

II. Diskurs, Subjekt und Macht

Was treibt Menschen dazu an, sich in ihrem Denken und Handeln einem ökonomisierten Bildungsverständnis zu unterwerfen? Was bringt sie dazu, sich am neoliberalen Ideal des lebenslang lernenden (Selbst-)Unternehmers zu orientieren? Die folgenden Überlegungen widmen sich dieser Frage und gründen auf der Annahme, dass sich die Wirksamkeit eines neoliberalen Bildungsverständnisses auf drei Ebenen entfaltet: auf der Diskurs-, Subjekt- und Machtebene. Die Wirkungsweisen und Mechanismen neoliberaler Bildung sind demgemäß im Zusammenspiel der drei genannten Ebenen zu verorten. Die unterschiedlichen Ebenen sollen daher sowohl einzeln in den Blick genommen wie auch in ihrem konstitutiven Wechselverhältnis untersucht werden.

Der Bildungsdiskurs als Steuerungsmechanismus moderner Gesellschaften

Einen Schlüssel zum Verständnis des hier skizzierten Zusammenhangs erkennt der Pädagoge Michael Winkler (2012) im bloßen Gebrauch des Bildungsbegriffs. Winkler formuliert die These, dass sich der Bildungsdiskurs zu einem zentralen Steuerungsmechanismus moderner Gesellschaften entwickelt hat. Diese These macht er an vier Beobachtungen fest (vgl. ebd., S. 11ff.): In öffentlichen, politischen und fachlichen Debatten wird ununterbrochen über Bildung gesprochen (*Kontinuität des Bildungsdiskurses*); den Bildungsbegriff zeichnet somit eine gewisse Omnipräsenz wie auch Omnipotenz aus, insofern Bildung als ›Allheilmittel‹ für die verschiedensten sozialen Probleme und gesellschaftlichen Verwerfungen angepriesen wird (*Ubiquität der Verwendung des Bildungsbegriffs*); gleichzeitig ist der Bildungsbegriff inhaltslos geworden und aufgrund seiner großen Plastizität formbar und daher für alle möglichen Imaginationen offen (*inhaltliche Auflösung jeglichen Bildungsverständnisses*); infolgedessen hat sich ein Kompetenzmodell durchgesetzt, das Bildung an Steuerung und Messung knüpft, welche sich wiederum an Standardisierungen orientieren (*Standardisierung von Bildung*).

In allen vier Beobachtungen erkennt Winkler Hinweise auf eine neue Steuerungstechnik moderner Gesellschaften und kommt zu dem Schluss, dass das Bildungsversprechen macht- sowie herrschaftstechnisch instrumentalisiert wird. Es habe eine Transformation des Bildungsbegriffs stattgefunden, Bildung habe einen neuen sozialen wie auch

kulturellen Sinn gewonnen: »In der Verwendung des Ausdrucks Bildung ist ein Mechanismus der Steuerung von Gesellschaft und Individuen entstanden, der nichts mit dem zu tun hat, was bislang als Bildung begriffen worden ist.« (ebd., S. 15) Damit gewinnt die Frage nach dem *Gebrauch* des Ausdrucks, die Ebene der Performanz, an Bedeutung: Bereits der bloße Gebrauch des Ausdrucks erzeugt soziale, kulturelle und individuelle Effekte. Bildung wird folglich als Signifikant identifiziert, der Diskurse induziert und steuert, welche ihrerseits die Aktivitäten von Menschen regeln. Die Frage nach dem referenziellen Zusammenhang spielt hierbei eine nur noch nachgeordnete Rolle. Der Begriff ›Bildung‹ mag zwar inhaltslos geworden sein, der Diskurs, den er markiert, ist aber nach wie vor höchst wirksam: »Bei der Verwendung des Wortes *Bildung* in den Diskursen haben wir es nämlich mit einem inzwischen sehr tiefliegenden Mechanismus zur Steuerung moderner Gesellschaften zu tun, der im Kern eine neue Strategie der Organisation sozialer Ordnung bedeutet, wenn nicht sogar das Ordnungsmuster schlechthin darstellt, das strukturell etabliert worden ist.« (ebd., S. 16, Herv. i.O.)

Dass der Bildungsdiskurs überhaupt als sozialer Steuerungsmechanismus fungieren kann, liegt für Winkler im Begriff der Bildung selbst begründet. Der Bildungsbegriff ist verbunden mit einem (Heils-)Versprechen, das die subjektiven Praxen bestimmt und steuert (vgl. ebd., S. 16). An ihm haften immer noch tradierte und kollektiv geteilte Vorstellungen, Erwartungen und Hoffnungen. Wie der Begriff selbst, so ist auch das (neu-)humanistische Bildungsversprechen diffus geworden. Schlagworte wie Emanzipation, Mündigkeit oder Selbstbestimmung haben jedoch nichts von ihrer Wirkungskraft eingebüßt. Der Rückgriff auf eben jene ›Restbestandteile‹ der emanzipatorischen Erzählung der Aufklärung ist für den von Winkler beschriebenen Steuerungsmechanismus zentral.¹

Ein ähnlicher Gedanke kommt auch in Oliver Fohrmanns (2016) These von der »Zombifizierung Humboldts« zum Ausdruck. In seiner Studie zeigt der Wirtschaftswissenschaftler, dass das vorherrschende ökonomisierte Bildungsideal nicht einfach nur ein Gegenmodell zum Ideal der (neu-)humanistischen Bildung darstellt. Es geht ihm somit nicht um die bloße Gegenüberstellung von Bildung (These) und Ausbildung (Antithese). Vielmehr vertritt Fohrmann die Ansicht, dass im Zuge der Ökonomisierung etwas Neues entstanden ist. Demnach hätten sich in der neoliberalen Gesellschaft Denk-, Deutungs- und Handlungsmuster aus der Wirtschaft auch in außerökonomischen Bereichen durchgesetzt. Die ökonomische Transformation des Bildungswesens bliebe aber weitgehend unbemerkt, weil die Diskurse und Symbole des Humanismus nach wie vor präsent seien (vgl. ebd., S. 9f.). Im Zuge einer allumfassenden Ökonomisierung habe eine »Zombifizierung Humboldts« stattgefunden: »Individualität etwa wird verstanden als egoistische ökonomische Vorteilssuche. Es zeigt sich, dass die Worte Humboldts sich

1 Entgegen der von Jean-François Lyotard in *Das postmoderne Wissen* (2015 [1979]) formulierten These vom Ende der großen Erzählungen wird hier die Auffassung vertreten, dass die großen Erzählungen der Moderne in der postmodernen Gesellschaft durchaus noch Gültigkeit besitzen. Der Fall gestaltet sich komplexer: ›Restbestandteile‹ des (neu-)humanistischen Narrativs (Bildung als Entfaltung aller im Menschen vorhandenen Kräfte/Vermögen, Bildung als Entfaltung der Autonomie des Menschen) sind auf einer symbolischen Ebene als Motivationsmuster im kollektiven Gedächtnis der Menschen angelegt und daher weiterhin wirksam. Auf einer zweiten Ebene sind diese Vorstellungen jedoch ökonomischen Umdeutungen ausgesetzt.

frappierend leicht neu lesen und als das Gegenteil von dem verstehen lassen, was sie ursprünglich bedeuten sollten. [...] In dem Sinne geistert Humboldt als Zombie umher, als eigener Körper mit fremdem Geist. Es ist der Körper (die Symbolik) des Humanismus, aber der Geist (die Semantik) des Ökonomismus.« (ebd., S. 13)

Mit der »Zombifizierung Humboldts« beschreibt Fohrmann somit das Phänomen einer ökonomisierten Wiederkehr des Humboldt'schen Bildungsbegriffs. In welcher Form sich die »Zombifizierung Humboldts« vollzieht, erläutert Fohrmann exemplarisch an einzelnen Aspekten des (neu-)humanistischen Bildungsideals. Eine zentrale Ausprägung des humanistischen Bildungsideals besteht etwa darin, den ganzen Menschen mit Charakter und Persönlichkeit zu bilden, und eben nicht in der bloßen Befähigung, Wissensfragmente und Informationen aufnehmen und wiederholen zu können. In dieser Hinsicht wird Humboldt nicht einfach *nicht*, sondern *neu* gelesen und umgedeutet (vgl. ebd., S. 22f.). Der verdrängte Bildungsbegriff kehrt in Bildungseinrichtungen wieder, die aber nicht mehr das Ziel verfolgen, Menschen zu bilden, sondern Produktionsfaktoren bereitzustellen:

»Sie sollen mit einem praxisorientierten Handlungswissen versorgt werden, das später im beruflichen Alltag in Unternehmen oder (inzwischen unternehmerisch geführter) staatlicher Verwaltung direkt anwendbar ist. [...] Es hat einen gewissen, wenn auch hochgeistigen, aber handwerklichen Charakter. Es ist das, was man im Deutschen traditionell eigentlich ›Ausbildung‹ nennt und heute unter dem Begriff ›Kompetenz‹ subsumiert, worunter ganz allgemein die Fähigkeit verstanden wird, in der realen Welt Probleme zu lösen. Es fehlt ein Moment der Reflexivität, ein Bezug des Gelernten zu einem selbst, die Möglichkeit, sich davon verändern zu lassen und darauf aufbauend ein eigenes Weltbild zu bauen. Es fehlen die Idee des Selbstzwecks und der Selbstbildung im Sinne von Selbstschaffung und Ichwerdung, die eher in die Kunst verweisen als in ein Spiel nach Regeln, wie es in Technik und Wirtschaft üblich ist. [...] Auch ob es wirklich der Endzweck von Bildung ist, Probleme zu lösen, muss hinterfragt werden.« (ebd., S. 23)

Hiernach wird der Bildungsbegriff umdefiniert und die Ökonomisierung auf diese Weise verschleiert. Die Rede ist nicht von Wissensfragmenten, die auswendig gelernt werden, sondern ›selbstständiges Denken‹ und ›verantwortliches Handeln‹ bilden die zentralen Maximen. Ebenso wird nicht von der Bereitstellung von Produktionsfaktoren, sondern von ›Persönlichkeiten‹ gesprochen. Worauf Fohrmann hinaus will, ist, dass auf symbolischer Ebene bzw. Wortebene das Humboldt'sche Bildungsideal bis heute fortdauert. Dahinter verbirgt sich allerdings ein ökonomischer Geist, der den Bildungsbegriff bestimmt (vgl. ebd., S. 24).

Fohrmanns These von der Zombifizierung der Bildung besagt im Kern, dass Vorstellungen, die an das Humboldt'sche Bildungsideal bzw. an dessen Neuinterpretation geknüpft sind, nach wie vor präsent und relevant sind, zugleich fallen sie aber der ökonomischen Vereinnahmung und Umdeutung anheim. Der Trick der Zombifizierung besteht darin, diese Vereinnahmung und Umdeutung auf symbolischer Ebene zu verschleiern. Es ist die Rede von ›Bildung‹, gemeint ist aber Humankapital, materielle Nützlichkeit und Beschäftigungsfähigkeit [*employability*]. Ausprägungen Humboldt'scher Bildung werden ökonomisch (um-)gedeutet, wenn im Zentrum von Bildungsanstrengun-

gen das neoliberale Subjekt steht, das fortwährend seine Selbstoptimierung vorantreibt (›Ichwerdung‹), Lernbereitschaft zeigt (›Persönlichkeitsentfaltung‹) und in der Lage ist, alle auftretenden Probleme eigenverantwortlich zu lösen (›Mündigkeit‹).

Aufgrund der enormen semantischen Spannbreite wirken die Imaginationen von Bildung schöpferisch. Auch Winkler attestiert Bildung eine euphorisierende Wirkung, weil mit dem Begriff nach wie vor große Hoffnungen verbunden sind. Bildung erfüllt demnach die Funktion eines »Motivationsdynamos« (Winkler 2012, S. 17). Verstärkt wird diese Hoffnung durch die bereits erwähnte *Kontinuität und Ubiquität des Bildungsdiskurses*. Das allgegenwärtige Mantra vom ›Allheilmittel‹ Bildung generiert eine kollektiv geteilte Motivation. Aufgrund der *Inhaltslosigkeit des Bildungsbegriffs* entsteht allerdings ein Ungleichgewicht. An diesem Punkt kommt Winklers vierte Beobachtung ins Spiel, und zwar die *Standardisierung von Bildung*. Hiernach erfüllt Bildung auch eine pragmatische Funktion: Da keinerlei Idee von Bildung als Inhalt oder Prozess besteht, können Vorstellungen eingebracht werden, die an die individuellen Lebenspraxen heranrücken und dabei das beschriebene Motivationsmuster aufnehmen und nutzen. Im Zuge dessen werden Kompetenzen und Standards zu Mustern, die Einstellungen, Denken und Tun formen (vgl. ebd., S. 18ff.). Menschen unterwerfen sich in ihrem Denken und Handeln diesen Standards, weil sie kompetent erscheinen wollen und meinen, auf diese Weise ›Bildung‹ zu erfahren: »Weil Menschen Bildung wollen, lassen sie sich durch Diskurse, die von Bildung sprechen, so bewegen, dass sie heteronomen Anforderungen genügen und meinen, sie selbst hätten sich auf den Weg gemacht – was sie wiederum immunisiert gegenüber einer Kritik an den heteronomen Forderungen. Heteronomie nutzt also Autonomie.« (ebd., S. 20, Herv. i.O.)

Die Menschen unterwerfen sich einem inhaltslos gewordenen Bildungsdenken und lassen sich von den Instrumenten der Macht formen. Winkler zufolge tritt zusätzlich eine systematische Institutionalisierung hinzu, sodass Bildung vollends unter Kontrolle gebracht werden kann. Mit der frühzeitigen Unterbringung in Institutionen wird die Macht der Bildungseinrichtungen gefestigt: Schon von Kindesbeinen an werden Menschen unter Aufsicht gestellt, institutionellen und systematisch durchgestalteten Settings unterworfen, in regelmäßigen Abständen Prüfungssituationen ausgesetzt und durch Leistungsbemessung für Konkurrenz und Wettbewerb sozialisiert (vgl. ebd., S. 24f.).

Sowohl Winkler (2012) als auch Fohrmann (2016) identifizieren den Bildungsdiskurs als einen sozialen Steuerungsmechanismus, der die subjektiven Praxen bestimmt. Beide führen die Wirksamkeit dieser Steuerungstechnik auf die performative Verwendung des Bildungsbegriffs zurück, der auf einer symbolischen Ebene tradierte und kollektiv geteilte Erwartungen und Hoffnungen (Ichwerdung, Emanzipation, Selbstbestimmung, Mündigkeit etc.) aktiviert.²

2 In beiden Fällen erfüllt der Bildungsbegriff die Funktion eines »politischen Signifikanten« (Žižek 1989), der offen ist für machttechnisch motivierte Investitionen. Dabei handelt es sich um ein leeres Zeichen, das phantasmatische Investitionen, Erwartungen und Versprechen unterschiedlichster Art tragen kann: »In diesem Sinne operiert der politische Signifikant nach Žižeks Ansicht vielmehr als eine *performative Äußerung*, denn als ein *repräsentationaler* Begriff. Paradoxiere Weise besteht die politische Wirksamkeit des Signifikanten nicht in seiner repräsentationalen Fähigkeit; der Begriff repräsentiert weder irgendwelche schon existierenden Subjekte oder deren Interessen, noch drückt er sie aus. Die Wirksamkeit des Signifikanten wird hingegen bestätigt durch seine

Bildung als soziales Herrschaftsinstrument

Auch der Sozialwissenschaftler Alex Demirović (2015) erkennt in Bildung ein soziales Herrschaftsinstrument, legt den Fokus jedoch stärker auf die herrschaftssoziologische und ideologische Einbettung von Bildung in die kapitalistische Gesellschaft. In kapitalistischen Gesellschaftsformationen trägt Bildung zur Reproduktion der Arbeitskraft und damit zur Stabilisierung der herrschenden gesellschaftlichen Ordnung bei. Wie alle anderen ideologischen Apparate (vgl. Althusser 2016) so formiert auch die schulische Institution Individuen auf eine solche Weise zu Subjekten, dass sie sich in die bestehende Klassenstruktur und gesellschaftlich-technische Arbeitsteilung einfügen. Vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Arbeitsteilung wird Bildung zu einem sozialen Herrschaftsinstrument: »In die gesellschaftliche Arbeitsteilung einzutreten, bedeutet, sich auf bestimmte Aufgaben zu konzentrieren, bestimmte Kompetenzen zu erwerben, das eigene Arbeitsvermögen zu formieren, sich zu spezialisieren und damit eine bestimmte Art des Denkens, des Fühlens, des Habitus, des Interesses und Engagements auszubilden.« (Demirović 2015, S. 208)

Über ›Bildung‹ konstituiert sich das Individuum zu einem handlungs-, sprich gesellschaftsfähigen Subjekt. Die Eingliederung in den schulischen Bildungsprozess ebnet den Weg in die arbeitsteilig organisierte Marktgesellschaft und geht einher mit einem Zwang zur Identifizierung. Als ein wesentliches Element bürgerlicher Ideologie besagt die gesellschaftliche Arbeitsteilung, dass (Aus-)Bildung (im Sinne eines formalen Bildungsverständnisses, das den Bildungsgedanken mit Bildungsabschlüssen verschränkt) und Beruf maßgeblich festlegen, was unter unserer Identität zu verstehen sei; dass in der Identifikation mit der Erwerbsarbeit ein entscheidendes Moment der Emanzipation verborgen liege. Gleichzeitig wird auf diese Weise eine affirmative Haltung gegenüber der Arbeitsteilung kultiviert, die als gegebene gesellschaftliche Realität akzeptiert wird und somit unhinterfragt bleibt (vgl. ebd., S. 210).

Im Anschluss an Theodor W. Adornos »Theorie der Halbbildung« (1959) erläutert Demirović, wie in und durch Bildung selbst eine unkritische Haltung gegenüber der Bildungsaktivität praktiziert wird; eine Haltung, die besagt, dass Bildung eine abgeschlossene Sphäre innerhalb des gesellschaftlichen Ganzen sei. In Form von Bildung kann Herrschaft nämlich nur dann ausgeübt werden, wenn das Wissen von der gesamtgesellschaftlichen Praxis und Erfahrung getrennt bleibt, wenn es zu einem verfügbaren, von seinem konkreten Gegenstand abstrahierten Wissen wird. So wird Bildung auf ein Wissen begrenzt, das dem Individuum als bloße Sachkenntnis oder Information letzten Endes rein äußerlich bleibt (vgl. ebd., S. 218).

Gesichtspunkte der Subjektivierung

Es sollte deutlich geworden sein, dass der Prozess der Subjektivierung einen zentralen Mechanismus darstellt, wenn in Form von Bildung Herrschaft ausgeübt wird. Der neo-

Fähigkeit, das politische Feld zu strukturieren und zu konstituieren, neue Subjektpositionen und neue Interessen zu schaffen.« (Butler 2014, S. 287f., Herv. i.O.)

liberale Bildungsdiskurs stellt eine Subjektposition zur Verfügung, die dem neoliberalen Ideal des kompetenten und anpassungsfähigen (Selbst-)Unternehmers entspricht: das neoliberale Subjekt als »ein sorgfältig konstruiertes und geregeltes Stück Humankapital, das die Aufgabe hat, seine Position im Wettbewerb zu verbessern und wirksam einzusetzen sowie seinen (monetären und nichtmonetären) Bestandwert über all seine Bemühungen und Schauplätze hinweg zu fördern.« (Brown 2021, S. 8) Indem das Individuum sich mit dieser Subjektposition identifiziert, wird es zu einem handlungsfähigen Subjekt. Eben jener Vorgang soll im Folgenden näher untersucht werden: Was veranlasst das Individuum, sich mit einer solcherart Subjektposition zu identifizieren, und wie vollzieht sich der Prozess der Identifikation? Warum sind Menschen dazu bereit, sich in ihrem Denken und Handeln »freiwillig« heteronom gesetzten Kompetenzen und Standards zu unterwerfen und die daran geknüpften Vorstellungen und Ideale als die eigenen zu internalisieren? Auf diese Fragen soll in Form von drei Thesen geantwortet werden: Subjektivation verleiht erstens Handlungsfähigkeit (Foucault 1994), befriedigt zweitens das narzisstische Begehren nach sozialer Anerkennung (Butler 2003, 2014 u. 2015) und steht drittens in einem konstitutiven Wechselverhältnis zur herrschenden Ideologie (Althusser 2016).

(Handlungs-)Macht durch Unterwerfung

Die Frage nach dem Subjekt ist bei dem Philosophen Michel Foucault unmittelbar mit dem Problem der Macht verbunden. Der Mensch sei immer nur Subjekt, insofern er sich in bestimmten Machtverhältnissen bewege. Die Frage nach dem Subjekt kann demgemäß nicht gestellt werden, ohne gleichzeitig auch die Frage nach der Macht aufzuwerfen. Foucault beschreibt den Prozess der Subjektivation wie folgt: »Das Wort *Subjekt* hat einen zweifachen Sinn: vermittelt Kontrolle und Abhängigkeit jemandem unterworfen sein und durch Bewußtsein und Selbsterkenntnis seiner eigenen Identität verhaftet sein. Beide Bedeutungen unterstellen eine Form von Macht, die einen unterwirft und zu jemandes Subjekt macht.« (Foucault 1994, S. 246f., Herv. i.O.)

Mit seinem Subjekt-konzept grenzt sich Foucault deutlich von der naturalistischen Vorstellung eines universellen, »reinen« Subjekts jenseits jedweder Subjektivierung [*assujettissement*] ab. Paradoxerweise wird das Individuum zuallererst Subjekt, indem es sich unterwirft.³ »Subjekt sein« heißt: Souverän und Untertan zugleich sein. Der französische

3 Diesem Paradox – Subjektivation als die widersprüchliche Gleichzeitigkeit von Unterwerfung und Subjektwerdung – liegt die Unterscheidung zwischen Subjekt und Individuum bzw. Person zugrunde. Beide Begriffe dürfen nicht gleichgesetzt werden, insofern »Subjekt« im Anschluss an die Philosophin Judith Butler als eine sprachliche Kategorie, als ein »Platzhalter« oder als eine in Formierung begriffene Struktur zu verstehen ist: »Individuen besetzen die Stelle, den Ort des Subjekts (als welcher »Ort« das Subjekt zugleich entsteht), und verständlich werden sie nur, soweit sie gleichsam zunächst in der Sprache eingeführt werden. Das Subjekt ist die sprachliche Gelegenheit des Individuums, Verständlichkeit zu gewinnen und zu reproduzieren, also die sprachliche Bedingung seiner Existenz und Handlungsfähigkeit. Kein Individuum wird Subjekt, ohne zuvor unterworfen/subjektiviert zu werden oder einen Prozeß der »Subjektivation« (nach dem französischen *assujettissement*) zu durchlaufen.« (Butler 2015, S. 15f., Herv. i.O.)

Ausdruck *assujettissement* bringt dieses Paradox zum Ausdruck: Es bedeutet sowohl Unterwerfung als auch Subjektwerdung. Die Subjektivation des Körpers vereint in sich das Werden des Subjekts wie auch den Prozess der Unterwerfung.

Wenn Foucault von ›Macht‹ spricht, dann stets im Sinne von Machtverhältnissen. Bei einem Machtverhältnis handelt es sich Foucault zufolge um eine Handlungsweise, die nicht direkt und unmittelbar auf andere einwirkt, sondern eben auf deren Handeln (vgl. ebd., S. 251ff.). Ein Machtverhältnis sei daher auch von einem Gewaltverhältnis zu unterscheiden. Ein Gewaltverhältnis zwingt, beugt, bricht, zerstört; sein Gegenpol befindet sich stets in einer ausschließlich passiven Position. In einem Machtverhältnis hingegen erfährt sich auch das Gegenüber als ein Subjekt des Handelns:

»Sie [die Machtausübung, E.B.] ist ein Ensemble von Handlungen in Hinsicht auf mögliche Handlungen; sie operiert auf dem Möglichkeitsfeld, in das sich das Verhalten der handelnden Subjekte eingeschrieben hat: sie stachelt an, gibt ein, lenkt ab, erleichtert oder erschwert, erweitert oder begrenzt, macht mehr oder weniger wahrscheinlich; im Grenzfall nötigt oder verhindert sie vollständig; aber stets handelt es sich um eine Weise des Einwirkens auf ein oder mehrere handelnde Subjekte, und dies, sofern sie handeln oder zum Handeln fähig sind. Ein Handeln auf Handlungen.« (ebd., S. 255)

Für Foucault ist ›Macht‹ somit nicht gleichbedeutend mit Unterdrückung; Macht agiert nicht (ausschließlich) repressiv, sie wirkt nicht (nur) einseitig beherrschend auf ein Individuum ein, sondern sie ist (immer auch) produktiv und regulierend, indem sie nämlich dem Subjekt, das sich der Macht unterwirft, Handlungsfähigkeit verleiht. Diese Handlungsfähigkeit ist eingegrenzt durch ein Möglichkeitsfeld, das durch die Macht eröffnet und reguliert wird. Macht ist folglich nichts ›Stoffliches‹, das man besitzt oder eben nicht besitzt. Sie kann sich immer nur in einem Verhältnis entfalten. Um diese Eigenart von Machtverhältnissen zu beschreiben, verwendet Foucault den mehrdeutigen Begriff der »Führung«: Zum einen meint Führung das Anführen anderer, zum anderen bezeichnet der Begriff aber auch die Weise des Sich-Verhaltens in einem vorgegebenen Feld von Möglichkeiten. Es handelt sich bei der Machtausübung folglich um das »Führen der Führungen«. Es geht darum, die Wahrscheinlichkeit, mit der bestimmte Handlungen und Reaktionen auftreten können, zu steuern und zu kontrollieren (vgl. ebd., S. 255).

Das narzisstische Begehren nach einem sozialen Sein

Nach Foucault gliedert sich der Vorgang der Subjektivation [*assujettissement*] in zwei Prozesse auf: sich der Macht zu unterwerfen, und auf diesem Weg ein Subjekt zu werden. Hierin kommt ein Widerspruch zum Ausdruck, denn zum einen setzt ein solches Konzept bereits ein Subjekt voraus, das der Macht unterworfen werden kann. Zum anderen konstituiert sich das Subjekt als solches überhaupt erst in der Unterwerfung. Die Philosophin Judith Butler (2003) hält dagegen, dass es sich hierbei nur dann um einen Widerspruch handelte, wenn unter *assujettissement* ein Vorgang verstanden würde, bei dem das Subjekt auf mechanische Weise hervorgebracht wird. In ihrer Lesart ist die Subjektivation ein Prozess, bei dem das Subjekt an seine eigene Subjektivität bzw. Identität

geheftet wird. Sie spricht in diesem Kontext von der »Selbstverhaftung« (ebd., S. 62) des Subjekts. Wie ist dieses Verhaftetsein mit sich selbst zu erklären? Für Butler liegt der Schlüssel zu dieser Frage im narzisstischen Begehren des Subjekts nach Anerkennung, das in der Normbefolgung befriedigt wird:

»Die Macht kann nur auf ein Subjekt einwirken, wenn sie der Existenz dieses Subjekts Normen der Anerkennbarkeit aufzwingt. Überdies muß das Subjekt Anerkennung begehren und muß sich damit von Grund auf an die Kategorien gebunden fühlen, die die soziale Existenz gewährleisten. [...] Das bedeutet, daß unser grundlegendes Verhaftetsein mit uns selbst, ein Verhaftetsein, ohne das man gar nicht sein kann, von vornherein durch soziale Normen begrenzt ist und daß die Nichtbefolgung dieser Normen die Fähigkeit gefährdet, sich einen Sinn für den fortwährenden Status als Subjekt zu erhalten.« (ebd., S. 63)

Demnach gibt es ein im Individuum angelegtes Begehren nach Anerkennung und damit auch ein Streben nach Existenz. Ohne Anerkennung wiederum gibt es kein Subjekt: »Um zu sein, [...] müssen wir erkennbar sein« (ebd., S. 64). Im Umkehrschluss heißt das, dass eine Infragestellung der verfügbaren gesellschaftlichen Normen, über die wir anerkannt werden, eine Gefährdung des eigenen Seins bedeutete, den Verlust der Selbstidentität zur Folge hätte.

Butlers These von der »Selbstverhaftung« steht im engen Zusammenhang mit dem Begriff der »Performativität«. Darunter versteht Butler (2014, S. 22) »die ständig wiederholende und zitierende Praxis, durch die der Diskurs die Wirkungen erzeugt, die er benennt.« Gemeint ist die Macht des Diskurses, diejenigen Phänomene hervorzubringen, die er reguliert und einschränkt. Das bedeutet: Der Prozess, in dem ein normatives Sollen angenommen und angeeignet wird, ist nicht als ein solcher zu verstehen, der von einem Subjekt lediglich durchlaufen, sondern durch den das Subjekt zuallererst hervorgebracht wird. Jener Prozess der Annahme heteronom gesetzter Normen ermöglicht bestimmte Identifizierungen, zugleich verwirft bzw. leugnet der normative Imperativ andere Identifizierungen. Das Subjekt wird folglich über einen Ausschluss konstituiert. Zugleich ist die Identifikation mit vorgegebenen Normen auch immer mit einer Zurückweisung verbunden; einer Zurückweisung, ohne die das Subjekt niemals entstehen könnte (vgl. ebd., S. 23).

Wenn das Subjekt über die Annahme vorgeschriebener Normen hervorgebracht wird, so ist dies nicht mit einer reflektierten Wahl gleichzusetzen, sondern als ein Vorgang zu verstehen, der erzwungen, der von Anfang an unfrei ist. Wenn Subjektivität Handlungsfähigkeit impliziert, so handelt es sich um ein Vermögen, das »paradoxiertweise in den Möglichkeiten zu finden [ist], die in der und durch diese unfreie Aneignung des regulierenden Gesetzes eröffnet werden, durch [...] die zwangsweise Aneignung und Identifizierung mit jenen normativen Forderungen.« (ebd., S. 36)

Demzufolge bildet Zwang die konstitutive Bedingung für Performativität – eine wiederholende Praxis, die unter Zwang ausgeübt wird: »Und diese Wiederholung wird nicht von einem Subjekt performativ ausgeführt; diese Wiederholung ist das, was ein Subjekt ermöglicht [...]. Diese Wiederholbarkeit impliziert, daß die ›performative Ausführung‹ keine vereinzelte ›Handlung‹ oder ein vereinzeltes Vorkommnis ist, sondern eine ritua-

lisierte Produktion, ein Ritual, das unter Zwang und durch Zwang wiederholt wird, unter der Macht und durch die Macht des Verbots und des Tabus [...].« (ebd., S. 139, Herv. i.O.) Performativität als Wiederholung einer oder mehrerer vorherrschender Normen verschleiert bzw. verbirgt in der Wiederholung die Konvention, deren Wiederholung sie ist.

Macht-Subjekt(e)

Für ihr Konzept der Subjektivierung übernimmt Butler den produktiven Machtbegriff Foucaults. Zum einen ist Macht Möglichkeitsbedingung des Subjekts und Gelegenheit seiner Formung, zum anderen wird Macht im Handeln des Subjekts wiederholt. Das Subjekt ist daher stets Subjekt *der* Macht, und zwar in einem zweifachen Sinne: der Macht zugehörig, aber auch Macht ausübend. Macht erscheint »erstens als das, was für das Subjekt immer vorgängig ist, außerhalb seiner selbst, und von Anfang an wirksam; zweitens als gewollte Wirkung des Subjekts. [...] Als gewollte Wirkung des Subjekts ist die Subjektivierung eine Unterordnung, die das Subjekt über sich selbst verhängt [...].« (Butler 2015, S. 19) Damit die Macht fortbestehen kann, müssen die Bedingungen der Macht ständig wiederholt werden. Ort dieser Wiederholung ist das Subjekt. In der Wiederholung wird die Macht als Ursprung des Subjekts verschleiert: D.h., »daß kein Subjekt ohne Macht entsteht, daß aber die Subjektwerdung zugleich eine Verschleierung der Macht impliziert, eine metaleptische Umkehrung, in der das durch die Macht hervorgebrachte Subjekt zum Subjekt aufgerufen wird, in dem die Macht gründet.« (ebd., S. 20, Herv. i.O.)

In der Wiederholung wird das Subjekt selbst zum Urheber der Macht und verbirgt auf diese Weise die Macht als dessen eigene Entstehungsbedingung (vgl. ebd., S. 21). Handlungsfähigkeit setzt demzufolge Unterordnung voraus. Doch warum begibt sich das Subjekt überhaupt in diese Abhängigkeit? Wieso braucht es zu seiner Formierung jenes Moment der Unterwerfung? Für Butler kommt darin ein »Begehren nach Existenz« zum Ausdruck: »Das Subjekt ist genötigt, nach Anerkennung seiner eigenen Existenz in Kategorien, Begriffen und Namen zu trachten, die es nicht selbst hervorgebracht hat, und damit sucht es das Zeichen seiner eigenen Existenz außerhalb seiner selbst [...]. Soziale Kategorien bezeichnen zugleich Unterordnung und Existenz. Anders gesagt: im Rahmen der Subjektivierung ist Unterordnung der Preis der Existenz.«⁴ (ebd., S. 25)

4 Angesprochen ist hier das, was Michel Foucault in *Überwachen und Strafen* (2015a [1975]) als »Seele« bezeichnet: ein normatives und normalisierendes Ideal, dem das Individuum zu genügen versucht, weil es ihm ein soziales Dasein verleiht. Die »Seele«, das zu erreichende Ideal, bringt das Individuum ins Sein. Sie eröffnet und beschränkt zugleich die Freiheit, die das Individuum als Subjekt in der Unterwerfung unter das vorgegebene Ideal erlangt (vgl. Foucault 2015a, S. 41f.).

Die wechselseitige Konstitution von Subjekt und Ideologie

Im Streben nach einem sozialen Sein liegt die Bereitschaft des Individuums begründet, eben jene Bedingungen zu akzeptieren, unter denen es sich als Subjekt konstituiert. Die widersprüchliche Gleichzeitigkeit von Unterwerfung und Subjektwerdung bildet auch ein Schlüsselement in Louis Althussters (2016) Ideologiekonzept (siehe Kapitel I). Dem Philosophen zufolge praktiziert das Individuum ununterbrochen Rituale der ideologischen Wiedererkennung, um als Subjekt der symbolischen Ordnung⁵ in Erscheinung zu treten. Mit dieser These folgt Althusster dem historisch-materialistischen Grundsatz, demzufolge die Ideen und Vorstellungen, die eine Ideologie umfasst, keine ideale, ideelle oder geistige, sondern eben eine materielle Existenz besitzen. D.h., Ideologie existiert in der Praxis bzw. in den jeweiligen Praktiken der unterschiedlichen ideologischen Apparate (Kirche, Schule, Familie, Politik, Information, Kultur etc.) (vgl. ebd., S. 80).

Althusster gemäß beruht Ideologie auf dem folgenden Zusammenhang: Das Subjekt ist mit einem Bewusstsein ausgestattet und dieses Bewusstsein stellt ihm die Ideen (Gott, Chancengleichheit, Demokratie etc.) zur Verfügung, an die es glaubt und die es akzeptiert. Das Subjekt muss seinen Ideen entsprechend handeln, seine Ideen in die Taten seiner materiellen Praxis einschreiben. Diese Taten sind folglich in Praktiken (Beten, Lernen, Demonstrieren etc.) eingebettet, die wiederum durch Rituale, in die sie eingeschrieben sind, geregelt werden. Und diese Rituale (Gottesdienst, Schulunterricht, politische Kundgebung etc.) sind Teil eines bestimmten ideologischen Apparates (Kirche, Schule, Politik etc.) (vgl. ebd., S. 81f.).

Für Althusster folgt daraus, dass die Funktionsweise jeder Ideologie auf dem »Wechselspiel einer doppelten Konstituierung« beruht: »Wir sagen: Die Kategorie des Subjekts ist konstitutiv für jede Ideologie. Aber gleichzeitig fügen wir sogleich hinzu, dass die Kategorie des Subjekts nur insofern konstitutiv für jede Ideologie ist, als jede Ideologie die (sie definierende) Funktion hat, konkrete Individuen zu Subjekten zu »konstituieren«.« (ebd., S. 85, Herv. i.O.) Ideologie existiert für konkrete Subjekte und umgekehrt bildet das Subjekt die konstitutive Kategorie jeder Ideologie. Das Subjekt ist für die Ideologie konstitutiv, insofern es die vorherrschende Ideologie in seinen materiellen Taten reproduziert (vgl. ebd., S. 87).

Die Operation, mit der die Ideologie konkrete Individuen in konkrete Subjekte transformiert, bezeichnet Althusster als »Anrufung« bzw. »Interpellation«: Angerufen durch einen bestimmten Namen, eine bestimmte Rolle, eine bestimmte Funktion etc. erhält das Individuum ein soziales Dasein (vgl. ebd., S. 88). Butler (2014, S. 88) deutet die »Anrufung« bzw. »Interpellation« als einen performativen Akt, »weil er das Individuum in den unterworfenen Status des Subjekts einweist«, ihm eine soziosymbolische Identität verleiht.

Die Wirksamkeit der »Interpellation« und somit auch der Ideologie ist für Althusster im »Gewissen« [*conscience*] des Subjekts begründet. Das Gewissen stellt demnach eine

5 Der Begriff der »symbolischen Ordnung« wird hier in Anlehnung an Jacques Lacans psychoanalytische Theorie verwendet. Die symbolische Ordnung bezieht sich auf die strukturierende Dimension der Sprache (Begriffe und Kategorien) und der sozialen Beziehungen, sie umfasst Werte, Regeln und Normen (vgl. Hipfl 2009, S. 86f.).

grundlegende Bedingung der Subjektbildung dar (vgl. Althusser 2016, S. 69). In der Le-seart Butlers handelt es sich dabei um eine Form der Selbstbeschränkung, die die Sphäre des Sag- bzw. Repräsentierbaren konturiert (vgl. Butler 2015, S. 108f.). Bei der Entstehung des Gewissens spielt der schulische Apparat eine hervorgehobene Rolle, so Althusser. Neben der Vermittlung grundlegender Kulturtechniken und weiterer fachlicher Kenntnisse [*savoir-faire*] zielt der schulische Apparat auch immer auf die Unterwerfung unter die herrschende Ideologie (die Vorbereitung auf die gesellschaftlich-technische Arbeitsteilung, die Internalisierung der Regeln der etablierten Ordnung etc.). In kapitalistischen Gesellschaftsformationen kommt dem Bildungssystem die Aufgabe zu, solche Arten von »know-how« zu vermitteln, die die Unterwerfung unter die herrschende Ideologie gewährleisten. Wenn der schulische Apparat gerade jene Fähigkeiten vermittelt, die die Unterwerfung unter die herrschende Ideologie und die Beherrschung ihrer Praxis sichern, so lässt sich die Formel aufstellen: Je mehr eine Praxis beherrscht wird, desto vollständiger ist die Subjektivierung – »[D]ie gelebte Gleichzeitigkeit von Unterwerfung als Beherrschung und von Beherrschung als Unterwerfung ist die Möglichkeitsbedingung für die Entstehung des Subjekts.« (Butler 2015, S. 110)

Erst die gewissenhafte Ausübung des *savoir-faire* und die damit verbundene Reproduktion der herrschenden Ideologie garantiert dem Subjekt seine Stellung als soziales Wesen innerhalb der bestehenden symbolischen Ordnung: »Das bedeutet nicht einfach, eine bestimmte Gruppe von Regeln zu befolgen, sondern Regeln im Tun verkörpern und diese Regeln in verkörpertem Handlungsritualen zu reproduzieren.« (ebd., S. 112) Die erworbenen Fähigkeiten und erlernten Fertigkeiten fließen ein in materielle Praktiken, die wiederum durch Rituale geregelt werden. Somit werden auch die Regeln, die für die Ausführung bestimmter Handlungen beachtet werden müssen, unaufhörlich wiederholt. In der Durchführung dieser Wiederholung entsteht schließlich so etwas wie »Überzeugung«. Subjektivität im Sinne einer gelebten und imaginären Erfahrung des Subjekts wird somit über materielle Rituale hervorgebracht, durch welche sich das Subjekt konstituiert (vgl. ebd., S. 115). Anders gesagt: Subjektsein zeigt sich im praktischen Handeln; Subjekt zu sein bedeutet, etwas zu können. Gemeint ist damit die Fähigkeit, ein »System von Normalitätsgraden« (Foucault 2015a, S. 237) einzuhalten und sich an einem »System von Handlungsregeln« (Honneth 2003, S. 24) zu orientieren: »Darin, normal sein oder funktionieren zu können, besteht hier der Sinn des übenden Erwerbs von Handlungsfähigkeit oder Macht über sich.« (Menke 2003, S. 290)

Die vorangegangenen Überlegungen zum Subjektbegriff und zum Prozess der Subjektivierung dienen zur Erklärung, was Menschen dazu veranlasst, sich an einem ökonomisierten Bildungsverständnis zu orientieren, und warum sie dazu bereit sind, sich mit vorgegebenen neoliberalen Normen und Idealen zu identifizieren. Mit Foucault (1994), Butler (2003, 2014 u. 2015) und Althusser (2016) wurden Konzepte von Subjektivität vorgestellt, die allesamt das im Subjektbegriff enthaltene Moment der Unterwerfung herausstellen. Der neoliberale Bildungsdiskurs stellt eine Subjektposition bereit, mit der sich das Individuum identifiziert: »Im Prozess der Subjektivierung unterwirft sich das Individuum den ihm zur Verfügung gestellten Subjektpositionen. Subjektivität entsteht durch Einnehmen der in Diskursen angebotenen Subjektpositionen, durch den Prozess des Identifizierens mit ihnen.« (Hartmann 2001, S. 74) Auf diese Weise wird »die äuße-

re Herrschaft ins Innere des Subjekts verlagert und dieses so zur Instanz seiner eigenen Unterwerfung [ge]macht.« (Koller 2001, S. 41)

Im Mittelpunkt neoliberal ausgerichteter Erziehungs- und Bildungsprozesse steht ein Subjekt, das eigenverantwortlich und problemlösungsorientiert Veränderungs- und Selbstoptimierungsprozesse vorantreibt. Diese Vorstellung orientiert sich am Ideal des (Selbst-)Unternehmers, dessen Handeln auf Aspekte der ökonomischen Verwertbarkeit ausgerichtet ist. Die vorangegangenen Betrachtungen zum Vorgang der Subjektivierung sprechen jedoch dafür, Schüler:innen nicht ausschließlich als Zielscheibe neoliberaler Bestrebungen zu betrachten, sondern sie ebenso als Akteur:innen zu begreifen, die selbst an der Reproduktion neoliberaler Ideale und Vorstellungen aktiv beteiligt sind. D.h., dass Schüler:innen die Normen und Vorgaben, über die sie sich als Subjekte konstituieren, weitgehend akzeptieren. Die hierfür notwendigen »Akzeptabilitätsbedingungen« (Foucault 1992, S. 35) finden sich sowohl auf institutioneller Ebene (verbunden mit dem systemimmanenten Zwang der eigenen Rolle als Schüler:in gerecht zu werden) als auch auf symbolisch-diskursiver Ebene (etwa im performativen Gebrauch des Bildungsbegriffs und dem darin enthaltenen humanistischen Versprechen von Ichwerdung und Selbstbestimmung). Aber auch auf gesellschaftlicher Ebene trägt die ideologisch motivierte Engführung von Identität und Ausbildung bzw. Beruf dazu bei, ein neoliberales Bildungsverständnis, das Bildung als Investition in das zu steigernde Humankapital betrachtet, zu akzeptieren. Der in jedem einzelnen Menschen innewohnende Wunsch nach einem sozialen Sein und die auf gesellschaftlicher, institutioneller und symbolisch-diskursiver Ebene verankerten »Akzeptabilitätsbedingungen« bringen Schüler:innen dazu, Wettbewerbs- und Konkurrenzdenken zu übernehmen, Kompetenz- und Handlungsorientierung zum Maßstab von Bildung zu erklären und das neoliberale Credo von Flexibilität, Anpassungsfähigkeit und Resilienz zu verinnerlichen.

Foucault zufolge gehen »Akzeptabilitätsbedingungen« jedoch immer auch mit »Akzeptanzschwierigkeiten« (ebd., S. 35) einher: »Wo es Macht gibt, gibt es Widerstand.« (Foucault 2014, S. 96) Es darf also keineswegs davon ausgegangen werden, dass ein Subjekt sich einem Machtverhältnis kritik- und widerstandslos unterwirft. Als Subjekt (der Macht) ist es eben auch in der Lage, Kritik und Widerspruch zu äußern. Viel eher hat man es mit einem Subjekt zu tun, das zwischen Akzeptanz und Kritik changiert. In den beiden folgenden Kapiteln sollen deshalb mögliche »Akzeptanzschwierigkeiten« und Spannungen, die im Zusammenhang von neoliberalen Erziehungs- und Bildungsprozessen auftreten können, aufgespürt werden. Spannungen und Widersprüche, die auf der Subjektebene zum Ausdruck kommen, werden zunächst auf das Nebeneinander heterogener Machtformen bzw. auf deren unterschiedlichen Zielsetzungen, Anforderungen und Erwartungen zurückgeführt (Kapitel III). Anschließend werden »Akzeptanzschwierigkeiten« thematisiert, die mit der spezifischen pädagogischen Situation, in der sich Bildungsprozesse vollziehen, zusammenhängen. Im Fokus steht das für die Pädagogik konstitutive Spannungsverhältnis von Erziehung (Gesellschaft) und Bildung (Individuum), das der neoliberale Bildungsdiskurs zu verschleiern versucht (Kapitel IV).