

11 Zur Bildung des Arbeitskraftunternehmers

Wenn man im Rahmen meiner Untersuchung Aspekte einer Neubestimmung des Bildungsbegriffs formulieren möchte, die dem postfordistischen Kalkül beziehungsweise der Figur des Arbeitskraftunternehmers Rechnung tragen, dann – so meine Annahme – erschien es angebracht, bei den subjekt- und gesellschaftstheoretischen Überlegungen aus dem zweiten Teil meiner Untersuchung anzuknüpfen. Im Durchgang durch Momente von *Unterwerfung*, *Anerkennung* und *radikaler Pluralität* innerhalb aktueller bildungstheoretischer Entwürfe konnten entsprechende Aspekte identifiziert werden. Um sie zu bündeln, wird das vorliegende Kapitel aus zwei Richtungen auf die Frage nach der *Bildung des Arbeitskraftunternehmers* zugehen. Erstens ist von den *Anforderungen an den Arbeitskraftunternehmer* auszugehen: Zu diesem Zweck werde ich die „Schlüsselqualifikationen des Arbeitskraftunternehmers“ in der Formulierung Voß’ und Pongratz’ mit den im vorigen Kapitel erarbeiteten Aspekten einer Neubestimmung des Bildungsbegriffs in Beziehung setzen: Lässt sich die These der Autoren von einer expliziten Nähe dieser Schlüsselqualifikation zum erziehungswissenschaftlichen Bildungsbegriff stützen? Es wird sich erweisen, dass eine solche Nähe nur zum Teil plausibel erscheint, vor allem aber, dass einige der so herausgearbeiteten Aspekte die Machtwirkungen von Bildung unerkannt fortschreiben. Deshalb ist zweitens von einer Kritik an den *Machtwirkungen von Bildung* auszugehen: Es ist zu fragen, ob die im vorigen Kapitel herausgearbeiteten Aspekte einer Neubestimmung des Bildungsbegriffs geeignet sind, die Machtwirkungen von Bildung im Feld subjektiver Arbeit kenntlich zu machen oder vielleicht sogar anzugehen. Im dritten Abschnitt werde ich die so gewonnenen Erkenntnisse vor dem Hintergrund der bisherigen Ergebnisse meiner Überlegungen zusammenfassen, um den Blick auf die *Bildung des Arbeitskraftunternehmers* zu schärfen. Dabei wird sich erweisen, dass die Bildung des Arbeitskraftunternehmers in mehrfacher Hinsicht nur paradox gedacht werden kann.

Bildung und die „Schlüsselqualifikationen des Arbeitskraftunternehmers“

Rufen wir uns zunächst Voß' und Pongratz' Aufzählung der „Schlüsselqualifikationen des Arbeitskraftunternehmers“ in Erinnerung:

„aktive Produktivitätsorientierung und Marktorientierung hinsichtlich der eigenen Fähigkeiten und Leistungen, Fähigkeiten zur flexiblen Selbstorganisation von Alltag und Lebenslauf, Kompetenzen zum flexiblen Identitätsmanagement sowie zur Ichstabilisierung und Autonomisierung, komplexe Lernfähigkeiten sowie Sozial- und Kommunikationsqualifikationen einschließlich der Fähigkeiten zur Bildung und Stabilisierung sozialer Integrationsräume (d.h. Fähigkeiten zur Selbstsozialisation und Sozialkonstruktion), Kompetenzen zur Regulierung und Begrenzung der Selbstausbeutung u.v.a.m.“ (Dies. 1998, 155)

Ich hatte bereits in der Einführung zum dritten Teil meiner Untersuchung darauf hingewiesen, dass einige dieser „Schlüsselqualifikationen“ nicht über den Mainstream von Berufspädagogik und „Managementliteratur“ hinausgehen: Aktive „Produktivitätsorientierung und Marktorientierung hinsichtlich der eigenen Fähigkeiten und Leistungen“, „komplexe Lernfähigkeiten“, „Fähigkeiten zur flexiblen Selbstorganisation von Alltag und Lebenslauf“ sowie „Sozial- und Kommunikationsqualifikationen“ sind Formeln, die sich fast wortgleich in entsprechenden Publikationen wiederfinden lassen, wie die Kapitel 2 und 3 meiner Untersuchung gezeigt haben sollten. Der These von Voß und Pongratz (1998, 155), der zufolge diese Schlüsselqualifikationen „bisher so gut wie nicht expliziter Bestandteil der etablierten Bildungsagenda (und auch nicht der entsprechenden Wissenschaften)“ sind, kann daher zumindest hinsichtlich dieser Punkte nicht zugestimmt werden.

Zusammenfassend können diese „Schlüsselqualifikationen“ als Erweiterung subjektiver Handlungsfähigkeit interpretiert werden. Ausgehend von den Überlegungen aus dem zweiten Teil meiner Untersuchung ist die Herstellung und Erweiterung subjektiver Handlungsfähigkeit als Prozess der Unterwerfung unter diejenigen Formen von „Macht“ zu verstehen, die die soziale Existenz und Handlungsfähigkeit menschlicher Individuen reglementieren. Der Gewinn der so erarbeiteten Perspektive liegt darin sichtbar zu machen, dass die Herstellung und Erweiterung subjektiver Handlungsfähigkeit *immer* mit einer Unterwerfung einhergeht.

Mit Michael Wimmer (1996a, 159) wäre auch Bildung als heteronomer Prozess zu verstehen, in dem das „Selbst-Denken-und-Erkennen-Wollen“ gegeben wird. Er nimmt jedoch eine wichtige Differenzierung vor: zwischen einem bewussten, intentionalen und einem unbewussten, nicht-intentionalen Prozess. Den letzteren versteht er als ursprüngliche, jedem Bewusstseinsakt,

jedem Inhalt und jeder Absicht *vorgängige* Hinwendung zum Anderen, welche jedoch das „Selbst-Denken-und-Erkennen-Wollen“ erst ermögliche und anstoße. Nur in diesem Prozess werde *Bildung* gegeben – als *Gabe*. Intentionalität hingegen zerstöre die Gabe der Bildung. Eine bewusste, zweckgerichtete Herstellung und Erweiterung subjektiver Handlungsfähigkeit im von Voß und Pongratz beschriebenen Sinne wäre so gesehen *nicht* als Bildung im erziehungswissenschaftlichen Sinne zu begreifen.

Kommen wir zu einer zweiten Kategorie der „Schlüsselqualifikationen des Arbeitskraftunternehmers“ in der Formulierung Voß' und Pongratz': „Kompetenzen zum flexiblen Identitätsmanagement sowie zur Ichstabilisierung und Autonomisierung“ sowie „Fähigkeiten zur Bildung und Stabilisierung sozialer Integrationsräume (d.h. Fähigkeiten zur Selbstsozialisation und Sozialkonstruktion)“ artikulieren genau jene Vorstellung von der Autonomie des Subjekts im Prozess seiner Sozialwerdung, die aus meiner Untersuchung heraus mit einem dreifachen Fragezeichen zu versehen ist:

Erstens hatten wir gesehen, dass ausgehen von Judith Butlers Überlegungen die Handlungsfähigkeit des menschlichen Subjekts an dessen soziale Existenz gekoppelt und als Resultat einer Unterwerfung zu verstehen ist. Daher machen Formulierungen wie „Autonomisierung“ und „Selbstsozialisation“ den Prozess der Unterwerfung, welcher der sozialen Existenz ebenso wie der Handlungsfähigkeit des Subjekts zugrunde liegt, vergessen. *Zweitens* hatten wir gesehen, dass in einer radikal pluralisierten – postmodernen – Gesellschaft dem Subjekt die Basis für eine dauerhafte soziale Existenz genommen wird. Die hieraus resultierende Ausbeutbarkeit des Arbeitskraftunternehmers wird von den oben genannten Formulierungen Voß' und Pongratz' verdeckt und unsichtbar gemacht. *Drittens* schließlich konnten wir mit Butler Prozesse der Unterwerfung (aus der Perspektive von *Ego*) als Prozesse der Anerkennung (aus der Perspektive von *Alter*) begreifen. Aus der Sicht Stojanovs und Peukerts war Anerkennung als Vorbedingung gelingender Bildungsprozesse zu verstehen. Allerdings handelt es sich – ganz explizit zumindest bei Peukert – um eine besondere Form von Anerkennung: um die Anerkennung der Alterität und Singularität des Anderen. Spricht man wie die Autoren der Arbeitskraftunternehmerthese von „Autonomisierung“ und „Selbstsozialisation“, dann gerät die vorgängige Sozialität des Subjekts aus dem Blick; von Bildung ließe sich hier nur dann sprechen, wenn diese vorgängige Sozialität als Anerkennung der Alterität und Singularität des Anderen verstanden wird.

Eine Formulierung aus der Aufzählung der Schlüsselqualifikationen des Arbeitskraftunternehmers bleibt noch übrig: „Kompetenzen zur Regulierung und Begrenzung der Selbstausbeutung“. Zunächst ist hier einer der oben genannten Vorbehalte zu wiederholen: Ob und wie die Selbstausbeutung des Arbeitskraftunternehmers begrenzt werden kann, wo doch ausgehend von Teil II meiner Untersuchung die Ausbeutbarkeit des Arbeitskraftunternehmers als

strukturelles Kennzeichen seiner Subjektivität zu verstehen ist, lässt sich zumindest in den knappen Ausführungen Voß' und Pongratz' hierzu nicht erkennen. Auf der anderen Seite führt die strukturelle Ausbeutbarkeit des Arbeitskraftunternehmers die Dringlichkeit der Formulierung Voß' und Pongratz' klar vor Augen: Wenn die Bildung des Arbeitskraftunternehmers nicht nur etwas mit den Anforderungen zu tun hat, die an ihn gestellt werden, sondern auch mit dem Widerstand, den er diesen möglicherweise entgegenzubringen vermag, dann liegt die Bildung des Arbeitskraftunternehmers gerade in der Begrenzung seiner Selbstausbeutung.

Vor diesem Hintergrund scheinen mir die Überlegungen Hans-Christoph Kollers von besonderer Bedeutung zu sein: Wir hatten gesehen, dass er Bildung erstens als Anerkennung des Widerstreits (skeptische Dimension) und zweitens als Hervorbringung neuer Sätze und Diskursarten, um etwas bislang nicht Artikuliertes artikulieren zu können (innovative Dimension), versteht. Drittens legt Koller seinen Schwerpunkt auf rhetorische Figuren, um das *Wie* gelingender Bildungsprozesse zu beschreiben; neben der metonymischen Kontextbildung komme dabei insbesondere der ironischen Distanzierung eine Rolle bei der Hervorbringung neuer Diskursarten zu.

„Begrenzung der Selbstausbeutung“ bedeutet so gesehen *erstens* die Anerkennung des Widerstreits zwischen der ökonomischen Diskursart, der sich der Arbeitskraftunternehmer zwecks Sicherstellung seiner ökonomischen Existenz zu unterwerfen hat, und anderen Diskursarten. Im achten Kapitel meiner Untersuchung hatte ich plausibel zu machen versucht, dass mit jeder Diskursart immer auch das Potenzial für eine weitere soziale Existenzweise im Sinne Butlers gegeben ist. Anerkennung des Widerstreits zwischen der ökonomischen und anderen Diskursarten bedeutet so gesehen auch die Anerkennung des Widerstreits zwischen unterschiedlichen sozialen Existenzweisen. Das Dasein als den Zwängen der Ökonomie unterworfenen Arbeitskraftunternehmer würde dann zwar immer noch als notwendige ökonomische, nicht aber als einzig mögliche Form einer sozialen Existenz erscheinen. Auf diese Weise könnte die Anerkennung dieses Widerstreits der Selbstausbeutung des Arbeitskraftunternehmers entgegenwirken.

Zweitens bedeutet „Begrenzung der Selbstausbeutung“ in einer Situation, die nach Lyotard durch eine „Vorherrschaft der ökonomischen Diskursart“ (WS 293/253) geprägt ist, die Hervorbringung neuer Diskursarten, um innerhalb der Regeln der ökonomischen Diskursart nicht Artikulierbares artikulierbar zu machen und somit das Potenzial für weitere, möglicherweise widerstreitende soziale Existenzen allererst entstehen zu lassen.

Drittens hatten wir gesehen, dass die Ausbeutbarkeit des Arbeitskraftunternehmers darauf beruht, dass in einer postmodernen Gesellschaft keine soziale Existenz auf Dauer gesichert ist. „Begrenzung der Selbstausbeutung“ bedeutet so gesehen die ironische Distanzierung von der eigenen Position bezie-

ungsweise die „Ironisierung endgültiger Aussagen“ (Koller 1999, 277), um sich von der jeweiligen – in der Postmoderne notwendigerweise vorläufigen – sozialen Position nicht vereinnahmen zu lassen und überhaupt erst die Möglichkeit zu schaffen, „in Anerkennung der unhintergehbaren Pluralität der Diskursarten neue Sätze und Diskursarten hervorzubringen, die bisher unbekannten Sinn erschließen“ (ebd.).

Eine vorläufig auf diese Weise skizzierte Bildung des Arbeitskraftunternehmers macht jedoch nicht per se die Machtwirkungen von Bildung sichtbar.

Bildung und Macht im Feld subjektivierter Arbeit

In meiner Diskussion des erziehungswissenschaftlichen Bildungsbegriffs zu Beginn des vorigen Kapitels hatte ich zwei Argumentationsstränge angeführt, die in je eigener Weise den Bildungsbegriff einer Kritik unterziehen: Blankertz kritisiert Humboldts Privilegierung der griechischen Sprache, denn damit werde Bildung zum Privileg des gehobenen Bürgertums; Masschelein und Ricken betrachten den Bildungsbegriff als neue Form von Macht – als Führung mittels individueller Selbstvervollkommnung. Beide Argumentationsstränge lassen sich auch auf die Bildung des Arbeitskraftunternehmers beziehen.

Die Argumentation von Masschelein und Ricken greift auf Foucaults Konzept der *Gouvernementalität* zurück und versteht die „Bildungsidee als grundlegende Struktur einer historisch neuen Machtform“: einer „Macht durch ‚Führung der Führungen‘“ (Lüders 2005, 2). Das Individuum werde „in seinen individuellen Versuchen der vervollkommnenden Selbstführung geführt“ (ebd.). Opitz begreift genau diese Form der Führung als *Gouvernementalität des postfordistischen Unternehmens*. Ich hatte in Kapitel 2 meiner Untersuchung rekonstruiert, dass nach Opitz (2004) durch den „Entzug von Strukturen und Routinen“ sowie die „Übertragung von Marktbedingungen auf möglichst viele Unternehmensteile“ (ebd., 143) ein *gouvernementaler* Macht/Wissens-Komplex im Sinne Foucaults geschaffen wird, der die Subjektposition eines „unternehmerischen Selbst“ hervorbringt (ebd., 145). Es wundert daher nicht, dass in der von Opitz analysierten „Managementliteratur“ der Begriff der Bildung in genau dem von Masschelein und Ricken kritisierten Sinne verwendet wird (vgl. bspw. Sprenger 2005, 273ff.).

Die Figur des Unternehmers steht in besonderer Weise für Selbstständigkeit und Autonomie – die Ausführungen in Teil I meiner Untersuchung haben dies ebenso gezeigt wie die im vorigen Abschnitt diskutierten Formulierungen hinsichtlich der „Schlüsselqualifikationen des Arbeitskraftunternehmers“. Auch aus weiteren, nicht-affirmativen Perspektiven wird die Autonomie des Subjekts betont: So stellt Kirsten Lehmkuhl die „Stärkung des Ichs“ ins Zentrum ihrer Überlegungen, um die „sozial-kommunikativen und intellektuell-

kreativen Fähigkeiten“ des Einzelnen auszubauen (dies. 2002, 248), und sowohl Peukert als auch Stojanov akzentuieren das selbstbestimmte Subjekt als Ziel von Bildung.

Demgegenüber versieht Wimmer ebenso wie Masschelein und Ricken solche Vorstellungen von Autonomie mit einem Fragezeichen. Er zieht hieraus aber eine andere Konsequenz: Während Masschelein und Ricken die Verschwisterung von Bildung und Macht als Begründung für eine Verabschiedung des Bildungsbegriffs heranziehen, verfolgt Wimmer eine andere Strategie. Bildung begreift er als heteronomen Prozess, in den das „Selbst-Denken-und-Erkennen-Wollen“ als nicht-intentionale und nicht-bewusste Gabe *gegeben* wird (ders. 1996a, 159). Somit ruft die Vorstellung einer *Gabe der Bildung* die Heteronomie von Bildung und damit die Kontaminierung kritischen Denkens durch die vorgängige Affirmation ins Denken. Auf diesem Wege vermag das Denken einer *Gabe der Bildung* die Machtwirkung von Bildung sichtbar zu machen. Das ist das Eine. Auf der anderen Seite jedoch droht nach Butler die Auflösung des Ich, würde man dessen Heteronomie vollständig transparent machen: „Das Verhaftetsein in seinen ursprünglichen Formen muss sowohl *entstehen* wie *verleugnet werden*, seine Entstehung muss seine teilweise Verleugnung sein, soll es überhaupt zur Subjektwerdung kommen.“ (PdM 13) So gesehen befindet sich die Bildung des Arbeitskraftunternehmers in einem Dilemma: Die Figur des Unternehmers zu stärken sowie Autonomie und Selbstständigkeit zu betonen ließe die Führung mittels individueller Selbstvervollkommnung und damit die Machtwirkung von Bildung unerkannt. Bildung als grundsätzlich heteronomen Prozess anzuerkennen und damit letztlich die Heteronomie des Ich vollständig transparent zu machen hieße die Auflösung des Ich zu riskieren und damit die Handlungsfähigkeit des Arbeitskraftunternehmers zu unterminieren. Dieses Dilemma ist auf der Ebene des Individuums unauflösbar.

Nach Peukert bezeichnet Bildung jedoch nicht nur den „Aufbau eines neuen Selbst- und Wirklichkeitsverständnisses“ von Individuen, sondern – damit untrennbar verwoben – die „Transformation gesellschaftlicher Strukturen“ (ders. 1998, 18). Gesellschaftliche Strukturen sind letztlich auch der Bezugspunkt in Butlers Adorno-Vorlesungen (vgl. Kapitel 6 meiner Untersuchung). Butler fragt hier nach der Verantwortung des Subjekts. Diese verortet sie weder in dessen Autonomie, noch ginge es darum, die Heteronomie des Subjekts vollkommen transparent zu machen (und damit Verantwortung zu delegieren). Verantwortung für das eigene Tun bedeute vielmehr, dass man sich mit Lévinas der primären, vorgängigen Verantwortung *für den Anderen* nicht verschließt und diese Heteronomie „als Zeichen einer geteilten Verletzlichkeit, einer gemeinsamen Körperlichkeit, eines geteilten Risikos begreift“ (Butler 2003, 100). So gesehen ginge es bei der Bildung des Arbeitskraftunternehmers weder darum, seine Autonomie zu steigern, wie Voß und Pongratz

schreiben, oder die Verantwortung für sein Dasein ausschließlich in seine eigenen Hände zu legen, wie es die Kommission für Zukunftsfragen der Freistaaten Bayern und Sachsen fordert, noch ginge es darum, seine Verantwortung schlicht zu negieren. Bei der Bildung des Arbeitskraftunternehmers ginge es vielmehr um die Transformation gesellschaftlicher Strukturen in Richtung einer allgemeinen Anerkennung der nicht delegierbaren Verantwortung für den Anderen in seiner Singularität: Das Subjekt, *das etwas unternimmt*, müsste in seiner Singularität anerkannt und in eine gemeinsame, geteilte Verantwortung eingebettet werden.

Kommen wir zum zweiten Argumentationsstrang hinsichtlich der Machtwirkungen von Bildung: Blankertz sieht in Humboldts Privilegierung der griechischen Sprache eine Privilegierung des Bürgertums, denn nur dieses habe sich eine Beschäftigung mit zweckfreien Inhalten leisten können. Auf diesem Wege habe Humboldts Bildungsverständnis zur Stabilisierung der hierarchischen Gesellschaftsordnung beigetragen. Teil I meiner Untersuchung hat allerdings erkennen lassen, dass zunehmend von einer – zumindest partiellen – Entgrenzung von Lebenswelt und Systemrationalität auszugehen ist. Ob angesichts dessen überhaupt noch bestimmten Inhalten eine Zweckfreiheit zugesprochen werden kann, erscheint mir zumindest fraglich. Hinsichtlich der Entgrenzung von Lebenswelt und Systemrationalität hatte ich ausgehend von Teil II meiner Untersuchung eine spezifische Zeitstruktur angenommen. Diese Zeitstruktur lässt das Verhältnis zwischen einer allgemeinen, zweckfreien Bildung und der Ökonomie in einem neuen Licht erscheinen.

Voß und Pongratz siedeln ihre „Schlüsselqualifikationen des Arbeitskraftunternehmers“ explizit in der Nähe eines erziehungswissenschaftlichen Begriffs von Bildung an, deshalb erschien es plausibel, eine Brücke von ihrer Formulierung der Begrenzung von Selbstaussbeutung zum Bildungsbegriff Kollers zu schlagen. Setzt man das so gewonnene Verständnis der Bildung des Arbeitskraftunternehmers mit der spezifischen zeitlichen Struktur der Entgrenzung von Lebenswelt und Systemrationalität in Beziehung, so wird deutlich, dass auch eine so verstandene Bildung sich in Machtwirkungen zu verstricken droht:

Bildung ist in ihrer innovativen Dimension nach Koller als sprachlicher Prozess der Entstehung neuer Diskursarten zu verstehen, die bislang nicht Artikuliertes beziehungsweise unter den gegebenen Regeln nicht Artikulierbares artikulierbar machen. Als Bildung des Arbeitskraftunternehmers im Sinne einer Begrenzung von Selbstaussbeutung wäre dies insoweit zu verstehen, als dem Arbeitskraftunternehmer hiermit potenziell weitere soziale Existenzen zur Verfügung stehen, sein Status als Subjekt also nicht auf seine Existenz als Arbeitskraftunternehmer beschränkt bliebe. Legt man die zeitliche Struktur der Entgrenzung von Lebenswelt und Systemrationalität zugrunde, die ich ebenfalls in Kapitel 8 unter Rückgriff auf Lyotard und Walz – aber auch mit

Bezug zu weiteren Positionen von Sozialwissenschaft und „Managementliteratur“ – erarbeitet hatte, dann kann die ökonomische Diskursart den Prozess der Hervorbringung neuer Diskursarten *ex ante* nicht determinieren. Bildungsprozesse im oben beschriebenen Sinne sind also auch unter den Bedingungen einer Vorherrschaft der ökonomischen Diskursart möglich.

„Vorherrschaft der ökonomischen Diskursart“ bedeutet nach Lyotard jedoch, dass die ökonomische Diskursart *ex post* und *ex negativo* ihrer Logik nach zweckmäßige von unzweckmäßigen Diskursarten trennt und letztere „aussondert“. Mit Walz gesprochen: Die Ökonomie kann keine medialen Spiele erfinden, aber bestehende mediale Spiele fördern oder ihnen ökonomische Ressourcen verweigern. Für die Bildung des Arbeitskraftunternehmers im oben beschriebenen Sinne hieße das: Jede neu entstandene Diskursart und damit jedes Potenzial für eine alternative soziale Seinsweise wird nach ihrer Hervorbringung von der ökonomischen Diskursart auf ihre Zweckmäßigkeit „geprüft“, als zweckmäßig vereinnahmt und mittels ökonomischer Ressourcen gefördert oder als unzweckmäßig ausgesondert. Insoweit die Bildung des Arbeitskraftunternehmers die Möglichkeit der Begrenzung von Selbstausbeutung suggeriert – und damit ein emanzipatorisches Potenzial verspricht –, sich jedoch unter den Bedingungen einer Vorherrschaft der ökonomischen Diskursart in ihr Gegenteil verkehrt, können wir hier von einer Machtwirkung von Bildung sprechen: Entweder inkludiert jeder Bildungsprozess im oben beschriebenen Sinne den Arbeitskraftunternehmer erneut in die ökonomische Diskursart oder er exkludiert ihn aus der durch die Vorherrschaft der ökonomischen Diskursart geprägten Menge sozialer Existenzweisen. Auch dieses Dilemma der Bildung des Arbeitskraftunternehmers ist auf der Ebene des Individuums unauflösbar.

Wenn man die Bildung des Arbeitskraftunternehmers nicht nur mit den Anforderungen in Verbindung bringen möchte, die an ihn gestellt werden, sondern auch mit dem Widerstand, den er diesen möglicherweise entgegenzubringen vermag, dann ist auch an dieser Stelle die Ebene der Gesellschaft gefragt: Bildung des Arbeitskraftunternehmers hieße dann die Transformation gesellschaftlicher Strukturen in Richtung der Anerkennung des Widerstreits zwischen der ökonomischen Diskursart und anderen Diskursarten, die Hervorbringung neuer Diskursarten, um diesem Widerstreit allererst Ausdruck zu verschaffen, und damit das gesamtgesellschaftlich geteilte Eingeständnis,¹ dass menschlichen Individuen eine potenziell unabschließbare Menge möglicher sozialer Existenzweisen zukommt. Menschliche Individuen, die in ver-

1 An dieser Stelle begegnen wir erneut genau jenem performativen Selbstwiderspruch, der als Einwand gegen Lyotards Konzeption des Widerstreits von verschiedener Seite vorgebracht wurde. Ich hatte dies in Kapitel 8 meiner Untersuchung diskutiert.

schiedenster Weise soziale Existenz und Handlungsfähigkeit im Sinne Butlers erlangen können, können auch in verschiedenster Weise *etwas unternehmen*.

Die Bildung des Arbeitskraftunternehmers und ihre Paradoxie

Es ist jedoch durchaus nicht eindeutig bestimmbar, ob die Bildung des Arbeitskraftunternehmers, die im oben beschriebenen Sinne etwas mit dem Widerstand zu tun hat, den der Arbeitskraftunternehmer der ihm zugemuteten Situation entgegenzubringen vermag, sich nicht auch als funktional für die Ökonomie erweisen könnte.

Die Figur des Unternehmers wird nicht nur mit Autonomie und Selbstständigkeit in Verbindung gebracht, sondern auch mit Kreativität und Innovation. So spricht beispielsweise die mehrfach angeführte Kommission für Zukunftsfragen der Freistaaten Bayern und Sachsen (1997) von der „Aktivierung aller kreativen und innovativen, das heißt im umfassendsten Sinne unternehmerischen Kräfte“ (ebd., 7), wichtig seien „unternehmerisch handelnde, schöpferische Menschen“ (ebd., 8). Und der US-amerikanische Wirtschaftswissenschaftler Richard Florida (2002) postuliert eine „kreative Klasse“ als Motor wirtschaftlicher Entwicklung und Prosperität. Noch stärker betonen Lyotard sowie Ridderstråle und Nordström die Bedeutung des Neuen, wie ich bereits in Kapitel 1 meiner Untersuchung hinsichtlich der Bedeutung von Wissen herausgestellt hatte: Lyotard behauptet für den Bereich des wissenschaftlichen Wissens, dass die Relevanz einer Aussage darin bestehe, „Ideen zu veranlassen“, das heißt *andere* Aussagen und andere Spielregeln“ (PW 185; Herv. F.E.), bezieht diese These jedoch auch auf das kapitalistische System. Ridderstråle und Nordström (2005) zeigen aus wirtschaftswissenschaftlicher Perspektive, dass in unserer heutigen Ökonomie Erfolg vor allem darauf beruht, sich von anderem Akteuren, Produkten und Dienstleistungen zu *unterscheiden*.

So gesehen könnte die Hervorbringung neuer Diskursarten, die ich oben als Bildung des Arbeitskraftunternehmers mit einer Begrenzung von Selbstausbeutung in Verbindung gebracht hatte, sich als durchaus funktional für eine postfordistische Ökonomie darstellen. In diesem Sinne ließe sich schlussfolgern, dass die Bildung des Arbeitskraftunternehmers sich genau dann als funktional erweist (da sie Neues entstehen lässt, was offenbar der Prosperität einer postfordistischen Ökonomie zuträglich ist), wenn sie den bisherigen Rahmen von Funktionalität sprengt (da die Anerkennung des Widerstreits beziehungsweise die Hervorbringung neuer Diskursarten der Begrenzung von Selbstausbeutung dient). Dies scheint mir eine erste Paradoxie der Bildung des Arbeitskraftunternehmers zu sein.

Neben der Begrenzung von Selbstausbeutung hatte ich oben einen weiteren Aspekt angeführt, der den Machtwirkungen der Bildung des Arbeitskraftunternehmers entgegenstehen könnte. Es ginge darum, den Arbeitskraftunternehmer in seiner Singularität anzuerkennen und in eine gemeinsame Verantwortung einzubetten, um weder der Illusion seiner Autonomie zu unterliegen (und damit die Unterwerfung als Bedingung der Möglichkeit von Handlungsfähigkeit zu unterschlagen), noch seine Handlungsfähigkeit zu unterminieren (indem die Heteronomie des Ich vollständig transparent gemacht und damit die Auflösung des Ich riskiert würde).

Bereits in Teil II meiner Untersuchung hatte ich von der Anerkennung des Arbeitskraftunternehmers gesprochen. Mein Argument lautete dort: Um als Subjekt Handlungsfähigkeit zu erlangen, muss der Arbeitskraftunternehmer für sein individuelles Arbeitsvermögen soziale Wertschätzung erfahren. Die Kriterien, anhand derer soziale Wertschätzung sich bemisst, hatten sich jedoch als intransparent, kaum vorhersehbar und einander widersprechend herausgestellt. Deshalb erscheint die Anerkennung des Arbeitskraftunternehmers und damit sein Status als handlungsfähiges Subjekt dauerhaft unsicher. Diese Unsicherheit des Arbeitskraftunternehmers hatte ich für dessen mangelnde Selbstrationalisierung und Selbstökonomisierung verantwortlich gemacht, die aus den empirischen Studien Voß und Pongratz deutlich herauslesbar ist.

Stellt man nun dieser Form von Anerkennung, die der Logik postfordistischen Wirtschaftens entspringt, eine bildungstheoretisch begründete Form von Anerkennung entgegen, die die Alterität und Singularität des Einzelnen anerkennt, dann könnte diese Form der Anerkennung dem Arbeitskraftunternehmer gerade jene Sicherheit vermitteln, die eine Ausweitung seiner Selbstökonomisierung und Selbstrationalisierung ermöglicht. Nun ist Alterität ebenso wenig „sicher“ oder „gewiss“ wie eine Gabe – im Gegenteil: Mit diesen Begriffen wird das im Anderen Unverfügbare und in diesem Sinne Ungewisse betont. Wenn man aber die ethische Forderung Lévinas nach der unbedingten Anerkennung des Anderen in seiner Alterität und Singularität als politische Forderung ernst nimmt, dann wäre eine Gesellschaft denkbar, in der sich ein menschliches Individuum seiner Anerkennung insofern „sicher“ sein kann, als es keine Missachtung mehr zu befürchten hätte. Aus meiner Sicht kann auch Wimmers bildungstheoretische Interpretation dieser Form von Anerkennung als ethische Forderung aufgefasst werden, die ein Geflecht der Anerkennung von Singularität und Alterität umfasst und somit dem Individuum „Sicherheit“ verspricht.

Anders gesagt: Wenn die Unsicherheit des Arbeitskraftunternehmers daher rührt, dass er sich seiner Anerkennung niemals gewiss sein kann, da sie sich anhand intransparenter, kaum vorhersehbarer und einander widersprechender Kriterien bemisst, dann bietet eine Form von Anerkennung, die die Alterität und Singularität des Einzelnen anerkennt, und deshalb ohne Bemes-

sungskriterien auskommt, dem Arbeitskraftunternehmer Sicherheit. Und wenn die mangelnde Selbstrationalisierung und Selbstökonomisierung des Arbeitskraftunternehmers aus der Unsicherheit seiner Anerkennung resultiert, dann kann aus der Sicherheit seiner Anerkennung die Ausweitung seiner Selbstökonomisierung und Selbstrationalisierung resultieren. Auch in diesem Sinne ließe sich also schlussfolgern, dass die Bildung des Arbeitskraftunternehmers sich genau dann als funktional erweist (indem sie dessen Selbstökonomisierung und Selbstrationalisierung steigert), wenn sie keine funktionalen Zwecke verfolgt (da sie in der Anerkennung der Singularität und Alterität des Einzelnen besteht). Dies scheint mir eine zweite Paradoxie der Bildung des Arbeitskraftunternehmers zu sein.

Ebenso wie die Subjektivierung der Arbeit eine Unterwerfung des Subjekts unter die Erfordernisse der Arbeitswelt bewirkt, *zugleich* jedoch dessen gestalterische Freiheit erfordert, und ebenso wie das Subjekt selbst dem Gegebenen unterworfen, *zugleich* jedoch darüber hinausweisend zu verstehen ist, kann auch die Bildung des Arbeitskraftunternehmers nur als Paradox gedacht werden: Sie erweist sich genau *dann* als funktional, wenn sie *nicht nur* funktional ist. Diese Paradoxien gilt es nicht zu überwinden, sie sind keine Fehler in der Theoriearchitektur; es handelt sich vielmehr um diejenige Ausgestaltung, die die grundsätzlich paradoxe Gestalt von Bildung – ja von Pädagogik generell – in Bezug auf den Arbeitskraftunternehmer annimmt. Dass sich hieraus weitere Diskussionslinien ergeben, werde ich zum Abschluss meiner Überlegungen nach einer knappen Zusammenfassung meiner Argumentation kurz skizzieren.

