

IV. Neoliberale Bildung und das Paradoxieproblem der Pädagogik: Management des Unverfügbaren

Neoliberale Bildung wurde in den vorangegangenen Kapiteln primär einer ideologiekritischen Betrachtung unterzogen. Im Vordergrund standen dabei eher allgemeine Überlegungen zum Zusammenspiel von Diskurs, Subjekt und Macht. Ausgeblendet blieb bislang die spezifische pädagogische Situation, in der sich Bildungsprozesse vollziehen. Die Funktionsweise des neoliberalen Diskurses¹ soll daher auch hinsichtlich der pädagogischen Grundsituation eingehend beleuchtet werden. Der neoliberale Diskurs macht sich die Kontingenz von Bildungsprozessen zu eigen, muss diese konstitutive Offenheit aber zugleich aus notwendigen Gründen verschleiern – so die zentrale These, die den folgenden Ausführungen zugrunde liegt. Die Dominanz des neoliberalen Bildungsdiskurses innerhalb des pädagogischen Widerstreits wird auf eben jenes »Management« des Unverfügbaren zurückgeführt.

In einem ersten Schritt soll das Spezifische der pädagogischen Grundsituation bestimmt werden, um anschließend der Frage nachzugehen, wie Bildung in Anbetracht dieser besonderen Konstellation als Steuerungstechnik neoliberaler Ideologie fungiert. Ausgangspunkt ist die Annahme, dass ein »Widerstreit« (Lyotard 1989) den konstitutiven Kern des pädagogischen Diskurses bildet, das Pädagogische somit als ein Konglomerat heterogener Diskursarten beschrieben werden kann. Der Konflikt zwischen den

1 Ob in Bezug auf den Neoliberalismus von einem Diskurs gesprochen werden kann, ist durchaus strittig (vgl. Brown 2021, S. 137f.). Viel eher ist wohl der Fall, dass die neoliberale Ideologie diskursiv operiert und durch Diskurse funktioniert. Das bedeutet, dass unter der allgegenwärtigen Dominanz der neoliberalen Ideologie ganz verschiedene, auch miteinander konfligierende Diskurse existieren, auch oppositionelle Diskurse, die die neoliberale Rationalität kritisieren oder problematisieren und von ihr nur unvollständig kontrolliert werden. Dennoch wird in der vorliegenden Studie von einem »neoliberalen Diskurs« die Rede sein, insofern darunter eine herrschaftslegitimierende und -sichernde Technik der neoliberalen Gesellschaft verstanden wird (vgl. Jäger 2015, S. 25). »Diskurs« wird im Anschluss an den Literaturwissenschaftler Jürgen Link (2005, S. 18) definiert als eine »geregelte, ansatzweise institutionalisierte Redeweis[e]«, die »an Handlungen gekoppelt [ist] und dadurch Machtwirkungen ausüb[t]«. Ein Diskurs schafft die Vorgaben für die Subjektbildung und die Strukturierung und Gestaltung von Gesellschaften (vgl. Jäger/Jäger 2007, S. 23): »Diskurse formieren das Bewusstsein der Subjekte« (Jäger 2015, S. 27) (siehe auch Kapitel VII).

verschiedenen Diskursarten entspringt wiederum dem Paradoxieproblem in der Pädagogik (vgl. Wimmer 2006). Der Widerstreit zwischen den heterogenen Diskursarten ist somit untrennbar mit dem Problem der pädagogischen Paradoxie verbunden, das in der Notwendigkeit der intentionalen Steuerung und der gleichzeitigen Unverfügbarkeit des Anderen besteht.

Das Paradoxieproblem in der Pädagogik

In seiner Studie zum Paradoxieproblem in der Pädagogik kommt der Erziehungswissenschaftler Michael Wimmer (2006) auf den Umstand zu sprechen, dass Institutionen, Vorstellungen sowie Praktiken des Bildungssystems einen Zukunftsbezug aufweisen. Die pädagogische Paradoxie hängt unmittelbar mit dieser Zukunftsorientierung in Bereichen von Erziehung und Bildung zusammen. Denn in dem Maß, wie sich im modernen Diskurs über Erziehung die Vorstellung durchgesetzt hat, dass die Zukunft des Menschen nicht länger durch seine Herkunft bestimmt wird, hat die Offenheit und Unbestimmtheit des Zukunftsbezugs der Pädagogik als entscheidende Variable im pädagogischen Denken und Handeln an Bedeutung gewonnen. Konfrontiert mit der »doppelten Unbestimmtheitsproblematik des Menschen« (Benner 1991, S. 22), dem Nicht-Wissen in Bezug auf Natur und Endbestimmung des Menschen, konstituiert die Pädagogik ihren Gegenstandsbereich, ihre Aufgaben, Ziele und Methoden. Insofern die primäre Aufgabe von Erziehung darin besteht, »daß die Jugend tüchtig werde einzutreten in das, was sie vorfindet, aber auch tüchtig in die sich darbietenden Verbesserungen mit Kraft einzugehen« (Schleiermacher 2000, S. 34), ist sie mit dem grundlegenden Problem konfrontiert, über die eigenen Ziele und Anstrengungen nicht verfügen zu können, da das, was angestrebt wird, überhaupt erst von den Adressat:innen hervorgebracht wird (vgl. Wimmer 2006, S. 9f.).

Wenngleich dieses Unvermögen den Ausgangspunkt jeder modernen Erziehungs- und Bildungstheorie bildet, muss sich die Pädagogik mit Fragen der intentionalen Steuerung von Erziehungs- und Bildungsprozessen auseinandersetzen. Sie befindet sich somit in einer widersprüchlichen Situation: Sie konstituiert sich in einem Spannungsverhältnis, d.h. zwischen der Unverfügbarkeit des Anderen auf der einen Seite und dem Wunsch bzw. Bestreben nach intentionaler Steuerung auf der anderen Seite. Die pädagogische Grundsituation hat folglich die Struktur einer Paradoxie: Die Erziehungs- und Bildungswissenschaft möchte etwas, was sie nicht kann und was sie im Grunde auch nicht darf, »man will es aber dennoch machen, und zwar weil es notwendig ist und auch gesellschaftlich gefordert wird.« (ebd., S. 14) Im erziehungswissenschaftlichen Diskurs haben sich im Hinblick auf die pädagogische Paradoxie unterschiedliche Umgangsweisen herausgebildet (vgl. ebd., S. 10ff.).²

- 2 Michael Wimmer umreißt drei Ansätze, mit denen die Pädagogik ihrer eigenen paradoxen Situation zu begegnen versucht. Die erste Richtung pädagogischen Denkens und Handelns, auf die Wimmer zu sprechen kommt, ist sich den Grenzen ihres Wirkens bewusst, sucht aber nach praktischen Wegen, um handlungsfähig zu bleiben. Sie zieht also pragmatische Lösungswege in Betracht, weil sie ihre Handlungsfähigkeit als gesellschaftlich notwendig erachtet. Im zweiten Ansatz wird die Unmöglichkeit der pädagogischen Aufgabe entparadoxiert, indem praktische Anforderungen aus

Im Allgemeinen betrachtet die Pädagogik die ihr inhärente Paradoxie, die sich aus der Unvereinbarkeit von Theorie und Praxis bzw. Denken und Sein ergibt, als problematisch und störend. Die Unvereinbarkeit von Theorie und Praxis stellt für sie ein zu lösendes Problem dar. Demgegenüber vertritt Wimmer die These, dass Unvereinbarkeiten, Paradoxien und Antinomien für das pädagogische Denken und Handeln geradezu konstitutiv sind, was im Umkehrschluss bedeutet, dass die Pädagogik durch den Ausschluss des Anderen, des Unbestimmbaren, des Unmöglichen ihre eigene Identität preisgibt. Die Auflösung der von ihr als problematisch erachteten Paradoxie bedeutete letztlich ihren Selbstverlust, da die Paradoxie den konstitutiven Kern der Pädagogik bildet (vgl. ebd., S. 17f. u. S. 30f.).

Bereits in der Antike, im Mittelalter und der frühen Neuzeit fasst man Erziehung als ein problematisches Unterfangen auf. Doch erst im Übergang zur Moderne offenbart sich die aporetische Struktur der Erziehung in ihrer ganzen problematischen Tragweite. Als zu Beginn des 18. Jahrhunderts die feudale geburtsständische Gesellschaftsordnung von einer funktional differenzierten Gesellschaftsordnung abgelöst wird, tritt die Problematik der Erziehung deutlich zutage, die mit dem Erziehungswissenschaftler Dietrich Benner auch als »doppelte Unbestimmtheitsproblematik« (Benner 1991, S. 22) beschrieben werden kann: Man wird sich der Unbestimmtheit des Menschen ebenso wie der Zukunftsoffenheit der Gesellschaft bewusst, da die Verbindlichkeit religiöser, metaphysischer, natürlicher und naturrechtlicher Bestimmungen zunehmend in Frage gestellt wird. Befreit von bis dahin unhinterfragten Ordnungen, Normen und Praktiken gewinnt für die Menschen die Verwirklichung der eigenen individuellen Freiheit an Bedeutung. Ab dem Moment, als der Mensch den Rang eines autonomen Vernunftsubjekts einnimmt, wird Erziehung explizit zum Problem, was sich in der Frage ausdrückt, wie man angesichts der »doppelten Unbestimmtheitsproblematik« Bildung ermöglichen kann (vgl. Wimmer 2006, S. 35ff.). Im 20. Jahrhundert werden die antinomische Struktur der Pädagogik und die damit verbundene Legitimationsproblematik explizit zum Gegenstand des pädagogischen Diskurses gemacht. Versuche, die Grenzen von Erziehung auszuloten, erfolgen in der Regel um zwei Pole herum: Freiheit und Zwang. In diesem Spektrum von Freiheit und Zwang verteilen sich die verschiedenen Stimmen des pädagogischen Diskurses. Am äußeren Rand dieses Spektrums sind zum einen jene Positionen vertreten, die eine stärker autoritäre Haltung vertreten und dazu tendieren, im Adressaten ein manipulierbares Objekt zu sehen (Zwang). Zum anderen können solche Positionen identifiziert werden, die die intentionale Wirksamkeit pädagogischen Handelns in Frage stellen und stattdessen den Freiheitspol im pädagogischen Geschehen betonen (Freiheit) (vgl. ebd., S. 39ff.).

dem Zuständigkeitsbereich ausgeklammert werden und sich nur auf theoretischer Basis mit normativ-moralischen Fragen befasst wird. Die dritte Herangehensweise an die pädagogische Paradoxie erkennt zwar an, dass Erziehungswissenschaft keine normative und unmittelbar praxistaugliche Theorie entwickeln kann. Sie insistiert aber zugleich darauf, dass Denken und Handeln nicht gänzlich voneinander zu trennen sind. Somit ist sie sich der pädagogischen Paradoxie bewusst, sieht sich aber ebenso gefordert, Antworten auf die paradoxe Situation zu finden. Nur interessiert sie nicht die Frage, welche Antwort die wahre oder richtige ist, sondern wie man dem Problem am ehesten gerecht wird (vgl. Wimmer 2006, S. 14f.).

Im Anschluss an den Erziehungswissenschaftler Jörg Ruhloff (1991) spricht Wimmer folglich von einem ›Riss‹, der durch die Pädagogik geht und die Pädagogik als Wissenschaft ins Wanken bringt. Dieser Riss sei weniger Resultat einer äußeren Erschütterung, sondern habe seine Ursache vielmehr in der Inhomogenität seines Fundaments (vgl. Wimmer 2006, S. 47f.). Das Gebäude der Pädagogik sei auf Bauteilen errichtet worden, die nicht zusammenpassen. Eben jene Unvereinbarkeit im Aufbau der Pädagogik sei es, die »das Gelingen aller Versuche, eine homogene pädagogische Theorie oder Wissenschaft aufzubauen, ebenso vereitelt wie eine homogene Erziehungs- und Bildungspraxis« (Ruhloff 1991, S. 71). Die Wissenschaft von Erziehung und Bildung fasst den sie durchziehenden Riss als Problem auf, weil er sie zum einen in der Erfüllung ihrer Aufgabe paralyisiert und zum anderen ihre Wissenschaftlichkeit infrage stellt (Rationalitätskriterien der Konsistenz, Kohärenz und Widerspruchsfreiheit werden nicht erfüllt). Um ihre Handlungsfähigkeit und Legitimität zu sichern, ist die Pädagogik daher bestrebt, die ihr inhärenten Widersprüche aufzulösen (vgl. Wimmer 2006, S. 48). Ein solches Auslöschen der Widersprüche führt allerdings unweigerlich zum Einsturz der Pädagogik, da man ihr damit den (Wesens-)Grund nimmt. Das, was die Pädagogik ins Wanken bringt, ist zugleich das sie durchziehende Gerüst, welches sie zusammenhält: »Die Pädagogik wird also von ihrem Riss zusammengehalten.« (ebd., S. 50, Herv. i.O.)

Die Hegemonie der neoliberalen Diskursart und die Auflösung des Unverfügbaren

Nachdem die pädagogische Paradoxie in ihren Grundzügen skizziert wurde, soll erörtert werden, wie Bildung angesichts dieser heterogenen Konstellation als Steuerungstechnik der neoliberalen Ideologie fungieren kann. Ausgangspunkt ist die folgende These: Bildung kann nur dann als Steuerungstechnik und Machtinstrument neoliberaler Ideologie fungieren, wenn der für die Pädagogik konstitutive Widerstreit (auf-)gelöst bzw. invisibilisiert wird. Dies hat etwas mit den spezifischen Anforderungen und Erwartungen zu tun, die der neoliberale Spätkapitalismus an Bildung stellt (siehe Kapitel I). In den vergangenen drei Jahrzehnten fand im Kontext der Globalisierung eine umfassende Transformation moderner Gesellschaften zu sog. ›Wissensgesellschaften‹ statt: Im globalen Wettbewerb sind moderne Gesellschaften in zunehmendem Maße von Wissen sowie wissenschaftlich-technischen Innovationen abhängig. Von Individuen wird die Kompetenz verlangt, mit Wissen situationsgerecht umzugehen, sich rechtzeitig und flexibel auf Veränderungen einzustellen, Wissen zu optimieren und weiterzuentwickeln. Der Pädagogik kommt damit die Aufgabe zu, die Gesellschaft zukunftsfähig zu machen. Wimmer zufolge besteht allerdings eine Diskrepanz zwischen der hohen gesellschaftlichen sowie wirtschaftlichen Bedeutung, die man dem ›Rohstoff‹ bzw. der ›Produktivkraft‹ Wissen zuspricht, und der kategorialen Unschärfe, die den Wissensbegriff kennzeichnet (Wissen ist in der Postmoderne zunehmend mehrdeutig, relational und unsicher geworden) (vgl. ebd., S. 19f.). Dieses Spannungsverhältnis – erhöhter Bedarf an Wissen sowie hohe Relevanz des Wissens auf der einen Seite, relationale und unsichere Struktur des Wissens auf der anderen Seite – bedeutet eine Verschärfung der pädagogischen Paradoxie.

Mit Bildung sollen Menschen auf die zukünftige Gesellschaft vorbereitet werden, indem sie kompetent gemacht werden. Bildung soll gewährleisten, dass sich die Individuen in einem auf die Zukunft gerichteten Prozess jene Kompetenzen aneignen, die unter den Bedingungen der ›Wissengesellschaft‹ zur Systemerhaltung und -steigerung erforderlich sind. Dieses Ziel von Bildung wird von mindestens drei Momenten des ›Unverfügbaren‹³ konterkariert:

- *Unverfügbarkeit des Anderen.* Die Wirkungen und Anstrengungen von Bildung können nicht vollständig unter Kontrolle gebracht werden, da das, was angestrebt wird, überhaupt erst von dem zu bildenden Individuum hervorgebracht wird.
- *Unverfügbarkeit des Wissens.* In der Postmoderne haben sich Status und Struktur von Wissen grundlegend verändert. Die Postmoderne zeichnet sich durch den Verlust eindeutiger Weltbilder und eines (scheinbar) sicheren, definierbaren Wissens aus. Ein festes Wissen kann den Anforderungen einer immer komplexer und flexibler werdenden Welt nicht mehr genügen. Vor dem Hintergrund einer globalisierten und digitalisierten Wissensökonomie ist die Menge an Wissen exponentiell gewachsen und die Zugänge zu diesem Wissen haben sich vermehrt. Diese tiefgreifenden Veränderungen sind mit neuen Umgangsweisen mit und Anforderungen an Wissen verbunden. Wissen zeichnet sich somit durch eine kategoriale Unschärfe aus. In der Postmoderne ist Wissen mehrdeutig, relational und unsicher geworden und entzieht sich somit der totalen Verfügbarkeit und Kontrolle.
- *Unverfügbarkeit des Zukünftigen.* Dem Prozess, in dem sich Bildung vollzieht, ist ein Zukunftsbezug eigen, was eine umfassende Verfügbarkeit und Kontrolle *per se* ausschließt.

Will Bildung dem erhöhten Bedarf an Wissen und seiner gestiegenen Relevanz gerecht werden, damit Individuen ›gesellschaftsfähig‹ werden und am Markt bestehen, so

3 Der Begriff des ›Unverfügbaren‹ bzw. der ›Verfügbarmachung‹ wird im Anschluss an Hartmut Rosas (2019) Theorie der Weltbeziehung verwendet. Dem Soziologen zufolge kann sich die gegenwärtige Gesellschaft nur dynamisch stabilisieren. Sie bedarf der stetigen Steigerung, um sich in ihrer Struktur zu erhalten. Diese Dynamik hat sich mittlerweile zu einem leerlaufenden Steigerungszwang entwickelt. In einem Modus der Weltbeziehung, der auf Optimierung zielt, müssen Prozesse kontrollierbar und verfügbar gemacht werden. Diese Tendenz beobachtet Rosa auch in den Bereichen von Erziehung und Bildung. Erziehungswissenschaftliche Forschung und Bildungspolitik versuchen schulische Bildungsprozesse verfügbar, sprich messbar und steuerbar zu machen, indem sie Bildung als Kompetenzentwicklung definieren und diese parametrisieren: »[D]ann lässt sich erstens mittels exakter Lehrpläne planen, wann was gelernt werden soll, zweitens mittels weltweit vergleichender, exakter Erhebungsmethoden (PISA) genau messen, ob die Ziele erreicht wurden, drittens mittels gezielter Lehr- und Lernmethoden und einer evidenzbasierten wissenschaftlichen Begleitforschung genau bestimmen, wann an welchen Stellschrauben wie gedreht werden muss, um die Ergebnisse zu verbessern.« (Rosa 2019, S. 78f.) Rosa argumentiert, dass Bildung nicht einfach mit dem Erwerb bestimmter Kompetenzen gleichgesetzt werden kann, denn Bildung ist ein ›Prozess des In-Resonanz-Tretens zwischen Subjekt und Welt‹ (ebd., S. 79). Demnach ereignet sich Bildung immer dann, wenn ein gesellschaftlich relevanter Weltausschnitt das Gegenüber affiziert. Dieser Prozess bzw. dieses Ergebnis lässt sich weder planen, erzwingen noch kontrollieren, allenfalls lassen sich hierfür dispositionale und situative Voraussetzungen schaffen.

müssen die drei genannten Momente des Unverfügbaren aufgelöst bzw. invisibilisiert werden:

- Auflösung der *Unverfügbarkeit des Individuums* – Das Individuum trägt für seinen eigenen Bildungsprozess Verantwortung. Wird erreicht, dass das Individuum vorgegebene Ziele verinnerlicht, heteronom gesetzte Anforderungen, Kompetenzen und Standards als die eigenen internalisiert (Individualisierung), die Verantwortung für seinen Bildungsprozess (Responsibilisierung) und für die ständige Optimierung seines Marktwerts (Bildung als Investition in das Humankapital, Entrepreneurisierung) übernimmt, so kann über das Individuum weitestgehend verfügt werden. Die Adressat:innen von Bildung werden dazu gebracht, von selbst zu wollen, was sie sollen:

»Die Individuen werden mit der performativen Kraft einer über alle Medienkanäle verbreiteten Sprachmagie dazu aufgefordert, sich als Manager ihrer selbst zu begreifen, die sich selbst kontrollieren und steuern, die ihr Leben selbst in der Hand haben und für sich selbst, ihr Lernen, ihre Ausbildung, ihre Ressourcen, die Aktivierung und Optimierung ihrer Potenziale und die Wahrnehmung ihrer Chancen verantwortlich sind, aber eben auch für die nicht wahrgenommenen Chancen und Lernmöglichkeiten. Ihre so verstandene Freiheit verpflichtet sie, sich den schnell wandelnden Existenzbedingungen flexibel und vorausschauend anzupassen, wollen sie sich nicht selbst ausschließen. Durch die Suggestion, sie müssten die Macht über die ihnen unverfügbaren Bedingungen erringen, werden sie nicht nur dem angeblich lösbaren Paradox ausgesetzt, Unverantwortbares verantworten zu müssen, sondern die Freiheit ihrer Selbststeuerung erweist sich als identisch mit dem Zwang zur Systemerhaltung [...].« (ebd., S. 24)

- Auflösung der *Unverfügbarkeit des Wissens* – Bildung wird mit Kompetenzerwerb gleichgesetzt. Wird Bildung in Form beschreibbarer und damit überprüfbarer und vergleichbarer Ziele und Standards kompetenztheoretisch reformuliert und nimmt das Individuum diese Ziele als die eigenen an, so ist das Wissen nicht mehr unsicher und relational, sondern in hohem Maße kontrollierbar und steuerbar (Standardisierung). Die kompetenztheoretische Transformation des Bildungsbegriffs reagiert auf die gesellschaftliche und ökonomische Situation im neoliberalen Spätkapitalismus. In einer Gesellschaft, die sich im ständigen Umbruch befindet, müssen die Adressat:innen von Bildung darauf vorbereitet werden, sich Wissen und Kompetenzen selbstständig anzueignen, um auf Veränderungen flexibel und situationsgerecht reagieren und an allen Orten im ökonomischen Prozess zum Einsatz kommen zu können.
- Auflösung der *Unverfügbarkeit des Zukünftigen* – Bildung wird zu permanenter Weiterbildung. Wird der Output an Bildung als messbare, vergleichbare, steigerbare, zukunftsfähige und problemoffene Kompetenzen und Standards formuliert, so kann er jederzeit effizient organisiert, quantitativ gesteigert und qualitativ optimiert werden. Wird zusätzlich über Prozesse der Individualisierung, Responsibilisierung und Entrepreneurisierung erreicht, »dass die Individuen selbstständig, selbstgesteuert

und selbstverantwortlich für ihre Brauchbarkeit Sorge tragen und sie unter Bedingungen der Ungewissheit, Unentscheidbarkeit, Pluralität und Zukunftsoffenheit gesellschaftlich unausweichlichen Erwartungen vorausschauend anpassen« (ebd., S. 25f.), so erscheint das heute noch Nicht-Vorstellbare und Nicht-Vorhersehbare als antizipierbar und in hohem Maße planbar (Flexibilisierung). Auf diese Weise wird der Zukunftsbezug von Bildung in eine permanente Gegenwärtigkeit von Weiterbildung umgewandelt (vgl. Deleuze 2017).

Die drei genannten Momente des Unverfügbaren müssen unter Kontrolle gebracht und verfügbar gemacht werden, wenn es »[a]us der Perspektive des Marktes und in den Zielbestimmungen des Bildungssystems [...] bei Bildung dann nur noch um gesellschaftliche Brauchbarkeit, um funktionale Passungen und um die optimale Entwicklung, Profilierung und Ausschöpfung von Humanressourcen [geht]« (Wimmer 2006, S. 25). Indem der neoliberale Diskurs ein technisches (Maximierung von Leistung, Erreichen des optimalen Input/Output-Verhältnisses) mit einem ökonomischen Kriterium (Ausrichtung von Entscheidungen, Handlungs- und Verhaltensweisen an einem Kosten-Nutzen-Kalkül) mit dem Ziel der Individualisierung, Responsibilisierung und Entrepreneurisierung verbindet, werden die skizzierten Momente des Unverfügbaren invisibilisiert bzw. als antizipierbar ausgegeben.

Widerstreit und Rechtsstreit

Die macht- und herrschaftstechnische Instrumentalisierung von Bildung geht im neoliberalen Diskurs mit der vermeintlichen Auflösung des Unverfügbaren bzw. Antizipation des Nicht-Antizipierbaren einher. Auf diese Weise setzt sich die neoliberale Diskursart im Bildungsdiskurs gegenüber allen anderen Diskursarten durch und zementiert ihren Hegemonialanspruch. Sie verwandelt den Widerstreit der heterogenen Diskursarten in einen »Rechtsstreit«. Diese Unterscheidung geht zurück auf die sprachphilosophische Konzeption, die der Philosoph und Literaturtheoretiker Jean-François Lyotard in *Der Widerstreit* (1989[1983]) entwickelt. Als »Widerstreit« [*différend*] bezeichnet Lyotard »ein[en] Konfliktfall zwischen (wenigstens) zwei Parteien, der nicht angemessen entschieden werden kann, da eine auf beide Argumentationen anwendbare Urteilsregel fehlt.« (Lyotard 1989, S. 9) Im Kern geht es hierbei um einen Konflikt zwischen verschiedenen Diskursarten, der aufgrund einer fehlenden universalen Urteilsregel nicht geschlichtet werden kann. Vom Widerstreit, also der grundlegenden Inkommensurabilität heterogener Diskurse, ist der sog. »Rechtsstreit« [*litige*] zu unterscheiden. Darunter versteht Lyotard »einen Konflikt zweier Parteien, der geschlichtet werden kann, weil er innerhalb einer gemeinsamen Diskursart stattfindet.« (Koller 1999, S. 36, Herv. i.O.) Zwischen zwei oder mehreren verschiedenen Diskursarten ist eine solche Schlichtung nicht möglich, da kein übergreifender Meta-Diskurs existiert, der über die Berechtigung der jeweiligen Diskursart entscheiden könnte. Ein Problem liegt vor, wenn der Widerstreit zwischen heterogenen Diskursarten als Rechtsstreit ausgegeben wird. Das ist immer dann der Fall, wenn dem Widerstreit eine gemeinsame Urteilsregel unterstellt wird, sich

eine Diskursart gegenüber den anderen durchsetzt und sie zum Schweigen bringt (vgl. Lyotard 1989, S. 233).

Der pädagogische Diskurs kann in Anlehnung an Lyotard (1989) als Widerstreit bestimmt werden, insofern ein Konflikt zwischen mehreren heterogenen Diskursarten vorliegt. Dieser Konflikt speist sich aus der pädagogischen Paradoxie. Im Idiom der vorherrschenden neoliberalen Diskursart können die widerstreitenden Momente des pädagogischen Diskurses (Bildung vs. Erziehung, Individualität der zu Bildenden vs. Anspruch der Gesellschaft, Freiheit vs. Zwang...) nicht artikuliert werden, weil etwa im Sinne einer »rückgekoppelten Autonomie« (Kern 1999) Selbst- und Fremdsteuerung zusammenfallen: Steuerungsmodelle referieren auf die Eigenverantwortung und Bereitschaft der Individuen, »vorgegebene Ziele als eigene anzunehmen und ihre Kompetenzen in den Dienst der Ressourcenoptimierung und Leistungssteigerung zu investieren.« (Wimmer 2006, S. 23) In der technologischen und ökonomisierten Semantik und Marktrationalität des neoliberalen Diskurses sind die Momente des Unverfügbaren ausgeschlossen. Doch nur weil diese Widersprüche und Paradoxien im Idiom des neoliberalen Diskurses nicht artikuliert werden können, bedeutet das nicht, dass sie deshalb nicht weiterhin bestünden; sie verlagern sich lediglich von der Ebene der erziehungswissenschaftlichen bzw. bildungsphilosophischen Reflexion in das Individuum selbst, hinterlassen ihre Spuren im Selbstverhältnis des Individuums (und werden auf diese Weise invisibilisiert); werden erfahrbar als und im »Scheitern« (das als individuelles Versagen interpretiert wird), wenn das Individuum den internalisierten Imperativen des Marktes aufgrund von fehlenden Ressourcen nicht gerecht wird bzw. nicht gerecht werden kann.

Lyotards Konzeption des »Widerstreits« liefert eine sprachphilosophische Begründung für die Hegemonie der neoliberalen Diskursart innerhalb des pädagogischen Diskurses: Der neoliberale Diskurs verwandelt den Widerstreit der heterogenen Diskursarten in einen Rechtsstreit, indem er die pädagogische Paradoxie invisibilisiert. Der neoliberale Diskurs kann sich gegenüber anderen Diskursen durchsetzen, da in seinem technizistischen und ökonomisierten Idiom das Nicht-Antizipierbare antizipierbar gemacht, das Unverfügbare unter Kontrolle gebracht wird. Dabei zielt der neoliberale Diskurs allerdings weniger auf eine Bewältigung als vielmehr auf ein »Management« des Unverfügbaren, und zwar über Prozesse der Individualisierung, Responsibilisierung sowie Entrepreneurisierung (Verfügbarmachung des Anderen), Standardisierung (Verfügbarmachung des Wissens) und Flexibilisierung (Verfügbarmachung des Zukünftigen).

Anders gesagt: Die Momente des Unverfügbaren können in der techno-ökonomischen Semantik des neoliberalen Diskurses nicht zum Ausdruck gebracht werden. Die pädagogische Paradoxie kann auf diese Weise lediglich invisibilisiert werden. Sie besteht weiterhin, da sie, wie Wimmer in seiner Studie zeigt, für den pädagogischen Diskurs konstitutiv ist.

Was aber passiert, wenn es in dieser ohnehin schon spannungsreichen pädagogisch-didaktischen Situation um einen Gegenstand geht, der sich den Versuchen der Verfügbarmachung und Kontrolle entzieht? Das folgende Kapitel greift die vorangegangenen Überlegungen und Betrachtungen zur neoliberalen Bildung auf und bündelt sie in Bezug auf das Legitimationsproblem der Literaturdidaktik. Der literarische Gegenstand ist in diesem Zusammenhang gerade deshalb von besonderem Interesse, da ihm auf-

grund seiner konstitutiven Unbestimmtheit und der Negativität ästhetischer Erfahrung ein gewisses Widerstandspotenzial zukommt (siehe Kapitel VI). Die Frage lautet daher, ob sich das Widerstandspotenzial der Literatur auch im Zeichen neoliberaler Bildung entfalten kann; ob sich Literatur der neoliberalen Vereinnahmung widersetzen kann; ob die Autonomie des Kunstwerks unter den Bedingungen ökonomisierter Bildung gewahrt bleibt.

