

Einleitung

„Wenn ich frage, wer ich für mich sein könnte, muss ich auch fragen, welchen Platz es in dem diskursiven Regime, in dem ich lebe, für ein ‚Ich‘ gibt.“
(Judith Butler)

„Man muss den Job als Party begreifen.“
(Rainald Goetz)

Arbeit hat Konjunktur – als Thema. Obwohl, oder vielleicht gerade weil, Erwerbsarbeit ein knappes Gut ist, scheint sie mehr denn je im Fokus der Sozialwissenschaften zu stehen. Dabei ist es nicht nur die Erwerbsarbeit an sich, die die Aufmerksamkeit auf sich lenkt. Zur Debatte steht der *Abbau von Normalarbeitsverhältnissen*:

„Beginnend in den Wirtschaftswunderjahren reifte in Deutschland zu voller Blüte, was in der industriellen Organisation der Erwerbsarbeit zuvor bereits angelegt war und sich bis in die heutige Zeit tief in das gesellschaftliche Bewusstsein eingepägt hat: das *Normalarbeitsverhältnis*, d.h. eine Beschäftigung in Vollzeitform mit unbefristetem Arbeitsvertrag in abhängiger Lohnarbeit und dadurch gewährleisteter umfassender Einbindung in die sozialen Sicherungssysteme. Aber: der klassisch gewordene Dreiklang ihres (vornehmlich männlichen) Biographiemusters Ausbildung, ‚monogame‘ Berufstätigkeit, Ruhestand ist dissonant geworden. Die Zahl ‚buntscheckiger‘ Beschäftigungsverhältnisse nimmt seit Jahren deutlich zu: Mehr Teilzeitarbeit, mehr geringfügige Beschäftigung, mehr befristete Jobs, mehr atypische Anstellungen bis hin zur Scheinselbstständigkeit.“ (Engelmann & Wiedemeyer 2000, 11)

Doch selbst dort, wo sich noch Normalarbeitsverhältnisse finden lassen, ändert sich der Charakter von Arbeit grundlegend:

„Im Zuge eines auf die ‚Entgrenzung‘ [...] von Arbeitsstrukturen abzielenden Wandels von Betriebsstrategien werden den Arbeitenden erweiterte Freiräume gewährt – in teils überraschendem Maße. Keine unbedingten Freiheiten im emphatischen Sinne des Wortes, versteht sich, aber doch (je nach Kontext) neuartige Handlungsmöglichkeiten, im Arbeitsprozess wie in der Sphäre der Reproduktion. Möglichkeiten, die von den Betroffenen ‚subjektiv‘ genutzt werden können, aber auch – was zunehmend klar wird – genutzt werden *müssen*, um die steigenden Anforderungen überhaupt erfüllen zu können.“ (Moldaschl & Voß 2002b, 13)

Die mit „Arbeit und Betrieb befassten Sozialwissenschaften“ sprechen deshalb von einer „Subjektivierung von Arbeit“ (ebd.). Subjektivierung solle

„die bürokratisch verschütteten subjektiven Potenziale freilegen, Engagement und Begeisterung mobilisieren, teure Kontrollsysteme durch kostenlose und effektivere *Selbstkontrolle* substituieren, Herrschaft durch *Selbstbeherrschung* virtualisieren, und Planung durch *Improvisation* flexibilisieren. Mehr noch: Sie soll die *Person mit der Arbeitskraft*, und den *Bürger mit dem Arbeitnehmer* versöhnen.“ (Moldaschl 2002a, 29)

Damit wird „der *Zugriff auf die ganze Person* zum Kern betrieblicher Modernisierungs- und Verwertungsstrategien“ (Moldaschl & Voß 2002b, 17; Herv. F.E.). Diese Entwicklung lässt ein Leitbild zunehmend in den Vordergrund treten, das als Gegenpol zur Figur des verberuflichten Arbeitnehmers interpretiert wird: das Leitbild einer „unternehmerischen Persönlichkeit“ (Moldaschl 2002a, 30). Voß und Pongratz (1998) sprechen insofern vom *Arbeitskraftunternehmer*: In dem Maße, in dem die Arbeitenden auf einem entstandardisierten Arbeitsmarkt oder innerhalb betrieblicher Freiräume selbstständig agieren und sich positionieren müssen, sind sie genötigt, strukturell wie Unternehmer zu handeln; sie müssen betriebsintern und/oder -extern für ihren konkreten Beitrag zur Wertschöpfung – also ihr „Produkt“ – „Abnehmer“ finden.

Betrachtet man diese sozialwissenschaftliche Debatte genauer, so kommt man zu einer paradoxen Feststellung: Je mehr das Subjekt in deren Zentrum rückt, desto unschärfer gerät es in den Blick. Dieser Umstand ist aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive von entscheidender Bedeutung, wie sich vielleicht am ehesten anhand eines Umwegs über die soziologische Beschreibung des Berufs deutlich machen lässt: Die Soziologie versteht den Beruf als „Inklusionsmodus“ der Arbeitsgesellschaft (Corsten 2001, 282), da durch „Berufe geprägte gesellschaftliche Strukturen“ und die „durch Berufe geprägten personalen Subjekte“ (Voß 2001a, 288) mittels des Berufs miteinander in Beziehung gesetzt werden. Aus diesem Grund begreift die Berufspädagogik den Beruf als Medium, *Bildung* (im Sinne der Bildung von Subjekten) und *Ausbildung* (im Sinne der *Inklusion* in die Arbeitsgesellschaft) miteinander zu *verbinden* (vgl. hierzu für viele: Gruschka 1987; Kutscha 2003; Rauner &

Bremer 2004). Legt man die These von einer zunehmenden Relevanz des Arbeitskraftunternehmers im Gegensatz zum verberuflichten Arbeitnehmer zu Grunde, dann wäre an dieser Stelle zu fragen: Wie haben wir uns die *Bildung des Arbeitskraftunternehmers* vorzustellen? Und zweitens: Was wirkt für den Arbeitskraftunternehmer als *Inklusionsmodus*? Diese Fragen werden meine Untersuchung leiten. Sie werden jedoch in deren Verlauf zu präzisieren und zu ergänzen sein.

So gesehen verbinden die Soziologen Voß und Pongratz (1998, 155) mit ihrer Arbeitskraftunternehmer-These einen pädagogisch besonders gewichtigen Aspekt: Die Anforderungen an den Arbeitskraftunternehmer entsprechen aus ihrer Sicht in der Summe fast dem „klassischen Bildungsideal der ganzheitlich entwickelten Persönlichkeit“. Voß (2000, 159) zufolge erweisen sich einstmals in emanzipatorischer und humanistischer Absicht formulierte Bildungsziele auf diese Weise als funktional für die „vertiefte Ausbeutung von Arbeitskraft“.

Meiner Vermutung nach ist das Verhältnis von Bildung und Inklusion innerhalb subjektivierter Arbeit jedoch komplexer zu denken: als *Paradox*. Versichern wir uns kurz einiger Aspekte der erziehungswissenschaftlichen Tradition, um die Genese dieser Vermutung zu verstehen: Schleiermacher (1996a [1926], 30) hatte die „Aufgabe der Pädagogik“ auf ein *Verhältnis* bezogen: auf „das Verhältnis des Universellen in der Erziehung zu dem Individuellen, nämlich das Tüchtigmachen für die Gemeinschaft und die Entwicklung der persönlichen Eigentümlichkeiten“ (ders. (1996b [1926], 66). Und dieses Verhältnis hat er als *Widerspruch* aufgefasst, den die Erziehung zu überwinden habe: „Die Erziehung soll so eingerichtet werden, daß beides in möglichster Zusammenstimmung sei, daß die Jugend tüchtig werde einzutreten in das, was sie vorfindet, aber auch tüchtig in die sich anbietenden Verbesserungen mit Kraft einzugehen. Je vollkommener beides geschieht, desto mehr verschwindet der Widerspruch.“ (Ders. 1996a [1926], 31; Herv. aus dem Original nicht übernommen)

Adorno (1975 [1966], 118f.) hingegen erschien dieser Widerspruch in der spätkapitalistischen Welt nicht mehr auflösbar: „Ich glaube nur, daß in der Welt, in der wir leben, die beiden Ziele nicht miteinander zu vereinen sind. Die Idee einer Art Harmonie, wie sie noch Humboldt vorgeschwebt hat, zwischen dem gesellschaftlich funktionierenden und dem sich ausgebildeten Menschen ist nicht mehr zu erreichen.“

Die Kritische Theorie Frankfurter Prägung selbst hat allerdings seit Adorno (mindestens) einen Paradigmenwechsel vollzogen. Der Leiter des Frankfurter Instituts für Sozialforschung, Axel Honneth (2002, 9) meint, Erfahrungen sozialer „Ambivalenzen und Ungleichzeitigkeiten“ als Kennzeichen unserer aktuellen Gesellschaft ausmachen zu können: das Einhergehen „normativer[r] Fortschritte in einem Bereich [...] mit Rückschritten in anderen Sphä-

ren“. Aus diesem Grund würden in der zukünftigen Arbeit des Instituts die Kategorien der „Krise“ oder des „Widerspruchs“ spätkapitalistischer Gesellschaften durch diejenige der „Paradoxie“ ersetzt (ebd.). Es seien demnach „Paradoxien kapitalistischer Modernisierung“ (ebd., 10), die im Zentrum dessen zukünftiger Arbeit stehen werden.

In meinen Überlegungen werden wir auf drei Ebenen solchen Paradoxien begegnen. Zunächst erscheint die subjektivierte Arbeit paradox: Sie erfordert die eigensinnige, kreative und gestalterische Freiheit des Subjekts und bewirkt *zugleich* dessen Unterwerfung unter die Erfordernisse der Arbeitswelt. Wir werden jedoch zweitens erkennen, dass das Subjekt selbst paradox zu denken ist: dem Gegebenen unterworfen und *zugleich* darüber hinausweisend. Drittens schließlich nimmt auch der erziehungswissenschaftliche Bildungsbegriff in subjektivierter Arbeit eine paradoxe Gestalt an: Die Bildung des Arbeitskraftunternehmers erweist sich genau *dann* als funktional, wenn sie *nicht nur* funktional ist.

Der Satz, Bildung sei nur dann funktional, wenn sie nicht nur funktional sei, stammt von Helmut Peukert (1998, 19). Dass dieses Paradox durch die Subjektivierung der Arbeit und die Entwicklung hin zum Arbeitskraftunternehmer in besonderer Weise wirksam wird, möchten die vorliegenden Überlegungen deutlich machen.

Was aber kann als normative Richtschnur gelten in einer Welt, die durch solche Paradoxien gekennzeichnet ist? In welchem Sinne kann hier noch von der Notwendigkeit einer Überschreitung des Gegebenen gesprochen werden? Honneth (2003b, 274) verortet sich mit seinen Überlegungen innerhalb einer „linkshegelianischen Tradition der Kritischen Theorie“: Insoweit im Zuge der gegenüber Hegel geäußerten Metaphysikkritik keine außerweltlichen Instanzen mehr als normative Richtschnur für eine gerechte Gesellschaft zur Verfügung standen, hätten innerweltliche Instanzen diesen Zweck erfüllen müssen. Für die älteren Vertreter der Kritischen Theorie sei dies eng mit der Frage nach dem revolutionären Subjekt verbunden gewesen, sodass das nach Freiheit strebende Proletariat als normative Instanz habe gelten können. Als aus empirischen Gründen Zweifel an diesem Konstrukt aufgekommen seien, habe die „Struktur der gesellschaftlichen Arbeit“ dessen Stelle eingenommen (ebd., 275). Nachdem aber die *Dialektik der Aufklärung* ebendiese Struktur selbst als eine „Ursache fortschreitender Verdinglichung und Herrschaft“ hatte erkennen lassen, habe die Frage nach der innerweltlichen Instanz, die zur Überschreitung des Gegebenen aufruft, neu gestellt werden müssen (ebd.). Für Honneth erfüllen empirisch wahrnehmbare Kämpfe um gesellschaftliche Anerkennung im Dienste einer personalen Identitätsentwicklung diese Funktion einer „Rückbindung an eine innerweltliche Instanz der Transzendenz“ (ebd., 274). Als innerweltliche Instanz der *Transzendenz* in dem Sinne, dass er

Kämpfe beschreibt, die den gegebenen Rahmen, in dem Anerkennung stattfindet, infrage stellen und insofern zu dessen Überschreitung aufrufen.

Auch innerhalb subjektivierter Arbeit wird um Anerkennung gekämpft. Es handelt sich jedoch zumeist um Kämpfe, die die Anerkennung innerhalb des gegebenen Rahmens zum Gegenstand haben – beispielsweise um die Anerkennung des eigenen Beitrags zur Wertschöpfung (des eigenen „Produkts“) innerhalb der gegebenen Marktgesetzmäßigkeiten. Dieser Rahmen selbst wird kaum infrage gestellt. Vielmehr findet sich oftmals eine *affektive Bindung an die Arbeit*, die in nicht unerheblichem Maße eine – scheinbar freiwillige – Mehrarbeit zur Folge hat. Ruft innerhalb der Erwerbsarbeit in ihrer subjektivierten Form nichts mehr zur Überschreitung des Gegebenen auf? Wie kann man dann noch – wie Voß und Pongratz – einen Widerspruch zwischen emanzipatorischen und funktionalen Bildungszielen behaupten? Erst ein Umweg über subjekt-, gesellschafts- und bildungstheoretische Überlegungen wird diese Frage einer Klärung näher bringen können. Auf diesem Wege wird sich der Blick auf die Paradoxien subjektivierter Arbeit und die Bildung des Arbeitskraftunternehmers schärfen.

Zu diesem Zweck gliedert sich meine Untersuchung in drei Teile. Erstens gilt es, die sozialwissenschaftliche Debatte um die Subjektivierung der Arbeit hinsichtlich ihres Subjektverständnisses zu befragen: Welche Rolle wird dem Subjekt zugeschrieben? Und in welcher Weise wird dabei auf das Subjekt Bezug genommen? Am Ende dieses ersten Teils werden sich offene Fragen finden, die in einer unzureichenden theoretischen Fokussierung des Subjekts ihre Ursache haben. Diese Fragen präzisieren und ergänzen die bereits genannten Leitfragen meiner Untersuchung hinsichtlich der Bildung und der Inklusion des Subjekts in subjektivierter Arbeit.

Zweitens gilt es, diese Debatte mit einem anderen Subjektverständnis zu kontrastieren. Im zweiten Teil meiner Untersuchung werde ich im Durchgang durch verschiedene subjekt- und gesellschaftstheoretische Überlegungen eine Beschreibung des Subjekts anfertigen, die mögliche Antworten auf die am Ende von Teil I formulierten Fragen liefert. Die Subjektivität des Arbeitskraftunternehmers wird sich hier in besonderer Weise als prekär und ausbeutbar darstellen.

Drittens gilt es, hinsichtlich der Subjektivität des Arbeitskraftunternehmers eine erziehungswissenschaftliche Perspektive einzunehmen. Im dritten Teil meiner Untersuchung werde ich Aspekte einer Neubestimmung des Bildungsbegriffs herausarbeiten, um deutlich zu machen, was es heißen kann, im erziehungswissenschaftlichen Sinne von der Bildung des Arbeitskraftunternehmers zu sprechen.

In einem abschließenden Kurzresümee werde ich meine Gedanken nochmals zusammenfassen und Bezüge zu einigen weiteren aktuellen Argumentationssträngen herstellen.¹

1 Ich habe mich bemüht, nachvollziehbar, verständlich und klar zu schreiben. Hierzu vier Anmerkungen:

- (1) Ich habe der Einheitlichkeit und Kohärenz meines Textes gegenüber der Authentizität der Zitate den Vorzug gegeben und die Zitate behutsam den ab dem 01.08.2006 geltenden Regeln der Rechtschreibung angepasst. Da diese Regelungen viel Spielraum lassen, beziehen sich diese Anpassungen fast ausschließlich auf die Regeln zum „ß“. Historische Zitate (bspw. von W.v. Humboldt oder Freud) sind von diesen Anpassungen ausgenommen. Hervorhebungen in Zitaten sind, sofern nicht anders angemerkt, aus dem Original übernommen.
- (2) Ebenfalls der besseren Lesbarkeit wegen verzichte ich auf eine Schreibweise, die die Geschlechtlichkeit von Sprache deutlicher zum Ausdruck bringt, beispielsweise „LehrerInnen“ oder „Lehrer/innen“. Konsequenterweise müsste ich dann auch von „ArbeitskraftunternehmerInnen“ sprechen, was aus meiner Sicht einer flüssigen Lesbarkeit entgegensteht. Trotz dieser Entscheidung versucht mein Text, alle Geschlechter einzubeziehen. Wo dies nicht der Fall ist, kennzeichne ich diesen Umstand deutlich.
- (3) An Stellen, an denen ich andere Positionen referiere, verwende ich den Konjunktiv oder mache dies auf anderem Wege kenntlich. Das heißt auch, dass an Stellen, an denen dies nicht geschieht, ich mir die dort referierte Position zu eigen mache.
- (4) Ein Text ist niemals nur Produkt eines Autoren-Subjekts. Vielmehr verdankt jeder Text sich einer diskursiven Eingebundenheit. Auch dort, wo keine namentlichen Referenzen angeführt werden können, sind meine Gedanken und Überlegungen immer auch das Produkt von Gesprächen, Diskussionen, verstreuter Lektüre, geführten und verfolgten Kontroversen, freundlichem Zu- und Widerspruch etc. Zudem ist Denken und Schreiben immer ein Tun angesichts eines Du – angesichts eines Du, das beim Schreiben eines Buches notwendigerweise unbestimmt bleibt. Der französische Philosoph Jean-François Lyotard (1998) hat dies klar erkannt. Er versteht Schreiben und Denken als Tun angesichts eines *bizarren Partners*, der mir bis zu einem gewissen Grad immer unbekannt bleibt, ohne den aber dennoch Schreiben und Denken nicht möglich wären. Wenn ich in meinem Text also die „wir“-Form verwende, dann möchte ich damit weder einen *pluralis majestatis* kennzeichnen, noch den Leser in unangemessener Weise vereinnahmen. Ich möchte vielmehr diese diskursive Eingebundenheit jeden Denkens zum Ausdruck bringen. Die Verantwortung für mögliche Ungereimtheiten oder Widersprüche der hier niedergeschriebenen Gedanken liegt selbstverständlich ausschließlich bei mir.