



universität
wien

MASTERARBEIT

Titel der Masterarbeit

„Subjektbildung in der Wissensgesellschaft“

*Inwieweit kann sich der Mensch in der Wissensgesellschaft zu einem
freien Subjekt bilden?*

Verfasserin

Julia Kircher, BA

angestrebter akademischer Grad

Master of Arts (MA)

Wien: November 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt:
Studienrichtung lt. Studienblatt:
Betreuerin:

A 066 848
Masterstudium Bildungswissenschaft
Dr. Elisabeth Sattler

Vorwort

Ich möchte mich bei all jenen Menschen bedanken, die mich durch meine Studienzeit begleitet, bereichert und motiviert haben. Dass diese Arbeit entstehen konnte verdanke ich auch ihrer Unterstützung. Besonders herzlich bedanken möchte ich mich bei:

Elisabeth Sattler, für ihr Vertrauen und die Betreuung meiner Masterarbeit, sowie für die stets unterstützenden und motivierenden Rückmeldungen.

Meiner Familie, besonders bei meinen Eltern *Hermine* und *Josef* die meinen Entschluss im zweiten Bildungsweg ein Studium zu absolvieren von Anfang an begrüßt und zu jeder Zeit unterstützt haben.

Stefan, für eine schöne Zeit in Wien und die vielen Gespräche über Gott und die Welt, die mich immer wieder inspirieren.

Alexandra, für ihre Verlässlichkeit und die gemeinsame, spannende und lustige Zeit an der Uni.

Meinem Freund Karl, der mir zu jeder Zeit bedingungslos zur Seite steht und dem ich mehr zu verdanken habe als ich es je beschreiben könnte.

Kurzfassung

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Subjektbildung im Kontext der Wissensgesellschaft und geht der Frage nach, inwieweit sich der Mensch unter den gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen zu einem freien Subjekt bilden kann.

Subjektivität als menschliche Selbstbeschreibung war nicht von Anfang an selbstverständlich, sondern erst im Zuge der Aufklärung versteht sich der Mensch als Subjekt. Dies beinhaltet vor allem ab dem Zeitalter der Moderne die Zuschreibung von Souveränität und Autonomie. Diese Vorstellung eines autonomen Subjekts wird in der Postmoderne radikal in Frage gestellt. Protagonisten der Postmoderne kritisieren die moderne Vorstellung eines einheitsstiftenden Erkenntnissubjekts und verweisen auf dessen Heterogenität und Pluralität. Demnach bildet sich Subjektivität vielmehr aus einem Ensemble von gesellschaftlichen Verhältnissen.

Diese postmodernen Einwände gegen ein ausschließlich autonomes Subjekt werden in zeitgenössischen Bildungsideen jedoch ausgeblendet. Im neoliberalen Kontext wird auf den klassischen Bildungsdiskurs, wie etwa die Idee der Selbstbestimmung des Subjekts, angeschlossen. Autonomie und Freiheit sind jedoch nicht Ziel von Bildung, sondern sie werden für den notwendigen Kompetenzerwerb schon vorausgesetzt. In diesem Sinne finden sich die Begriffe Autonomie und Freiheit neoliberal umgedeutet. Damit gehen bestimmte Vorstellungen von Subjektivität in der heutigen Wissensgesellschaft einher, die in der vorliegenden Arbeit problematisiert werden.

Abstrakt

This paper deals with the formation of subjects in the context of information society and tries to answer the question, if humans can constitute free subjects within the given social environment. Subjectiveness, including sovereignty and autonomy, was not always self-evident in the history of human self evaluation until the age of Enlightenment. This conception of an autonomous subject was in turn criticized in Postmodernism and instead described as heterogeneous and plural. Thus, subjectivity is suggested to cultivate rather according to a diversity of societal relationships. The postmodern arguments against the exclusively autonomous subject, however, are generally not considered in contemporary educational formation. In the context of neoliberalism, ideas of the classical discourse like for instance self-determination of subjects revive again, with the decisive difference however that autonomy and personal liberty are not the goal of education anymore, but are considered as required for the necessary lifelong acquisition of competences.

The definition of the terms of autonomy and personal liberty in neoliberalism and the concomitant current perception of subjectiveness in the information society are critically discussed in this paper.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	9
1.1	Annäherung an die Begriffe	9
1.1.1	<i>Subjekt, Bildung und Pädagogik</i>	<i>10</i>
1.1.2	<i>Pädagogik und Bildungswissenschaft.....</i>	<i>10</i>
1.1.3	<i>Wissensgesellschaft.....</i>	<i>11</i>
1.1.4	<i>Neoliberalismus.....</i>	<i>11</i>
1.2	Problembereich	12
1.3	Themenfindung	12
1.4	Grundlegende Überlegungen.....	14
1.5	Stand der Forschung	17
1.6	Fragestellung	19
1.7	Eigene theoretische Position und pädagogische Relevanz der Arbeit	19
1.8	Gliederung der Arbeit.....	21
1.9	Methode	23
2	Die Vorstellung vom Subjekt in der Moderne und Postmoderne	25
2.1	Subjekt, Subjektivität und Subjektivierung	25
2.2	Die Geburt des Subjekts	26
2.3	Die Entstehung moderner Subjektivität.....	28
2.3.1	<i>Subjekt – Ich – Individuum</i>	<i>29</i>
2.4	René Descartes: Begründer der modernen Subjektphilosophie.....	29
2.5	Das Subjektverständnis innerhalb der Philosophie Immanuel Kants.....	30
2.5.1	<i>Das transzendente Prinzip</i>	<i>30</i>
2.5.2	<i>Autonomie und Freiheit bei Kant.....</i>	<i>33</i>
2.6	Der humanistische Bildungsgedanke im Zeitalter der Moderne	36
2.7	Der Postmoderne Blick auf das Subjekt	38
2.7.1	<i>Pluralität und ihre Auswirkung auf Bildung.....</i>	<i>39</i>
2.8	Michel Foucault: Subjekt und Gouvernementalität	41
2.8.1	<i>Subjektivität bei Foucault:</i>	<i>42</i>
2.8.2	<i>Macht und Disziplin</i>	<i>45</i>
2.8.3	<i>Gouvernementalität.....</i>	<i>46</i>
2.8.4	<i>Neoliberale Gouvernementalität.....</i>	<i>47</i>
2.8.5	<i>Bildung in Bezug auf Foucault</i>	<i>49</i>

2.9	Käte Meyer-Drawe: Illusionen von Autonomie	50
2.9.1	<i>Auswirkungen auf die Pädagogik</i>	53
2.10	Foucaults und Käte Meyer-Drawe: die pädagogische Relevanz	55
2.11	Resümee	57
3	Wissensgesellschaft	60
3.1	Wir leben in einer Wissensgesellschaft	61
3.2	Wissen in der Wissensgesellschaft	62
3.2.1	<i>Information und Wissen</i>	65
3.2.2	<i>Information und Wissen im pädagogischen Kontext</i>	67
3.3	Resümee	68
4	Wissensgesellschaft und Pädagogik: Eine Diskursverknüpfung	69
4.1	Ein genealogischer Blick auf Wissensgesellschaft	70
4.2	Bildung in der Wissensgesellschaft	73
4.3	Kompetenz, lebenslanges Lernen und Selbstlernen	75
4.3.1	<i>Der Kompetenzbegriff</i>	75
4.3.2	<i>Lebenslanges Lernen als Instrument für den Kompetenzerwerb</i>	78
4.3.3	<i>Lebenslanges Lernen bedeutet „Selbst“- Lernen</i>	79
4.4	Evaluation von Bildungsstandards	81
4.5	Resümee	82
5	Verknüpfung: Subjektivität und neoliberale Gouvernamentalität	84
5.1	Neoliberale Gouvernamentalität im Bildungssystem	84
5.2	Subjektivierung und neoliberalistische Gouvernamentalität	86
5.2.1	<i>Das Subjekt als Arbeitskraftunternehmer</i>	87
5.2.2	<i>Das Subjekt als Selbstunternehmer</i>	89
5.3	Kritik an neoliberalen Subjektivierungspraktiken	90
6	Zusammenführung	94
6.1	Resümee	98
6.2	Nachsatz	100
	Literaturverzeichnis	101
	Eidesstattliche Erklärung	106
	CURRICULUM VITAE	107

1 Einleitung

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit den Spielräumen des Subjekts und geht der Frage nach, wie es sich in der heutigen Gesellschaft bilden kann. Eine in pädagogischen Kontexten wirkmächtig gewordene Selbstbeschreibung des Menschen ist die Rede vom Menschen als Subjekt. Dies beinhaltet vor allem ab dem Zeitalter der Moderne die Zuschreibung von Souveränität und Autonomie. „Das klassische Subjekt versteht sich als eine selbsttransparente, selbstbestimmte souveräne Instanz des Erkennens und Handelns“ (Sattler, 2009. S.9). Damit werden dem Subjekt universale Eigenschaften zugeschrieben. Diese Zuschreibung blieb aber im Laufe der Zeit nicht unhinterfragt und ist seit dem 19. Jahrhundert Kritik ausgesetzt. Strukturalisten und Poststrukturalisten¹ versuchen eine Dezentrierung des Subjekts, welche den Höhepunkt unter der Chiffre „Tod des Subjekts“ findet.

Die vorliegende Arbeit behandelt das Entstehen und den Wandel von Subjektivität über die Epochen. Damit einher geht auch ein veränderter Bildungsbegriff, der in der gegenwärtigen neoliberalistischen Gesellschaft den Gesetzen der Märkte unterliegt und weitreichende Folgen für die Pädagogik darstellt. So sind Autonomie und Freiheit heute nicht das Ziel von Bildungsprozessen, sondern dem Subjekt wird eine Freiheit zugeschrieben, der es sich zu bedienen schon fast genötigt wird, um neoliberalistischen Gesellschaftsanforderungen zu genügen. Das Problem, das meine Arbeit behandelt, ist somit die Bildung des Menschen zum Subjekt im Spannungsfeld von Freiheit und gesellschaftlicher Eingliederung.

1.1 Annäherung an die Begriffe

Um ein verstehendes Lesen zu ermöglichen werden hier zunächst einleitend und in aller Kürze die zentralen Begriffe dieser Arbeit beschrieben. Eine detaillierte Auseinandersetzung mit den Begriffen folgt in den jeweiligen Kapiteln.

¹ Am vorläufigen Ende der klassischen subjektphilosophischen Subjektkritik stehen Strukturalisten und Poststrukturalisten wie Karl Marx, Sigmund Freud, Friedrich Nietzsche, Ludwig Wittgenstein, Michel Foucault, Judith Butler, Jacques Derrida (vgl. Sattler, 2009. S.9).

1.1.1 *Subjekt, Bildung und Pädagogik*

Mit dem Begriff *Subjekt* wird seit der Moderne² der einzelne Mensch gefasst. Um zum Subjekt zu werden bedarf es der Bildung. *Bildung* in diesem Sinn bezeichnet die Formung des Menschen im Hinblick auf sein Menschsein. Bildung in der Moderne ist auf das Engste mit Subjektwerdung verknüpft (vgl. Sattler, 2009.S.88). Der moderne Bildungsgedanke versteht sich als einer, der den Menschen als vernünftiges und gebildetes Subjekt hervorbringt und ist eine der zentralen Praktiken moderner Subjektivierung. Bildung lässt sich demnach als ein Verfahren interpretieren, durch das der Mensch zum Subjekt gemacht wird.

Die Pädagogik ist eine wissenschaftliche Disziplin, die sich mit der Theorie und Praxis von Bildung auseinandersetzt. Demnach sind die Begriffsverknüpfungen markiert. „Pädagogisches Denken und Handeln scheint immer auf ein implizites oder explizites Verständnis vom Menschen als Subjekt zu verweisen (Sattler, 2009. S. 53). Demnach ist Subjektivität als menschliche Selbstbeschreibungsformel in der Pädagogik eingeschrieben.

1.1.2 *Pädagogik und Bildungswissenschaft*

In der vorliegenden Arbeit finden sich immer wieder die Begriffe *Bildungswissenschaft* und *Pädagogik*, welche nicht gleich zu verwenden sind.

Die Bildungswissenschaft beschäftigt sich mit zentralen Fragestellungen, Theorien und Methoden zum Verständnis von Bildungsprozessen und Erziehungswirklichkeiten. Sie erfasst die Bestimmung des Gegenstandes sowie die Idee und Wirkungsgeschichte der Pädagogik.

Die Pädagogik beschäftigt sich im Gegensatz dazu mit Fragen der praktischen Erziehung und Bildung. Somit weist der Begriff Bildungswissenschaft auf eine Distanz zur pädagogischen Praxis hin, dennoch gibt es ein Verhältnis, eine Verflechtung zwischen Theorie und Praxis. „Theoretische Konstrukte müssen sich, sofern sie relevant sein wollen, auf konkretes Handeln, auf Praxis beziehen [...] (Meyer-Drawe, 1984, S. 254). In diesem Sinne geht es bei der pädagogischen Praxis um konkrete Handlungen die gesetzt werden, und bei der Theorie um die Reflexion dieser. Eine Theorie die den lebendigen Vollzug nicht mehr von ihren

² Eine genaue Erläuterung des Begriffs Moderne erfolgt in Kapitel 2.1

Reflexionsgestalten unterscheiden kann, würde ihren Gegenstand zersetzen (vgl. ebd. S. 255).

1.1.3 Wissensgesellschaft

Für die Beschreibung der gegenwärtigen Gesellschaft gibt es verschiedene Begriffe, die sich für eine Gegenwartsdiagnose eignen. Für die Beschreibung der gegenwärtigen Gesellschaftsform wird in der vorliegenden Arbeit von einer *Wissensgesellschaft* ausgegangen, da dieser Begriff die Gesellschaft nicht ausschließlich durch ihre technologische Basis definiert. Zentrale Merkmale der Wissensgesellschaft sind die zunehmende Bedeutung wissensbasierter Tätigkeiten und Wirtschaftsbereiche, die Bedeutung von schulischer Ausbildung und ein damit einhergehender veränderter Stellenwert von Bildung, sowie die besondere Bedeutung von Informations- und Kommunikationstechnologien. Der Begriff der Wissensgesellschaft wird in der vorliegenden Arbeit immer im Kontext des neoliberalen Diskurses begriffen, der alle Bereiche der Lebensführung betrifft.

1.1.4 Neoliberalismus

Der Begriff *Neoliberalismus* bezeichnet eine von der Herrschaft des Marktes geprägte Gesellschaftsform, verbunden mit einer Ausdehnung der Ökonomie in die Politik (vgl. Lemke, Krasmann, Bröckling 2000. S. 25). Der Neoliberalismus ist in den 1930er Jahren entstanden und bezeichnet eine Lehre, die den Markt als gesellschaftliches Regulierungsinstrument verabsolutiert (vgl. Messerschmidt, 2009. S.131). Der Neoliberalismus ist oppositionär gegenüber dem Wohlfahrtsstaat sowie dem Sozialismus. Zudem ist er durch die freie Marktwirtschaft und Liberalisierung der Finanzmärkte gekennzeichnet. Der Neoliberalismus tritt für einen starken Staat ein, der allerdings für die Stabilisierung der Marktgesellschaft und liberaler Wirtschaftsordnungen funktionalisiert ist. Ziel ist es, durch die ordnende Wirkung des Staates, optimale Bedingungen für den Markt herzustellen (vgl. Messerschmidt, 2009. S. 131). Demnach ist der Neoliberalismus geprägt von einem Kosten-Nutzen-Kalkül, das sich auf alle Lebensbereiche ausdehnt. Und dies gilt eben auch für das Bildungswesen. Innerhalb dieser Logik wird der Mensch als Humankapital begriffen und Bildung stellt eine Investition in dieses dar. Dieses neoliberale Verständnis unterscheidet sich von einem neuhumanistischen Bildungsbegriff, der die Vorstellung

beinhaltet, dass Bildung die Hervorbringung, Selbstgestaltung und Selbstverfügung des Menschen durch die Entwicklung seiner Kräfte und Anlagen ist (vgl. Pongratz, 2008. S.111). Dieser Bildungsbegriff impliziert einen Erziehungsbegriff, der uns vor eine pädagogische Paradoxie stellt, nämlich dass Selbstbestimmung durch Fremdbestimmung befördert werden soll (vgl. Schäfer, 2005).

1.2 Problembereich

Wie Bildung in der heutigen Wissensgesellschaft ausgerichtet ist, ist durch Begriffe wie *lebenslanges Lernen* oder *selbstbestimmtes Lernen* markiert. Der Bildungsprozess wird heute zunehmend unter dem Aspekt der ökonomischen Verwertung gedacht, der ein autonomes, freies Subjekt schon voraussetzt. In einem pädagogischen Kontext ist die absolute Freiheit jedoch nicht möglich. Denn Freiheit und Fremdbestimmung sind theoretisch wie praktisch aufeinander verwiesen ohne ineinander aufzugehen (vgl. Pongratz 2010).

Nach einem postmodernen Subjektivitätsverständnis ist das Subjekt autonom und heteronom zugleich (vgl. Meyer-Drawe 1993). Diesen Überlegungen zufolge scheint es, als ob Bildungskonzepte der Wissensgesellschaft das pädagogische Spannungsverhältnis zwischen Freiheit und Fremdbestimmung ausklammern würden. Es wird ein völlig autonomes Subjekt vorausgesetzt, das sich selbst zu Arbeitskraftunternehmern und Selbstunternehmern bildet. Dies steht jedoch im Widerspruch zu Subjektvorstellungen in der Moderne und besonders Postmoderne und erregt den Verdacht, gar nicht so frei zu sein, wie es suggeriert wird.

Den hypothetischen Gedanken über ein absolut autonomes, freies Subjekt nehme ich auf, und untersuche wie das Subjekt in die Mechanismen und Praktiken der Wissensgesellschaft verstrickt ist. Inwieweit sich das Subjekt unter den gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen zu einem freien Subjekt bilden kann, stellt das pädagogische Problem dar, das in dieser Arbeit bearbeitet wird.

1.3 Themenfindung

Im Frühjahr 2010 wurden die Medien neben den aktuellen politischen Ereignissen vor allem von einem Thema dominiert. Die Internetplattform WikiLeaks stellte ein Video auf ihre Website, in dem man sehen konnte, wie die Amerikanische Armee einen Angriff auf Zivilisten in Bagdad flog, bei dem zahlreiche Menschen ums Leben

kamen. Das Video, welches unter dem Link www.collateralalmurder.com abrufbar ist, ist grausam, denn man hat den Eindruck, für die Piloten gehe es eher um das Gewinnen eines Videospiels als um die Realität. Dieses eigentlich streng geheime Material der US-Armee und auch der US-Regierung war Dank WikiLeaks jedermann zugänglich, und die US-Regierung musste die Geschehnisse öffentlich rechtfertigen. „Mit dem Video Collateral Murder, den Veröffentlichungen aus Afghanistan, den Tagebüchern aus dem Irakkrieg und zuletzt den internen E-Mails von US-Diplomaten hat sich WikiLeaks [...] nachhaltig ins Rampenlicht der Weltöffentlichkeit gebombt“ (Borchers, 2011, S.55). WikiLeaks bezeichnet sich auf ihrer Homepage www.wikileaks.org selbst als „Non-profit media organisation“, deren Ziel es ist, wichtige Neuigkeiten und Informationen an die Öffentlichkeit zu bringen. Die junge Organisation WikiLeaks existiert seit dem Jahr 2007 und ist seitdem stets gewachsen. „Wiki“ bezeichnet eine offene Enzyklopädie im Internet, so wie „Wikipedia“. „Leak“ ist das englische Wort für „undichte Stelle“. Die Organisation verfügt über eine Vielzahl von Freiwilligen auf der ganzen Welt, die allerdings allesamt anonym sind. Inszeniert wird WikiLeaks durch den Aufbau einer Kultfigur in Person des Australiers Julian Assange (vgl. Borchers, 2011), der die Organisation in der Öffentlichkeit repräsentiert.

Die Prinzipien, auf denen die Organisation basiert, sind die Verteidigung der Meinungsfreiheit sowie deren Veröffentlichung. Damit soll die Chance auf eine richtige Aufzeichnung der Geschichte und die Unterstützung der Menschenrechte gewährleistet werden. Diese allgemeinen Prinzipien werden aus der Allgemeinen Erklärung für Menschenrechte abgeleitet. Insbesondere basiert die Arbeit der Freiwilligen und der Journalisten auf Artikel 19, der folgendes besagt: „Jeder hat das Recht auf Meinungsfreiheit und freie Meinungsäußerung; dieses Recht schließt die Freiheit ein, Meinungen ungehindert anzuhängen sowie über Medien jeder Art und ohne Rücksicht auf Grenzen Informationen und Gedankengut zu suchen, zu empfangen und zu verbreiten“ (Menschenrechtserklärung: Amnesty International: <http://www.amnesty.de>). Für Julian Assange ist der Artikel 19 der Menschenrechtserklärung die Basis seiner Vision. Laut Assange versteht sich WikiLeaks selbst als der Gipfel der absoluten Transparenz, und er postuliert „totale Freiheit durch totale Information“. (Süddeutsche Zeitung: [Url: www.sueddeutsche.de/thema/wikileaks](http://www.sueddeutsche.de/thema/wikileaks). Stand: 12.06.2011).

Die Forderung nach Freiheit durch Information regt zum Nachdenken an und dazu, diese näher zu betrachten. Sollte es wirklich möglich sein, durch die Bereitstellung und den Zugang zu uneingeschränkter Information dem Subjekt die ersehnte Freiheit zu schenken? Denn dies würde die Vorstellung implizieren, dass absolute Freiheit möglich sei. Unzensurierte Information, zu der jeder dank moderner Informations- und Kommunikationstechnologie uneingeschränkter Zugang erhält, soll es ermöglichen, Zwängen und Fremdbestimmung zu entgehen und so zur absoluten Freiheit zu gelangen. Die Vorstellung, die dieser Idee entspringt, ist die eines absolut freien Subjekts. Demnach ist zu prüfen, inwieweit diese Idee bzw. dieser Anspruch unter Berücksichtigung der herrschenden gesellschaftlichen neoliberalen Rahmenbedingungen zu halten ist.

1.4 Grundlegende Überlegungen

Die Grundannahme von traditioneller, pädagogischer Theorie ist, dass der Mensch ein erziehungsbedürftiges Wesen ist. Dazu braucht es einen erzieherischen Umgang zwischen einer bereits mündigen Person gegenüber einer noch unmündigen. Wichtig hierbei ist das Wort „noch“. Denn das gesamte erzieherische Verhältnis ist darauf ausgerichtet, „dem Kind oder Jugendlichen dabei zu helfen, mündig zu werden“ (Pongratz, 2010. S.25). Erziehung soll die vernünftige Selbstbestimmung des Menschen ermöglichen. Dadurch wird der Mensch frei. Freiheit, aus einer pädagogischen Perspektive, bedeutet die autonome, also vernünftige Selbstbestimmung des Menschen. Wenn in dieser Arbeit von Freiheit die Rede ist, dann ist damit immer Freiheit in diesem pädagogischen Verständnis gemeint.

Hier stoßen wir allerdings auf ein pädagogisches Paradoxon. Einerseits soll das Subjekt frei, also selbstbestimmt sein. Andererseits kann Freiheit nur durch Erziehung, also durch Fremdbestimmung, erreicht werden. Dieses Paradoxon begleitet das Denken der neuzeitlichen Erziehungstheorie. Immanuel Kant formuliert in seiner Vorlesung „Über Pädagogik“ dieses Dilemma wie folgt: „*Eines der größten Probleme der Erziehung ist, wie man die Unterwerfung unter den gesetzlichen Zwang mit der Fähigkeit, sich seiner Freiheit zu bedienen, vereinigen könne. Denn Zwang ist nötig! Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?*“ (Kant, 1964, S. 711). Freiheit, also Selbstbestimmung, so die traditionelle Vorstellung moderner Pädagogik, steht immer auch im Verhältnis zu Fremdbestimmung, und Freiheit und

Fremdbestimmung sind theoretisch wie praktisch aufeinander verwiesen, ohne ineinander aufzugehen (vgl. Pongratz, 2010). In dieses Spannungsverhältnis, welches die Hintergrundfolie pädagogischer Theorieentwicklung bildet, ist das Subjekt verstrickt. Absolute Freiheit wäre demnach für das Subjekt nicht erreichbar, denn es kann nie nur autonom sein, sondern das Subjekt war von Anfang an ein gespaltenes, nämlich Souverän und Untertan zugleich. (vgl. Meyer-Drawe, 1993).

Um über die Möglichkeit der Bildung zu einem freien Subjekt nachzudenken, müssen auch die gesellschaftlichen Bedingungen bzw. die Gesellschaftsform berücksichtigt werden, in der die Subjekte agieren. Ich schließe mich hier dem von vielen geteilten Verständnis der heutigen Gesellschaft als einer Informations- und Wissensgesellschaft³ an (vgl. Stehr, 2001). Charakteristisch für Wissensgesellschaften sind die Entwicklung und der Vormarsch von Informations- und Kommunikationstechnologie, da sie die Informationsbeschaffung und den Informationsfluss gewährleisten. Dies ist pädagogisch relevant, denn der Umgang mit Medien und Informationen wird zu einer unverzichtbaren Kompetenz. „Medienpädagogen fordern neben den traditionellen Kulturtechniken des Lesens und Schreibens auch computertechnische Fertigkeiten und kommunikative Kompetenzen zu beherrschen. Da sich Informations- und Kommunikationstechnologien in einem raschen Tempo weiterentwickeln, lautet das Programm in diesem Zusammenhang, ein Leben lang zu lernen.

Erziehungswissenschaftliche Forschung beschäftigt sich unter anderem mit dem Wissensbegriff, der im Zuge dieser Arbeit pädagogisch reflektiert wird. Den Wissensbegriff gilt es klar vom Informationsbegriff zu trennen, weil Information eine Vorstufe des Wissens ist. Wissen basiert auf verarbeiteter, reflektierter Information (vgl. Höhne, 2003). Nach Becker ist Information noch kein Wissen, sondern „Information ist mögliches Wissen“ (Becker, 2001. S. 99). Erst durch die Einbindung in den subjektiven und kulturellen Kontext kann Information zu Wissen werden (vgl. Höhne, 2003, Becker 2001). Information „muss auf ein Problem bezogen, in einen subjektiven oder einen kulturellen Kontext eingebunden und ihre Güte und Relevanz beurteilt werden. Wissen ist problem- und kulturgebunden. Es ist bedeutungsgerecht bewertete Information“ (Becker, 2011. S. 99).

Desweiteren beschäftigt sich aktuelle Wissenschaftliche Forschung mit den Herausforderungen welche die gesellschaftlichen, ökonomischen und technischen

³ Mit Wissensgesellschaft ist nicht eine globale Gesellschaft gemeint, sondern die sogenannten Industrieländer des Westens.

Entwicklungen für die Erziehungswissenschaft mit sich bringen (vgl. Achtenhagen & Gogolin, 2002). Damit bezieht sich die gegenwärtige wissenschaftliche Forschung „auf Fragen nach dem Spannungsverhältnis zwischen gesellschaftlichen Entwicklungen und Innovationen, die von Erziehung und Bildung ausgehen können“ (Gogolin & Tippelt 2003, S.9). Erziehungswissenschaftliche Forschung, so der Tenor der Forscher, muss gesellschaftliche Veränderungen und Innovationsprozesse begleiten. Dies geschieht in Form von kritischer Analyse und konstruktiver Impulse. Darüber hinaus muss Forschung darauf ausgerichtet sein, Reformbemühungen oder Innovationen zu legitimieren bzw. nicht zu legitimieren (vgl. Gogolin & Tippelt, 2003). Damit einher geht ein weiteres Forschungsfeld der Erziehungswissenschaft. Medienpädagogen beschäftigen sich mit der Bedeutung von Medien in Gesellschaft und Schule. Neuen Medien, insofern man Zugang zu ihnen hat, ermöglichen dem Rezipienten einen schnellen und leichten Zugriff auf Informationen, durch den ein tiefgreifender gesellschaftlicher Wandel begonnen hat. Die Steigerung der global verfügbaren Information ist in Egon Beckers 2001 erschienenem Artikel „Die postindustrielle Wissensgesellschaft“ (Becker, 2001) neben der weltweiten Vernetzung der Ökonomie und der Globalisierung ökonomischer Gefährdung einer der drei zentralen globalen Trends, der mit dem Konzept der Wissensgesellschaft verknüpft ist. Zum Konzept der Wissensgesellschaft gibt es unterschiedliche Definitionen auf deren Grundlagen unterschiedliche politische Optionen begründet werden (vgl. Becker, 2001.). Dies wirkt sich auf Entscheidungen aus, die auch den Diskurs über Bildung betreffen. Lebenslanges, selbstständiges Lernen und der Erwerb von Kompetenzen scheinen einen humanistischen Bildungsbegriff abgelöst zu haben und entpuppen sich als die obersten Prämissen der Wissensgesellschaft, die sich in vielen Lebensbereichen bzw. Institutionen widerspiegeln.

Aus einer bildungswissenschaftlichen Perspektive muss eben dies kritisch hinterfragt werden, denn das neuhumanistische Bildungsverständnis, dass Bildung Selbstzweck ist, wird in der modernen Welt von gesellschaftlichen Produktions- und Reproduktionsbedingungen unterlaufen. Pongratz kritisiert, dass vorgegaukelt wird, ein scheinbar selbstbestimmtes Leben zu führen. Die moderne Welt „eröffnet einerseits immer größere Spielräume individueller Lebensführung, zugleich aber setzt sie jeden Einzelnen unter erhöhten Verwertungsdruck“ (Pongratz, 2010. S. 91). Dies bedeutet, dass Bildung in diesem Sinn eben kein Selbstzweck ist. Das Subjekt

bildet sich, so die Kritik Pongratz', mit dem Ziel, ein ökonomisch wertvolles Mitglied für die Gesellschaft zu werden.

Ein weiterer wichtiger Punkt, der die heutige Gesellschaft als Wissensgesellschaft charakterisiert, ist, dass Wissen zur wichtigsten ökonomischen Ressource erklärt wird. Insbesondere in rohstoffarmen Ländern (Becker, 2001. S. 86). Wissen wird hier zu einem ökonomischen Gut. Diese Transformation hat ökonomische, ökologische, politische und soziale Veränderungen zur Folge. Aus pädagogischer Sicht interessieren hier besonders die Folgen, die diese Transformation für das Subjekt hat, und wie das Subjekt in die Praktiken der Wissensgesellschaft verstrickt ist.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass mit dem Begriff der Wissensgesellschaft nicht nur technische Entwicklungen und Veränderungen assoziiert werden, sondern auch ein Subjektverständnis, in dem Wissen und Subjektivität miteinander verknüpft werden. Wie das Subjekt in die Praktiken der Wissensgesellschaft verstrickt ist, ist das Thema der vorliegenden Arbeit.

Dazu lassen sich in der erziehungswissenschaftlichen Literatur einige aktuelle Arbeiten finden, die sich mit dem Thema Wissensgesellschaft beschäftigen. Im Folgenden wird auf einige Autoren eingegangen, die im Hinblick auf diese Arbeit relevant sind.

1.5 Stand der Forschung

Bernhard von Rosenblatt begründet in seinem Herausgeberwerk „Bildung in der Wissensgesellschaft“ (Rosenblatt, 1999.) den Reformbedarf im Bildungssystem mithilfe der Delphi-Studie, PISA und TIMSS. Das Werk, welches aus meiner Sicht kritisch zu betrachten ist, ist eine Bestandsaufnahme des Status Quo des deutschen Bildungssystems und eher ein Plädoyer für die Notwendigkeit lebenslangen Lernens. Bernd Dewe und Peter J. Weber beschäftigen sich in ihrem Band „Wissensgesellschaft und lebenslanges Lernen“ (Dewe & Weber, 2007.) mit dem Konzept des lebenslangen Lernens aus einer gesellschafts- und kommunikationstheoretischen Perspektive. Sie sehen moderne Kommunikations- und Informationstechnologien untrennbar mit dem Diskurs der Wissensgesellschaft verknüpft.

Kritische erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzungen mit dem Thema Wissensgesellschaft finden sich unter anderem bei Jörg Ruhloff, Thomas Höhne und

Ludwig A. Pongratz. Diese kritischen Perspektiven bilden die Hintergrundfolie dieser Arbeit und sind die Basis für die kritische Analyse von Subjektivität in der Wissensgesellschaft. Jörg Ruhloff kritisiert in seinem 2007 erschienen Artikel „Schwund des Wissens in der Wissensgesellschaft“ (Ruhloff, 2007.), dass mit der Formel der Wissensgesellschaft der Umbau des Bildungswesens zu einem ökonomisch funktionalen System legitimiert wird. Thomas Höhne (Höhne, 2009; 2007; 2006; 2003) setzt sich in einigen Publikationen mit dem Thema Wissensgesellschaft und Pädagogik auseinander. In „Pädagogik der Wissensgesellschaft“ (Höhne, 2003) beschreibt er, dass Lernen Verpflichtung und Chance in unserer Gesellschaft ist. Höhne setzt sich systematisch mit den Veränderungen für die Pädagogik auseinander, die damit einhergehen. Unter anderem analysiert er auch kritisch, welche Folgen die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen für das Subjekt haben.

Konrad Paul Liessmann betrachtet das Thema Bildung aus einer philosophischen Perspektive. Er fragt in „Theorie der Unbildung“ (Liessmann, 2010) danach, wie es tatsächlich um das Wissen in der Wissensgesellschaft bestellt ist, und wie ernst es der Wissenschaft mit der Bildung ist. Er kritisiert die Bildungsreform und den Umbau des Bildungssystems. Das, was unter Bildung in der so genannten Wissensgesellschaft verstanden wird, entlarvt er als „Unbildung“. Im Verlauf dieser Arbeit wird auch immer wieder auf Liessmanns philosophische Thesen zurückgegriffen, um der Subjektbildung in der heutigen Gesellschaft auf die Spur zu kommen.

Ludwig A. Pongratz beschäftigt sich in einer Reihe von Werken und Publikationen kritisch mit dem Thema Bildung in der Wissensgesellschaft. In seinem 2008, gemeinsam mit Carsten Büniger erschienen Artikel „Bildung“ (Pongratz & Büniger 2008) kritisieren sie, dass Bildung den ursprünglichen Anspruch, Bildung sei Selbstbildung, verloren hätte. Das gesellschaftliche Bedürfnis nach Bildung erweist sich zunehmend als Bildungszwäng, der auf Produktivitätssteigerung abzielt. Außerdem kritisiert Pongratz, dass das heutige Bildungssystem von neoliberalen gouvernementalen Strategien durchzogen ist. Besonders auf Pongratz' Ausführungen zur Gouvernamentalität wird in dieser Arbeit zurückgegriffen, um die Forschungsfrage zu beantworten. Pongratz bezieht sich in seinen Ausführungen auf Michel Foucaults Gouvernamentalitätsstudien, und schließt an diese bildungskritisch an. Er zeigt, dass gouvernementale Strategien auch in das Bildungssystem Einzug

gehalten haben, und die Bildung des Subjekts beeinflussen. Die Verknüpfung von Foucaults Studien zur Gouvernementalität und Pogratz' kritischer Bildungstheorie ermöglichen somit eine kritische Analyse der Subjektbildung in der Wissensgesellschaft.

1.6 Fragestellung

Subjektivität ist keine dogmatische Setzung von menschlicher Zuschreibung in einer bestimmten Zeit, sondern im Verlauf der Epochen und den damit einhergehenden unterschiedlichen gesellschaftlichen Bedingungen verändert sich das Verständnis von Subjektivität. War die Moderne von der Idee eines autonomen Erkenntnissubjekts geprägt, ändert sich diese Vorstellung hin zu einer Pluralität und Zerrissenheit des Subjekts in der Postmoderne (Welsch, 1988). Somit stellt sich die Frage, welche Vorstellung von Subjektivität in der heutigen Wissensgesellschaft vorherrscht, und ob die von WikiLeaks Gründer Julian Assange postulierte Freiheit durch Information erreicht werden kann.

Um diesen spannenden Gedanken weiterzudenken, muss man die aktuellen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen berücksichtigen, in dem die Subjekte agieren. Deshalb wird in der vorliegenden Arbeit die Frage gestellt:

„Inwieweit kann sich der Mensch in der Wissensgesellschaft zu einem freien Subjekt bilden?“

Um diese Frage bildungswissenschaftlich zu bearbeiten benötigt es theoretische und methodische Perspektiven, die im Folgenden dargestellt werden.

1.7 Eigene theoretische Position und pädagogische Relevanz der Arbeit

Um die Forschungsfrage zu beantworten wird die theoretische Position Michel Foucaults beleuchtet, der die moderne Subjektvorstellung, es sei etwas Einheitliches, kritisiert. Er geht davon aus, dass das Subjekt durch verschiedene Diskurse produziert wird. Mithilfe seines Konzepts der Gouvernementalität lässt sich zeigen, dass sich die Subjekte durch eine spezifische Art von „Regierung“ produzieren. Dabei werden Handlungsweisen und Verhaltensformen gebildet, die dem ökonomischen System nützlich sind. Diese neoliberale Gouvernementalität durchzieht auch das Bildungssystem und hat Auswirkungen auf die Bildung des

Subjekts, dass sich unter diesen Umständen zu einem unternehmerischen Selbst bildet.

In Anschluss an Foucault ist die theoretische Position von Käte Meyer-Drawe für diese Arbeit von Bedeutung. Sie schließt an Foucaults Subjektkritik an und formuliert, dass das Subjekt „von Anfang an ein gespaltenes, ein doppelbödiges war, weil es immer Untertan und Souverän zugleich war [...] (Meyer-Drawe, 1993. S. 197). Das bedeutet, dass das absolut freie Subjekt nicht möglich ist, sondern sich das Subjekt immer in einem Spannungsfeld zwischen Selbst- und Fremdbestimmung befindet. Wenn im Diskurs der Wissensgesellschaft vom Subjekt die Rede ist, wird diese von Meyer-Drawe formulierte Zerrissenheit jedoch nicht thematisiert. Die Vorstellung des Subjekts in der Wissensgesellschaft ist die eines autonomen Subjekts (vgl. Höhne, 2003 S. 63). Begriffe wie „Selbstangestellte“, „Ein-Mann-Unternehmen“, „Selbstunternehmer“ oder „Ich-AG“ sind zentrale Begriffe, die das Subjekt in der Wissensgesellschaft beschreiben und die Autonomie schon voraussetzen (vgl. Höhne, 2003, und Ruhloff, 2007).

Meine theoretische Position in der vorliegenden Arbeit bezieht sich hier auf die bildungskritischen Theorien Ludwig A. Pongratz', der diese autonome Subjektkonstitution kritisiert. Nach ihm wird die Weltaneignung des Subjekts - denn das Subjekt wird nach dem neuhumanistischen Bildungsverständnis durch die Aneignung der erfahrenen Welt gebildet - durch gesellschaftliche Produktions- und Reproduktionsbedingungen unterlaufen. Der Mensch führt demnach nur ein scheinbar eigenständiges Leben. Aber „der Weg in die Welt setzt Menschen nicht einfach in Freiheit, sondern führt sie zunehmend in Abhängigkeiten“ (Pongratz, 2010. S. 91). Mit Abhängigkeiten meint Pongratz, dass Bildung zunehmend zum Zwang wird, und sich das Subjekt strukturellen Zwängen des Weiterbildungsmarktes unterwerfen muss. Pongratz kritisiert, dass sich jeder nur noch aus seinen Defiziten begreift. Nämlich aus dem, was er noch nicht kann und noch lernen muss. Daraus ergibt sich ein lebenslanger Schülerstatus (vgl. Pongratz, 2010. S. 103).

Die kritische Arbeit von Ludwig Pongratz dient für die vorliegende Arbeit als Hintergrundfolie. Anhand seiner Foucault-Rezeption ist es möglich, zu untersuchen, welche Subjektformen sich in der Wissensgesellschaft bilden (können).

Die zentrale Frage dieser Arbeit richtet sich daran aus, wie sich das Subjekt unter den Bedingungen der Wissensgesellschaft bilden kann, und welche Konsequenzen

für das Subjekt zu erwarten sind, wenn Bildung an sich einer ökonomischen Verwertung unterliegt.

In Bezug darauf und auf die oben genannten theoretischen Positionen komme ich zu der These, dass auch in Bildungsprozessen der Wissensgesellschaft, die ein autonomes Subjekt voraussetzt, repressive Mechanismen und Praktiken wirken, die das Subjekt unfrei machen.

Die pädagogische Relevanz des Themas und somit meiner These sehe ich darin, dass mit dem Wandel der Gesellschaft zu einer Wissensgesellschaft sich auch das Verständnis von Subjektivität wandelt. Dies wiederum hat Konsequenzen für Bildungsprozesse. Der bildungstheoretische Topos der Selbstvervollkommenung des Subjekts als teleologischer Bezugspunkt des Bildungsbegriffs wird von der Figur des funktionalen unspezifischen, flexiblen Subjekts abgelöst (vgl. Höhne, 2003. S.99). Unfreiheit wird nicht zum Ausgangspunkt von Bildungsprozessen gemacht, wie es im neuhumanistischen Bildungsgedanken der Fall ist, sondern Freiheit und Autonomie werden a priori vorausgesetzt. Das Subjekt steuert sich selbst. Dies ist aber nicht mit Selbstbestimmung und Freiheit zu verwechseln. Denn Selbststeuerung meint im Kontext der Wissensgesellschaft Selbstbeherrschung und zielt auf funktionsgerechtes Verhalten (vgl. Pongratz, 2010a. S.136).

Im Zuge dieser Arbeit werden die bildungstheoretischen Konsequenzen, die diese Sichtweise von Subjekt mit sich bringt, kritisch hinterfragt und aufgezeigt, welche Subjektformen sich im Kontext der Wissensgesellschaft bilden.

1.8 Gliederung der Arbeit

Der Erste Teil (Kapitel 2) dieser Arbeit widmet sich der Rekonstruktion des Subjektbegriffs in der Moderne und Postmoderne. Es wird gezeigt, wie in den verschiedenen Epochen das Subjekt unterschiedlich betrachtet wurde. Um die verschiedenen Annahmen von Subjekt zu veranschaulichen wird ein historischer Bogen gespannt, der einen Überblick gibt, wie sich das Verständnis von Subjektivität von der Zeit von René Descartes bis zur heutigen Wissensgesellschaft verändert hat. Dies ist relevant für meine Fragestellung, denn durch diese Darstellung lässt sich bereits erkennen, dass das Subjekt immer, egal in welcher Zeit, in einem Spannungsfeld zwischen Freiheit und Fremdbestimmung stand.

Dargestellt wird in diesem Kapitel das Verständnis von Subjektivität in der Moderne, wobei auf die Ausführungen von René Descartes (2.4) und Immanuel Kant (2.5) zurückgegriffen wird. Diese beiden Protagonisten der Aufklärung erscheinen hilfreich für die Beantwortung der Fragestellung. Denn mit René Descartes wird der Anfang des neuzeitlichen Subjektbegriffs markiert (vgl. Ritter, 1998. S.379). Mithilfe der Philosophie Kants wird der Frage nachgegangen, was Freiheit in einem pädagogischen Kontext bedeutet. In Bezug auf die Fragestellung ist der Rückbezug auf Kant deshalb wichtig, weil er mit der Frage: „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“ auf das Paradoxon hinwies, dem sich die Pädagogik seit jeher zu stellen hat. Auf das Spannungsverhältnis zwischen Freiheit und Fremdbestimmung wird auch in dieser Arbeit immer wieder Bezug genommen.

Übergeleitet wird zum Verständnis von Subjektivität in der Postmoderne. Welche Annahmen von Subjektivität in der Postmoderne vorherrschen wird anhand der theoretischen Annahmen von Michel Foucault (2.8) und in Anschluss an ihn, Käte Meyer-Drawes (2.9), aufgezeigt. Foucaults theoretische Überlegungen zu Wissen und Subjekt werden genauer in den Blick genommen, indem das Konzept der Gouvernementalität dargestellt wird.

Um der Beantwortung der Forschungsfrage näher zu kommen und nach dem Subjekt und dessen Freiheit in der Wissensgesellschaft zu fragen, ist es in *Kapitel 3* notwendig, das Entstehen der Wissensgesellschaft und die impliziten Begriffe wie Wissen und Information zu diskutieren, um in *Kapitel 4* die Diskurse Wissensgesellschaft und Pädagogik zu verknüpfen. Dabei ist die These Thomas Höhnes zentral, die lautet, dass: „zentrale pädagogische Themen wie Lernen, Bildung und Kompetenz [...] eine konstitutive Funktion für den Diskurs der Wissensgesellschaft haben“ (Höhne, 2003. S.13). Dies bedeutet, dass Konzepte und Vorstellungen, wie etwa die Notwendigkeit des lebenslangen Lernens durch die Diskussion über Wissensgesellschaft, in das öffentliche Bewusstsein gelangen. Für das Thema dieser Arbeit ist dies relevant, denn damit ist auch ein Bewusstsein über „neue Subjektivierungsweisen“ (Höhne, 2003. S.13), für die Begriffe wie Arbeitskraftunternehmer oder Selbstunternehmer stehen, verbunden.

In *Kapitel 5* wird dann herausgearbeitet, wie sich das Subjekt in der Wissensgesellschaft bilden kann. Dabei werden die aktuellen Vorstellungen von Subjektivität sowie die Praktiken der Subjektbildung in der Wissensgesellschaft in den Blick genommen und einer kritischen Reflexion unterzogen. Diese Ausführungen

werden mit den Ausführungen von Kapitel 2 verknüpft. Dies ermöglicht im letzten Teil dieser Arbeit die Beantwortung der Forschungsfrage.

Im Rahmen dieser Arbeit kann nicht auf alle Aspekte der Bildungsdebatte eingegangen werden. Sinnvoll erscheint es, die (problematischen) Aspekte der Subjektbildung aufzuzeigen. Damit ist die Verstrickung des Subjekts in die Praktiken und Mechanismen der Wissensgesellschaft gemeint.

1.9 Methode

Pädagogik kann sich als empirisch-analytische Sozialwissenschaft verstehen, oder sich als verstehende Sozialwissenschaft begreifen, die das Verstehen als ihre methodische Grundoperation betrachtet“ (Koller, 2009, S. 200). Dieses Verstehen wird als hermeneutischer Ansatz bezeichnet, der auch der Weg zur Beantwortung meiner Forschungsfrage ist. Der hermeneutische Ansatz geht davon aus, dass in den Geistes- und Sozialwissenschaften die methodische Grundorientierung das Verstehen ist. Es ist eine methodische Vorgehensweise, der es darauf ankommt, eine Erscheinung oder einen Sachverhalt als Folge bestimmter Intentionen, Zielsetzungen oder Zwecke zu begreifen. Es geht darum, eine Erscheinung oder einen Sachverhalt in ihrer Besonderheit zu beschreiben (vgl. Koller, 2009). Nach Koller ist der hermeneutische Ansatz nicht nur von historischem Interesse, sondern er besitzt als grundlegender methodischer Ansatz auch unter aktuellen Gesichtspunkten für das Selbstverständnis der Bildungswissenschaft Bedeutung.

In der vorliegenden Arbeit geht es also im Sinne der Hermeneutik um die Auslegung von nicht ausschließlich bildungswissenschaftlichen Texten, die sich rund um das Thema Subjekt und Wissensgesellschaft formieren. Mit Hilfe der aus den Texten gewonnen Erkenntnisse wird das Verständnis von Subjektivität in der Wissensgesellschaft aufgezeigt. Um die Forschungsfrage, inwieweit die Verwirklichung eines freien Subjekts in der Wissensgesellschaft möglich ist, zu beantworten, müssen die zugrunde liegenden Begriffe zuerst hermeneutisch aufgeklärt werden. Dabei werden Kernaussagen aus den Texten herausgearbeitet und in Zusammenhang gebracht. Für den Erfolg dieser Arbeit ist es wichtig, zentrale Überlegungen aus den Texten so herauszuarbeiten, dass sie für die Beantwortung der Forschungsfrage herangezogen werden können. Das Verstehen spielt hier eine

zentrale Rolle der hermeneutischen Methode und nennt sich „hermeneutischer Zirkel“ (Danner 2006, S. 61). Dieser basiert auf dem Vorverständnis des Forschers. Dieses Vorverständnis wird immer mehr erweitert und führt zu neuen Erkenntnissen. Um der Frage nach der Bildung des Subjekts in der Wissensgesellschaft nachzugehen wird das Subjekt analytisch betrachtet. Da zentral mit den Bildungstheorien Ludwig A. Pongratz' gearbeitet wird, ist diese Arbeit auch kritisch perspektiviert, nämlich in Bezug auf die Paradoxien, die das Thema aufwirft. Denn Bildung „kritisiert die gesellschaftliche Standardisierung und Funktionalisierung der Menschen“ (Pongratz & Bünger, 2008, S. 124).

2 Die Vorstellung vom Subjekt in der Moderne und Postmoderne

In diesem Kapitel wird ein historischer Bogen gespannt, der aufzeigen soll, dass die Vorstellung von Subjektivität nicht dogmatisch ist, sondern dass diese sich im Verlauf der Epochen verändert. Diskutiert wird die Vorstellung von Subjektivität in der Moderne und anschließend daran in der Postmoderne. Dabei wird auf ausgewählte Protagonisten der jeweiligen Zeit Bezug genommen.

2.1 Subjekt, Subjektivität und Subjektivierung

Im Zuge dieser Arbeit werden die Begriffe *Subjekt*, *Subjektivität* und *Subjektivierung* immer wieder in den Mittelpunkt rücken, sind aber unterschiedlich zu verstehen. Der Unterschied wird hier für ein verstehendes Lesen in aller Kürze erläutert.

Der Philosoph Joachim Ritter erklärt den Subjektbegriff folgend: *Als Subjekt gilt in der Sprache der Philosophie seit dem 17. Jahrhundert das Individuum, das Ich, sofern es sich erkennend wie handelnd zu dem Gegebenen in seinem ganzen Umfang als Objekt verhält, es zum Gegenstand des Erkennens macht oder es praktisch aneignet und verändert. Die Subjektivität ist so das Subjekt in allem, was sein Sein in sich und für sich in Anlagen, Fähigkeiten, im Empfinden, Wollen, Denken, in Sehnsucht, Liebe, Leiden, Glauben ausmacht“* (Ritter, 1974. S. 11). Für Alfred Petzelt verhalten sich Subjekt und Subjektivität zueinander wie die Tatsachen zum Prinzip (vgl. Petzelt, 1997. S. 67). Er meint damit, dass das Subjekt seinen Platz innerhalb dessen hat, was man Subjektivität nennt“ (Petzelt, 1997, S. 29). Das bedeutet, dass mit dem Begriff Subjekt der einzelne Mensch gefasst wird. Das Subjekt ist demnach nicht gegeben, sondern es konstituiert sich in einem prozesshaften Entstehen, das als Subjektivierung verstanden wird. Dies führt schließlich zur Annahme, dass der Begriff der Subjektivierung darauf verweist, dass Subjekte nicht als vorhanden zu betrachten sind, sondern sich in einem Prozess permanenter Formation und Transformation befinden (vgl. Sattler, 2009. S. 8).

Unter Subjektivität wird hingegen die Art und Weise der menschlichen Selbstvergewisserung gefasst. Es ist damit immer der Modus gemeint, in dem sich die Einzelnen als Subjekt anrufen lassen und damit konstituieren. Der Mensch als jenes Wesen, das mit sich selbst und mit anderen in eine besondere Beziehung treten kann, das ist der Kern dessen, was hier Subjektivität genannt wird.

Da es in der vorliegenden Arbeit um die Bildung des Subjekts geht, ist mit diesem Begriffsverständnis auch ein deutlicher Aspekt des Bildungsgedanken markiert. „Bildung konzentriert sich nach diesem Verhältnis auf die Innenseite des Subjekts, auf seine Anlagen, Fähigkeiten und Kräfte, die es anzurufen und anzuregen gilt. Im Bildungsprozess entfaltet sich die *innere Differenziertheit des Subjekts: die Tiefe seines Selbstbezugs, die Weite seines Horizonts, die Reflektiertheit seines Wissens*“ (Pongratz, 2010. S. 89). Die zugrunde liegende Idee ist die eines freien Selbstverhältnisses. Demnach ist Bildung ein selbstreflexiver Begriff und der Mensch sollte zum Menschen gebildet werden.

Um nachzuzeichnen wie es dazu gekommen ist, dass der Mensch von sich als Subjekt spricht, wird hier eine historische Annäherung an den Subjektbegriff unternommen.

2.2 Die Geburt des Subjekts

Wenn man der Geburt des Subjekts auf die Spur kommen möchte, so merkt man bald, dass es nicht so leicht ist, einen konkreten Anfang zu finden. Das menschliche Selbstverständnis, sich als Subjekt zu verstehen, ist nicht selbstverständlich und ist eine eher junge Selbstdeutung des Menschen. (vgl. Sattler, 2009. S. 28). In den Epochen vor der neuzeitlichen Moderne ist der Begriff Subjekt als Titel der menschlichen Selbstbeschreibung noch nicht vorhanden. Erst in der Moderne und im Zuge der Aufklärung versteht sich der Mensch als Subjekt. Der Begriff Subjekt drückt nun ein verändertes Selbstverständnis des Menschen aus. Dies markiert eine bedeutsame und grundsätzliche Differenz zwischen antik-mittelalterlichem und neuzeitlichen-modernem Selbstverständnis (vgl. Sattler. 2009. S. 27). In der Antike und im Mittelalter ist der Mensch Teil einer notwendigen Ordnung. In der neuzeitlichen Moderne wird er selber zum Ordner der Ordnung (vgl. ebd. S.27).

Das Wort Subjekt, so wie wir es heute verwenden, kommt vom lateinischen Wort *subiectum*. Dies wiederum ist eine Übersetzung des griechischen Wortes *hypokeimenon*, was so viel bedeutet wie das *'Zugrundeliegende'* oder *'Darunterliegende'* (vgl. Sattler, 2009. S.27). Diese Bedeutung, die das Subjekt als die Basis, das Fundament, das Wesentliche, das Wesen selbst beschreibt, kommt dem Subjekt in der Antike und im Mittelalter nicht zu, denn der Mensch wird hier eher als

Teil einer metaphysischen Ordnung gesehen. Etymologisch lassen sich Spuren von einem Subjektbegriff auch schon in der Antike bei Aristoteles finden. Wobei hier die Rede von Substanz, dem „eigentlich Seienden“ ist. „Substanz ist das Subjekt von dem alles andere ausgesagt wird, das selbst aber nicht von anderem ausgesagt wird“ (Ritter, 1998, S. 374). Dies steht im Gegensatz zum „*objectum*“, dem Objekt.

Ideengeschichtlich zeigt sich bereits in der griechischen Mythologie das Erwachen eines Ich-Bewusstseins. Im mythologischen Geschehen verändert sich die Götterwelt. Die anonymen Naturkräfte, denen der Mensch ausgeliefert war, wurden in der Mythologie von Gottheiten abgelöst und der Mensch tritt mit ihnen in eine Art geschäftliche Beziehung im Sinne von Leistung und Gegenleistung. Dabei bekommen die Gottheiten Zuständigkeitsbereiche, die zugleich den Lebensraum der Menschen ordnen. „Das neue Verständnis der Götter bedingt ein verändertes Selbstverständnis der Menschen“ (Riedel, 1989, S.13). Das bedeutet, dass der Mensch versucht, durch spirituelle Rituale wie z.B. Gebete oder Opfergaben sein Leben in eine bestimmte Richtung zu lenken. Das Schicksal spielt ab nun eine eher untergeordnete Rolle, denn die griechische Mythologie setzt einen „neuen Quellpunkt des Ich, indem sie den Menschen als selbsttätig und selbstverantwortlich nimmt“ (Riedel, 1989, S.14) und ihn damit zum Subjekt gestaltet.

Im Mythos begegnet man demnach schon dem Erwachen des Subjekts. Die involvierten Personen wägen im jeweiligen mythischen Kontext ab und kommen dann zu einem eigenständigen Handlungsentwurf (vgl. Riedel, 1989, S.15). Der Weg zur reflektierenden Rekonstruktion des Ich-Gedankens und somit zu einem Verständnis von Subjektivität ist angetreten (vgl. Riedel, 1989, S.17). Riedel formuliert die Geburt des Subjekt-Gedankens folgend: „Der Mensch tritt aus der Verflechtung mit seiner Umwelt heraus, indem er die Freiheit der Entscheidung auf sich nimmt. Er entdeckt seine Fähigkeit, mittels des strukturellen Wissens in den Kosmos schaffend einzugreifen. Dadurch distanziert sich der Handelnde, der sich zunehmend mehr als Subjekt entdeckt, von der objektiv gesetzten Welt“ (Riedel, 1989, S.17). Das bedeutet, dass der Mensch sich nicht mehr bloß schicksalshaft der Natur ausgesetzt fühlt, sondern er begreift sich zunehmend als eigenständiges Wesen, in Abgrenzung zur Welt.

Dennoch sieht sich der Mensch in der Antike und im Mittelalter auf etwas anderes verwiesen, von dem her er sich verstehen kann. Die übergreifende Ordnung dieser Zeit ist, der wie auch immer verstandene, Kosmos, der als das Zugrundeliegende

verstanden wird. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass der Mensch bis zum 18. Jahrhundert unter diesem Blickwinkel begriffen wird. Nämlich als Teil einer vorgegebenen Ordnung der Schöpfung (vgl. Sattler 2009. S. 27).

2.3 Die Entstehung moderner Subjektivität

Subjektivität als menschliche Selbstbeschreibung war also nicht von Anfang an eine Selbstverständlichkeit. Erst mit dem Beginn der Neuzeit wird dem Subjekt zur Geltung verholfen. Die Neuzeit ist als historische Epoche zu sehen, die an das Mittelalter mit der Wende vom 15. Zum 16. Jahrhundert anschließt und bis in die Gegenwart reicht. Innerhalb der neuzeitlichen Geschichte beschreiben der Begriff und das Zeitalter Moderne einen Umbruch in allen Lebensbereichen gegenüber der Tradition. Ab dem Zeitalter der Moderne kann von einer Subjekttheorie gesprochen werden, in der der Mensch auf sich selbst verwiesen ist, denn mit der Neuzeit vollzieht sich eine Wandlung im Denken. „Nicht mehr die alte Ordnung des Kosmos, nicht mehr das Vernehmen des Logos gewähren Sicherheit und Halt, sondern die Hinwendung zum Menschen selbst erscheint als neuer, paradigmatischer Schritt der (Selbst-)Sicherheit“. (Sattler, 2009 S. 28). Damit wird der „Ordner“ selbst in den Blick genommen.

Die Moderne fällt in der Philosophie mit dem Zeitalter der Aufklärung zusammen, welche Mitte des 16. Jahrhunderts beginnt und ihren Höhepunkt am Ende des 18. Jahrhunderts findet. Die Aufklärung ist jedoch kein auf diese Zeit beschränkter Prozess, vielmehr ergaben sich während dieser Zeit grundlegende Veränderungen, die bis in die heutige Zeit hineinwirken.

Im Zuge der Aufklärung bilden die Menschen spezielle individuelle Fähigkeiten aus, wie etwa die Fähigkeit zur rationalen, kalkulierenden Lebensführung, die Fähigkeit in der Fremde durchzuhalten und die Fähigkeit einer zukunftsorientierten Lebensplanung mit Gewinnaussicht (vgl. Pongratz, 2010. S. 118). Diese Aufstiegsperspektiven gewinnen in konkreten Bildungsprozessen an Gestalt. Das Individuum befreit sich aus ständischen und theologischen Zwängen und beginnt sich in neuer Weise zu begreifen. Damit ist auch die Bildungsidee dieser Zeit angesprochen. Der Mensch soll nicht gehemmt werden und sein Geschick in die eigene Hand nehmen. „Hervorbringung des Subjekts, Entfaltung des Menschen, Selbstständigkeit des Einzelnen – das sind die Stichworte, unter denen sich der

Aufstieg des Zeitalters der Aufklärung fassen lässt“ (vgl. Pongratz, 2010. S. 119). Daraus ergibt sich das Verständnis moderner Subjektivität.

2.3.1 Subjekt – Ich – Individuum

Im Zuge der vorliegenden Arbeit werden „Ich“, „Subjekt“ und „Individuum“ zentrale Begriffe sein, die jedoch nicht synonym zu verstehen sind. Für eine Aufklärung der Begriffe helfen die Ausführungen Christoph Riedels, der in „Subjekt und Individuum“ (Riedel, 1989) den philosophischen Ich-Gedanken zu erhellen versucht.

Der Ich-Gedanke steht im Zusammenhang mit der philosophischen Aufklärung und beinhaltet zwei typologische Merkmale. Erstens die reflexive Selbstbestimmung des Subjekts und dadurch bedingt, zweitens die praktische Freiheit der Selbstverwirklichung als Individuum (vgl. Riedel, 1989. S. 61).

Der Ich-Gedanke erscheint immer dann relevant, wenn sich Aufklärung vollzieht. Aufklärung charakterisiert eine Bewegung, in der sich Reflexion auf sich selbst bezieht, wodurch sie sich als zentrierenden Akt setzt, der als „Ich“ bezeichnet wird. „In der Aufklärung bildet das Ich seinen Begriff als Subjekt und wird sich als handelnd im Kommerzium der handelnden Individuen des Mitvollzugs der Geschichte bewusst“ (Riedel, 1989. S.7). Das Individuum verweist somit auf eine real praktische Setzung des Ich, das Subjekt auf eine praktische Freiheit und das Ich auf das Zentrum der Reflexion.

2.4 René Descartes: Begründer der modernen Subjektphilosophie

Laut dem „Historischen Wörterbuch der Philosophie“ wird René Descartes (1596-1650) als der Begründer der neuzeitlichen Subjekt-Philosophie angesehen (vgl. Ritter, 1998, S. 379). Descartes sucht nach einer „Grundlage menschlicher Erkenntnis“ (Bürger, 1998, S. 38). Diese Grundlage entdeckt er schließlich in der Selbstreflexion des denkenden Ich. „Cogito ergo sum“ - „Ich denke – also bin ich“. Das Cogito wird zur Grundlage der neuen Wissenschaft, welche die Selbstgewissheit des einzelnen Ich zum Gegenstand hat (vgl. Bürger, 1998, S.38). Dieses „Ich-Problem“ in der Philosophie nimmt den Reflektierenden als Ich mit in den Gang der Reflexion auf (vgl. Riedel, 1989, S.1). Reflexion spielt hier eine wichtige Rolle, da sie sich von der bloßen Wahrnehmung von äußeren Objekten unterscheidet. Sie ist eine

geistige Tätigkeit, die sich auf die Denk- und Vorstellungsakte selbst richtet, also auf das Denken über sich selbst.

Mit dem Ich-Problem verbindet sich die Frage nach dem Subjekt des philosophischen Aktes, das sich selbst reflektierend der eigenen Wissens- und Handlungsbedingungen bewusst wird. Dem rationalistischen Denken Descartes entspringt die Annahme, dass das, was die Vernunft und ausschließlich die Vernunft über die Welt aussagt, als Wahrheit angenommen wird. In diesem Zusammenhang setzt die Tatsache, dass der Mensch über sich selber als „Ich“ nachdenken kann, auch die Existenz des „Ichs“ voraus.

Descartes gilt somit als Urheber des modernen Subjekts und Begründer des dogmatischen Rationalismus der Neuzeit. Eine systematische Theorie des Subjektbegriffs lässt sich jedoch bei Descartes noch nicht eindeutig erkennen. Erst mit „Kants Formulierung des transzendentalen Prinzips“ wird der Subjektbegriff zu einem zentralen Thema in der Philosophie und deren Arbeit (vgl. Sattler, 2006, S. 28).

2.5 Das Subjektverständnis innerhalb der Philosophie Immanuel Kants

Der deutsche Philosoph Immanuel Kant (1724 – 1804) zählt zu den wichtigsten Vertretern der abendländischen Philosophie. Er schuf mit seinem Werk eine für die damalige Zeit neue und umfassende Perspektive der Philosophie, welche das 21. Jahrhundert noch immer maßgeblich beeinflusst.

Immanuel Kant fragt nach den Gesetzen und Möglichkeiten der menschlichen Vernunft. Für die Pädagogik, in der es darum geht den Menschen zu helfen, von ihrer Vernunft rechten Gebrauch zu machen, also selbstständig Denken zu lernen und somit mündig zu werden, ist dies von zentraler Bedeutung. Dem zugrunde liegt ein Subjektverständnis, in dem das Subjekt als autonom angesehen wird. Wie der Subjektbegriff und die darin implizierte Autonomie im Sinne Kants zu verstehen ist wird in diesem Kapitel erläutert.

2.5.1 Das transzendente Prinzip

Mit Immanuel Kants Formulierung des transzendentalen Prinzips wurde der Subjektbegriff, den so vorher noch niemand formulierte, zu einem zentralen Thema in der Philosophie (vgl. Sattler, 2006, S. 28). Kants Thesen führen zu einer

Vorstellung, den Menschen als autonomes Subjekt zu begreifen. Denn unter einem Subjekt versteht Kant ein bewusstes, denkendes und handelndes Ich, dessen Grundlage die Vorstellung von Freiheit ist. Die Idee eines autonomen Subjekts markiert das Bildungsideal in der Moderne und ist für das verstehende Lesen dieser Arbeit von großer Bedeutung.

Nach Kant lässt sich die Wirklichkeit als solche bzw. das „Ding an sich“ nicht erkennen. Deshalb ist objektive Erkenntnis nicht möglich. Raum, Zeit und Kausalität müssen als Voraussetzung, also a priori mitgedacht werden, um überhaupt Erfahrungen machen zu können. Dies überschreitet die gegenständliche Erfahrung und ist transzendental. „Wenn der Ursprung der Erkenntnis nicht in den Gegenständen selbst, sondern im Subjekt zu suchen ist, kann [...] dieses Subjekt eben nicht das empirische, das mannigfaltige Subjekt sein. Es ist notwendig, das Subjekt auch [...] als transzendental zu verstehen“ (Sattler, 2009. S. 29).

Das transzendente Prinzip von Immanuel Kant ist auch wie bei Descartes auf den Reflexionsakt bezogen, also auf die Denk- und Vorstellungsakte selbst. Kant geht aber über das cartesianische „Cogito sum“ hinaus, indem er die Selbstbezüglichkeit des Subjekts im Bewusstseinsakt verankert und als Grundstruktur für alle Subjekt-Akte erkennt (vgl. Riedel, 1998. S. 91). Die Reflexivität ist die immanente Funktion des Bewusstseins, und durch sie wird dem Erkennenden die innere und äußere Welt, also Subjektivität und Objektivität zugänglich gemacht.

Im Zentrum steht dabei die Unterscheidung von auf äußerliche Objekte bezogene Wahrheiten und derjenigen Tätigkeiten, die sich auf die Denk- und Vorstellungsakte selbst richtet. Die Objekte werden in die subjektive Struktur der Vernunft des Verstandes eingearbeitet. Die Differenz zwischen Subjekt und Objekt ist hier entscheidend, denn Kant wendet „das transzendente Prinzip nun auf den Verstand selbst an, um das Subjekt in seiner konstitutiven Beziehung zu den Objekten zu bestimmen“ (Riedel, 1998. S. 91). „Ich nenne alle Erkenntnis transzendental, die sich nicht sowohl mit Gegenständen, sondern mit unserer Erkenntnisart von Gegenständen, insofern diese a priori möglich sein soll, überhaupt beschäftigt“ (Kant, 1990 [KrV, B25]. S.55*). Somit bezieht transzendentes Denken den Standpunkt des Reflektierenden in den Reflexionsakt mit ein und vermag so, Rechenschaft über alle Momente der Reflexion zu geben (vgl. Riedel, 1989. S.90f). Das Subjekt bezieht sich auf sich selbst als Objekt. Aus dieser besonderen Form der Beziehung ergibt

sich die Ich-Struktur des Bewusstseins (vgl. Riedel, 1998. S.91), also dass der Mensch über sich selber als „Ich“ nachdenkt. *„Das: Ich denke, muss alle meine Vorstellungen begleiten können; denn sonst würde etwas in mir vorgestellt / werden, was gar nicht gedacht werden könnte, welches ebenso viel heißt als die Vorstellung würde entweder unmöglich, oder wenigstens für mich nichts sein“* (Kant, 1990 [KrV, B132] S.140a). In diesem Sinne ist für Kant das „Ich“ derjenige spontane Akt des Bewusstseins, durch den das Subjekt sich als die Einheit aller Bewusstseinsvorgänge erkennt.

Kant unterscheidet sich von Descartes, indem er seine Überlegungen über das cartesianische „Cogito-sum“ hinausführt, indem er die Selbstbezüglichkeit des Subjekts im Bewusstseinsakt verankert und als Grundstruktur für alle Subjekt-Akte erkennt (vgl. Riedel, 1989. S. 91). Somit ist das Denken bei Kant von einem göttlichen Auftraggeber losgelöst. Somit bedarf das individuelle Subjekt keiner transzendenten, wenn man so will göttlichen Instanz mehr, um fundierte unbezweifelbare Aussagen machen zu können (vgl. Kant 1990³ S. 98).

Diese Denkfigur wird als Kopernikanische Wende bezeichnet, die neue Subjektivität entstehen lässt, denn die apriorischen Grundlagen wie eben Raum und Zeit existieren nicht für sich, sondern sie sind subjektiv (vgl. Zima, 2000). Damit ist ein Paradigmenwechsel gemeint, der sich auf das Denken von Subjektivität bezieht. Im transzendentalen Bewusstsein soll die Erkenntnis gesichert sein. *„Das transzendente, ausschließlich vernünftige Subjekt der Moderne nimmt den Platz Gottes ein und macht sich selbst zum Ordner der Ordnung“* (Sattler, 2009. S. 29).

Bei Kant ist das Subjekt fortan bei der Befolgung rationaler, also auf Vernunft basierenden Gesetzmäßigkeiten, nur noch auf sich selbst gestellt und von seinen eigenen Erkenntnissen abhängig. Damit angesprochen ist das vernunftgeleitete Verhalten des Subjekts. Der transzendente Auftraggeber, oder wenn man so will eine Göttliche Instanz ist bei Kant überwunden, und er begründet eine Autonomie des Subjekts⁴ (vgl. Zima 2000. S.100). *„Wir werden, so weit praktische Vernunft uns zu führen das Recht hat, Handlungen nicht darum für verbindlich halten, weil sie Gebote Gottes sind, sondern sie darum als göttliche Gebote ansehen, weil wir dazu innerlich verbindlich sind“* (Kant, 1990 [KrV, B 847] S.739).

⁴ Diese egologische Konzeption (vgl. Zima 2000) der Raum- und Zeitordnung unterscheidet sich von Descartes Konzeption, der noch einen göttlichen und allmächtigen Auftraggeber dazwischenschaltet, der die Ordnung von Raum und Zeit garantiert.

2.5.2 Autonomie und Freiheit bei Kant

Der Mensch gilt bei Kant als ein Subjekt, das dann autonom handelt, wenn es den Gesetzen der Vernunft gehorcht und ausschließlich diesen. Die Gesetze der Vernunft bezeichnet er als allgemeingültige Prinzipien, die im Inneren des Menschen angelegt sind. Der Mensch ist demnach autonom, wenn er diesen inneren Prinzipien folgt, also vernünftig ist. Und so kann der Mensch im Sinne Kants auch zur Freiheit gelangen.

„Handle nur nach derjenigen Maxime, durch die du zugleich wollen kannst, dass sie ein allgemeines Gesetz werde“ (Kant, 1976⁴, S. 9). Dieses Zitat wird als „kategorischer Imperativ“ verstanden, den Kant in seiner Grundlegung zur Metaphysik der Sitten entwickelt. Die Maximen bzw. die Prinzipien entspringen der Vernunft, und jedes vernunftbegabte Wesen, also jeder Mensch, muss nach Kant dem kategorischen Imperativ gehorchen, wenn er frei sein möchte.

Von den Individuen wird ein Höchstmaß an Einsicht in die Sinnhaftigkeit der Gesetze gefordert, denn sie versprechen eben nicht Freiheit an sich. Freiheit ist nur in Abhängigkeit von der Freiheit Anderer möglich. Das bedeutet, dass niemand dazu befugt ist, sich Anderer als Mittel zum Zweck zu bedienen, denn der Mensch bleibt der Idee nach sich selbst Zweck. Dies ist der zentrale Punkt in Kants aufklärerisch motiviertem Subjektverständnis.

Festzuhalten ist, dass der Mensch nach den Theorien Kants frei ist, wenn er allgemeine Gesetze befolgt, die der Vernunft entspringen und sich nicht der Freiheit Anderer bedient. Damit begründet er in seiner Theorie eine Autonomie des Subjekts, auf der die Freiheit aufbaut.

Für die Bildung ergibt sich daraus, dass die Heranwachsenden durch Erziehung lernen sollen, „ihre Bestimmung zur Freiheit wahrzunehmen, um für sich selber Regeln aufzustellen. Sie sollen vor allem lernen, vernünftige Regeln zu bilden, nämlich solche, welche die eigene Freiheit mit der Freiheit anderer zusammenbringen“ (vgl. Dörringhaus/Uphoff 2011, S. 218). Das bedeutet aber auch, dass es nicht genug ist, dem Willen Freiheit zuzuschreiben, sondern Freiheit muss als Eigenschaft des Willens allen vernünftigen Wesen vorausgesetzt werden. Vernunft und Freiheit müssen zusammenkommen, damit der Mensch mündig werden kann.

Um zur Mündigkeit und somit zur Bildung zu gelangen, gibt es nach Kant vier Stufen der Erziehung die durchlaufen werden müssen, welche hierarchisch gegliedert sind und auch nicht übersprungen werden können. Disziplinierung, Kultivierung und Zivilisierung sind die ersten drei Stufen der Erziehung, nach denen die Lebensführung im Großen und Ganzen noch fremdbestimmt ist (vgl. Döpringhaus/Uphoff 2011. S.219). Sie sind belehrende Tätigkeiten, die zum Erreichen der vierten und höchsten Stufe der Moralisierung notwendig sind. In der Moralisierung sieht Kant den Zugang zur Einsicht, so zu denken und zu handeln, dass es allgemeinen guten Zwecken gerecht wird. Gemeint ist damit, dass „Kinder denken lernen“ (Kant, 1923. S. 465). Dieses „Selber-Denken“ markiert die Bildungsidee Immanuel Kants. Die ersten drei Stufen können als Erziehung der Kinder hin zu einer Moralisierung, also einer Bildung, gesehen werden. Auf dieser Stufe der Moralisierung erfolgt Bildung, da diese letzte Stufe der Erziehung quasi schon Selbsterziehung ist. In Kants Überlegungen dient Erziehung dazu, den noch rohen Menschen den kategorischen Imperativ näher zu bringen. Ziel ist es, dass der (noch rohe) Mensch durch die Einsicht und Achtung dieses absoluten Gesetzes seine allgemeine Bestimmung eines autonomen Subjekts einnehmen kann.

Erst in der vierten Stufe der Moralisierung, „wenn die Menschen die Regeln selbst erzeugen und vereinbaren, nach denen sie sich richten wollen“ (Döpringhaus/Uphoff 2011. S.220), wird der Schritt zur Freiheit vollzogen. Die Heranwachsenden sollen zum Mut befähigt werden, ihrer eigenen Einsicht zu folgen. In den ersten beiden Sätzen von Kants Essay zur Beantwortung der Frage „Was ist Aufklärung“ (Kant, 1999. S.20), das auch Ausgangspunkt für Kants Auseinandersetzung mit Mündigkeit ist, wird genau das ausgesprochen. „Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Und weiter: Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Entschließung und des Mutes liegt, sich seiner ohne Leitung eines anderen zu bedienen. „Sapere aude“! Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen! Ist also der Wahlspruch der Aufklärung.“ (Kant –W Bd. 1 1783/ 2005, S. 53).

Die Aufklärung ist nach Kant der Weg aus der Unmündigkeit. Diese ist dadurch gekennzeichnet, dass der Mensch nicht hinterfragt, das eigene Handeln nicht reflektiert, kurz, nicht selber denkt. Ein autonomes Subjekt ist derjenige, der den

Regeln denen er folgt seine eigenen sind, oder sie befolgt als ob es seine eigenen wären (vgl. Döpringhaus & Uphoff, 2011 S. 222). Die Frage die sich nun stellt ist, wie man diese Fähigkeit erlangen kann. Genau hier stoßen wir auf ein pädagogisches Grunddilemma, das Kant bewusst war, und unter der Formel des „pädagogischen Paradoxon“ im pädagogischen Kontext thematisiert wird.

Es ist nämlich die Erziehung, die den Menschen aus seiner Unmündigkeit und zur Freiheit führen soll. Einerseits soll das Subjekt frei, also selbstbestimmt sein. Andererseits kann Freiheit nur durch Erziehung, also durch Fremdbestimmung, erreicht werden. Dieses Paradoxon begleitet das Denken der neuzeitlichen Erziehungstheorie. Immanuel Kant formuliert in seiner Vorlesung „Über Pädagogik“ dieses Dilemma Paradoxon wie folgt: „Eines der größten Probleme der Erziehung ist, wie man die Unterwerfung unter den gesetzlichen Zwang mit der Fähigkeit, sich seiner Freiheit zu bedienen, vereinigen könne. Denn Zwang ist nötig! Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“ (Kant, 1923. S.468) Damit die zu Erziehenden sich ihrer Freiheit bedienen können, ist ein vorhergehender Zwang nötig. Die Einsicht zur Notwendigkeit des Zwanges ist dabei das Ziel von Erziehung. Nur durch diese Einsicht ist es möglich, in der Folge die eigene Freiheit zu gebrauchen. Frei sein bedeutet, unter der Gesetzgebung der allgemeinen Vernunft, vernünftig zu leben und so der Bestimmung der Menschheit zu folgen. Kurz, sich zum Subjekt zu bilden. Demnach beinhaltet Kants Erziehungsvorstellung eine Vorstellung des Menschen als vernünftiges Subjekt.

Festzuhalten ist, dass Kant zwar auf die Autonomie des Subjekts verweist, diese aber stets im Verhältnis zu einer Selbstgesetzgebung zu sehen ist. Daraus folgt eine Bildungsidee, bei der sich der Mensch zu einem freien Subjekt bilden soll, indem er seine Vernunft einsetzt. Um zur Freiheit zu gelangen benötigt dies eine vorausgehende Fremdbestimmung durch Erziehung. Freiheit, also Selbstbestimmung, steht immer auch im Verhältnis zu Fremdbestimmung. Die Bildung des Menschen zum Subjekt steht somit immer im Spannungsfeld von Freiheit und Fremdbestimmung.

Die Ausführungen zu Kant helfen nun, zu zeigen, welche Idee von Bildung sich in der Moderne entwickelte. Denn Bildung in der Moderne ist auf das engste mit Subjektwerdung verknüpft (vgl. Sattler, 2009. S. 88). Der moderne Bildungsgedanke versteht sich als einer, der den Menschen im Sinne von Immanuel Kant als

vernünftiges und gebildetes Subjekt hervorbringt. Bildung lässt sich demnach als ein Verfahren interpretieren, durch das der Mensch zum Subjekt gemacht wird⁵.

Im folgenden Kapitel wird die Idee von humanistischer Bildung in Kürze dargestellt. Dies ist notwendig, um zu zeigen, dass dem humanistischen Bildungsgedanken eine Idee von der Freiheit des Menschen zugrunde liegt. Bildung in diesem Sinne bedeutet, sich in Abhängigkeit und Auseinandersetzung mit der Welt zu einem freien Subjekt zu bilden.

2.6 Der humanistische Bildungsgedanke im Zeitalter der Moderne

Bildung im Zeitalter der Moderne ist auf das Engste mit dem humanistischen Bildungsgedanken verknüpft. Deshalb wird an dieser Stelle ausschnittsweise die Idee des humanistischen Bildungsbegriffs dargestellt, um zu verstehen, dass Bildung in diesem Sinn als Subjektbildung zu verstehen ist.

Im Fokus der Bildungsidee der Moderne steht die teleologische Entwicklung des Subjekts in Richtung einer Vervollkommnung der individuellen Anlagen und Fertigkeiten. In diesem humanistischen Bildungsbegriff beruhen Denken und Anschauung auf dem Erwerb allgemeinen Wissens. Diese „Allgemeinbildung“ zeichnet den Bildungsprozess nach Kant und Humboldt aus und unterscheidet sich von bloßem Lernen. Kant vermerkt dazu: „Der Mensch kann sich als Person nur allgemeine Bildung zueignen, nicht aber specielle Bildung, die ihn bloß als Mittel in Betracht zöge“. (Kant, 1928. S. 467).

Im humanistischen Bildungsbegriff sind die Bildungsinhalte mit der Subjektform verknüpft. Bildung sollte Selbstbildung des Menschen sein. Das Ziel der Bildung ist demnach die Entfaltung und die Formung von Körper, Geist und Seele. Individuelle Talente und Begabungen sollten gefördert werden. Bildung macht das Subjekt zu einem selbstbewussten Teilnehmer der Gesellschaft und gleichzeitig befähigt sie den Menschen dazu, sich aus der Unmündigkeit in die Autonomie zu leiten (vgl. Liessmann, 2008. S. 54). Mittel, um diese Freiheit zu erreichen, war die Auseinandersetzung mit allgemeinen, auf Wahrheit beruhenden Inhalten⁶, die nicht

⁵ Dazu ausführlich, Norbert Ricken (2006)

⁶ Liessmann verweist diesen Zusammenhang auf paradigmatische Inhalte wie alte Sprachen, der literarische Kanon, die Kenntnis der philosophischen, ästhetischen, kulturellen und religiösen Überlieferung (Liessmann, 2008. S. 54).

einem Diktat der Verwertbarkeit untergeordnet waren. Das bedeutet, dass das Ziel jeder Bildung nach der humanistischen Idee die Selbsterkenntnis und Freiheit ist. Bildung ist in diesem Sinn ein Programm der Menschwerdung durch die geistige Arbeit an sich und an der Welt. Das zu erreichende Wissen und die Wissenschaft haben in dieser Idee einen besonderen Stellenwert, sie tragen nämlich wesentlich zum Ziel der Selbsterkenntnis und Freiheit bei. Die wissenschaftliche Erschließung der Welt sollte aber nicht ein Mittel sein, um die Natur zu beherrschen und auszubeuten, sondern den Menschen in seinem Handeln freier zu machen.

Dieser emanzipatorische Freiheitsgedanke hat sich dennoch bis heute nicht erfüllt. Die radikale Verfügung mittels Wissenschaft und Technik fand ihren traurigen Höhepunkt in den Vernichtungslagern des NS-Regimes.

Im Humanistischen Bildungsideal stellt Bildung immer eine „Verbindlichkeit zwischen den je individuellen Entfaltungsmöglichkeiten und den Anforderungen des Allgemeinen, den Verbindlichkeiten des objektiven Geistes dar“ (Liessmann, 2008. S. 55). Folglich steht im Mittelpunkt des modernen Bildungsgedankens, dass für eine aufgeklärte und humane Lebensweise die Selbstkontrolle und Selbstdisziplinierung der inneren Natur des Menschen unverzichtbar ist. Mit der Vernunft erwirbt sich der Mensch seine Freiheit, wenn er von ihr einen humanen, vernünftigen Gebrauch macht. Der Mensch ist Zweck an sich selbst, wenn sein Wollen und Handeln von der eigenen Vernunft geleitet wird. Hier blitzt der Idealismus der Aufklärung durch. Bildung ist Vernunft, Vernunftserwerb und deren Gebrauch. Das bedeutet, dass sich der Mensch seiner eigenen Gesetzgebung unterwirft. Das ist das Bild des Selbstzwangs, in dem sich ein vernunftgeleiteter, gebildeter Mensch bewegt. Die selbst auferlegten Gesetze sind jedoch nicht frei wählbar. Die eigenen Beweggründe müssen mit den Beweggründen anderer vernünftiger Wesen übereinstimmen. Das sind die Bedingungen einer autonomen, moralischen Gesetzgebung (vgl. Ruhloff 2007, S. 27). Mit dem modernen Bildungsbegriff ist ein selbstbestimmtes, den individuellen Menschen in seiner Totalität erfassendes und formendes, reflexives Lernen von verantwortlicher Freiheit in Freiheit durch eigenständige geistige Auseinandersetzung des Subjekts mit dem Objektiven der überlieferten und weiterzuentwickelnden Kultur gemeint (vgl. Weber, 1995. S.101). Somit vollzieht sich Bildung lebenslang als Selbstbildung zur Kulturmündigkeit und Kulturentwicklung.

Das Ziel von Bildung in der Moderne ist es, den Menschen zur Freiheit zu verhelfen. Doch die Pädagogik steht in einem Spannungsfeld zwischen Freiheit und Fremdbestimmung, da es stets, folgt man den Thesen Kants, Fremdbestimmung bedarf, wenn Selbstbestimmung und Autonomie das Ziel von Bildungsprozessen sein sollten. Vertreter der Postmoderne kritisieren allerdings die Vorstellung von der Autonomie des Subjekts. Sie argumentieren, dass das Subjekt nicht nur in einem Spannungsfeld zwischen Freiheit und Fremdbestimmung steht, sondern auch in Machtverhältnisse verstrickt ist, die das Subjekt unterwerfen.

2.7 Der Postmoderne Blick auf das Subjekt

Mit dem Zeitalter der Postmoderne, welche wie der Begriff schon sagt, den Anschluss an die Moderne bezeichnet, verändert sich auch der Blick auf das Subjekt. Kritisiert wird unter anderem die moderne Idee einer Autonomie des Subjekts. Diese Kritik wird in diesem Kapitel in den Blick genommen.

Die Postmoderne bezeichnet weder eine abgrenzbare Epoche, noch steht der Begriff für eine exakt definierbare kulturelle Realität. Wolfgang Ivers, einer der wichtigsten deutschen postmodernen Theoretiker, bezeichnet die Postmoderne eher als Geisteshaltung und Praxis von Pluralität. Heterogenität, Diversität und radikale Pluralität von Lebensentwürfen kennzeichnen demnach die Realität der Postmoderne (vgl. Ivers, 1988). Die unhintergebar geglaubte Vorstellung des autonomen Subjekts mit ihrem Anspruch einer vollendeten Selbstführung gerät im postmodernen Diskurs unter Kritik (vgl. Mertz 1997, S.17). Die Postmoderne ist deshalb eine Absage an Konzepte der vorhergehenden Moderne, die den Anspruch der einheitsstiftenden, universellen und machtausübenden Rationalität beinhalten. Sie richtet sich gegen die Annahme, dass gesellschaftliche und politische Systeme rational durchschaubar und dadurch beherrschbar wären. Die Vorstellung von einem modernen Subjekt, das selbstbestimmt, souverän und autonom ist, wird somit in der Postmoderne in Frage gestellt. Philosophen wie Michel Foucault und im Anschluss an ihn die Phänomenologin Käte Meyer-Drawe wehren sich gegen das Bild eines autonomen Subjekts und postulieren, dass sich das Subjekt nie völlig unabhängig und frei bilden kann, sondern immer in Machtverhältnisse verstrickt ist, welche Subjektivität produzieren.

Für die Pädagogik ist dies relevant, denn mit dem Begriff der Postmoderne lässt sich eine Tendenz markieren, pädagogischen Reflexionen eine Richtung zu weisen und eine vielfältige, nie von einem einzigen Punkt aus begreifliche Lebenswelt, zu strukturieren (vgl. Kupffer, 1990. S.9). Demnach sind postmoderne pädagogische Reflektionen dadurch gekennzeichnet, dass sie die Lebenswelt aus verschiedenen Blickwinkeln betrachten.

Für ein besseres Verständnis, was die Postmoderne ausmacht, wird nun anhand der Theorie Jean-Francoise Lyotard erläutert, wie diese sich von der Moderne abgrenzt. Dies ist ein notwendiger Schritt, um zu verstehen, dass sich postmodernendes Denken auch auf die Idee von Bildung auswirkt. Lyotard weist den Humanismus in seiner klassischen Form und das menschliche Subjekt als Träger des Wissens und der Erkenntnis zurück.

2.7.1 Pluralität und ihre Auswirkung auf Bildung

Der Philosoph und Literaturtheoretiker Jean-Francois Lyotard gilt als der wichtigste Vertreter und Wegbereiter des Diskurses über die Postmoderne. In seinem Werk „das Postmoderne Wissen“ (Lyotard, 1979) untersucht er die Lage des Wissens in den höchstentwickelten Gesellschaften und fragt nach der Legitimation des Wissens. In der Moderne baute die Legitimation des Wissens auf so genannten „Metaerzählungen“ auf, welche in der Postmoderne in Frage gestellt werden. Mit „Metaerzählung“ ist z.B. die „Erzählung der Aufklärung“ und die „Emanzipation des vernünftigen Subjekts“ gemeint. „Bei extremer Vereinfachung“, so Lyotard, „hält man die Skepsis gegenüber den Metaerzählungen für postmodern“ (vgl. Lyotard, 1979. S. 13f). Die Skepsis gegenüber den Metaerzählungen steht im Zusammenhang mit der Entwicklung der Wissenschaften. Lyotard geht davon aus, dass unterschiedliche Wissenschaften unterschiedliche Perspektiven einnehmen. Diese verschiedenen Perspektiven sind, sofern sie unterschiedliche Diskursarten sind, nicht miteinander zu vereinbaren. Dies ist ein zentrales Kennzeichen im postmodernen Denken und bedeutet, dass es im Gegensatz zur Moderne „keine universelle Metasprache“ mehr geben kann (vgl. Lyotard, 1999. S. 120). Die Annahme von Pluralität ist nicht das Neue, denn das gab es in der Moderne auch schon, sondern die Idee der Unvereinbarkeit der Diskurse, bzw. das Fehlen eines einheitlichen Diskurses, ist als postmodern zu bezeichnen. Dies hat auch weitreichende Auswirkung auf die Bildung.

Vertreter der Postmoderne erteilen der neuzeitlichen Bildung eine Absage. Das heißt, dass es nach ihnen darum geht, dass ein einheitliches, autonomes Subjekt nicht möglich ist, und deshalb auch die Idee von Bildung, die eben dieses Subjekt voraussetzt, gescheitert ist. Wie schon dargestellt, beinhaltet die Idee der Moderne die Vorstellung von einem Menschen, der durch den Gebrauch seiner Vernunft im Sinne von Kant Gesetzte befolgt. Diese Gebote der Vernunft, die das soziale Miteinander strukturieren, sind regulative Ideen. Die moderne Pädagogik sieht ihre Grundlegung im Subjekt und dessen Autonomie im Projekt der Moderne als Programm der Aufklärung. (vgl. Heitger, 1991. S. 401). Die Kritik der Postmoderne daran lautet, dass die Vorstellung vom autonomen Subjekt nicht nur eine regulative Idee sei sondern zum herstellbaren Ziel, also zum gesellschaftlichen Programm, geworden ist (vgl. Heitger, 1991. S. 407). Das moderne Subjekt sollte eigentlich Zweck seiner selbst sein. Mittels Wissen verfügt es jedoch über Objekte und übt Macht aus. „Je eindeutiger und klarer die Erkenntnis ist, desto berechenbarer kann das Objekt dem Subjekt dienstbar gemacht werden. Je weiter die Erkenntnis reicht, desto größer wird der Verfügungsraum des Subjekts (vgl. Heitger, 1991. S.408). Damit wird in einem postmodernen Verständnis die Gefahr der Subjekt-Objekt-Relation für das Subjekt selbst aufgezeigt. Denn wenn Menschen über Dinge herrschen beinhaltet dies die Möglichkeit des Umschlags der Herrschaft der Dinge über die Menschen, und das Subjekt würde so verschwinden.

Wenn es aber nun Ziel der Bildung ist, mittels Wissenschaft über Objekte zu herrschen, dann kann Bildung auch keine Allgemeinbildung im neuhumanistischen Sinn mehr sein, sondern nur noch als Ausbildung verstanden werden, die einem bestimmten Verwertungsinteresse dienlich ist. Im Zuge der Moderne-Postmoderne-Diskussion werden deshalb auch gerne Schlagwörter verwendet, die vom „Tod des Subjekts“ und dem „Ende der Aufklärung“ sprechen. Dies würde aber auch bedeuten, dass das Ende der traditionellen Pädagogik oder sogar das Ende des Projekts der Bildung überhaupt gekommen zu sein scheint (vgl. Mertz, 1997 S.17), denn die Bildung des Subjekts ist ja Gegenstand der Pädagogik. Demnach soll nicht die Rede vom Tod des Subjekts sein sondern lediglich die Vorstellung von einem freien, autonomen Subjekt muss begraben werden. Wie es dazu kommt, dass in der Postmoderne nicht mehr von einem ausschließlich souveränen Subjekt gesprochen wird, wird in den nächsten Kapiteln mit Hilfe der Theorien von Michel Foucault und Käte Meyer-Drawe verdeutlicht.

2.8 Michel Foucault: Subjekt und Gouvernementalität

Das Werk von Michel Foucault ist im Zusammenhang mit dieser Arbeit und für die Frage nach der Freiheit des Subjekts besonders relevant, weil sich Foucault von Subjektvorstellungen der Moderne abgrenzt. Er kritisiert vor allem die Idee, unser Erkennen sei in letzter Konsequenz an die Erkenntnisleistung eines Erkenntnissubjekts rückgebunden (vgl. Ricken/Rieger–Ladich, 2004. S.8).

Foucaults Forschung ist charakterisiert durch die historischen Untersuchungen von Subjektivierungsformen. Seine Arbeiten sind von immenser Bedeutung für die kritische Reflexion des Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft, von Wissen, Macht und Subjektivität, die miteinander verwoben sind. Diese kritische Reflexion ist von großer Bedeutung für die Pädagogik, denn die komplizierten Verflechtungen von Machttechniken, Wissensformen und Subjektivitätstypen werden in der gegenwärtigen Reflexion von Erziehungspraktiken, Lernvorgängen und Bildungsprozessen weitestgehend ausgeblendet. Die Denkweise in Foucaults kulturwissenschaftlichen Arbeiten bietet somit auch Anregungen für die Bildungstheorie.

Nach einer kurzen Skizzierung von Foucaults Werk wird hier seine Vorstellung von Subjektivität in den Blick genommen. Im Anschluss daran wird das Konzept der Gouvernementalität diskutiert, und wie Bildung in Bezug auf Foucault gedacht werden kann. Mit Foucaults Konzept der Gouvernementalität ist es dann möglich, das Verständnis von Subjektivität in der Wissensgesellschaft zu untersuchen und zu zeigen, worauf Bildung in diesem Kontext abzielt.

Zunächst kann man Foucaults Werk in drei Werkphasen unterscheiden. Erstens, einer Archäologie der Diskurse, zweitens einer Genealogie der Macht und drittens einer Hermeneutik des Selbst (vgl. Rieger-Ladich, 2004. S. 204). In „Wahnsinn und Gesellschaft“ (Foucault 1961) gilt sein Interesse der Konstruktion von Normalität und Anormalität, Gesundheit und Krankheit von Subjekten. In „die Ordnung der Dinge“ (Foucault 1966) liegt sein Interesse an der Generierung eines modernen Subjektmodells in den Humanwissenschaften. Mit Individualisierten Subjekten über Disziplinarinstitutionen beschäftigt er sich 1975 in „Überwachen und Strafen“ (Foucault 1975). In Foucaults Vorlesungen am Collège de France 1977/1978 gilt sein Interesse den Formen der Gouvernementalität. Gemeint sind damit politische Regierung und

Selbstregierung des Subjekts in der liberalen und neoliberalen Moderne. (vgl. Rieger-Ladich, 2004. S. 205ff). Diese Einteilung hilft zu verstehen, dass Foucault eine genealogische Analytik der Entstehung von Subjektivität betreibt.

Die Nachzeichnung des gesamten Werks Foucaults wäre der Anspruch an eine eigenständige Arbeit und ist hier in diesem Rahmen nicht zu bewerkstelligen. Deshalb werden nur die wichtigsten und für diese Arbeit relevanten Eckpunkte seines Werks im Folgenden dargestellt.

2.8.1 Subjektivität bei Foucault:

Für Foucault hat das Wort *Subjekt* zwei Bedeutungen, wie er im Aufsatz „Subjekt und Macht“ (Foucault, 1982) erläutert. „Es bezeichnet das Subjekt, das der Herrschaft eines anderen unterworfen ist und in seiner Abhängigkeit steht, und es bezeichnet das Subjekt, das durch Bewusstsein und Selbsterkenntnis an seine eigene Identität gebunden ist“ (Foucault, 1982. S.275). Foucault steht also in der Tradition der Kritik an der Vorstellung eines absolut autonomen Subjekts. Damit nimmt er entsprechend der postmodernen Auffassung Abschied von der Vorstellung eines genuin emanzipatorischen Wissens, also einem auf Vernunft basierendem Wissen, wie es in der Zeit der Aufklärung vertreten wurde, und distanziert sich von der modernen universellen Auffassung einer objektiven Erkenntnis. Das bedeutet, dass er Abstand nimmt von einem Erkenntnissubjekt.

Foucault geht davon aus, dass keine Aussagen über ein allgemeines Wesen des Menschen möglich sind. Er betrachtet Subjektivität vielmehr als ein Ensemble gesellschaftlicher Verhältnisse. Ausgangspunkt seiner Analysen ist nicht der Mensch, sondern die Strukturen und bestimmte Formen, die Subjektivität hervorbringen. Das Subjekt bildet sich nach ihm in realen und historisch analysierbaren Praktiken. „Foucaults frühe Arbeiten laufen Sturm gegen das Prinzip begründeter Subjektivität, gegen die Idee also, unser Erkennen sei in letzter Konsequenz rückgebunden an die Erkenntnisleistung eines Erkenntnissubjekts“ (Pongratz, 2005. S.27). Liegen für Kant die Bedingungen der Möglichkeit von Erkenntnis, Foucault spricht von Wahrheit im erkennenden Subjekt, so stellt sich Foucault kritisch dagegen, indem er postuliert, dass die Möglichkeit von Erkenntnis / Wahrheit in den historischen Diskursen und Praktiken des Erkennens und Wissens liegen (vgl. Meißner. 2010). Diskurse sind „Ordnungen des Denkbaren und Sagbaren, sie sind Ordnungen des Wissens“ (Foucault, 1969. S. 74). Das bedeutet, dass Diskurse geregelte Aussagesysteme

sind, die Gegenstände hervorbringen, von denen sie sprechen. Ein Diskurs beschreibt einen Raum von Regeln und Beziehungen, welche allein bestimmte Dinge intelligibel machen. Verschiedene Diskurse bringen verschiedene Subjekte wie z.B. ökonomische Subjekte, religiöse Subjekte, politische Subjekte oder sexuelle Subjekte hervor. Diskurse bilden ein Feld von Regelmäßigkeiten für verschiedene Positionen von Subjektivität (vgl. Foucault, 1969. S. 82). Die Wissensordnung der Moderne hat mithilfe der Humanwissenschaften dem Menschen einen besonderen Stellenwert zugeschrieben - als transzendente Voraussetzung der Erkenntnis - und somit Erkenntnissubjekte produziert. Eine Eigenschaft von Wissensordnungen ist es auch, Differenzen zu markieren. Denn die Einheit eines Diskurses bildet sich gerade aus dem, was er ausschließt. Das bedeutet, dass in einem Diskurs Formen von Subjektivität explizit oder implizit Gegenstand des Ausschlusses werden. Reckwitz formuliert, dass die fragile Einheit eines Diskurses sich gerade aus dem bildet, was er ausschließt (vgl. Reckwitz, 2008. S. 28). So produzieren sich Subjekte auch dadurch, dass sie sich von so genannten „Anti-Subjekten“ abgrenzen. Foucault nähert sich in seinen Analysen den als normal und alternativlos angenommenen Subjektformen über den Weg der als anormal definierten Subjektivität wie z.B. des Wahnsinnigen oder des Kranken. „Denn tatsächlich scheint für viele Subjektdiskurse in der Moderne diese Abgrenzung von einem Anti-Subjekt der Konstitution des positiven Subjekts voranzugehen“ (Reckwitz, 2008. S. 28). Foucaults Analyse von Subjektdiskursen fragt einerseits nach den Problematisierungen welche die Diskurse in ihrer Auseinandersetzung mit den Anti-Subjekten betreiben, und andererseits nach den normativen Zielen und Idealen an denen das Subjekt ausgerichtet ist. Eine Besonderheit besteht darin, dass die Diskurse diese Ideale nicht nur postulieren, sondern sie beschreiben selber Praktiken, in denen das Subjektideal über den Weg alltäglicher Techniken in die Tat umgesetzt werden kann (vgl. Reckwitz, 2008. S. 28). Demnach sind Diskurse auch Praktiken und Techniken, in denen bestimmte Subjektformen immer wieder neu hervorgebracht werden, aber auch verschwinden. In Foucaults Interesse liegen also nicht die Ideen sondern die Diskursräume und ihre praktische Umsetzung in materiale Subjektformungen (vgl. Reckwitz, 2008. S.24). Techniken, die bestimmte Subjektformen immer wieder hervorbringen sind z.B. Techniken der Beobachtung wie Fremd- und Selbstbeobachtung, Registrierung der Population und Schreiben von Manualen. Diese Techniken oder Praktiken⁷ sind

⁷ Reckwitz versteht den Begriff der Technik als ein Instrument und den Begriff Praktik als eine

wiederum mit bestimmten Diskursen verknüpft, „welche die Klassifikationsraster bieten, nach denen Subjekte überhaupt vorgestellt, unterschieden und entsprechend produziert werden bzw. sich selber produzieren können“ (Reckwitz, 2008. S. 25). Foucault stellt somit dem modernen universalen Subjekt ein Subjekt gegenüber, das historisch in verschiedenen Kontexten und unter unterschiedlichen Bedingungen hervorgebracht wird. Für Foucault sind es historische, spezifische Wissensordnungen, in denen Subjektivität definiert und produziert wird.

Der Subjektbegriff ist bei Foucault auch dadurch gekennzeichnet, dass das Subjekt ein Resultat von Macht- und Wissenseinwirkungen ist. Demnach sind es gewisse Techniken, die auf den menschlichen Körper einwirken und dieser unter diesen Bedingungen handelt. „Der Raum der möglichen wahrgenommenen Handlungsalternativen ist abhängig vom handelnden Subjekt selbst und damit von den vorgängigen Macht- und Wissenstechniken denen es ausgesetzt ist“ (Kajetzke, 2008. S. 38). Der Mensch als Subjekt ist somit in hochkomplexe Machtbeziehungen eingebunden. Foucault versteht Machtbeziehungen als empirische Tatsache, die jede Interaktion durchziehen und auf Handlungen beruhen. Das bedeutet, dass er Macht als eine Handlung analysiert, die immer andere Handlungen hervorbringt. Foucault schreibt folgendes über Macht: *„Sie ist ein Ensemble aus Handlungen, die sich auf mögliche Handlungen richten, und operiert in einem Feld von Möglichkeiten für das Verhalten handelnder Subjekte. [...] Sie ist auf handeln gerichtetes Handeln“* (Foucault, 2005. S.286.). Die Eigenart von Machtbeziehungen ist es, dass sie die Handlungen anderer Menschen strukturieren. Der Begriff, den Foucault in diesem Zusammenhang verwendet, ist der des Regierens, das in einem weitem Sinne als „geführt werden“ verstanden werden kann und im Konzept der Gouvernamentalität ausführlich dargestellt wird. Moderne Gesellschaften sind von Machtbeziehungen durchzogen. Die Macht ist dabei etwas Vielgestaltiges, Vielschichtiges und Ungreifbares, die Menschen nicht besitzt sondern steuern kann. Dies unterscheidet Macht von Herrschaft, welche immer im Zusammenhang mit Unterdrückung von unfreien Subjekten zu sehen ist. Damit Machtbeziehungen bestehen können, bedarf es der Freiheit der Subjekte. Dies gilt z.B. auch für Institutionen wie der Schule. Nach Foucault ist jede Beziehung, auch die zwischen Pädagoge und Kind, als Machtbeziehung zu verstehen.

Handlung. Es finden sich allerdings keine expliziten Differenzierungen der beiden Begriffe.

2.8.2 *Macht und Disziplin*

Die Mechanismen, die das Subjekt konstituieren, sind nach Foucault auch Mechanismen der Disziplin. Unter Disziplin wird eine Individualisierungstechnik verstanden, die dazu dient, die Individuen in bestimmte Handlungskontexte einzuordnen. Individualisierung meint hier das Resultat von Fremd- und Selbstbeobachtungstechnologien. „Der Einzelne wird im Rahmen der Disziplinarsituationen beständig einem Vergleich mit dem anderen ausgesetzt, der die graduellen Unterschiede, damit Besonderheiten zwischen den Subjekten herausarbeitet (sehr deutlich etwa in der Skala von Schulnoten)“ (Reckwitz, 2008. S.34). Nach Foucault bezeichnet Disziplin eine Individualisierungstechnik, welche die Macht nährt, indem es das Individuum folgsam macht. Dies geschieht durch eine Maximierung der Produktivität der Körper, indem sie nach Nützlichkeitskriterien optimal in Zeit und Raum situiert werden und sich gleichzeitig unterwerfen (vgl. Kajetzke, 2008. S.39). Demnach dient die Disziplin der räumlichen Sichtbarmachung und der hierarchischen Einordnung der Individuen in bestimmte Handlungskontexte. Zwischen Wissen und Disziplin gibt es für Foucault einen entscheidenden Zusammenhang. Durch Beobachtung und Prüfung der Individuen werden effektivere Disziplintechniken entwickelt. Wissen ist also einerseits Bedingung für die Disziplin, und andererseits erzeugen Disziplinen wiederum Wissen über die Subjekte. Das Subjekt wird so zum Objekt bzw. zu einem Objekt des Wissens. Die damit einhergehende detaillierte Information über die Beschaffenheit der Subjekte ermöglicht die Kontrolle, Disziplinierung und Regulierung einer gesamten Gesellschaft. Foucault zeigt in seinen historischen Untersuchungen, dass unsere Gesellschaft mithilfe der Humanwissenschaften und bestimmten Praktiken zunehmend diszipliniert wurde (vgl. Völkens, 2008. S. 21). Ludwig Pongratz schließt daran an und formuliert, dass sich die gegenwärtige Gesellschaftsform der Demokratie verpflichtet weiß, Unterdrückung und offene Zwänge zurückweist, dies jedoch Disziplinierung nicht ausschließt (vgl. Pongratz, 2004. S. 245f). Denn der Begriff der Disziplinierung, so wie er heute verwendet wird, muss neu gefasst werden. Er versucht, alle negativen Besetzungen wie Sanktion, Bestrafung oder Drohung abzuschütteln. Disziplinierung in der zeitgenössischen Form ist stattdessen unterschwellig und produktiv: „Sie nimmt gesellschaftliche Kräfte unter Kontrolle, indem sie sie steigert und potenziert“ (Pongratz, 2004. S. 246). Für das Subjekt

bedeutet das, dass es immer Kontrollen, Disziplinierungen und Regulativen der Macht ausgesetzt ist.

Wenn man sich die Frage nach der Freiheit des Subjekts stellt so muss man mit Foucault der Tatsache ins Auge sehen, dass das Subjekt immer repressiven Mechanismen ausgesetzt ist und so eine absolute Freiheit nicht möglich ist. Das Subjekt selbst wird Einsatzort einer Macht, „die mit spezifischen Disziplinierungsstrategien und eigens ausgebildeten Wissensapparaten und Regierungsformen Individualitäten und Identitäten in Beschlag nimmt“ (Pongratz, 2004, S. 248). Um diesen Über- und Durchgriff auf die Individuen entsprechend beschreiben zu können, wird im Folgenden das Konzept der Gouvernamentalität dargestellt.

2.8.3 Gouvernamentalität

Das Konzept der Gouvernamentalität entwickelt Foucault als Bindeglied zwischen strategischen Machtbeziehungen und Subjektivierungsformen, um zu untersuchen, wie sich politische Herrschaftstechniken mit den Technologien des Selbst verbinden (vgl. Pongratz, 2004, S.248). Der Begriff der Gouvernamentalität vereint die Begriffe „Regieren“ (*gouverner*) und „Denkweise“ (*mentalité*) semantisch miteinander, und im Fokus dieses Konzepts steht die These, dass neuzeitliche Gesellschaften als disziplinierte Gesellschaften beschrieben werden können. Die Subjekte werden allerdings nicht nur diszipliniert sondern auch geführt, oder wie Foucault es ausdrückt, regiert. Unter Regierung versteht er nicht die Beschränkung auf politische Systeme wie sie heute verstanden wird sondern vielmehr Institutionen und Praktiken in und mit Hilfe derer Menschen gelenkt bzw. geführt werden (vgl. Bröckling, Krasmann & Lemke, 2000 S.10). Das reicht von der Verwaltung bis zur Erziehung. Für seine Argumentation zeigt er, dass Regierung historisch nicht ausschließlich, so wie heute, in einem politischen Sinne gedacht wurde. Von Regierung war auch in philosophischen, religiösen oder pädagogischen Texten die Rede. Regierung meinte nicht nur die Lenkung eines Staates sondern Probleme der Selbstbeherrschung, der Leitung einer Familie und des Haushaltes, der Lenkung und der Seele. Subjekte werden im Konzept der Gouvernamentalität zu Subjekten bzw. Objekten einer Regierung (vgl. Bröckling, Krasmann & Lemke, 2000 S. 13). Moderne Regierungen betrachten Gesellschaften in ihrer (vermeintlichen) Eigendynamik. Durch eigendynamische Prozesse werden Gesellschaften zum Gegenstand einer

Steuerung in Richtung eines als wünschenswert angenommen Zustands gebracht. Die Gouvernamentalitäts-Studien suchen nach einer analytischen Verbindung von Regierungstechniken und Regierungslogiken (vgl. Pongratz, 2004. S. 249). Foucault spricht von einer Gouvernementalisierung des Staates und fasst damit den Staat selber als eine Regierungstechnik. Er meint damit keine Technik der Regierung, die vom Staat eingesetzt wird, sondern eher eine Regierung der Selbststeuerung.

Diese Regierung der Selbststeuerung bezieht sich „nicht in erster Linie auf die Unterdrückung von Subjektivität, sondern vor allem auf ihre (Selbst-)Produktion, oder genauer auf die Erfindung und Förderung von Selbsttechnologien, die an Regierungsziele gekoppelt werden können“ (Bröckling, Krasmann & Lemke, 2000 S. 29). Die Selbsttechnologien bzw. „Praktiken des Selbst“ definieren sich darüber, „dass sie es Individuen ermöglichen, mit eigenen Mitteln bestimmte Operationen mit ihren Körpern, mit ihren eigenen Seelen, mit ihrer eigenen Lebensführung zu vollziehen, und zwar so, dass sie sich selber transformieren, sich selber modifizieren und einem bestimmten Zustand von Vollkommenheit, Glück, Reinheit, übernatürlicher Kraft erlangen“ (Foucault, 1984. S.35ff). Damit ist gemeint, dass Subjekte zu einem bestimmten Handeln befähigt und bewegt werden, ohne sie dabei (offensichtlich) zu beherrschen. Das erwünschte Verhalten bzw. Handeln schreibt sich in die handelnden Subjekte ein. Nach Foucault bestimmt die Beziehung bzw. die Wechselwirkung zwischen diesen Selbsttechnologien und den Regierungstechnologien, die auf Unterwerfung der Individuen zu Regierungszwecken abzielen, das Feld der Macht.

2.8.4 Neoliberale Gouvernamentalität

Das Besondere der Regierung, im Sinne von Gouvernamentalität, ist die Macht, Subjekte zu einem bestimmten, eigendynamischen Handeln zu bewegen. Die Handlungsoptionen der Subjekte werden befördert. Diese Förderung impliziert aber auch die Forderung, von diesen „Freiheiten“ spezifischen Gebrauch zu machen. Freiheit verwandelt sich dadurch oftmals zu einem Zwang. Die Wahl der Handlungsoptionen erscheint zwar als freier Wille, die Einzelnen haben sich jedoch die Folgen ihres Handelns selbst zuzurechnen (vgl. Lemke, 2000. S. 30). Mit der Förderung von Handlungsoptionen für das Individuum geht im Neoliberalismus der Abbau von wohlfahrtsstaatlichen Interventionsformen einher. Die Führungskapazität von staatlichen Apparaten und Instanzen wird auf rationale und selbstverantwortliche

Individuen gelegt. Selbstbestimmung, Verantwortung und Wahlfreiheit sind im Rahmen neoliberaler Gouvernementalität ein Instrument, um das Verhältnis der Subjekte zu sich selbst und zu anderen zu verändern (vgl. rbd. S. 30). Initiative, Flexibilität, Mobilität und Anpassungsfähigkeit sind die Eigenschaften eines rationalen und freien Subjekts. Ein Mangel an diesen Eigenschaften drückt die Unfähigkeit aus, ein freies Subjekt zu sein.

Das spannende an dieser Form der Regierung ist, dass Freiheiten und Gestaltungsspielräume nicht eingeschränkt werden. Politische und ökonomische Ziele lassen sich ohne offensichtlichen Zwang mittels Selbstverwirklichung (vgl. Lemke 2000, S. 30) realisieren. Dafür ist ein gesellschaftliches Leitbild einer autonomen Subjektivität entscheidend. Die Selbstverantwortung besteht jedoch in einem Lebensentwurf, der sich an ökonomischen Kriterien und Zielen orientiert. Die Individualisierung ist nicht ausschließlich auf die einzelnen Subjekte gerichtet, sondern richtet sich auch auf kollektive Subjekte und betrifft somit auch Institutionen und Organisationen. Demnach müssen auch kollektive Körper wie öffentliche Verwaltungen, Universitäten, Unternehmen und Staaten selbstverantwortlich agieren und flexibel, fit und autonom auftreten.

Die Ausführungen zu Foucault möchte ich an dieser Stelle zu einem vorläufigen Ende bringen und festhalten, dass Gouvernementalität für Foucault eine Machtform ist, die sich nur durch eine Freiheit eines jeden Einzelnen vollziehen kann.

Das Regieren basiert nicht nur auf äußerlichen Zwängen, sondern auch auf Techniken der Selbstregierung der Individuen. Die scheinbar freien Subjekte unterliegen dem Zwang, sich ihrer Freiheit auch zu bedienen. Selbstverwirklichung hat in diesem Sinne nichts mit Selbstzweck zu tun, sondern richtet sich nach ökonomischen Zielen. Diese ökonomische Ausrichtung der Selbstverwirklichung durchzieht heute alle gesellschaftlichen Bereiche. Selbst, oder gerade die Bildung, einst Selbstzweck, unterliegt in der Wissensgesellschaft ökonomischen Interessen. Die Absage an die moderne Subjektkonzeption ist für die Pädagogik von großer Bedeutung. Wie Bildung in Bezug auf Foucault gedacht werden kann, wird im Anschluss dargestellt.

2.8.5 Bildung in Bezug auf Foucault

In der pädagogischen Wissenschaft wird Foucault meist als Machtanalytiker rezipiert, wie z.B. in den Beiträgen zu *Michel Foucault: Pädagogische Lektüren* (Ricken/Riger-Ladich 2004), oder *Wissen und Bildung bei Foucault* (Völkers, 2008). Allen Rezeptionen gemeinsam ist die Konsequenz, dass „erzieherische Bemühungen hoffnungslos in Machtbeziehungen verstrickt sind“ (Völkers, 2008. S. 61).

Humanistische Bildung wird als die Transformation des Subjekts hin zu seiner Vervollkommenung verstanden. Diesen Anspruch teilt Foucault nicht. Die subjektzentrierten Fragestellungen der Pädagogik stehen bei ihm unter dem Verdacht, Wissen zu produzieren, das neue Machtverhältnisse hervorbringt (vgl. Völkers, 2008). Die Folge dieses Denkens ist, dass es nicht mehr oder wenn, dann nur zynisch möglich ist, von der Bildung des Subjekts zu sprechen. Diese Bildung hat nämlich nicht den Zweck, das Subjekt aus Zwängen zu befreien und zu sich selbst zu führen, sondern Bildung produziert und reproduziert neue und bestehende Machtstrukturen. Wissen ist mit Machtstrategien verknüpft, die regeln, wer als Experte auftreten darf. Foucault spricht in diesem Zusammenhang von einem Macht/Wissen Komplex, in dem das professionelle Wissen als Medium fungiert (vgl. Völkers, 2008. S.101). Für die pädagogische Praxis zeigt dies, dass der Anspruch der Neuzeit auf Aufklärung und Emanzipation selbst ein Bestandteil von Machtbeziehungen ist. Dieser Anspruch sorgt dafür, „dass sich Kinder und Jugendliche Machtbeziehungen unterwerfen müssen, indem sie sich als eigenständige Subjekte verstehen, die für ihre Meinungen und Handlungen moralisch verantwortlich gemacht und auf ihre psychologischen Motive hin befragt werden können“ (Völkers, 2008. S.102). Aber genau die pädagogische Intention, die Persönlichkeit von Kindern und Jugendlichen durch pädagogisches Handeln zu bilden, ist für Foucault eine Machtstrategie. „Die Seele des Kindes wird durch Disziplinierung und gouvernementale Führung fortwährend produziert“ (Völkers, 2008. S. 102). Dies beinhaltet nicht nur pädagogische Praktiken, denn Gouvernementalität durchzieht alle öffentlichen wie privaten Beziehungen, ist für die Pädagogik jedoch sehr bedeutsam, da Pädagogik ganz zentral auf die Produktion von Subjektivität des Kindes bzw. Jugendlichen angewiesen ist (vgl. Völkers, 2008. S.102f). Die Allmacht pädagogischer Praxis liegt darin, dass Subjektivität immer hervorgebracht wird, egal ob eine pädagogische Beziehung gelungen ist oder nicht. Für Foucault liegt das Problem nicht in der Wissensvermittlung des Bildungssystems,

denn dieses ist wichtiger Bestandteil dessen. Das Problem ist die Verknüpfung von Machtbeziehungen. Denn dadurch verspielt die Bildung des Subjekts ihren aufklärerischen Anspruch und dient der Selektion. Dies hängt mit einer bestimmten Vorstellung von Subjektivität zusammen, die ein starres Subjekt den Objekten gegenüberstellt. In diesem Kontext wird Wissensvermittlung bzw. Wissen als etwas gedacht, dass von den Subjekten aufgenommen wird ohne sich selbst dabei zu verändern. Bildung in diesem Sinne würde bedeuten, dass das Subjekt immer mehr Erkenntnis über die Welt erlangt und dabei identisch bleibt. Genau das, sagt Foucault, ist nicht möglich. Wissen kann nur dann bilden, wenn sich das Subjekt dabei verändert bzw. transformiert. Bildung bei Foucault bedeutet demnach, „dass sich das Subjekt von seiner bestehenden Sicht der Dinge und seinem bestehenden Verhältnis zu sich selbst losreißen kann“ (Völkers, 2008. S. 104). Das Subjekt der Moderne, das autonom, selbstbestimmt und mit sich selbst identisch ist, ist demnach nicht möglich. Vielmehr wird das Subjekt durch Wissen produziert, und es verändert sich durch die Ansammlung von Wissen.

Käte Meyer-Drawe schließt an Foucault an, denn auch für sie sind moderne Subjektvorstellungen überholt. Sie zeigt in ihren phänomenologischen Studien dass Autonomie nie vollkommen zu erreichen ist, und es sich bei der Annahme von einem autonomen Subjekt vielmehr um „Illusionen von Autonomie“ handelt.

2.9 Käte Meyer-Drawe: Illusionen von Autonomie

Käte Meyer-Drawe positioniert sich gegen eine Annahme eines völlig autonomen und freien Subjekts. Bei Meyer-Drawes Subjektkritik ist es nicht das Ziel, Subjektivität abzuschaffen, sondern diese durch ihr Anderes zu ersetzen. Sie sieht im modernitätskritischen Denken eine Erweiterung des Vernunfttraums. In der Postmodernen stößt man immer wieder auf das Klischee vom Tod des Subjekts (vgl. Meyer-Drawe, 1996. S. 48), besonders in der Auseinandersetzung mit französischen Philosophen. Meyer-Drawe postuliert allerdings, dass keiner der gemeinten Autoren, allen voran Michel Foucault vom Tod des Subjekts gesprochen hätten, „allerdings aber vom Verschwinden des Menschen, und zwar vom Verschwinden eines bestimmten Menschenbildes. Somit ist das Subjekt nicht tot, sondern eine bestimmte Subjekt-Konzeption habe ihre erklärende Kraft eingebüßt. (vgl. Meyer-Drawe, 1990.

S.9). Demnach hat die moderne Vorstellung, welche das Subjekt als Ursprung und Grundlage des Wissens und der Freiheit fasst und welches als ausschließlich autonom gilt, ausgedient. Deshalb kommt es auch zum Bewusstsein, dass „Subjektivität als souveräner Status vielleicht gar keine zutreffende Selbstdeutung des Menschen mehr ist“ (Meyer-Drawe, 1996. S.49). Die Aufklärung ist nach Meyer-Drawe dialektisch, die Moderne ist ambivalent, und der wissenschaftliche Fortschritt bedeutet Segen und Fluch zugleich. Der Mensch hat von über zweihundert Jahren wissenschaftlichen Fortschritts zweifellos profitiert, an das Glück, das damit postuliert wurde ist jedoch nicht mehr zu glauben, da der Mensch auch unter den Folgen des Fortschritts leidet. Das Subjekt, das eine Sehnsucht nach Selbstverfügung verspürt, kann sich in einer kapitalistischen Welt nur noch als beherrscht ausmachen (vgl. Meyer-Drawe, 1996. S.49).

In Meyer-Drawes Arbeiten spielt der Dekonstruktivismus eine große Rolle. Dieser geht auf Jaques Derrida zurück und ist eine Denkweise, die davon ausgeht, dass das Denken über unsere Welt nur konstruiert und daher willkürlich ist wie z.B. auch der ontologische Status des Subjekts. Das Ziel des Dekonstruktivismus ist es, solche Konstrukte⁸ abzubauen. Meyer-Drawe unternimmt in ihren Arbeiten den Versuch, das souveräne Subjekt zu dekonstruieren und erinnert an die Mehrdeutigkeit von Subjektivität, die nach ihr immer schon in das Subjekt eingeschrieben war. Sie bezeichnet das Subjekt als doppeldeutig (vgl. Meyer-Drawe, 1993), es ist herrschend aber beherrscht zugleich und demnach ist das Subjekt weder nur Untertan noch nur Souverän. „Das Ich war von Anfang an ein gespaltenes, ein doppelbödiges, weil es immer Untertan und Souverän zugleich war, obgleich es sich vorzugsweise als bloßer Souverän verkannte“ (Meyer-Drawe, 1993. S.197). Dies bedeutet, dass Fremdbestimmung und Selbstbestimmung immer in einer Beziehung zueinander stehen und es eine vorliegende Relation ist, die sich durch die Subjekte selbst zieht. In diesem Zusammenhang spricht Meyer-Drawe von einem Ich, das sich seiner Differenz bewusst ist. Mit Differenz ist eine Spaltung des Subjekts gemeint, die sie in

⁸ Konstrukte stellen eine bestimmte Art von Begriffen zur Bezeichnung & Erklärung der Beziehungen zwischen Dingen und / oder Ereignisse oder Zustände, die der unmittelbaren Beobachtung nicht zugänglich sind, sondern nur mit Hilfe von beobachtbaren Ereignissen (Reize, Reaktionen) erschlossen werden können (vgl. Schwittmann, 1970. S. 477).

Anlehnung an Immanuel Kant und Michel Foucault⁹ entwickelt. Die Verwirklichung eines mündigen und autonomen Subjekts ist bei Kant zwiespältig. Denn einerseits erscheint das menschliche Subjekt „als ein von transzendentalen Instanzen unabhängiger Aktant, der unter transzendentalen Bedingungen a priori [...] die Welt konstruiert“ (Zima, 2000. S. 102). Und andererseits erscheint das menschliche Subjekt als eine heteronome Instanz, die den Gesetzen der Vernunft unterworfen ist. Da Autonomie aber nur dann Selbstgesetzgebung bedeutet, wenn sich der Wille den selbst gesetzten Zielen unterwirft, entsteht ein Zwiespalt. Dies ergibt eine Spaltung des Subjekts hin zu einer transzendentalen und zu einer empirischen Seite. Wenn Kant postuliert, dass das „Ich denke“ alle meine Vorstellungen begleiten muss, bedeutet dies, dass das Subjekt empirisch und transzendental zugleich ist. Oder anders formuliert, dass das Subjekt auch gleichzeitig Objekt ist. Das Ich ist einerseits Teil einer empirischen Wirklichkeit, in der es existiert wie andere Dinge auch. Andererseits ist das Subjekt der rationalen Sphäre zugehörig. „Es kann sich als frei von allen Fremdbestimmungen denken, obwohl es das nicht ist“ (Meyer-Drawe, 1993 S.189). Mit dieser empirisch-transzendentalen Doublette, wie Foucault diesen Zwiespalt bezeichnet (vgl. Foucault, 1978, S. 384), ist das typisch moderne Subjektproblem formuliert. Meyer-Drawe bemerkt zugleich, dass die Entdeckung der Subjektivität Ende des 18. Jahrhunderts gleichzeitig die Entdeckung ihrer Zerrissenheit ist (vgl. Meyer-Drawe, 1993). Die Differenz im Subjekt interpretiert Meyer-Drawe als eine Differenz des Ich als Bestimmenden und dem Ich als Bestimmten. Aus dieser Differenz resultiert die eigentliche Stärke des Subjekts. Demnach ist das Ich dann ein starkes, wenn es sich dieser Differenz bewusst ist und diese auch aushalten kann. „Ein starkes Ich in diesem Sinne ist eines, das sich verstrickt weiß in zahlreiche Relationen, in denen es sich bildet, ohne dieses Verkennungsschicksal annullieren zu wollen“ (Meyer-Drawe, 1993. S.196).

Die Schlussfolgerung die sich aus dem Denken Meyer-Drawes ergibt ist, dass das Verschwinden konstituierender Subjektivität eben nicht gleichbedeutend mit dem Tod desselben ist. Das Subjekt, dass von Anfang an ein Doppeldeutiges war, führt eher ein Doppelleben als Herrschendes und Beherrschtes. Deshalb ist die Idee eines ausschließlich autonomen Subjekts nicht zu halten, und die Idee von Subjektivität muss neu gedacht werden.

⁹ Kant und Foucault sind in diesem Zusammenhang nicht als gleich anzusehen. Kant formuliert in seinen Werken nicht die Spaltung des Subjekts, obwohl er sich dessen bewusst war. Foucault hingegen, begreift das Subjekt nicht als etwas Einheitliches.

2.9.1 Auswirkungen auf die Pädagogik

Käte Meyer-Drawe weist in Anlehnung auf Foucault darauf hin, „von neuem über Problematisierungsformen von Subjektivität“ (Meyer- Drawe, 1993. S. 195) nachzudenken. Gemeint ist damit, dass die Betrachtung des modernen Subjekts als ausschließlich souveränes an ihr Ende gelangt ist, und es neuer Denkweisen über Subjektivität bedarf. Dies ist entscheidend für die Pädagogik. Denn neuzeitliche Pädagogik, die an der Aufklärung orientiert ist, hat es sich zur Aufgabe gemacht, ständische und theologische Ordnung zu überwinden und den Menschen zur Selbstbestimmung zu führen. Das Projekt der Moderne lautete also, das Subjekt mit Hilfe der Pädagogik bzw. pädagogischen Handelns zur Selbstbestimmung zu führen. Das souveräne Subjekt ist somit Hauptakteur der Moderne, und die zentrale Vorstellung eines typisch modernen Pädagogikkonzepts von Selbstbestimmung und Autonomie geht damit einher.

Meyer-Drawe fordert ein problematisierendes Denken im Anschluss an den modernen pädagogischen Grundbestand des ausschließlich selbstbestimmten Subjektes. Es sollte die Frage gestellt werden, ob die Stärke des Ich, gemeint ist das absolut autonome Subjekt, nicht ein Selbstbetrug ist, der „sich durch ein imperialistisches Gehabe gegenüber allem, das nicht Ich ist, aufrechterhält (Meyer-Drawe, 1993. S.197). Der Verdacht besteht, dass sich ein starkes Ich nur dadurch gewinnt, dass es sein Gegenüber schwächt. Die Bedeutung dessen, was „Nicht-Ich“ ist, z.B. Dinge und andere Menschen, wird nicht anerkannt. Dinge sind aber mehr als nur unsere Doppelgänger. „Die Materialität der Rationalität verhindert eine schlichte Sortierung nach Subjekt und Objekt. Vielmehr hat auch das Subjekt seine objektive und das Objekt seine subjektive Seite (ebd. S.201). Es ist nach Meyer-Drawe so, dass „ich mir selbst auf dem Feld des anderen begegne“ (ebd. S.204). Das bedeutet, dass „der Andere von Anfang an, an meiner Existenz beteiligt ist“ (ebd. S.204). Demnach ist das Subjekt im Anschluss an Meyer-Drawe und postmodernen Vorstellungen ein vielfältiges Subjekt, welches verstrickt ist in zahlreiche Relationen. Der Tod des Subjekts ist aber nicht zu propagieren, und auch nicht das Ende der Pädagogik oder gar der Bildung. Pädagogik wird so zur reflektierenden Maßnahme und bekommt die Aufgabe die Verstrickungen des Subjekts aufzuzeigen und Heranwachsende in die Lage zu versetzen, die Beziehung von Selbst- und Fremdbestimmung mündig mitzubestimmen (vgl. Meyer-Drawe, 1996. S. 57).

Selbstbestimmung, so Meyer-Drawe, ist eine Inszenierung und eben keine anthropologische Disposition des Menschen. Damit umzugehen ist die Aufgabe der Pädagogik.

Für pädagogische Prozesse bedeutet das, dass völlige Autonomie nicht möglich ist, und demnach die Verstrickung des Subjekts nicht zu verleugnen ist. Denn das Subjekt als bloßes *cogito* (Meyer-Drawe, 2000. S. 18) zu stilisieren, würde die Abhängigkeit von realen Machtmechanismen verleugnen. Der Mensch hat nicht die Wahl zwischen Selbstbestimmung und Fremdbestimmung. Die Möglichkeiten realisieren sich vielmehr in den Formen der Beziehung zwischen Subjekt und Objekt. Das Subjekt soll sich von den anderen Subjekten und Objekten abgrenzen können, trotzdem aber um die Mitbeteiligung derer wissen. Andere Subjekte und Objekte spielen eine zentrale Rolle für die Selbstkonstitution und sind daher nicht auszublenden. In einem pädagogischen Prozess sollte deshalb stets die Möglichkeit bestehen, das Verhältnis von Selbst- und Fremdbestimmung zu hinterfragen, um Subjektbildung zu ermöglichen. Denn für ein Ich, das nur bei sich ist, wäre der Weg zum Anderen und zur Wahrnehmungswelt abgeschnitten (vgl. Meyer-Drawe, 1993. S. 398). Die Möglichkeiten des Menschen ergeben sich in den verschiedenen Formen der Beziehung zueinander. Es stellt sich somit die Herausforderung, diese Denkweise aufzunehmen, und nicht weiter der Illusion einer radikalen Unabhängigkeit nachzujagen. Meyer-Drawe plädiert dafür, neue Formen der Subjektivität zustande zu bringen, indem die Art von Individualität die dem Subjekt jahrhundertlang auferlegt wurde, zurückzuweisen ist. (Meyer-Drawe, 1990. S. 156) „Es sollte in einer neuen Theorie der Subjektivität darum gehen, die Bedingungen zu bestimmen, in denen das Menschenwesen, das ist was es tut und die Welt in der es lebt problematisiert“ (Foucault, 1976 S.18).

Im pädagogischen Kontext geht es auch darum, die zeitliche Veränderung der Verstrickungen des Subjekts aufzuzeigen. „Das Ich ist Souverän und Untertan zugleich, es hat sich nicht zu entscheiden zwischen Unschuld und Gewalt, allerdings wird es damit nicht verantwortungslos, sondern hat die Aufgabe [...] jeweils von neuem kritisch danach zu fragen, ob die Beziehung zwischen Selbst-Fremdbestimmung so sein muss, wie sie ist“ (Meyer-Drawe, 1993. S.200). So wurde zwar zum Beispiel die Fremdbestimmung der theologischen und ständischen Ordnungen durch die Aufklärung überwunden, sie taucht aber heute in anderer Gestalt wieder auf und wirkt sich auf die Subjektbildung aus. „Einem Zuwachs an

Individualisierungsmöglichkeiten steht eine Entindividualisierung gegenüber. Die sogenannte Informationsgesellschaft entfaltet ein minutiöses Netz der Überwachung, vor dem wir uns kaum schützen können, wenn wir von ihr profitieren wollen“ (Meyer-Drawe, 1993. S. 196). Das bedeutet, dass der Mensch heute einem Netz der Überwachung unterliegt, welches allerdings im Gewand von Bürokratisierung und Institutionalisierung getarnt ist. Angesichts der Unterwerfung unter immer unsichtbarer werdenden Disziplinarmechanismen ergibt sich eine Ohnmacht der Akteure, die einer „Illusion von Autonomie“ auf den Leim gehen. Es ist eben die Unterwerfung, die uns als freie Subjekte konstituiert (vgl. Meyer-Drawe, 1991. S. 399), weil wir uns freiwillig einem System von Regeln und vernünftigen Verhaltensweisen unterwerfen. Hier kann mit Meyer-Drawe an das Konzept der Gouvernamentalität angeschlossen werden.

Ihren vorläufigen Höhepunkt finden diese „Illusionen von Autonomie“ in gegenwärtigen Bildungskonzepten der Wissensgesellschaft. Dass das Postulat der Postmoderne in der Subjektivität nicht vielheitsscheu, sondern vielheitsfähig ist, wird in aktuellen Bildungskonzeptionen völlig ausgeblendet. Im Kontext der Bildung in der Wissensgesellschaft wird ein absolut autonomes Subjekt vorausgesetzt und die Verstrickungen von Fremd- und Selbstbestimmung nicht berücksichtigt.

2.10 Foucaults und Käte Meyer-Drawe: die pädagogische Relevanz

In der deutschsprachigen Bildungswissenschaft wird seit Anfang der 1990er Jahre vermehrt an Michel Foucault, der sich in seinen Forschungen mit den Verflechtungen von Wissensformen, Machttypen und Subjektivierungspraktiken beschäftigt, angeschlossen. Im Zentrum der Auseinandersetzung der Bildungswissenschaft mit Foucault steht dabei vor allem die Frage nach dem Subjekt. Der Zusammenhang von Macht, Wissen und Subjektivität treibt die (Selbst-)Kritik der Pädagogik voran. Aus Foucaults (Subjekt-)Kritik ergeben sich Fragen nach pädagogischen und bildungstheoretischen Konsequenzen.

Starr entgegengesetzte Begriffsdichotomien wie Autonomie und Heteronomie, Mündigkeit und Unmündigkeit, Freiheit und Macht, sowie Selbstbestimmung und Fremdbestimmung, haben im Zuge der Postmoderne ihre Überzeugungskraft eingebüßt, denn pädagogische Reflexion bleibt dann oberflächlich, wenn die Beschreibung in dichotomen Mustern begangen wird. „Foucault zwingt die

erziehungswissenschaftliche Reflexion dazu, ihre deutlich ausgeprägte Vorliebe für oppositionale Problembereiche und dichotome Argumentationsfiguren aufzugeben und statt dessen eine Denkform zu entwickeln, die sich diesen Zwängen gegenüber immun erweisen und sich bemühen, das Zwischen, die Übergänge und Verflechtungen aufzuklären“ (Ricken/Rieger-Ladich 2004. S. 9). Demnach hilft die Rezeption Foucaults den Bildungswissenschaften, die komplizierten Verflechtungen von Machttechniken, Wissensformen und Subjektivitätstypen zu beleuchten.

Besonders mit der Argumentation Käte Meyer-Drawes ist es möglich, an die Thesen Foucaults pädagogisch anzuschließen. Sie sieht die Herausforderung einer Foucault-Rezeption in dessen machttheoretisch begründeter Betonung der Heteronomie des Subjekts und weist in ihren Arbeiten immer wieder auf „Illusionen von Autonomie“ (Meyer-Drawe, 1990) hin. Diese Illusionen von Autonomie erweisen sich im Anschluss an Foucault als Kern pädagogischer Selbstreflexion. Denn Pädagogik wird ihrerseits von Anfang an in die Alternative von Fremd- und Selbstbestimmung eingespannt. Jedoch ist, berücksichtigt man die Argumentation Foucaults, die ausschließliche Alternative von Individuum und Gesellschaft, von Autonomie und Heteronomie, zu verabschieden.

Die in der Moderne propagierte Selbstausslegung des Subjekts als Souverän erweist sich eine Selbstverkenntung und dient bloß dazu, die eigene Selbstrelativität und Begrenztheit zu verleugnen, nämlich dass das Subjekt immer Souverän und Untertan zugleich ist. Diese Einsicht in die „Gebrochenheit der Subjektivität“ (Balzer, 2004. S. 28) setzt Meyer-Drawe in ihren Arbeiten immer wieder in Bezug zu Foucault und bringt sie zur Geltung, indem sie darauf hinweist, dass sich der Bruch durch das Subjekt selbst zieht und es in keiner Identität Ruhe findet. Sie beschreibt das Ich als „Differenz der Masken“ (Meyer-Drawe, 2000. S. 147), welches durch ständige Selbstverschiebung als auch Nichtidentifizierbarkeit geprägt ist. Foucaults Arbeiten eröffnen für Meyer-Drawe die Möglichkeit, das Subjekt diesseits von bloßer Selbstbestimmung und Fremdbestimmung des Ich zu verorten und somit die Möglichkeit von neuem über Problematisierungsformen von Subjektivität nachzudenken.

Für die vorliegende Arbeit bilden Foucaults Thesen und in Anschluss an ihn Meyer-Drawes bildungstheoretische Überlegungen eine theoretische Hintergrundfolie. Anhand ihrer Argumentation lässt sich nicht nur die Vorstellung von Subjektivität in

der Moderne dekonstruieren, sondern auch die zeitgenössische. Mit den Thesen von Foucault und Meyer-Drawe ist es möglich, die Vorstellung von Subjektivität in der heutigen Wissensgesellschaft zu problematisieren und auch zu kritisieren.

2.11 Resümee

Dass sich der Mensch als Subjekt begreift und Subjektivität als menschliche Selbstbeschreibung gilt, war, wie in diesem Kapitel ausgeführt wurde, nicht immer eine Selbstverständlichkeit, sondern fand ihren Beginn erst in der Neuzeit. Das bedeutet nicht, dass Menschen nicht über sich nachgedacht hätten, jedoch verteilte sich dieses Thema auf verschiedene Disziplinen wie der Philosophie, Theologie und der Medizin. Erst im achtzehnten Jahrhundert bündelt sich der Mensch zu einem spezifisch abgrenzbaren Thema. René Descartes, der als der Begründer der modernen Subjektphilosophie gilt, sucht nach einer Grundlage der menschlichen Erkenntnis und findet diese im berühmten „cogito ergo sum – ich denke also bin ich“. Der denkende Mensch reflektiert sich selbst, indem er sich den eigenen Wissens- und Handlungsbedingungen bewusst wird.

Immanuel Kant fragt nach den Bedingungen der menschlichen Vernunft. Mit der Formulierung des transzendentalen Prinzips wurde der Subjektbegriff zu einem zentralen Thema der Philosophie und führt zu der modernen Vorstellung, den Menschen als autonomes Subjekt zu begreifen. Die Erkenntnis ist im transzendentalen Bewusstsein gesichert. Der Mensch löst eine höhere, göttliche Instanz ab und wird selber zum Ordner der Ordnung, also zum autonomen Subjekt. Die Autonomie des Subjekts resultiert dieser Vorstellung nach aus dessen Vernunft. Die Befolgung des kategorischen Imperativs und die Einsicht in die Sinnhaftigkeit der Gesetze verspricht dem Subjekt Autonomie und Freiheit. Dabei ist jedoch niemand befugt, sich Anderer als Mittel zum Zweck zu bedienen. Der Mensch bleibt der Idee nach sich selbst Zweck. Subjekt sein in einem modernen Sinn heißt also, nur der Bestimmung durch sich selbst zu unterliegen, und zwar auf der Basis eines vernünftigen Willens. Bei Kant ist die Rede von a priori geltenden universalen Eigenschaften des Menschen, die Zeit- und Kulturunabhängig zu verstehen sind. Diese universellen Eigenschaften können durch erzieherisches Einwirken freigesetzt werden. In der kantischen Tradition wird von einem Kern des Menschen ausgegangen, der durch Erziehung hervorgebracht werden kann und den Menschen

zum souveränen Subjekt werden lässt. Moderne pädagogische Theorien gehen demnach davon aus, dass der Mensch nur Mensch werden könne durch Erziehung. Neuhumanistische Bildungsideen billigten der Selbstbestimmung die uneingeschränkte Vorherrschaft zu. So ergibt sich das moderne Menschenbild, dass der Mensch autonom und Bildung Selbstzweck ist.

Im postmodernen Denken gerät die moderne Vorstellung des autonomen Subjekts unter Kritik. Heterogenität, Diversität und Pluralität kennzeichnen postmoderne Lebensentwürfe. Die Vorstellung von einem autonomen und ausschließlich selbstbestimmten Subjekt findet in der Postmoderne keinen Platz und wird in Frage gestellt. Mit der Argumentation Michel Foucaults konnte gezeigt werden, dass Subjektivität sich vielmehr aus verschiedenen gesellschaftlichen Verhältnissen konstituiert und dass sich Subjekte nicht einfach unabhängig und frei bilden, sondern immer in Machtverhältnisse verstrickt sind, welche Subjektivität produzieren. Das Subjekt ist demnach nicht kultur- und zeitunabhängig, sondern es bildet sich in realen historisch analysierbaren Praktiken und Techniken. Das bedeutet, dass es das autonome Subjekt nicht einfach gibt, sondern dass sich Einzelne innerhalb einer kulturellen Ordnung als solches anrufen lassen. Spezielle Eigenschaften, Körper Routinen und Wunschstrukturen werden einverleibt und lassen den Einzelnen zu dem Mensch werden, der innerhalb eines bestimmten Diskurses angestrebt wird. Dies lässt sich anhand des Konzepts der Gouvernementalität verdeutlichen. Die These lautet, dass Subjekte nicht nur diszipliniert sondern auch regiert werden. Durch die Förderung und Erfindung von Selbsttechnologien bilden Subjekte Praktiken und Techniken aus, die es ihnen ermöglichen, einen wünschenswerten Zustand zu erreichen. Die Subjekte werden zu einem bestimmten erwünschten Handeln befähigt und nicht beherrscht. Die als wünschenswert angesehene Verhaltensweisen schreiben sich in die Subjekte ein und können an Regierungsziele angekoppelt werden. Unter diesem Blickwinkel erhält der Begriff der Selbstbestimmung eine paradoxe Bedeutung. Den Gebrauch der zugeschriebenen Freiheit empfindet der Einzelne als Selbstbestimmung. Dies ist jedoch eine Machttaktik und zielt auf ein wünschenswertes Verhalten ab. Das Subjekt macht sich selbst nicht als beherrscht aus. Es wird dennoch regiert, indem es selbstbestimmt agiert.

Mit der Argumentation von Käte Meyer-Drawe, die pädagogisch an Michel Foucault anschließt, konnte schließlich verdeutlicht werden, dass ein autonomes Subjekt wie

das der Moderne nicht möglich ist, da das Subjekt nie nur selbstbestimmt sein kann. Foucault zeigt in seinen Analysen, dass das Subjekt in Machtverhältnisse verstrickt ist. Meyer-Drawe bezieht sich darauf und lässt uns zur Überlegung kommen, dass Subjektivität als souveräner Status vielleicht gar keine zutreffende Selbstdeutung des Menschen mehr ist bzw. sein kann. Folgt man der Argumentation Meyer-Drawes so erweist sich die Doppeldeutigkeit des Subjekts als Herrscher und Beherrschten als Tatsache obwohl es sich zeitweise als bloßer Souverän erkennt.

Hier kann die Brücke zu Foucault geschlagen werden, denn durch gouvernementale Strategien wird eine scheinbare Selbstbestimmung suggeriert. Meyer-Drawe weist darauf hin, dass es Aufgabe der Pädagogik ist, die Doppeldeutigkeit des Subjekts nicht zu verleugnen und auch den Raum zu ermöglichen, zu fragen, ob das Verhältnis von Fremd- und Selbstbestimmung so sein muss, wie es ist. Dadurch eröffnen sich neue Möglichkeiten, über Problematisierungsformen von Subjektivität nachzudenken. Diese Forderung gilt nicht nur im Zusammenhang an der Kritik über moderne Subjektvorstellungen, sondern auch über Subjektvorstellungen in der zeitgenössischen Wissensgesellschaft. Denn die postmoderne Kritik an einem emanzipatorischen, souveränen Subjekt wird hier völlig ausgeblendet. In der Wissensgesellschaft gilt das Subjekt als absolut souveräner Akteur. Autonomie und Freiheit sind nicht länger das Ziel von Bildungsprozessen, sondern die Autonomie des Subjekts wird schon vorausgesetzt. Welche Auswirkung dies auf die Bildung von Subjektivität hat, wird im Folgenden dargestellt.

3 Wissensgesellschaft

In vorhergehenden Kapitel (2) wurde gezeigt, dass sich das Denken des Menschen über sich selbst im Verlauf der Geschichte verändert hat. Postmoderne Theorien kritisieren die Idee der Moderne, dass das Subjekt autonom sei und diese Autonomie durch Erziehung zur Entfaltung gelangen kann. Die Postmoderne Kritik daran lautet, dass allgemeine Aussagen über das Subjekt nicht möglich seien, und Subjektivität vielmehr ein Ensemble aus gesellschaftlichen Verhältnissen ist (vgl. Foucault 2.8.1). Michel Foucault problematisiert die Idee einer begründeten Subjektivität und widerspricht somit Kants These eines Erkenntnissubjekts. Meyer-Drawe schließt an Foucault pädagogisch an, wenn sie sagt, dass es Aufgabe der Pädagogik sein müsse, dazu zu befähigen, eben nach diesen gesellschaftlichen Verhältnissen zu fragen und diese auch in Frage zu stellen.

Dieses kritische Hinterfragen wird meines Erachtens auch in der Wissensgesellschaft zu einem zentralen Erfordernis. Durch den digitalen Fortschritt sowie durch den fast uneingeschränkten Zugang zu Informations- und Kommunikationstechnologien ist es für den Einzelnen möglich geworden, sich jede Information kostenlos und schnell zu besorgen. Das World Wide Web offenbart eine unzählige Vielfalt an Informationsmöglichkeiten über nahezu jedes Thema.

Aus diesem Grund spielen Informationsbeschaffung und Informationsverwertung in einem pädagogischen Kontext eine zentrale Rolle. Um am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen und ein Teil der Gesellschaft zu sein ist es zum einen notwendig, sich zu informieren, denn nur durch Information können Zusammenhänge verstanden werden. Zum anderen ist auch eine Bewertung dieser Information essentiell, wenn man gesellschaftliche Verhältnisse und Systeme durchschauen und auch kritisch betrachten möchte. Die Beschaffung und Bewertung von Information befähigt den Menschen in der Wissensgesellschaft dazu, sich zum kritischen Subjekt zu bilden, das gesellschaftliche Verhältnisse und Systeme hinterfragt. In diesem Sinne sind Informationsbeschaffung und Informationsbewertung von großer pädagogischer Relevanz, denn der Pädagogik kommt in der Wissensgesellschaft die Aufgabe zu, den Menschen dazu zu befähigen, diese Fähigkeit zu entwickeln und so zu einem Subjekt zu werden, das in der Lage ist, bestehende Verhältnisse zu hinterfragen.

Um über das Subjekt in der Wissensgesellschaft sprechen zu können, werden zunächst die Begriffe Information und Wissen beleuchtet und schließlich das Entstehen der Wissensgesellschaft erläutert. Dabei folge ich den Thesen Thomas

Höhnes, der sich mit der Geschichte der Wissensgesellschaft auseinandergesetzt hat.

3.1 Wir leben in einer Wissensgesellschaft

Der Begriff der Wissensgesellschaft hat sich als äußerst populär erwiesen, wenn es darum geht, jüngere gesellschaftliche Entwicklungen und Veränderungen zu beschreiben. Thomas Höhne bespricht in seinem Artikel „Wissensgesellschaft“ (Höhne, 2006.), dass sich diese Bezeichnung in der heutigen Gesellschaft gegenüber anderen Bezeichnungsangeboten wie Informationsgesellschaft oder Dienstleistungsgesellschaft etabliert hat und in den Bereichen Medien, Konsum und Politik reißenden Absatz findet. Hier muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass der Begriff Wissensgesellschaft nur eine Interpretationsmöglichkeit der gegenwärtigen gesellschaftlichen Entwicklungen darstellt, und dass mit jeder spezifischen Benennung wie etwa Erlebnis-, Risiko-, Informations-, oder Kommunikationsgesellschaft bestimmte Trends hervorgehoben und andere nicht beleuchtet werden. Ich schließe mich hier in dieser Arbeit dem Vorschlag Höhnes an, die heutige Gesellschaft als Wissensgesellschaft zu bezeichnen, denn dieser signalisiert, dass Wissen einen besonderen Stellenwert einnimmt. Außerdem kommt dem Begriff Wissensgesellschaft mit dem Lissaboner Gipfel der Europäischen Union im Jahr 2000, auf dem die Entwicklung der EU zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt beschlossen wurde, eine besondere Bedeutung zu. Er hat seinen festen Platz nicht nur in Festreden, in Forschungsprogrammen und politischen Leitlinien erobert, sondern der Begriff Wissensgesellschaft hat auch in das gegenwärtige Bildungssystem Einzug gehalten. So lautet der erste Satz in Konrad Paul Liessmanns Analyse und Kritik „Theorie der Unbildung“ – die Irrtümer der Wissensgesellschaft (2008) „Wir leben in einer Wissensgesellschaft¹⁰“. So wird auch in dieser Arbeit von der Gesellschaft als Wissensgesellschaft ausgegangen, jedoch mit einem kritischen Blick und mit dem Anspruch, auf Paradoxien aufmerksam zu machen.

Wie aus dem Begriff Wissensgesellschaft schon hervorgeht, spielt Wissen eine zentrale Rolle in der heutigen Gesellschaft. Es geht um Wissensressourcen, Wissensmanagement und Wissensverarbeitung mit Hilfe von Wissenstechnologien

¹⁰ Liessmann zeigt allerdings, dass der Begriff Wissensgesellschaft für die Beschreibung der gegenwärtigen Gesellschaft verwendet wird, würde diese aber nicht ausschließlich als Wissensgesellschaft beschreiben.

welche die Richtigkeit und Qualität des Wissens sichern sollen. Wissen bekommt in der heutigen Gesellschaft einen Warencharakter und wird zum ökonomischen Gut. Ein Indiz für die Entstehung der neuen Ökonomie des Wissens ist etwa das Patentrecht, das inzwischen weit in Richtung der Sicherung neuer Entdeckungen als intellektuelles Eigentum von Organisationen ausgeweitet wurde, um die marktförmige Transformation des Wissens selbst zu ermöglichen.

In einem ersten Schritt wird der Wissensbegriff an sich erläutert, um im Folgenden zu zeigen, welche Bedeutung ihm in der heutigen Gesellschaft zukommt.

3.2 Wissen in der Wissensgesellschaft

Da es für die Interpretation von Wissen Spielräume gibt, ist die Definition des Wissensbegriffs nicht immer gleich. Es lässt sich jedoch eine Definition finden, die im Rahmen dieser Arbeit als sinnvoll erscheint. Seit Platon und Aristoteles lassen sich zwei klassische, philosophische Konzepte von Wissen identifizieren. *Episteme* ist das gerechtfertigte und wahrhaftige Wissen, welches das wissenschaftliche Wissen repräsentiert. *Episteme* wird von der *doxa* als bloßer Meinung unterschieden, die für das Alltagswissen steht. Damit sind auch methodische Konzepte verbunden, durch die verschiedene Urteilsformen wie etwa Einsehen gegenüber Glauben unterschieden werden (vgl. Höhne, 2005, S. 483). Die Begriffe „Können“ und „Erfahrung“ sind wichtige Elemente von Wissen, die eine noch differenziertere Unterscheidung ermöglichen. Wichtig ist, dass das Wissen und der Weg (*methodós*), dieses zu erlangen, zusammengedacht werden und Erkenntnis als prozedurale Vernunft den richtigen Umgang mit Wissen beinhaltet. In Meyers großem Taschenlexikon heißt es dazu: *„Alle Kenntnisse im Rahmen alltäglicher Handlungs- und Sachzusammenhänge (Alltags-W.); im philosophischen Sinne die begründete und begründbare (rationale) Erkenntnis im Unterschied zur Vermutung und Meinung oder zum Glauben. Wissen kann primär durch zufällige Beobachtung, durch systematische Erforschung (Experiment) oder deduzierende Erkenntnis gewonnen werden, sekundär durch lernende Aneignung von W.-Stoff (siehe Wissenschaft).“* (Meyers großes Taschenlexikon 1999, Band 25, 2.108, in: Heidenreich 2002, S. 2). Wissen im Sinne der philosophischen Tradition würde man demnach als wahre gerechtfertigte Überzeugung definieren.

Diese Definition hat jedoch mit dem Verständnis von Wissen in der modernen Wissensgesellschaft wenig gemein (vgl. Kocyba, 2004 S. 300). Die Differenz zwischen wissenschaftlichem Wissen und anderen Wissensformen wurde, so scheint es, heute weitgehend eingeebnet. Wissen im Kontext der Wissensgesellschaft ist nicht mehr nur wissenschaftlich, sondern es enthält Dimensionen des Sozialen, Erfahrungswissen, Wissen der Praktiker und Laien. Wissensexpertise ist heute in verschiedenen Gesellschaftsbereichen wie Medien, Politik, Verwaltung und Unternehmen allgegenwärtig. In diesem Zusammenhang wird wissenschaftliche Forschung nicht nur aus dem Zweck betrieben, um neue Erkenntnisse zu gewinnen, sondern sie unterliegt in einem hohen Maße den Zielen einer kapitalistischen Ökonomie. Das generierte Wissen dient sowohl zur Legitimation von Entscheidungen als auch zur Unterhaltung des Publikums. Die wissenschaftliche Forschung wird zunehmend vom Markt durch Nachfrage und mediale Resonanz gesteuert (vgl. Kocyba, 2004. S. 302). Dafür gibt es unzählige Beispiele von Wissenschaftsbetrieben, die einen großen Teil ihres Budgets durch Drittmittel generieren. Dies bedeutet aber auch, dass Forschung meist nicht unabhängig und frei, sondern immer auch auf die Wünsche und Ziele des Geldgebers ausgerichtet ist. Somit ist eine Unschärfe des Wissensbegriffs entstanden. Wurde Wissen früher dadurch legitimiert, dass es unter rationalen Gesichtspunkten geprüft wurde und dadurch einen Status von „Wahrheit“ erlangte¹¹, ist das heute nicht mehr so eindeutig. Wissen legitimiert sich in der Wissensgesellschaft nicht mehr ausschließlich über seine Wahrheit sondern eher über seinen Nutzen und seinen Ressourcencharakter.

Obwohl wissenschaftliches Wissen heute immer größere Bedeutung erlangt, ist es nicht nur Sache der Forscher selbst, Wissen zu organisieren. Während Unternehmen, Verbände, Initiativen und Medien permanent Wissen produzieren und neue Formen der Erzeugung und Verbreitung generieren, verliert das Wissenschaftssystem seine Monopolstellung in Bezug auf Produktion und Verbreitung von gültigem Wissen. Daraus hat sich das „neue“ Konzept des Wissensmanagements entwickelt. Dieses sammelt, ordnet, filtert und bewertet nicht

¹¹ An dieser Stelle ist nochmals an die Ausführungen zu Immanuel Kant in Kapitel 2 zu erinnern. Nach Kant gilt Wissen zugleich als objektives und subjektives für wahr halten und bezeichnet entweder eine empirische oder rationale Gewissheit.

allein objektiviertes Wissen, sondern versucht auch der Bedeutung von implizitem Wissen¹² gerecht zu werden (vgl. Kocyba, 2004. S. 303). Wissensingenieure und Wissensmanager sind eine neue Kategorie von Spezialisten, die sich dieser Aufgabe annehmen. Sie müssen erkennen, welche Art von Wissen für das Unternehmen von Bedeutung und wo dieses erhältlich ist, ohne inhaltlich besser Bescheid zu wissen als die jeweiligen Spezialisten.

Wissen ist in der Wissensgesellschaft nichts Einheitliches, sondern es wird an verschiedenen Orten und von verschiedenen Experten produziert. „Wissen bildet nicht nur, wie in der klassischen Erkenntnistheorie unterstellt, Wirklichkeit ab. Es ist performativ, schafft Wirklichkeit, eröffnet Handlungsfelder, definiert Vorgaben guter Praxis und richtiger Lebensführung“ (Kocyba, 2004. S.304). In Anlehnung an Foucault kann man hier zu dem Schluss kommen, dass Wissen Normen produziert und so auch Subjektivität hervorbringt. Wissen erweist sich heute aber auch zunehmend als negative Ressource. Es eröffnet einerseits zwar neue Handlungsoptionen, definiert aber auch Ausschlusslinien und Entscheidungszwänge. Demnach ist es nicht so leicht möglich, sich seiner Verantwortung durch Berufung auf schlichtes Nichtwissen zu entziehen. Denn Wissen ist in der heutigen Gesellschaft keine Frage von individueller Neugierde sondern vielmehr eine institutionalisierte Erwartung, da es theoretisch jedem zur Verfügung steht.

Zusammenfassend ist zu sagen, dass Wissen in einem philosophischen Sinn eine begründete Meinung oder Glaube als Resultat eines wissenschaftlichen Erkenntnisprozesses ist, und damit auch als Erkenntnis selbst bezeichnet werden kann. Merkmale sind die intersubjektive Verfügbarkeit und die objektive Gültigkeit. Im Kontext der Wissensgesellschaft wird hingegen Wissen nicht nur im Wissenschaftsbetrieb generiert, sondern auch in verschiedenen anderen Lebensbereichen. Wissen ist eine facettenreiche Ressource, die in unserer neoliberalen Gesellschaft zunehmend ökonomischen Interessen unterliegt.

¹² Das implizite Wissen oder auch stille Wissen beinhaltet das Wissen, welches nur schwer niederschreibbar und archivierbar ist (vgl. Lehner 2008, S. 41)

3.2.1 *Information und Wissen*

Die Begriffe Information und Wissen treten im Kontext der Wissensgesellschaft immer wieder gemeinsam auf, müssen jedoch differenziert betrachtet werden. Insbesondere durch neue Kommunikations- und Informationstechnologien, welche die heutige Wissensgesellschaft prägen, verwischen die Grenzen der beiden Begriffe.

Gemeinsam mit dem Begriff Daten kann der Unterschied jedoch leicht transparent gemacht werden. Die drei Begriffe *Daten*, *Information* und *Wissen* verhalten sich nämlich aufbauend zueinander. Wissen durchläuft demnach mehrere Stufen der Selektion. Daten werden in Information überführt - und Information in Wissen. Vereinfacht dargestellt sind verarbeitete Daten, auf die jeder dank elektronischer Informations- und Kommunikationstechnologie Zugang hat, Informationen, die, wiederum verarbeitet, zu Wissen werden¹³.

Die beiden Begriffe *Information* und *Wissen* lassen sich durch zwei Differenzpaare unterscheiden. Der Informationsbegriff ist formal/qualitativ und somit messbar. Shannon & Weaver (1948), auf die der ursprüngliche Informationsbegriff zurückgeht, definieren diesen als Auftretenswahrscheinlichkeit eines Signals in einer Signalkette (Zeichen) innerhalb eines bestimmten Codes (Alphabet, Sprache), wodurch der Grad der Neuigkeit, und somit der Informationswert, bestimmbar wird. Ein Zentrales Merkmal des Informationsbegriffs ist demnach eine gewisse Neuigkeit. Information in Verknüpfung mit Vorwissen und Erfahrung lässt Neues von Altem unterscheiden. Hier kommt der Wissensbegriff ins Spiel. Wissen ist eine subjektiv/kontextuelle Größe, nach der Information als relevant eingestuft wird. Im Gegensatz zu Information ist Wissen deshalb nicht messbar. Der Informationsbegriff ist gegenüber dem Wissensbegriff umfangreicher, denn alles kann Information sein. Information ist demnach eine Vorstufe des Wissens. Wissen basiert auf verarbeiteter, reflektierter Information und ist bedeutungsgerecht bewertete Information (vgl. Höhne, 2003. S.57). „Information muss auf ein Problem bezogen in einen subjektiven oder kulturellen Kontext eingebunden und ihre Güte und Relevanz beurteilt werden um Wissen zu werden“ (Becker, 2011. S. 99). Die Verarbeitung von Information und das Wissen selbst sind problem- und kulturgebunden.

¹³ Wenn jedoch kein Zugang zur Technologie oder informationellen Ressourcen fehlt, weiß man gar nicht, welche Möglichkeiten durch Informationen oder eventuell mögliches Wissen sich eröffnet hätten. So gesehen produziert Wissen, an dem nicht jeder partizipieren kann, auch Ausschlüsse.

Wenn eine bestimmte Information als mögliches Wissen zu einem bestimmten Zeitpunkt relevant wird, ist sie in den Status von Wissen transformiert. Dies bezieht sich auf konkrete Situationen, mit denen Praktiken und Diskurse gemeint sind. Information aus Datenbanken oder dem Internet müssen in Kommunikation und Handeln umgesetzt werden, um als Wissen zu gelten und um wirksam zu sein. Damit wird deutlich, dass Wissen immer situiert ist. *„Dazu bedarf es der Aktualisierung der als relevant erachteten Information etwa in Form der Entscheidung, Teambesprechungen, Beratungen usw.“* (Höhne, 2003. S.59). Sind Daten in Information und Information in Wissen transformiert, heißt dies allerdings noch nicht, dass dies der Wahrheit letzter Schluss ist. Denn auch die in einen Computer eingegebenen Daten sind das Ergebnis von Selektionsentscheidungen zu einem bestimmten Zeitpunkt, welche in naher Zukunft vielleicht schon nicht mehr als relevant erachtet werden. Um in diesem Zusammenhang Wissen zu definieren, muss demnach der oder die Wissende selbst in den Blick genommen werden. Wissen ist an eine konkrete, individuelle und leibliche Instanz, also an ein Subjekt, gebunden und nicht ablösbar von der Person. Vom Wissenden ablösbar ist nur Information, die von einem Wissenden kommuniziert und dokumentiert werden kann. Richtige Sätze, die wissende Personen auf der Grundlage ihres Wissens äußern, sind Information, die allgemein zugänglich und verfügbar gemacht wird (vgl. Mugerauer, 2010. S. 138). Wissen ist also mehr als Information, denn Wissen ist überhaupt eine Form, die Welt mittels Erkennens, Verstehens und Begreifens zu durchdringen. Es ist im Gegensatz zu Information nicht zweckorientiert, was bedeutet, dass im Moment der Wissensaufnahme nicht klar ist, ob dieses Wissen nützlich ist. Konrad Paul Liessmann formuliert den Unterschied folgend. *„Im Gegensatz zur Information, die eine Interpretation von Daten in Hinblick auf Handlungsperspektiven darstellt, ließe sich Wissen als eine Interpretation von Daten in Hinblick auf ihren kausalen Zusammenhang und ihre innere Konsistenz beschreiben“* (Liessmann, 2006. S. 29). Hier wird klar, dass Wissen dort existiert, wo Zusammenhänge hergestellt, und wo etwas verstanden werden kann.

Zusammenfassend ist zu sagen, dass es heute durch moderne Informations- und Kommunikationstechnologien möglich ist, über praktisch jedes Thema, Fachgebiet und Phänomen umfassende Information einzuholen. Ohne eine gründliche Durcharbeitung und reflektierendes Verstehen bleibt Information jedoch, was sie ist;

eben kein Wissen. Dies wirft für die Pädagogik relevante Probleme auf, welche im Folgenden besprochen werden.

3.2.2 Information und Wissen im pädagogischen Kontext

Im aktuellen pädagogischen Kontext stellt sich zum einen die Frage nach der Informationsbeschaffung und dem Umgang damit und zum anderen die Frage der Informationsbewertung. Insbesondere die Bewertung der Qualität und die Ausbildung der Urteilsfähigkeit stellen eine große Herausforderung dar. Denn die heutigen Heranwachsenden sind im Umgang mit Medien, wie etwa der Internetrecherche in Datenbanken, äußerst kompetent. Die pädagogische Herausforderung besteht darin, einen reflektierenden Umgang mit beschafften Informationen zu vermitteln. Dazu gehört unter anderem ein Bewusstsein dafür zu schaffen, dass es sich z.B. bei Internetrecherchen um Informationen handelt, die auf Wissen basieren, das eben Person- und kontextgebunden ist. Diese Informationen können nur dann zu Wissen werden, wenn sie sachgerecht bewertet wurden. Heranwachsende müssen lernen, eine Sache erst in ihrer Differenziertheit und Komplexität zu erfassen, ihren Kontext miteinzubeziehen und die Sachzusammenhänge zu durchdenken, damit richtige Information zu ihrem Wissen qualifiziert wird. Im Gegensatz zur Informationsaufnahme ist der Wissenserwerb jedoch ein zeitintensiver und auch mühsamer Prozess. Um zu wissen, muss man schon einen Preis bezahlen, nämlich den Preis der Mühe des Denkens. „Wissen bedeutet immer, eine Antwort auf die Frage geben zu können, was und warum etwas ist“ (Liessmann, 2006. S. 31). Information kann einem zufallen. Wissen dagegen wird nicht zufällig erworben. Information wird an Vorwissen angeknüpft, bereits „Gewusstes“ wird überprüft, in Frage gestellt, und kann sogar verloren gehen. Dies ist ein beschwerlicher Prozess der Aneignung und es liegt nicht auf der Hand, ob sich uns das Wissen tatsächlich erschließt, denn der Groschen muss erst fallen. Der Mensch in der heutigen Gesellschaft hat die Möglichkeit, mit geringem Aufwand zu einem gut informierten Subjekt zu werden. Wissen in der Quantität von Information kann der Mensch jedoch nicht erwerben.

Nun gibt es allerdings Tendenzen, den Unterschied zwischen Wissen und Information nicht so genau zu nehmen und sogar gleichzusetzen. Ausgelagerte Information in Bibliotheken und Datenbanken wird fälschlicherweise mit Wissen verwechselt. Folglich wird angenommen, dass es heute nicht mehr so wichtig ist,

etwas zu wissen, sondern wo man die nötige Information finden kann. Unterstützt wird dies durch innovative Kommunikationstechnologie, durch die jeder Zugang zum vermeintlichen Wissen hat. Die Notwendigkeit, etwas schlicht und einfach zu wissen, hat sich mit dem obligatorischen Blick ins Smartphone erübrigt. Das Resultat davon ist, dass zugunsten einer Informationsanhäufung und Informationsvermittlung ganze Traditionen von Wissen und Kulturen von Wissensvermittlung verloren zu gehen drohen (vgl. Mugerauer, 2010. S. 145).

Möchte man allerdings am Postulat mündiger Bürgerinnen und Bürger festhalten, so ist es erforderlich, sich auf einen aufwändigen Wissenserwerb einzulassen.

3.3 Resümee

Der oben beschriebene Prozess, Informationen an Vorwissen anzuknüpfen, Altes in Frage zu stellen, sich mit (neuen) Erkenntnissen auseinanderzusetzen und zu reflektieren, stellt einen Bildungsprozess dar, der notwendiger ist denn je. Die Fähigkeit der Informationsbeschaffung ist für den Menschen in der heutigen Gesellschaft essentiell, um überhaupt in dem Regelsystem einer Gesellschaft bestehen zu können. Die beschaffte Information muss dann auch verwertet und bewertet werden. Dabei spielt die Reflexion der Information eine wichtige Rolle. So ist es notwendig, nicht jeder Information Glauben zu schenken, sondern diese zu hinterfragen und zu selektieren. Denn nur so ist es möglich, zu eigenen Erkenntnissen zu kommen und daraus seine Handlungen zu setzen. Alles andere wäre ein blindes Folgen von gesetzten Meinungen. Nur durch die reflektierte Informationsbewertung ist es möglich, zu einem kritischen eigenständigen Denken zu gelangen und somit zu einem kritischen Subjekt zu werden. Der Pädagogik kommt in diesem Zusammenhang die Aufgabe zu, Heranwachsende dazu zu befähigen.

4 Wissensgesellschaft und Pädagogik: Eine Diskursverknüpfung

Bevor ich mich in diesem Kapitel mit der Bildung des Subjekts in der Wissensgesellschaft beschäftige und problematisierend aufzeige, welche zeitgenössischen Subjektvorstellungen vorherrschen, möchte ich kurz darstellen, wie die Diskurse *Wissensgesellschaft* und *Pädagogik* miteinander verknüpft sind.

Mit der Wissensgesellschaft werden soziale Entwicklungen und Veränderungen verbunden¹⁴. Das Konzept der Wissensgesellschaft besteht aus einem Netzwerk an Begriffen, Kategorien und Basisannahmen, mit denen strukturelle Veränderungen in sozialen, politischen, technisch-medialen sowie ökonomischen Bereichen beschrieben werden. Dabei lautet eine Basistheorie auf der Konzeptebene, dass sich die Wissensformen pluralisieren und dass wissenschaftliches Wissen aufgrund der technischen Möglichkeiten der Medien in popularisierter Form in alltägliche, eben nicht wissenschaftliche Bereiche expandiert (vgl. Höhne, 2004. S. 15).

Der Diskurs der Wissensgesellschaft findet sich in vielen unterschiedlichen (politischen) Bereichen, wie in der Gesundheits-, Sozial-, Wirtschafts-, und eben auch Bildungspolitik. Er ist verstreuter und insgesamt unbestimmter als das Konzept der Wissensgesellschaft und wird selektiv rezipiert und diskursstrategisch eingesetzt. Pädagogik ist auf vielfache Weise mit dem Wissensgesellschaftsdiskurs verknüpft, und zentrale pädagogische Themen wie Lernen, Bildung und Kompetenz haben wiederum eine konstituierende Funktion für den Diskurs der Wissensgesellschaft. Der Effekt, der bei der Diskursverknüpfung von Pädagogik und Wissensgesellschaft entsteht, ist, dass pädagogische Konzepte und Vorstellungen in das öffentliche Bewusstsein gelangen. Dabei wird z.B. in öffentlichen Reden über die Wissensgesellschaft auf die vermeintlichen Defizite im Bildungssystem sowie auf die Notwendigkeit von lebenslangem Lernen hingewiesen. Die Pädagogik greift ihrerseits auf die Wissensgesellschaft zurück, wenn es gilt, die Bereitschaft zum Kompetenzerwerb sowie die Bedeutung von lebenslangem Lernen hervorzuheben (vgl. Höhne, 2003. S. 13). So erlangt Bildungswissenschaft gesellschaftliche

¹⁴ Aus analytischen Zwecken lässt sich das Konzept der Wissensgesellschaft vom Diskurs der Wissensgesellschaft unterscheiden. Ein Konzept im wissenschaftlichen Bereich stellt, ähnlich wie eine Theorie, ein Set aus kohärenten Begriffen, Basistheoremen, Thesen, Abstraktionen und Prämissen dar. Es handelt sich also um das Konstrukt einer (wissenschaftlichen) Beobachtung. Ein Diskurs hingegen kann als institutionalisierte und geregelte Rede- und Schreibweise beschrieben werden, in der allgemeines oder spezifisches Wissen artikuliert wird. In dieser Weise ist ein Konzept stets Teil eines Diskurses und allgemeinen Diskursregeln unterworfen. Dies bedeutet, dass Diskurs und Konzept sich nicht gegenseitig ausschließen.

Bedeutung und ihr kommt die Aufgabe zu, Konzepte für die Steigerung individueller Kompetenzen in Form pädagogischer Praktiken zu entwickeln.

Zunächst wird in diesem Kapitel eine genealogische Rekonstruktion des Wissensgesellschaftsdiskurses unternommen, der von bildungswissenschaftlichem Interesse ist, da bereits die frühen Konzepte lerntheoretische Elemente enthielten, die dann später soziale und politische Bedeutung erlangten (vgl. Höhne, 2003, S. 15). Danach werden die sozialstrukturellen Veränderungen der Wissensgesellschaft beschrieben, wie etwa neue Subjektivierungsweisen, für die Begriffe wie „Arbeitskraftunternehmer“ und „Selbst-Unternehmer“ stehen. In diesem Zusammenhang lauten die pädagogischen Konzepte, welche diese Veränderungen begleiten: „Kompetenzerwerb, lebenslanges Lernen und Selbstgesteuertes Lernen“.

4.1 Ein genealogischer Blick auf Wissensgesellschaft

Aus den bisherigen Ausführungen zeigt sich, dass Wissen zu einer zunehmend wichtigen Ressource in unserer Gesellschaft wird und Pädagogik mit dem Diskurs Wissensgesellschaft verknüpft ist. Um sich mit dem Konstrukt der Wissensgesellschaft kritisch auseinanderzusetzen zu können, muss zunächst erläutert werden, wie der Begriff entstanden ist und was unter ihm verstanden wird. Dabei helfen die Ausführungen von Thomas Höhne, der sich in zahlreichen Beiträgen zum Thema Wissensgesellschaft geäußert hat (vgl. Höhne, 2003, 2004, 2006, 2007). Höhne schlägt eine diskursanalytische Perspektive ein, die darauf ausgerichtet ist, systematisch wie historisch den Diskurs über Wissensgesellschaft zu beobachten. Dieses methodische Vorgehen zielt darauf ab, die jeweiligen Verwendungsweisen des Begriffs und damit seine Funktionen näher zu untersuchen. Dabei ist anzumerken, dass es sich bei dem Begriff der Wissensgesellschaft nicht um ein konsistentes Konzept handelt, sondern eher um eine heterogene Einheit von Diskursen. In diesen Diskursen wird der Aspekt des Wissens hervorgehoben und die damit verbundenen Veränderungen thematisiert.

1966 prägte der englische Begriff des Soziologen Robert E. Lane, „knowledgeable society“ den Diskurs um die postmoderne Gesellschaft¹⁵. Der Begriff weist auf einen

¹⁵ Das Etikett „postmodern“ sollte kennzeichnen, dass die Orientierung an der klassischen Moderne aufgegeben wurde. Es gilt als eine Absage an die großen Einheitsideen der Moderne. Die Leitmotive

technisch-wissenschaftlichen Epochenumbruch hin, genauer zum Umbruch von einer auf Produktion basierenden Ökonomie zu einer wissensbasierten Dienstleistungsökonomie (vgl. Höhne, 2006. S.297). Wissen, Expertise und Dienstleistungen sind gegenüber anderen Sektoren wie z.B. Landwirtschaft und industrieller Produktion dominant geworden. Wissen als Produktivkraft rückt in den Vordergrund und führt zu entscheidenden strukturellen Veränderungen, wie etwa der Virtualisierung des Sozialen, des Wandels sozialer Machtbeziehungen und neuer Subjektivierungsweisen, welche im Anschluss noch kritisch in den Blick genommen werden.

Historisch gesehen gibt es zwei Phasen, in die sich der Begriff der Wissensgesellschaft einteilen lässt. Die erste Phase ist mit Beginn der 1960er Jahre zu verorten. Der Soziologe Alain Touraine wies 1972 in seinem Werk „Die postindustrielle Gesellschaft“ (Touraine, 1969) auf die Bedeutung von Wissen als zentrale Produktivkraft in der postindustriellen Gesellschaft hin. Gleichzeitig verwies er jedoch auch auf die Gefahr der „programmierten Gesellschaft“, die von einem rational-technologischen Wissen durchzogen ist. Er entwarf damit eine kritisch-marxistische Variante des Diskurses über Wissensgesellschaft. Wird Wissen zu einem einflussreichen und sozial Wirkmächtigen, dann ist Wissen stets mit Macht und Herrschaft verknüpft. Denn Wissen unterliegt immer sozialen Bewertungen, und nicht jedes Wissen wird als sozial wertvoll eingestuft. Ein weiterer kritischer Blick Touraines ist, dass der Wandel von Wissensformen neue Formen von Ein- und Ausschlüssen produziert. Höhne weist hier darauf hin, dass gerade dieser Punkt auch in der gegenwärtigen Diskussion kaum berücksichtigt wird und sieht darin ein Indiz für dessen normative Ausrichtung (vgl. Höhne, 2006 S. 299). Neben den Ausführungen von Alan Touraine ist auch Daniel Bells technologisch-rationalistischer Entwurf einer postindustriellen Wissensgesellschaft entscheidend, der dann die Diskussion in den folgenden Jahren prägt (vgl. Bell, 1973). Bell beschreibt die Gesellschaft als eine, in der nicht mehr Rohstoffe oder Energie die wichtigsten Produktionsmechanismen darstellen, sondern die Gewinnung und Verwertung von Wissen. Theoretisch-wissenschaftliches Wissen wird zur zentralen Bedeutung für die gesellschaftliche Entwicklung und zur Quelle und Ausgangspunkt gesellschaftlicher Steuerung. Im Gegensatz zur güterproduzierenden Industriegesellschaft bildet theoretisches Wissen die Basis, um die sich die Gesellschaft organisiert. Der

der Postmoderne sind die Betonung der Multiperspektivität, Pluralität und Dezentrierung (vgl. Eickelpasch, 1997. S. 11-31)

Akademiker, der aufgrund seiner Ausbildung die benötigten Fähigkeiten mitbringt, wird zunehmend zu einer wichtigen Figur. In der früheren Industriegesellschaft wurde die Lebensqualität nach der Quantität der Güter bemessen, die hergestellt wurden. Da sich aber die Arbeits- und Beschäftigungsbereiche hin zu einer Arbeitswelt , geprägt von „Kopfarbeitern“ (Bell, 1996. S. 140), gewandelt hat, wird die Lebensqualität der nachindustriellen Gesellschaft nach den Dienstleistungen und Annehmlichkeiten, Gesundheits- und Bildungswesen, Erholung und Künste, die nun jedem wünschenswert erscheinen, bemessen (vgl. Bell, 1996. S. 134f). An Bells Ausdruck der „Kopfarbeiter“ schließt auch Nico Stehr an, der sich in seinen Arbeiten, besonders in seiner Studie „Arbeit Eigentum und Wissen“ (Stehr, 1994), mit der Theorie von Wissensgesellschaft beschäftigt. Bei Stehr gibt es einen dominanten Gesellschaftstyp, der durch die Rolle von Experten, Beratern und Ratgebern geprägt ist. Deren Wissen ist zwar immer mehr nachgefragt, aber auf keinen Fall unumstritten. Die Berufsbilder der heutigen Arbeitswelt sind geprägt von wissensbasierter Arbeit, die sich auf allen sozioökonomischen Niveaus und auf allen ökonomischen Sektoren finden.

Der gegenwärtigen Wissensgesellschaftsdiskurs, und somit die zweite Phase, wird um die 1990er Jahre angesiedelt. Dieser Diskurs entwickelte sich im Kontext neoliberaler Transformation¹⁶, der erstens von staatlicher Deregulierung geprägt ist, und zweitens an eine „gesellschaftlich tief greifende Durchsetzung ökonomischer Rationalität¹⁷ gebunden ist“ (Höhne, 2006. S.299). Mit Deregulierung ist ein Umbau von staatlichen Strukturen hin zu einer absolut freien Marktwirtschaft gemeint. Hinzuweisen ist hier besonders auf die Arbeitsteilung zwischen Ökonomie und Politik, wie es z.B. bei zahlreichen Privatisierungen der Fall ist, und dem damit oft einhergehenden Verlust von Sozialem. Bezogen auf das Konzept der

¹⁶ Mit Transformation ist hier der Übergang von liberalen Systemen zu neoliberalen Systemen gemeint. Der Begriff Neoliberalismus ist in den 1930er Jahren entstanden, und bezeichnet eine Lehre, die den Markt als gesellschaftliches Regulierungsinstrument verabsolutiert (vgl. Messerschmidt, 2009. S.131). Der Neoliberalismus ist oppositionär gegenüber dem Wohlfahrtsstaat und dem Sozialismus und ist gekennzeichnet durch die freie Marktwirtschaft und Liberalisierung der Finanzmärkte. Der Neoliberalismus tritt für einen starken Staat ein, der allerdings für die Stabilisierung der Marktgesellschaft und liberaler Wirtschaftsordnungen funktionalisiert ist. Ziel ist es, durch die ordnende Wirkung des Staates, optimale Bedingungen für den Markt herzustellen (vgl. Messerschmidt, 2009. S. 131). Der Neoliberalismus ist geprägt von einem Kosten-Nutzen-Kalkül, das sich auf alle Lebensbereiche ausdehnt.

¹⁷ Im Bereich der Ökonomie wird die Rationalität vorrangig auf der Grundlage des ökonomischen Prinzips diskutiert. Mit den vorhandenen Mitteln soll ein maximaler Nutzen bzw. ein bestimmtes Ziel mit minimalem Aufwand erreicht werden. Die Anwendung dieser Logik entspricht dem Gedanken, der in der Aufklärung formuliert worden ist, auf Vernunft basierendes Handeln als wertvoll zu betrachten.

Wissensgesellschaft sind es Elemente wie die Digitalisierung im Medienbereich, die vernetzte Produktion und Wissensarbeit, die schnelle Veränderung von Wissen und die Bedeutung von Nichtwissen, organisationales Lernen und das Prinzip der Selbstorganisation, in welche die ökonomische Rationalität eingreift und welche die gesellschaftliche Transformation kennzeichnet.

Martin Heidenreich fasst im Wesentlichen vier Bedeutungen zusammen, anhand derer die Gesellschaft als Wissensgesellschaft bezeichnet werden kann. Erstens soll der Begriff auf die Bedeutung neuer Informations- und Kommunikationstechnologien, auf ihre innerbetriebliche Nutzung und ihre gesellschaftlichen Voraussetzungen hinweisen. Zweitens geht es um neue Formen der Wissensproduktion. Wissen wird als wichtige Ursache wirtschaftlichen Wachstums, neben den klassischen Faktoren Kapital und Arbeit, eingeführt. Drittens wird die Wissensgesellschaft mit verschiedenen Branchen, etwa den „wissensbasierten Dienstleistungen und Produktionsprozessen“, oder mit der einstmals „neuen Ökonomie“, gleichgesetzt. Und viertens wird es in der Gesellschaft immer wichtiger, auf „lernende Organisationen“ (Heidenreich 2003, S. 2) zu setzen. Es wird auf „wissens- und kommunikationsintensive Tätigkeiten und hochqualifizierte Mitarbeiter hingewiesen. Die Wissensgesellschaft setzt auf wirtschaftliche, wirtschaftsstrukturelle, organisatorische und personalpolitische Veränderungen der Gegenwartsgesellschaft (vgl. Heidenreich 2003. S.1ff).

4.2 Bildung in der Wissensgesellschaft

Um der Wissensgesellschaft mit ihren Ansprüchen gerecht zu werden, bedarf es nach Bildungspolitikern auch einer Anpassung des Bildungssystems. Denn das Bildungssystem sei, so die politische Meinung, auf die neuen Herausforderungen nicht vorbereitet. So heißt es im Thesenpapier zur Bildungsreform der Heinrich Böll Stiftung 2007: „das unzureichende Ausschöpfen von Bildungsmöglichkeiten schwächt die Handlungsfähigkeiten der Menschen, schadet der Dynamik der Wirtschaft und erhöht den Druck auf die Sozialsysteme, deren Finanzierung gleichzeitig immer brüchiger wird“. (Thesenpapier zur Bildungsreform, Heinrich Böll Stiftung, 2007. S.1). Um dies zu bereinigen, werden bzw. wurden Strukturreformen in das Bildungssystem eingeführt, die auf Qualitätssteigerung und Output zielen. In

diesem Sinne sind die grundlegenden Ziele von Bildung die Ermöglichung individueller Selbstständigkeit, die Qualifizierung der Humanressourcen von Wirtschaft und Gesellschaft sowie die Förderung von gesellschaftlicher Teilhabe und Chancengerechtigkeit (vgl. Thesenpapier zur Bildungsreform, Heinrich Böll Stiftung, 2007 S.1). Bildungsinvestitionen sollten Wachstum fördern und die Chancen auf gesellschaftliche Teilhabe erhöhen. Demnach kommt sowohl der Qualität als auch der Quantität von Bildungsinvestitionen eine herausgehobene wirtschafts- und gesellschaftspolitische Bedeutung zu. Ziel ist ein leistungs- und ergebnisorientiertes Bildungssystem, und Reformen zielen darauf ab, die Ansprüche einer Wissensgesellschaft zu decken, deren Anforderungen stark an ökonomische Interessen gekoppelt sind. „Zudem sind die Effekte der demographischen Entwicklung auf die Bildungsfinanzierung so zu nutzen, dass mögliche Einsparungen aufgrund deutlich schwächer besetzter Jahrgänge im Bildungssystem verbleiben“ (Thesenpapier zur Bildungsreform, Heinrich Böll Stiftung, 2007, S. 3). Diese Aussage bestätigt zusätzlich, wie sehr Bildung in der Wissensgesellschaft einem Kosten-Nutzen-Kalkül unterliegt.

Ohne die Tatsache des Fortschritts und der Veränderung unserer Gesellschaft zu bestreiten merkt Konrad Paul Liessmann demgegenüber kritisch an, dass „gegenwertig nicht die Wissensgesellschaft die Industriegesellschaft ablöst, sondern umgekehrt das Wissen in einem rasantem Tempo industrialisiert wird“ (Liessmann, 2008. S. 39). Ziel ist es, Wissen in Form von Forschungsergebnissen und Entwicklungen in neue Technologien zu transferieren und damit ökonomisch verwertbar zu machen. Bildung im Sinne von Selbstzweck wird ersetzt durch eine zweckgebundene Bildung von individualisierten Informationsträgern, welche das industrialisierte Wissen vervielfältigen. Er weist in diesem Zusammenhang zum Beispiel auf die Bologna-Reform der Universitäten hin. Durch die Ersetzung des Akademischen Grades Magister durch den Master und die damit einhergehende Veränderung des Curriculums soll in den Abschlussdiplomen eine internationale Standardisierung und somit eine Reproduzierbarkeit des Wissenserwerbs indiziert werden (vgl. ebd. S. 41). Sogar bis in das Studium der Bildungswissenschaft der Hauptuniversität Wien haben diese Veränderungen Einzug gehalten. Mit der Einführung von Modulen wurde der Wissenserwerb standardisiert, und mit der Verkürzung der Studiendauer wurde der Druck erhöht, das Studium möglichst rasch

und effizient zu beenden. Ganz im Sinne einer kapitalistischen Marktwirtschaft, in der man „fit fort the job“ sein muss, gleicht dies dem Prinzip der Industrialisierung. Denn im Gegensatz zum Handwerk, welches auf die individuelle Herstellung von nichtidentischen Produkten unter nichtidentischen Bedingungen abzielt, geht es der Industrialisierung um die mechanische und automatisierte Herstellung von identischen Produkten unter identischen Bedingungen mit identischen Mitteln (vgl. ebd. S. 38). Die Standardisierung von Bildungsabschlüssen ist in diesem Sinne eine Art von Industrialisierung und hat mit Bildung im Sinne von Selbstzweck nichts mehr zu tun. Bildung wird zu einer industrialisierten Ausbildung bzw. Qualifizierung, die das Subjekt in die kapitalistische Ökonomie einbindet. Die Bildungsidee der Wissensgesellschaft setzt auf Kompetenzerwerb und die Fähigkeit, lebenslang und selbstständig zu lernen.

4.3 Kompetenz, lebenslanges Lernen und Selbstlernen

Die humanistische Bildungsidee von der Selbstverwirklichung des Menschen hat sich in heutigen Bildungskonzepten der Wissensgesellschaft weitestgehend aufgelöst, und an ihre Stelle rückt eine Idee von Bildung, die das Erwerben von Kompetenzen als ihr Ziel formuliert. Zum Umgang mit Wissen in der Wissensgesellschaft hat sich das Konzept des lebenslangen Lernens etabliert, welches auch die Forderung an das Subjekt impliziert, möglichst selbstständig zu lernen. Um die Bereitschaft zum lebenslangen Lernen auch sicherzustellen, haben sich in den letzten Jahren Evaluationen und Qualitätsüberprüfungen in Form von vergleichbaren Leistungstests etabliert, die im Anschluss an die Konzepte Kompetenzerwerb, lebenslanges Lernen und selbstständiges Lernen diskutiert werden.

4.3.1 Der Kompetenzbegriff

Das Konstrukt der „Kompetenz“ hat sich als Beschreibung für die Fähigkeit, mit Wissen in der Wissensgesellschaft umzugehen, etabliert. Um wachsender Risiken und Komplexität der heutigen Wissensgesellschaft Herr zu werden, sind subjektorientierte Dispositionen gefragt. Deshalb soll jeder zu seinem eigenen „Kompetenzzentrum“ (Pongratz, 2010a. S. 104) werden. Dabei ist die Aneignung der jeweiligen Kompetenzen jedem selbst überlassen. Der Kompetenzbegriff umfasst dabei die gesamte Person. „Das allen Kompetenzbegriffen Gemeinsame ist die Entwicklung eines subjektiven Potenzials zum selbstständigen Handeln in

unterschiedlichen Gesellschaftsbereichen. Dieses subjektive Handlungsvermögen ist nicht allein an Wissenserwerb gebunden, es umfasst vielmehr auch die Aneignung von Orientierungsmaßstäben und die Weiterentwicklung der Persönlichkeit“. (Arnold/Nolda/Nuissl 2001. S.176). Diese Subjektorientierung ist der innere Kern des Kompetenzkonzeptes.

Im Kontext der Wissensgesellschaft ist der Kompetenzbegriff dabei, den Bildungsbegriff abzulösen. Dieser soll den euphorischen Stimmen zufolge für eine wissenschaftliche Verwendungsweise besser geeignet sein. Folgt man den Ausführungen von dem Erziehungswissenschaftler Dieter Lenzen, so hat der Bildungsbegriff ausgedient und wird dankenswerterweise durch den Kompetenzbegriff ersetzt. Bildung, so die Meinung Lenzens (Lenzen 2005. S. 15) ist zu einem diffusen, vielfältig missbrauchten und entleerten Begriff geworden. Bildung ist nach ihm ein „Container-Wort“, die Wende hin zum Kompetenzerwerb als notwendig und wünschenswert anzusehen. Jedoch ist die Ablösung des Bildungsbegriffs durch den Kompetenzbegriff nicht unbedingt zu bejubeln. Mit dem Kompetenzbegriff werden nämlich auch pädagogische Zielvorstellungen transportiert, die bestimmte Geltungsansprüche implizieren und begründen. Diese stillschweigenden Implikationen haben folgenreiche Konsequenzen für das Subjekt, das in diesem Zusammenhang als Kompetenzsubjekt angerufen wird.

Darüber hinaus besteht kein Zweifel daran, dass Organisationen wie die OECD¹⁸, welche die kompetenztheoretische Wende herbeigeführt haben, das Kompetenz-Konzept mit ökonomischen Interessen verbinden. Durch die Vermittlung von Basiskompetenzen sollten Wirtschaftswachstum und Konkurrenzfähigkeit abgesichert werden (vgl. Pongratz, 2010. S. 108). Dabei wird der Kompetenzbegriff zum Programm, das scheinbar alle Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten abdeckt. Dazu gehören sensomotorische Fertigkeiten, Technikverständnis, Selbstmanagement, Umgang mit Gefühlen, Teamfähigkeit und persönliches

¹⁸ Die OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) ist eine internationale Organisation die 34 Länder auf der ganzen Welt vereint, die sich zu Demokratie und Marktwirtschaft bekennen. Sie widmet sich folgenden Zielen: Förderung nachhaltigen Wirtschaftswachstums; Höhere Beschäftigung; Steigerung des Lebensstandards; Sicherung finanzieller Stabilität; Unterstützung der Entwicklung anderer Länder; Beitrag zum Wachstum des Welthandels. Für die Umsetzung dieser Ziele ist Bildung ein zentrales Thema für die OECD. Denn „Mit Bildung lassen sich eine höhere Lebensqualität und eine dauerhafte und befriedigende Beschäftigung erreichen. Investitionen in Bildung tragen zu mehr Wirtschaftswachstum und zu einem besseren Zusammenhalt der Gesellschaft bei. Die OECD hilft, Bildungssysteme leistungsfähiger zu machen“ (quelle: URL: <http://www.oecd.org>).

Erfahrungswissen. „Kompetenz kann scheinbar alles sein, so lange sie die Anpassung an die jeweiligen Bedürfnisse der Gesellschaft und des Marktes sicherstellt“ (Pongratz, 2010. S.109).

Ging es im klassischen Bildungsprozess darum, wie das Subjekt der Bildung in ein freies Wechselverhältnis zur Welt treten kann, lautet das Problem heute, wie Kompetenzen als abstrakte Dispositionen in konkreten Handlungssituationen ihre Bewährung finden. Kompetenzmodellen¹⁹ geht es eben nicht wie der Bildung um Vermittlung, sondern um Funktionalität. Eine besondere Eigenschaft von Kompetenzen ist, dass sie genau beschrieben und dadurch in konkreten Aufgabenstellungen umgesetzt werden können. Das bedeutet, dass es Kompetenzmodellen darum geht, Funktionszusammenhänge herzustellen und zu steuern (vgl. Pongratz, 2010. S. 115). Kompetenzmodelle orientieren sich an überprüfbaren Verhaltensweisen und Leistungen. Verschiedene Modelle tragen dazu bei, dass die Subjekte die gewünschten Verhaltensweisen hervorbringen und zeigen. Diese lassen sich schließlich mit Hilfe von Kompetenztests auch empirisch messen. Die Eigenschaft der Messbarkeit macht den Kompetenzbegriff ebenso beliebt, weil jedem Subjekt Kompetenzbestände zugeschrieben werden können. Befürworter des Kompetenzkonzeptes, wie etwa Eckhard Klieme und Detlev Leutner, sehen in der Messung von Kompetenzen eine Schlüsselfunktion für die Optimierung von Bildungsprozessen und für die Weiterentwicklung des Bildungswesens (vgl. Klieme / Leutner, 2006). Sie erwarten von der pädagogischen Forschung, die entsprechenden Messverfahren bereitzustellen. Diese sollen die Basis für Förder-, Platzierungs- und Auswahlentscheidungen, für Benotung und Zertifizierung von Lernenden, aber auch für die Evaluation von pädagogischen Maßnahmen und Institutionen sowie die laufenden Beobachtungen der Qualität von Bildungssystemen und ihrer gesellschaftlichen Wirkung sein (vgl. Klieme / Leutner, 2006).

Der Kompetenzbegriff in der Wissensgesellschaft ist übermächtig und dabei, den Bildungsbegriff abzulösen. Jedoch kann Kompetenz Bildung nicht ersetzen. Denn Kompetenztheorien sind nicht in der Lage, das Verhältnis von Bildung und Subjektivität zu erfassen. Pongratz merkt dazu kritisch an: „Das, was die klassische Bildungstheorie unter Subjektivität verstand – der innere Reichtum des Subjekts, die

¹⁹ Kompetenzmodelle beschreiben die Struktur, Stufung und Entwicklung von Kompetenzen.

Tiefe seines Selbstbezugs, die Weite seines Horizonts, seine Erfahrungsfähigkeit und die Reflektiertheit des Wissens - all das schrumpft unter funktionalistischer Perspektive zu einem standardisierbaren, abrufbaren Output bzw. Outcome“ (Pongratz, 2010. S.116). Bildung als reflektiertes Verhältnis zu sich, zu anderen und zur Welt, ist eben nicht der bloße Erwerb von losen Kompetenzen.

4.3.2 Lebenslanges Lernen als Instrument für den Kompetenzerwerb

Bildung impliziert einen lebensbegleitenden Entwicklungsprozess des Menschen, bei dem er seine Fähigkeiten weiterentwickelt. Der Umstand eines lebensbegleitenden Entwicklungsprozesses wird von Vertretern neuer Bildungskonzepte in der Wissensgesellschaft gerne umgedeutet, um auf die Notwendigkeit von lebenslangem Lernen hinzuweisen. „Lebenslanges Lernen ist weitgehend vom Einzelnen selbst verantwortetes Lernen, d.h. Lernen, bei dem der Lernende durch ein vielfältiges Netzwerk von Lernangeboten und Lernmöglichkeiten steuert. Das gilt selbst in der frühen Kindheit, in der Eltern weitgehend den Bildungsweg bestimmen. Dieses selbstgesteuerte Lernen beinhaltet die Nutzung fremdorganisierter Lernangebote ebenso wie das Selbstorganisieren von Lernen. Es setzt gerechte Zugangsmöglichkeiten und kompetente Lernberatung voraus“. (Definition: Bundes Länder Kommission. Strategie für lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland. Heft 115. S. 13f). Die Begriffe Selbststeuerung und Selbstverantwortung sind in den Kontext von dem Konzept des lebenslangen Lernens eingebunden. Das Lernen selbst unterliegt der Selbststeuerung und der Selbstverantwortung, jedoch wird nicht klar, was genau gelernt werden soll. Die Vermutung liegt nahe, dass es sich um den Erwerb von verschiedenen Kompetenzen handelt, wie unter anderem auch die Kompetenz zu lernen. Die Frage nach Bildungszielen wird schon längst nicht mehr gestellt, denn die Raffinesse des Konzepts des lebenslangen Lernens ist, dass es überhaupt kein Lern-Ziel gibt. Das Lernen selber ist das Ziel. Die propagierte Notwendigkeit des lebenslangen Lernens leitet sich daraus ab, dass sich Marktverhältnisse, Kommunikation und Technologie sehr rasch ändern und sich die Menschen an solche Entwicklungen und Veränderungen anpassen müssen. Sie möchten ja „fit for the job“ bleiben bzw. werden, denn Arbeitsverhältnisse können sich ebenso rasch ändern wie die Bedürfnisse des Marktes.

Liessmann weist jedoch darauf hin, dass der Begriff des Lernens immer schon ein Etwas voraussetzt. Dieses Etwas ist aber in keiner gegenwärtigen Idee von Bildung mehr verhaftet, sondern „wird als permanente Lehrstelle offen gehalten für die rasch wechselnden Anforderungen der Märkte, Moden und Maschinen“ (Liessmann, 2008. S. 35). Das bedeutet, dass sich die Lerninhalte je nach Anforderungen rasch ändern können. Die Risiken des selbstgesteuerten, selbstverantwortlichen lebenslangen Lernens werden einseitig dem Einzelnen zugeschrieben. Ob genügend und die richtigen Weiterbildungen besucht wurden, ist im Vorhinein schwer zu sagen. Hinterher könnte es aber schlicht falsch oder zu wenig gewesen sein. Die Verantwortung für den individuellen Kompetenzerwerb muss jeder selbst übernehmen.

Bildungspolitiker, Lehrer und Arbeitgeber werden dennoch nicht müde zu betonen, wie wichtig die Bereitschaft zum lebenslangen Lernen für eine sichere Zukunft doch sei. Dies könnte man so stehen lassen, aber es bereitet ein gewisses Unbehagen, wenn man dieses Szenario weiterdenkt. Die propagierte Notwendigkeit des lebenslangen Lernens würde demnach bedeuten, dass es nie möglich sein wird, einen Zustand von „Sein“ zu erreichen. Der Mensch wäre ständig in einem Entwicklungsprozess und würde sich lebenslanglich als unfertig erleben. Dieser für den Menschen unbefriedigende Zustand wirkt sich allerdings positiv auf die Anforderungen in der Wissensgesellschaft aus. Die Menschen sind freiwillig dazu bereit, sich fortzubilden, mit der Zeit zu gehen und sich für den Arbeitsmarkt zu rüsten, da sie sich ständig in einer prekären Lebenssituation befinden. Sie sind gezwungenermaßen bereit, freiwillig lebenslang zu lernen. Diese Freiwilligkeit der Subjekte lebenslang zu lernen ist die Voraussetzung für das Gelingen der Macht des Konzeptes des lebenslangen Lernens.

4.3.3 Lebenslanges Lernen bedeutet „Selbst“- Lernen

Der Imperativ der Wissensgesellschaft lautet, dass das Subjekt lebenslang lernen soll, und zwar selbst. Gemeint ist damit selbstgesteuert, selbstorganisiert, selbstinitiiert, selbstverantwortet und selbstbestimmt. Dieses „Selbst“ ist ein schillernder Begriff und macht dessen Faszination aus. „Es steht im emanzipatorischen Sinne für die Befreiung des Subjekts aus Abhängigkeiten und Zwängen und ist konnotiert mit Vorstellungen von Mündigkeit, Autonomie und Selbstentfaltung“ (Bremer, 2005. S. 239), schreibt Helmut Bremer in seinem Artikel

„Selbstlernen“ nicht ohne Ironie. Der Wunsch nach der Freiheit des Subjekts müsste demnach erfüllt sein.

Wissen, das wichtigste Produktionsmittel der Wissensgesellschaft, kann also theoretisch von jedem selbstständig erworben werden. Durch die selbstständige Aneignung von Wissen würden auch endlich alle Klassenschränken fallen, so die euphorischen Stimmen. Jedoch wird im Konzept der Wissensgesellschaft die Tatsache der unterschiedlichen sozialen gesellschaftlichen Schichten völlig ausgeblendet. Es wird ein aktiver, planender, reflektierender Lerner vorausgesetzt, der frei und außerhalb des sozialen Raums existiert. (vgl. Bremer, 2005. S. 240). Die unterschiedlichen sozialen Schichten spielen aber dennoch eine enorme Rolle und werden durch die Notwendigkeit, ein Leben lang zu lernen, nur noch verstärkt. Kinder aus sozial starken Familien genießen einen Wettbewerbsvorteil, da diverse Bildungsangebote, wie teure Nachhilfestunden oder Sprachreisen, finanziert werden können. Diejenigen, die am Ende der sozialen Leiter stehen können sich allerdings auch nicht herausreden. Sie hätten ja lernen können, nämlich selbst. „Von dieser Utopie eines freien und individuellen Zugangs zu den entscheidenden Ressourcen der neuen Gesellschaft“ (Liessmann, 2008. S.33) bleibt nicht viel mehr übrig als die Ideologie des lebenslangen Selbst-Lernens selbst.

In der Wissensgesellschaft und damit in einem neoliberalen Kontext meint Selbstlernen auch die Bereitschaft sich an die Erfordernisse von schnell wandelnden technologischen und ökonomischen Bedingungen anzupassen. Was im emanzipatorischen Gedanken einst mit Selbstentfaltung gemeint war, wird im neoliberalen Kontext übersetzt als „selbstverantwortliche Flexibilität“ (Bremer, 2005. S. 239) und Leistungsbereitschaft. Für das Idealbild des Arbeitskraftunternehmers oder „Selbstunternehmers“²⁰ (Bröckling, 2007) wird Selbstlernen zur lebenslangen Bringschuld des Subjekts. Dabei wird ein Subjekt unterstellt, das losgelöst ist aus sozialen Kontexten und Beziehungen und sich zum Lernen oder zum Nichtlernen von Kompetenzen entschließt. Dies geschieht frei nach den gegenwärtig populären radikal-konstruktivistischen Begründungen des Selbstlernens. „Das Subjekt lernt selbst, weil es selbst lernt“ (vgl. Bremer, 2005. S. 240). Dabei zeichnet Bremer ein Bild von leeren Köpfen, die sich selbst füllen, oder eben nicht. Als Konsequenz kommt es bei diesen „selbstverantwortlichen“ Lernprozessen zu Erfolgen und Misserfolgen. Soziale Unterschiede werden auf die Entscheidung autonomer

²⁰ Ulrich Bröckling (2007) verwendet in seinem Werk „das Unternehmerische Selbst“ stets die Figur des Selbstunternehmers.

Subjekte zurückgeführt, die eben lernen wollen, oder auch nicht. Das „Selbst“ ist sozusagen selbst schuld und die Paradoxie des Konzept des lebenslangen Selbstlernens augenscheinlich.

Um Bildungserfolge messen zu können und Bildungsabschlüsse zu standardisieren und somit vergleichbar zu machen, werden heute verstärkt Evaluationen durchgeführt. Diese sollten zur Qualitätssicherung von Bildung in einer globalen Welt beitragen.

4.4 Evaluation von Bildungsstandards

Der Einführung der Bildungsstandards liegt der Leitgedanke zugrunde, im Schulsystem mehr Verbindlichkeit anzustreben und grundlegende Kompetenzen bei allen Schülerinnen und Schülern sicherzustellen. Ihre Entwicklung folgt einem Paradigmenwechsel, der Nachhaltigkeit und Ergebnisorientierung ins Zentrum der Unterrichtsentwicklung stellt²¹. Um die Bereitschaft zum lebenslangen Lernen sicherzustellen, werden in Schulen und Bildungseinrichtungen regelmäßig Evaluationen und Vergleichs-Tests, wie etwa PISA, durchgeführt. Durch die Implementierung von Bildungsstandards, die evaluiert werden und so zur Vergleichbarkeit von Inhalten und Leistungen führen, soll die Qualität von Bildung sichergestellt werden. Die Frage, was nun die Qualität von Bildung ausmacht, bleibt dabei leider offen. So wird in der Grundschule schon vermittelt, wie wichtig es ist, sich dem Wettbewerb auszusetzen, und das Konzept des Lebenslangen Lernens wird zur Norm und nicht weiter hinterfragt.

Ein Aspekt, der nicht offensichtlich, jedoch nicht unerheblich ist, ist, dass sich dahinter Mechanismen der Disziplinierung, wie sie bei Foucault eingeführt wurden, verbergen. Qualitätsüberprüfungen ermöglichen nämlich Kontrolle und erzeugen Anpassungsdruck. Das Wohlergehen und die Anpassung an das System der BesucherInnen von Bildungseinrichtungen ist daraus die logische Konsequenz, erfolgt aber subtil. Selbstevaluationen, Vergleichserhebungen und Tests haben die Eigenschaft einen „Uniformismus des Bildungswesens“ (Pleister, 2010. S. 483) zu begünstigen. Im Gegenzug werden dabei Selbstbestimmung, Heterogenität und Vielfalt unterlaufen. Das Motto im Bildungssystem scheint zu lauten, alle gleich zu machen. „Schüler, Lehrer, Studierende und Professoren werden durch diese Ausrichtung des Bildungswesens entfremdenden und krankmachenden Zwängen

²¹ vgl. Quelle: URL: <https://www.bifie.at/bildungsstandards>

unterworfen“ (Lohmann, 2004. S.5). Die Gleichmachung ist keine Befreiung sondern eher das Gegenteil. Der Mensch wird dazu gezwungen, sich einem System zu unterwerfen und jede Art von Kreativität und Individualität zu unterdrücken.

Des Weiteren tragen Qualitätsüberprüfungen und Evaluationen auch dazu bei, Ausschlüsse zu produzieren. „Dort wo alle gleich sind, aber keiner dem anderen gleichen will, müssen Unterschiede konstruiert werden“ (Liessmann, 2008. S. 78). Diese Unterschiede werden unter anderem durch die Erstellung von Ranglisten hergestellt. Anhand von Ranglisten lassen sich politische Entscheidungen, wie etwa Reformen im Bildungssystem, legitimieren. Wenn Bildungspolitiker stets betonen, wie wichtig Reformen für das Bildungssystem sind, stecken meist ökonomische Interessen dahinter. Diese lauten: „Durchsetzung privatwirtschaftlicher Steuerungsprinzipien im öffentlichen Sektor, betriebswirtschaftliche Umgestaltung von Bildungs- und Wissenschaftsinstitutionen, Einführung von Markt- und Management-Elementen auf allen Prozessebenen“ (Pongratz, 2004. S. 244). Dabei gibt es drei Effekte, die durch die neoliberalistische Umstrukturierung der Bildung zu beobachten sind. Erstens sinken dort, wo die Umstrukturierung stattfindet, die Staatsausgaben am Bildungssektor. Zweitens verschärft sich die soziale Ungleichheit im Zugang zu Wissen. Und drittens begrüßen es Mittelschicht-Eltern, wenn ihre Kinder unter sich bleiben (vgl. Pongratz, 2004. S. 244). Damit sind die Ausschlusslinien markiert.

Mit der Durchführung von globalen Leistungstest und Rankings werden aber auch, wie schon angesprochen, Disziplinarprozeduren akzeptiert. Im Gewand einer Freiheitsrhetorik etabliert sich ein Netz von Zugriffsweisen auf die Individuen (vgl. Pongratz, 2004. S. 245). Disziplinierung bringt sich heute subtil und produktiv ins Spiel. Sie versucht, negative Konnotationen wie Sanktionen, Drohung oder Bestrafung abzuschütteln und nimmt gesellschaftliche Kräfte unter Kontrolle indem sie sie steigert und potenziert (vgl. Pongratz, 2004. S. 246). Es hat sich ein Netzwerk von Taktiken und Strategien entwickelt, mit denen sich Disziplinierungsmechanismen einschleifen.

4.5 Resümee

Mit den Ausführungen in diesem Kapitel konnte gezeigt werden, dass die Diskurse Wissensgesellschaft und Pädagogik eng miteinander verknüpft sind, denn

pädagogische Konzepte rücken ins öffentliche Bewusstsein, wenn im bildungspolitischen Diskurs die Rede von Wissensgesellschaft ist. Die Pädagogik verweist ihrerseits auf die Wissensgesellschaft wenn es darum geht, pädagogische Konzepte zu rechtfertigen. Wissen, Expertise und Dienstleistungen gewinnen in der Wissensgesellschaft an Dominanz und damit findet auch ein Umbruch hin zu einer freien neoliberalen Marktwirtschaft statt. Dies betrifft, neben anderen Lebensbereichen, auch das Bildungssystem. Forderungen nach neuen pädagogischen Konzepten, die auf die Herausforderungen der Wissensgesellschaft vorbereiten sollen, sind gefragter denn je und werden auch geliefert. Kompetenzen selbstständig und lebenslang zu erwerben, lautet der Bildungsauftrag der Wissensgesellschaft. Damit verschwindet jedoch die Idee von Bildung²² an sich, nämlich dass Bildung Selbstzweck ist.

Im Kontext neoliberaler Vorstellungen werden lebenslanges Lernen und Kompetenzerwerb als Individualisierungstechnik begriffen, die eine Form von rationaler Lebensführung repräsentiert, an die bestimmte normative Subjektvorstellungen gebunden sind. Zu erwähnen ist hier etwa die Vorstellung vom Subjekt als „Kompetenzsubjekt“. Die kritische Perspektive auf Individualisierung, etwa als Rationalisierungsform, zeigt, in welcher Weise diese mit neoliberalen Vorstellungen kompatibel ist. Im neoliberalen Kontext wird auf den klassischen Bildungsdiskurs wie etwa die Idee der Selbstbestimmung des Subjekts angeschlossen. Der Autonomie und Freiheitsbegriff wird neoliberal umgedeutet, und die sozialen Bedingungen von Bildung Lernen und Kompetenzerwerb werden größtenteils ausgeblendet bzw. nicht zum Thema gemacht.

Durch die Durchführung von Evaluationen geraten die Akteure des Bildungssystems unter erhöhten Druck und unterwerfen sich freiwillig Disziplinarprozeduren, um den Anforderungen des Systems standhalten zu können. Um zu zeigen, wie sich Disziplinierungsmechanismen in den Bildungsprozess einschleifen, findet im folgenden Kapitel eine Verknüpfung der bisherigen Ausführungen statt. Dazu wird zunächst auf die allgemeinen Ausführungen zu Foucaults Konzept der Gouvernementalität in Kapitel 2.8 zurückgreifen, um zu zeigen, dass sich gouvernementale Praktiken auch im Bildungssystem etabliert haben. Damit einher gehen bestimmte Subjektvorstellungen, die in der Wissensgesellschaft vorherrschen.

²²Mit Bildung ist hier die humanistische Bildung gemeint. Konrad Paul Liessmann verweist auf sie, wenn die Rede von Bildung ist. Denn, nach ihm gibt es keine andere Bildung als die humanistische (vgl. Liessmann, 2006. S.57).

5 Verknüpfung: Subjektivität und neoliberale Gouvernamentalität

Im folgenden Kapitel wird nun der Versuch unternommen darzustellen, wie gouvernementale Strategien im Bildungssystem verankert sind. Bestimmte Subjektvorstellungen, die dem neoliberalen Bildungsdiskurs implizit sind, werden beleuchtet, problematisiert und anschließend einer kritischen Prüfung unterzogen.

5.1 Neoliberale Gouvernamentalität im Bildungssystem

An dieser Stelle ist zunächst auf den Unterschied zwischen dem klassischen Liberalismus und dem Neoliberalismus einzugehen, um die aktuelle Transformation von liberalen zu neoliberalen Strategien verstehen zu können. Der Liberalismus als Regierungsform organisiert die Bedingungen, unter denen die Individuen „frei“ sein können (vgl. Lemke/Krasmann/Bröckling, 2000. S. 14). In diesem Sinne produziert er die Freiheit. Die liberale Freiheit kann aber nicht unbeschränkt gelten, sondern wird einem Sicherheitskalkül unterstellt. Dies unterscheidet sie vom Neoliberalismus. „Anders als in der klassisch-liberalen Rationalität definiert und überwacht der Staat nicht länger die Marktfreiheit, sondern der Markt wird selbst zum organisierenden und regulierenden Prinzip des Staates“ (Lemke/Krasmann/Bröckling, 2000. S. 14). Der Neoliberalismus sucht das rationale Prinzip für die Regulierung des Regierungshandelns nicht mehr in einer natürlichen Freiheit, die es zu respektieren gilt, sondern findet es in einer künstlich arrangierten Freiheit. Das bedeutet, dass die liberale Regierung Freiheit soweit einschränkt, insofern es dem Wohlfahrtsstaat dienlich ist. Im Neoliberalismus wird hingegen diese Einschränkung zugunsten einer freien Marktwirtschaft aufgegeben und im Zuge dessen wird auch der Wohlfahrtsstaat abgebaut. Freiheit im Neoliberalismus bedeutet eine Marktfreiheit durch die die Gesellschaft ihr eigenes Überleben am besten sichern kann. Im Zuge dieses Transformationsprozesses vom Liberalismus zum Neoliberalismus entstehen neue, gouvernementale Strategien, welche auf die Produktion und Förderung von Selbsttechnologien abzielen. Diese Selbsttechnologien werden an Regierungsziele angekoppelt. „Im Rahmen neoliberaler Gouvernamentalität signalisieren Selbstbestimmung, Verantwortung und Wahlfreiheit daher nicht die Grenze des Regierungshandelns, sondern sind selbst ein Instrument, um das Verhältnis der Subjekte zu sich selbst und zu anderen zu verändern“ (Pongratz, 2010a. S. 129 / 2005. S. 30).

Pädagogik gewinnt im Zuge dieser Transformation eine große Bedeutung. Schule und Weiterbildung sind in ein neoliberales System eingebunden, das wohlfahrtsstaatliche Interventionen weitgehend verdrängt und die Führungskapazität auf verantwortliche und rationale Individuen verlegt (vgl. Bröckling, Krasmann & Lemke, 2000, S. 30). Die Teilnehmer des Bildungsmarktes²³ werden umgedeutet zu Selbstmanagern des Wissens „denen vor allem dann Erfolg in Aussicht gestellt wird, wenn sie moderne Managementqualitäten an sich selbst entwickeln“ (Pongratz, 2010, S.129). Diese Managementqualitäten, welche die angeeigneten Kompetenzen darstellen, sind unter anderem *Lernen des Lernens*, das als die Aneignung von Produktionsmittel der Wissensproduktion verstanden wird. *Motivationsmanagement* bedeutet, dass man sich dem Selbstzwang einer permanenten Qualitätskontrolle und Qualitätsoptimierung aussetzt. *Selbstmanagement* bedeutet, sich als Kunde sowie als Privatanbieter auf dem Bildungsmarkt zu begreifen, und das sich aussetzen permanenter Kontrolle und Zertifizierungen kann unter dem Begriff *Selbstoptimierung* gefasst werden (vgl. Pongratz, 2010a, S.129; 2005, S. 31). Diese Kompetenzen sind neue Formen von neoliberalen gouvernementalen Strategien, welche an ökonomisch orientierte Regierungsziele geknüpft werden. Den Teilnehmern des Bildungsmarktes kommt die Aufgabe zu, sich möglichst viele Kompetenzen anzueignen und sich so als eigenes Kompetenzzentrum zu begreifen. Der vielfältige Kompetenzerwerb sollte Voraussetzung dazu sein, selbstständig lebenslang zu lernen. „Kompetenzen sollen, im Dschungel globalisierter Märkte, die Möglichkeiten zum selbstgesteuerten Lernen sicherstellen“ (Pongratz, 2010a, S. 130).

Konzepte wie Kompetenzerwerb und selbstständiges, lebenslanges Lernen helfen, das Bildungssystem in das Netzwerk von Disziplinarprozeduren einzubinden. Pongratz nennt die Verbindung von Selbsttechnologien und gouvernementalen Kontrollstrategien die „freiwillige Selbstkontrolle“ (vgl. ebd. S. 254) der Individuen. Diese freiwillige Selbstkontrolle ist auf allen Ebenen des Bildungssystems zu identifizieren. Auf institutioneller Ebene bedeutet das, dass Bildungseinrichtungen in marktorientierte *Service-Center* reorganisiert werden, deren Funktion die Kommerzialisierung des Wissens ist. Bildung wird nach dem Vorbild von betriebswirtschaftlicher Projektabwicklung betrieben, und Wissen wird als Ware

²³ Hier handelt es sich um alle Teilnehmer des Bildungsmarktes. Schüler, Studenten, Erwachsene in Weiterbildungsmaßnahmen.

gehandelt. Ziel dieser Reorganisation²⁴ ist, dass die Bildungseinrichtung selbst ein unverwechselbares Profil entwickelt und der Absolvent ein „Markenartikel“ wird. Dafür sind ständige Qualitätskontrollen notwendig. Diese gouvernementale Kontrollstrategie bezeichnet Pongratz als die Etablierung eines „permanenten Qualitätstribunals“ (ebd. S. 256), die das Gewand der Unvermeidlichkeit und Normalität trägt. Hier zeigt sich die subtile Kombination von Fremd- und Selbstunterwerfung, mit der ein Umbau des Bildungssystems einhergeht. Der „Wille zur Qualität“ (ebd. S. 257) ist eben auch verknüpft mit der Akzeptanz einer ständigen Selbstkontrolle ausgesetzt zu sein.

Die Verschiebung von einer klassisch liberalen Regierung zu einer neoliberalen Regierung wirkt sich wie beschrieben auf das Bildungssystem aus, indem sich gouvernementale Praktiken etablieren. Die Konsequenz daraus ist, dass Bildung zunehmend marktorientiert und auf ökonomische Zwecke hin ausgerichtet ist. Daraus ergeben sich folgenreiche Konsequenzen für das Subjekt und dessen Bildung.

5.2 Subjektivierung und neoliberalistische Gouvernamentalität

Foucault hat die systematische und institutionelle Hervorbringung des Subjekts als „Technologien des Selbst“²⁵ beschrieben. Demnach werde erst durch wiederholte Praktiken und Rituale, also performative und reflexive Techniken, ein systematischer Auf- und Umbau der Subjektivität generiert. Hierbei wird ein Innen des Subjekts sozial und diskursiv geschaffen auf das sich das Subjekt reflexiv beziehen kann (vgl. Höhne, 2003. S. 100). Demnach gibt es ein Innen des Subjekts und ein Außen der Gesellschaft, welche die Voraussetzung für Selbstentwicklung darstellen. Im neoliberalen Bildungsdiskurs verwischen diese Grenzen zwischen dem Innen des Subjekts und dem Außen der Gesellschaft. Die Grenzen zwischen Autonomie und Heteronomie, Eigenem und Fremdem, Allgemeinem und Spezifischem sowie Sozialem und Individuellem werden verflüssigt, verschoben und neu gebildet. Folglich kann das Subjekt nur schwer bzw. gar nicht mehr zwischen auferlegten

²⁴ Unter Reorganisation in einem Unternehmen versteht man die geplante und kontrollierte Umgestaltung von Unternehmensteilen. Dabei ändert man die Funktionen und Aufgaben einzelner Bereiche im Unternehmen. Dies kann auch auf das Bildungssystem umgemünzt werden, da es die Tendenz gibt, Bildungseinrichtungen wie Unternehmen zu führen.

²⁵ Siehe dazu Kapitel 2.8

Zwängen und dem eigenen Willen unterscheiden. Der Weg zu einer neoliberalen gouvernementalen Subjektivität wird somit geebnet. Aus Lohnempfängern werden „Arbeitskraftunternehmer“ (vgl. Voß/Pongratz, 1998), „Ich AGs“ (Pongratz, 2010a) oder „Selbstunternehmer“ (Bröckling, 2007). Teilnehmer des Bildungssystems werden umdefiniert zu Kunden und sind somit gezwungen, ein marktgängiges Verhalten an den Tag zu legen (vgl. Pongratz, 2010a. S. 129).

Im Folgenden wird aufgezeigt, welches Verständnis von Subjektivität in der Wissensgesellschaft vorherrscht. Anhand der Figur des „Arbeitskraftunternehmers“ und des „Selbst-Unternehmers“ lässt sich darstellen, dass das Subjekt in der Wissensgesellschaft auf den ersten Blick jegliche Freiheit genießt, diese sich aber als Zwang und Knechtschaft unter dem ökonomischen Tribunal entpuppt.

5.2.1 Das Subjekt als Arbeitskraftunternehmer

Mit der Einbindung des Bildungssektors in das neoliberalistische System entstehen auch neue Subjektformen und der Versuch, diese mit neuen Begriffen zu benennen. Arbeitskraftunternehmer, Selbstangestellter, Ein-Mann-Unternehmer, Selbstunternehmer oder Ich-AG sind Bezeichnungen, anhand derer deutlich wird, dass ein direkter Zusammenhang zwischen Ökonomie und dem Subjekt besteht. Höhne spricht in diesem Zusammenhang gar von einer „Ökonomisierung der Subjekte“ und einer gleichzeitigen „Subjektivierung der Ökonomie“ bzw. Arbeit (vgl. Höhne, 2003. S. 62). Das bedeutet, dass durch neue kooperative Arbeitsformen der einzelne Beschäftigte vielmehr in die Produktionsstruktur eingebunden wird. Mit kooperativen Arbeitsformen ist dabei gemeint, dass der Arbeitnehmer nicht nur die Rolle eines durchführenden Organs hat. Er übernimmt Verantwortung für Arbeitsabläufe, macht Verbesserungsvorschläge, diskutiert im Team und bringt sein Wissen und die mühsam erworbenen Kompetenzen mit ein. Dies geschieht in einem kommunikativen Austausch²⁶, in dem Hierarchien abgeflacht sind. Der traditionelle Arbeitnehmer, der in einem festen Beschäftigungsverhältnis steht, wird abgelöst von einem „Arbeitskraftunternehmer“ (Voß/Pongratz, 1998. S. 138). Dieser sieht sich als Dienstleister der versucht, erstens seine Arbeitskraft als Ware zu verkaufen und

²⁶ Verwiesen ist hier auf den wichtigen Zusammenhang von Wissen und Kommunikation. „Wissen das nicht in entsprechender Weise kommuniziert werden kann, nützt einem Unternehmen wenig, wenn erst im kommunikativen Austausch Probleme gemeinsam erkannt und gelöst werden (Höhne, 2003. S. 63).

zweitens seine Fähigkeiten und Kompetenzen möglichst erfolgreich zu vermarkten. Denn die Regeln am Arbeitsmarkt sind hart. Angestellte bleiben nur solange in Unternehmen, solange sie nachweisen können, dass sie auch gebraucht werden und Profit erwirtschaften (vgl. Pongatz, 2001. S. 25). Für die Arbeitsleistung bedeutet dies eine zweifache Veränderung. Zum einen muss sie bewusst produziert und effizienzorientiert entwickelt werden. Zum anderen muss die Arbeitsleistung selbstvermarktet werden. Diese anspruchsvollen Aufgaben können nur dann effizient bewerkstelligt werden, wenn der Arbeitnehmer sehr flexibel mit den räumlichen, sachlichen und zeitlichen Gegebenheiten umgehen kann (vgl. Voß / Weiss, 2005. S. 83). Dies bedeutet die Bereitschaft, sein Leben möglichst mobil und ungebunden zu gestalten.

Davon kann jedoch nur eine kleine Gruppe von hochqualifizierten und flexiblen „Wissensarbeitern“ profitieren. Aber auch diese hochqualifizierten, meist jungen Leute leben in einer prekären Situation, denn auch sie kann die Arbeitslosigkeit treffen. Denn diese Arbeitsmarktsegmente, die auf wissensbasierte kreative Problemlösefähigkeiten in kooperativen und nicht-hierarchisierten Arbeitsgruppen basieren, sind zeitlich und quantitativ begrenzt. Diese hochqualifizierten Teilarbeitsmarktsysteme fördern außerdem keineswegs die freie Entfaltung der individuellen Subjektivität. Denn sie fordern, bereits aufgebaute Lebenszusammenhänge und Lebensentwürfe zugunsten der geforderten zeitlichen und räumlichen Flexibilisierung zu opfern. In diesem Zusammenhang verwendet Höhne den Begriff der „Entgrenzung“ (vgl. Höhne, 2003. S.74). Erwerbstätige sind heute sehr stark einer zunehmenden Flexibilisierung und Intensivierung ihrer Arbeit ausgesetzt. Gleichzeitig erfahren sie aber eine immer größer werdende Unsicherheit. Sie leben in prekären Situationen, denn es ist nie gewiss, ob sie ihr Einkommen über Erwerbsarbeit auch in Zukunft erwirtschaften können. Entgrenzungsprozesse betreffen die Individuen vor allem in Bezug auf die Arbeit. „In dem Maße, wie der Einzelne als Arbeitskraftunternehmer Wissen und Kompetenz modular gestaltet, wandelt er selbstverantwortlich auf dem schmalen Grat zwischen Erfolg und Misserfolg. Denn die alten Berufssysteme mit geregelten Abschlüssen bieten auf Dauer nicht mehr wie bislang den Halt und die Gewähr für biographische Stabilität (vgl. Höhne, 2003. S 75).

Von den Subjekten wird erwartet, Wissen und Kompetenzen ständig zu aktualisieren. Um den Anforderungen in der heutigen Gesellschaft zu genügen, wird von ihnen eine

permanente Steigerung gefordert. Diese Entwicklung ist jedoch als ambivalent anzusehen. Die gesteigerte Mobilität und Unabhängigkeit birgt ein hohes Risikopotenzial, das ganz auf die Seite der Subjekte verlagert wird. Im Falle eines Scheiterns ist der Arbeitskraftunternehmer für sich selber verantwortlich. Der Arbeitskraftunternehmer ist also dazu genötigt, mit seiner eigenen Arbeitskraft wie ein Unternehmer umzugehen. In diesem Sinne kann auch der Begriff des Selbstunternehmers verstanden werden.

5.2.2 Das Subjekt als Selbstunternehmer

Michel Foucault beschreibt das Phänomen des Selbstunternehmers in der neoliberalen Ökonomie in Bezugnahme auf Kompetenzen. Diese erworbenen Kompetenzen bringen ein bestimmtes Einkommen ein, so dass der Arbeiter selbst sich als eine Art von Unternehmen erscheint. „Im Neoliberalismus [ist] der Homo oeconomicus²⁷ [...] ein Unternehmen und zwar ein Unternehmer seiner selbst [...], der für sich selbst sein eigenes Kapital ist, sein eigener Produzent, seine eigene Einkommensquelle (Foucault, 2009. S. 313.) Dies beschreibt ein normatives Menschenbild mit gegenwärtigen Sozial- und Selbsttechnologien, welches sich in der Figur des unternehmerischen Selbst mit der Ausrichtung auf eine unternehmerische Lebensführung bündelt. Dieses Unternehmertum definiert Handlungsmaximen²⁸ und Wissensformen in denen die Individuen die Wahrheit über sich selbst erkennen, die Kontroll- und Regulationsmechanismen, denen sie ausgesetzt sind, sowie die Praktiken, mit denen sie auf sich selbst einwirken (vgl. Bröckling, 2007. S.47). Bröckling der sich intensiv mit den Subjektivierungsformen in neoliberalen Gesellschaften auseinandersetzt bemerkt dazu folgendes: „Das unternehmerische

²⁷ Der Homo oeconomicus ist eine Modellvorstellung der Wirtschaftstheorie eines idealen, ausschließlich nach wirtschaftlichen Gesichtspunkten denkenden und handelnden Menschen. Der Homo oeconomicus kennt nur ökonomische Ziele und ist besonders durch Eigenschaften wie rationales Verhalten, das Streben nach größtmöglichem Nutzen (Nutzenmaximierung), die vollständige Kenntnis seiner wirtschaftlichen Entscheidungsmöglichkeiten und deren Folgen sowie die vollkommene Information über alle Märkte und Eigenschaften sämtlicher Güter (vollständige Markttransparenz) charakterisiert. Das Ideal des Homo oeconomicus dient dazu, elementare wirtschaftliche Zusammenhänge in der Theorie durchsichtig und ohne praktische Unzulänglichkeiten beschreiben zu können. (*Duden Wirtschaft von A bis Z: Grundlagenwissen für Schule und Studium, Beruf und Alltag. 4. Aufl. Mannheim: Bibliographisches Institut 2009. Lizenzausgabe Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung 2009. Quelle: URL: <http://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/lexikon-der-wirtschaft/19635/homo-oeconomicus>*)

²⁸ Die Handlungsmaxime „Handle unternehmerisch“ bezeichnet Bröckling als den kategorischen Imperativ der Gegenwart (Bröckling, 2007).

Selbst bezeichnet überhaupt keine empirisch beobachtbare Entität, sondern die Weise, in der Individuen als Personen adressiert werden, und zugleich die Richtung, in der sie verändert werden und sich verändern sollen. Es handelt sich um eine Realfiktion [...]: ein höchst wirkmächtiges Als-ob, das einen Prozess kontinuierlicher Modifikation und Selbstmodifikation in Gang setzt und in Gang hält, bewegt von dem Wunsch, kommunikativ anschlussfähig zu bleiben, und getrieben von der Angst, ohne diese Anpassungsleistung aus der sich über Marktmechanismen assoziierenden gesellschaftlichen Ordnung herauszufallen. Ein Subjekt im Gerundivum – nicht vorfindbar, sondern hervorzubringend“ (Bröckling, 2007. S. 47). Somit wird klar, dass man ein unternehmerisches Selbst nicht ist, sondern werden soll. Lebenslanges Lernen und das Konzept der Kompetenz legitimieren neoliberale Selbstregierungspraktiken, die immer wieder pädagogisierend hervorgehoben werden. Ein Selbstunternehmer zu werden bedeutet, einem ständigen Konkurrenzdruck ausgesetzt zu sein. Verschiedene Aus- und Weiterbildungen sind notwendig, um einen Vorsprung gegenüber den anderen Selbstunternehmern zu schaffen und aufrecht zu erhalten. Dazu ist es für die Subjekte nötig, selbstständig lebenslang zu lernen.

Im Endeffekt ist dieses Unternehmertum jedoch nur eine Illusion und die Selbstständigkeit ist nur Schein. Die Selbstaktivierung soll vor allem dazu dienen, mehr für das Unternehmen zu leisten, mit dem Gefühl, die Aufopferung liege im eigenen Interesse. Eine Illusion ist das Unternehmertum auch deshalb, weil der Gewinn immer noch an die Aktionäre geht und die Besitzverhältnisse nicht nach Leistung aufgeteilt werden.

5.3 Kritik an neoliberalen Subjektivierungspraktiken

In den Figuren des Arbeitskraftunternehmers und des Selbstunternehmers zeigt sich, dass in der Wissensgesellschaft ein Subjektverständnis vorherrscht, bei dem Wissen, Produktion und Subjektivität direkt miteinander verknüpft werden. Dies liegt unter anderem an neuen Managementstrategien, die auf Theorien der Selbstorganisation beruhen. Hier stehen nicht mehr Kontrolle von Außen und Fremdregulierung von Arbeitsabläufen im Mittelpunkt des Interesses, sondern die Selbstorganisation sozialer Einheiten, welche Gruppen, Institutionen und Individuen sein können. Die Fähigkeit zur Selbstorganisation wird immer wieder als elementar

für das Bestehen in der Wissensgesellschaft und vor allem in den neuen Arbeits- und Produktionsverhältnissen hervorgehoben (vgl. Höhne, 2006. S.300). Lag die Verantwortung für die Vermittlung von Können und Wissen einst in den Betrieben und Unternehmen, so verlagert sich mit dem Hervorheben der Wichtigkeit von Selbstorganisation die Verantwortung für (Aus-)Bildung in die Individuen selbst. Dies spiegelt sich unter anderem in den Figuren von Arbeitskraftunternehmer und Selbstunternehmer wieder, deren Subjektivität durch neoliberale gouvernementale Strategien produziert wird. Die erforderlichen Ressourcen, um das Selbst-Unternehmen erfolgreich zu führen, sind neben Selbstorganisation verschiedenste Kompetenzen, die sich jeder im Prozess des lebenslangen Lernens selbstverantwortlich aneignet. Bildungsinstitutionen fungieren als Anbieter eines breiten „Kompetenzspektrums“, aus dem sich der Einzelne die passenden Inhalte zusammenstellt und diese selbstgesteuert bearbeitet. Lernprozesse sind demnach selbstgesteuert, wenn die Lernziele von den lernenden Systemen selbst bestimmt werden. Was hier jedoch entsteht ist ein verschwommener Brei aus den Begriffen Selbststeuerung und Selbstbestimmung, der die soziotechnische Instrumentierung von Lernprozessen, die dem Kompetenzbegriff impliziert sind, verschleiert. „Denn Selbststeuerung zielt nur auf ein Segment dessen, was einmal mit Selbstbestimmung gemeint war: auf funktionsgerechtes, effektives Verhalten“ (vgl. Pongratz, 2010a. S. 130). In diesem Zusammenhang verliert auch der Bildungsbegriff seinen aufklärerischen Anspruch. Zielte Bildung einst darauf ab, den Menschen aus seiner Unmündigkeit zu befreien, führt die subtile Transformation der Begriffe Selbststeuerung in Selbstbestimmung den Menschen genau in diese hinein. Der Begriff der Selbststeuerung zeigt auch, dass es nichts mehr gibt woran sich das Selbst halten kann, außer an sich (vgl. Pongratz, 2005. S. 32). Und das ist nicht wirklich viel. In einer neoliberal ausgerichteten Welt gibt es keine Garantien für den Erfolg der eigenen Strategien, und der Lebensweg wird somit nicht mehr planbar. Dennoch muss jeder sein Bestes und Letztes geben, um den Anschluss nicht zu verlieren. Dabei wird dem Subjekt eine Selbstverantwortung zugesprochen, die vor allem darin besteht, die Verantwortung für seine individuelle Entwicklung zu übernehmen. Dadurch ergibt sich die Konsequenz, dass Erfolge und Misserfolge nicht mehr externen Instanzen zugeschrieben werden können und der Druck zur Selbstoptimierung in Form von Kompetenzerwerb und lebenslangem Lernen erhöht wird. Ein Erfolg wird dem Subjekt als Entfaltung, Kreativität und Selbststeigerung

gutgeschrieben, und ein Misserfolg wird eigenem Verschulden zugeschrieben. Das innewohnende Disziplinierungspotenzial dieses Ansatzes wird allerdings nicht thematisiert. Für das Subjekt bedeutet das, dass es sich im Kontext des neoliberalen Bildungsdiskurses in ein systematisches Produktionsverhältnis zu sich selbst setzt und dass es sich eben nur an sich selber halten kann.

Folglich wird auch Bildung zunehmend als Investition und profitable Ware begriffen, die möglichst funktional zu sein hat. Damit das Karriereziel erreicht werden kann, sollte mit minimalem Aufwand ein maximaler Effekt erzielt werden sowie das ökonomische Kalkül beruhigt werden, die richtigen Investitionen in die eigene Karriere getätigt zu haben. Der permanente Zwang zum Um- und Weiterlernen rückt an die Stelle subjektorientierter Bedürfnisse (vgl. Pongratz, 2002. S.53). Durch die Zuschreibung von mehr Eigenverantwortlichkeit werden die Zumutungen an die Menschen im Bildungssystem immer größer. Das, was früher Fremdzwang oder internalisierte Autorität leisteten, muss heute durch Selbstzwang erreicht werden. Die Lernenden werden durch egalitäre Kommunikation und Abbau von Hierarchien zwischen Lehrenden, Lernern und Leitung stärker in die Bildungsinstitutionen eingebunden und können Verantwortung nicht mehr so leicht abgeben. Die Folge davon ist, dass Lernende dadurch verletzbarer und schutzloser gemacht werden. „Diese Sogwirkung ist Teil des gouvernementalen Arrangements, durch das das Bildungssystem insgesamt in das politische Projekt des Neoliberalismus eingebunden werden soll“ (Pongratz, 2004. S. 254). Zudem werden dem Subjekt im Spektrum der Zuschreibungen der Wissensgesellschaft Intention und Wille unterstellt. Nicht genutzte Möglichkeiten des Kompetenzsubjekts werden als selbst verschuldetes Versagen oder Verfehlungen gewertet. Werden die Erwartung nicht erfüllt, hat dies die Zuschreibung von zu wenig Willen, Inkompetenz und Verantwortungslosigkeit zur Folge, und der soziale Druck auf die Einzelnen wird erhöht. Soziale Aspekte werden in diesem Zusammenhang allerdings völlig ausgeblendet. So wird nicht thematisiert, dass es sich bei der selbstständigen, lebenslangen Aneignung von Kompetenzen um kulturelles Kapital handelt, „das im sozialen Raum über das staatlich formalisierte Bildungssystem schon immer privilegiert von einer gesellschaftlichen Elite angeeignet wurde“ (Höhne, 2007. S. 41). Dies zeigt, dass die Reformation des Bildungssystems letztlich auf soziale Unterscheidungen und Hierarchien abzielen und diese reproduzieren, welche

schließlich zur Legitimation von Ausschlüssen beitragen. Durch die Betonung der vielseitigen Möglichkeiten für die Subjekte in der Wissensgesellschaft wird aber diese ambivalente Entwicklung nicht thematisiert.

Mit den bisherigen Ausführungen zu Subjektivität in der Moderne, Postmoderne und in der Wissensgesellschaft wird in einem letzten Kapitel eine Zusammenführung vorgenommen und versucht, die eingangs gestellte Frage zu beantworten, inwieweit sich der Mensch in der Wissensgesellschaft zu einem freien Subjekt bilden kann.

6 Zusammenführung

In diesem letzten Kapitel werde ich nun nochmals die leitende Fragestellung aufnehmen und zusammenfassend darlegen, welche Ergebnisse sich zur Beantwortung der Frage festhalten lassen.

Um zu zeigen, welche Subjektvorstellungen in der spätmodernen Wissensgesellschaft vorherrschen, wurden im Zuge dieser Arbeit bestimmte Momente der Geschichte von Subjektivität aufgenommen und in Bezug auf deren Subjektvorstellungen hin untersucht.

In Kapitel 2 wurde gezeigt, dass Subjektivität als menschliche Selbstbeschreibung nicht von Anfang an selbstverständlich war. Erst mit den Philosophen Descartes und dann Kant wird dem Subjekt zur Geltung verholfen. Bei Kant ist das Subjekt bei der Befolgung rationaler Gesetzmäßigkeiten nur noch auf sich selbst gestellt und von seinen eigenen Erkenntnissen abhängig. Die Autonomie des Subjekts wird durch sein vernunftgeleitetes Verhalten begründet, und das Subjekt wird in der Aufklärung als ein autonomes Erkenntnissubjekt beschrieben.

Im Zuge der Postmoderne wird dieses Bild von Subjektivität zunehmend Kritik ausgesetzt. Vor allem wird die Idee eines einheitsstiftenden Erkenntnissubjekts kritisiert. Subjektivität wird in der Postmoderne nicht mehr als etwas Einheitliches gedacht, sondern vielmehr als ein Konstrukt, das sich aus einem Ensemble von gesellschaftlichen Verhältnissen konstruiert. Im diesem Sinne haben die großen Erzählungen der Moderne ausgedient, und postmoderne Denkweisen über Subjektivität treffen keine Aussagen über ein allgemeines Wesen. Das Subjekt bildet sich vielmehr in realen und historisch analysierbaren Praktiken. Demnach sind es bestimmte Praktiken und Techniken, die bestimmte Subjektformen hervorbringen. Mit der Darstellung des Konzepts der Gouvernamentalität konnte verdeutlicht werden, dass der Mensch durch gouvernementale Praktiken wünschenswerte Verhaltensweisen ausbildet, die einer neoliberalen Ökonomie dienlich sind, welche sich innerhalb demokratischer Regierungen ausbildet.

Im aktuellen neoliberalen Kontext werden postmoderne Einwände gegen die Autonomie des Subjekts ausgeblendet und nicht weiter thematisiert. Es wird an klassische Bildungsdiskurse, wie etwa der Autonomie und Selbstbestimmung des Subjekts, angeschlossen. Hier besteht jedoch der große Unterschied, dass

Autonomie und Freiheit in Neoliberal umgedeutet werden. In der spätmodernen Wissensgesellschaft ist Autonomie nicht mehr das Ziel von Bildungsprozessen, sondern sie wird schon vorausgesetzt. Das Ziel von Bildung in einem humanistischen Sinn wird von Produktions- und Reproduktionsbedingungen unterlaufen.

In der Wissensgesellschaft herrscht somit die Vorstellung vom autonomen Subjekt, das jederzeit souverän und frei handelt. Daraus erben sich die in Kapitel (5) thematisierten Subjektfiguren des Arbeitskraftunternehmers und Selbstunternehmers. Um ein Unternehmerisches Selbst zu sein, gehört die Organisation, Vermarktung und Kontrolle über die eigene Arbeit, sowie die Verantwortung, ökonomische Verwertung und Weiterbildung der eigenen Kompetenzen, zu den Pflichten des Subjekts. Die Freiheit des Menschen wird vorausgesetzt und gleichzeitig wird auch erwartet, von dieser zugesprochen Freiheit Gebrauch zu machen. Diese Aufforderung stellt eine Individualisierungstechnik dar. Erfolg und Misserfolg werden in diesem Zusammenhang ebenfalls individualisiert und auf die jeweiligen Fähigkeiten oder auf das Versagen des Einzelnen zurückgeführt. Damit verliert das Subjekt in der Wissensgesellschaft jede Sicherheit. Es kann sich nur noch an sich selbst halten und versuchen, in einer neoliberalen, globalisierten Welt Schritt zu halten. Um hier nicht zu einem Verlierer der Gesellschaft zu werden, muss das Subjekt flexibel und risikobereit sein. Außerdem muss es ein sich selbst organisierendes Individuum sein, das Verkäufer der eigenen Arbeitskraft und nebenbei noch Regisseur, Dramaturg, Bühnenbildner und Schauspieler seiner selbst ist. Die Herausforderungen, die an das Subjekt gestellt werden, sind demnach groß.

Für Subjektivität in der Wissensgesellschaft bedeutet das, dass das Selbst ein subjektives Wesen zu sein hat, das nach Autonomie und der persönlichen Erfüllung von Lebenszielen zu streben hat. Es hat seine Realität und sein Schicksal als Angelegenheit individueller Fähigkeiten und Verantwortlichkeit zu interpretieren, und es hat seinen Lebenssinn durch Akte der freien Wahl zu finden. Diese Art und Weise, den Menschen als ein „Selbst“ zu denken, hängt mit einer bestimmten Art des Wirkens auf dieses Subjekt zusammen. Welche Mächte auf das Subjekt wirken und dass es sich unter diesen Bedingungen eben nicht zu einem autonomen Subjekt bilden kann, wird im Wissensgesellschaftsdiskurs allerdings ausgeblendet.

In seinem Werk welches als Hintergrundfolie der vorliegenden Arbeit dient, hat Michel Foucault produktive Herangehensweisen vorgeschlagen, Subjektbildende Fragen zu denken, indem man Praktiken, die auf das Selbst wirken, mit Machtformeln in Zusammenhang setzt. Ist die Rede von Macht, wird sie meist in Bezug auf Beschränkungen - die Subjektivität dominieren bzw. unterdrücken - gedacht. Macht lässt sich aber auch als Schaffung, Formung und Verwendung von Menschen als Subjekte analysieren. Denn Macht arbeitet durch und nicht gegen Subjektivität. Um die Beziehung zwischen Selbst und Macht zu analysieren, geht es nicht darum, die Art und Weise zu beklagen, in der unsere Autonomie durch den Staat unterdrückt wird, sondern die Formen zu untersuchen, in denen das Subjekt zum Objekt wird und somit ein Ziel und Ressource für bestimmte Strategien, Techniken und Regierungsprozeduren geworden ist.

Das Konzept der Gouvernamentalität ist ein Bindeglied zwischen strategischen Machtbeziehungen und Subjektivierungsformen, mit dem untersucht wird, wie sich politische Herrschaftstechniken mit den Technologien des Selbst verbinden. Gouvernementale Strategien sind auch im Bildungssystem verankert und haben die Konsequenz, dass sich die Akteure im Bildungssystem einer permanenten (Selbst-) Kontrolle aussetzen. Diese Selbststeuerung lässt das Subjekt autonom erscheinen, zielt aber auf dessen funktionsgerechtes, effektives Verhalten. Bildung verliert in diesem Zusammenhang den Anspruch, Selbstzweck zu sein, und somit ihren aufklärerischen Anspruch. Kant forderte den Menschen dazu auf, selber zu denken, um mündig zu werden, mit dem teleologischen Anspruch der Autonomie. Diese wird jedoch in neoliberalen Bildungskonzepten schon vorausgesetzt. Ziel von neoliberalen gouvernementalen Strategien im Bildungssystem ist es Subjekte zu produzieren, die sich selbst steuern und deren Output der neoliberalen Ökonomie zugute kommen. Durch die Gouvernamentalität entsteht eine Paradoxie. Subjekte sind fremdbestimmt, indem sie selbstbestimmt agieren. Denn Selbstbestimmung meint hier funktionsgerechtes Verhalten.

Ludwig Pongratz bezeichnet Gouvernentalität auch als freiwillige Selbstkontrolle und fasst diese somit als Kontrollstrategie. Damit trifft er meines Erachtens den wesentlichen Punkt in der Diskussion um Bildung in der Wissensgesellschaft, der nur oft nicht thematisiert wird.

Durch Kontrollstrategien verwischen die Grenzen zwischen Autonomie und Heteronomie, zwischen Eigenem und Fremden und werden vom Subjekt nicht mehr

unterschieden. Die von der Regierung als wünschenswert angesehenen Handlungsweisen erscheinen dem Subjekt als eigener Wille und werden nicht mehr hinterfragt. Die vermeintlich gewonnene Autonomie im neoliberalen Bildungsdiskurs stellt sich somit als ihr Gegenteil heraus, und Freiheit wird zu einer Leerformel.

Käte Meyer-Drawe, die sich in ihrer Foucault-Rezeption auf dessen macht-theoretischer Begründung der Heteronomie des Subjekts bezieht, verweist ihrerseits auf „Illusionen von Autonomie“. Diese erweist sich als der Kern pädagogischer Selbstreflexion. Die heteronomen Bestimmungen unserer Gesellschaft werden immer unsichtbarer und verlieren damit an Provokation. Der Unterschied zwischen Selbstbestimmung und Fremdbestimmung ist immer weniger zu erkennen.

Meyer-Drawes Kritik an einem autonomen Subjekt im Sinne der Aufklärung lässt sich meines Erachtens auch auf die zeitgenössische Subjektvorstellungen übertragen. Mit Hilfe ihrer Argumentation lässt sich die zugesprochene Autonomie des Subjekts auch in der Wissensgesellschaft als Illusion enttarnen. Ihre Argumentation, dass das Subjekt Souverän und Untertan zugleich ist, gilt nach wie vor. Problematisiert man jedoch Subjektkonzeptionen, die im Zuge von neoliberaler Gouvernementalität entstehen, so muss die Frage gestellt werden, ob sich der Mensch nicht nur noch als beherrscht ausmachen kann.

Die Einsicht in die Illusion einer Autonomie des Subjekts kann hier große Kraft entfalten, da sie sich kritisch gegen reale Verstrickungen wendet. Ein autonomiekritisches Denken ermöglicht einen Blickwechsel vorzunehmen und die Doppeldeutigkeit des Subjekts zurückzugewinnen indem man die vermeintliche Autonomie des Subjekts in aktuellen Bildungsdiskursen kritisiert. Es ist vermessen, das Subjekt als bloßes Souverän zu stilisieren, denn somit verkennt man die Abhängigkeit von realen Machtmechanismen. Das Erkennen und das Bewusstsein über die Verstrickung des Subjekts ermöglicht schließlich die Kritik an bestehenden Strukturen sowie die Frage nach den Bedingungen, ob diese so sein müssen, wie sie sind.

Der Hinweis, dass gouvernementale Strategien auch Individualisierungstechniken sind, ermöglichen es uns, neu über Subjektivität nachzudenken. Meyer-Drawe plädiert dafür, jede Art von Individualität, die uns im Zuge der Aufklärung auferlegt wurde, zurückzuweisen. So sollte auch die Individualität die neoliberale Subjektvorstellungen beinhalten, zurückgewiesen werden. Dies ermöglicht von

neuem, über Problematisierungsformen von Subjektivität nachzudenken. Es sollte darum gehen, die Bedingungen zu bestimmen, in denen Subjektivität gebildet wird. Freiheit wäre in diesem Sinn die Reflexion der bestehenden Verhältnisse und deren Kritik und Veränderung.

6.1 Resümee

Es kann an dieser Stelle der Versuch unternommen werden, die eingangs überlegte Frage, inwieweit sich der Mensch in der Wissensgesellschaft zu einem freien Subjekt bilden kann, mit Hilfe der vorangegangenen Überlegungen zu beantworten.

Festzuhalten ist, dass es sich in der spätmodernen Wissensgesellschaft um eine durch und durch neoliberale Subjektform handelt. Obwohl im gegenwärtigen Bildungsdiskurs ständig die Rede von der Autonomie des Subjekts ist, kann dieser Autonomie nur wenig Glauben geschenkt werden, und die Freiheit des Subjekts muss radikal in Frage gestellt werden. Mit der zugesprochen Selbstverantwortung ergibt sich eine gewisse Autonomie des Subjekts. Dies bedeutet dennoch nicht, dass das Subjekt auch absolute Freiheit genießt, denn im Kontext der Wissensgesellschaft findet eher eine Verschiebung des Freiheits- und Autonomiebegriffes statt. In der Moderne war Unfreiheit der Ausgangspunkt von Bildungsprozessen und die Erlangung von Freiheit und Autonomie das erklärte Ziel. In neoliberalen Bildungsdiskursen gelten Freiheit und Autonomie nicht als Ziel von Bildung, sondern Freiheit und Autonomie wird schon vorausgesetzt, was sich in den Konzepten des selbstständigen, lebenslangen Lernens widerspiegelt.

Mit Hilfe der Argumentation Pongratz' lässt sich zeigen, dass Bildungsziele in der Wissensgesellschaft einem Nutzenkalkül unterliegen und dass sich die Freiheit, die dem Subjekt in der Wissensgesellschaft zugestanden wird, als Unterwerfung unter das umfassende Diktat der Märkte entpuppt. Unter diesem Blickwinkel erscheint Subjektivierung als ein Zwang zu einer unternehmerischen Lebensführung. Bildungsprozesse in diesem Sinn bedeuten selbstständig und lebenslang zu lernen, denn Unternehmer seiner selbst bleibt der Einzelne noch wenn er seine Anstellung verliert. Subjektivierung bedeutet aus dieser Perspektive, sich rund um die Uhr auszupowern, sich mit Haut und Haaren zu Märkte zu tragen und sein eigener Sklave zu sein. Die Souveränität, die dem Subjekt in der Wissensgesellschaft zugesprochen wird, ist von Nützlichkeitskriterien bestimmt und führt sich demnach

selbst ad absurdum. Die Freiheit, die dem Subjekt zugestanden wird, kann als Zwang zur lebenslangen Selbstbewirtschaftung enttarnt werden.

Die Erkenntnis, die ich somit aus den vorangegangenen Überlegungen ziehen kann, ist eher ernüchternd, weil in der heutigen Gesellschaft, so scheint es, alle Lebensbereiche von der Ökonomie dominiert werden, der Bereich der Bildung natürlich nicht ausgenommen. Über die institutionalisierte Bildung versucht der Staat, seine Gesellschaftsmitglieder zu funktionalisieren. Die Erkenntnis, die ich somit aus den vorangegangenen Überlegungen ziehen kann, ist eher ernüchternd, weil in der heutigen Gesellschaft, so scheint es, alle Lebensbereiche von der Ökonomie dominiert werden, der Bereich der Bildung natürlich nicht ausgenommen. Über die institutionalisierte Bildung versucht der Staat seine Gesellschaftsmitglieder zu funktionalisieren. Obwohl Autonomie das Schlagwort von neoliberalen Bildungsreformen ist, muss diese Autonomie in Frage gestellt werden. Wie die Argumentation in Kapitel 5 gezeigt hat, sind mit dem Begriff nicht Selbstbestimmung und Freiheit gemeint, sondern eher zunehmende (Selbst-)Kontrolle. Dabei kann allerdings der Vorwurf der Fremd-Herrschaft nicht geltend gemacht werden, sondern Autonomie bedeutet in der heutigen Gesellschaft Selbst-Herrschaft. Die Analyse von Subjektivität in der Wissensgesellschaft hat gezeigt, dass sich das Subjekt unter den gegebenen neoliberalen Bedingungen zu einem unternehmerischen Selbst bildet, welches sich einem dichten Netz von Kontrollen, Evaluationen und Leistungsvereinbarungen freiwillig unterwirft. Es scheint so, als hätte das Subjekt keine Wahl. Erstaunlich jedoch ist die Akzeptanz dieser Wahlfreiheit. Anstatt zu hinterfragen, zu kritisieren, passt sich das Subjekt den gegebenen Verhältnissen an, vielleicht wegen der Angst, nicht anschlussfähig zu bleiben. Bildung verliert in diesem Kontext jeden aufklärerischen Anspruch. Erwies sich Bildung einst als die Fähigkeit zur Reflexion bestehender Verhältnisse so trägt Bildung heute dazu bei, bestehende Verhältnisse fortzuschreiben. Dass jedoch die Idee der Bildung nicht auf die Legitimation von Herrschaft, sondern auf die Aufhebung jeglicher Herrschaft des Menschen über den Menschen zielt, ist nach Heinz Joachim Heydorn die einzig legitime Idee zu einem geschichtlichen Fortschritt im Bewusstsein der Freiheit (vgl. Benner, 1990). Für Heydorn sind an dieser Stelle Skepsis und Kritik zentrale Aspekte für die Bildung des Menschen. „Die systematische Vermittlung von gesellschaftlicher Rationalität durch Bildung enthält die Möglichkeit aller Rationalität: Das

Selbstverständliche zu bezweifeln. Damit ist Mündigkeit implizit, muss sie nur angestoßen werden, kann sie sich selbst entdecken. Die Gesellschaft erzeugt ihren eigenen Widerspruch“ (Heydorn, 1978, S. 191). Bildung muss demnach zwingend darauf abzielen, äußere Einflüsse und Begebenheiten nicht einfach hinzunehmen und zu ignorieren. Vielmehr ist es essentiell, auf deren Veränderung hinzuwirken. Dazu gehört, dass der sich bildende Mensch um seine jeweilige Verstrickung in seinen spezifischen gesellschaftlichen Kontext weiß und sich bewusst ist, dass er diesen mitgestalten kann bzw. soll. Bildung wird so zum tragenden Element der Befreiung des Menschen, weil Bildung selbst durch die Erweckung ihres kritischen Potenzials den Widerspruch zwischen individueller Freiheit und der Herrschaftsordnung des modernen Staates aufzudecken vermag.

Daraus ergibt sich unter anderem die Frage nach der Umsetzung in der pädagogischen Praxis. Wie ist eine solche Bewusstmachung möglich? Welche Ideen und Möglichkeiten gibt es dazu in der Lehrer- und Lehrerinnenbildung? In einer weiterführenden Arbeit wäre es sicher lohnenswert, diese Fragestellungen aufzunehmen.

6.2 Nachsatz

An dieser abschließenden Stelle ist noch auf die Themenfindung zurückzukommen, deren Ausgangspunkt WikiLeaks und das Postulat des Gründers Assange; „absolute Freiheit durch absolute Information“ war. Auch wenn es durch WikiLeaks eventuell möglich ist, absolute Information zu erhalten, so ändert es trotzdem nichts an der oben beschriebenen Tatsache, dass es in der aktuellen Gesellschaft zu keiner Bildung eines absolut freien Subjekts kommen kann. Auch wenn die Veröffentlichung der Informationen durch WikiLeaks möglicherweise keinen ökonomischen Interessen unterliegt, so werden sie dennoch bewusst von den Akteuren gesteuert. Die Beweggründe dafür bleiben oftmals im Dunkeln, aber auch sie unterliegen einem Macht/Wissen-Komplex. Der beste Beweis dafür ist die taktische Verzögerung der Herausgabe von prekären Informationen von WikiLeaks während bzw. nach der Verhaftung von Julian Assange. Darüber hinaus reicht die Verfügbarkeit bloßer Information nicht für eine freie Subjektbildung aus. Um Information in Wissen überzuführen benötigt es kritischer Subjekte, die jedoch erst gebildet werden müssen.

Literaturverzeichnis

- ARNOLD, Rolf / NOLDA, Siegrid / NUISSL Ekkehard (Hrg). (2001). Wörterbuch der Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- BALZER, Nicole (2004). Von den Schwierigkeiten nicht oppositional zu denken. In: Ricken, Norbert & Rieger-Ladich, Markus (Hrg). (2004). Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. S. 15-35.
- BECKER, Egon (2001). Die postindustrielle Wissensgesellschaft – ein modernen Mythos? In: Zeitschrift für kritische Theorie. Heft 12, (2001). S. 85-106.
- BORCHERS, Detlef (2011). Die Wurzeln von Wikileaks. In: Wikileaks und die Folgen. Netz-Medien-Politik (2011). Berlin: Surkamp: S. 55-68.
- BREMER, Helmut (2005). Selbstlernen. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 2/2005, S. 239-240
- BRÖCKLING, Ulrich / KRASMAN Susanne / LEMKE Thomas (2000). Gouvernamentalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Suhrkamp: Frankfurt am Main.
- DANNER, Helmut (1998). Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. Einführung in Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik. (4.überarb. Aufl). München: UTB für Wissenschaft.
- DEGELE, Nina (200). Informiertes Wissen. Eine Wissenssoziologie der computerisierten Gesellschaft. Frankfurt am Main: Campus.
- DEWE, Bernd / WEBER, Peter (2007). Wissensgesellschaft und lebenslanges Lernen. Eine Einführung in bildungspolitische Konzeptionen der EU. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- DÖPRINGHAUS, Andreas / UPHOFF, Ina Katharina (2011). Grundbegriffe der Pädagogik. Wissenschaftliche Buchgesellschaft: Darmstadt
- FOUCAULT, Michel (2005 [1982]). Subjekt und Macht. In: Foucault Michel, Schriften in vier Bänden. Band 4, Frankfurt am Main: Surkamp. S. 269–279
- FOUCAULT, Michel (1974). Die Ordnung des Wissens. Frankfurt am Main: Surkamp
- FOUCAULT, Michel (1969). Wahnsinn und Gesellschaft. Frankfurt am Main: Surkamp
- FAULSTICH-WIELAND, Hannelore/FAULSTICH, Peter (Hrsg.) (2008). Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Hamburg: Rowohlt.
- GOGOLIN, Ingrid/TIPPELT Rudolf (Hrsg.) (2003). Innovation durch Bildung. Beiträge zum 18. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Leske: Opladen.

- GÖPPEL, Rolf (2010). Pädagogik und Zeitgeist. Erziehungsmentalitäten und Erziehungsdiskurse im Wandel. Stuttgart: Kohlhammer.
- HEIDENREICH, Martin (2003). Die Debatte um die Wissensgesellschaft. In: Bösch, Stefan & Schulz – Schaeffer Ingo (Hrsg.) Wiesbaden: Springer. S. 25-54.
- HÖHNE, Thomas (2009). Wissen. In: Ölkers, Jürgen et.al. (Hrsg.). Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Basel: Beltz. S. 897 - 911.
- HÖHNE, Thomas (2007). Der Leitbegriff 'Kompetenz' als Mantra neoliberaler Bildungsreformer. Zur Kritik seiner semantischen Weitläufigkeit und inhaltlichen Kurzatmigkeit. In: Pogratz, L.A; Reichenbach, Roland; Wimmer, Michael (Hrsg.) Bildung-Wissen-Kompetenz. Bielefeld: Janus. S. 30-43.
- HÖHNE, Thomas (2006). Wissensgesellschaft. In: Schirlbauer, Alfred & Dzierbicka Agneska (Hrsg.) Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement. Wien: Löcke. S. 297 – 305.
- HÖHNE, Thomas (2003). Pädagogik der Wissensgesellschaft. Bielefeld: Transcript.
- HUBIG, Christoph (2000). Unterwegs zur Wissensgesellschaft. Grundlagen – Trends – Probleme. Berlin: Ed.Sigma.
- KANT, Immanuel. (1990³). Kritik der reinen Vernunft. Heiner Klemme (Hrg.)(3.Aufl.) Hamburg: Felix Meiner Verlag.
- KANT, Immanuel. (1976). Grundlegung zur Metaphysik der Sitten (4. Aufl.). Stuttgart: Reclam.
- KANT, Immanuel. (1923²). Über Pädagogik. In: ders. Anthropologie in pragmatischer Hinsicht (2. Aufl.) Königsberg: Friedrich Nicolovius S. 453-516
- KANT, Immanuel. (1999). Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung: In: Brandt Horst (Hrg.) Was ist Aufklärung? Hamburg: Meiner. S. 20-28.
- KAJETZKE, Laura (2008). Wissen im Diskurs. Ein Theorienvergleich von Bourdieu und Foucault. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- KEUPP, Heiner/HOHL Joachim (Hrsg.). (2006). Subjektdiskurse im gesellschaftlichen Wandel. Zur Theorie des Subjekts in der Spätmoderne. Bielefeld: Transkript.
- KLIEME, Eckhard/ LEUTNER, Detlev: Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 52 (2006) 6, S. 876-903
- KOLLER, Hans-Christoph (2004). Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer

- KOCYBA, Hermann. (2004). Wissen. In: Bröckling Ulrich, Krasmann Susanne & Lemke, Thomas. (Hrsg.). Glossar der Gegenwart. Frankfurt: Suhrkamp. S. 300-306.
- KRINGS, Hermann (1973). Freiheit. In: Krings, Baumgartner & Wild (Hrsg.) Handbuch Philosophischer Grundbegriffe. Bonn: Kösel. Bd.2. / S. 493 – 510.
- KROHN, Wolfgang (2003). Das Risiko des (Nicht-) Wissens. Zum Funktionswandel der Wissenschaft in der Wissensgesellschaft. In: Böschen, Stefan & Schulz – Schaeffer Ingo (Hrsg.). Wiesbaden: Springer. S. 97-118
- KRÜGER, Heinz – Hermann, (Hrsg.) (1990). Abschied von der Aufklärung? Perspektiven der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich.
- LEMKE, Thomas/KRASMANN Susanne/BRÖCKLING Ulrich (2000).
Gouvernementalität, Neoliberalismus und Selbsttechnologien. Eine Einleitung. In: Bröckling Ulrich, Krasman Susanne & Lemke Thomas (2000).
Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Suhrkamp: Frankfurt am Main. S. 7-40.
- LENZEN, Dieter (Hrsg.). (1994). Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Hamburg: Rowolth.
- LÜDERS, Manfred (1995). Zeit, Subjektivität und Bildung. Die Bedeutung des Zeitbegriffs für die Pädagogik. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- MESSERSCHMIDT, Astrid (2009). Verwicklungen-kritische Bildung und politisches Engagement in neoliberalen Verhältnissen. In: Bünger, Caarsten; Mayer, Ralf; Messerschmidt, Astrid; Zitzelsberger, Olga (Hrg.) Bildung der Kontrollgesellschaft. Analyse und Kritik pädagogischer Vereinnahmungen. Festschrift für Ludwig A. Pongratz. Paderborn: Ferdinand Schöningh. S.131-143.
- MEIßNER, Hanna. (2010). Jenseits des autonomen Subjekts. Zur gesellschaftlichen Konstitution von Handlungsfähigkeit im Anschluss an Butler, Foucault und Marx. Transcript: Bielefeld.
- MERTZ, Tabea (1997). Krisis der Bildung. Zur Postmoderne-Rezeption in der bildungstheoretischen Diskussion. Essen: Die blaue Eule.
- MEYER-DRAWE, Käte (2002). Das exzentrische Selbst. In: Straub Jürgen, Renn Joachim (Hrsg.). Transitorische Identität. Der Prozesscharakter des modernen Selbst Frankfurt: Campus Verlag. S.360-373.
- MEYER-DRAWE, Käte. (1993). Das Ich im Spiegel des Nicht-Ich. In: Bildung und Erziehung. 1993/46. S.195-205.
- MEYER-DRAWE, Käte. (1991). Das „Ich als die Differenz der Masken“. Zur Problematik autonomer Subjektivität. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik. S.390-400.

- MEYER-DRAWE, Käte. (1990). Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich. München: Peter Kirchheim.
- MEYER-DRAWE, Käte (1984). Grenzen pädagogischen Verstehens – zur Unlösbarkeit des Theorie-Praxis-Problems in der Pädagogik. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik. S. 249-259.
- MÜLLER, Hans-Rüdiger, Stravoravdis Wassilios (Hg.) (2007). Bildung im Horizont der Wissensgesellschaft. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- PETZELT, Alfred (1997). Subjekt und Subjektivität. Hg. von Jürgen Rekus. München: Weinheim.
- PONGRATZ, Ludwig (2010). Sackgassen der Bildung. Pädagogik anders denken. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- PONGRATZ, Ludwig (2010 a). Kritische Erwachsenenbildung. Analysen und Anstöße. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- PONGRATZ, Ludwig/BÜNGER, Carsten (2008). Bildung. In: Faulstich Hannelore & Faulstich Peter (Hrsg.). Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Hamburg: Rowohlt. S.110-129.
- PONGRATZ, Ludwig (2005). Subjektivität und Gouvernementalität. In: Hafeneger Benno (Hrsg.) Subjektdiagnosen. Subjekt, Modernisierung und Bildung. Schwalbach: Wochenschauverlag. S. 25-38.
- PONGRATZ, Ludwig (2003). Zeitgeistsurfer. Berlin: Beltz Verlag.
- PONGRATZ, Ludwig (2002). Bildung als Ware. Die Transformation des Bildungsbürgers zum Selbstvermarkter. In: Claßen Johannes (Hrsg). Erich Fromm: Erziehung zwischen Haben und sein. Eitorf: gata-Verlag. S. 37-56.
- PONGRATZ Ludwig (1998). Pädagogik im Prozeß der Moderne. Studien zur Sozial- und Theoriengeschichte der Schule. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- PRANGE, Klaus (2008). Schlüsselwerke der Pädagogik. Von Plato bis Hegel (Bd.1). Stuttgart: Kohlhammer.
- RECKWITZ, Andreas (2008). Subjekt. Bielefeld: Transkript.
- RICKEN, Norbert (1999). Subjektivität und Kontingenz. Markierungen im pädagogischen Diskurs Würzburg: Königshausen & Neumann.
- RICKEN, Norbert/RIEGER-LADICH, Markus (Hrsg.). (2004). Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.
- RIEDEL Christoph, (1989). Subjekt und Individuum. Zur Geschichte des philosophischen Ich-Begriffs. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

- RIEGER-LADICH, Markus (2004). Unterwerfung und Überschreitung: Michel Foucaults Theorie der Subjektivierung. In: Ricken, Norbert & Rieger-Ladich Markus (Hrsg.). (2004). Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden. S. 203-224.
- RITTELMEYER, Christian/PREMENTIER, Michael (2001). Einführung in die pädagogische Hermeneutik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- RUHLOFF, Jörg (2007). Schwund des Wissens in der Wissensgesellschaft?. In: Müller, Hans Rüdiger, Stravoravdis Wassilios (Hrsg.). Bildung im Horizont der Wissensgesellschaft. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S. 19-33.
- SATTLER, Elisabeth (2009). Die riskierte Souveränität. Erziehungswissenschaftliche Studien zur modernen Subjektivität Bielefeld: Trankript.
- SCHERR, Albert (2009). Subjekt- und Identitätsbildung. In: H.-U. Otto/T. Coelen (Hg.): Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Wiesbaden: VS-Verlag. S. 137-145
- SCHIRLBAUER, Alfred (2006). Autonomie. In: Dzierzbicka, A. & Schirlbauer, A. (Hg): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement. Wien: Löcker. S.13-22.
- STEHR, Nico. (2001). Moderne Wissensgesellschaften. In: Aus Politik und Zeitgeschichte B 36/2001:7-13.
- STEHR, Nico. (1994). Arbeit, Eigentum und Wissen. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- SCHWITTMANN, (1979) In: Rombach, H. (1970). Lexikon der Pädagogik. 2. Band: Frankreich bis Kuba. Wien: Verlag Herder
- TOURAINE, Alan (1969). Die postindustrielle Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- VÖLKERS, Achim (2008). Wissen und Bildung bei Foucault. Aufklärung zwischen Wissenschaft und ethisch – ästhetischen Bildungsprozessen. Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.
- VOß, Günther/WEIß, Cornelia (2005). Ist der Arbeitskraftunternehmer weiblich? In: Lohr, Karin & Nickel Hildegard Maria (Hrsg.) (2005). Subjektivierung von Arbeit. Riskante Chancen. Westfälisches Dampfboot: Münster.
- WELSCH, Wolfgang: (1988). Wege aus der Moderne. Würzburg: Actahumaniora.
- ZIMA, Peter V. (2000). Theorie des Subjekts. Tübingen: Francke.
- WIKILEAKS (2011). About. What is Wikileaks?
- <http://www.wikileaks.de> [Stand 12.05.2011]

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre eidesstattlich, dass ich die Arbeit selbst angefertigt, keine anderen als die erlaubten Hilfsmittel benutzt und alle ausgedruckten Quellen, ausgedruckter Literatur oder aus dem Internet im Wortlaut oder im wesentlichen Inhalt übernommenen Formulierungen und Konzepte gemäß den Richtlinien wissenschaftlicher Arbeiten zitiert, durch Fußnoten gekennzeichnet beziehungsweise mit der genauen Quellenangabe kenntlich gemacht habe.

Datum

Unterschrift

CURRICULUM VITAE

Julia Kircher

geboren am 18.07.1980 in Klagenfurt

Schule

1986 – 1990	Volksschule 6 in Villach
1990 – 1995	Bundesrealgymnasium Villach-Perau
1995 – 2000	Höhere Bundeslehranstalt für wirtschaftliche Berufe in Villach

Universität

2006 – 2009	Studium der Erziehungswissenschaft an der Universität Salzburg
seit 2009	Studium der Bildungswissenschaft an der Universität Wien mit den Schwerpunkten Bildung, Medien und gesellschaftliche Transformation sowie Lernen und Lehren