu Stärken und Schwächen der governementalitätstheoretischen Perspektive formuliert.

I. Wie regiert man Hochschullehrer? Die Teaching Points des CHE

Die deutsche Hochschulpolitik wird seit den 1990er Jahren zunehmend von den Empfehlungen des Gütersloher Centrums für Hochschulentwicklung beeinflusst. Das CHE bezeichnet sich selbst als think tank, ist maßgeblich an Rankings im Hochschulbereich beteiligt und arbeitet in zwei Rechtsformen: zum einen als gemeinnützige GmbH, deren Gesellschafter die Bertelsmann Stiftung und die Stiftung zur Förderung der Hochschulrektorenkonferenz ist, zum anderen als privatwirtschaftliches Beratungsunternehmen, das gemeinsame Projekte mit Hochschulen ebenso wie mit Ministerien durchführt (vgl. CHE 2007).

Diese Kombination von Firma und Stiftung ist symptomatisch für die aktuellen und europaweit zu beobachtenden Verschiebungen im Verhältnis von privatem und öffentlichem Sektor. Auf die komplexe Frage, was diese Verschiebungen für die Frage nach der Zukunft von Bildung als öffentlichem Gut implizieren, kann ich an dieser Stelle nicht eingehen. Ich möchte stattdessen an einem Beispiel verdeutlichen, mit welchen Strategien ein solches `Zwitterunternehmen` versucht, eine Strukturanalogie zwischen öffentlichen Bildungseinrichtungen und privatwirtschaftlichen Unternehmen zu konstruieren.

Das CHE stellte vor einiger Zeit ein Arbeitspapier vor, das – als Pendant zu den credit points für Studierende – die Einführung von Teaching Points für Lehrende vorschlägt (Handel et al., 2005). Die bisherige, an Semesterwochenstunden orientierte Lehrplanung wird für die Autoren heute „zu einer immanenten Reformbremse“, da sich die „nachgefragte Lehrleistung“ in modularisierten Studiengängen gravierend verändere (vgl. ebd. 1f.). Ihre „Bestandsaufnahme“ der SWS-bedingten Probleme umfasst fünf Bereiche:

Erstens blende die „angebotsorientierte Betrachtung einer `Stunde` [...] alle nachfrageseitigen Einflussgrößen aus“, also die Zeit, die Lehrende

Wie regiert man Hochschullehrer?

für Prüfungen, Beratungen und zur Vor- und Nachbereitung ihrer Veranstaltungen aufwenden (vgl. ebd. 2f.). Zweitens sei die „wöchentlich allein verantwortete Präsenzlehre eines Professors“ heute nicht mehr das allein Maßgebliche, sondern hochschuldidaktisch hätten sich „neue Lehr- und Lernformen [...] durchgesetzt“, die „nun Anreize zur Umsetzung“ erforderten (vgl. ebd. 3). Drittens seien SWS nicht in der Lage, „den Umfang der Module und ihre Struktur“ zu beschreiben, weil Module „vorrangig durch die Credit Points für Studierende definiert“ würden, „die sich aus dem Workload errechnen“: Die `Betriebslast` für die Lehrenden hingegen, also „Betreuung, individuelle Mentorentätigkeit, die Kontrolle des Selbststudiums sowie die Beratung“, zähle innerhalb der SWS-berechneten Lehrdeputate weiterhin zu den „ergänzenden Aufgaben“ und könne damit als etwas Intransparentes bislang kaum in die Planung des Lehrangebots einbezogen werden. Viertens biete das unbewegliche SWS-System keinerlei „Spielraum für die Setzung strategischer Prioritäten und Anreize im System der Lehrangebotsplanung entsprechend den Profilen der Hochschulen“ (vgl. ebd.). Denn ebenso wenig, wie bislang Weiterbildungsangebote oder E-Learning-Projekte auf das Lehrdeputat angerechnet würden, differenziere man im SWS-System nach der „Relevanz der Veranstaltung für das Studium (Pflicht oder Kür)“ (vgl. ebd. 4). Und fünftens schließlich erschwerten es die SWS, dass verschiedene „Hochschularten (Fachhochschule, Universität, Kunsthochschule)“ fusionieren oder kooperieren, denn „das Lehrdeputat bleibt als unveränderliche individuelle Zuweisung an den Personen haften, ohne einen Bezug zur konkreten Lehrsituation und ohne eine Perspektive für eine Veränderung“ (vgl. ebd.).

Mit den Teaching Points hingegen möchte das CHE ein Instrument schaffen, das „die individuelle Lehrverpflichtung“ berechenbar macht: Unabhängig von Personalstatus und Hochschulart soll sich mit der „neuen Maßeinheit“ eine Anpassung an die „Anforderungen der Lehrveranstaltung bzw. des Moduls“ erfolgen, indem „Standards“ entwickelt und diese „bereits bei der Studiengangsplanung“ festgelegt werden (vgl. ebd. 4f.). Die Möglichkeit, für bestimmte Personengruppen „unterschiedlich hohe Lehrverpflichtungen“ zu definieren, ist in dem

Arbeitspapier zwar weiterhin vorgesehen. Allerdings ließen sich die Differenzierungen durchaus „noch weiter individualisieren, so dass sie nicht von der Personalkategorie, sondern dem individuellen Profil des Lehrenden abhängig wären“ (vgl. ebd. 6).

Zur Umsetzung des neuen Lehrplanungsprogramms empfehlen die Autoren, die Teaching Points „aus dem Zeitbudget“ zu entwickeln. Ausgegangen wird dabei von dem „rechnerischen Mittelwert“ von „1.800 Zeitstunden pro Jahr“, die dann z.B. bei Universitätsprofessoren zu 50% für Lehrleistungen aufzuwenden seien, während die übrigen 900 Stunden auf „die anderen Aufgaben wie Forschung, Selbstverwaltung, Dienstleistungen“ entfielen (vgl. ebd. 6f.). Wie es aussehen könnte, den „gesamte[n] Workload“ von Lehrenden zu berechnen, demonstrieren sie an einer Beispielrechnung, die auf folgenden „Setzungen/Annahmen“ beruht:

„Die Beratungszeit“ betrage „pro Modul 0,25 Stunden, pro Hausarbeit 0,5 Stunden und pro Abschlussarbeit 24 Stunden (Bachelor)“ (ebd. S. 8). Als „Vor- und Nachbereitungszeit“ sei für „Vorlesungen [...] 1 Stunde pro Vorlesungsstunde“ zu kalkulieren, „für eine Übung [...] 0,25 Stunden“ und „für Seminare u.ä. Veranstaltungen [...] 0,5 Stunden.“ Hinzu komme der Zeitaufwand für Prüfungen: „für Klausuren“ werde „1 Stunde“ benötigt, „für mündliche Prüfungen 0,5 Stunden, für eine Hausarbeit 1,5 Stunden“ und „für eine Abschlussarbeit (Bachelor) 7,5 Stunden.“ Ausgehend von diesen Prämissen lasse sich dann ein Modul, das z.B. aus einer einstündigen Vorlesung mit 50 Studierenden und einer dreistündigen begleitenden Übung mit 15 Teilnehmern besteht, als eine Lehrleistung im Umfang von exakt 236,5 Stunden und damit 7,88 Teaching Points darstellen. Kurzum: „Die Zielvorstellungen sind umgesetzt“ und die „Hochschulen bzw. die Fakultäten/ Fachbereiche/Schools haben die Möglichkeit einer strategischen Lehrplanung“ (ebd. 9f.). Soweit das Arbeitspapier des CHE.

II. Gouvernentalitätstheoretische Analysemöglichkeiten

Der Vorschlag zur Einführung von Teaching Points weist verschiedene Merkmale auf, die ihn als Bestandteil eines gouvernementalen Führungsregimes lesbar machen. Auf zwei typische von ihnen möchte ich im Folgenden näher eingehen. Ich beziehe mich dabei vor allem auf die Anregungen der belgischen Erziehungswissenschaftler Jan Masschelein und Maarten Simons, die im vergangenen Jahr unter dem Titel ‚Globale Immunität‘ eine Analyse der gegenwärtigen Transformationsprozesse im Bildungsbereich vorgelegt haben (Masschelein/Simons 2005).

Hochschulen und ihre Angehörigen werden *erstens* als autonome Akteure angesprochen, die gegenüber der globalen Konkurrenz ihr Profil schärfen, effektiv arbeiten und qualitativ hochwertige Produkte anbieten möchten. Um für das Leitbild des Unternehmerischen Akzeptanz zu schaffen, bedient sich der bildungspolitische Gegenwartsdiskurs Lenkungstechniken, die einerseits auf die Umgebung gerichtet sind, in der sich der Einzelne bewegt: Die Universität wird als eine Organisation präsentiert, die frei sein kann, wenn sie nur will und das Richtige tut: „Auf Verordnungen auf Landesebene kann verzichtet werden, wenn die Hochschulen sich in den Zielvorgaben zu landesseitigen quantitativen Zielvorstellungen verpflichten“ (Handel et al. 2005, 5). Autonomie heißt hier also die Freiheit, staatlichen Vorgaben kreativ entsprechen zu können. Regiert wird über die Ermutigung, sich zur Erfüllung des Solls etwas einfallen zu lassen. Ob dies gelingt oder nicht, hängt in dieser Perspektive vom Markt ab: Wer es schafft, ist in den Rankings oben, wer nicht, verliert an Attraktivität – der Wettbewerb erfordert individuelle und permanente Anstrengungen.

Unternehmerisch zu denken, wird andererseits auch den akademischen Subjekten nahe gelegt, und zwar als Möglichkeit eines zeitgemäßen Selbstverständnisses. Das Arbeitspapier des CHE stellt jeder/jedem HochschullehrerIn in Aussicht, den Umfang der eigenen Lehrverpflichtung über eine individuelle Profilbildung beeinflussen zu können: Wer Veranstaltungen anbietet, die aufgrund des Einbezugs neuer Lehr-/Lernformen als innovativ gelten, kann gemäß dem TP-Entwurf mit der Hochschulverwaltung eine Reduzierung seiner/ihrer Lehrverpflichtung

aushandeln. Dasselbe gilt für Forschung, die – nachfrageorientiert – einen Mehrwert in Aussicht stellt: Als personifiziert zurechenbare und evaluierte Leistung soll sie künftig die Möglichkeit bieten, das Verhältnis zwischen Lehr- und Forschungszeit individuell zu gestalten.

Zweitens erscheint die Einrichtung modularisierter Studiengänge als eine zentrale Bedingung dafür, Lehrende in einer solchen Art und Weise ansprechen zu können. Denn das Arbeiten in Modulen erlaubt es nicht nur, Studierende beim Sammeln von credit points zu kontrollieren. Module eignen sich vielmehr auch als Instrument, Lehrende zu überprüfen, indem das, was Studierende lernen sollen, standardisiert und transparent gemacht wird. Nach Masschelein/Simons 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“ (Masschelein/Simons 2005, 75). Wenn Hochschullehrer im Arbeitspapier des CHE als Subjekte angesprochen werden, deren tatsächlicher Zeitaufwand im Lehrbereich nun endlich angemessen berücksichtigt und dargestellt werden kann, impliziert dies gleichzeitig auch einen Zwang zur Transparenz. In einer autonomen Universität, die sich am Markt behaupten muß, sind Lehrleistungen per definitionem Dienstleistungen. Die Teaching Points sollen den modulbezogenen Arbeitsaufwand jedes Einzelnen dokumentieren und verheißen so, die Qualität dieser Dienstleistung mess- und nachvollziehbar zu machen. Damit – so die Botschaft – ist Studierenden ebenso gedient wie Lehrenden, und die Hochschule wird in die Lage versetzt, durch ein strategisches Management Anreize zur permanenten Qualitätssteigerung zu bieten.

III. Rückfragen an den Gouvernamentalitätsansatz

Der CHE-Vorschlag kann aus gouvernentalitätstheoretischer Perspektive zu all denjenigen Führungsstrategien gezählt werden, die zum Gelingen des Bolognaprozesses beitragen sollen. Er zeigt, dass die Erfindung und Realisierung des Europäischen Hochschulraums nichts ist, was einzelnen Akteuren zugerechnet werden kann, z.B. einer neoliberal-

Wie regiert man Hochschullehrer?

len Regierung zu Zeiten von Schröder/Blair oder einem internationalen Verbund von Bildungsministern, die sich als 'Neue Mitte' verstehen. Es sind vielmehr „viele verschiedene Instanzen, von nationalen Behörden bis zu Universitäten, (Fach)hochschulen und Studentenbewegungen“, die heute dazu aufgefordert sind, „eine aktive Rolle bei der Schaffung dieses Raumes zu spielen“ (S. 49), und zu ihnen zählen eben auch Beratungseinrichtungen wie das CHE.

Gouvernementalitätstheoretische Studien betonen hier üblicherweise die Anonymität des gegenwärtigen „Führungsregimes“ und die Unzulässigkeit, identifizierbare Urheber und Protagonisten lokalisieren zu wollen. Der Staat und Akteure wie das CHE gelten vielmehr bereits als Effekte dieses Regimes; als Instanzen und je Einzelne, die vor dem 'permanenten ökonomischen Tribunal' nach ihrem unternehmerischen Potential bemessen werden. Mit der analytischen Figur des unternehmerischen Selbst bieten sie zweifelsohne einen wichtige Grundlagenorientierung, die die verschiedenen und nicht selten widersprüchlich erscheinenden Reformstränge im europäischen Bildungsdiskurs der Gegenwart überzeugend systematisieren können. Der Aufweis des strategischen Zusammenspiels von Fremd- und Selbstführungen sensibilisiert zudem für die problematischen Implikationen des Bolognaprozesses und warnt davor, die repressiven Elemente der in Aussicht gestellten Freiheit zu unterschätzen.

Zu fragen ist allerdings, ob die ausdrückliche Distanzierung zahlreicher governmentality studies von ideologie- und kapitalismuskritischen Ansätzen nicht dazu tendiert, die eigene Perspektive hermetisch und damit ihrerseits zwingend werden zu lassen: Wäre in Bezug auf 'das Regime' nicht ebenso Skepsis am Platze wie im Hinblick auf das Deutungsmuster 'System'? Konflikte beispielsweise, die den gegenwärtigen Reformprogrammen vorausgegangen sind, in ihnen aber – weil sie Programme sind – nicht mehr auftauchen, scheinen in gouvernementalitätstheoretischen Analysen ebenso wenig Platz zu haben wie argumentativer Dissens und reale Kämpfe um historisch errungene Rechte. Die Rede von dem einen, allgegenwärtigen und autorlosen Führungsregime könnte damit als Beschwörung einer intangiblen Großmacht genau diejenigen

hegemonialen Kräfte verstärken, welche sie zu kritisieren sucht. Sie impliziert damit, wenngleich ungewollt, die Möglichkeit, aus der Foucault'schen „Kritik der Befreiungen“ eine „Befreiung von Kritik“ zu machen (Messerschmidt 2007). Könnte also eine Portion Ideologiekritik zumindest dort nicht schaden, wo konkrete Akteure der Kapitalisierung des Zusammenlebens durchaus auszumachen sind? Wo es sich wie beim CHE um Protagonisten handelt, deren 3,2 Millionen starker Jahresetat zu $\frac{3}{4}$ aus der Bertelsmann-Stiftung stammt? Und wo es material um die Verwaltung derjenigen geht, die sich dem diskursiven ‚Spiel von Erwartungen und Verpflichtungen‘ nicht entziehen können, weil Lebensnot kein Spiel ist?

Literatur

- CHE (2007): Mission Statement. In: <http://www.che.de>
- Dzierzbicka, Agnieszka (2006): Neoliberalismus light. Die Kunst des Regierens in wissensbasierten Wirtschaftsräumen, in: Susanne Weber/ Susanne Maurer (Hg.): *Gouvernementalität und Erziehungswissenschaft. Wissen - Macht - Transformation*, Wiesbaden: VS-Verlag, 101-120.
- Handel, Kai/Hener, Yorck/Voegelin, Ludwig (2005): Teaching Points als Maßstab für die Lehrverpflichtung und Lehrplanung. Arbeitspapier Nr. 69 des Centrums für Hochschulentwicklung. In: http://www.che.de/downloads/CHE_TeachingPoints_AP69.pdf
- Liesner, Andrea (2005): Die Bildung einer Ich-AG. Lehren und Lernen im Dienstleistungsbetrieb Universität, in: dies./ Olaf Sanders (Hg.): *Bildung der Universität. Beiträge zum Reformdiskurs*, Bielefeld: transcript, 43-64.
- Liesner, Andrea (2006): Kontrolliert autonom. Zur Architektur des Europäischen Hochschulraums, in: Susanne Weber/ Susanne Maurer (Hg.): *Gouvernementalität und Erziehungswissenschaft. Wissen - Macht - Transformation*, Wiesbaden: VS-Verlag, 121-138.
- Masschelein, Jan/ Simons, Maarten (2002): An adequate education for a globalized world? A note on the immunization of being-together, in: *Journal of Philosophy of Education*, 36, 4, 565-584.
- Masschelein, Jan/ Simons, Maarten (2005): *Globale Immunität oder Eine kleine Kartographie des Europäischen Bildungsraums*, Zürich/ Berlin: Diaphanes.
- Messerschmidt, Astrid (2007): Von der Kritik der Befreiungen zur Befreiung von Kritik? Erkundungen zu Bildungsprozessen nach Foucault, in: *Pädagogische Korrespondenz*, 36, 2, 44-59.

Wie regiert man Hochschullehrer?

Weiskopf, Richard (2005): Unter der Hand. Aspekte der Gouvernentalisierung der Universitäten im Zuge der Hochschulreform, in: Heike Welte/ Manfred Auer/ Claudia Meister-Scheytt (Hg.): Management von Universitäten. Zwischen Tradition und (Post-) Moderne, München: Hampp, 171-186.

Rita Casale

Die Erziehung der Leidenschaften und die Geschichte der Gouvernamentalität

Man spricht, man denkt immer in einem Kontext. Hier meine ich in einem intellektuellen Kontext. Der Kontext eines Vortrags ist uns oft vorgegeben, vor allem wenn wir eingeladen werden, in einer bestimmten Arbeitsgruppe zu sprechen. Als ich mir Gedanken über den theoretischen Rahmen dieser Arbeitsgruppe gemacht habe, habe ich versucht, mir Deutlichkeit über eine latente Selbstverständlichkeit zu verschaffen. Nicht ein bestimmter Forschungsgegenstand oder ein soziales Phänomen stellt den Rahmen unserer Analyse unmittelbar dar, sondern eine theoretische Option, eine bestimmte gesellschaftskritische Perspektive, die der Gouvernamentalität Michel Foucaults. Die Auswahl der Referenten und der Kommentatoren ist ein Indikator dafür.

Also habe ich, um diesem Kontext gerecht zu werden, versucht, die Untersuchungen, die ich seit einigen Jahren über die höfische Erziehung in Italien und in Frankreich während des *Ancien Régime* bzw. über die Regulierung von Lebensformen und Leidenschaften und ihre politische Bedeutung für die moderne Verstaatlichung des Hofes durchgeführt habe, mit Foucaults These der Gouvernamentalität zu konfrontieren. Angesichts der Tatsache, dass sich diese Forschung einer mehrjährigen Beschäftigung mit den Schriften von Michel Foucault anschließen, sollte es nicht allzu schwierig sein, den Bezug auf seine Thesen über die Gouvernamentalität herzustellen. Als ich begonnen habe, zu meinem Thema zu recherchieren, waren Foucaults Texte über Gouvernamentalität noch nicht veröffentlicht worden. Allerdings waren in Italien schon einige Aufsätze oder kurze Schriften dazu erschienen. Und auch Paolo Napoli und Thomas Lemke hatten sich in ihren Arbeiten bereits darauf ausführlich bezogen (vgl. Napoli 1993/2003, Lemke 1997).

Ausgangspunkt meiner historischen Untersuchungen über die Regulierung der Leidenschaften ist eine kritische Distanz gegenüber einer bestimmten Rezeption der so genannten ethischen Wende Foucaults gewesen. Foucault sei nicht mehr der Philosoph der Macht, sondern des

Subjekts und in den besten Fällen der Philosoph des Verhältnisses von Subjekt und Macht oder zwischen Subjekt und Wahrheit. Judith Butler stellt keine Ausnahme in diesem Kontext, sondern ein prägnantes Beispiel dafür dar (vgl. Butler 2001). Überzeugt davon, dass zu den interessantesten Beiträgen Foucaults sowohl methodologisch als auch philosophisch betrachtet seine Praktik der Philosophie als „historisches Philosophieren“ zählt, konnte und kann ich mich mit dieser Vermutung einer ethischen Wende überhaupt nicht anfreunden.¹

Theoretische und begriffliche Verschiebungen innerhalb der Forschung eines Autors sowie ihre Rezeption sind mit historischen Prozessen und mit politischen Konjunkturen eng verknüpft. Das kann man an Foucaults Beschäftigung mit den historischen Lebensformen einer bestimmten politischen Subjektivität und mit der politischen Tradition, die sich auf diese Formen von Subjektivität bzw. von Individualität stützt, ab der zweiten Hälfte der siebziger Jahre beobachten. Und das sollte auch jene Rezeption seiner Schriften berücksichtigen, die sich auf die foucaultianische „Wiederentdeckung“ des Subjekts und auf ihre *eventuelle* Kritik an Formen neoliberaler Subjektivität konzentriert hat.

Es wäre interessant, explizit zu thematisieren, in welchem Verhältnis in der philosophischen Produktion Foucaults seine Reflexionen über den Liberalismus zu denen über die Technologien des Selbst stehen. Oder genauer formuliert wäre es notwendig, die theoretische Rolle zu klären, welche die Gegenüberstellung von Marxismus und Liberalismus für die späteren Schriften Foucaults gespielt hat.

Bei meinem Versuch, die Technologien des Selbst zu historisieren, sie in Zusammenhang mit bestimmten historischen Prozessen und mit spezifischen Entwicklungen zu bringen, musste ich feststellen, dass die von Foucault postulierte Kontinuität zwischen der pastoralen Matrix und der Entwicklung einer gouvernementalen Vernunft ab der zweiten Hälfte des 16. Jahrhunderts sich auf einige politische und theoretische Voraussetzungen stützt, die zum Zweck eines angemessenen Verständ-

1. Zum Konzept des „historischen Philosophieren“ vgl. Casale 2001.

nisses der gouvernementalitätstheoretischen Perspektive von Michel Foucault und für unsere gemeinsame Diskussion erst zu klären wären.

Im Folgenden, bevor ich dazu komme, einige Ergebnisse meiner historischen Arbeit über die Erziehung der Leidenschaften als Staatsaffäre betrachtet vorzustellen, werde ich mich darum bemühen, einige kritische oder klärende Anmerkungen über den Begriff der Gouvernementalität zu formulieren. In seinen Vorlesungen über die Geschichte der Gouvernementalität braucht Foucault zwei oder drei Vorlesungen, um seinen Untersuchungsgegenstand und seine Forschungsperspektive zu definieren (vgl. Foucault 2004a). Obwohl er am Anfang seine Intention expliziert, die Genealogie des modernen Staates in einer biopolitischen Perspektive historisch rekonstruieren zu wollen, verlässt er bald diesen theoretischen Zugang. In der Tat scheint er in diesen Vorlesungen eher darum bemüht, die Grundlinien der Entwicklung einer politischen und ökonomischen Rationalität in der spezifischen Form der Rationalität des Staates und des Marktes zu entfalten. Oder anders gesagt, geht es ihm darum, die Verknüpfung von diesen beiden Formen der Rationalität in der Moderne zu verfolgen.

Ergebnis einer solchen Analyse ist eine juristische und ökonomische Definition der kapitalistischen Rationalität, bei der er sich explizit auf Max Weber bezieht und sich von der Marxschen Analyse der Widersprüche der kapitalistischen Logik der Akkumulation deutlich distanzier: „Wenn Marx versucht hat, das zu bestimmen und zu analysieren, was man mit einem Wort die widersprüchliche Logik des Kapitals nennen könnte, ist Max Webers Problem, das er zugleich in die deutsche soziologische, ökonomische und politische Reflexion eingeführt hat, nicht so sehr das Problem einer widersprüchlichen Logik des Kapitals als vielmehr das Problem der irrationalen Rationalität der kapitalistischen Gesellschaft. Dieser Übergang von Kapital zum Kapitalismus, von der Logik des Widerspruchs zur Teilhabe am Rationalen und am Irrationalen kennzeichnet Max Webers Problem“ (Foucault 2004b, 153). Was Foucault interessiert, ist nicht eine Analyse der produktiven Kräfte, sondern eine Webersche Analyse der Rationalität der Produktionsverhältnisse. Auch die foucaultianische Aufmerksamkeit gegenüber den

Die Erziehung der Leidenschaften

Kontrollmechanismen oder Mechanismen der Regulierung der Bevölkerung steht in engem Zusammenhang mit seiner Absicht die heuristische Tragweite des marxischen Klassenbegriffs zu demontieren, bzw. mit seiner Intention, die Ebene der Analyse zu verschieben, von der Ebene der Produktion zu der epistemologischen Ebene der Ordnung der Rationalität der Produktion. Eine solche Verschiebung der Ebene der Analyse ist u. a. als das Resultat einer politischen Auseinandersetzung nicht nur mit dem marxischen Ansatz sondern auch mit den politischen Schriften von Gilles Deleuze und den der italienischen Operaisten zu betrachten.

Wenn ich jetzt versuche, diese Anmerkungen über den Begriff der Gouvernamentalität mit meinen Untersuchungen über die Erziehung der Leidenschaft in Verbindung zu bringen, möchte ich zuerst sagen, dass, obwohl ich meine Arbeit mit einer deutlich foucaultianischen Fragestellung begonnen habe, ich inzwischen zu Ergebnissen gekommen bin, deren methodologische und theoretische Voraussetzungen nicht immer mit der „rationalistischen“ These der Gouvernamentalität und mit ihrer diskursanalytischen Rekonstruktion übereinstimmen.

Ich kann mich darauf beschränken, nur sehr kurz einige Ergebnisse zu skizzieren.² Gegenstand meiner Untersuchungen ist das Verhältnis zwischen sozialen und politischen Veränderungen im Italien des *Cinquecento* und in Frankreich während des *Ancien Régime* und der Verbreitung einer populären Moralphilosophie, Moralerziehung, deren Anspruch die „Zivilisierung“ (der Ausdruck Zivilisierung ist hier von mir nicht ganz im Sinne von Elias gebraucht) eines immer breiteren Teils der damaligen Gesellschaft war. Material meiner Analyse sind italienische Ratgeber aus dem 16. Jahrhundert, in denen die Krise des italienischen Humanismus zum Ausdruck kommt, und französische Traktate des *savoir-vivre* des 17. Jahrhunderts, deren politischer Kontext die Verstaatlichung der französischen Gesellschaft in der Zeit des Absolutismus bildet.

2. Für eine längere Darstellung dieser Thesen vgl. Casale 2006.

Der Zeitraum, den die Arbeit umfassen soll, reicht von 1528 bis 1675. Diese beiden Daten leiten sich aus zwei Publikationen ab, zwischen denen eine inhaltliche und historische Relation existiert. 1528 erschien das Buch *Il Cortegiano* von Baldassar Castiglione. 1675 wurde eines der letzten Bücher publiziert, das sich auf das Zivilisationsprogramm von Castiglione bezog und zugleich die Erneuerung eines solchen Programms ankündigte: *Nouveau traité de la civilté, qui se pratique en France parmi les honnêtes gens*, das anonym erschien, dessen Verfasser aber mit großer Wahrscheinlichkeit Antoine de Courtin war. Das Jahr 1528 steht aber auch für das Ende des italienischen Humanismus und 1675 für die Periode der höchsten Entwicklung des höfischen Absolutismus unter Ludwig XIV.

Die italienischen *Institutio-Bücher* des späten 16. Jahrhunderts entsprechen eher den sittlichen Sichtweisen der rearistokratisierten Gesellschaft des *Ancien Régime* als denen des Finanzkapitalismus der reichen Städte Norditaliens im 15. Jahrhundert. Sie wurden in ganz Europa sehr stark rezipiert. Frankreich stellt aber wegen der spezifischen Art der Rezeption dieser pädagogischen Literatur einen Sonderfall dar. Die italienische Hofmannstraktatistik wurde hier zu einem echten Modephänomen. Das zeigt sich an der Existenz einer florierenden literarischen Gattung, die ihr sehr ähnelt, aber auch daran, dass die Traktate auf verschiedene Arten plagiiert wurden.

Die italienischen Traktate über die guten Manieren fungieren als Integrationsinstrument auf verschiedenen Ebenen. Sie ermöglichen in der ersten Phase des *Cinquecento* die Aufnahme des kaufmännischen und individualistischen Geistes des Humanismus des 16. Jahrhunderts durch die höfische Aristokratie. Sie tragen dazu bei, dass verschiedene Arten von Gelehrten und Literaten zu höfischen Funktionären, zu Instruktoren des Prinzen werden. Und schließlich dienen sie als Einführungen in das zivile öffentliche Leben für eine Reihe sozialer Gruppen, deren Erziehung nach dem Tridentischen Konzil (1545) eine immer wichtigere Rolle spielen sollte.

Geschrieben nach dem Muster der italienischen Traktatistik, haben die französischen Traktate des 17. Jahrhunderts jedoch die entgegengesetzte

Die Erziehung der Leidenschaften

soziale Funktion: Sie sind nicht pädagogische Elemente einer Rearistokratisierung, sondern sollen umgekehrt dazu dienen, den alten Adel zu verbürgerlichen und das Bürgertum zu veredeln.

Epistemologisch betrachtet, besteht der Hauptunterschied zwischen den italienischen und französischen Traktaten darin, dass die italienische Moralerziehung sich zuerst auf eine Tugendtheorie ciceronianischer Prägung und später immer mehr auf die Prinzipien einer *'convenienza'* (Angemessenheit) stützte, während die französische Moralistik die Leidenschaften und ihre Erziehung bzw. die Regulierung ihres Gebrauchs, *usage*, ins Zentrum ihrer Analyse stellte. Wenn man die Tatsache in Betracht zieht, dass die Entwicklung einer enormen wissenschaftlichen Produktion über die Leidenschaften im Frankreich des 17. Jahrhunderts als eine thematische Verschiebung innerhalb der höfischen Literatur aufzufassen ist, dann stellt sich die Frage, was sich historisch so verändert hat, dass die italienische Erziehung zur „Angemessenheit“ nicht mehr dem französischen Hof angemessen sein konnte? Wie konnten die Leidenschaften, die in den italienischen Traktaten als Privatsache galten, sich zu einer Staatsaffäre auswachsen?

Im Italien des 16. Jahrhunderts, zumindest in dem Teil von Italien, in dem die Hofmannstratistik florierte, und im Frankreich des 17. Jahrhunderts hat man mit zwei verschiedenen höfischen Gesellschaften zu tun. Ihr Unterschied bestand nicht nur in der Zahl der Höfe: einer Vielzahl von ihnen in Italien und einem zentralisierten in Frankreich, sondern vor allem in der politischen Dynamik, die zur Zentralisierung des Hofes in Frankreich führte.

An den italienischen Höfen verkehrte eine ziemlich statische Gesellschaft, die nur noch vom Glanz des Humanismus lebte, der seinen Höhepunkt schon überschritten hatte. Dementsprechend konnte die höfische Moralerziehung entweder auf die humanistische Tugendtheorie zurückgreifen oder ein Ideal sozialer Integration entwerfen, das die bürgerlichen Städte in Norditalien nach dem Anpassungsmodell der *convenientia*, der Angemessenheit, versuchte zu rearistokratisieren.

Im Gegensatz dazu war der französische Hof im 17. Jahrhundert, in dem die feudale Gesellschaft eine tiefe Krise durchlebte, ein sehr dyna-

misches politisches Labor. Diese Krise verursachte eine Veränderung der Formen der Soziabilität. Die Individuen nahmen sich nicht mehr als Angehörige geschlossener Gemeinschaften wahr. Die Möglichkeit, insbesondere seitens des merkantilen Bürgertums, als staatlicher Funktionär Karriere am Hof zu machen, modifizierte sowohl die Selbstwahrnehmung als auch das Umgehen mit anderen. Die soziale Abhängigkeit von dem Blick des Anderen verlangte einerseits eine sorgfältigere Aufmerksamkeit auf das eigene Verhalten. Andererseits nötigte sie zur Ausbildung einer sehr differenzierten psychologischen und sozialen Urteilskraft. Jede Bewegung des Körpers und insbesondere des Gesichts wurde Gegenstand raffinierter Beobachtung.

Die Kraft und die Gefahr der Leidenschaften wurden sichtbar oder genauer spürbar. Die verschiedenen Traktate über die Leidenschaften, die in dieser Zeit geschrieben worden sind, thematisieren diese neue Rolle der Leidenschaften für das politische und moralische Leben.

Die vergleichende Perspektive der Arbeit fokussierend, lässt sich der enge Zusammenhang zwischen Moralvorstellungen, Technologien des Selbst und politischen Prozessen auf folgende Weise zusammenfassen: Der französische *courtisan* hatte sich bei den Italienern in Sachen des Geschmacks gebildet. Die alte Tugendtheorie der italienischen kleinen Höfe reichte ihm politisch und moralisch jedoch nicht länger. Sein politisches Handlungsfeld war noch der Hof, der aber angesichts seiner ökonomischen, finanziellen und administrativen Strukturen die Form des modernen Staates antizipierte. Um am Hof Platz zu finden, hatte der italienische *cortegiano* klug zu sein. Um am Hofstaat zu handeln, hatte sich der französische *gentilhomme* politisch zu verhalten. Dazu gab er sich eine Moral, in deren Zentrum die Regulierung der Leidenschaften stand und die ihm erlaubte, sich vom parasitären und korrupten Adel abzusetzen.

Die Rekonstruktion der historischen Kontexte des italienischen *Cinquecento* und des französischen *Ancien Régime* und die Analyse der *Institutio-Bücher* aus dem 16. und 17. Jahrhundert sollen zur Erörterung derjenigen Wissensformen beitragen, die versucht haben, den Übergang von der Hofgesellschaft zum modernen Staat pädagogisch zu steuern. For-

Die Erziehung der Leidenschaften

schungshypothese der oben skizzierten Arbeit ist, dass die italienische Ratgeberliteratur des 16. Jahrhunderts und die französischen Traktate des *savoir-vivre* des 17. Jahrhunderts einen privilegierten Blick auf die Formation der zivilen Eigenschaften des modernen europäischen Bürgertums *in statu nascendi* freigeben. Noch vor dem 18. Jahrhundert bemühte sich die pädagogische Literatur im 16. und vor allem im 17. Jahrhundert, hier am Beispiel von Italien und Frankreich betrachtet, den Untertanen politisch zu erziehen. Es handelte sich um eine Erziehung zur Weltklugheit und zur Regulierung der Leidenschaften, deren zweideutiges Ziel es war, die Bürger dazu zu bringen, politisch zu handeln und trotzdem Untertanen zu bleiben.

Zum Schluss komme ich auf meinen Anfang zurück und versuche anhand der oben skizzierten Ergebnisse einige Unterschiede zu Foucaults Konzept der Gouvernamentalität zu erwähnen, die mir theoretisch von Bedeutung zu sein scheinen:

(1) Wegen seines juristisch rationalistischen Charakters bietet das Konzept der Gouvernamentalität nur begrenzte Möglichkeiten, pädagogische und moralische Phänomene zu verstehen. Sicher spricht Foucault in seinen Vorlesungen von Bildungsinvestitionen, aber das Phänomen wird sozusagen abgeleitet von den früher erwähnten Formen der Rationalität. Bezüglich der Rekonstruktion einer Geschichte der Moral bzw. der Moralerziehung würde ich behaupten, dass das Verhältnis zwischen Genealogie des Staates und Genealogie der Moral komplizierter und verwickelter ist, als es von Foucault dargestellt wird.

(2) Die Unterschätzung der so genannten produktiven Kräfte in der Rekonstruktion der Logik der kapitalistischen Rationalität impliziert in Bezug auf die Formen und die Entwicklung des moralischen Diskurses, dass die Relevanz der Politisierungsprozesse der so genannten *homines novi* fast gänzlich ignoriert wird.

(3) Wie schwer die webersche Hypothek auf Foucault lastet, zeigt sich daran, dass er in seiner *Hermeneutik des Subjekts* die religiöse Tradition zum Nachteil von anderen Traditionen, wie der des *decorum*, überschätzt. Ich beziehe mich hier auf seine Analyse des Pastorats als Matrix der modernen Formen der Selbstregierung. Im Unterschied zum Pasto-

rat definiert sich das *decorum* nicht auf der Basis eines transzendenten Verhältnisses zum Heil, zum Gesetz und zur Wahrheit, sondern es stützt sich auf die kluge Einschätzung der politischen Lage. Eine solche Tradition zu ignorieren bedeutet meiner Meinung nach die Relevanz des sozialen Aufstiegs eines neuen politischen Standes zu unterschätzen. Es handelte sich um das entstehende Bürgentum, das versuchte, seine politische Macht durch das Recht und seine soziale Macht mittels der Beherrschung der Regeln des guten Geschmacks zu legitimieren.

Nicht darin, die Rolle der blassen Akteure oder der idealisierten Subjekte, sondern darin, die Funktion der unterschiedlichen Produktionskräfte in den Prozessen der Wissensproduktion bzw. bei der Etablierung von Rationalitätsordnungen oder, wenn man unbedingt emphatisch sein will, bei der Geschichtsschreibung der Wahrheit ins Zentrum der Analyse zu stellen, besteht m. E. ein theoretischer und politischer Schritt über Foucaults Gouvernementalitätskonzept hinaus.

Literatur

- Butler, Judith (2001): *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Casale, Rita (2006): Die italienische Erziehung des *bourgeois gentilhomme*, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, H. 4, S. 508-521.
- Casale, Rita (2001): Die Verwandlung der Philosophie in eine historische Diagnostik der Differenzen, in: Helma Lutz/Norbert Wenning: *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft*, Opladen: VS-Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9-30.
- Foucault, Michel (2004a): *Geschichte der Gouvernementalität*, Bd.1, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (2004b): *Geschichte der Gouvernementalität*, Bd.2, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lemke, Thomas (1997): *Eine Kritik der politischen Vernunft. Foucaults Analyse der modernen Gouvernementalität*, Hamburg: Argument Sonderband
- Napoli, Paolo (1993/2003): Michel Foucault et les passions de l'histoire, in: *Futur antérieur*, Nr. 18, S. 37-49.

Nicole Balzer & Carsten Büniger

Die ‚Ökonomisierung der Pädagogik‘ – Zur Diskussion eines Topos der Kritischen Erziehungswissenschaft

Nicht nur in der Erziehungswissenschaft sind die gegenwärtigen Umstrukturierungen des Bildungs- und spezifischer des Hochschulwesens höchst umstritten: Während sie mancherorts begrüßt und gar gefeiert werden, werden sie andernorts ebenso lautstark zurückgewiesen und vehement kritisiert. Einen zentralen Stellenwert in der Auseinandersetzung mit dem Reformprozess hatten und haben – und dies nicht nur innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Profession – die von sieben Erziehungswissenschaftlern im Juli 2005 verfassten *Fünf Einsprüche gegen die technokratische Umsteuerung des Bildungswesens*, welche unter dem Titel „Das Bildungswesen ist kein Wirtschaftsbetrieb“ (vgl. Gruschka u.a. 2005a) veröffentlicht wurden. Ihnen folgte im Oktober 2005 die Veröffentlichung der *Frankfurter Erklärung*¹, mit der beabsichtigt wurde, Hinweise zu geben, was geschehen solle, um die „unerwünschten Effekte der technokratischen Revolution“ korrigieren zu können (vgl. Gruschka u.a. 2005b). Die Einsprüche wie die Erklärung – im Folgenden zusammengefasst als ‚Frankfurter Thesen‘ – sind als ein zentrales Beispiel lesbar dafür, dass die Umstrukturierungsmaßnahmen vor allem als Maßnahmen der Ökonomisierung des Bildungswesens analysiert

1. Am 10. Oktober 2005 fand in einem Hörsaal der Frankfurter Goethe-Universität eine ‚Versammlung‘ statt, bei der neben kurzen Redebeiträgen von Autoren und Unterstützern der „Einsprüche“ auch Korrekturvorschläge und Ergänzungswünsche zur „Erklärung“ formuliert werden; die Erklärung gilt als „verabschiedet“. Die damit angefachte Auseinandersetzung wird seitdem im Internet im „forum-kritische-paedagogik“ fortgeführt und angereichert: Neben wissenschaftlichen Aufsätzen und Analysen der Reformprozesse steht sowohl ein „Schwarz-“ wie ein „Weißbuch“ zur Verfügung, mit denen die problematischen Konsequenzen wie gelungenen Alternativen verschiedener Aspekte der Bildungsreform gesammelt und publik gemacht werden. Dem Aufruf zur Unterzeichnung der Erklärung sind bis Ende 2005 über 300 deutsche ErziehungswissenschaftlerInnen und PädagogInnen gefolgt. Vgl. zur weiteren Auseinandersetzung auch Frost (2006).

Die Ökonomisierung der Pädagogik

und kritisiert werden. Beides, die Analyse wie die Kritik, bildet den *Grund* der Frankfurter Thesen und den Gegenstand unseres Beitrags:

Zunächst soll der Topos der ‚Ökonomisierung der Pädagogik‘ erhellert werden, indem wir die Frankfurter Thesen kurz darstellen, um uns dann aus zwei Perspektiven dem Begriff der Ökonomisierung zu nähern. Als zweites werfen wir die Frage nach dem Zusammenhang von ‚Bildung und Kritik‘ auf und diskutieren Möglichkeiten und Bedingungen von Kritik (als einer widerständigen Praxis) in zwei konträren Anläufen, die zugleich Statements zu den ‚Frankfurter Thesen‘ darstellen.

I. Zum Grund der Frankfurter Thesen I: Ökonomisierung

Die Autoren der *Frankfurter Thesen* bestätigen zwar explizit den drängenden Reformbedarf des Bildungswesens – unstrittig, so die Verfasser, stehe eine strukturelle und inhaltliche Reform von Schule und Hochschule auf der Tagesordnung –, sprechen sich jedoch mit Entschiedenheit gegen die bisherigen Reformmaßnahmen aus: Diese, so die Autoren, seien ungeeignete Mittel, den Mängeln in Schule und Hochschule abzuhelpen. Als *ein* bzw. als *der* Grund für die Einsprüche gegen die Umstrukturierungsprozesse, wird deren allgemeine Tendenz benannt, die als ‚Ökonomisierung der Pädagogik‘ beschrieben wird. Schon der Titel ‚Das Bildungswesen ist kein Wirtschaftsbetrieb‘ verweist darauf, dass die insgesamt *einseitige* ökonomische Indienstnahme von Schule und Hochschule, wie es weiter heißt, Anlass der Kritik ist. Im Einzelnen erheben die Frankfurter Thesen v.a. Einspruch gegen die Tendenz gegenwärtiger Bildungspolitik, betriebswirtschaftliche Denk- und Handlungsmuster zu dominierenden Maßstäben zu machen. Diese wird u.a. an der Steuerung und Bewertung von Lehre und Studium nach formalen Güte- und Erfolgskriterien festgemacht, die standardisierende Mess- und Anrechnungsmethoden vorschreiben. Die Ablehnung der Fixierung von Lehre und Forschung auf den messbaren ‚Output‘ macht da-

mit einen zentralen Pfeiler der Kritik aus.² Als Folge der Output-Orientierung werden die Reduktion der Forschung auf ihre Praxisrelevanz und der Zwang, zusätzliche Gelder einzuwerben ebenso wie die Verkürzung des Studiums auf die Aneignung von Berufsfertigkeiten durch zunehmende Verschulung benannt. Während erstere mit einem Qualitätsverlust durch künstlich erzeugten Konkurrenzdruck einhergeht, führt letztere darüber hinaus, so die Kritik, zu einer (angesichts der gegebenen Basis der Ungleichheit der Bildungsangebote und des unterschiedlichen Förderungsbedarfs) ungerechten Standardisierung von Leistungstests. Etabliert werden, so wird resümierend bekräftigt, neue „Lenkungsstrukturen, die Wissenschaft und Bildung einseitig an externen Zwecken ausrichten und sie damit behindern“ (Gruschka u.a. 2005a, 4).

Folgt man den Einsprüchen, so lassen sich drei Ebenen unterscheiden, für die Ökonomisierungsprozesse ausgemacht werden und die Hinweise darauf erlauben, worauf mit Ökonomisierung verwiesen bzw. was unter dieser verstanden wird. So bezieht sich das ‚Schlagwort‘ bzw. der Topos der Ökonomisierung zum einen auf die Bildungsinhalte, v.a. auf eine zunehmende Orientierung des zu vermittelnden Wissens an Verwertbarkeit und funktionaler Brauchbarkeit. Neben der Zunahme explizit ökonomischer Lehrinhalte ist es vorrangig die Reduktion der Auseinandersetzung mit komplexen Problemlagen auf anwendbare Kompetenzen bzw. verwertbare Qualifikationen, die ein verändertes Verständnis von Lehre – als Produktion von *employability* – nach sich zieht, die in der Kritik steht. Zum anderen beziehen sich die Einsprüche mit ‚Ökonomisierung‘ auf das Bildungswesen selbst: auf die Veränderung der (inneren) Organisationsform und der Funktionsweise der Bildungsinstitutionen. Verwiesen wird auf die Einführung ökonomischer Prinzipien wie Effizienzkontrolle durch leistungsbezogene Mittelzuweisungen, Zielvereinbarungen, Output-Orientierung und -kontrolle (Stichworte sind hier: Punktesystem, Abwicklung des Beamtenstatus, Leistungsbe-

2. Uns interessieren im Folgenden nicht die Alternativvorschläge, sondern allein die ausdrücklich abgelehnten Entwicklungen der Bildungspolitik.

Die Ökonomisierung der Pädagogik

züge in der W-Besoldung und ‚Provisionszahlungen‘) und damit insgesamt auf technokratische Steuerungsversuche und die Verbetriebswirtschaftlichung der Organisation von Bildung und Wissenschaft. Die dritte Ebene, für die Ökonomisierungsprozesse ausgemacht werden, betrifft die Legitimation der Bildungsinstitutionen bzw. ihre Funktion für gesellschaftliche Zusammenhänge. Ökonomisierung meint an dieser Stelle die Etablierung eines neuen Verständnisses der Bildungsinstitutionen als nachfrageorientierten Dienstleistungsbetrieben unter Konkurrenzbedingungen, wobei die Nachfrage in erster Linie die sog. „abnehmenden Institutionen“, also potenzielle Arbeitgeber, formulieren, so dass ‚Ökonomisierung‘ Verwarenförmigung und Kommerzialisierung des Bildungsangebotes (Stichwort: Studiengebühren) bzw. der Forschungsvorhaben sowohl voraussetzt als auch nach sich zieht.

Unter Bezugnahme auf diese Dreiteilung werden wir uns im Folgenden der Frage nach der ‚Kritik der Ökonomisierung‘, dem ‚Topos der Ökonomisierung in der Pädagogik‘, wie er (nicht nur) in der Erklärung verwandt wird, und auch seiner Kritik, von zwei Perspektiven aus zunächst annähern und dies dann in unseren ‚Statements‘ vertiefen.

1.1 Historisch-systematische Rahmungsversuche (Carsten Bünger)

Entscheidend ist bei aller berechtigten Kritik, das Verhältnis von Bildung, Politik und Ökonomie als solches nicht als neu zu begreifen³ – also nicht dem Schein des „Ökonomisierungs“-Begriffs zu erliegen, erst die aktuelle Bildungspolitik würde ein solches Verhältnis herstellen – sondern im Gegenteil deren Relata in der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft als wechselseitig konstituiert zu fassen. Denn: Die Etablierung eines Bildungswesens in der bürgerlichen Radikalität einer Schulpflicht für alle hatte und hat selbst ökonomische Bedingungen, wie zum Beispiel den Stand der Produktivkraft einer Gesellschaft, welche die

3. Die Abwehr einer Entwicklung, welche als Ökonomisierung der Pädagogik gefasst werden kann, ist dabei ebenfalls nicht neu und ist im Grunde schon in der Kritik an philanthropinistischer Brauchbarkeitspädagogik durch den Neuhumanismus enthalten (vgl. z.B. Zencke 1972).

nachwachsende Generation systematisch aus den unmittelbaren Re-Produktionsverhältnissen entbinden kann. Umgekehrt ist aber das Bildungswesen aufgrund seiner Qualifikationsfunktion selbst zur Bedingung für eine auf permanente Produktivitätssteigerung angewiesene ökonomische Ordnung geworden und ist daher selbst permanent Reformen unterworfen, um wirtschaftliches Wachstums unter Konkurrenzbedingungen zu ermöglichen. Es kann hier nur angeregt werden, die Geschichte der Reformprozesse im Bildungswesen daher *auch* als Reaktion auf kapitalistische Krisenerscheinungen zu lesen.

Obwohl es sich bei der hier vorgenommenen Dreiteilung der Ökonomisierungsprozesse um analytische Unterscheidungen handelt, in der zahlreiche Wechselwirkungen und Überlagerungen ausgeblendet werden, so ist sie hilfreich, um die historische Verlagerung bildungspolitischer Ansatzpunkte und Kämpfe nachzuzeichnen. 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.).

Zusammengefasst ist eine zunehmende Abstraktion der bildungspolitischen Intervention von den einzelnen Unterrichtsinhalten über die Ebene der Organisationsform bis zum Selbstverständnis bzw. Legitimationsverständnis der Institutionen festzustellen, der eine zunehmende Abstraktion der Lernziele zugunsten flexibel verwertbarer Kompetenzen korrespondiert. Der gezielte und interessengesteuerte Einfluss auf Bildungsinhalte findet also weiterhin, nun jedoch zunehmend vermittelt als Einfluss auf die Aneignungsprozesse statt und zwar wiederum indi-

rekt über die Manipulation ihrer Rahmenbedingungen und Zielvorstellungen. Dass sich jene mit dem Gouvernamentalitätskonzept aufgewiesenen Untersuchungen hier gut anschließen lassen, liegt auf der Hand. Wir werden allerdings im Folgenden, auch um Redundanzen zu vermeiden, nur in aller Kürze auf diese Verbindung eingehen können.

1.2 Gouvernamentale Strategien im Bildungswesen (Nicole Balzer)

Jene nun, die dezidiert in gouvernamentalitätstheoretischer Perspektivierung die bildungspolitischen Veränderungen zu analysieren suchen, verweisen gerade darauf, dass die so genannte ‚Ökonomisierung der Pädagogik‘ sich in mehr als der Übernahme von Steuerungsregeln aus dem Unternehmensbereich realisiert, aber auch in mehr als nur allein in den Verschiebungen seiner Inhalte, Funktion oder auch Legitimation.⁴ Sie verdeutlichen, dass und wie das Bildungssystem insgesamt in das politische Projekt des so genannten ‚Neoliberalismus‘ als Teil einer umfassenden Ermöglichungspolitik eingebunden wird, d.h. dass die Umstrukturierungsmaßnahmen nicht bloß als ‚Wege der Ökonomisierung‘, sondern als spezifische ‚Regierungsstrategien‘ gelesen werden. Die als ‚Ökonomisierung‘ bezeichneten Transformationsprozesse nur als Sieg der Ökonomie über das Politische bzw. über die ‚Pädagogik‘ zu lesen, scheint, folgt man den gouvernamentalitätstheoretischen Analysen, überaus verkürzt; vielmehr handelt es sich bei ihnen um eine Materialisierung neoliberaler Regierungstechniken. 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

4. Vgl. exemplarisch wie zum folgenden Lehmann-Rommel 2004; Liesner 2004; Pongratz 2004, Masschelein/Simons 2005 sowie diverse Beiträge in Maurer/Weber 2006.

keinen Unterschied mehr zwischen dem Sozialen und dem Ökonomischen als zwei von einander getrennten Domänen gibt“ (ebd. 46)

Im Fokus der Analysen stehen dabei die subjektivierenden und Bildungsprozesse gestaltenden Wirkungen der politischen Neuentwürfe. Ihre subjektbezogenen Prämissen werden im Hinblick auf die Frage nach gouvernementalen Formen des Regierens im Bildungswesen in den Blick genommen. Subjekten, so die zentrale die verschiedenen Analysen leitende These, wird über sie ein spezifisches Selbstbild nahe gelegt: Sie sollen sich auf spezifische Weise führen (lernen). Die Verbindung von Selbsttechnologien mit neuartigen gouvernementalen Kontrollstrategien, so der Tenor der Kritik, lässt sich auf nahezu allen Ebenen des Bildungssystems nachzeichnen. Darin wird Bildung, so der Befund, zum zentralen Feld, in dem die ökonomischen Rationalitäten angeeignet und in Subjektivitäten ‚übersetzt‘ werden (sollen), so dass sie eine spezifische Funktion erhalte: die Hervorbringung von Haltungen und Bereitschaften, Lernen, Leben und Arbeiten auf das ‚unternehmerische Selbst‘ auszurichten. Individuen sollen durch Bildung solchermaßen, so die Kritik, dazu angehalten werden, einen spezifischen Gebrauch von ihrer Freiheit zu machen. Dass dies auch Eingang in die Frankfurter Thesen gefunden hat – so ist in These 2 von der ‚als neue Selbstständigkeit und ‚Autonomie‘ getarnten, aber real verschärften Fremdbestimmung‘ die Rede – sei hier zunächst nur festgehalten, wie auch insgesamt die – hier nur überaus flüchtig markierten – Befunde gouvernementalitätstheoretisch justierter Analysen an dieser Stelle nicht diskutiert werden können. Im folgenden wird allerdings auf sie zurückzukommen sein.

II. Zum Grund der Frankfurter Thesen II: Bildung und Kritik

Befragt man nun die *Frankfurter Thesen* und andere Einsprüche gegen die ‚Ökonomisierung der Pädagogik‘, so wird deutlich, dass die in pädagogischen Zusammenhängen vorgebrachte ‚Ökonomisierungskritik‘ sich nicht selten einem angenommenen Zusammenhang von ‚Bildung und Kritik‘ verdankt, der durch die ‚Ökonomisierung‘ bedroht zu wer-

den scheint. An dieser Stelle und in dem Versuch, sich dieser Annahme gegenüber zu positionieren, trennen sich im Folgenden unsere Wege. Unsere folgenden Statements stellen entlang einer jeweilig unterschiedlich dimensionierten Problematisierung des Zusammenhangs von ‚Bildung und Kritik‘ durchaus konträre Rückfragen an die Kritik der ‚Ökonomisierung der Pädagogik‘.

II. 1 Statement 1: Zum Pathos der Kritik(en) (Nicole Balzer)

Es ist ein Pfeiler der Kritiken, der zunächst näher interessieren wird und der als das (angenommene) ‚Genuine‘ oder ‚Eigentliche‘ der Bildung bezeichnet werden soll. Ausgehen werde ich dabei von der These, dass die Idee eines ‚Genuinen‘ oder ‚Eigentlichen‘ der Bildung zusammen mit der Idee der Wahrheit bzw. des Wahrheitsstrebens als Grund wie als Begründung der Kritik(en) der ‚Ökonomisierung der Pädagogik‘ fungiert, womit zugleich auch ein Zusammenhang von ‚Bildung und Kritik‘ behauptet wird. Dies suche ich im Folgenden entlang von drei Gedanken – Pathos der Bildung, Pathos der Wahrheit und Pathos der Entunterwerfung – als Rückfrage an die Kritiken zu diskutieren.

Vor allem hinsichtlich der Transformationen der Universität finden die Widersprüche meiner Einschätzung nach ihren Grund zumeist in einem *Pathos der Bildung*. Durch die Reformen, so die oft zu hörende oder zu lesende These, werde das zerstört, was die Universität einmal mit Bildung verband: die Fähigkeit oder auch die Befähigung zu Skepsis und Kritik sowie ein mit diesen verbundenes Wahrheitsstreben. Durch Verweise auf die klassische Bildungs- und Selbstbildungstradition werden die Veränderungen als Verkürzung und/oder Instrumentalisierung von Bildung zurückgewiesen. Durch eine einseitige Ausrichtung an Zwecken, so heißt es z.B. in den *Fünf Thesen*, werde Bildung im Sinne wachsender Urteilsfähigkeit und gedanklicher Selbständigkeit verhindert oder gar erstickt (These 4). Immer wieder – auch über Unterscheidungen und Entgegensetzungen von Bildung und Ausbildung –, wird solchermaßen suggeriert, dass Ökonomisierung als ein neues und vor allem als ein ihr ‚fremdes‘ Prinzip in die Bildung eingeführt würde. Dies

aber, und darauf haben wir oben bereits hingewiesen, wäre in Frage zu stellen, auch wenn die Frage nach der neuen Qualität der (jetzigen) Reformprozesse durchaus ihre Berechtigung hat. Vor allem aber liegt darin m.E. ein nostalgisches Bildungspathos, das Pädagogikgeschichte als Fortschritts- und Emanzipationsgeschichte fortschreibt, indem auf verschüttete – und durch, so die Annahme, die Ökonomisierung umso mehr zu verschwinden drohende – (Humanitäts-) Ideale im Gedanken der Bildung verwiesen wird.

Werden der ‚Bildung‘ jedoch nur ‚hohe Ziele‘ unterstellt, so bleibt die Geschichte der Bildung selber unberücksichtigt, die auch eine Geschichte der Bildung als Subjektivierungsform und -praxis ist, so dass Bildung, und darauf hat Norbert Ricken eingangs hingewiesen, in ihrer Funktion wie Form – als gleichzeitige Individualisierungs- und Totalisierungsstrategie bzw. -technologie – als Dispositiv gelesen werden müsste, dessen Erfolgsgeschichte mit den von Foucault verdeutlichten Transformationen der Macht zusammenhängt (vgl. Ricken 2006). Erst dies mag davor bewahren, die Geschichte der Bildung (und der Pädagogik) alleinig als Disziplinargeschichte zu lesen. Pädagogik- und Bildungsgeschichte gerade nicht fortschrittsgeschichtlich fortzuschreiben, erfordert daher nicht vorrangig einen disziplinartheoretischen, sondern vor allem einen gouvernementalitätstheoretischen Zugang. Seine Nutzung aber führt nicht selten doch zu einer (bloßen) Diffamierung der Veränderungen und der mit ihnen verbundenen Diskurse als ‚Unwahrheitsregime‘, macht sich doch die im Anschluss an gouvernementalitätstheoretische Analysen gegenwärtiger Veränderungsprozesse vorgebrachte Kritik ihrerseits nicht selten noch einmal am Gedanken der ‚Emanzipation‘ durch Bildung fest, die auf dem Spiel stünde.

Damit aber liegen auch hier Diagnosen der Verfehlungen des ‚pädagogisch Eigentlichen‘, der ‚Idee der Bildung‘ nahe, die sich einem weiteren Pathos verdanken: dem *Pathos der Wahrheit*, welches mit dem Gedanken der Bildung verbunden wird und insbesondere in jenen die Transformationen der Universität fokussierenden Kritiken Einzug hält. In Bildung, so heißt es z.B. zum Schluss der Frankfurter Einsprüche, ginge es darum, möglichst viele Menschen für ein ‚unverkürztes Weltverständnis‘

und ‚Wahrheitsstreben‘ zu gewinnen. Die ökonomische Indienstnahme von Schulen und Hochschulen jedoch drohe, so heißt es in These 3, die Praxisbedürfnisse übersteigende Kraft der Wissenschaft zu vernichten, welche mit Reflexion und reflektierender Kritik markiert wird. Es ist dieser behauptete Zusammenhang von Bildung, Wahrheit und Kritik, der auch dazu verleitet, die Kritik der ‚Ökonomisierung von Bildung‘ allzu schnell an einer Differenz zwischen Universitäten und Unternehmen – entlang der Behauptung der Zweitrangigkeit oder Nachträglichkeit der Nützlichkeit gegenüber der Wahrheit – festzumachen. Wahrheitsstreben bzw. Wissenschaft als Ökonomisierungsprozessen bloß entgegengesetzt anzunehmen und darin die Widerspruchsmöglichkeit zu suchen, ist jedoch überaus problematisch. Auch dies wäre historisch zu plausibilisieren, ich verweise hier nur auf die obigen Ausführungen. Zudem aber wäre auch an Foucaults ‚Analytik der Macht‘ zu erinnern, die die Möglichkeit eröffnet, dem Nexus von Wahrheit und Macht nachzugehen und die aufzeigt, dass Wahrheit weder außerhalb der Macht steht noch ohne Macht ist, sondern Machteffekte besitzt (vgl., auch zum folgenden, expl. Foucault 1992 wie 1995). Das ‚Wahre vom Falschen zu scheiden‘, so wird bei Foucault – verkürzt gesagt – deutlich, führt dazu, dass das Wahre mit spezifischen Machteffekten belegt wird. Das politisch entscheidende Problem liegt für Foucault daher gerade nicht darin, zu wissen, was wahr oder falsch, wissenschaftlich oder ideologisch, legitim oder missbräuchlich ist, es geht nicht um eine Unterscheidung zwischen Wissenschaftlichkeit und Wahrheit auf der einen und etwas davon Verschiedenem auf der anderen Seite, sondern darum, zu untersuchen, wie in Diskursen Wahrheitseffekte zustande kommen. Der ‚Macht der Wahrheit‘ in sozialer, ökonomischer und kultureller Hinsicht nachzugehen, wird damit zur Bedingung für die Veränderung des politischen, ökonomischen, institutionellen Regimes (der Wahrheitsproduktion). Die Frage der Kritik aber, die damit virulent wird, ist die Frage, wie man „nicht derartig, im Namen dieser Prinzipien da, zu solchen Zwecken und mit solchen Verfahren regiert wird – daß man nicht so und nicht dafür und nicht von denen da regiert wird“ (Foucault 1992, 11f.).

Foucault verbindet die kritische Haltung – als Kunst der freiwilligen Unknechtschaft, der reflektierten Unfügsamkeit – mit Freiheit bzw. Widerstand als Versuchen der Umkehrung der Machtwirkungen, welche er als Praxis der ‚Entunterwerfung‘ bzw. als Praxis der ‚Selbst-Transformation‘ im Ungehorsam gegenüber den Prinzipien, von denen man geformt wird, markiert. Die Aufnahme dieses Gedankens der Entunterwerfung in gouvernementalitätstheoretisch justierten Analysen zur Ökonomisierung der Pädagogik verschiebt jedoch m.E. allzu schnell das ehemals ‚Bildung‘ genannte Pathos hin zu einem neuen Pathos: jenem *Pathos der Entunterwerfung*. Der Gedanke der Entunterwerfung bleibt oft nicht vielmehr als eine – überaus aufgeladene – Worthülse. Er scheint mir, zumindest bisher, wenig mehr zu sein als, wie Roland Reichenbach dies insgesamt für den Selbstsorgedanken auf den Punkt gebracht hat, eine Intuition und irgendwie ein schöner und wichtiger Gedanke zu sein – nicht mehr, aber auch nicht weniger (vgl. Reichenbach 2004, 199).

Kritik an der gegenwärtigen ‚Ökonomisierung‘ der Pädagogik, so lässt sich resümieren, ‚jenseits von nostalgischem Bildungspathos und funktionalem Pragmatismus‘ (Liesner) sowie jenseits von bloßen ‚Pathosformeln‘ (Rieger-Ladich) zu begründen, scheint mir dringend geboten. Vielleicht kann ein historischer Rückblick auf den Bildungsgedanken sowie auf den (öffentlichen) Auftrag der Institutionen des Bildungswesens einen Streit um die Zukunft der Bildung eröffnen – wie ihn die *Frankfurter Erklärung* fordert, und gerade dies macht ihre Bedeutung aus –, der nicht immer wieder in ‚Fallstricke‘ führt. Vor allem aber wäre es unabdingbar, Widersprüche gegen die gegenwärtigen Umstrukturierungen vielmehr an der Frage nach Chancengleichheit bzw. nach der Ungleichheit im Bildungswesen zu manifestieren, als dies bisher der Fall ist, denn ich teile den Verdacht (auch) der *Frankfurter Thesen*, dass die gegenwärtigen Veränderungen auf der gegebenen Basis von Ungleichheit die soziale Spaltung und Hierarchisierung der Gesellschaft, soweit sie von Bildung abhängen, verschärfen werden (vgl. These 5). Gerade hier könnten sich gouvernementalitätstheoretische Zugänge als fruchtbar erweisen, verdeutlichen sie doch auch, dass und wie in der

Die Ökonomisierung der Pädagogik

neoliberal genannten gouvernementalen Logik – und als ihre Folge – Bildungschancen und Bildungsziele nicht länger als ein Feld politischer Aushandlung, sondern zunehmend als qua individueller Leistung zu erwerbende gelten, so dass soziale Hierarchien nicht mehr als Effekte struktureller Prozesse, sondern als Folge individueller Praxen erscheinen.

Dass ‚Einsprüche‘, die sich hieran festmachen, ihrerseits dem Vorwurf ausgesetzt sein könnten, einem ‚pathetischen‘ Gedanken geschuldet zu sein, kann – wenn damit das Bemühen um Gerechtigkeit und (nicht bloß formale) ‚Gleichheit‘ gemeint wäre – in Kauf genommen werden, denn das zentrale (Bildungs-)Problem der Gegenwart ist nicht (allein) die ‚Ökonomisierung‘, sondern (auch) die (ökonomische) Logik der Reproduktion kultureller Güter, der Pierre Bourdieu so eindringlich nachgegangen ist. Gerade Bourdieu aber hat immer wieder daran erinnert – und damit möchte ich schließen –, dass das Bemühen um Gleichheit formal bleibt, solange nicht der Versuch unternommen wird, Ungleichheit durch *pädagogische* Maßnahmen zu beheben (vgl. expl. Bourdieu/Passeron 1971).

II.2 Statement 2: Wahrheit und immanente Kritik (Carsten Büniger)

Die Positionierung der Frankfurter Thesen versteht sich als Gegenposition zum bildungspolitischen Trend. Kumuliert letzterer im Verwertungsprimat, so die Gegenperspektive in der Suche nach Wahrheit als Bildung im Medium der Wissenschaft. Es ist ein Leichtes und berechtigt den Autoren vorzuwerfen, sie gingen in ihren Thesen zu unkritisch mit ihrer eigenen Position um: Weder wird auf die Verstrickung der eigenen Tätigkeiten noch des theoretischen Entwurfs in die kritisierten Bedingungen reflektiert. Der Nachweis, dass sich die Kritik der Unschuld ihrer Kriterien nicht sicher sein kann, scheint die besondere Qualität einer durch Foucault belehrten Erziehungswissenschaft auszuzeichnen. Zum Problem wird dieser Nachweis jedoch nur einer solchen Kritik, welche letztlich in Antagonismen denkt (sei es zwischen Klassen oder zwischen Geist und Welt) und Parteilichkeit für die unbedingte Affir-

mation einer Seite hält. Wird der Widerspruch jedoch nicht *zwischen* Verwertung und Bildung ausgemacht, sondern deren Wechselverhältnis historisch eingeholt – wie wir es hier nur andeuten konnten – ist auch Kritik in eine andere Potenz gesetzt. Bei Adorno findet sich diese Potenz als immanente Kritik, welche von ihm auch als „dialektische Korrektur“ (Adorno 1959, 116) bestimmt wird, als Parteilichkeit für die innergesellschaftliche Spannung, welche der Vereindeutigungswahn der verwalteten Welt verunmöglicht. Bei Heydorn und Koneffke wird die immanente Spannung als Widerspruch *von* Bildung und Herrschaft bzw. *von* Integration und Subversion gefasst und der Kritik systematischer Gehalt gegeben (Heydorn 1970/1972; Koneffke 1969/1994/1997). Kritik ist demnach für eine innovationsabhängige und auf Expansion angewiesene Wachstumsökonomie entscheidend: Nur mit dem das Bestehende übersteigenden Gedanken kann die Weiterentwicklung betrieben werden, von der das Bestehenbleiben abhängt. Kritik ist also als Übersteigendes funktional, bleibt aber eben als Übersteigendes zugleich auch notwendig unkontrolliert, entwickelt potenziell subversive Kraft. Indem Kritik sich vom Bestehenden distanzieren und darin auf ihre eigenen Bedingungen blickt, erscheinen diese als gemacht und änderbar.

Das Wahrheitsstreben der Wissenschaft, von dem als Ideal oder Illusion die Rede ist, erscheint in diesem Licht *nicht* als eindeutiges Strategieelement eines Machtdispositivs, sondern eben als *widersprüchlich*: Dem Identifizierungsimperativ unterworfen, werden nicht nur neue „Wahrheiten“ produziert und verwertet, sondern auch die Erfahrung von Differenz gemacht, für welche es pädagogisch zu sensibilisieren gilt. Nur solange nach Wahrheit *gesucht* und diese offen gehalten wird, kann die Erfahrung der Unverfügbarkeit und Uneinholbarkeit von Wahrheit, des wiederholten Scheiterns bei der Suche gemacht werden. Hierin, im kritischen Potential der Wahrheitssuche, berühren sich der aufklärerische Impetus der Baconschen Wissenschaftssystematik, welche den Geist permanent dazu anhält, jedes tradierte Vorurteil zurückzuweisen und selbstkritisch zu werden, mit der Dekonstruktion, welche Wahrheit im Kommen versteht und in der Unmöglichkeit des Wahrsprechens die

eigene Verantwortung entdeckt.⁵ Bildung im Medium der Wissenschaft könnte unter diesen Vorzeichen als Erfahrung mit dem „Vorrang des Objekts“ (Adorno, z.B. 1969) begriffen werden, welches sich immer wieder entzieht und vom eigenen Zugang verstellt wird. Aber als Eingedenken des Nichtidentischen ist die Wahrheitssuche zugleich Gesellschaftskritik und darf nicht von ihrem Kontext einer auf Machbarkeits- und Kontrollphantasmen gegründeten Verwertungsökonomie gelöst werden (vgl. Bünger 2005). Unter den konkreten historischen Bedingungen von Optimierung und Effizienz parteilich für das Scheitern und die Ungewissheit als ausgeblendete Dimensionen des Menschlichen einzustehen wäre dann als Kritik wirksam, wenn diese nicht anthropologisch oder neo-existenzialistisch zum Überzeitlichen hypostasiert würden, sondern die Beziehung auf die unmenschliche Funktionsweise der Produktion und Reproduktion gesellschaftlicher Verhältnisse hergestellt wird.

Mit der Zuspitzung einer Wendung Heydorns möchte ich schließen: „die Frage nach der Wahrheit wird zur Frage nach dem Menschen, seiner unverkürzten Wirklichkeit.“ (Heydorn 1970, 13) In Zeiten des Zwangs zur Produktion von Ergebnissen, von „Wahrheiten“, käme es darauf an, die Frage gegen die Antwort zu stellen. Aber dazu wäre mehr Widerstand nötig als ihn die Frankfurter Thesen zu leisten vermögen.

Literatur

Adorno, Theodor W. (1959/1997): Theorie der Halbbildung, in: Rolf Tiedemann (Hg.): Gesammelte Schriften, Bd. 8, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 93-121.

Adorno, Theodor W. (1969/1997): Zu Subjekt und Objekt, in: Rolf Tiedemann (Hg.): Gesammelte Schriften, Bd. 10/2, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 741-758.

5. „Da die Gesellschaft auf dieses Wissen nicht verzichten kann, weil es kein anderes, wahreres Wissen gibt als das, mit dem wir Welt konstruieren, gewinnen wir eine Verantwortung ganz neuer Art für die Welt, die nicht mehr als unberührt von ihrem Erkenntwerden gesetzt werden kann“ (Wimmer 2005, 36).

- Büniger, Carsten (2005): Zum programmatischen Gehalt von Adornos „Nicht-identität“ in bildungstheoretischer Absicht, Göttingen: Cuvillier, Online-Publikation.
- Foucault, Michel (1995): Die Maschen der Macht, in: *Freibeuter* 63, S. 22-42.
- Foucault, Michel (1992): Was ist Kritik? Berlin: Merve Verlag.
- Frost, Ursula (Hg.) (2006): Unternehmen Bildung. Die Frankfurter Einsprüche und kontroverse Positionen zur aktuellen Bildungsreform. Paderborn: Sonderheft der Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik.
- Gruschka, Andreas u.a. (2005a): Das Bildungswesen ist kein Wirtschafts-Betrieb. Fünf Einsprüche gegen die technokratische Umsteuerung des Bildungswesens, in: <http://www.uni-frankfurt.de/fb/fb04/download/Thesen10.pdf>
- Gruschka, Andreas u.a. (2005b): Frankfurter Erklärung, in: http://www.uni-frankfurt.de/fb/fb04/download/Frankfurter_Erklaerung.pdf
- Heydorn, Heinz-Joachim (1970): Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft, Frankfurt a. M.: Europäische Verl.-Anst.
- Heydorn, Heinz-Joachim (1971/2004): Zur Aktualität der klassischen Bildung, in Irmgard Heydorn/Gernot Koneffke (Hg.): Werke Bd. 4, Studienausgabe, Wetzlar: Büchse der Pandora, S. 13-28.
- Heydorn, Heinz-Joachim (1972): Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Internetforum: <http://forum-kritische-paedagogik.de/>
- Koneffke, Gernot (1969): Integration und Subversion, in: *Das Argument*, Nr. 54/1969, S.389ff
- Koneffke, Gernot (1994): Zur Dialektik der Mündigkeit, in: ders.: Pädagogik im Übergang zur bürgerlichen Herrschaftsgesellschaft, Wetzlar: Büchse der Pandora, S. 7-19.
- Koneffke, Gernot (1997): Erziehung ist der zum gesellschaftlichen Leib gewordene Widerspruch. Zur Begründung der Pädagogik, in: Hans-Jochen Gamm/Gernot Koneffke (Red.): Jahrbuch für Pädagogik 1997. Mündigkeit. Zur Neufassung materialistischer Pädagogik, Frankfurt a. M./Berlin/Bern/ New York/Paris/Wien: Lang, S. 31-51.
- Liesner, Andrea (2004): Von kleinen Herren und großen Knechten. Gouvernementalitätstheoretische Anmerkungen zum Selbständigkeitskult in Politik und Pädagogik, in: Norbert Ricken/Markus Rieger-Ladich: Michel Foucault. Pädagogische Lektüren, Wiesbaden: VS Verlag, S. 285-300.

Die Ökonomisierung der Pädagogik

- Ludwig A. Pongratz (2004): Freiwillige Selbstkontrolle. Schule zwischen Disziplinar- und Kontrollgesellschaft, in: Norbert Ricken/Markus Rieger-Ladich: Michel Foucault. Pädagogische Lektüren, Wiesbaden: VS Verlag, S. 243-259.
- Masschelein, Jan/ Simons, Maarten (2005): Globale Immunität oder Eine kleine Kartographie des europäischen Bildungsraums, Zürich/ Berlin: Diaphanes.
- Maurer, Susanne/Weber, Susanne (2006): Gouvernamentalität und Erziehungswissenschaft. Wissen – Macht – Transformation, Wiesbaden: VS Verlag.
- Ricken, Norbert (2006): Die Ordnung der Bildung. Beiträge zu einer Genealogie der Bildung, Wiesbaden: VS Verlag.
- Rieger-Ladich, Markus (2002a): Pathosformel Mündigkeit. Beobachtungen zur Form erziehungswissenschaftlicher Reflexion, in: Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Pädagogik 78, S. 153-182.
- Rieger-Ladich, Markus (2002b): Pathosformel Mündigkeit. Beobachtungen zur pädagogischen Semantik, Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Roland Reichenbach (2004): ‚La fatigue de soi‘: Bemerkungen zu einer Pädagogik der Selbstsorge, in: Norbert Ricken/Markus Rieger-Ladich: Michel Foucault. Pädagogische Lektüren, Wiesbaden: VS Verlag, S. 187-200.
- Roswitha Lehmann-Rommel: Partizipation, Selbstreflexion und Rückmeldung: gouvernementale Regierungspraktiken im Feld Schulentwicklung, in: Norbert Ricken/Markus Rieger-Ladich: Michel Foucault. Pädagogische Lektüren, Wiesbaden 2004, 261-283.
- Wimmer, Michael (2005): Die überlebte Universität. Zeitgemäße Betrachtungen einer „unzeitgemäßen“ Institution, in Andrea Liesner/Olaf Sanders (Hg.): Bildung der Universität. Beiträge zum Reformdiskurs. Bielefeld: transcript, 19-41.
- Zencke, Karl G. (1972): Pädagogik – Kritische Instanz der Bildungspolitik? Zur technischen und emanzipatorischen Relevanz der Erziehungswissenschaft. München:List.

Anhang

DGfE-Kongress 2006: bildung – macht – gesellschaft

AG 16:

Die Macht der Bildung – Gouvernementalitätstheoretische Perspektiven in der Erziehungswissenschaft

Programm

- 15.15 - 15.25 *Prof. Dr. Norbert Ricken, Bremen*
Dr. Andrea Liesner, Hamburg
Begrüßung und Einleitung
- 15.25 - 15.45 *Prof. Dr. Norbert Ricken, Bremen*
Bildung als Dispositiv. Systematische Überlegungen zum Ansatz der `studies of governmentality`
- 15.45 - 15.55 Kommentar: *PD Dr. Thomas Lemke, Frankfurt/M.*
- 15.55 - 16.10 *Dr. Rita Casale, Zürich*
Erziehung der Leidenschaften als Staatsaffäre. Eine historische Perspektive
- 16.10 - 16.20 Kommentar: *Dr. Paolo Napoli, Paris*
- 16.20 - 16.35 *Dr. Andrea Liesner, Hamburg*
Bildung, Macht und Markt. Gouvernementale Regierungsstrategien der Gegenwart
- 16.35 - 16.45 Kommentar: *PD Dr. Ulrich Bröckling, Konstanz*
- 16.45 - 17.00 Plenumsdiskussion
- 17.00 - 17.15 Pause
- 17.15 - 18.00 Podiumsdiskussion
Die Ökonomisierung der Pädagogik – zur Diskussion eines Topos der Kritischen Erziehungswissenschaft
Eröffnungsthesen: *Nicole Balzer, Bremen*
M.A. Carsten Bünger, Darmstadt
Moderation: *Prof. Dr. Norbert Ricken, Bremen*

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Balzer, Nicole, ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin und Lektorin am Fachbereich Erziehungs- und Bildungswissenschaften der Universität Bremen.

Bünger, Carsten, M.A., ist Doktorand und Stipendiat an der Universität Darmstadt.

Casale, Rita, Dr. phil., ist Oberassistentin am Fachbereich Allgemeine Pädagogik der Universität Zürich.

Lemke, Thomas, PD Dr. phil, ist Mitarbeiter am Institut für Sozialforschung an der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt/M., und Heisenbergstipendiat der Deutschen Forschungsgemeinschaft.

Liesner, Andrea, Dr. phil. habil., ist Professorin für Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der Bildungsprozesse im Kontext ökonomischer Transformationen an der Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft der Universität Hamburg.

Ricken, Norbert, Dr. phil. habil., ist Professor für Allgemeine, Historische und Vergleichende Erziehungswissenschaft am Fachbereich Erziehungs- und Bildungswissenschaften der Universität Bremen.