

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

Das pädagogische Ich im neoliberalen Klassenzimmer:
humanistische und neoliberale Bildungsutopien im
Vergleich

verfasst von / submitted by

Simon Linke BEd

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Education (MEd)

Wien, 2023/ Vienna 2023

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 199 519 525 02

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Lehramt Sek (AB) Unterrichtsfach Latein
Unterrichtsfach Psychologie und Philosophie

Betreut von / Supervisor:

Ass.-Prof. Dr. Donata Romizi, M.A

Abstract

Mit neoliberaler Bildung versteht man eine Ökonomisierung des Bildungswesens. Die Schüler*innen verstehen sich mehr als Manager*innen ihres Humankapitals und erlernen, wie sie in einer freien Marktwirtschaft ihre Kompetenz am ehesten an den Markt bringen. Auch das Schulwesen wird mehr als Firma gehandhabt und die Bildungswissenschaft setzt mehr auf Testmethoden, die sich in der Wirtschaft durchgesetzt haben. Ein zentraler Punkt ist dabei das Erlernen von Eigenständigkeit und Selbstentfaltung seiner Fähigkeiten. Obwohl eine Neoliberalisierung in der Bildung häufig problematisiert wurde, ist es schwer, die Kritik fest an eine Politik anzusetzen. Viel mehr kritisiert man aus der Philosophie eine bestimmte Denkweise, die sich aus den einzelnen Politiken ergeben. Indem man diese aber untersucht, stellt man fest, dass der Neoliberalismus dem Humanismus nicht unähnlich ist, da er genauso das Individuum ins Zentrum der Bildung stellt. Die Ungenauigkeit der Kritik an einer neoliberalen Bildung werden deutlich, wenn man die historische Rezeption des Humanismus, sowie seine ontologische Struktur mit dem Neoliberalismus gleichsetzt. Um die Kritik zu erweitern, wird eine Erweiterung des Ideologiebegriffes suggeriert, um den Neoliberalismus in der Bildung nicht als hintergründige und manipulierende Kraft zu deuten, sondern als eine Ideologie. Dies suggeriert ein größeres Potential in einer politischen Kritik, anstelle einer bildungsphilosophischen.

Neoliberal education is the economisation of education. Students see themselves more as managers of their human capital and learn how incorporate their skills to the market in a free market economy. The school system is also managed more as a company and educational science relies more on testing methods that have become established in the economy. A central point here is the learning of independence and self-development of one's abilities. Although neoliberalisation in education has often been problematised, it is difficult to pin the criticism firmly on a policy. Rather, philosophers criticise a certain way of thinking that results from the individual policies. In examining these, however, one finds that neoliberalism is not dissimilar to humanism, since it also places the individual at the centre of education. The inaccuracy of the critique of neoliberal education becomes clear when one equates the historical reception of humanism, as well as its ontological structure, with neoliberalism. To broaden the critique, an expansion of the concept of ideology is suggested to interpret neoliberalism in education not as an ulterior and manipulative force, but as an ideology. This suggests a greater potential of a political critique, rather than a philosophical one of education.

Vorwort und Danksagung

Als zukünftiger Lehrer und Hobbyphilosoph ist es nur natürlich, sich einem nie enden wollenden Thema wie Bildung und ihrer ideologischen Stellung zu widmen. Das Interesse rührt aber nicht aus der Spontanität heraus, sondern das Thema brütete schon länger in meinem Kopf. In meinem Studium war ich oft damit konfrontiert, wo ich Theorien, Studien und Ideen der Bildungswissenschaft kennenlernte. Gelernt habe ich nicht, nur bestanden (-mit Ausnahme der lateinischen Fachdidaktik). Viel mehr schärfte sich mein kritischer Blick auf die Behauptungen und die Versprechen, die die Bildungswissenschaft im Mainstream durchsetzt. Kompetenzen und Selbstaktivierung innerhalb eines politischen Systems, das mehr und mehr auf Tests und Qualifikationen setzt, kam mir nie schlüssig vor. Doch ist die Kritik, dass Kompetenzen ihre Kompetenzen überschreiten, nichts Neues. Es gibt eine weite Literatur, die versucht, den Neoliberalismus in der Pädagogik aufzudecken. Aber diese philosophische Kritik wirkt entgegen der empirischen Seriosität der Bildungspolitik als arrogantes Philistrieren. Vielleicht lässt sich aus dem Gebrauch der Wörter wie „Plastikwörter“, oder „pädagogischer Nihilismus“ der Kritik tatsächlich eine gewisse akademische Süffisanz herauslesen, deren Gebrauch mehr rhetorischer als analytischere Natur ist. Jedoch ergibt die Literatur der Bildungswissenschaft, die einem Netz aus Worten, wie „Effizienz“, „Progressivität“, „Realitätsnähe“, der Bildungsreformen und der OECD-Ergebnissen gleicht, -ohne konkrete Umsetzung oder ideologische Parole-, in ihrer Bewerbung eine verdächtige Harmonie. Pädagogik, die sich so versteht, ist hohl und nur das Verpackungspapier, das sich die Akteure einer neoliberalen Politik aufgrund ihrer Ornamentik kaufen, um dort ihr ideologisches Programm zu verpacken. Pädagogik, die sich auf ihren naturwissenschaftlichen Charakter bezieht und ihr ideologisches Wesen verneint, ist nur mehr ein ökonomisches Produkt.

Ich danke meinen Eltern Annette und Heimo, sowie meinen Großeltern Brita und Christian, dass sie mich mein Leben lang unterstützt haben und es mir ermöglicht haben, meine Energie in Hirngespinnste wie folgendes reinzustecken.

Meiner Schwester Hannah danke ich für die netten Gespräche über Foucault und Co., mit deren Denkanstößen diese Arbeit vorangetrieben wurde.

Meiner Mutter, die Germanistin mit dem Legastheniker als Sohn, danke ich noch einmal für das mühsame Korrekturlesen und Max Brühl danke ich für die „Bier“-Reviews, die mir geholfen haben, meine Gedanken in Sätze zu ordnen.

Abschließend danke ich auch Dr. Romizi für die angenehme und produktive Betreuung.

Inhalt

1 Einleitung	1
1.1 Ziel der Arbeit & Forschungsfrage.....	3
1.2 Methode der Arbeit.....	3
1.3 Struktur der Arbeit.....	4
2 Neoliberalismus.....	5
2.1 Foucault als Begründer der Neoliberalismus Forschung	5
2.1.1 Regierungs- und Machtbegriff nach Foucault.....	5
2.1.2 Der Diskurs nach Foucault.....	6
2.1.2 Die verschwindende Subjektivität und latente Kontrolle.....	7
2.1.3 Kritik an dem Begriff „Neoliberalismus“	8
2.2 Historische Aufarbeitung des Neoliberalismus	9
2.3 Das neoliberale Subjekt.....	11
2.4 Neoliberale Anthropologie	13
2.4.1 <i>Homo oeconomicus</i> und (sein) Humankapital	13
2.4.2 Das rationale und irrationale Ich	14
2.5 Neoliberale Ethik.....	15
2.5.1 Nutzengeleitetes moralisches Handeln.....	16
2.5.2 Equilibrium als <i>aequalitas</i>	17
2.6 Neoliberale Gouvernamentalität.....	18
3 Definitionsversuch von „Neoliberaler Bildung“	21
3.1 Neoliberales Grundschema	21
3.2 Erkennungszeichen Neoliberaler Bildungskonzepte nach der Literatur	24
3.2.1 Durchsetzen des Neoliberalismus im Schulsystem	24
3.2.2 Ökonomisierung der Institution Schule nach Höhne	25
3.2.3 Kompetenzmodelle.....	26
3.2.4 PISA	30
3.3 Fassung eines neoliberalen Bildungsbegriffs	32

3.4 <i>Entrepreneurship Education</i> als Beispiel neoliberaler Bildung	32
4. Humanismus als Gegenmodell	36
4.1 Das Humboldt'sche Individuum als Beispiel für humanistische Bildung	37
4.1.1 Gesellschaftskritik als Folie der Bildungstheorie	39
4.1.2 Die Idee des Ganzen	40
4.1.3 Integration der Gesellschaft	41
4.1.4 Das Individuum als Wechselwirkung	42
4.1.5 Das Postulat der Freiheit in den Bildungsinhalten	43
4.1.6 Das Ideal	44
4.1.7 Wissenschaft und Schule	45
4.2 Problematische Aspekte von Humboldts Idee als „Gegenmodell“	47
5 Humanismus: kritisierendes Antonym oder utopisches Synonym	48
5.1 Lebenslanges Lernen als Beispiel der ideologischen Doppeldeutigkeit	48
5.2 Humanismus als neoliberales symbolisches Synonym	49
5.2.1 Synonymer Reformismus	50
5.2.2 Übersetzung des Humanismus in Symbolismus	50
5.2.3 Humanismus als exotische Ware	52
5.2.4 Zusammengefasste Gemeinsamkeit	53
5.3 Historische Kritik am Humanismus als Parallele zum Neoliberalismus	53
5.3.1 Die Vergesellschaftung der Bildung im 19. Jh. nach Nietzsche	53
5.3.2 Die instrumentelle Vernunft der aufgeklärten Bildung bei Horkheimer und Adorno	56
5.3.3 Marxistische Kritik am falschen Humanismus nach Althusser	59
5.3.4. Zusammenfassende Kritik an der humanistischen Bildung	61
6 Kritische Auseinandersetzung mit der Kritik in der Bildung	62
6.1 Humboldts liberale Bildungsutopie in neoliberalen Termini?	63
6.1.1 Subjektivität als Verbindungsstelle der Ideologien	63
6.1.2 Humanismus in neoliberalen Termini	64

6.2 Neoliberalismus als Ideologie	66
6.2.1 Hypothese I: Das Individuum wird über die Bildungsideale angelogen.....	67
6.2.2 Hypothese II: Die Bildungsideale sind mit dem Normensystem kohärent	69
6.2.3 Hypothese III: Die Ideologie in der Bildung.....	70
6.2.4 Ausbau des Ideologiebegriffs in der Debatte	75
6.2.5 Zusammenfassung	78
6.3 Beispiel einer Erweiterten Kritik: Bernets Motivationsprinzip aus einer ideologischen Perspektive	78
7 Conclusio.....	85
Literatur	86

1 Einleitung

„Die Gymnasien produzieren oft am Markt vorbei“, bemerkte am 17. 11. 2018 die damalige Wirtschaftsministerin Magarete Schramböck gegenüber den „Oberösterreichischen Nachrichten“ und unterstellte der AHS in Österreich, dass sie für die wirtschaftlichen Anforderungen nicht geeignet ist (OÖ-Nachrichten 2018). Gleichzeitig beschwert sich das Lager der Anhängerschaft der freien Bildung über die Verökonomisierung der Bildungsorte und die Aushöhlung des Bildungsbegriffs, die Bildungsinstitutionen zu firmenartigen Ausbildungsorten umfunktioniert, die eine Lernumgebung der Konkurrenz und Selbstoptimierung schaffen und die Bildung nur noch als Ausbildung fordern (Höhne 2015, 1f; Herz 2010, 183; Liessmann 2021, 51ff; Roberts-Holmes & Moss 2021, 39). Es scheint ein gesellschaftlicher Kulturkampf zwischen zwei Lagern in der Frage der Bildung aufgebrochen zu sein, die sich in Neohumanisten und Neoliberalisten aufgliedern. Die einen verstehen Bildung als das freie Entfalten des eigenen Charakters in den Wissenschaften. Also eine zweckfreie Bildung. Die anderen verstehen Bildung als einen Ort, um Skills zu akquirieren, mit denen man sich später in der Karriere verwirklichen kann. Also eine zweckmäßige Bildung. (Amos 2014, 165ff)

Doch kann man diese zwei Ansichten in Zweckmäßigkeit und Zweckfreiheit tatsächlich aufgliedern? Müsste Bildung, um zu funktionieren, nicht beides sein? Zweckfrei für das Bildungssubjekt, das lernt, autark zu handeln, und zweckmäßig für das Bildungsobjekt, aus dem die Gesellschaft einen Nutzen zieht und es in sein System integriert. Oder sind beide Bildungsideen, indem sie einen bestimmten Aspekt idealisieren, nur utopische Versprechen an Individuum und Gesellschaft, und das Ergebnis ist etwas völlig anderes?

Wenn es tatsächlich schwer ist, Bildungsagenden anhand von Zweckmäßigkeit zu unterscheiden, muss man aber doch feststellen, dass Freiheit und Nutzen anders interpretierbar sind. Die Interpretation der Freiheit des Individuums als Chance an einer freien Marktwirtschaft teilzunehmen, wird Neoliberalismus genannt. Es handelt sich dabei um ein Raisonement, die den freien Markt ins Zentrum der Gesellschaft stellt, und alles in ökonomische Narrative setzt. So wird auch Bildung als Möglichkeit für Schüler*innen gesehen, seine Kompetenzen effizient zu entwickeln, um in einer marktorientierten Gesellschaft Fußfassen zu können und sich in seiner Karriere zu verwirklichen.

Oftmals wird dieser Fokus auf die Wirtschaft als Entfremdung des Bildungsauftrags oder des Wertes der Bildung gesehen. In den Bildungsreformen, wie Kompetenzmodelle, oder mit PISA

als neuer internationaler Maßstab „guter“ Bildung, sehen viele Kritiker den Irrweg, den die Bildungspolitik eingeschlagen hat. Doch was wäre das Gegenmodell? In der Bildung gilt der Humanismus als ideologisches Fundament, so dass es eine freie Bildung und ein selbständiges und selbstgebildetes Individuum gibt. In dieser Philosophie soll jede Person sich selbst und frei bilden könne, um seinen Charakter und seine Stärken auszubilden.

Somit hat man zwei konkurrierenden Ideologien: die Neoliberalen, die sich durch marktorientiertes Denken und Rhetorik auszeichnen, und die Humanisten, die sich auf die philanthropische und philosophische Tradition beziehen. Beide Ideologien entspringen aus zwei verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen: Ökonomie und Philosophie. Trotzdem setzen sie aber beide den Individualismus und die Freiheit ins Zentrum ihrer Pädagogik. Aber in der Konkretisierung der Bildungsziele verschwimmen die Ideologien. So zieht sich durch die Literatur, die bildungspolitische Reformen für ihre Ökonomisierung kritisieren, das Paradox, dass vermeintliche neoliberale Kräfte in der Bildungspolitik ihre Reformen gegen traditionelle, humanistische Bildungsstrukturen mit Argumenten stützen, die auch dem humanistischen Ideal nicht fremd sind (Liessmann 2021, 55, Fohrmann 2016, 151).

Die Problematik der Untersuchung beginnt aber bereits damit, was genau neoliberale Bildung ist. Auch wenn viele Kritiker dieses Wort in der Literatur verwenden, ist es nicht klar, wer nun mit dem Wort angegriffen oder welche ideologische Partei genau damit genannt werden soll. Tatsächlich gibt es keine spezielle Gruppierung, die sich als neoliberal bezieht und dazu viel über Bildung spricht. Das führt dazu, dass Neoliberalismus, wie auch in anderen gesellschaftlichen Gebieten außerhalb der Bildung, ein sehr vager und vermehrt negativer Begriff ist. In seinem gängigen Gebrauch wird er zumeist verwendet, um ein Durchsetzen ökonomischer Ziele in der Schule zu problematisieren. Neoliberalismus setzt Schüler*innen und Schule in ökonomische Variablen, und schränkt so eine freie Bildung ein.

So muss aber aus der Problemstellung ein Gegenmodell geschaffen werden, das die Freiheit der Schüler*innen in ihrer Bildung gewährleistet, wie bspw. der Humanismus. Jedoch stellt sich die Frage, inwiefern hier die Schüler*innen tatsächlich ihre Freiheit in der Bildung genießen konnten. In seiner historischen Rezeption kritisiert man auch, dass diese Idee des pädagogischen Liberalismus für Gesellschaft und Politik instrumentalisiert wurde.

Diese Überschneidungen der ideologischen Ansätze mündet in einer Diffusität. Die Titulierungen und Benennungen des neoliberalen Lagers sind in dieser Untersuchung sehr schwer klar darzulegen, auch wenn der Begriff sehr oft in der Literatur verwendet wird.

1.1 Ziel der Arbeit & Forschungsfrage

Daher versuche ich in dieser Untersuchung, folgende Frage zu klären: Was ist neoliberale Bildung und inwiefern ist sie mit dem humanistischen Ideal konvergent oder divergent? Daraus ergibt sich die Anschlussfrage: Welche Schwächen hat die Kritik an der Neoliberalisierung der Bildung, und wie kann man diese eventuell besser formulieren. Um diese Frage zu beantworten, muss zunächst geklärt werden, was Neoliberalismus ist und wie eine Bildung in dieser Ideologie funktionieren würde.

Es soll darauf aufmerksam gemacht werden, wie eng diese Konstrukte miteinander verbunden sind, dass man sogar Humboldts Bildungsidee mit neoliberalen Formulierungen erklären kann. Die Ähnlichkeit der beiden Denksysteme soll eine Sensibilisierung der Kritik an ökonomischen Einflüssen hervorbringen und eventuell auch zu einer Versöhnung mit moderaten Ideen, die aus verschiedenen Denksystemen kommen, andeuten. In einer heterogenen Gesellschaft ist es schwer, eine bildungstheoretische Hegemonie zu etablieren, so dass man Bildung als eine übergreifende Kategorie denken muss, wenn es zwischen diesen Diskursen noch ein Verbindungsmedium geben soll. Denn Bildung soll immer ein freies und umfangreiches Unterfangen sein, so dass der Mensch erkennt, dass er mehr ist als seine Instinkte und sein Schaffen. Es geht darum, seine Potenz und seine Limitation zu erkennen.

1.2 Methode der Arbeit

Grundsätzlich wäre es adäquat die Untersuchung damit zu starten, wie Vertreter*innen des Neoliberalismus ihr Bildungsideal formulieren. Jedoch gibt es selten Autoren, die sich dezidiert als neoliberal bezeichnen würden. Umso weniger gibt es Autor*innen, die zusätzlich etwas über Bildung verfasst haben. Zu der Neoliberalisierung des Bildungswesens will sich kaum jemand bekennen. Das liegt daran, dass Neoliberalismus hauptsächlich in kritischen Schriften, die eine Ökonomisierung der Gesellschaft feststellen, thematisiert wird.

Um dennoch eine neoliberale Bildung der humanistischen gegenüberstellen zu können, muss dieser Bildungsbegriff abgeleitet werden. Daher soll in der Untersuchung Neoliberalismus als Ideologie und Denksystem zunächst angeführt werden, um daraus eine Bildungsagenda abzuleiten. Die Definition des Neoliberalismus entnehme ich der Forschung, die hauptsächlich auf Foucaults Vorlesungen „Geburt der Biopolitik“ basiert. Neoliberalismus ist somit, wie es auch in der Forschung anerkannt ist, ein Begriff der Kritiker, nicht der Bekenner. Somit ist dieser Begriff immer negativ konnotiert. Gleichzeitig ist die Methodik, mit der man den Neoliberalismus erklärt, auf die foucaultschen Prinzipien der Macht und des Diskurses

basierend. Man versucht ein Rationalisierungsmuster hinter Politiken, Ideen oder Stellungnahmen herauszufiltern, das den Diskurs in der Bildungswissenschaft bestimmt.

Die daraus abgeleitete Bildungspolitik orientiert sich dabei an Kritikpunkte jener Autoren, die dezidiert Bildungspolitiken und -agenden als neoliberal kritisieren. Bei dem Kapitel Entrepreneurship Education wurde jedoch direkt anhand der Literatur, die dieses Projekt vorantreiben will, eine neoliberale Rationalisierung herausgearbeitet.

Für den Humanismus soll stellvertretend Willhelm von Humboldts Philosophie und Bildungsagenda herangezogen werden, da sie einerseits oftmals in der deutschen Bildungsgeschichte als für die Schulstruktur einflussreicher Anhaltspunkt gilt und andererseits einfacher wie andere humanistische Vertreter, wie etwa Kant oder Hegel, ist. Außerdem kann sie im Ausmaß dieser Arbeit behandelt werden.

1.3 Struktur der Arbeit

In Kapitel 2 soll der Neoliberalismus und die Theorie dessen Kritik genau erörtert werden. Es wird die Forschung erläutert und zentrale Punkte, anhand derer Kritiker Neoliberalismus definieren, dargestellt werden, um ein umfangreiches Konzept des Neoliberalismus zu erklären.

In Kapitel 3 wird dann dieses Konzept im Bereich der Bildung erörtert. Es soll erörtert werden, welche Punkte neoliberale Bildung sein könnten und welche Bereiche spezifisch herangezogen werden, um eine Neoliberalisierung in der Bildung festzustellen.

In Kapitel 4 soll der Humanismus als Gegenmodell herangezogen werden. Es soll etabliert werden, wieso der Humanismus als Antonym zum Neoliberalismus referiert wird. Anschließend wird Wilhelm von Humboldts Philosophie als eine stellvertretende Philosophie erklärt.

In Kapitel 5 soll die Problematik erörtert werden, weshalb der Humanismus keine eindeutige Gegenkritik zum Neoliberalismus darstellt. Das soll einerseits damit erklärt werden, wie der Neoliberalismus humanistische Ideen integrierbar macht, und andererseits soll verdeutlicht werden, dass der Humanismus ähnlich in der Geschichte kritisiert wurde, wie der Neoliberalismus heute.

Abschließenden soll in Kapitel 6 die Kritik an dem Neoliberalismus selbst kritisiert werden. Es soll hinterfragt werden, weshalb sich die Kritik schwertut, eine Problematik direkt aufzuzeigen, und wie man die politischen Detrimente des Neoliberalismus in der Bildung am besten angreift.

2 Neoliberalismus

Neoliberalismus ist ein unglaublich heterogener Begriff (Brown 2015, 20). Das kommt auch daher, dass er hauptsächlich als ein polemischer Begriff der Kritik an sozialer und gesellschaftlicher Ökonomisierung zitiert wird, der sich auf verschiedenste Bereiche bezieht. Der Ursprung dieser Kritik liegt vor allem in der Diskursanalyse von Foucault, die die Machtmechanismen innerhalb des Diskurses erforscht. Die Ökonomie ist im neoliberalen Modell eine wissenschaftliche Disziplin, deren intradisziplinäre Logik und Schlüsse auf andere Disziplinen angewendet werden, wie beispielsweise auf Anthropologie oder Ethik (Foucault 2020, 336; Brown 2015, 31; Hall 2011, 711). Es handelt sich beim Neoliberalismus um ein Normensystem, das Wirtschaft und wirtschaftliches Denken als absoluten Maßstab voraussetzt, und bestimmt dadurch, wie Gesellschaft, Politik, Bildung etc. problematisiert werden (Könninger 2016, 58). In der Forschung über den Neoliberalismus geht es also, um die Hegemonie ökonomischen Denkens in der Gesellschaft (Höhne 2015, 4). Die Theorie fokussiert sich auf latente und hintergründige Mechanismen, die Macht und Einfluss gesellschaftlich so ausüben, dass sie ökonomischen Prinzipien entsprechen (Brown 2015, 17ff). Die Kritik richtet sich damit nicht an die Ökonomie als Wissenschaft selbst, so dass man die Diskussion über den Neoliberalismus als allgemein „ökonomophob“ bezichtigen könnte. Sondern es geht darum, zu erforschen, woher der *advocator neoliberalis* seine Argumente schöpft bzw. wie genau eine Regierungsform ihre Legitimation mit ökonomischen Konzepten und Ideen gewinnt (Bröckling 2019, 77).

2.1 Foucault als Begründer der Neoliberalismus Forschung

Die Forschung, die sich mit dem Neoliberalismus befasst, basiert hauptsächlich auf Foucaults Auseinandersetzung mit der Thematik. Im Besonderen einflussreich ist dabei die Vorlesungsreihe „Geburt der Biopolitik“ von 1978/79, in der er die Regierungslegitimation im Zwiespalt zwischen Kontrolle und Freiheitsprinzip der westlichen Demokratien untersucht. Die erst in den 90ern übersetzten Texte gelten als Referenzpunkt der Forschung, die die Begriffe Neoliberalismus und Gouvernamentalität - ein foucaultscher Neologismus - erforschen und für andere Sozialwissenschaften zugänglich machen. (Lemke 2012, 2f; Bröckling 2010, 405)

2.1.1 Regierungs- und Machtbegriff nach Foucault

Natürlich färbt damit auch Foucaults Zugang zur Kritik die Debatte um den Neoliberalismus. Foucault interessiert sich viel für Machtstrukturen und Wissensverhältnisse in einer Gesellschaft. Er analysiert diese, indem er historische Diskurse und Praktiken untersucht, um auf ihre verbindende Rationalität zu stoßen. In dieser Methode geht es eben nicht darum, die

Wahrheit in einem geschichtlichen oder gesellschaftlichen Problemfeld zu finden, um diese dann anzunehmen oder abzulehnen. Stattdessen versucht Foucault eher die „Geschichte der Wahrheit“ (Lemke 2019, 30) in den Vordergrund zu stellen. Es geht darum, die Universalien in einer Gesellschaft zu hinterfragen. Nicht um das Argument selbst dreht sich die Untersuchung, sondern eher um die es umgebenden Prozesse: Wie wird argumentiert? Welche Praktiken finden dabei statt? Normative Werte und Fakten einer Gesellschaft sind nicht der Kernpunkt der Analyse, sondern sie sollen als Effekte eines Prozesses gelten, der eine eigene Entwicklungsgeschichte hat. Es gilt eben diese bestimmte Rationalität, die sich latent weiterentwickelt hat, zu betrachten. (ebd. 31)

Vor allem an Foucaults Machtbegriff kann man dies gut festmachen. Macht ist nach Foucault nicht etwas, das ein Individuum hat, i.e. ist nicht etwas, was es einsetzen kann oder auf das es verzichten kann. Macht ist vielmehr ein verankerter Prozess im Verhalten und Erleben in einer Gesellschaft. Es ist das Reglement, das Strukturen, wie Regierung, Normen, aber auch Rationalisierung, Diskurse oder auch das Selbstbild, stützt. Macht ist nichts Statisches oder Homogenes, sondern das Gegenteil: Sie ist dynamisch und heterogen, so dass sie nichts ist, an das man festhalten kann. Sie kann nicht von einer gesellschaftlichen Partei bewusst eingesetzt werden, sie „entfaltet sich; [Macht ist] nicht so sehr das erworbene oder bewahrte ‚Privileg‘ der herrschenden Klasse, sondern vielmehr die Gesamtwirkung ihrer strategischen Positionen – eine Wirkung, welche durch die Position der Beherrschten offenbar und gelegentlich erneuert wird.“ (Foucault 1975, 38)

Genauso wenig wie Macht, bzw. dieser hintergründige Prozess, in der Possession objektiviert werden kann, kann sie auch nicht in der Untersuchung als „Untersuchungs-Objekt“ auf einen Punkt gebracht werden. Deswegen soll sie als der heterogene und dynamische Prozess analysiert werden, der sie ist. Daher kann man die Macht selbst nicht untersuchen, sondern lediglich, wie sie erlebt wird. Die foucaultsche Untersuchung dreht sich also nicht um die Autorität selbst, sondern darum, wie sie auf das andere wirkt. Es ist die Erfahrung einer Gesellschaft mit Macht, i.e. mit welchen Praktiken und Argumentationsformen wirkt die Macht auf die Gesellschaft (Lemke 2019, 32). Macht ist in dem Sinne nicht nur repressiv zu denken, sondern auch produktiv (Bröckling 2010, 407).

2.1.2 Der Diskurs nach Foucault

Diese Vorstellung von Macht äußert sich nicht nur direkt in Handlungen. Foucault sieht auch im (wissenschaftlichen) Diskurs diesen latenten Prozess. Ein Diskurs ist hier nichts rein Akademisches. Er ist ein essentieller Bestandteil der Gesellschaft, da hier Legitimation oder

Weiterentwicklung von Ideen stattfindet. Gleichzeitig zeigt sich auch, welche Ideen, bzw. welche Argumentationslinie nicht aufgenommen werden und aus dem Diskurs ausscheidet. Genauso agiert hier die Macht produktiv oder repressiv. (Foucault 2019, 11; 34f)

Um den Machtprozess in dem Diskurs zu finden, muss man sich zunächst eben diese Frage stellen: Was ist wahr bzw. was wird für wahr gehalten (ebd., 9ff)? Und anschließend wird gefragt, wo sind die Prozesse, die den Diskurs bestimmen. Oder anders gesagt: Wo liegt der „Wille zur Wahrheit“ (ebd., 16)? Das untersucht man, indem man hinterfragt: Welche Sprache, welche Begriffe und welche Argumentationslinie sind dominierend und wie und wo findet der Diskurs statt. Also welche Teilnehmer gibt es und welche Einschränkungen ergeben sich? Daraus ergibt sich eine spekulative Analyse, wo das Machtgefüge zu orten ist, bzw. welches Denksystem und welche Autorität diskussionsführend sind. Das hat den Effekt, dass die Literatur den Neoliberalismus mit dem, was Foucault unter „diskursive Wahrheit“¹ versteht, bestimmt. Die neoliberalen Prinzipien bestimmen, wie Themen in einem Diskurs problematisiert werden (Könninger 2016, 58).

2.1.2 Die verschwindende Subjektivität und latente Kontrolle

Dieses Relationalität der Kritik, da es nicht um ein Objekt geht, sondern um das subjektive Wirken des Objekts, macht die Subjektivität bei Foucault etwas komplex. Auch wie sein Lehrer Althusser vertritt Foucault die Auffassung, dass die Subjektivität kein Faktum, sondern ein Erleben eines Individuums ist. Das heißt, dass was ich bin, ist gesellschaftlich und kulturell bestimmt. Das „Ich“, das ich glaube zu sein, ist dadurch bestimmt, dass ich bzw. wie ich in gesellschaftlichen Praktiken referiert werde (Althusser 2012, 267f). Das geht nicht nur so weit, dass das Kollektiv bestimmt, wie ich mich nenne oder welche gesellschaftliche Rolle mir zukommt, sondern es bestimmt auch den Rahmen, in dem ich über mich nachdenken kann. Es bestimmt auch, wofür ich mich verantwortlich fühle (Lemke 2012, 38ff).

Im Zentrum der foucaultschen Analyse steht also nicht ein bestimmter Begriff oder ein Akteur in der Gesellschaft, sondern der Prozess, der dafür verantwortlich ist, dass die Autoritäten im Kollektiv so angenommen werden. Am ehesten erkennt man das an den Verboten, die die Gesellschaft sich stellt, aber auch denen man sich selbst unterzieht. Das Ethos einer

¹ Im Gegensatz zur „tatsächlichen Wahrheit“ ist eine „diskursive Wahrheit“ nur etwas, das unter bestimmten Prämissen in einer wissenschaftlichen Disziplin herrscht. Bspw. in der Psychologie wird ein kranker Mensch in erster Linie als Patient wahrgenommen, anstelle als Mensch. Die Diagnostischen Fakten stehen hier im Vordergrund. In der Ökonomie bestimmt die Wahrheit bspw., dass Kosten und Nutzen bestimmen, was ein guter Deal ist, und somit eine gute und „richtige“ Strategie des Handelns ist. Foucault geht aber davon aus, dass es zwar schon seit der Antike das Bestreben war, die tatsächliche „Wahrheit“ zu finden, aber der Mensch nicht in der Lage ist diese tatsächlich zu erlangen. Man weicht daher auf „diskursive Wahrheiten“ aus. (Foucault 2019, 13f)

Gesellschaft bestimmt nicht nur meinen Handlungsspielraum, sondern auch wie ich mich verstehen kann und wie ich argumentieren darf, ohne als abnormal zu gelten und damit für den Diskurs irrelevant bis hin zu deformierbar zu werden (ebd., 41).

2.1.3 Kritik an dem Begriff „Neoliberalismus“

Für die Erörterung des Neoliberalismus bedeutet dies: Neoliberalismus ist kein bestimmter Akteur, sondern ein Prozess, der einem gewissen Rasonnement nachgeht. Historisch interessant für Foucault ist nur der Prozess, nicht die Ergebnisse, was die Genealogie Foucaults darstellt. Somit ist auch für die Neoliberalismus-Forschung Neoliberalismus als Prozess interessant und nicht als konkrete Politik oder ihre Vertreter. Die Genealogie sucht die Gemeinsamkeit in latenten Prozessen, dessen Rationalität untersucht werden soll. Diese Rationalität bezieht sich nicht nur darauf, wie bestimmte Regierungspraktiken kommen, sondern vor allem woher die Regierbarkeit der Subjekte stammt (Bröckling 2019, 31ff). Es geht nicht darum, bekennende Neoliberalist*innen zu untersuchen. (Nebenbei bemerkt gibt es kaum welche). Sondern es geht darum, welches Denkmuster und welche Argumentationen in der Debatte über einen Regierungsstil auf eine ökonomische, i.e. nutzenorientierte, Rationalität schließen lässt (Brown 2015, 62).

Diese Kritik an dem Neoliberalismus als dominierendes Denkmuster setzt seine Effekte monolithischer und determinierter als sie tatsächlich wirken. Das liegt daran, dass man in der Untersuchung etwas in den Fokus nimmt, das eigentlich latent wirken soll (Peck & Theodore 2019, 246f). Es ist eine spekulative Methode der Kritik, die sich immer eine gewisse Gegenkritik der Vagheit gefallen lassen muss.

Es gibt wenige Autoren, die sich zu einer Ideologie namens „Neoliberalismus“ bekennen und diese Politiken durchsetzen wollen. Das ist auch einer der Hauptkritikpunkte der Neoliberalismus-Forschung: Es ist eine Kritik, die sich an niemanden bestimmten richtet, und somit in einer Willkür enden kann (Höhne 2015, 1). Dazu kommt, dass der Begriff „Neoliberalismus“ somit hauptsächlich (und in dem Kontext der Sozialwissenschaften eigentlich grundsätzlich) negativ konnotiert ist. Foucaults Rezeption, und damit auch der Begriff des Neoliberalismus, findet sich weniger bei den Ökonom*innen oder Befürworter*innen der freien Marktwirtschaft wieder. Foucault wird eher bei deren Gegnern also bei Sozialwissenschaftler*innen und Philosoph*innen rezipiert.²

² Deswegen ist es eben schwer, dieses Konzept bspw. politwissenschaftlich zu analysieren, was es zu unkonkret für bspw. eine politische Analyse macht. Der Neoliberalismus ist unterdrückend und liberal zugleich (Venugopal 2015, 170). Doch lässt sich nicht abstreiten, dass viel Kritik an dem Neoliberalismus in den gleichen Tenor zu

Nichtsdestoweniger kann mit diesem Begriff „Neoliberalismus“ gearbeitet werden. In der Literatur wird genauso über Kapitalismus, Demokratie, Kommunismus etc. verallgemeinernd gesprochen (Peck & Theodore 2019, 251), obwohl sie auch mehr Konzepte als eine klare konkrete Politik darstellen. Es gibt genug thematische Verbindungen, so dass sich eine „provisional conceptual identity“ (Hall 2011, 706) des Neoliberalismus daraus ergibt. Die Forschung ermöglicht, eine gewisse Tendenz des ökonomischen Denkens in der Gesellschaft aufzuzeigen, und der zusammengefasste Begriff „Neoliberalismus“ kann als politischer Impetus dagegen gebraucht werden.

Um aber den Begriff „Neoliberalismus“ etwas zu konkretisieren, soll der Begriff zunächst historisch aufgearbeitet werden, um die Problematik einmal einleitend zu erklären. Diese historische Aufarbeitung liefert ein argumentatives Fundament, auf dem man die Problemfelder des Neoliberalismus einmal aufbauen kann.

2.2 Historische Aufarbeitung des Neoliberalismus

Der Neoliberalismus ist demnach eine Antwort auf das Versagen des Liberalismus im 20. Jh. - wobei seine Ideenströme, wie bspw. das Nützlichkeitsprinzip, deutlich weiter zurückreichen (Foucault 2020, 83ff). Historisch lassen sich erste Denker wie Hayek, Lippmann oder Röpke finden, die sich einem Gedanken und der Lösung einer Problematik verschreiben und anhand dessen ein einheitliches politisches Programm verfassen. Tatsächlich handelt es sich bei der ursprünglichen Fundamentierung des Neoliberalismus um ein politisches - und kein ökonomisches - Unterfangen (Foucault 2020 114ff, 172, 336; Brown 2015, 59). Die Laissez-faire-Ideologie des freien Marktes, nach der sich die liberalen Denker und Staatsmänner im 19. Jh. orientiert haben, schien angesichts der sich überschlagenden politischen Novitäten abgedankt zu haben. In Europa äußert sich das mit dem Aufkommen des Zweiten Weltkrieges und der politischen Übernahme des Faschismus. In Amerika war man mit dem Einbruch der Wirtschaft in den 1920er Jahren konfrontiert. Die Reaktion auf das Versagen der liberalen Marktwirtschaft ergab die Etablierung des Keynesianismus, aus dem politisch der New Deal entsprang. Anders aber als die politischen Reaktionäre sehen die Begründer des Neoliberalismus die Katastrophen des 20. Jh. nicht in der ökonomischen Theorie. Vielmehr drehen sie den Spieß um und sehen den Ursprung der Kalamitäten der Epoche im politischen

stellen ist, in dem Kapitalismus-Kritik oftmals als eine Ideologie der Unterdrückung verstanden wird. Politisch kann der Neoliberalismus auch so gesehen werden, bzw. nimmt man nach den Erfahrungen, die man mit dem Trumpismus gemacht hat, an, dass neoliberale Politik in einer Autokratie mündet. (Biebricher 2021, 328ff) Des Weiteren ist auch in der Betitelung des „Neoliberalismus“ in kritischen Schriften der politisierende Impetus erwünscht, um auf Missstände hinzuweisen. (Hall 2011, 706; Peck & Theodore 2019, 251)

Versagen. Man bewegte sich argumentativ nicht in einem ökonomischen Diskurs, sondern suchte die Reform des Liberalismus in der Gesellschaft und der Politik. (Biebricher 2018, 26)

Vor allem bei Vertretern wie Hayek kann man dies sehr deutlich herauslesen. In seiner Kritik an der Verschmähung der freien Marktwirtschaft, welche vermeintlich im Rückblick auf die erste Hälfte des 20. Jh. an den Katastrophen Mitschuld war, nimmt er zwecks der Rehabilitation des Liberalismus konkret den Sozialismus ins Visier. Er sah in der Bildung des Sozialismus erstmals die Unterdrückung des Individuums zur Favorisierung eines Kollektivismus. Nach Hayek schuf der Sozialismus somit „als Erster die meisten Instrumente zur geistigen Abrichtung, von denen dann die Nationalsozialisten und Faschisten so wirksam Gebrauch machten“ (Hayek 1991, 149). Hayek verbindet somit die politische mit der ökonomischen Kritik: Hätte man einen freien Markt politisch fokussiert, wäre es laut ihm nicht zum Aufstieg eines autoritären Regimes gekommen.

Hayek und andere Begründer des Neoliberalismus sehen aber auch Fehler bei der Implementierung der freien Marktwirtschaft im 19. Jh. (Biebricher 2018, 19). Die oben genannten Krisen wären eben verhinderbar gewesen, hätte man die freie Marktwirtschaft korrekt in die Politik integriert. Die Idee des Laissez-faires drängte mit Verweisen auf die Freiheit des Marktes auf eine Tabuisierung eines politischen Eingriffes jeglicher Art. In der Reflexion der Fehler der Vergangenheit akzeptieren neoliberale Vertreter*innen eine gewisse Kontrolle des Marktes, damit nicht alles in Anarchie zerläuft. Der Staat diene als Stabilisator, dessen Kompetenz sich auf das Interesse des freien Marktes beschränkt. Institutionen sollen dafür garantieren, dass es eine freie Marktwirtschaft gibt (Foucault 2020, 119). So wenig Staat wie möglich, so viel Staat wie notwendig. Der Staat und das Staatssystem dienen nur der Festigung des freien Marktes. Das lässt sich auch aus Hayeks Staatsverständnis ableiten: So ist er ein Befürworter der Demokratie, aber nicht ihrer Ideale halber. Die Demokratie sei lediglich die einzige Regierungsform, die Doktrinen wie Privateigentum und Wettbewerb ermögliche. Deswegen ist sie legitim -nicht aber aufgrund ihrer Ideale selbst (Hayek 1991, 98).

Im Zentrum steht zwar der freie Markt, aber sein Wirken wird nicht angezweifelt. Im Gegenteil: Wenn man die Entstehungsgeschichte betrachtet, sieht man, dass der Neoliberalismus ein Verharren auf die Kompetenz des Marktes trotz politischer und gesellschaftlicher Krisen darstellt. Reformen richten sich somit an die Gesellschaft und die Politik. Die Ideale der Gesellschaft, Politik und Wissenschaft müssen sich dezentralisieren, um in das ökonomische Denksystem zu passen. (Biebricher 2018, 28)

Wieso kommt dem Markt so eine hohe Geltung zu? Hinter diesem Postulat dieser Absolutheit steckt eine bestimmte Rationalität. Der Markt ist „Ort der Verifikation und Falsifikation der Regierungspraxis“ (Foucault 2020, 55), also auch Korrekptionsmedium für Ergebnisse aller Art von Handlungen unter einer ökonomischen Ratio. Das bedeutet, dass es einerseits darum geht, die Gesellschaft so zu formen, dass der Markt seine optimale freie Wirkungskraft ausüben kann. Gleichzeitig orientiert man sich nach einem ökonomischen Richtwert, den man aus ihm lesen kann, um festzustellen, wie man diese Weichen stellt. Da der freie Markt als Ziel aus einer ökonomischen Philosophie entstanden ist, muss man, um dieses Ziel zu erreichen, auch als Gesellschaft diese Philosophie vollkommen annehmen. Daher ist es politisches Programm, alles Nicht-Ökonomische, i.e. soziale, moralische etc., in eine ökonomische Perspektive zu stellen, woraus sich ein optimales Reglement zwecks eines freien Marktes ergäbe. (Brown 2015, 30f)

Wenn man also den Neoliberalismus historisch - hier speziell unter Hayeks Idee - versteht, sieht man zwei zentrale Eigenschaften, die sich durch die Literatur ziehen: Die Teleologie zu einem freien Markt und die Diversität seiner thematischen Bezüge. Nachdem man das politisch-ideologische Fundament geklärt hat, kann man versuchen, eine neoliberale Ontologie zu formulieren. Denn neben der Freiheit des Marktes wird von den Vertreter*innen des Neoliberalismus auch die Freiheit des Individuums gefordert. (Bröckling 2019, 79; Foucault 2020, 119) Nun stellt sich die Frage, weshalb ein freies Individuum sich als ein freies verstehen soll, wenn politisch die Freiheit des Marktes über ihm stehe. Somit würde man erwarten, dass ein klares machtpolitisches Interesse der Regulation für einen freien Markt mit der definitorischen Grundlage des Marktes, der die freien individuellen Kräfte braucht, kollidiert.

2.3 Das neoliberale Subjekt

Um zu analysieren, wie die einzelnen Akteure in einem neoliberalen System zueinander bzw. zu sich selbst stehen, muss die inhärente Verbindung von Individuum und Markt geklärt werden. Also wie kann sich das marktwirtschaftliche Subjekt als solch eines verstehen? Die Definition eines Subjektes ist immer ein paradoxer Vorgang. Es hat einerseits absolute und autarke Nuancen, aber steht auch in stetiger Kommunikation mit anderen Faktoren. In dieser Kommunikation kommt es immer zu einer Reflexion. Diese Reflexion drückt ihm aber seine Subjektivität erst auf. „Der Mensch wird zum Subjekt, weil er sich zu dem erst machen muss, was er schon ist, weil er das Leben führen muss, welches er lebt.“ (Bröckling 2019, 19). In seinem Erkennen und seiner Formulierung setzt es sich also den externen Kräften aus. Somit hat die Formulierung in der Gesellschaft immer Einfluss auf das Selbstverständnis des Subjekts.

Der Versuch, ein Subjekt in einer Gesellschaft zu beschreiben, endet in egal welchem Diskurs mit der Paradoxie des Subjekts, da es seinem Anspruch, vollkommen autark zu sein, nicht gerecht werden kann. Wenn man also die Subjektivität betrachten will, muss man die miteinwirkenden Mächte analysieren, die es zu seiner Formation bewegen. Denn ein System bzw. eine Ideologie hat dieses Subjekt bestimmt. Man fühlt sich nur als Subjekt in einem System, da unser Erleben durch eine Ideologie gespeist ist, die uns so einordnet. Eine jede Ideologie erzeugt also Systeme, welche Rituale und Traditionen in sich haben, aus denen wir uns als Individuum bzw. Subjekt wiedererkennen können (Althusser 2012, 267f).

Im neoliberalen Kontext ist das umso wichtiger zu beachten, da aus der marktwirtschaftlichen Grundidee das absolute Subjekt eine Notwendigkeit für das Funktionieren des freien Marktes darstellt. Der Markt kann ohne unabhängige Subjekte nicht frei funktionieren. Er definiert sich als eine stetige Kommunikation zwischen Monaden in einem System. Beides scheint sich gewissermaßen gegenseitig vorauszusetzen. Doch wenn man annimmt, dass der freie Markt oberste Prämisse ist, dann entspringt allerdings dieses Denksystem, in dem das Individuum einen Freiheitsanspruch ableitet, aus einer zweckmäßigen Etablierung des freien Marktes. Der Markt hat eine größere Bedeutung als das Individuum. Er ist der Regulator, der valide Schlüsse für Entscheidungen zulässt. Das Individuum kann das nicht, sondern muss sich dem Markt unterordnen, um die richtigen Entscheidungen zu treffen. Ergo gibt es nur ein Individuum für den Markt, und nicht umgekehrt.³

Der Markt ist also ideologisch gesehen *antecedens* und das Individuum *consequens*. Der Neoliberalismus objektifiziert das vermeintliche Subjekt zu einem Individuum, das nur den Markt ermöglichen und wirken lassen soll. Diese erzwungene Doktrin der Eigenständigkeit - i.e., dass es tatsächlich autark handeln kann- ist eine subtile (Bröckling 2019,79) und ist eben schwer aufgreifbar, weshalb es fruchtlos ist, im Neoliberalismus über den Unterschied zwischen Zwang und Freiheit zu diskutieren. Foucault hat in seinem Machtdiskurs schon daran erinnert, dass die „Mechanismen der ‚Objektivierung‘ [...] nicht einfach den ‚Endpunkt‘ anderer, fundamentalerer Mechanismen [bilden]. Vielmehr unterhalten sich komplexe, zirkuläre

³ Ähnlich hatten wir die Problematik bereits von Hayek zum Thema Regierungsform besprochen. Er sieht die Demokratie als anstrebswerte Staatsform, da sie dem Markt nur in diesem politischen Umfeld funktionieren kann, indem man frei seine kommerziellen Bedürfnisse äußern kann. Aber die Demokratie ist nicht per se ein anstrebswertes Staatssystem (Hayek 1991, 98). Genauso ist es mit dem Individuum. Es scheint, dass die Abhängigkeit sich komplementär verhält. Aber streng genommen ist die ökonomische Idee des Marktes der Ursprung der Denkweise. Die neoliberale Argumentation legt es nur nahe, dass ein Markt und das freie Individuum eine Synthese darstellen. Die Verbote der Regierung richten sich aber eher gegen eine Zensur des Marktes, i.e. eine Zensur des freien Wirkens der Ideen und Interessen, als gegen die Zensur gegen das freie Individuum.

Beziehungen untereinander“ (Foucault 1994, 276). Wenn man die Begriffe oberflächlich definiert, verschmelzen sie.

Diese individualisierende Macht, die Foucault Pastoralmacht nennt, entstand laut ihm aus den kirchlichen Institutionen, deren institutionelle Geltung zwar verloren gegangen ist, aber deren Macht-Ökonomie, i.e. die Struktur, in der Macht wirkt, weiter überlebt hat. Sie hat sich lediglich neuformiert. Daraus entwickelt sich in der Moderne „eine hoch elaborierte Struktur, in die sich die Individuen integrieren lassen, sofern man dieser Individualität eine neue Form verleiht und sie einer Reihe spezifischer Mechanismen unterwirft.“ (Foucault 1994, 278)

Somit ist eine Individualität fördernde Macht nichts Neues. So wie in alten Institutionen der Mensch als individuelles Geschöpf Gottes mit einer proprietären Verbindung zu ihm gilt, ist die Subjektivität des Individuums im Neoliberalismus der *homo oeconomicus* (Lemke 2020, 304). Anders als bei Smith, wo er lediglich Tauschpartner ist und sein Gut zwecks eines Tauschs evaluiert, definiert der *homo oeconomicus* sein Selbst mittels Kosten-Nutzen-Funktion und macht sich zu einem tauschbaren Gut (Foucault 2020, 316).

2.4 Neoliberale Anthropologie

Wie vorhin erläutert wurde, stellt die vermeintliche Diskrepanz zwischen Freiheit des Individuums und des Marktes für das Individuum, das im Neoliberalismus lebt und auch nach dem Denksystem denkt, keine Diskrepanz dar. Viel mehr nimmt es eben sein Dasein als *homo oeconomicus* an. Nun soll erläutert werden, wie der *homo oeconomicus* denkt und handelt bzw. was die neoliberale Anthropologie ist.

2.4.1 *Homo oeconomicus* und (sein) Humankapital

Der *homo oeconomicus* ist somit das Resultat eines ökonomisch-bestimmten Weltbildes, in dem der Mensch nur auf seinen Nutzen reduziert wird und seine Rationalität, wie aus sich selbst Kapital schlagen kann (Bröckling 2019, 36f). Dieser Unternehmer seines Selbst unterteilt sein Ich in einen Investor und in ökonomische Prädikate. Einerseits ist er ein ökonomisch denkender Investor. Andererseits ist er ein Sammelsurium aller profitabler oder nicht-profitabler Eigenschaften seines Ichs, wie Intelligenz, Aussehen, Fähigkeiten etc., mit denen er auch am Markt partizipieren kann. Dieses Kapital an einem Selbst wird Humankapital genannt, was sein *alter ego* als Investor investieren kann (Foucault 2020, 316f.). Dieses Konzept des Humankapitals ist nicht etwas, dass nur in der Kritik an Neoliberalismus geäußert wird. Die *human capital theory* geht auf Becker zurück, der 1993 den Nobelpreis für seine Theorie bekommen hat. Es ist somit eine etablierte Theorie, Individuen für wirtschaftliche Diskurse auf eben einen ökonomischen Kosten-Nutzen-Faktor zu reduzieren (Tan 2014, 412).

Arbeitskraft in einem Job oder das Nachgehen eines Hobbys sind damit lediglich Investition von Energie und Zeit in Lohn und in Entspannung. Es gibt auch keinen Unterschied mehr zwischen Konsumieren und Produzieren (Bröckling 2019, 86ff). Es ist ein ewiger ausgeglichener Kreislauf. Unter dieser Voraussetzung kann es eine „Ausbeutung“ eines Individuums bzw. eine „Entfremdung“ im marxistischen Sinne nicht geben (Foucault 2020, 308f), da der *homo oeconomicus* über sein Arbeitspotential, sein Humankapital, stetig im Besitz ist (Brown 2015, 65).

2.4.2 Das rationale und irrationale Ich

Die Rationalität des Individuums im Neoliberalismus ist ambivalent. Einerseits gibt es die rational choice theory nach Becker, die ein Individuum als ein rational handelndes Wesen definiert. Andererseits gibt es den Antirationalismus Hayeks, der die menschliche Rationalität vor allem beschränkt sieht.

Rational choice Theory

Die Rational Choice Theory dient vor allem Regierungszwecken. Es ist das Vorhersagen einer Handlungsstrategie, die ein Individuum aus mehreren Optionen wählen wird. Die Vorhersage der wahrscheinlichsten Strategie ergibt sich aus einer ökonomischen Rationalisierung. Welche Handlung braucht die wenigsten Ressourcen und bringt den größten Benefit (Tan 2014, 415). Die Annahme dieser Theorie ermöglicht es Regierungsentscheidungen zu treffen, da die Vereinfachung menschlicher Handelsstrategien diese für empirische Messungen operabel machen (Becker 1992, 403). Also kann man in Studien feststellen, welche Handlungsoption am ehesten angenommen wird, da man davon ausgeht, dass die Mehrheit diese Option gewählt hat, da sie am rationalsten war.

Die Kritik ist natürlich, dass die *rational choice theory* einerseits die Rationalität des Menschen überschätzt und den Menschen auf einen fremdbestimmten Nenner reduziert. (Tan 2014, 418f). Gleichzeitig sieht aber Brown eine „hegemony of rational choice theory in the human sciences“ (Brown 2003, 44) aber auch in der Gesellschaft und Kultur. Vor allem in der Politik wirkt dieses Menschenbild. Denn diese richtet ihre Regierungsaufgaben nach Ergebnissen von Studien, die dieses Menschenbild, wie es Becker empfohlen hat, voraussetzen.

Hayeks Antirationalismus

Doch vor allem Hayek verortet in seinen Schriften das gute Wirken aus Handlungen im Prozess des Marktes mehr als in Denkprozessen von Individuen. Der Markt ist in diesem Denken bereits

weit von seinem ökonomischen Grundverständnis entfernt und hat hier eine evolutionäre Kraft inne ⁴(Bröckling 2019, 103).

Dem Menschen wird die Fähigkeit objektiv zu denken abgesprochen. Allein der Markt kann das. Dies hat zwei Gründe: Erstens ist die rationale Kapazität zu eingeschränkt, als dass man ein objektives Urteil fällen kann. Und zweitens handelt jeder Mensch -auch wenn er es leugnet- nach seinem Interesse (Stapelfeld 2015, 21).⁵

Es wird aber die Rationalität bzw. ein Handlungsspielraum stattgegeben. Sie geht zumindest so weit, dass das Individuum sich rational dafür entscheiden kann, dem Markt zu gehorchen, und produktiv an der Gesellschaft teilzunehmen (Lemke 2000, 38). Irrational wäre es zu glauben, dass man produktiv handeln kann, auch wenn man nicht an dem Wirtschaftssystem der Gesellschaft teilnimmt. Der Markt ist der „Ort der Verifikation und Falsifikation der Regierungspraxis“ (Foucault 2020, 55), wobei diese Regierungspraxis auch vom Individuum in seinem Alltagsleben übernommen werden muss. Es handelt sich dabei um die Regierung bzw. sein Investieren seines Humankapitals.

2.5 Neoliberale Ethik

Da der Neoliberalismus nur gedacht werden kann, wenn er auch unabhängige Individuen hat, muss das Individuum in der Gesellschaft auch frei entscheiden können. „Der Mensch der Humankapitaltheorie ist vor allem ein Mensch, der sich entscheidet“ (Bröckling 2019, 88). Aus dem rationalen Charakter, der sich nur auf die Möglichkeit ökonomische Urteile fällen zu können beschränkt, ergibt sich auch eine Moral, die auf ökonomischen Prinzipien fußt.

„Das Spezifikum der neoliberalen Rationalität liegt in der anvisierten Kongruenz zwischen einem verantwortlich-moralischen und einem rational-kalkulierenden Subjekt. Sie zielt auf die Konstruktion verantwortlicher Subjekte, deren moralische Qualität sich darüber bestimmt, dass sie die Kosten und Nutzen eines bestimmten Handelns in Abgrenzung zu möglichen Handlungsalternativen rational kalkulieren.“ (Lemke 2000, 38)

Das bedeutet, dass dem Individuum eine sehr große moralische Verantwortung übertragen wird, da es für so gut wie alles verantwortlich gemacht werden kann. „Als Adressat seines Handelns ist er auf den Status ‚nackten Lebens‘ zurückgeworfen, dessen Existenz davon abhängig, dass

⁴ Natürlich finden sich selten Autoren, die diese Forderungen dezidiert stellen und eine derartige Moral proaktiv propagieren. Doch die frequentierte Forderung, dass der Markt alles zum Guten regelt, suggeriert aber diese zentrale Stelle des Marktes und führt dazu, dass eben kaum Platz für moralische Regeln gemacht wird. Man könnte das als eine Unterlassung einer kritischen Auseinandersetzung von Neoliberalen deuten oder tatsächlich annehmen, dass dieses Unterlassen bewusst daher rührt, dass man „die göttliche Weisheit des Marktes“ (Bröckling 2019, 103) tatsächlich annimmt.

⁵ Der Markt kann nicht nur als objektiver Intervent gesehen werden, in dem Sinne, dass er jede einzelne Person und ihr Interesse in Schach hält. Er ist auch eine Art Supercomputer, der uns dabei hilft, unser beschränktes logisches Vermögen als Einzelperson zu kompensieren, indem man sich nach dem Markt orientiert, der als Regulator diese einzelnen rationalen Schlüsse zu einer Superratio verknüpft und konkretisiert.

die andere Seite seines Egos in es investiert“ (Bröckling 2019, 94).⁶ Das bedeutet, dass in einem von ökonomischen Prinzipien geleiteten Diskurs, ein Individuum nur mit der Welt interagieren kann, wenn es sich auch als *homo oeconomicus* versteht. (Bröckling 2019, 88; Brown 2015, 64f, Tan 2014, 432) Man kann das Dasein des eigenen Humankapitals nicht ablegen, wenn das Leben ein einziges Forum ist. „Within neoliberal rationality, human capital is both our ‘is’ and our ‘ought’- what we are said to be, what we should be, and what rationality makes us into through its norms and construction of environments.” (Brown 2015, 36)

2.5.1 Nutzengeleitetes moralisches Handeln

Da Handeln im Neoliberalismus immer ein Investieren seines (Human)Kapitals bedeutet, führt dazu, dass es die Aufgabe des Menschen ist, richtig, i.e. rational, zu investieren. Es kann es rational oder irrational investieren. Rational ist es dann, wenn er versucht zu eruieren, welches handeln nützlich ist, da es am Markt Nachfrage hat. Somit ist der moralische Handeln *tout court* nutzenorientiertes Handeln, bzw. eine Handlungsstrategie, die sich mit ökonomischen Prinzipien erklären lässt und wird auch demnach geurteilt.

Der Mensch ist grundsätzlich ein nutzendefiniertes Wesen. Jede Behauptung, jede Diskussion ist ein Investieren seiner Zeit, seines logischen Vermögens und seiner Eloquenz, um seine Position zu verbessern. Dieses Abschmettern eines moralischen Arguments ergibt sich aus der omnipräsenten Idee des Nutzens bzw. der Nützlichkeit, woraus der Markt seine Legitimität schöpfen kann (Foucault 2020, 55f). Deswegen kann auch nur mittels Nutzens moralisch argumentiert werden, bzw. fällt jede moralische Argumentation auf ihren ursprünglichen Nutzen-Gedanken, der ihr unterstellt wird, zurück (Könninger 2018, 58).

Daraus lässt sich eine normative Ethik ableiten, aber eine Analyse a priori, welches Handeln auch immer richtig oder gut sei, ist dabei irrelevant. Allein anhand des persönlichen Profits, lässt sich abschätzen, dass es gut war (Bröckling 2019, 89; Brown 2015, 31). Ethik, das Beurteilen eines richtigen und falschen Handelns, ist somit eine reine Reflexion oder mehr noch eine Revision. Jedes Handeln ist moralisch also eine Spekulation, da sich der Wert der Handlung eigentlich erst später ergibt.

Diese Spekulation wird von dem neoliberalen Subjekt gefordert. Deswegen gibt es auch einen Appell an das Subjekt, sich diese spekulativen Kompetenzen, i.e. das Wissen darüber, wie man

⁶ Die Descartessche Formel „cogito, ergo sum“ kann hier übersetzt werden mit „investio, ergo sum“, da Rationalität im Neoliberalismus immer ökonomisch-rational gedacht werden muss. Denken und Investieren sind nicht weit weg im Neoliberalismus. Investieren bekommt in diesem ontologischen Gebrauch die gleiche Bedeutung wie der lateinische Begriff *investire*, auf den es etymologisch zurückkommt, nämlich „ankleiden.“ Ich kleide meine Existenz in ökonomische Begriffe ein, so dass ich nicht nackt am Forum spaziere.

in einem freien Markt produktiv handelt, anzueignen und diese zu benützen. Damit es ein*e gute Bürger*in ist muss es eben lernen, „moralisch“ – also gemäß der neoliberalen Moral – zu handeln. Ein „sittliches“ Verständnis im Neoliberalismus ein Verständnis als eine ökonomische Identität in einem großen Markt, gemäß dessen man sein Humankapital kompetent, i.e. gezielt und nachhaltig, einsetzt. Da dieses rationale Ziel auch eine moralische Komponente hat (Lemke 2000, 38) richten sich Sanktionen des Staates oder der Gesellschaft gegen dieses nicht rationale Handeln (Bröckling 2019, 88).

2.5.2 Equilibrium als *aequalitas*

Welche Freiheit hat der Mensch noch, wenn er nutzenorientiert handeln *muss*. Nutzen ist gleichzeitig auch Eigeninteresse und die Freiheit reduziert auf die Möglichkeit Nutzen aus seinem Potential zu ziehen. Freiheit ist somit sein Grundrecht, sein Humankapital auch an den Markt zu liefern. Wenn man diesem Freiheitsbegriff folgt, sieht man, dass Gerechtigkeit hauptsächlich das Ziel verfolgt, dass jeder teilnehmen kann und dass die Teilnahme für jeden gleich ist. Dabei wird ein Equilibrium zur *aequalitas* des Neoliberalismus. Das bedeutet, dass das Recht auf Freiheit sich auf diesen marktheoretischen Prozess reduziert, der „gerechte Gewinner“ und „gerechte Verlierer“ erzeugt (Brown 2015, 41). Freiheit heißt Recht auf gleiche Partizipation, nicht auf Gleichheit selbst.⁷

Für den Bildungsdiskurs ist dieser Aspekt interessant, da soziale Gerechtigkeit für ihn durchaus ein wichtiges Thema darstellt. Wenn aber Bildung eine Art Ware ist, also eine Investition - bspw. der Eltern, der Bildungsinstitutionen - die von dem Individuum wieder für Investments genutzt werden kann, verliert sie ihre traditionell-humanistische Geltung. Bildung hat keine Sonderstellung mehr, sondern “[e]ducation is an investment“ (Tan 2014, 412) des *homo oeconomicus* in sein Humankapital. Wie bei jeder Transaktion gilt hier die marktliberale Bestimmung des Equilibriums. Dass diese Vermarktlichung der Bildung im Klinsch mit einer traditionellen Moral liegt, kann man an Foucaults Beispiel erkennen:

Was macht diese Investition aus, d. h. dasjenige, wodurch eine Kompetenzmaschine gebildet wird? Man weiß aus Erfahrung, man weiß durch Beobachtungen, dass sie beispielsweise in der Zeit besteht, die die Eltern ihren Kindern außerhalb der bloßen Bildungsaktivitäten im eigentlichen Sinne widmen. Man weiß genau, dass die Zahl von Stunden, die eine Mutter mit ihrem Kind verbringt, wenn es noch in der Wiege liegt, sehr wichtig für die Bildung einer Kompetenzmaschine sein wird oder, wenn Sie so wollen, für die Konstitution eines Humankapitals, und dass das Kind viel besser angepasst sein wird, wenn seine Eltern oder seine Mutter ihm so viele Stunden gewidmet haben, als wenn sie ihm viel weniger gewidmet hätten. Das bedeutet, dass die bloße Zeit der Fütterung, die bloße Zeit der Zuwendung der

⁷ Dieses Freiheitsverständnis ist auch der Grund, weshalb Neoliberalismus mit einer Reduktion von Sozialstaat assoziiert wird. Es konterkariert das neoliberale Verständnis des Regierungsprinzips (Biebricher 2018, 15). Der Sozialstaat unterstützt sozial schwächere Personen mehr, und bringt somit den Markt aus dem Equilibrium. Es wäre in den neoliberalen Augen also ein ungerechtes Eingreifen der Regierung.

Eltern zu ihren Kindern als Investition betrachtet werden muss, die in der Lage ist, ein Humankapital zu bilden. Die verbrachte Zeit, die aufgewendete Sorgfalt, auch das Bildungsniveau der Eltern – denn man weiß, dass bei gleichviel verbrachter Zeit gebildete Eltern für das Kind ein viel größeres Humankapital bilden werden, als wenn sie nicht dasselbe Bildungsniveau haben –, die Gesamtheit der kulturellen Reize, die das Kind empfängt: all das sind Elemente, die Humankapital bilden können. (Foucault 2020, 319)

Randomisierte Eigenschaften, wie Genetik oder auch einfach nur Glück, haben in dem System argumentativ keinen Platz. Sie gelten genauso zum Humankapitals des Individuums, wie erarbeitete Faktoren. Der Markt urteilt nicht nach genaueren Hintergründen, wie das Humankapital zustande kommt. Er dreht sich nur aus Angebot und Nachfrage. Es haben also im freien Marktprozess nur das faktische Humankapital eine Wirkung und auch nur dies hat eine Geltung im Neoliberalismus. „Entfalten kann sich [der freie Markt] nur, wenn Machtasymmetrien⁸ nicht unter dem Druck von Gleichheitsideologien nivelliert [werden]“ (Bröckling 2019, 104). Denn das würde bedeuten, dass man speziell den Markt einschränken müsse, ohne einen Nutzen für dessen Freiheit zu erzielen.

2.6 Neoliberale Gouvernamentalität

Verbindet man nun das Selbstverständnis des neoliberalen Subjekts und die „moralischen“ Anforderungen, die an es gestellt werden, so kann man dieses Spannungsfeld von Individuum und Gesellschaft „Gouvernamentalität“ (Lemke 2020, 303) nennen: „To rule citizens democratically means ruling them through their freedoms, their choices, their solidarities rather than despite these. It means turning subjects, their motivations and interactions, from potential sites of resistance to rule into allies of rule “(Rose 1996, 19f). Vereinfacht gesagt: Es kommt zur Regierung des Individuums durch sich selbst. Es ist das subtile Durchsetzen von Regierungsaufgaben, denen die Individuen für den freien Markt folgeleisten müssen, indem man daran appelliert, dass ihre Freiheit mit dem des Marktes gleichgesetzt ist (Foucault 2020, 74).

Eine Disziplinierung seitens der Regierung findet nur latent statt. In einem Postskriptum, das an das philosophische Erbe Foucaults verfasst worden war, beschreibt Deleuze die Kontrollgesellschaft. An den Ideen Foucaults angelehnt verfasst er damit eine Weiterentwicklung der Disziplinargesellschaft, die bestimmte Orte (und Zeitpunkte) hat, wo die Bevölkerung für die Regierung arbeiten, lernen, kämpfen etc. muss. Es gibt Fixpunkte der

⁸ Machtasymmetrien bedeuten im Neoliberalismus lediglich ungerechterweise eingeschränkten Zugang zu haben. Wenn man es in einer Metapher ausdrücken will, kann man sich einen Staat mit verschiedenen Distrikten vorstellen. Jeder produziert seine Produkte, aber ein Distrikt hat mangelhafte Infrastruktur und kann deswegen nur eingeschränkt am Warenaustausch teilnehmen. Somit ist die Machtasymmetrie die ungleiche Infrastruktur. Auf mehr kann sich neoliberale Gleichheitsmoral nicht beziehen.

Produktion, an denen man, um zu produzieren, disziplinär als Staat eingreift. (Deleuze 2014, 128).

Die Kontrollgesellschaft dagegen lehnt die direkte Disziplinierung ab. Die Reproduktion der Regierungsgewalt hat keine Fixpunkte mehr, sondern sie wird in der Interaktion mit der Gesellschaft permanent aufrechterhalten. Die Kontrolle ist subtil und universal. Sie ergibt sich dadurch, dass man seine Interessen nicht mehr von denen des Staates unterscheiden kann. Während in der Disziplinargesellschaft eine „Parole“ mein Dasein bestimmte, ist es nun ein „Chiffre“ (Deleuze 2014, 130). Damit meint Deleuze, dass die Definition eines Individuums, nicht mehr klar selbstbestimmt oder fremdbestimmt, sondern beides ist. Die Disziplinargesellschaft hatte zwei Pole: Eine Person war einmal eine Signatur (individuell) und eine Zahl (kollektiv). Das Chiffre ist die Kombination, die keinen Unterschied mehr zulässt. (ebd.) So meint Deleuze, dass man zwar frei von Disziplinierung ist, aber man in der Kontrollgesellschaft nicht frei ist. Auch wenn in der Disziplinargesellschaft diszipliniert und man damit nicht völlig frei war, hatte es einen Vorteil: Eine Disziplinierung ist an ein Individuum gerichtet. Indem eine Regierung eine Pflicht einem Individuum auferlegt, separiert man das Individuum von dem kollektiven Interesse dieser Pflicht. In der Kontrollgesellschaft suggeriert man, dass die kollektiven Ziele auch die individuellen Ziele sind.

In der neoliberalen Gouvernamentalität findet dieses Chiffrieren genauso statt. Indem man sich selbst als *homo oeconomicus* betrachtet, verpflichtet man sich selbst sein Humankapital nutzenorientiert zu investieren und der freie Markt wird zu einem persönlichen Fixpunkt. Somit haben Regierung und Individuum dasselbe Interesse. Indem sie eben selbst nach einer Rationalität handeln, die auf eine bestimmte Regierungsform abzielt. (Bröckling 2019, 32; Brown 2003; 43f)

Z.B. ist Optimierung kein disziplinäres Eingreifen einer Autorität. Es ist etwas „Natürliches“ bzw. es obliegt beiden Interessen. Das neoliberale Individuum versucht aus seinem Handeln Nutzen zu maximieren und bildet sich, um am Markt sein Humankapital optimal anzubringen. Genauso bietet der Staat solche Optimierungsprogramme an bzw. richtet Institutionen ein, damit die Individuen dazu in der Lage sind. Beide profitieren aus der Selbstoptimierung.

Eine neoliberale Gouvernamentalität lässt sich somit so zusammenfassen:

- Menschen versuchen eigenständig sich zu optimieren (Bröckling 2019, 88, 94f). Die Individuen nehmen die auf diese Weise neuformierten Objekte, die aus der Reaktion entspringen, als ihr Selbst an. Dadurch dass die Menschen sich nur noch als *homo*

oeconomicus und als ihr Humankapital verstehen, lassen sie sich durch wirtschaftliche Sanktionierung oder Förderung direkt steuern. (Bröckling 2019, 90)

- Menschen interpretieren ökonomisch-rationales Handeln als eine moralische Pflicht. Richtiges und falsches Handeln, werden mit Profit oder Verlust erklärt und es haben nur noch ökonomisch aufgreifbar Resultate eine Geltung (Lemke 2004, 95). Moralische Anklagen gelten mehr als rhetorische Unterstreichungen. Sie haben also wie alles andere einen Mehrzweck für sein Humankapital in sich.
- Die Menschen lehnen nicht-ökonomische Rationalität ab. Somit erhält sich die ökonomische Hegemonie und das System stabilisiert sich damit. Diese Stabilisation funktioniert auch (vermeintlich) ohne große und direkt eingreifende Forcierung, was der Kontrollphobie des neoliberalen Denksystems entgegenkommt. Stattdessen gelten ökonomische Lösungen, deren Konsequenzen als natürliche Gewinne, Selektion etc. akzeptiert werden. Die Regierungsverantwortung wird somit auf das ökonomisch-rationale Individuum selbst geschoben. (Brown 2003, 43f, Bröckling 2019, 8)

In sich ist neoliberale Gouvernamentalität ein schlüssiges System, das den Bürger*innen maximale Freiheit verspricht, ohne destabilisierend zu sein. Die Bürger*innen sehen sich als freie Individuen, die gleichzeitig die Verantwortung der Regierungsentscheidungen mit sich tragen.

Die Frage, die sich bei diesem Konzept der neoliberalen Gouvernamentalität stellt, ist, wie stellt man sie fest. Wie diagnostiziert man eine Gesellschaft mit neoliberaler Gouvernamentalität. Foucaultsches muss man sich an dem Verhalten der Individuen in einer Gesellschaft orientieren. Wie gehen sie mit der Konfrontation von Macht um? Bspw.: Wieso akzeptieren Bürger*innen eine Politik, wie das Erschlanken des Sozialstaates, wenn man argumentieren könnte, dass es für den Großteil der Bevölkerung benachteiligend ist. Wieso unterzieht man sich einer spezifischen Ausbildung, die einem beibringt, sich als Humankapital zu sehen.

In der Arbeit soll nun versucht werden, diese Aspekte des Neoliberalismus in der Bildung zu finden und zu beantworten, was neoliberale Bildung ist.

3 Definitionsversuch von „Neoliberaler Bildung“

Neoliberale Bildung ist eine ökonomische Bestimmung der Bildungssubjekte und der Vereinnahmung der Bildung durch ökonomische Ziele (Dannemann 2021, 243f; Brown 2015, 17; Herz 2010, 183; Stapelfeld 2015, 8). Das zusammengefasste ideologische Programm ist, die Gesellschaft mittels der Bildungsinstitutionen so zu reformieren, dass wirtschaftlichen Institutionen und Rationalität mehr Einfluss haben. Die Vernunft innerhalb der Bildungstheorie, aus der sich Bestimmungen wie Zweck der Bildung und Bildungssubjekt ableiten lassen, versucht man an die ökonomischen Prinzipien anzugleichen. Neoliberale Bildung wäre dann ein Verständnis von Bildung, das prinzipiell einem freien Markt verschrieben ist. (Höhne 2015, 1; Kunert & Rühle 2022, 29ff; Robert-Holmes & Moss 2021, 39)

Genauso wie in der Neoliberalismus-Forschung, wird über neoliberale Bildung oder Neoliberalisierung von Bildung hauptsächlich von Kritikern geschrieben. Der Begriff ist somit in der Literatur grundsätzlich deformierend und fokussiert sich auf negative Konsequenzen bestimmter Reformen. Das Problem ist dabei, dass die Literatur sehr unkonkret ist. Es werden zwar einzelne Autoren bzw. bildungspolitische Reformen kritisiert, doch größtenteils wird ein historischer Wandel verallgemeinernd beschrieben bzw. Bildungsmodellen nachgesagt, ein neoliberales Charakteristikum zu haben, auch wenn diese Modelle sich nicht zu dieser Ideologie bekennen. Es soll in diesem Kapitel versucht werden, den Begriff „neoliberale Bildung“ zu definieren. Um aber eine neoliberale Bildung zu definieren, kann man sich aus der philosophischen Debatte um den Neoliberalismus ein Grundschema ableiten: Was wäre neoliberale Bildung? Danach wird untersucht, wo die Kritik der Neoliberalisierung der Bildung ansetzt und welche Bildungsreformen man als Beispiele heranziehen kann.

3.1 Neoliberales Grundschema

Neoliberale Bildung steht oft in Verbindung mit dem Begriff der Ökonomisierung der Bildung. Dies beschreibt aber nicht Dinge wie Finanzierung oder Geldpolitik in der Bildung, sondern Ökonomisierung in der Bildung beschreibt „specific principles, metrics, and models of conduct, including for endeavors where monetary profit and wealth are not at issue“ (Brown 2015, 62). Es handelt sich um ein bestimmtes Denksystem, also eine Art Rationalisierung, allerdings ohne, dass die Rationalität im Sinne der Aufklärung im Vordergrund steht. Stattdessen stehen die ökonomischen Begriffe im Vordergrund, sodass man statt von Rationalisierung eher von einer Ökonomisierung sprechen kann (Höhne 2015, 13f).

Dies äußert sich sowohl in der politischen Exekution der Bildungsidee als auch in ihrem theoretischen Verständnis in der Bildungswissenschaft, sowie im Selbstverständnis des*der

Schüler*in in seinem*ihren Aufgaben und Identifizierung. Eine Ökonomisierung im Wirtschaftsverständnis des Neoliberalismus ist die Orientierung des Handelns am Markt, der als übergeordneter Regulator angenommen wird. Die Nachfrage am Markt gilt als eine transparente und objektive Reflektion der Zustände (Foucault 2020, 55f), an denen man Profit oder Misswirtschaft feststellen kann bzw. muss, und impliziert das Desideratum, dass man im neoliberalen Sinne Bildung optimal weiterentwickeln und verbessern will. Aus diesem Grundverständnis des Marktes bzw. Kosten-Nutzenfaktors lassen sich alle Ziele, Argumentationen und Aufgaben, die die Bildung betreffen, ableiten.

Damit diese ökonomische Zielsetzung in der Bildung auch umsetzbar wird, muss man ihre Begriffe in ökonomische Begriffe translatieren. Bedeutet: aus Schüler*innen werden Entrepreneurs*euses, aus Bildungsförderung wird eine biopolitische Investition, aus interessenfördernder Selbstverwirklichung wird zukunftsorientierte Kompetenz. Doch vor allem: Bildung wird zu einer Ware (Kunert & Rühle 2022, 40; Höhne 2015, 21f), wodurch sie als eine definitorische Essenz in einer ökonomischen Weltbeschreibung greifbar wird.

Diese Ware trifft, sobald man sie in den ökonomischen Diskurs übersetzt hat, aufgrund ihres entscheidenden Geltungsdrangs auf eine hohe Nachfrage, da sie auf mehreren Ebenen - i.e. persönlich, gesellschaftlich, sozial etc.- eine gravierende Geltung innehat, und hat somit eine zentrale Stellung.⁹ Wie man diese Ware Bildung produzieren will, bzw. welchen Wert diese hat, kann man in verschiedenen Ebenen interpretieren:

1) Auf der politischen Ebene ist das ökonomische Ziel die Entwicklung einer Arbeiterschaft, deren Fähigkeiten den auf dem Markt gestellten Anforderungen entgegenkommen. Der Staat soll mittels bildungspolitischen Eingreifens¹⁰ eine marktorientierte Gesellschaft ermöglichen, deren Individuen nach neoliberaler Ideologie von einer blühenden Wirtschaft profitieren würden. Um Teil an diesem gesellschaftlichen Wohlstand zu haben, müssen die Interessen des Marktes als oberstes Prinzip für die Orientierung der Curricula und Schulsysteme gelten, damit diese marktkompetente Arbeitskräfte heranbilden. (Liessmann 2019, 51f; Stapelfeldt 2015, 275)

⁹ Stapelfeldt etabliert den Bildungsgedanken im Neoliberalismus als „obsolet“. Lediglich handelt es sich um eine Anpassung und „gesellschaftlichen Konformismus“. (Stapelfeldt 2015, S.252) Jedoch handelt es sich bei ihm um einen Bildungsgedanken, der Bildung nur als humanistische Bildung sehen kann. In der Literatur wird dies oftmals vorangestellt, ohne sich darauf einzulassen, eine „neoliberale Bildung“ zu formulieren.

¹⁰ Der Staat hat im Neoliberalismus die spezielle Stellung, dass er einerseits als Regulator gemieden werden soll, andererseits aber mittels Gesetze die Rahmenbedingungen für eine freie Marktwirtschaft setzen soll. (Foucault 2020 55f; Bröckling 2015, 78ff)

2) Hiermit kommt man schon auf die individuelle Ebene zu sprechen: Ähnlich wie politisch ist es auch individuell notwendig, sich Kompetenzen für eine marktorientierte Gesellschaft anzueignen. Im Fokus steht allerdings die Entfaltung bzw. die Emanzipation, als ein freies Subjekt am Markt teilnehmen zu können (Bröckling 2019, 79ff; Stapelfeldt 2015, 278). Ziel des*der Schüler*in ist es somit, sich Wissen und Techniken so anzueignen, dass man in einer freien Marktwirtschaft am ehesten profitiert (Kunert & Rühle 2022, 31). Vor allem das „unternehmerische Ich“, in dem sich alle neoliberal-profitablen Charaktereigenschaften vereinen, wird in diesem Zusammenhang als Ideal gesehen (Höhne 2007, 37; Pongratz 2009b 176f; Zustrasser 2022; 208ff; Draheim 2012, 137f). Absolvent*innen dieses Schulsystems sehen sich nicht nur als gebildete*r Bürger*in, der*die sich selbst und die Welt gelernt hat zu reflektieren, sondern sieht sich vor allem als Unternehmer*in bzw. würde er*sie keinen Unterschied feststellen können.

3) Auf der wissenschaftlichen Ebene handelt es sich eher um ein instrumentelles Selbstverständnis. Es geht darum, die Bildung derart zu erforschen und den Fokus auf solche Bereiche zu legen, dass das Erlangen von marktrelevanten Kompetenzen optimiert werden kann (Liessmann 2021, 71ff). Man versucht also, Bildungsinhalte und Bildungsmethoden anhand der genannten Kriterien herauszukristallisieren. Zwecks dieser Erforschung bilden sich Evaluationskriterien heraus, deren transparenter und praktischer Charakter eine Utilität beinhaltet (Höhne 2015, 27f; Höhne 2007, 46f). Bei der Evaluation von sowohl Bildungsinhalten als auch -praktiken wird Utilität mit empirischer Validität vermischt, (Stapelfeldt 2015, 266) da im Neoliberalismus Nutzen immer gleichzeitig ein Wahrheitskriterium darstellt¹¹ (Foucault 2020, 56), nach dem Motto: Was nützt ist wahr, und umgekehrt. Aus einer neoliberalen Sicht allerdings wird behauptet, dass man pragmatisch die Lebensrealität der Schüler*innen dabei in der Forschung in den Vordergrund rücken lässt. Diese Evaluationskriterien, die sich in dieser Ideologie durchsetzen, fördern damit auch eine Neoliberalisierung der Bildung selbst.

Kurzum: Bildung wird zur Bildung des Humankapitals. Es ist eine Investition von Zeit, Geld und allen anderen Ressourcen in den Ausbau der eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen, die

¹¹ Als Beispiel dafür kann z.B. PISA gelten. Dies ist ein Prüfungsart, die international als Evaluation für gute Bildungspolitik gilt, die sich aber hauptsächlich von wirtschaftlichen Interessen beeinflussen lässt. Trotzdem hat sie einen universellen Geltungsgrad für gute Bildungspolitik.

man später am Markt investieren kann. Es geht darum, das eigene Potential, das in einem steckt¹², zur Geltung zu bringen, sodass die Gesellschaft und man selbst profitiert.

3.2 Erkennungszeichen Neoliberaler Bildungskonzepte nach der Literatur

Es soll nun erläutert werden, welche konkreteren Aspekte man in der Literatur als neoliberal kritisiert. Dabei soll zunächst gedeutet werden, wann und wieso man annimmt, dass dieser Trend aufgekommen ist. Danach folgen konkrete Beispiele wie die Ökonomisierung der Institutionen, die der Beurteilung durch Kompetenzmodelle und die Evaluation durch PISA, um die Kritikpunkte der Literatur zu verdeutlichen.

3.2.1 Durchsetzen des Neoliberalismus im Schulsystem

Da es schwer ist, ein konkretes Beispiel für neoliberale Bildung zu finden, ist es umso schwerer eine Geschichte dieses ökonomistischen Bildungskonzept zu erörtern. In der Literatur wird es als eine Art schleichende Bewegung beschrieben, in der seit den 1980ern nach und nach eine „market logic“ (Robert-Holmes & Moss 2021, 30) bzw. eine „Überzeugung von der fortschrittsstiftenden Kraft freier Märkte“ (Kunert & Rühle 2022, 27) in der Bildungspolitik Fußfasste. Erste internationale Projekte wie „Global Education Reform Movement“ oder GERM, die Bildungsstrategien nach dieser „market logic“ verfassten, implementierten Reformen vor allem im angloamerikanischen Raum. (Robert-Holmes & Moss 2021, 31). Im deutschsprachigen Raum hat vor allem „Programme for International Student Assessment“ oder PISA eine Neuorientierung der Bildungspolitik nach neoliberalen Standards Anfang der 2000er etabliert (Liessmann 2021, 74ff; Höhne 2015, 25; Patzner 2005, 43; Stapelfeldt 2015, 265; Morrish 2019, 364).

Doch diese Programme alleine konnten sich nicht aus dem Nichts in der Bildungswissenschaft durchsetzen. Der Neoliberalismus stieß in dem Reformverlangen der Bildungswissenschaft auf nahrhaften Boden, so dass Programme wie PISA nur als „Katalysator“ (Höhne 2015, 25) der Neoliberalisierung betrachtet werden. Bildungswissenschaftler*innen erhofften sich durch die Ziele internationaler Bildungsprogramme, Lösungen für ein modernes Schulsystem näher zu kommen. Die Auseinandersetzung mit Konzepten wie der kritischen Theorie führten zu einem Reformwillen der Bildungswissenschaft, die Autoritäten und Fremdbestimmung in der Schule abzuschaffen versuchte (Pongratz 2009, 74). Eine Reform dieser Bewegung suchte ein Konzept, das den Schüler*innen eine eigenständige und individuelle Bildung ermöglichte. Man

¹² Die Tautologie „das eigene Potential, das in einem steckt,“ möchte ich deswegen stehenlassen, um später auf den Vergleich mit Humboldt schließen zu können. Das Potential, als doch neoliberaler Begriff, kann man als Translation der „inneren Kräfte“ darstellen, die Humboldt anführt.

könnte meinen, dass es sich um ähnliche Reformbemühungen handelt, wie die des Humanismus im 17ten und 18ten Jh.. Jedoch galt die Bildung, die man zu reformieren versuchte, als das humanistische Erbe, so dass man sich ideologisch von Gestalten wie Humboldt distanzierte (Fohrmann 2016, 117).

Der Neoliberalismus verspricht mit seiner Bildung ein freies und autarkes Individuum. Genau diesen Aspekt machte den Neoliberalismus für die Bildungsreformen ab den 1980ern und vor allem in den 2000ern so aufschlussreich. Auch wenn Bildungswissenschaftler*innen sich nicht zum Neoliberalismus bekennen wollen (Liessmann 2011, 51), kann man in den Bildungsreformen einen „Meilenstein des neoliberalen Schulprojekts“ sehen (Patzner 2005, 41).

Wenn man also von einer neoliberalen Bildung bzw. einer Ökonomisierung des Bildungswesens spricht, dann bezieht sich die Kritik auf die Reformen der letzten 40 Jahre. Dieses Ressentiment rührt aber (zumindest so behauptet) aus einem traditionellen Bewusstsein. Viel mehr vermutet man, dass Bildungsreformen durch das Versprechen auf eine freie Bildung in Abhängigkeit ökonomischer Prinzipien geraten (Pongratz 2009, 46). Der Wandel der Bildungswissenschaft von einer philosophischen zu einer empirischen Wissenschaft (Gräsel 2015, 23ff) und der Fokus auf die Lebensrealität der Schüler*innen (Raithel, Dollinger & Hörmann 2009, 170ff) führen zu einem Selbstverständnis der Wissenschaft, dass man das, was man misst, unumstritten die Lebensrealität der Schüler*innen ist. Dass die Testverfahren aus einer Theorie stammen, die ökonomischen Prinzipien unterstellt sind und Kinder damit in ihren Kompetenzen als Manager*in oder Arbeitskraft evaluiert werden, wird nicht mehr hinterfragt.

Die Kritik an der Neoliberalisierung des Bildungswesens ist nicht nur das Bestimmen einzelner marktorientierter Programme. Es ist eine Kritik an einer Blauäugigkeit der Bildungswissenschaft, die ihre liberalen Ziele mit melismatischen „Plastikwörtern“ (Pongratz 2009, 46) formuliert, aber ohne konkrete Praktiken in einen „praktischen pädagogischen Nihilismus.“ (Liessmann 2021, 36) endet. Diese Leere wird schlussendlich durch die neoliberalen Agenden ausgefüllt, deren ökonomisches Verständnis - foucaultsch gesprochen - diskursführend ist (Robert-Holmes & Moss 2021, 5f).

3.2.2 Ökonomisierung der Institution Schule nach Höhne

Der Neoliberalismus ist ein universelles Reformprojekt, das nicht nur die Schüler*innen zu Arbeitskräften umdeutet, sondern auch die Schule zu einer Firma. In Hinsicht auf die Ökonomisierung an Schulen hat Höhne (2015, 22f) fünf darauf hindeutende Begriffe

herausgearbeitet. Effizienz, Vermarktlichung, Wettbewerb, Subsidiarisierung und Technologisierung. In der Effizienz liegt das Ziel einer ökonomisierten Schule. Sie soll das optimale Lernziel ressourcensparend erzielen. Um dieses Produkt zu erkaufen, wird ein „Quasimarkt“ erschaffen: „Die Mobilisierung eines Nachfragepotentials (Eltern, Studierende), die Ermöglichung einer Anbieter-Autonomie (Schulautonomie), die Etablierung eines Sanktionssystems (Budgetierung, Abstimmung der Kunden) und die Schaffung eines entsprechenden „Informationssystems“ wie Rankings, Evaluationsberichte oder Schulprogramme, die für eine Marktransparenz sorgen.“ (Höhne 2015, 22 nach Weiß 2001, 71) Der Wettbewerb ist der daraus folgende Regulationsprozess, in dem die Kräfte des „Quasi-Markts“ greifen. Der Begriff „Subsidiarisierung“ bezeichnet die staatspolitische Strategie, Regulierungsaufgaben von der höheren Institution, wie das staatliche Bildungsministerium, an die unteren Institutionsschichten, i.e. die Schulen selbst, zu schieben. Es wird somit die Schulautonomie gewährleistet, aber mittels der marktorientierten Kräfte, die herrschen, können sich die Schulen nur so weit bewegen, wie es marktproduktiv möglich ist. Der letzte Punkt, die Technologisierung, ist eben die Monitorisierung der erwünschten Strategien, die man an den etablierten „Quasi-Markt“ stellt. Es ist Evaluation, Monitorisierung und Transparenz partieller Bewegungen unter einem Mantra der Optimierung in einem Staatsapparat, wie bspw. die PISA-Studie.

3.2.3 Kompetenzmodelle

Kompetenzmodelle sind das neue Beurteilungssystem der modernen Schule. Um die Jahrtausendwende eingeführt, ist es heute Usus, in der Bildungsforschung mittels dieses Konzepts zu argumentieren. Auch bildungspolitisch hat man längst begonnen, mittels Kompetenzen Ziele für die Schüler*innen zu formulieren. Auf der Website des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung in Österreich wird der Kompetenzbegriff nach Weinert so zitiert:

„Kompetenzen sind dabei ‚die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können““ (BMBWF 2022 nach Weinert 2001)

Es geht also um übergreifende Fähigkeiten, die nicht auf einen Lehrstoff fixiert sind, sondern die als ein allgemeines Konzept formuliert werden. Es geht nicht darum, etwas zu können, sondern wie man etwas kann. Der Fokus liegt auf den hintergründigen Mechanismen, die beim Vollziehen einer Aufgabe aktiv sind. Kompetenzen sind somit latente Eigenschaften, die sich in Situationen aber konkret äußern. Wenn ich bspw. kompetent in der englischen Sprache bin,

dann ist zwar das Sagen eines englischen Satzes meine Performance, i.e. wie sich meine Kompetenz äußert, aber sie ist nicht das, was als Kompetenz angenommen wird. Denn Kompetenz drückt nicht nur aus, diesen spezifischen Satz sagen zu können, sondern eben allgemein der englischen Sprache mächtig zu sein. (Schott & Azizighanbari 2012)

Es klingt zwar etwas redundant, es so auszuformulieren, aber es ist wichtig, genau auszuformulieren, wie dieses Modell sich versteht. Kompetenzmodelle sehen sich nämlich als eine Möglichkeit innerhalb eines schulischen Kontextes, die Leistung der Schüler*innen gerecht auszuwerten und Bildung als personennahes und damit reales Gut zu realisieren. Kompetenz soll nämlich keine Qualifikation sein, sondern sie referiert auf „umfassende personale Fähigkeiten und Fertigkeiten“ (Raithel et.al 2009, 39). Die ungerechte Beurteilung, von der man sich klar distanzieren will, liegt in der Benotung von Einzelleistungen, die einen schüler*innenfremden Stoff und die unreflektierte Reproduktion von Wissen fokussiert. Ziel der Agenda ist es also, die relevanten und produktiven Mechanismen des Lernens und Verstehens ins Zentrum der Bildung zu stellen. Diese Mechanismen werden konstruktivistisch erklärt. Es geht um die situationsunabhängigen Fähigkeiten, die sich durch das Vernetzen von Informationen über die Welt ergeben. (Höhne 2007, 33)

Zusammengefasst ergeben diese Kompetenzen ein mündiges Wesen, das in der Gesellschaft seinen Platz finden kann. Der Fokus der Kompetenzen, da sie sich von einem Lerninhalt wegbewegen wollen und Lernen an sich in den Vordergrund stellen wollen, liegt in der Latenz. (Pongratz 2009, 73)

Die Kritik in der Literatur, die daran eine Ökonomisierung vermutet, richtet sich vor allem an den Geltungsdrang der Kompetenz. Einerseits ist es ein sehr vages Konstrukt, da man viele latente Eigenschaften messen will, stellt aber den Anspruch, eine universelle gute Fähigkeit vergleichbar und konkret wiederzugeben (Herzog 2018, 513; Höhne 2009, 34f). Es fehlt die Klarheit, wie sie Schüler*innen in „Könnern/Nichtkönnern adressieren“ (Gelhard 2011, 10). Wichtig ist dabei nicht zu vergessen, wie Kompetenzmodelle entstanden sind. Gelhards (2011, 90ff) genealogische Untersuchung der Kompetenzmodelle sieht den Ursprung der Methode in psychologischen Tests, wie den IQ-Test und Persönlichkeitstest. Im Gegensatz aber zum IQ-Test, dessen Validität heute hinterfragbar ist, entwickelten sich psychoökonomische Kompetenztests zu einem zentralen Punkt der heutigen Gesellschaft. Der Motor der Kompetenzforschung ist das Vorhaben, den Menschen in seinen sachlichen, sozialen, emotionalen Fähigkeiten konkret einschätzen zu können, so dass eine Employability für jede Person festgestellt werden kann. Jede Person soll so analysiert werden, dass sie ihren Interessen

in dem Arbeitsumfeld am ehesten nachgehen kann. (ebd. 101ff) Gleichzeitig formatiert es sich zum Aussortierungsorgan für Firmen, um den*die optimalste*n Kandidaten*in einzustellen. Somit seien die Beweggründe, Kompetenzmodelle nicht so moralisch, wie sie in der Bildungswissenschaft verteidigt werden, sondern technokratisch zu sehen. Nicht die Gerechtigkeit in der Beurteilung, sondern Effizienz in der Beurteilung sei das Ziel.

Auch heute argumentieren Bildungsforscher, die eine ökonomische Aus- oder Grundbildung fordern, mit (Handels-)Kompetenzen und einer Persönlichkeitsbildung (Zurstasser 2022, 203). Kompetenzen haben immer den Anspruch, einen Menschen vollständig zu beschreiben. Sie haben damit die gleiche Bedeutung wie Allgemeinbildung (Höhne 2007, 34f). Jedoch fußt die Kompetenz auf einen psychologischen Mechanismus. Der Kompetenzbegriff entspringt eben aus einem Verständnis der Testbarkeit des Menschen, bzw. will man die Testungen verbessern. Aus der Genealogie zeigt sich aber, dass im Kompetenzbegriff eine Kritik der Messbarkeit abgelehnt wird. Denn die ursprüngliche Problematik war es eben, dass man damit konfrontiert war, dass man die komplexen und latenten Fähigkeiten des Menschen nicht abmessen kann. Anstatt dass man sich aber eingesteht, dass dies unmöglich ist, beansprucht die Kompetenz eine bessere Abbildung dieser Fähigkeiten zu sein, indem es seine Tests erweitert und präzisiert hat. So führt Gelhard McClellands – einer der Begründer des Kompetenzkonzepts in der Psychologie – Zitat heran, in dem dieser behauptet, dass es keine menschliche Eigenschaft gebe, die nicht trainierbar oder steuerbar ist (Gelhard 2011, 120).

Man will den definitorischen Bogen zwischen innerer Person und äußeren Ansprüchen schließen. Indem man versucht, alle Prozesse in dem *der Schüler*in abzudecken, wird der*die Schüler*in selbst zu einem Prozess. Lernen ist nur noch etwas Maschinelles (Gelhard 2011, 121f; Höhne 2007; Gunia 2012). Kompetenzen sind eine Anhäufung „normative[r] Konstruktionen oder spekulativ-anthropologische[r] Annahmen“ (Höhne 2007, 37), die aber gleichzeitig repräsentativ für die Person steht. Kompetenzen sind Fixpunkte der Beurteilung, während ihre Definition eine Metaebene der Fähigkeiten darstellt, und nicht konkretes Nomen der Fähigkeit, die man im Test bewiesen hat. So ist nicht eindeutig klar, was eine Sozialkompetenz ist oder was eine emotionale Kompetenz ist. Doch beurteilt wird man danach.

Das Programm, diese Kompetenz auch zu erlangen, ist auch grundsätzlich positivistisch ausformuliert, nach dem Motto „You can get it, if you really want, but you must try“, was eine Bildungswelt der „sozialen Geschmeidigkeit, der angenehmen Kommunikationsschmiere“ (Reichenbach 2007, 77) generiert, die alles für jeden möglich macht und soziale oder gesellschaftskritische Hindernisse eines Individuums argumentativ ausschließt. Kompetenzen,

indem sie als faires Beurteilungskriterium angenommen werden, lassen nur noch Kritik an sich selbst möglich. Diese Selbstverantwortung führt zu der Pflicht sich selbst zu trainieren. Man soll flexibel und sozial sein, nicht als Mensch, sondern weil diese Kompetenzen überprüft werden (Höhne 2007, 39). Die Überprüfung dieser Fähigkeiten liegt aber nicht an der Person selbst, sondern weil Flexibilität, Teamfähigkeit etc. im Markt einen Wert genießen. Diese Softskills, diese allumfassenden Begriffe, die für eine moderne Arbeitskraft essentiell sind, überprüft man mit den Kompetenzen (Reichenbach 2007, 71). So sind soziale Kompetenzen in der Bildung nicht darauf abgezielt, Menschen zu einem*iner guten und produktiven Bürger*in zu machen, sondern man sieht darin Skills, die eine produktive Arbeitskraft benötigt.

Es wird auch eine biopolitische Dimension kritisiert. Kompetenzen bzw. das Erlernen von Fähigkeiten können neurologisch als Vernetzung, die im Hirn stattfindet, aufgeschlüsselt werden. Neue Verknüpfungen zwischen Synapsen ermöglichen, bestimmte Lösungsansätze für verschiedene Problematiken anzuwenden. In dem Ziel, Kompetenzen als interdisziplinärer Verknüpfungspunkt zwischen Pädagogik und Biologie zu etablieren (OECD 2002, 83ff), kritisiert man, dass der*die Schüler*in nur noch als Gehirn behandelt wird (Pongratz 2005, 188). So repräsentiert ein konkreter messbarer Wert, wie z.B. eine nachweisbare Hirnaktivität, den Wert einer Person für die Gesellschaft

Zusammengefasst wird Kompetenzmodellen vorgeworfen, dass sie eine ökonomische Bildung fördern. Dies hat zwei Gründe: Erstens haben Kompetenzmodelle eine psychoökonomische Genealogie (Gelhard 2011) und ihr Wording findet sich vor allem in ökonomischen (Grund-) Bildungstheorien. (Zustrasse 2022). Andererseits sitzt hier ein tieferer Geltungsdrang in der Beurteilung der Kompetenz. Sie gilt als präziseres und gerechteres Überprüfungssystem, das verspricht, dass es die Stärken einer Person gerecht beschreibt. Es legt aber gleichzeitig die Kritikbarkeit ab, ein Test zu sein, und wird zu einer universellen Beurteilung. Eine Note ist leichter als eine Fremdbestimmung und situationsabhängige Beurteilung zu etablieren. Eine Kompetenz ist ein Urteil über deine Person. „Dass die Leitunterscheidung aller latenten und manifesten Prüfungen unseres Alltags nicht mehr erlaubt/verboten, sondern können/nicht können heißt, ist ein Erfolg der Bemühungen von Psychotechnikern.“ (Gelhard 2011, 120) Es ist dieses Moralisierende, das eigentlich als etwas Liberalisierendes gelten sollte, was es an den Neoliberalismus erinnert - eben ein Kontrollmechanismus, in dem die Person sich mit dem identifiziert, mit dem es beurteilt wird.

3.2.4 PISA

Standardisierung der Bildungsziele ist ein häufiger Kritikpunkt, wenn man von Ökonomisierung im Bildungswesen spricht. Bei diesem Test handelt es sich um eine internationale Testung von Lese-, Mathematik- und Naturwissenschaftskompetenz, der sich in einem regelmäßigen Turnus von vier Jahren Schüler*innen im Alter von 15 Jahren unterziehen müssen. (OECD 2022). Die Daten dienen zur internationalen, aber auch intranationalen Evaluation. International gilt die Abweichung vom globalen Mittelwert der einzelnen Länder als Anhaltspunkt, an dem ein Staat seine Bildungsqualität mit anderen Staaten vergleichen kann. Um zu erklären, wie dieser Wert zustande kommt, werden intranational die soziodemographischen und institutionellen Zusammenhänge zur Gesamtwertung herangezogen. Es werden also gesellschaftliche Themenfelder betrachtet und evaluiert. So kann man kleinere Differenzen einzelner Parameter, wie Geschlecht, ethnischer und sozialer Background oder schulische Karriere im Bezug zu den Werten genau betrachten. Die Ergebnisse bestätigen empirisch bspw. in der Lesekompetenz der Schüler*innen einen evidenten Unterschied zwischen sozialen Schichten. Der PISA-Test bietet eine fundierte Evaluation bestimmter Zusammenhänge in den Gesellschaften der OECD-Mitgliedsländer. Man kann diese Evaluation einerseits als Chance sehen, insofern als mittels „der Bewertung schulischer Produktion, zentral, kontrolliert, standardisiert, [...] das Monopol der individuellen Lehrkräfte gebrochen [wurde]“ (Böttcher 2022, 172).

Die PISA-Studie hat mit der Institution, die sie gegründet hat, die Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), ihren Ursprung in einer ökonomischen Weltbetrachtung, wobei sich diese Institution nicht lediglich als ökonomische Instanz sieht. In ihrem Appell vermischen sie ökonomische, politische und gesellschaftliche Ebenen. (OECD 2022b) Indem die Bildungspolitik diese Wertung annimmt und der Standard neu gesetzt wird, werden auch die Ideologien übernommen. Daraus entspringen auch diejenigen Lösungsstrategien, auf die sich die Kritiker beziehen: „Teachers were encouraged more to invest in their own professional development“ (OECD 2022c). Der Satz suggeriert, dass die Pädagog*innen Probleme haben eigene Lösungsstrategien zu finden. Sie sollen sich nach den Leitsätzen der OECD richten, da sie auch diese Standards kreiert haben. Diese Standards, die abgeprüft werden, sind folgende:

Das Hauptaugenmerk der Erhebung gilt den Lese-, Mathematik- und Naturwissenschaftsleistungen der Schülerinnen und Schüler, da sie für den weiteren Bildungsweg von grundlegender Bedeutung sind. Gleichzeitig werden bei PISA wichtige Daten zu den Einstellungen und zur Motivation der Schülerinnen und Schüler erhoben und ihre Fähigkeiten in Bereichen wie kollaboratives Problemlösen und globale Kompetenz

erfasst. Außerdem wird untersucht, wie andere wichtige Kompetenzen evaluiert werden könnten, z.B. kreatives Denken.

PISA basiert auf Lehrplaninhalten, die weltweit behandelt werden. Geprüft wird, inwieweit die Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, beim Untersuchen, Interpretieren und Lösen von Aufgaben Kenntnisse und Kompetenzen anzuwenden, analytisch vorzugehen, logisch zu denken und ihre Überlegungen klar auszudrücken (OECD 2023)

Die Kritik an dem PISA-Test richtet sich daran, dass einzelne Fähigkeiten in ihrer Bedeutung für die Bildung verabsolutiert werden. (Liessmann 2021, 74ff) Wer gut in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften ist, ist automatisch ein Bildungsgewinner, wer nicht, ein Bildungsverlierer. Dagegen kann man aber einwenden, dass PISA auch versucht „Motivation“ und „Kreativität“ zu messen. Doch müssen diese Eigenschaften auch operationalisiert werden, um abgetestet zu werden. Vor allem bei einer Eigenschaft der Kreativität ist es schwer zu behaupten, dass diese tatsächlich valide und objektiv gemessen werden kann.

Neben der Schwierigkeit eine aussagekräftige empirische Messung an solch einer latenten und kontextverwobenen abhängigen Variablen wie Bildung eines Individuums, suggeriert gleichzeitig die Messung eine Eindimensionalität der Bildung. In dem man die Fähigkeiten mit einer Testung abprüft, lässt man die Schüler*innen nur als Objekt erscheinen. Das Ergebnis suggeriert, dass der/die Schüler*in ursprünglich lediglich ein „Wissensbehälter“ ist, dem „der Lehrende Wissen einflößt“, um das Wissen lediglich zu „reproduzieren“ (Stapelfeldt 2015, 266).

Vor allem die Verdichtung, i.e. Kompetenzen von Schüler*innen in Zahlen zu setzen, wird dabei kritisiert. Man macht die Situation und den Zustand der Bildung der Kinder zwar angreifbarer, jedoch kann diese Objektivierung für verschiedene Agenden – eben auch einer neoliberalen – beansprucht und genutzt werden. (Höhne 2015; Liessmann 2021, 74ff; Patzner 2005, 43, Stapelfeldt 2015, 265; Morrish 2019, 364)

Problematisch ist ebenfalls der politische Aspekt. Die OECD bietet ihre Studien zwar lediglich an und ersucht um eine Kooperation mit den Staaten. Doch versteckt sich in dieser „kooperativen“ Sprache ihr ideologisches Programm (Thomas 2021, 11), da die OECD mit der Quantität und der Frequenz der Evaluationen argumentativ praktisch einen Monolog führen.

Zusammengefasst wird an PISA die Monopolstellung der Evaluation kritisiert, die aus einer ökonomischen Institution entsprungen ist. Obwohl man diese Evaluation hinterfragen und kritisieren kann, ist sie eine (bildungs-)politische Realität.

3.3 Fassung eines neoliberalen Bildungsbegriffs

Zusammengefasst lässt sich eine neoliberale Bildung durch die folgenden ausformulierten Punkte feststellen und überprüfen:

- Wird eine Bildungsinstitution bewusst als eine Art Produktionsstätte geführt, die Ressourcen sparen muss und ihren Output maximieren soll?
- Wird Bildung als Instrument für ein sicheres und produktives Leben in einer neoliberalen Gesellschaft gesehen, die nur der Konformität dient, i.e. Einbettung in das ideologisch festgesetzte System, und nicht eine kritische Auseinandersetzung mit ihm?
- Wird der*die ideale Schüler*in als ein freies Individuum definiert, das breite und situationselastische Fähigkeiten für eine fluide Nachfrage für die Marktwirtschaft ausweiten kann?
- Kann man bei dem pädagogischen Subjekt in diesem Bildungssystem eine neoliberale Gouvernamentalität feststellen, bzw. identifiziert sich das Bildungssubjekt mit seinen Anforderungen und Beurteilung seitens der freien Marktwirtschaft?
- Wird ein empirisches Überprüfungssystem etabliert, das Bildungsqualitäten für spätere Karrierechancen misst?

Mittels dieser Punkte kann man sich daran orientieren, inwiefern Bildung neoliberal gedeutet werden kann. Es dient der Verdeutlichung eines sehr komplexen Konzepts, das mehr die latenten Hintergrundmechanismen ins Auge nimmt als das, was im Diskurs direkt angesprochen wird.

3.4 *Entrepreneurship Education* als Beispiel neoliberaler Bildung

Als ein Beispiel für ein konkretes Bildungskonzept, das nach den oben genannten Punkten neoliberal genannt werden kann, soll die *Entrepreneurship Education* erläutert werden. Auch wenn in keinem der angeführten Texten „Neoliberalismus“ genannt wird, kann man, wie die Argumentation weitergeführt wird, doch argumentieren, dass es ein passendes Beispiel darstellt.

Wie schon im Namen enthalten, geht es in der *Entrepreneurship Education* darum, Schüler*innen dazu zu erziehen, dass sie sowohl die Fähigkeiten eines*r Entrepreneur*euse erlangen als auch sich als solch eine*r verstehen. Es gibt eine Vielzahl von Konzepten und Projekten, die sich auf unterschiedlichen Herangehensweisen diesem Ziel verschreiben. (Vieth 2021, 9) Für die Analyse soll nur das allgemeine Verständnis dieser Bildungsagenda erörtert werden, „in welchem im Mittelpunkt das zu qualifizierende und zu entwickelnde Individuum (Qualifizierung des (zukünftigen) Gründungssubjekts) steht“ (Halbfas & Liszt-Rohlf 2019, 17)

Die Idee ist ursprünglich klar mit der Ökonomie verknüpft, ist aber keine rein ökonomische Disziplin. *Entrepreneurship Education* bezieht sich auf das Selbstverständnis und das (im Sinne der Wirtschaft) mündige Handeln eines*r Schüler*in. Auch das Bildungsministerium sieht *Entrepreneurship Education* als zentrale Idee für die österreichischen Handelsakademien und Handelsschulen.

Die Handelsakademien und Handelsschulen verstehen sich als **Kompetenzzentren der Wirtschaft** und vermitteln vertiefte **Wirtschafts- und Finanzbildung** unter dem Aspekt von Werthaltungen und Verantwortungsbewusstsein. Von zentraler Bedeutung ist eine umfassende **Entrepreneurship Education**, die die Schülerinnen und Schüler befähigt, als Unternehmer/in, Arbeitnehmer/in, Konsument/in aktiv und verantwortungsbewusst zu agieren und damit Wirtschaft und Gesellschaft mitzugestalten. (BMBWF 2023)

Handelsakademien und Handelsschulen, i.e. die wirtschaftsfokussierten Schulformen in Österreich, haben nicht nur den Auftrag, ökonomische Grundkenntnisse zu vertiefen. *Entrepreneurship Education* soll den Kindern vermitteln, wie sie „verantwortungsbewusst agieren und damit Wirtschaft und Gesellschaft mitgestalten“, also wie sie als freie Individuen die Welt um sich mitgestalten. Die Ökonomie wird hier als eine Welt vorausgesetzt, die die Freiheit eines Individuums ermöglicht. Somit beziehen sich die Ansätze der *Entrepreneurship Education* vorerst auf ein Selbstverständnis als Entrepreneur*euse, das man mittels eines Basis-Kompetenzmodells ausformulieren möchte. (Bijedić 2019, 26) Vom österreichischen Bildungsministerium wird diese Erziehung in drei Phasen unterteilt:

Auf Ebene I („Core Entrepreneurship“) erfolgt das Lernen von Kernkompetenzen unternehmerischer und beruflicher Selbstständigkeit sowie für die eigenständige private Lebensführung. Es werden Geschäftsmodelle für Ideen unternehmerischer, beruflicher und privater Herausforderungen entwickelt und umgesetzt. Die Ebene II („Entrepreneurial Culture“) betont die Förderung einer Kultur der Selbstständigkeit, der Offenheit für Neuerungen, der Empathie und Nachhaltigkeit sowie einer ermutigenden Beziehungs- und Kommunikationskultur. Die Ebene III („Entrepreneurial Civic Education“) hebt die Stärkung einer Kultur der Mündigkeit, Autonomie und Verantwortung für gesellschaftliche Herausforderungen hervor. (BMBWF 2022)

Die erste Phase des Konzepts befasst sich also u.a. mit konkreten Fähigkeiten, die darauf abzielen, dass ein Kind später als Unternehmer*in produktiv wirken kann. Gleichzeitig kann man aber auch behaupten, dass ein Subjekt diese Kompetenzen braucht, um sich auch als ein solches unternehmerisches Subjekt zu verstehen. Die folgenden Phasen fokussieren diese Ideologisierung, die man klar herauslesen kann. Die „Kultur der Selbstständigkeit“ zielt auf ein Individuum ab, das sich der Verantwortung und dem Urteil seiner Fähigkeiten vonseiten der Gesellschaft stellt. Die Gesellschaft aber ist in der *Entrepreneurship Education* eindeutig der freie Markt. Die Selbstständigkeit bezieht sich nämlich auf autarkes und produktives Handeln in einem freien Markt bzw. äußert sich als ein solches.

Das Kompetenzmodell lässt schon darauf schließen, dass der Fokus der Bildung am Individuum situiert ist. Es geht weniger um die Wissenschaft Ökonomie, sondern um das Individuum, das sich in einer neoliberalen Ideologie befindet. Noch deutlicher rückt das Individuum als Bildungssubjekt in den Fokus, wenn man analysiert, wie diese Kompetenzen bzw. der Effekt der *Entrepreneurship Education* gemessen werden. Wann wird sie als gelungen gesehen? Da die *Entrepreneurship Education* ihre Wurzeln im ökonomischen Diskurs sieht, wäre eine Evaluation der Korrelation von *Entrepreneurship Education* und wirtschaftlicher Progression in einem Land oder einer Region eine valide Überprüfungsoption. Das Ziel der *Entrepreneurship Education* ist es schließlich, kompetente Individuen zu bilden, um Start-ups und kleinere Unternehmen zu gründen, die die Wirtschaft stützen. (Rideout & Gray 2013, 329f) Man könnte das Wirken der *Entrepreneurship Education* durch Messung der Progression der Wirtschaft feststellen, indem man untersucht, ob eine steigende Qualität und Quantität der Start-ups oder der kleineren Unternehmen aus der Forcierung dieser Bildung resultieren.

Doch liegt der Fokus der Bildungsagenda auf den psychologischen Mechanismen des Individuums in einer wirtschaftlichen Umgebung. Es werden also latente Vorgänge, die durch Anforderungen und Probleme eines wirtschaftsorientierten Alltags angeregt werden, in der Theorie ausformuliert. Die Evaluation der *Entrepreneurship Education* setzt also am Individuum und seinen Prozessen an. Wie kann man *Entrepreneurship Education* am Individuum bzw. diese latenten Fähigkeiten, die ihm*sie zu einem guten Entrepreneur*euse machen, überprüfen?

Es finden sich Möglichkeiten, diese Prozesse indirekt abzuzeichnen, aber es fehlt an einer Methode, diese Fähigkeiten eindeutig zu diagnostizieren. Viel mehr gibt es diverse behavioristische und kognitiv-psychologische Modelle, die Kompetenzen abzeichnen, die sich dem Ideal am ehesten nähern (Vieth 2021, 82ff). Es wird somit in der Bildungstheorie eine psychische Latenz des Individuums anerkannt und auch problematisiert. Interessant ist dabei, wie argumentiert wird. Denn es gibt Vorschläge, wie die Fähigkeiten als Entrepreneur*euse getestet werden können. Dabei soll eine Wirtschaftslage simuliert werden, und die Schüler*innen sollen Start-ups gründen, die danach evaluiert werden. Eine Analyse von Schwartz (2012) allerdings meint, dass der Erfolg in solch einem Setting nicht mit dem in der realen Welt korreliert, i.e. der freie Markt kann nicht simuliert werden, so dass die Fähigkeiten nicht simulativ evaluiert werden können.

Man versucht dieses Problem zu „lösen“, indem man versucht, die Methoden zu präzisieren (Vieth 2022, 82ff). Jedoch zeigt sich, wie die ökonomischen Prinzipien nicht hinterfragt

werden. Das Konzept ist nicht falsch, es ist nicht perfekt. Es wird nichts hinterfragt, sondern instinktiv reformiert.

Somit gilt der freie Markt als der Kontrolleur der *Entrepreneurship Education* und ihrer Schüler*innen. Die Subjekte können sich somit nur durch den Markt kompetent erweisen. Zwar versteht man sich selbst als Entrepreneur*euse als freier Unternehmer*in, und durch seine Ausbildung kann man von seiner Freiheit profitieren und sich durchsetzen bzw. selbst etablieren. Aber so frei ein*e Unternehmer*in auch in dieser Bildungsagenda postuliert wird, er*sie ist in seinem*ihrem Selbstkonzept als ein*e Entrepreneur*euse gefangen und kann sich als nichts anderes denken. Eben diese ontologische Position der freien Marktwirtschaft in diesem System macht es zu einem konkreten Abbild einer neoliberalen Bildungsidee.

Wieso ist *Entrepreneurship Education* leicht in neoliberalen Begrifflichkeiten zu analysieren? Zu einem großen Teil ist es der Tatsache geschuldet, dass die *Entrepreneurship Education* ökonomische Begriffe in ihrem Diskurs verwendet. Das lässt sich auf die disziplinäre Nähe zu den Wirtschaftswissenschaften zurückführen, deren Ziele klar in die Erziehung und Ausbildung im Rahmen dieses Erziehungskonzepts einfließen. Der Ursprung hierfür liegt in einem ökonomischen Problem, nämlich dass man - vor allem für kleinere Unternehmen – Unternehmer*innen in einer gesunden Wirtschaft braucht, die am freien Markt Risiken eingehen und neue Produkte schaffen (Rideout & Gray 2013, 329f). Man braucht aber ein Eingreifen der Bildungsinstitution, denn „entrepreneurs are not just born but also can be manufactured“ (ebd., 346), um diese Opportunität nicht zu verschwenden. Erneut hat man eine ökonomisch abgeschlossene Idee, und man versucht die Umsetzung mittels anderer sozialer Diskurse, hier der Pädagogik. Es ist ein Paradebeispiel dafür, wie man Neoliberalisierung der Bildung verstehen kann - auch wenn dieser Terminus in der Literatur nicht fällt. Alle fünf Punkte, die oben genannt wurden, um neoliberale Bildung zu bestimmen, werden erfüllt. Gerade bei der Monitorisierung gibt es definitorische Schwierigkeiten, da man vor allem interpsychische Eigenschaften in Bezug zu einer wirtschaftsproduktiven Fähigkeit schwer präzise feststellen kann (Rideout & Gray 2013, 342f) und man infolgedessen nicht weiß, wie man ein optimales Lernsetting für die Kinder weiter darbieten soll (Vieth 2021, 175).

4. Humanismus als Gegenmodell

Nachdem in den vorherigen Kapiteln die neoliberale Bildung analysiert wurde, stellt sich nun die Frage: Was ist ein gutes Gegenmodell? Wenn Neoliberalismus eine Ausbildung für einen Mehrzweck ist und ökonomischen Prinzipien unterstellt ist, was ist dann freie Bildung?

Er wird auf die Wurzeln des Begriffes Bildung verwiesen, in der Bildung seines Selbst gesehen wird. Das ist nicht nur im deutschen Raum so. Auch in der internationalen Diskussion gibt es den Begriff Bildung. Er wird rezipiert, um Erziehung und Pädagogik als Motive des Selbstzwecks zu deuten. Es ist das Gegenteil der *Ausbildung* oder *education*, die in der Erziehung oder in der Wissensvermittlung einen Mehrzweck für die Arbeitswelt oder Gesellschaft beinhaltet. Symbolisch ist damit eine liberale und freie Widmung des Selbst an seine Interessen und die Wissenschaft gemeint, ohne dabei einem äußeren Interesse verpflichtet zu sein. Es ist grundsätzlich der Bildungsbegriff den man mit dem Humanismus und vor allem mit Humboldt als dessen Vertreter verbindet. (Becker 2013, 127; Zelić 2017, 663)

Bildung wird hier als Antonym der Ausbildung bzw. des Mehrzwecks einer Bildung gesehen. Auch wenn, wie oben argumentiert, der Neoliberalismus einen starken Individualismus fördert und auch eine Selbstentfaltung in seiner Bildung sieht, so ist die Definition der Bildung bzw. der Selbstentfaltung auf das ideologische Vokabular beschränkt. Im Humanismus dagegen steht nicht das Individuum oder das Bilden selbst im Vordergrund, sondern der Prozess des Nachfragens. Bildung ist ein Hinschauen und Hinterfragen gesellschaftlicher Paradoxe, aus dessen Gewohnheit sich im Alltag eine Mündigkeit entwickelt. (Vater 2020, 7)

Bei einer solchen Argumentation fällt auch oft Adornos Begriff der „Halbbildung“: Mit Halbbildung versteht Adorno jene Art von Bildung, die nur den gesellschaftlichen Bedürfnissen verschrieben ist (Adorno 2006, 8ff). Jedoch hält er seine Kritik nicht so oberflächlich. Er sieht in Halbbildung nicht nur das Lernen von bestimmten Skills, Adorno argumentiert genauso wie Vater (2020, 7) die wahre Bildung als Reflexionsfähigkeit. Adorno kritisiert eher die gesellschaftliche Stellung der Bildung, die nur auf materialistische Ziele folgt. Während also „Halbbildung [...] der vom Fetischcharakter der Ware ergriffene Geist“ (Adorno 2006, 36) ist, ist die wahre Bildung das Denken und Ausüben seiner freien Mündigkeit im Spannungsfeld der individuellen und gesellschaftlichen Freiheit.¹³

¹³ Es sei aber vermerkt, dass Adorno kein Verfechter des Humanismus oder Humboldts ist (Clemens 2020, 208). Den einzigen Bildungstheoretiker, den er idealisiert ist Schiller. Seine Theorie der Halbbildung ist mehr eine allgemeine Kritik der Entwicklung des Bildungsbegriffs seiner Zeit. Sie passt aber trotz alledem zum

Die humanistische Bildung wird also primär als Antithese zur zweckmäßigen Bildung bzw. bei Neoliberalisierung der Bildung erwähnt. Da aber der Humanismus eine eigene Theorie hat, soll diese untersucht werden. Als Referenz soll Humboldts Bildungsideal und seine bildungsphilosophischen Schriften erörtert werden. Bei Humboldt haben wir dazu einen Vertreter, der als Bildungsminister in Preußen diese Ideen auch in den Staat einzubauen versuchte und die humanistische Allgemeinbildung ins Zentrum des staatlichen Bildungssystems setzte (Boenicke 2021, 11). Dies bietet eine Grundlage für eine Untersuchung, ob der Humanismus auch das umgesetzt hat, was seine Verteidiger auch für die heutige Bildung fordern.

4.1 Das Humboldt'sche Individuum als Beispiel für humanistische Bildung

Humboldt gilt als Gesicht der neohumanistischen Schulreform des 19.Jh. in Mitteleuropa und steht stellvertretend für den deutschen Idealismus und die humanistische Bildung. Er hat nicht nur theoretische Schriften zum Thema Bildung verfasst. In seiner Zeit als Bildungsminister 1809/10 wurden die neohumanistischen Forderungen in der Bildung, die sich schlussendlich politisch durchgesetzt haben, umgesetzt (Sawert 2018, 32). Dieses doppelte Bild des theoretischen Konzeptionisten und des praktischen Reformisten der Bildung des 19.Jh. machen ihn attraktiv als Gegenfigur zu den Bildungsreformen des 21.Jh. unter Bologna, da man hier die Bildung durch Ausbildung verdrängt sieht (Becker 2013, 127).

Doch Humboldt war wahrscheinlich keins von beiden. Seine Theorie basiert auf einen „bereits etablierten Sinn der ‚Bildung‘“ (Boenicke 2021, 112) und in seinen verschiedenen Schriften und Fragmenten wird sie wenig kohärent und geordnet formuliert (Becker 2013, 217f). Genauso begann vor seiner Einstellung im Bildungssektor eine Reformation des preußischen Schulwesens hin zu einem humanistischen Ideal (Sawert 2018, 32), und seine Anstellung war mehr symbolischer Natur, um die humanistische Reform zu stärken. Doch bleibt Humboldt in seiner Rolle als Symbolfigur für den Humanismus sehr wichtig. Auch wenn seine Denkweise nicht systematisch genau ist und aus seinen Schriften erst nachträglich eine zusammenhängende Philosophie erstellt wurde (Becker 2013, 217), haben seine Motive und sein Versuch, einen universalen Bildungsbegriff zu formulieren, Geltung in der Erstellung einer humanistischen Bildung.¹⁴

humanistischen Gegenmodell hinzu, da die Rezeption zu humanistischer Bildung hauptsächlich in der Kritik der verzweckten Bildung liegt.

¹⁴ Vielleicht ist es umso besser für die Untersuchung einen Autor zu nehmen, dessen Interpretation und Rezeption größer ist als sein Werk grundsätzlich. Schließlich sollen hier nicht Neoliberalismus und Humanismus Wort für Wort verglichen werden, sondern es geht um ihre Konzepte und wie im Diskurs auf diese Referiert wird.

Zentrum seines Denkens war es, die Individualität des Menschen durch Bildung hervorzubringen. Wissen oder Wissenschaften, die in der Schule beigebracht werden sollen, dienen dazu, um den individuellen Charakter, der in jedem Kind verborgen ist, sich entwickeln zu lassen. Das bedeutet, dass der Stoff der Wissenschaft, i.e. die Allgemeinbildung, nicht primär dafür da ist, um ihretwillen tradiert zu werden. In erster Linie gilt sie als Mittel, um einen individuellen und unabhängigen Charakter zu entwickeln (Zelić 2017, 664). Ein jedes Kind soll seinen eigenen Charakter bilden, also seine „Originalität“, in der sich die innere „Kraft“ und „mannigfaltige Verschiedenheit“ vereinen (Humboldt 1998c, 11). Diese Selbstfindung soll auf autonome Art und Weise vom Individuum erlangt werden, indem es sich einer Vielzahl an Situationen aussetzt, i.e. Disziplinen der Wissenschaft, die einen neuen Blickwinkel auf die Welt und damit neue Eindrücke dieser für das Individuum bieten (Miyamoto 2021, 7). In den Situationen erkennt das Kind nicht nur die Welt neu, sondern auch sich selbst und ändert sich, also „bildet“ sich neu. „Bildung is understood as a self-related mimetic movement of the individual“ (Wulf 2013, 248). Es ist also ein nie aufhörender Prozess, der vom Individuum ausgeht und auch in ihm stattfindet.

Dieses oft thematisierte freie, autarke Individuum steht mit Begriffen der „Freiheit“, „Individualität“ und „Unabhängigkeit“ in Verbindung, was es etwas überladen oder unscharf wirken lassen kann. Doch Humboldts Bildungsbegriff ist mehrdimensional:

Humboldts Wortgebrauch führt den Bildungsbegriff sozusagen in statu nascendi dem Leser vor. ‚Bildung‘ kann bei ihm Prozess, aber auch dessen Ergebnis bedeuten, eine übergreifende kulturelle Entwicklungsdynamik, aber auch den intentionalen Akt eines Individuums, sie kann Resultat einer subjektlosen naturgesetzlichen Entfaltung im Sinne einer bestimmten Dynamik sein, die für alles menschliche Leben kennzeichnend ist, oder das Werkzeug der ‚stufenweisen Erweiterung‘ eigener Fähigkeiten. (Boenicke 2021, 112)

Das Thema Bildung betrifft zwar in erster Linie die Idee eines unabhängigen Individuums, aber Humboldt formuliert Bildung auch im Kontext einer platonischen Ideenwelt, um ein kollektives Kulturziel einzuführen. Er befasst sich also auch mit einem Kollektivismus, um den Bildungsbegriff in die Gesellschaft einzugliedern (Becker 2013, 130f). Diese Bedeutungs- oder eher Kontextvielfalt macht den Bildungsbegriff philosophisch nicht einheitlich. Doch übergeht Humboldt zwar zentrale ontologische Punkte, die seinen Standpunkt verdeutlichen würden, setzt aber den Fokus der Problematik einer liberalen Bildung genau dort, wo die größte Frage auftritt: Wie soll ein unabhängiges Ich sich frei bilden können und gleichzeitig in der Gesellschaft integriert bzw. reproduziert werden? Humboldt kreist lediglich um diesen Punkt, und seine Lösungsansätze – unter dem „Verzicht auf eine philosophische Ausbildung“ erbracht – machen sie „von der Disziplin unabhängig“ (Boenicke 2021, 116).

4.1.1 Gesellschaftskritik als Folie der Bildungstheorie

Woher kommt Humboldts Forderung nach einer liberalen Bildung? Zwar beinhaltet der Bildungsbegriff eine platonische Ideenwelt und ein kollektives Ziel, wodurch er verdeutlicht wird, aber hier liegt nicht der Fokus. Seine Bildungstheorie ist weder unmittelbar eine Konsequenz eines göttlichen Plans noch einer Forderung der Gesellschaft danach, wie das Ideal der Bildung aussehen müsse. Der Zweck der Bildung liegt weder im Kollektiv noch in der Metaphysik. Er liegt primär beim Individuum und seiner authentischen Selbstbildung (Boenike 2021, 141). Die Metaphysik, in der Humboldt die Ideenwelt situiert, dient dazu, dass das Individuum nicht von der empirischen Welt völlig definiert ist. Die Integration des Individuums in die Gesellschaft dient dazu, um die Idee des Individuums zu konkretisieren. Das Individuum besteht somit aus zwei „Ich“: einem metaphysischen und einem empirischen. Humboldt verbindet diese beiden Ichs im Individuum (Wulf 2003, 244).

Das Individuum, das sich bildet, steht mit seinem metaphysischem Ich in Verbindung, ist aber eingeschränkt und somit nur ein Abbild (Schäfer 1996, 23). Diese Sonderstellung des Individuums als grundsätzlich empirisches Wesen mit einer eigenen Verbindung zu seinem metaphysischen Ich ist die Problematik Humboldts. Wie kann ein autarkes und freies Ich (metaphysisch/ ideell), in der Gesellschaft umgesetzt werden (empirisch/ realisiert).

Das spricht für Schäfers (1996, 30ff) Leseart, den Freiheitsbegriff nach Humboldt zuerst anhand seiner Gesellschaftskritik zu analysieren. Das humboldtsche Ideal des autarken Ichs wird zunächst aus dem Grund gefordert, Individuen unabhängig von den gesellschaftlichen Gegebenheiten zu machen. Der Mensch hat eine eigene innere Kraft, die ihn selbständig und ihm seine „Originalität“ zugänglich macht. Die Gesellschaft birgt die Gefahr, dass das Individuum nie seine Originalität ausüben kann, und es „entfremdet“, da man aus „Menschen Maschinen machen will“ (Humboldt 1998c, 17). Diese „Einförmigkeit“ (Schäfer 1996, S.33) der Bildung und die Stellung des Menschen in verschiedenen gesellschaftlichen Institutionen müssen durch eine wahre Bildung verhindert werden. Dies ist der Ausgangspunkt seines Denkens.

Humboldt führt dabei die Ideen von Rousseau fort, der ebenfalls Gesellschaft als verderbende Sphäre sieht, die die natürliche Schönheit und Güte des Menschen verdeckt. „Der Mensch ist mehr zu wohlthätigen als eigennützigen Handlungen geneigt“ (Humboldt 1998, 333). Diese natürliche Güte, die stetig in der Gefahr schwebt, durch äußere Zwecke beeinflusst zu werden, braucht nun ein klares Programm dafür, wie sie sich bilden kann, und wie sie Platz in der Gesellschaft findet. Der Denkanstoß, oder vielmehr die grundsätzliche Motivation seines

Bildungskonzeptes, entspringt einer Gesellschaftskritik in der Problematik, dass sich das Individuum unter gesellschaftlichen Konventionen nicht frei entwickeln kann. Einerseits, um der Willkür der Erziehung zu entgehen, andererseits, um zu verhindern, dass sein selbstgebildetes Ich durch radikale Freiheit als Eremit missverstanden wird, integriert er die Gesellschaft dennoch mit in das Bildungskonzept (Boenicke 2021, 130). Es soll der Selbstzweck der Bildung mit den Zwecken der Gesellschaft in Einklang gebracht werden.

4.1.2 Die Idee des Ganzen

Um eben diesen Selbstzweck der Bildung zu erläutern, formuliert Humboldt seinen Bildungsbegriff so:

Der wahre Zweck des Menschen [...] ist die höchste und proportionirlichste [sic!] Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen. Zu dieser Bildung ist Freiheit die erste, und unerlässliche Bedingung. Allein ausser [sic!] die Freiheit, erfordert die Entwicklung der menschlichen Kräfte noch etwas anderes, obgleich mit der Freiheit eng verbundenes [sic!], Mannigfaltigkeit der Situation. (Humboldt 1998c, 10)

Man kann im ersten Satz eine gewisse Teleologie des Mensch-Seins aus der vagen Formulierung des „Ganzen“ herauslesen. Sehr an die Ideen-Philosophie Platons erinnernd und gleichzeitig an den Gedanken Leibniz' einer „prästabilierten Harmonie der individuellen Monaden“ (Boenicke 2021, 119) erinnernd setzt Humboldt eine metaphysische Ideenwelt voraus, um seinen Bildungsbegriff zu definieren. Doch liegt dieser wie bereits erwähnt nicht in der Vervollständigung der Idee des Zwecks der Bildung. Eher kommt die Frage auf, inwieweit diese Ideen für ihn umsetzbar sind. Bildung ist eben das Ausbilden der inneren Kräfte, sodass das Ich die Idee erkennt und sich ihr annähert. (ebd., 115).

Das bedeutet, dass die Metaphysik zwar eine Rolle in Humboldts Bildungskonzept spielt, aber da die Umsetzung in der realen Welt nicht möglich ist, ist die Bildungstheorie, und vor allem sobald man sie in die Gesellschaft setzt, im wahrnehmbaren Individuum situiert. „Eine Theorie der Bildung des empirischen Individuums tritt an die Stelle der Subjekttheorie.“ (Boenicke 2021, 115) Für Humboldt ist das Individuum, das im Zentrum seiner Überlegung steht, in der Empirie eingebunden.

Somit kann das empirische Individuum nur mit Inhalten konfrontiert werden, die auch empirisch sind. Durch die Konfrontation des zu bildenden Subjekts mit einer „Mannigfaltigkeit der Situationen“ (Humboldt 1998c, 10), also unbestimmter Möglichkeiten von Erfahrungen, soll die Idee des Ganzen, die eben grundsätzlich in jeder Erfahrung mitinbegriffen ist, sich für das Subjekt erkennbar machen. Die Quantität der Erfahrungen schärft somit die Linse, um die metaphysische Qualität zu erkennen. (Wulf 2003, 247; Miyamoto 2022, 5)

4.1.3 Integration der Gesellschaft

Diese Metaphysik wird bei Humboldt also entwickelt, um Bildung doch eine Art sinnstiftende Richtung zu geben, die aber frei von äußerem Einfluss, also gesellschaftlichen Interessen, ist. Nicht nur für die Bildung des eigenständigen Ichs ist sie wichtig. Auch für die Eingliederung in die Gesellschaft hat die Metaphysik ihre Bedeutung. Humboldt formuliert das Ideal der Gesellschaft folgendermaßen: „Das höchste Ideal des Zusammenexistirens [sic!] menschlicher Wesen wäre mir dasjenige, in dem jedes nur aus sich selbst, und um seiner selbst willen sich entwickelt“ (Humboldt 1998c, S.13). Zwar wird wieder die Selbstbildung betont, aber dennoch kommt man hier zur Frage: Wie soll man das unabhängige Ich in eine Gesellschaft, in der die Individuen abhängig voneinander sind, eingliedern, und wie soll man diese Eingliederung begründen?

Hier kann auf das „metaphysische Ganze“ verwiesen werden. Denn da man sich dem Ganzen nur annähern kann, wird das Ideale nie umgesetzt. Humboldt schätzt, dass ein einzelnes Individuum zwar wahrscheinlich in einer beliebigen wissenschaftlichen Disziplin brillieren und in dem Bereich dem Metaphysischen näherkommen könnte – jedoch würde, wenn man seinem Bildungsziel nachgeht, eine Gesellschaft entstehen, in der jeder einzelne in einer bestimmten Disziplin brillieren, und sich kollektiv gesehen die Bildung ergänzen würde (Boenicke 2021, 135). Zumindest ist dies Humboldts Vorstellung

„Hofnung[sic!], an der Ausführung dieser Idee mit Glücke zu arbeiten[.Sie] wird durch die Betrachtung erhöht, wie leicht die menschlichen Kräfte sich gesellschaftlich zu unterstützen, und wie eng die einzeln mangelhaften Anlagen sich zu einem vollkommenen Ganzen zu verbinden fähig sind.“ (Humboldt 1904, 15)

Durch das Kollektiv kompensieren sich die gebildeten Individuen, sodass sie sich wieder in ihrer „Mannigfaltigkeit“ zum Ganzen – womit hier die Idee der Menschheit schlechthin gemeint ist – der Idee annähern. (ebd., 136)

Man sieht hier, dass Humboldt die Gesellschaft in seinen Überlegungen nicht völlig ausschließt. Und damit ist nicht nur eine elitäre Gesellschaft gemeint: Jedem soll diese Bildung zuteilwerden. Er will aber Bildung nicht deshalb allen sozialen Schichten öffnen, um den sozial schwächeren Aufstiegsmöglichkeiten bieten zu können. Denn es gibt nach seinem Verständnis keinen besseren oder schlechteren Beruf. Auch Berufe einfacherer Natur, nicht nur rein wissenschaftliche, haben einen „edlen“ Wert (ebd. 148f.). Jede Tätigkeit hat ihre Berechtigung und auch ihre Verbindung zum Ganzen. Es ist für Humboldt aber wichtig, dass authentisch getätigt wird, was auch immer getätigt wird. Denn wer seine Sache nicht aus Leidenschaft macht, macht es aus einem äußeren Grund und entfernt sich von dem Ganzen (Humboldt 1998b,

258). Deswegen steht die Bildung des Selbst auch im Zentrum seines Denkens: „Energie ist die einzige Tugend“. Durch die Aktivierung der Energie, i.e. die inneren Kräfte, zur eigenen Selbstbildung ist man gleichzeitig auch in der Gesellschaft tätig: „Individuals are members of their communities, the state and humanity at large. Their personal development is intertwined with the way in which they shape the world around themselves“ (Zelić 2017, 663).

Somit hat jede Tätigkeit seine Berechtigung, aber nicht jeder Ausübung. Es geht also in der Bildung nicht darum, was getan wird, sondern wie. Die Schule ist eben der Ort, wo ich dieses WIE lerne, indem ich mich verschiedensten Situationen und Blickwinkeln aussetze. Aber wer oder was ist dieses Ich nun konkret und wie kann es sich frei bilden, und gleichzeitig vorgeschrieben bekommen, was gelernt werden darf und was nicht. Nun soll das Individuum, als dieses Bindeglied von metaphysischem und empirischem Ich, das oben beschrieben wurde, erörtert werden.

4.1.4 Das Individuum als Wechselwirkung

Das Individuum entsteht bei Humboldt aus seiner „eigenen inneren Kraft heraus“ (Humboldt 1998c, 11), und zwar indem es verschiedensten Situationen – i.e. wissenschaftlichen Disziplinen – ausgeliefert ist, um das sogenannte Unikat zu erfassen. Dieses Unikat, also das eigentliche, metaphysische Ich, kann aber auch nur angetastet werden, und wird umso genauer im empirischen Ich umgesetzt, je mehr man es bildet. Aber wie ist dieses Ich, das gebildet werden soll, zu verstehen? Das Individuum ist die Realisierung in empirischer Form. Doch wo ist das Ich, das metaphysisch mit der Idee des Ganzen verbunden ist? Wenn das Individuum das relative Ich ist, wo ist dann das absolute metaphysische?

Schäfer (1996, 68f) verweist in dieser Problematik auf den Begriff der „Kraft“, den Humboldt immer wieder gebraucht, ohne ihn genau zu definieren. Die Kraft ist „sowohl die Potenz des Individuums zur Selbstbestimmung als auch deren Realisierung.“ (ebd., 68) Mit der Potenz soll das gemeint sein, was zuvor als Metaphysik bestimmt wurde. Die innere Kraft kommt jedem Individuum zu und ist a priori festgelegt. Das Individuum ist zwar eine Erscheinung, aber jede Individualität lässt sich auf eine Idee des Individuums zurückführen (Boenicke 2021, 139). Dass jedes Individuum mit einem metaphysischen Ich in Verbindung steht, sieht er darin bewiesen, dass zwei Geschwister, die unter gleichen Bedingungen aufwachsen, eine eigene Persönlichkeit haben (Humboldt 2015, 90). Das liegt an ihrer eigenen Kraft, die ihre „Originalität“ bestimmt. Diese innere Kraft ist etwas, das jedes metaphysische Ich ausübt, und ein Produkt im sich ständig ändernden Individuum.

Bei Humboldt ist das Individuum immer im Prozess des Werdens. Das Individuum ist nicht nur etwas „Selbständiges“, sondern auch etwas „Empfängliches“ (Boenicke 2021, 114). Und die Empfänglichkeit ist eben in erster Linie auf sich selbst gerichtet – mittels der inneren Kraft. Das Individuum reflektiert sich selbst anhand einer Situation in der Natur und verliert sich dabei gewissermaßen kurz, da mit der Reflexion etwas Neues entstanden ist. Das empirische Abbild, i.e. das Individuum, erkennt seine Reflexion, also das neue empirische Abbild, in der Natur und verändert sich in Kombination dieser beiden Abbilder zu einem neuen Individuum. (Wulf 2003, 244)

Doch wie soll ein Objekt, dass sich aus Sinneseindrücken ergibt, sich ursprünglich wiedererkennen, wenn es kein Subjekt ist? Hier kommt eben zu tragen, dass bei Humboldt die innere Kraft, also der subjektive Motor, im Individuum mitenthalten ist. Schäfer (1996) vermutet, dass Humboldt hier das Wort Kraft verwendet, da man mit ihr eine Richtung assoziiert, also etwas Aktives und Appetitives. Die innere Kraft kann in ihrer wahren Gestalt nicht erkannt werden. Sie ist etwas Aktives, Machendes, nichts passiv Wahrnehmbares. Wahrnehmbar ist sie erst durch das Individuum. Hiermit erfüllt sich die Verbindung zwischen innerer Kraft (bzw. absolutem Ich) und gebildeter Kraft (bzw. relativem Ich).

Man kann diese Doppeldeutigkeit der inneren Kraft als Lösung für eine völlig liberale Bildungskonzeption annehmen oder das als Wechselwirkung verstandene Individuum als eine definitorische Schwäche Humboldts deuten (Boenicke 2021, 125).

4.1.5 Das Postulat der Freiheit in den Bildungsinhalten

Inwiefern schlägt sich diese Freiheit nun in den Bildungsinhalten nieder? Da bei der Wechselwirkung des Individuums in der Selbstbildung das realisierte Ich zuerst mit seiner inneren Kraft verbunden ist, bevor es anderen äußeren Kräften ausgesetzt ist, ist es frei. Die Freiheit wird hier so bestimmt, dass das Individuum zunächst seinem absoluten Ich untersteht, bevor es einem anderen Ich untersteht, und kann sich deshalb immer weiterbilden. Diese Möglichkeit, sich selbst zu bilden und losgelöst von fremden Bestimmungen zu sein, ist Freiheit.

Wo ist dann der Unterschied zu anarchischer Willkür, bzw. wie ist die Freiheit nun in dem System zu verstehen? Wie soll diese Freiheit im Bildungsplan integriert werden? Völliges Laissez-faire verneint Humboldt. Das Ideal in seinen Schriften ist immer das der Klassik. In dieser konnten sich die Menschen laut ihm frei bilden und waren gleichzeitig in ein Staatsgebilde eingebaut. Dieses Idealisieren des klassischen Staates ist es, was dem

Humanismus aus dem deutschsprachigen Raum zu eigen ist. Humboldt, aber auch Schiller, sieht das klassische Zeitalter als eine Epoche, in der Menschen begannen, sich zusammenzuschließen, und gleichzeitig noch ihrem Naturell gleichkommen konnten. In der Bildung finden Kultur und Natur ihre Übereinstimmung. (Boenicke 2021, 130)

Man sieht also, dass Humboldt in seinen Überlegungen die Gesellschaft nicht verwirft. Man könnte die Affinität zur klassischen Gesellschaft als Beispiel einer „Kompromissgesellschaft“, in der die unabhängigen Individuen zu einem vertretbaren Grad voneinander abhängig sind, deuten. Eine Freiheit als Anarchie und Willkür zu postulieren, würde bedeuten man sagt Freiheit ist das Frei-Sein von jeglicher Beschränkung. Diese Freiheit ist aber idealistisch und kann nicht umgesetzt werden. (Schäfer 1996, 39)

Freiheit bedeutet in der Bildung, zwei Dinge: Erstens ist es die Freiheit an Bildungsmöglichkeiten, also mit wie vielen Themen oder Eindrücken kann ich mich auseinandersetzen. Und Zweitens die Freiheit bzw. Ungebundenheit der Thematik, also wie situationsunabhängig ist der Bildungsinhalt (Boenicke 2021, 143f) (z.B. theoretische Mathematik ist situationsunabhängiger als angewandte Mathematik).

4.1.6 Das Ideal

Boenicke (2021, 139f) nutzt Humboldts Ideenlehre, um die Problematik zu lösen. Jedes Individuum hat, wie bereits erklärt wurde, einen Zugang zu der Ideenwelt Humboldts, was oben das absolute Ich bzw. die innere Kraft genannt wurde. Ziel der Bildung ist es, diese inneren Kräfte so gut es geht auszubilden, also dem absoluten Ich anzugleichen, was durch den freien Mechanismus des Selbstbildens erfolgt. Aber wie soll ich als Außenstehender erkennen, bzw. auch das Subjekt, in dem dieses sich selbst betrachtet und sein Individuum erkennt, sehen, ob es der Idee gleichkommt? Für dieses Brückenglied formuliert Humboldt die Ideale. Da die Ideen „sich nie vollständig in Erscheinung realisieren, treten sie doch vermittels des Ideals in den Horizont des Denkbaren und der Empfindungen.“ (ebd.)

Das Ideal ist eine Art Kompromiss. Es ist gewiss nicht die Idee, als das Metaphysische, aber es ist das Bestmögliche, an dem sich die Idee realisiert hat. Das bedeutet, hier gradiert Humboldt einen metaphysischen Wert in einer empirischen Konkretisierung. Erscheinungen können somit näher an der Idee oder weiter von ihnen entfernt liegen. Dies bedeutet auch, dass bestimmte Situationen und Sinneseindrücke, denen ein Individuum im Zuge seiner Bildung ausgesetzt wird, näher der Idee entsprechen können, also ein Ideal darstellen oder nicht. Die Mannigfaltigkeit der Situationen hat zwar einerseits eine quantitative Komponente, aber auch

eine qualitative: „Je mehr Mannigfaltigkeit zugleich mit der Feinheit der Materie zunimmt, desto höher die Kraft. Denn desto inniger der Zusammenhang“ (Humboldt 1998c, 12). Die „Mannigfaltigkeit“ (i.e. die Quantität) sowie die „Feinheit“ (i.e. die Qualität) machen das Curriculum für die Selbstbildung aus, „oder, um ohne Bild zu reden, je ideenreicher die Gefühle des Menschen, und je gefühlvoller seine Ideen, desto unerreichbarer seine Erhabenheit“ (ebd.).

4.1.7 Wissenschaft und Schule

Freiheit bedeutet somit nicht nur Zugang zu der Situation, aus der man etwas lernen soll, sondern es soll auch die Lektion aus der Situation mit der Freiheit verbunden sein. Somit soll der Lehrstoff einem Ideal entsprechen. Und dieses Ideal liegt bei Humboldt in den Wissenschaften. Die Welt, die Allgemeinheit jeder Erfahrung, ist das Instrument für den Menschen, sich selbst zu bilden. Das, was in der Welt den Ideen am nächsten ist, sind die Wissenschaften, da sie keinen direkten weltlichen Zweck haben. Mathematik, Philosophie und, vor allem bei Humboldt, Sprachen haben eine inhärente Logik und bieten die Möglichkeit, die Welt unter einem neuen Blickwinkel zu sehen. Das macht für Humboldt Wissenschaft hauptsächlich aus: eine Art neue Sichtweise auf die Welt. Lernen ist für Humboldt schließlich das Sich-wieder-Erkennen bzw. Sich-neu-Erkennen in der Welt. Die Wissenschaft hat mit ihrer Logik und Vernunft ideale Methoden, die das Ich annehmen kann und mit denen es sich neu erkennt. (Miyamoto 2021, 8; Becker 2013, 138ff.)

Das Curriculum einer idealen Bildung besteht somit aus idealen Wissenschaften, die in ihrer Konzeption mehr metaphysisch sind. Die Schule ist ein Ort, wo man sich mit diesen freien Gegenständen beschäftigen kann, die keinem anderen Zweck dienen außer sich selbst (Miyamoto 2021, 7). Zum Beispiel lernt man theoretische Mathematik, die eine Wissenschaft darstellt, welche Probleme, wie z.B. Definitionen, logische Paradoxa- in sich selbst findet, und diese Probleme mit ihren eigenen Ausdrücken und Formulierungen, und somit sich selbst, weiterentwickelt. Sie ist in sich geschlossen. Im Gegenzug würde technische Mathematik immer ein Problem, das außerhalb ihres Systems liegt, lösen wollen. Es braucht ein technisches Problem – wie bspw. die Statik eines vor dem Einsturz stehenden Gebäudes –, das der technische Mathematiker lösen muss. Er ist aber dadurch abhängig von einer Empirie und steht somit der Metaphysik nicht so nah wie die allgemeine Mathematik. Dadurch ist das freie Fach idealer geeignet, um eine neue Sicht auf die Welt zu vermitteln, da die Systematik im Vordergrund steht, nicht das Problem. Die Gesellschaft muss auch bereit sein, diesen Ort zuzulassen.

Die Kommunikation mit anderen ist eine weitere wichtige Komponente der Bildung, welche den Schulraum, aber auch die Institution Schule bedingt. Denn wie bereits erwähnt, kommt

durch die Ausbildung authentischer Charaktere, die durch freie Bildung der Ideenwelt näherkommen, die gesamte Gemeinschaft dem Ideal der Menschheit näher. Zwar kann ein Mensch nicht in allen Dingen brillieren, ist aber mit einer freien Bildung zumindest in einer Disziplin oder Tätigkeit ideal. Die individuellen Ideale ergänzen einander im Kollektiv. Humboldt ist in diesem Bild auch wichtig, dass die Menschen auch untereinander ihre Ideale erkennen können. Denn wenn sie zumindest nicht aus eigener Kraft dem Ideal gleichkommen können, können sie zumindest ein Individuum betrachten, das tatsächlich ein Ideal ist, und daran die Idee indirekt wiedererkennen. Die Ideen verbinden schließlich alles. Die Individualität, also die „Verschiedenheit, die [...] nicht zu klein [sein]“ darf, führt zur „Bewunderung dessen, was der andre besitzt, und den Wunsch rege zu machen, es auch in sich überzutragen.“ (Humboldt 1998c, 11) ¹⁵

Deswegen braucht es Lehrer*innen. Sie sollen Ideale sein, also Individuen, die eine bestimmte Wissenschaft perfektioniert haben. Wie der Unterricht speziell stattgefunden hätte, beschreibt Humboldt nicht direkt. Aber es lässt sich abschätzen, dass sicherlich nicht das sture Auswendiglernen und die blinde Gehorsamkeit als Ideale gegolten hätten. Miyamoto (2021) leitet aus dem humanistischen Bild Humboldts eine liberale Didaktik ab.

Neither does the educative process arise when the teacher talks to students, nor is preparing materials a sufficient condition for education. In the sense of Humboldt, the didactic process concerns the (re)construction of the student's I-World relationships through the approach to stimulating, waking up, and training methodical faculties that are innate in human nature. (ebd., 10f)

Die Lehrkraft tritt also mit dem Mechanismus des Wiedererkennens der Schüler*innen in Kontakt. Sie greift weder den Stoff, also die Welt bzw. die Natur, an und auch nicht das Individuum selbst, und kann somit beides nicht in seinem Zwecke ändern, sondern nur den Mechanismus, wo die Kräfte am Werk sind, wo das Individuum am ehesten metaphysisch und damit nicht für äußere Kräfte angreifbar ist.

¹⁵ Um es an einem Beispiel zu erklären: Angenommen, man kann nicht gut Schach spielen. Trotzdem kann ich die Kunst und die Logik des Schachspiels bei einem Freund, der ein Schachexperte ist, erkennen. Die Faszination greift dann auch auf mich über, selbst wenn ich es aus eigener Kraft nicht kann. Ich reflektiere mich aber in der Situation eines Schachspiels. Nur, dass nicht ich selbst aus meiner Kraft spiele und nicht direkt mit der Logik, also etwas Metaphysischem, in Kontakt trete, sondern indirekt, da ich das Ideal eines Schachmeisters vor mir sehe. Ich reflektiere mich hier nicht mit einer Situation, die direkt im Bezug steht mit der Metaphysik, sondern mit dem Ideal des anderen. Doch je genauer dieser Schachmeister die Idee des Schachs verinnerlicht hat, desto besser, dem Ideenreich näher, ist mein Supplement.

4.2 Problematische Aspekte von Humboldts Idee als „Gegenmodell“

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Humboldts Idee der freien Bildung unglaublich komplex und teilweise auch paradox ist. Sein Individuum als metaphysisches und empirisches Dublett kann durchaus als ein argumentatives Ausweichmanöver gesehen werden, um seine Forderung nach freier Bildung ontologisch begründen zu können. Die genaue Bedeutung wird aber unterschlagen, bzw. will Humboldt auch keine konkrete Bildung angeben, sondern nur ein Programm formulieren, das ein allgemeines Konzept wiedergibt. Eine Konkretisierung würde eine erste Einschränkung der Freiheit in der Bildung bedeuten, die sowieso eingeschränkt bzw. definitorisch konkretisiert werden muss, um umgesetzt zu werden.

Die Bildungstheorie Humboldts ist somit eine reine Theorie, die man schwer bis gar nicht umsetzen kann. Es ist ein Ideal, dem man sich, wie jeder Idee, nur annähern kann. Die Theorie gilt mehr als utopisches Ziel als tatsächliche Pädagogik. Sie bietet eine Aussichtswarte, auf der man beobachten kann, wie eine freie Bildung aussehen könnte und welche Ideale eine humanistische Bildung hat.

Das Problem, das sich in der Untersuchung ergibt, ist, dass Humanismus als Antithese zum Neoliberalen Bildung gelten soll. Dem Neoliberalismus wurde vorgeworfen, dass man oftmals den Fokus auf ein individuelles und liberales Ziel in der Bildungstheorie setzt, aber ökonomische Ziele umsetzt. Jedoch stellt sich nun die Frage, wie soll man eine konkrete Gegenposition aus dem Humanismus formulieren? Die Gegentheorie ist wie bei Adorno entweder ein Fokus auf einen reflektierten Charakter oder wie bei Humboldt eine liberale Parole. Es handelt sich aber nie um eine konkrete Gegenpolitik.

5 Humanismus: kritisierendes Antonym oder utopisches Synonym

Nachdem in den vorherigen Kapiteln beide Bildungsideen erörtert wurden, sollen nun ihre Gemeinsamkeiten und Unterschiede erörtert werden. Rein ideologisch würde man intuitiv vermuten, dass der Humanismus tatsächlich eine gegenteilige Ideenkonzeption zu der neoliberalen Bildungsidee ist. Vor allem im Hochschulbereich wird der Begriff herangezogen, um Missmut über neoliberale Einflüsse zu äußern (Liessmann 2021, 104ff). Da die humanistische Tradition mit liberalen und menschenzentrierten Idealen verbunden wird, bietet sie in den Augen der Kritiker der Ökonomisierung im Bildungssystem eine Parole gegen diesen Einfluss. Kritiker der neoliberalen Bildung äußern ihren Missmut hauptsächlich an Punkten wie „Entfremdung“ oder „Kommerzialisierung der Bildung“. (ebd., 147)

Doch wenn diese Ökonomisierung so offensichtlich „entfremdend“ wirken würde, und dass Bildungsanstalten so radikal zu einer Ausbildungsstätte marktorientierter und wirtschaftszentrierter Zöglinge umformen würde, würden viele Bildungsreformer*innen nicht dem Neoliberalismus folgen. Diese sehen sich nämlich nicht als Neoliberalisten, sondern sehen sich als progressive Kraft, die die Bildung den Interessen und Bedingungen der Schüler*innen anpasst.

In diesem Punkt hat die Kritik der Neoliberalisierung der Bildung die größte Kontroverse. Neoliberale Bildung gilt als unterdrückend, obwohl sie individualisierend sein soll. Gleichzeitig unterscheiden sich die zwei Konzepte kaum, wenn es um Begriffe wie, Freiheit, Individualismus etc. geht. Schäfer (2016, 20) weist auf die gemeinsame Forderung eines freien Individuums bei Humboldt und Hayek hin. Zwei zentrale Figuren zweier unterschiedlicher Ideologien verbindet dieses Ziel, dessen Formulierung manchmal sogar austauschbar ist.

5.1 Lebenslanges Lernen als Beispiel der ideologischen Doppeldeutigkeit

Beobachten wir dafür beispielsweise die Idee von „Lebenslangem Lernen“. Es lässt sich sowohl ein humanistisches als auch ein neoliberales Ideal wiederfinden. Als Erstes bezieht sich die Idee auf ein Menschenbild, das Lernen als eine Existenzaufgabe des Menschen sieht. Das Lernen selbst ist sein eigener Zweck, und der Begriff der Nützlichkeit wird hier breiter definiert. Das Lernen trägt zur Lebensbewältigung und zur Muße der Seele bei. „Lebenslanges Lernen“ im neoliberalen Sinne dagegen bezieht sich eher auf das Programm, den Schüler*innen eine Fluidität in ihrem Fähigkeitserwerb zu vermitteln. Die Dynamik des Marktes, der stetig neue Nachfragen stellt, verlangt nach einer Velozität im Aneignen gefragter Kompetenzen. (Pongratz 2009, 143f; Fohrmann 2016, 125)

Die beiden umrissenen Ideen sind sich in dem Punkt ähnlich, dass eher das Lernen als Akt im Fokus liegt, als der Stoff, der gelernt werden soll. Lernen im Neoliberalismus aber stellt eher eine Art „Reaktionsfähigkeit“ dar als ein tatsächlich für sich stehendes Ideal. Diese Art von „zielorientiert“, ein Wort, mit dem man sich in ökonomischen Diskursen gerne schmückt, bedeutet eben ein rein theoretisch definiertes Ziel zu haben, aber ein breites und undefiniertes Spektrum in seiner Umsetzung. Welche genaueren Fähigkeiten konkret angestrebt gehören und wie diese folgend genau umgesetzt werden sollen, hat kein genau definiertes Programm.¹⁶ (Klein 2013, 85f; Höhne 2015, 23; Liessmann 2021, 33)

Hier hat man nur das zentrale Problem der Kritik an der Ökonomisierung. Wenn man als Humanist*in die Bildungspolitik als neoliberal kritisiert, kann leicht von der Gegenseite darauf hingewiesen werden, dass man doch nur einen Individualismus und freie Bildungsmöglichkeiten umzusetzen versucht. Ziele, die genauso bei den Humanist*innen vorhanden sind. Denn woher will man konkret nachweisen, dass eine Bildungspolitik nicht die „Entfaltung“ fördert, sondern bloß die „Reaktionsfähigkeit“. Dies macht durchaus Sinn, wenn man aus einer kritischen Position sieht, dass die Bildungsanforderungen durch Anforderungen der wirtschaftlichen Leistung dominiert werden. Die Bildungsreformer*innen werden aber immer darauf hinweisen, dass sie damit die Lebensrealität der Kinder ansprechen. Wenn man dann von der humanistischen Werte versucht, argumentativ auszuholen, und dann spekulative Anschuldigungen vorweist, verliert die Kritik ihre Kreditibilität.

Um die Problematik aufzuschlüsseln, sollen einmal die Gemeinsamkeiten und die Unterschiede verdeutlicht werden.

5.2 Humanismus als neoliberales symbolisches Synonym

Wie bereits erläutert ist die Gemeinsamkeit der Individualismus und die Freiheit in der Bildung. Nicht nur kann der Humanismus kein Gegenmodell schlüssig liefern, er wird sogar im Neoliberalismus integriert. In dem Unterkapitel soll erörtert werden, wie der Neoliberalismus den Humanismus in seinem Verständnis referiert.

¹⁶ Eben diese Schweben der Definitionen schlägt sich in der Ungenauigkeit der Kompetenzmodelle nieder. (Klein 2013, 85f) Man ist sich einig, dass „Produktivität“ oder „Effizienz“ grundsätzlich gute Sachen sind. Aber diese Begriffe werden tendenziell als singuläres Signum einer guten Bildungskarriere verkauft, ohne dass man genau definiert, was diese bedeuten. Oftmals werden Rankings herangezogen, um diesen Begriffen irgendeinen argumentativen Körper zu geben. (Höhne 2015, 23) „Produktivität“ kann man multilateral übersetzen, so dass die Definition immer schwammig ist. Es kann für die Schüler*innen „produktiv“ sein, möglichst viel und zur Gänze zu lernen, was eventuell mehr Zeit kostet, oder man macht das Minimum, kann den Stoff nicht, ist aber schneller mit der Ausbildung fertig und kann sich schneller anderen Dingen widmen.

5.2.1 Synonymer Reformismus

Eine neoliberale Bildungspolitik muss Humanismus nicht dezidiert ausschließen. Die historische Idee und die reformistische Bedeutung kann auch für neoliberale Bildungsagenden verwendet werden. Am Beispiel Wühlers (2015, 229) lässt sich das gut darstellen. Obwohl Wühler klar für mehr ökonomische Bildung in der Schule ist, um die Bevölkerung für die Anforderungen einer freien Marktwirtschaft kompetent zu machen, denunziert er den Humanismus nicht. In seinem Plädoyer wendet er sich nicht von der humanistischen Tradition der Bildung ab, sondern nutzt den reformistischen Ursprung des Humanismus als Narrativ für seine Reform.

Er stellt seine Forderung, das „Fach Wirtschaft (neben dem Fach Ethik) als Pflichtfach an den Schulen“ zu etablieren, unter dem Banner einer „neue[n] Aufklärung“ (ebd. 229). Er bezieht sich da auf Kants Appell an eine aufgeklärte Bildung. Sowie Kant die Erweckung des rationalen Geistes fordert, um sich in der Welt selbständig zu orientieren (Kant 1784), sieht er diese rationale Erziehung im Erlernen ökonomischer Grundprinzipien. Der Anspruch, der hier gestellt wird, ist: Die Welt ist eine ökonomische, und indem man lernt, wie man diese ökonomische Sprache interpretiert, kann man sich in ihr orientieren. Den kantianischen rationalen Kompass zieren nur noch ökonomische Begrifflichkeiten.

Wenn sich die Ideen so fremd wären, würde es keinen Grund geben, dass Ökonomen in der Erziehung an die Ideale der Aufklärung anknüpfen wollen würden. Durchaus glaubt Wühle das ökonomophobe Weltbild der Bildungsinstitute brechen zu wollen, die nur eitlen Ideen nachhängen. Daher sieht er sich in der Tradition der Aufklärung und der humanistischen Tradition. Kants Beschreibung der gegnerischen Seite „Der Geistliche: räsontiert [sic!] nicht, sondern glaubt“ (Kant 1784), heißt für Wühle offenbar: „Der Utopist: räsontiert nicht, sondern träumt.“

5.2.2 Übersetzung des Humanismus in Symbolismus

Fohrmann (2016, 122) sieht diese Überschneidungen durchaus problematisch. Er beschreibt diese Konvergenzen des Neoliberalismus und Humanismus vorwiegend als neoliberale Propaganda, die bewusst diese Synonyme, um seine beklemmende Imperative der Marktökonomie zu verschleiern, nutzt. Also kann man argumentieren, dass die neoliberale Bildung die Bevölkerung anlügt. Demnach müsste man das mit einer humanistischen Argumentation leicht auflösen können. Schließlich hat sich der Humanismus als Aufgabe gemacht, die Gesellschaft durch das rationale Reflektieren über die faktische Wahrheit aufzuklären.

Doch weicht der Neoliberalismus der humanistischen Kritik aus, und nimmt nicht nur wie bei Wühle den Reformismus an, sondern auch seine Stellung als autarkes Ich. „Symbolisch, auf der Wortebene, hat man mit den Gedanken und Ideen Humboldts zu tun“ (Fohrmann 2016, 121), aber der Neoliberalismus hat einen anderen „Geist“. Er nennt dieses Annehmen des Humanismus im Symbolismus, aber ohne dessen philosophischen Geist gerecht umzusetzen, „Zombifizierung“ des Humanismus (ebd., 122). Es ist der leblose verbale Körper des Humanismus, der fremdbestimmt durch ökonomische Mächte durch die Welt wandelt. Mit diesem rhetorischen, polemischen Bild verdeutlicht er, dass die Rationalität aber nicht die gleiche ist. Der rationale, aufgeklärte Geist fehlt im Neoliberalismus. „In Wirtschaft und Politik ist schließlich das, was woanders Täuschung sein mag, echt. Etwas kann wissenschaftlich falsch sein, aber politisch wahr“ (ebd., 129).

Neben diesem Umdeuten sieht sich der*die neoliberale Schüler*in aber nicht als wandelnder Zombie, sondern sieht sich als intellektuell gebildetes Wesen:

„Denn der homo oeconomicus, wenn er überall Selbstinteresse diagnostiziert, sieht sich selbst als außenstehender Beobachter. Er, der allen ein unbewusstes Befolgen ökonomischer Gesetze unterstellt, handelt selbst scheinbar frei und diesen Gesetzen nicht unterworfen. Er bewahrt die Vorstellung eines von Geld und Wirtschaft freien Ichs auf und schafft damit einen neuen menschlichen Typus: den Intellektuellen.“ (Fohrmann 2016, 151)

Dieses Paradox, das Fohrmann hier bildhaft stiliert, findet sich auch in kritischen Auseinandersetzungen mit den Kompetenzmodellen (Gelhard 2011, 120) oder den Bildungswissenschaft der letzten 40 Jahren (Pongratz 2009, 74; Liessmann 2011, 51), was in Kapitel 3.1. bereits erörtert wurde. Natürlich geht neoliberale Bildung von der Messbarkeit und Kontrollierbarkeit der Schüler*innen aus und als Bildungsabsolvent*in einer Bildung identifiziert man sich in gewisser Weise auch damit. Aber handelt und argumentiert man auch danach? Muss ein*e Absolvent*in, bzw. ein Bildungsgewinner*in sich nur als ein „Produkt“ des Bildungsinstituts sehen? Das Gegenteil ist der Fall: Neoliberalismus bewirbt doch einen starken Individualismus. Bedeutet: die Leute sollen sich als authentisches Wesen verstehen. Die neoliberale Gouvernamentalität will schließlich nicht, dass sich ein Individuum kontrolliert fühlt, sondern es soll glauben, dass es frei handelt. Es gibt also dennoch ein humanistisches Verständnis von einem Ich, bzw. vertritt er auch einen ausgeprägten Individualismus.

Das Problem, das sich dabei ergibt, ist, dass eine humanistische bzw. aufklärerische Logik, diese neoliberale Lüge aufdecken müsste. Die Kritik tut sich aber schwer, konkret anzusetzen. Das lässt Fohrmann mit der Conclusio enden, dass er das aufklärerische Projekt im Grunde gescheitert sieht. Zwar hat die Aufklärung den christlichen Gott enttarnt, aber ihn durch den ökonomischen Gott des Geldes ausgetauscht. Die Aufklärung dient im Ökonomismus als

Beweis dafür, dass der Mensch dem religiösen Despotismus entronnen ist und nun wirklich aufgeklärt ist, ohne dieselbe Reflexion auf seine heutigen Gegebenheiten anzuwenden (Fohrmann 2016, 167). Auch Liessmann (2021, 43f) liest in der Selbsttitulierung der Gesellschaft als „Wissensgesellschaft“, dass es zur Glorifizierung des vermeintlichen Aufklärertums seiner selbst dient, alles Wissen ernst zu nehmen. Unter dem Umstand, dass eine humanistische Kritik keine Angriffsfläche mehr hat, ist Bildung nicht mehr möglich, was Liessmann, zur Schlussfolgerung kommen lässt, dass es nur noch „Unbildung“ gibt (Liessmann 2021, 70).

5.2.3 Humanismus als exotische Ware

Eine weitere Verbindung zwischen Neoliberalismus und Humanismus ist die Stellung des Humanismus als Prestige. Ein gebildeter Mensch zu sein gilt auch in einem Neoliberalismus als ideal. Doch müsste die Bildung nicht nur ökonomische Themen betreffen, wenn die Hegemonie nicht untergraben werden sollte?

Fohrmann (2016, 141) vergleicht dies mit dem Kunsthandel. Wenn Künstler*innen der Gesellschaft ein konsumorientiertes Verständnis von Kunst vorwerfen und ein Werk erstellen, das einen Appell gegen diese Messbarkeit des künstlerischen Eigenwerts symbolisieren soll, dann macht dies das Werk umso exotischer und preistreibender. „Weil sie sich gegen Ökonomisierung wendete, ist die avantgardistische Kunst die perfekte, eindrucksvolle Trophäe des Ökonomismus“ (ebd.).

Neben dem exotischen Preisfaktor kann auch argumentiert werden, dass Menschen diese Kunst kaufen, um sich von der Masse abzuspalten. Sie kaufen etwas, das das Symbol in sich trägt, dass sie gegen das System rebellieren. Mittels einer konformistischen Handlung handeln sie für sich gegen den Konformismus. Genauso kann humanistische Bildung auch betrachtet werden. Es kann das Versprechen sein, dass man aus dem konformistischen Mainstream der Gesellschaft austritt, um zu erkennen, wie unselbständig die anderen sind, und diese „gewonnene“ Autarkie genießen. (ebd.)

Fohrmann spricht hier einen entscheidenden Punkt an: Bildung ist nicht nur Ausbildung im Neoliberalismus: Sie ist eine Ware (Kunert & Rühle 2022, 40; Höhne 2015, 21f), die man genießen kann. Und Selbstidentifikation und Selbstständigkeit sind beides natürliche, erstrebenswerte Erfahrungen, die man über sich selbst erfahren will.

Nun könnte man dagegen argumentieren, dass Selbstbildung nicht auf eine Ware reduziert werden kann, und der Genuss der Selbstbildung eher auf ein „Bilden des Bildenswillens“

andeutet. Doch ist diese Darstellung der Bildung als Prestigeobjekt nicht abwegig, wenn man sich die Humankapitaltheorie (Bröckling 2019, 36f) heranzieht. Diese Theorie schreckt nicht davor zurück das Selbst an sich in Investor und Kapital aufzuspalten. Wieso soll da bei der Selbstbildung etwas anderes gelten? Auch wenn es aus einer humanistischen Perspektive nicht ihr komplexes und tiefgreifendes Ausbilden der „inneren Kraft“ (Humboldt 1998c, 11) in der prestigeträchtigen Ware „Selbstbildung“ wiedererkennt, sondern nur eine oberflächliche konsumorientierter Kuriostät, kann man aus der neoliberalen Perspektive keinen Unterschied erkennen.

5.2.4 Zusammengefasste Gemeinsamkeit

Dadurch, dass beide Systeme Individualismus in der Forderung stellen, können beide Ideologien sich durchaus überlappen. Denn auch wenn die Kritik den Neoliberalismus als ein System betrachtet, in dem ökonomische Autoritäten die Bürger*innen bevormunden, wird das aber nicht so erlebt. Natürlich wirkt dadurch der Humanismus nicht abwegig. Wenn also gewisse Thematiken nicht in der neoliberalen Debatte fremd sind, ist es schwer, den Humanismus als klare Antithese zu definieren.

5. 3 Historische Kritik am Humanismus als Parallele zum Neoliberalismus

Nachdem die theoretische Ähnlichkeit des Humanismus mit dem Neoliberalismus aufgezeigt wurde, folgt nun eine historische Kritik des Humanismus, die dem Neoliberalismus ähnelt. Genauso wie dem vermeintlichen Gegenmodell wurde der Humanismus für seine Fremdbestimmung, Instrumentalisierung und Unterdrückung in seiner Umsetzung kritisiert. Dafür sollen Nietzsche, Adorno und Althusser herangezogen werden, die alle eine Entfremdung der Bildungsziele, die sich auf einen Humanismus beziehen, kritisieren.

5.3.1 Die Vergesellschaftung der Bildung im 19.Jh. nach Nietzsche

Nietzsche hat in seiner Rede *Über die Zukunft unserer Bildung* 1872 die Gymnasien – gerade einmal 60 Jahre nach der Umsetzung Humboldts – lautstark kritisiert. Nietzsches Vorstellung von Bildung entspricht grundsätzlich der humanistischen Tradition.

Nietzsches Bildungsidee

Die Unabhängigkeit im Bildungsbegriff geht bei Nietzsche aber weiter. Im Zentrum seines Denkens liegt der unabhängige Philosoph bzw. eine Person, die aus selbstschöpferischer Kraft etwas Neues formt. Nietzsches „Übermensch“ zeichnet sich neben seinem unendlichen Willen zu philosophieren und zu schaffen, eben durch seine eremitische Natur aus, sodass er völlig unabhängig, also auch losgelöst von jeder Gesellschaft, wirkt. „Daß [sic!] Gott tot sei, meint genau dies: daß [sic!] es keinen vom Individuum unabhängigen Garanten der Sinnhaftigkeit des

Lebens und damit auch der je eigenen Selbst-Bestimmung gibt“ (Schäfer 1996, 129). Man kann also sagen, dass Nietzsche das selbständige Individuum radikaler formuliert als Humboldt, da es auch außerhalb der Gesellschaft leben kann.

Nietzsches Kritik

Nietzsche glaubt an eine Bildung und das Ideal des ewig hinterfragenden Philosophen, und seine Motivation rührt daher, dass er dieses Ideal nicht im Humboldt'schen wiederfindet. Seine Melancholie lässt sich schon in seinen frühen Schriften nachweisen:

[E]s würde kein Mensch nach Bildung streben, wenn er wüßte[sic!], wie unglaublich klein die Zahl der wirklich Gebildeten zuletzt ist und überhaupt sein kann. Und trotzdem sei auch diese kleine Anzahl von wahrhaft Gebildeten nicht einmal möglich, wenn nicht eine große Masse, im Grunde gegen ihre Natur, und nur durch eine verlockende Täuschung bestimmt, sich mit der Bildung einließe. Man dürfe deshalb von jener lächerlichen Improportionalität zwischen der Zahl der wahrhaft Gebildeten und dem ungeheuer großen Bildungsapparat nichts öffentlich verraten; hier stecke das eigentliche Bildungsgeheimnis: daß [sic!] nämlich zahllose Menschen scheinbar für sich, im Grunde nur, um einige wenige Menschen möglich zu machen, nach Bildung ringen, für die Bildung arbeiten. (Nietzsche 2013, 13)

Sein Feindbild ist der „Bildungsphilister“. Etwas, was man heute „Bildungsbürgertum“ nennen würde. Sie widmen sich Kunst und Wissenschaft, aber nur aus Pflicht und nur aus der Überzeugung, dass sie darin etwas gewinnen können, und nicht für die Wissenschaft selbst. (Nietzsche 2013b, 6ff.) Bildung wird hier verzweckt und gilt mehr als ein Instrument. Auch wenn diese Instrumentalisierung von den Bildungsphilistern geleugnet wird, stehen sie der freien Bildung im Weg. Dabei handelt es sich aber nicht um einzelne Personen, sondern um die gesellschaftliche Majorität. Viel größer fällt die Dichte der Bildungsphilister in den entscheidenden Ämtern der Bildungsinstitute. Bildung im Staat sei zu einer „Philisterbildung“ (ebd., 8) geworden, deren Führungskräfte Angst haben, von dem „Suchenden“, i.e. dem Philosophen „#+'''< bzw. dem wahrhaft Gebildeten enttarnt zu werden.¹⁷

Im Kostüm eines freigebildeten humanistischen Ideals versteckt sich die fremdbestimmte und instrumentalisierte Bildung. Die Bedrohung der Enthüllung, die Nietzsche beschreibt, drängt die Bildungsphilister in die Defensive. Jedoch ändern sie ihr Ideal nicht und gestehen sich nicht

¹⁷ Daneben gibt es auch eine „zweite Kategorie“, die Nietzsche den „Gelehrten“ nennt. Sein Mangel entspringt laut Nietzsche weniger aus dem Grund, dass er sich für seine Position und gesellschaftliche Stellung anbietet. Sein Drang zur Spezialisierung in einem bestimmten wissenschaftlichen Feld lässt ihn gegenüber dem wahren humanistischen Ziel, also dem Ganzen, blind werden. Der Gelehrte sucht sich bestimmte „Knötchen“ in der Wissenschaft, um diese gemäß seiner scholastischen Natur zu lösen, anstelle sich großen Problemen und Aufgaben zu widmen. Der Gelehrte ist somit mehr ein „Handwerker“, der als „Kuriosität“ gesehen werden will. Dem Gelehrten ist zwar die Wissenschaft wichtig, - wichtiger auf jeden Fall als dem Philister, dem seine soziale Stellung am wichtigsten ist-, aber der Humanismus dient ihm mehr als Eskapismus. Moderne Probleme werden mit dem Beschäftigen von nicht relevantem Wissen verdrängt, und als Legitimation gilt hierfür die freie Wissenschaft. (Zelić 2018, 6)

ein, dass ihre Institution nur ökonomischen und gesellschaftlichen Zwecken dient – auch wenn die Zweckdienlichkeit ebenfalls eine Argumentation für die Bildung wäre. Vielmehr wenden sie sich gegen den wahren Philosophen und schließen ihn aus, wenn er es wagt, zu viel zu kritisieren (ebd.) Das humanistische Ideal, mit dem sie ihre gesellschaftliche Stellung legitimieren, leben sie eigentlich nicht wirklich. Viel wichtiger ist es, so wie es Nietzsches Frust darstellt, dass sich das humanistische Bild reproduziert.

Bei Nietzsche kann man bei Betrachtung seiner späten gefassten Philosophie des radikal losgelösten Genies nicht genau sagen, ob er das neohumanistische Bildungssystem seiner Jugend völlig verwirft oder nur seine fehlgeleitete Umsetzung kritisiert (Zelić 2018, 5). Doch das ist hier irrelevant. Unabhängig davon, was genau die Diagnose bei Nietzsches Bildungsproblematik darstellt, beschreibt er definitiv ähnliche Symptome, die auch heutige Kritiker des Bildungspolitikums attackieren.

Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten

In seiner Ansprache *Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten* in Basel verfasst Nietzsche eine Analogie, um seinen Missmut über die gymnasiale Bildung kundzutun, und nennt in deren Zuge auch konkrete Probleme. Er verfasst dabei eine Rahmenhandlung, in der er über ein Erlebnis seiner Zeit als Student berichtet: Er und ein Freund entfernen sich von einer Studentenverbindungsfeier, der sie unglücklicherweise bewohnen mussten, und wandern in die Natur. Dort treffen sie auf einen Philosophen mit einem seiner Schüler und belauschen diese, wie sie sich über die Bildung unterhalten. (Nietzsche 2013, 6ff.) Durch die Figur des Philosophen bringt Nietzsche seine Kritik an das Publikum.

Die Punkte, die Nietzsche in seiner Erzählung kritisiert sind folgende: 1) Das Gymnasium bildet Leute in ihrer Sprachkompetenz mehr zu Journalisten als zu klassisch gebildeten Menschen aus. 2) Die Schule bringt den Jugendlichen „Gelehrsamkeit“ bei und nicht „Bildung“. 3) Die Lehrer sind oft Spezialisten, die keinen Konnex zu Lebensrealität aufgreifen können, sondern nur spezialistisch denken. 4) Der Staat hat das Gymnasium im Staatswesen eingebaut, sodass Beamte oder höhere Militärs die Bildung abschließen müssen, und es gibt einen ökonomischen Mehrzweck in den Anstalten. 5) Es gibt zu viele Bildungsanstalten und damit zu viele Gelehrte, was die Qualität zurückschraubt. 6) Die Eleganz des Bildungsversprechens zieht zu viele Leute an. (ebd.)

Nietzsche will mit seiner Erzählung nahelegen, dass wahre Bildung nicht im Gymnasium erreichbar ist, da es als Institution nicht in der Lage ist, wahre Bildung zu vermitteln.

Deutschkenntnisse werden nur so gut gelernt, wie man in der höheren Gesellschaft damit durchkommt (ebd. 20f). Auch die Philologie, deren Texte er als Ideale seiner Lebensphilosophie hält, knüpft nicht am Leben der Kinder an. Es geht nicht darum, kritisch mit dem Stil und den Inhalten umzugehen, sondern es wird nur auswendig gelernt (ebd. 25f).

Für Nietzsche gibt es wenige Menschen, die dafür geeignet sind, durch Bildung seinem Ideal gerecht zu werden. Dennoch gibt es so viele Gymnasien und in diesen auch genauso viele untaugliche Lehrer. Wenn die Bildung tatsächlich nicht wirkt, wieso gibt es dann die Gymnasien?

Es schien mir, daß [sic!] ich zwei Hauptrichtungen unterscheiden müsse – zwei scheinbar entgegengesetzte, in ihrem Wirken gleich verderbliche, in ihren Resultaten endlich zusammenfließende Strömungen beherrschen die Gegenwart unsrer Bildungsanstalten: einmal der Trieb nach möglichster *Erweiterung* und *Verbreitung* der Bildung, dann der Trieb nach *Verringerung* und *Abschwächung* der Bildung selbst. Die Bildung soll aus verschiedenen Gründen in die allerweitesten Kreise getragen werden – das verlangt die eine Tendenz. Die andere mutet dagegen der Bildung selbst zu, ihre höchsten, edelsten und erhabensten Ansprüche aufzugeben und sich im Dienste irgendeiner andern Lebensform, etwa des Staates, zu bescheiden. (Nietzsche 2013, 189f)

In der Verringerung und der Abschwächung sehen wir Nietzsches bereits erläuterte Polemik der unzureichenden Bildung. In der erstgenannten „Erweiterung und Verbreitung“ sieht er den Ursprung des Problems: Unter der geforderten Quantität leidet die Qualität.

Diese „verschiedensten Gründe“ sieht Nietzsche später in dem „imperialen“ und „ökonomischen“ Charakter, den die Wissenschaft unter dem Druck des Staates entwickelt hat. Nietzsche kritisiert, dass wissenschaftliche Entwicklungen nur noch unter Legitimation des Nutzens stattfinden. „Das Gymnasium ist nicht länger eine ‚Anstalt der Bildung‘, sondern eine ‚Anstalt der Lebensnot‘“ (Stapelfeldt 2015, 150).

Zusammenfassend richtet sich Nietzsches Kritik des Humanismus an die Anbietung von Bildung und Wissenschaft an gesellschaftliche und oberflächliche Bedingungen. Das humanistische Bildungsideal wird unter staatlichem Einfluss unmöglich. Für den „Bildungsphilister“ und „Gelehrten“, der einen indirekten Nutzen, indem er nämlich Dogmen und Gehorsamkeit über wissenschaftlichen Wagemut stellt, in der Bildung sieht, mündet der identitätsstiftende Aspekt hingegen in gesellschaftliche Stabilität oder Moralvorstellung.

5.3.2 Die instrumentelle Vernunft der aufgeklärten Bildung bei Horkheimer und Adorno

Es wurde bereits Adornos *Theorie der Halbbildung* erwähnt. Die Halbbildung wird so beschrieben, dass sie eigentlich gesellschaftlichen, i.e. ökonomischen und machtpolitischen, Interessen dient und nur darauf abgestimmt ist, aber sich mit dem Anschein einer wahren Bildung schmückt.

Humanismus und Nationalsozialismus

In seiner Schrift *Erziehung nach Auschwitz* versucht Adorno, die Motive und ermöglichenden Voraussetzungen der Schoa auszumachen, um anschließend eine Bildung „im Umriß[sic!] zu entwerfen“ (Adorno 2020, 91f.), die diese nicht mehr ermöglicht. Adorno sieht den Hauptgrund des Aufstiegs des Faschismus darin, dass die Gesellschaft, nach der Auflösung des Kaisertums kulturell und psychologisch nicht in der Lage war, mit dem Machtvakuum umzugehen. Anders ausgedrückt: Die Bevölkerung schaffte es nicht, mit Freiheit umzugehen. Die Bildung der Nazis beschreibt Adorno als „Deckbild des Masochismus“, der nichts mehr mit Humanismus zu tun hat. Doch wie hätte diese menschenfeindliche Kultur in der Gesellschaft Fuß fassen können, wenn der Humanismus funktioniert hätte? (ebd.)

Adorno nimmt auch in *Theorie der Halbbildung* darauf Bezug, dass trotz humanistischer Bildung, die Leute nicht davor zurückschreckten sich den inhumanen Strukturen des nationalsozialistischen Systems anzuschließen (Adorno 2006, 10). Die Bildung und humanistischen und aufklärerischen Ideen der Bildung konnten trotz allem verklärt und instrumentalisiert werden.

Dialektik der Aufklärung

Diese Instrumentalisierung haben Horkheimer und Adorno in *Die Dialektik der Aufklärung* als den imperialen Charakter der Idee der Vernunft analysiert. Da dem Neoliberalismus auch ein totalitärer Charakter zugewiesen wird, soll hier verglichen werden, inwiefern sich dieser totalitäre Charakter auf die humanistische Bildung auswirkt.

Die Aufklärung hat sich „die Entzauberung der Welt“ (Horkheimer & Adorno 2022, 12) als Ziel gesetzt. Es geht darum, den Menschen aus dem Mythos herauszuheben, indem man an seine Vernunft appelliert. Der Mythos ist eine Beschreibung des menschlichen Lebens in verständlichen Kontexten. Komplexe physikalische und biologische Prozesse können dem Menschen nähergebracht werden. Dabei werden aber nicht die Vorgänge, sondern lediglich die Ergebnisse für den Menschen in Geschichten verpackt, um diese zu verstehen. Aus dem Mythos und seiner eigenen „mythischen Logik“ lassen sich Imperative formulieren. Der Mythos hilft, die Ungewissheit des Menschen zu tilgen und ein schlüssiges Narrativ darüber zu spannen. Damit erlangt der Mensch einerseits Sicherheit, gleichzeitig entspringen aus der Narratologie der Welt neue Gesetze, an die sich der Mensch halten muss. (ebd., 12ff)

Die Aufklärung ist das Aufbrechen dieses Mythos durch vernünftiges Betrachten der Verhältnisse. Zweck der Aufklärung ist es somit, die Welt vom Mythos zu befreien, die

tatsächliche Wahrheit aufzudecken und das Leben danach zu richten. Doch verbinden Horkheimer und Adorno hier die aufklärerische Vernunft mit dem Drang, Sicherheit zu gewinnen, so wie sie auch dieses imperiale Motiv mit dem Mythos verbinden. So erklärt sich der erste Satz des Essays: „Seit je hat Aufklärung im umfassenden Sinn fortschreitenden Denkens das Ziel verfolgt, von den Menschen die Furcht zu nehmen und sie als Herren einzusetzen“ (Horkheimer & Adorno 2022, 9). Aus dem selbstbestimmenden Ideal des Humanismus und der Aufklärung wird eine Selbstbestimmung aus existenzieller Angst (Sandkaulen 2017, 12).

Durch dieses Ursprungsmotiv und erster Aufgabe der Aufklärung läuft sie immer Gefahr, sich selbst aufzulösen und selbst zum Mythos zu werden. Da sie sinnstiftend ist und auch in der Gesellschaft so angenommen wird, übt die Gesellschaft Druck aus, Gesetze und Dogmen zu produzieren, sodass die Aufklärung nicht zu Ende gedacht wird. Somit kann man Gesetzen und Sitten unter der Autorität der Aufklärung gehorchen, ohne jedoch ihrem eigentlichen Ziel und Zweck nachzukommen, was zu einer Deformierung des Begriffes führt (ebd. 7ff.).

Die Dialektik der Aufklärung ist somit, dass sowohl im Mythos Aufklärung als auch in der Aufklärung Mythos auffindbar sind. Der Mythos will, wie auch die Aufklärung, die Welt beschreiben und für den Menschen zugänglich machen. Die Aufklärung läuft immer in Gefahr, selbst als Mythos missverstanden zu werden (Horkheimer & Adorno 2022, 22). Grund dafür ist hauptsächlich der bereits erwähnte imperiale Charakter der Vernunft: Sie bestimmt die Gegebenheiten, und hat – auch wenn ihre gute Absicht ist, die Welt gemäß der Logik zu beschreiben – eine bestimmende Wirkung auf die Welt.

Diese instrumentelle Vernunft entsteht somit nicht ausschließlich aus den gesellschaftlichen Kräften. Sie liegt in der Genealogie der Aufklärung selbst. Dennoch soll damit nicht behauptet werden, dass die Tradition der Aufklärung reine Illusion sei. Die kritische Theorie, die die beiden Autoren später formulieren, geht davon aus, dass man zwischen instrumenteller und emanzipatorischer Aufklärung unterscheiden kann. Doch dreht sich das Werk um den zweifelnden Pessimismus, dass die liberalen und rationalen Ideen tatsächlich „in perfektem Wissen und freien Institutionen gipfeln“ (Schechter 2013,89). Eher werden Individuen „für die angeblich emanzipierende produktive Maschinerie benötigte Befehlsstruktur und repressive Ordnung“ unterdrückt. (ebd.)

Tendenz zum Totalitarismus anstatt Emanzipation

Um an die Kritik des Humanismus anzuknüpfen, soll noch einmal verdeutlicht werden, dass hier kein „totalitärer Charakter der Aufklärung“ beschrieben wird (Sandklauer 2017, 9), sondern eine Tendenz der Instrumentalisierbarkeit für totalitäre Mächte. Es wird die schiere Unmöglichkeit von Bildung in einer aufklärerischen Tradition nahegelegt. Aber gegen was richtet sich die Kritik genau? Der Ansatzpunkt, was genau mit der Aufklärung gemeint sei oder die Problematik, dass sie sich, wenn man sie mit Mitteln ihrer eigenen Tradition wieder kritisiert, auflöse, lässt der Text ungelöst (Sandklauer 2017, 16f.).

Viel wichtiger ist, weshalb er entstanden ist. Er ist aus der Flucht zweier Juden vor einer ihrer feindlich gewordenen Heimat entstanden, die sich mit Idealen einer humanistischen und aufgeklärten Bildung brüsteten, und nun die Nationalsozialisten in ihren unmenschlichen Verbrechen spürten. Eine Gesellschaft von Individuen, die sich vermeintlich unter einem liberalen Selbstbildungsprozess entwickelt hatten und gleichzeitig mit der Freiheit einer Demokratie nach dem Kaiserreich überfordert waren (Adorno 2020, 90). Hier liegt die historische Anklage des Totalitarismus in der humanistischen Bildung.

5.3.3 Marxistische Kritik am falschen Humanismus nach Althusser

Ein weiterer Kritikpunkt, den der Humanismus mit dem neoliberalen Bildungsziel teilt, ist, dass die Bildungsutopie eine Ideologisierung der Ausbeutung der Bevölkerung darstellen soll. Sie gilt hier als Legitimationsgrundlage einer unterdrückenden Bürgerklasse, die ihre Freiheiten ausnützt, aus den bedrängenden gesellschaftlichen Herrschaftssituationen Kapital zu schlagen. In der marxistischen Theorie gestehen die oberen Klassen sich nicht ein, unterdrückend zu sein. Sie verweisen auf logische und vernünftige Schlüsse, die sie in der Tradierung der Rationalität und Aufklärung finden. „Das ist im Falle einer Klassengesellschaft völlig klar. Die herrschende Ideologie ist in ihr die Ideologie der herrschenden Klasse“ (Althusser 2011, 299). Und diese Ideologie ist der Humanismus.

Althusser versucht, sich auf den jungen Marx stützend, in seiner Humanismus-Kritik, einen „sozialistischen Humanismus“ zu formulieren. Dabei setzt er fest, dass der Humanismus, wie ihn Marx definiert hat, lediglich eine Ideologie darstellt, die allen Menschen Freiheit verspricht, sie aber in Wirklichkeit unterdrückt. Der Humanismus ist immer Ideologie (auch sein später formulierter sozialistischer Humanismus). Ideologie wiederum „betrifft also das gelebte Verhältnis der Menschen zu ihrer Welt. Dieses Verhältnis, das nur unter der Bedingung, selbst unbewusst zu sein, als „bewusst“ erscheint, scheint in der gleichen Weise nur unter der

Bedingung einfach zu sein, dass es komplex ist, kein einfaches Verhältnis“ (Althusser 2011, 298).

Dieses komplexe Verhältnis besteht darin, dass der Humanismus nicht nur eine erfundene Lüge der Bourgeoisie darstellt, um das Proletariat zu unterdrücken. Auch die Herrschenden, die diese Ideologie zu einem gewissen Grad nützen, verfallen ihr. Die „bürgerliche, ‚aufsteigende Klasse‘ [hat] im Laufe des 18. Jahrhunderts eine humanistische Ideologie der Gleichheit, der Freiheit und der Vernunft entwickelt“ (Althusser 2011, 299), nur um ihre Forderungen und ihren klassengerichteten Aufstieg zu rechtfertigen.

Humanismus ist somit nichts Ideales und Befreiendes. Es ist an die regierende, kapitalistische Klasse gebunden und wird somit nichts Neues ideologisch produzieren, außer den gleichen Verhältnissen. Der „[r]ousseausche Mythos“ (ebd. 299) der Befreiung der Ungleichheit galt nur der Befreiung der Interpreten des Humanismus, was die Bourgeoisie sei. Da der Humanismus die Klassengesellschaft ermöglicht hat, sorgt gleichzeitig die Ideologie dafür, dass die Bourgeoisie die Freiheit nur in ihren Verhältnissen denken kann.

Die Art von Humanismus, die eine Klassengesellschaft erzeugt, kann nicht aus ihr heraustreten. Deswegen braucht es nach Althusser einen sozialistischen Humanismus. Einen Humanismus, der auch eine Vermittlungsform ist, um die Gesellschaft davon zu überzeugen, die Klassengesellschaft aufzubrechen (ebd. 301).

Die komplexe Natur des ideologisierten Humanismus als praktisch instrumentell-unterdrückend und gleichzeitig theoretisch-freiheitsliebend macht ihn so unklar. Wie bei Horkheimer und Adorno würde sich sowohl der Begriff der Aufklärung als auch des Humanismus auflösen. Doch folgendes Zitat bringt das gesamte Anliegen des Kapitels auf den Punkt:

[E]s könnte [...] auch gefährlich sein, ohne weitere Unterscheidungen oder Einschränkungen einen ideologischen Begriff wie den des Humanismus zu benutzen, als wäre es ein theoretischer Begriff – denn dieser Begriff ist doch, was man auch tun mag, mit den Assoziationen des ideologischen Unbewussten belastet und er deckt sich auch allzu leicht mit Themen kleinbürgerlicher Inspiration. (ebd. 307)

Der Humanismus und seine Ideale lassen sich perfekt zur Legitimation unfreier Gesellschaftsbedingung darstellen. Was Althusser als Ideologie der Aufklärung auffasst, ist die mythische Vernunft in der *Dialektik der Aufklärung*. Es ist wieder eine Kritik am Humanismus, und davon begleitet lässt sich auch eine Kritik an seiner Bildung festmachen. Freiheit und Individualität sind bloß instrumentale Ideen zwecks einer Legitimation eines Herrschaftssystems.

5.3.4. Zusammenfassende Kritik an der humanistischen Bildung

In den letzten Kapiteln wurde gezeigt, wie der Humanismus und seine Bildung von verschiedenen Philosophen kritisiert wurde. Dabei handelt es sich nicht um Kritiker, die das Ideal völliger Desillusionierung aussetzen wollen. Vielmehr gehen sie von dem Ideal des Humanismus aus, müssen aber feststellen, dass die Umsetzung nicht erfolgt.

Nietzsche kritisiert die Vergesellschaftung des humanistischen Bildes und radikalisiert sein Ideal zu einem Emeriten, um den Idealen gerecht zu werden. Horkheimer und Adorno erkannten, wie die Aufklärung und ihre liberalen Ideen bisweilen mehr als Instrumentarium einer bürgerlichen Moral, also als Mythos, tradiert wurden, und plädieren trotzdem auf eine emanzipatorische Vernunft, die wieder gefunden werden müsste. Schließlich sahen wir an Althusser, wie auch laut ihm die Instrumentalisierung des bürgerlichen Humanismus dazu führt, gesellschaftliche und soziale Unterdrückung zu legitimieren, obwohl sie im Kontrast zu dessen Grundidee steht.

War der Humanismus also nur eine Farce? Hat es humanistische Bildung je nach ihren Idealen gegeben? Wahrscheinlich nicht. Wahrscheinlich muss man sie auch als nicht erreichbares Ziel setzen. Was ist aber jetzt der Schluss aus dieser kurzen eklektischen Darlegung einer Kritik? Es wurde gezeigt, wie sich die Kritiken am Humanismus der Kritik am Neoliberalismus ähneln, wenn sich die Schule als ideologischer Reproduktions- und Legitimationsmechanismus versteht.

Dem Neoliberalismus wird vorgeworfen, ökonomische Ideen in freiheitsliebende und empowerment-orientierte Ideale umzuwandeln, um oppressive, totalitäre und verblendete Ideologien für eine freie Marktwirtschaft zu reproduzieren. Der Humanismus wurde diesbezüglich auch immer kritisiert. Auch seine Ideale wurden nicht verwirklicht, sondern in der Gesellschaft instrumentalisiert.

Jedoch plädieren die eben genannten Kritiker auf einen „wahren Humanismus“. Trotz Kritik an dem Ideal, beharren sie auf diese. Ihre Kritik richtet sich daran, dass diese Ideale noch nicht fertig gedacht sind, und philosophisch erweitert werden müssen.

6 Kritische Auseinandersetzung mit der Kritik in der Bildung

Die bisherige Untersuchung hat verdeutlicht, wie uneindeutig sich die Anschuldigungen der Neoliberalisierung der Bildung darstellen. Natürlich ist das dem Umstand geschuldet, dass der Neoliberalismus ein sehr vages Konstrukt ist. Doch selbst wenn dem so ist, müsste man eine Ökonomisierung des Schulsystems besser kritisieren können.

Bildung ist natürlich ein Begriff des Humanismus und die Ökonomisierung ist in diesem ursprünglichen Konzept nicht enthalten (Wulf 2013, 248). Wenn aber in der Kritik der Unterschied nur durch die Betonung einer Bildungsphilosophie funktioniert, wäre die Kritik ein Reaktionismus, der alte Traditionen verherrlicht. Doch geht es den Kritikern der Bildung nicht um die wortwörtliche Umsetzung des Humanismus, sondern um die Auseinandersetzung mit den Idealen, wie einen kritischen Geist (Vater 2020, 7). Die Freiheit des Individuums steht im Vordergrund der Debatte, und man sieht sie durch eine ökonomische Neuauslegung der Bildung unterdrückt, kann es aber philosophisch nicht konkret ausmachen.

Der Dreh- und Angelpunkt ist stets die Freiheit des Bildungssubjekts, das sein wahres Ich in der Bildung findet. Ob das nun Intellektuelle*r oder Manager*in ist, ist schwer zu fassen. Es kommt darauf an, wer den Diskurs führt. Schäfer (2016, 22) schlägt vor, die Debatte über eine Neoliberalisierung nicht in der Bildungsphilosophie zu führen, da es so schwer ist, die Problematik konkret festzubinden.

Es wird nicht behauptet, dass der Humanismus und der Neoliberalismus ein und dasselbe sind. Man kann einen Unterschied in der Rationalisierung feststellen. Es ist nur schwer und führt in auch in Paradoxa. Aber so sehr man zugestehen muss, dass der Neoliberalismus genauso Individualität und Selbständigkeit wie der Humanismus fordert, formuliert er sich niemals auf eine bildungsphilosophische Weise. Man legt ihm teilweise in der Diskurs-Analyse Foucaults und in dessen Rezeption, die philosophischen Wörter in den Mund. Der Neoliberalismus selbst, der sich vor allem in der Bildung so nicht einmal benennt, kann sich nicht so beschreiben.

Mit dem Verweis auf „Plastikwörtern“ (Pongratz 2009, 46), definitische Vakanz (Liessmann 2020, 36) und Verschönerung (Stieger & Jenkel 2019, 21), mit denen in der neoliberalen Bildung bezichtigt wird zu arbeiten, verliert aber auch Humboldt seine Stellung. Denn die Doppeldeutigkeit in seiner philosophischen Theorie ist auch seine Schwäche (Boenicke 2021, 121). Es wurde aber in Kapitel 5.3 gezeigt, dass die Ambivalenz der humanistischen Ziele genauso gesellschaftlich, als auch politische ausgenutzt wurde. Um dies zu verdeutlichen, kann

man die Struktur des humboldtschen Ideals mit der Struktur des neoliberalen Konzepts vergleichen.

Gleichzeitig darf man aber nicht vergessen, dass dieses „Ausnutzen“ der strukturellen Schwäche des Humanismus und „das „Anlügen“ von Seiten des Neoliberalismus über die Bildungsrealität gegen die foucaultschen Vorstellung von Macht spricht. Denn als Foucault den Neoliberalismus in seiner Vorlesungsreihe das erste Mal analysierte und diese Gouvernamentalität konzipierte, sah er die Macht als einen Prozess, über den niemand Herr ist.

6.1 Humboldts liberale Bildungsutopie in neoliberalen Termini?

Um eine methodische Problematik aufzuzeigen, soll nun versucht werden Humboldts Bildungsideal in neoliberalen Termini zu setzen. Wenn dies ohne Probleme übersetzbar wäre, könnte man argumentieren, dass der Neoliberalismus eine Reformation des Humanismus wäre. Kann das „Ich“ tatsächlich in beiden Punkten miteinander verglichen werden?

6.1.1 Subjektivität als Verbindungsstelle der Ideologien

Schäfer (1996, 106) sieht in der Selbstbestimmung des Ichs die größte Stärke und größte Schwäche Humboldts. Die Stärke des Konzepts liegt darin, dass man nicht von einem „Vernunftsubjekt“ spricht bzw. die Selbstbestimmung nicht an einer reinen Subjektivität formuliert. Der Fokus seiner Philosophie liegt auf dem konkreten Individuum, also dem empirischen Wesen. Er spricht diesem empirischen Wesen einen unantastbaren Zugang zu seinem wirklichen Ich, also der metaphysischen Idee. Die Subjektivität bleibt dem Individuum selbst bestimmbar und kann nicht von fremder Seite bestimmt werden. Somit ist in dem empirischen Wesen eine Verbindung zur metaphysischen Subjektivität vorhanden. Daraus ergibt sich für jedes Individuum, so wie ich es sehe, dass es frei sein muss. Doch gleichzeitig „aber besteht der Preis dieser radikalen Position darin, daß[sic!] die Selbst-Überschreitung des Individuums hin auf Welt, Gesellschaft oder Vernunft immer schon als Relativierung der eigenen Freiheit betrachtet werden muß[sic!]“ (ebd.).

Wo ist nun diese Freiheit zu verorten, bzw. wer bestimmt sie? Das empirische Individuum ist von seiner Erscheinung und Wirkung bestimmt. Es ist nur ein Abbild einer metaphysischen Individualität, das ich voraussetze. Diese Idee der Subjektivität wird aber wieder vorausgesetzt, und das, was das Individuum bestimmt, ist eine fremde, gesellschaftliche Idee, die die „Freiheit“ des Subjektes erst voraussetzt.

Diese Überlagerung der Freiheit ist das, was dem Neoliberalismus und seinem Subjektivitätsdrang schlussendlich vorgeworfen wird. Vor allem Bröckling (2019, 88) beginnt

seine Analyse des neoliberalen Subjekts, mit der Unmöglichkeit, ein Subjekt im gesellschaftlichen Kontext zu formulieren. Da das Subjekt als Bedingung immer erhalten bleibt, wird jede Moral, also jedes gesellschaftliche Konzept, auf es selbst bezogen. Das äußert sich beispielsweise daran, dass man Personen aus sozioökonomisch schwächeren Gruppen keine finanzielle Hilfe, i.e. eine beliebige soziale Hilfeleistung, geben soll, da sie an ihrer Situation selbst schuld sind. Sie sind freie Individuen. Sie können selbst ihre Lage verbessern, wenn sie auch den Willen dazu auf tun.

Denn woher sollte sonst das freie Individuum kommen.

Althusser (2012, 268f) nennt dies die „Anrufung“. Dieses Anrufen ist das, was eine Subjektivität in einer Gesellschaft ausmacht. Ein*e Bürger*in sieht sich nur als Individuum einer Gesellschaft, da es ein vorgefertigtes Bild eines Individuums in der Gesellschaft gibt. Es suggeriert nicht nur, was für ein Individuum bin, sondern auch, dass ich eines bin. Althusser meint damit nicht, dass es sich hier um eine ontologische Negation des Subjektivismus handelt. Es ist aber die Ideologie, die bestimmt, wie die „Individuen, die immer-schon Subjekte sind – d.h. Sie und mich-, funktionieren“ (ebd. 281). Nur weil ich eine Selbstständigkeit habe, heißt das nicht, dass die Gesellschaft keinen Einfluss darauf hat. Sie bestimmt nicht nur die Grenzen, auf staatspolitischer Ebene, sondern auch die theoretischen Grenzen, wie die Idee eines Individuums in der Gesellschaft integrierbar ist.

6.1.2 Humanismus in neoliberalen Termini

Es ist somit die Ideologie, die bestimmt, wie das Subjekt seine Subjektivität wahrnimmt, und nicht eine rationale Idee. Um das zu verdeutlichen kann man Humboldts „Ich“ betrachten.

Wenn man Humboldts Bildungstheorie angenommen hat, dann spricht man das gebildete Ich immer als Ideal an. Gleichzeitig soll es aber mit dem Ich, wie es in der Gesellschaft auftritt, vereinbar sein. Die Vermischung der Individuen, was Humboldt als freiheitsstiftendes Moment bezeichnet, ist genauso das Moment der größten Knechtschaft. Denn nicht nur mein Selbst ist in einem Kontext bestimmt, mir wird sogar ideologisch aberkannt, auf meinen Kontext hinzuweisen, da ich als autarkes Ich gedacht werde.

Ich würde sogar so weit gehen und behaupten, man kann Humboldts Verständnis von Metaphysik und Individuum in neoliberalen Termini erklären: *Das metaphysische Ganze ist der Markt, die innere Kraft ist das Humankapital, sowie die Idee der Menschheit ist die freie Marktwirtschaft.*

In Kapitel 2 wurde die Idee des Marktes im Neoliberalismus bereits deutlich erklärt. Als unsichtbarer Regulator gleicht er etwas Göttlichem (Bröckling 2019, 103), also etwas Metaphysischem. Der Markt wird als Zentrum des neoliberalen Denkens zwar niemals als metaphysisches Etwas bezeichnet. Jedoch kann man durchaus argumentieren, dass ihm diese Rolle zukommt, da er für die Rationalität und die Bestimmung der Verhältnisse zentral ist.

Der Markt ist der Ort, wo Angebot und Nachfrage die perfekte Antwort liefern. Der ideale freie Markt ist der Ort, an dem diese Ideen ungehindert und frei miteinander kommunizieren können. Und je mehr Freiheit der Markt hat, desto besser kann der Markt operieren und den idealen und fairen Preis generieren. Der Preis kommt nicht durch Rationalisierung oder Vernunft zustande. Nein, Stapelfeldt (2015, 252) drängt darauf, dass der Neoliberalismus – vor allem durch seinen Vertreter Hayek – klar antirationalistisch formuliert wird. Der Markt fungiert somit als eine Art Supercomputer, der den Menschen in seiner limitierten Verarbeitung übertrumpft. Der Markt an sich und seine genauen Vorgänge kann der Mensch nicht verstehen. Er kann die Marktlogik nur schärfen, um bestimmte Vorgänge genauer zu verstehen, kann sie aber nicht umsetzen. Genauso sieht Humboldt die Ideen als etwas Unumsetzbares, aber als etwas, das uns ermöglicht, unser Handeln zu orientieren (Boenicke 2021, 140). Sowohl Markt als auch Ideenwelt bestimmen die Welt und bestimmen unsere Subjektivität.

Allein durch die Freiheit entsteht der ideale Preis. Dieser Preis, im Gegensatz zum Markt selbst, ist etwas Konkretes. Er ist etwas Ablesbares und Vergleichbares. Er ist die empirische Äußerung des metaphysischen Marktes. Und je mehr Freiheit der Markt hat, desto einen idealeren Preis bringt der Markt. Der Preis entspricht dadurch mehr der Wahrheit, kommt also der Ideenwelt sehr nahe. Humboldts Ideal wird auch so definiert, dass es dasjenige Konkrete ist, in dem die Idee am ehesten hervorscheint (Boenicke 2021, 140).

Nun kann man sagen, dass hier von Waren gesprochen wird und Humboldt Menschen und ihr Wissen meint. Doch der Mensch ist eine Ware im Neoliberalismus. Der Mensch konvertiert seine Eigenschaften in Humankapital, um im Markt teilzunehmen, da er so mit der Freiheit, die nur im freien Markt verwirklicht ist, in Kontakt kommt (Bröckling 2019, 88; Brown 2015, 64ff). Der Mensch wird bei Humboldt nicht in seinen Eigenschaften konvertiert. Aber die Ideenwelt und die Funktionsweise zwischen Ideen und Konkretem muss doch angenommen werden, wenn man Humboldts Formulierungen wie „Freiheit“ und „Originalität“ Glauben schenken will.

Nun stellt sich die Frage, ob man auch diese Originalität mit dem Neoliberalismus in Verbindung bringen kann. Humboldt suggeriert, dass die Originalität aus der inneren Kraft des

Menschen kommt, die mit der Ideenwelt in Verbindung steht (Humboldt 1998c, 11f). Genauso ist aber das Humankapital das, was mit dem Markt kommuniziert. Es ist dasjenige Kapital, auf das nur das Individuum selbst Zugriff hat (Brown 2015, 65). Es ist das, was uns unseren originellen Wert, das Konkrete bestimmt. Durch das Bilden seines Humankapitals kann man seinen Wert steigern und seine Originalität und seine Spezifität erweitern, genauso wie der Mensch durch die Wissenschaft seinen eigenen Charakter ausbildet und einem Ideal gleichkommen kann. In beiden Fällen geht es auf das Recht zu sagen, man selbst zu sein.

Auch in der Implementierung kann darauf hingewiesen werden, dass Humboldt gewisse „Regeln“ in der liberalen Erziehung setzt. Die Bildung heißt die Kultivierung von Wissenschaft, nicht das willkürliche Ausüben der Wissenschaft (Miyamoto 2021, 7). Auch der Neoliberalismus will so viel Staat wie notwendig als Stabilisator, der den freien Markt ermöglicht. Auch wenn die Freiheit sein Ideal ist, muss er gewisse Kompromisse eingehen (Foucault 2020, 119).

Es soll damit nicht behauptet werden, dass Humboldts Idee gleich ist mit dem Neoliberalismus. Jedoch ist es die Struktur. In Anbetracht der Ähnlichkeiten verweist Schäfer auf eine feine Trennung zwischen „Eigeninteresse“ (Schäfer 2016., 15ff) und „Selbstbestimmung“ (ebd., 20ff) in den Zielen der neoliberalen und humanistischen Bildung, die an die Schüler*innen gerichtet werden. Jedoch ist diese Unterscheidung nicht durch eine philosophische Analyse möglich. Es ist mehr eine politische, bzw. ideologische Trennung, die man bewusst setzt. Vielmehr geht es um die Politik, die sie implementiert.

Das Ziel der Bildung wird es immer sein, ein freies und eigenes Selbst zu bilden. Der Neoliberalismus ist somit keine unterdrückende Entfremdung von seinem wahren Ich, um treu den Ökonomen zu dienen. Es ist eine Ideologie, die unsere Gesellschaft bestimmt. Aber nicht als ein monolithischer Unterdrückungsmechanismus, sondern es ist ein Merkmal des Rationalisierungsprozesses unserer Gesellschaft.

6.2 Neoliberalismus als Ideologie

Ein großes Problem der neoliberalen Kritik in der Bildung ist eben, dass das Konzept nicht durchgehend gleichbehandelt wird. Einerseits verweist sie auf eine Rationalität, die man mittels Diskursanalyse der neoliberalen, pädagogischen Studien und Schriften gewinnt. Andererseits wird sie, weniger wie sie Foucault ursprünglich gedacht hat, als eine unterdrückende Macht polemisiert. Neoliberale Bildung wird teilweise als Lüge und Indoktrination angeklagt, die eine wahre Bildung verhindert. Diese Dichotomie geht aber nicht auf, wenn man bedenkt, dass der

Humanismus, das vermeintliche Gegenteil, keine systematische Opposition darstellt. Sie ist mehr eine ideologische.

Um die Problematik der Modelle aufzuzeigen, möchte ich drei Hypothesen zu Neoliberalismus in der Bildung aufgliedern. Hypothese I besagt, dass das neoliberale Weltbild unterdrückend wirkt und die oberen Mächte das Bildungssubjekt anlügen. Hypothese II besagt, dass neoliberale Interessen für richtig angenommen werden, und man sie somit unbewusst selbst reproduziert. Das System ist dadurch in sich schlüssig, lässt aber wenig bis keinen Handlungsraum für ein autonomes Subjekt. Hypothese III soll das abgeschlossene System der Hypothese II auflösen, indem sie einen Ideologiebegriff definiert, der das Konzept eines autonomen Subjektes noch ermöglicht.

6.2.1 Hypothese I: Das Individuum wird über die Bildungsideale angelogen

Hier halten sich die Interessen eher versteckt im Hintergrund. Vor allem Brown (2015, 17) konzentriert sich auf diese Latenz des Neoliberalismus. Von einer außerideologischen Perspektive wirkt er wie ein Raisonement, das sich hinter anderen Ideologien und ihren Werten versteckt. Nicht die neoliberalen Ideen, die alles im Sinne des freien Marktes unterdrücken, treten in den Vordergrund, sondern er lässt Ideale von anderen Ideologien für sich arbeiten.¹⁸

Versteht man so wie Brown den Neoliberalismus als einen Prozess, der bestehende Ideologien für sich arbeiten lässt, so lässt sich über die Bildung Folgendes ableiten: Die Konvertierung von Bildungsidealen in ein neoliberales Denksystem ist nie abgeschlossen, sondern ein stetiger Prozess. Neoliberale Bildung ist somit ein sehr offenes Konzept, das andere, nicht-ökonomische Ideen annimmt. Wenn man bedenkt, dass der Neoliberalismus sich nie als ein rein ökonomisches Ideenkonstrukt verstanden hat, sondern sich gerade jenem Naturell gemäß speziell auf nicht-ökonomische Institutionen fokussiert (Biebricher 2018, 26), stellt dies keine Besonderheit dar. Dabei werden Begriffe anderer Ideologien so translatiert, dass neoliberale Determinanten und ihre Diskursbasis, i.e. der freie Markt als oberstes Ziel im Hintergrund bestehen bleiben, aber nicht offen kommuniziert werden. Die ökonomischen Begriffe und das marktorientierte Handeln bekommen neue Titel, aber ihr Denkmuster bleibt gleich.

Ähnlich wie Brown gehen auch die Kritiker*innen der neoliberalen Bildung davon aus, dass der Neoliberalismus sich in die Idee der „wahren“ Bildung, womit meist eine selbstbestimmte

¹⁸ Brown deutet den Neoliberalismus vor allem als eine parasitäre Ideologie, die sich in andere Denkkonzepte einnistet und deren Rationalität untergräbt. „Rather, neoliberal reason, ubiquitous today in statecraft and the workplace, in jurisprudence, education, culture, and vast range of quotidian activity, is converting the distinctly political character, meaning, and operation of democracy’s constituent elements into economic ones. [...] Liberal democratic institutions, practices and habits may not survive this conversation.” (Brown 2015, 17)

und liberale Bildungsidee gemeint ist, einnistet, und seine Ideale, wie ein freies Bildungsindividuum oder Erziehung zu einem rationalen und kompetenten Individuum, für sich arbeiten lässt (Stapelfeldt 2015, 277f). Während Brown versucht, die liberale Demokratie vom Neoliberalismus zu befreien, versucht man in der Bildungsdiskussion, die humanistischen (liberalen) Werte von den neoliberalen (repressiven) zu trennen, da man erkennt, dass unter dem Banner freier Bildung neoliberale Politiken durchgesetzt werden sollen (Fohrmann 2016, 122ff). Wenn man also Neoliberalismus so versteht, dass er sich im Hintergrund hält und liberale Grundwerte für sich arbeiten lässt, würde der Neoliberalismus in der Bildung folgend zu verstehen sein:

Bildungsideen werden dann auf zwei Ebenen gedacht: Zuerst als Zweck für den freien Markt auf Kosten der Freiheit des Individuums. Dabei handelt es sich um Formen der Gesellschaft im Lichte eines reinen Nützlichkeitsfaktors. Die Institutionen der Gesellschaft sind ressourcensparend zu denken, und jedes Handeln muss im Sinne einer Etablierung des freien Marktes optimiert werden. Wo der Diskurs allerdings in Konfrontation mit den Bedürfnissen eines freien Individuums gerät, ändert sich die Formulierung der ursprünglich ökonomischen Ideen. Eigentlich müsste ein freies, unabhängiges Individuum sich in der theoretischen Konzeption der Ideologie lediglich als ein Knecht oder ein Zahnrad sehen, der/das dem *telos teleiotion* des freien Marktes untergeben ist. Um die Offenlegung solcher Diskrepanzen aus der Ideologie zu verhindern, drängt der Neoliberalismus diese in den Hintergrund und formuliert sich in der zweiten Ebene, wo er eben die Freiheit des Individuums betont. Die Diskrepanz wird nicht angesprochen und Bildungsideen verstehen sich nicht mehr der Freiheit des Marktes verschrieben, sondern der Freiheit des Individuums (Bröckling 2019, 94).

Diese Lüge kann folgendermaßen mit wirtschaftlichem Vokabular erklärt werden: der Bildungsgedanke muss genauso angeboten werden, so dass er die meisten Kunden anspricht. Somit rührt das Narrativ der Bildung im ökonomischen Sinne immer eine Art Werbetrommel. „Making the neoliberal world view palatable to the majority has been the aim of neoliberals right from the start“ (Stieger & Jenkel 2019, 21). Damit einhergehende Ziele werden nicht konsequent starr formuliert, sondern immer an den jeweiligen Diskurs angepasst. Da neoliberale Ziele so viele verschiedene Formulierungen finden können, muss man hier etwas genauer drauf achten, wie die Ideen der Ideologie übersetzt werden.¹⁹

¹⁹ Vor allem in der Auseinandersetzung mit dem politischen Neoliberalismus führt dieser Umstand dazu, dass der Neoliberalismus eine Reihe an Cognomen erhält. Man diskutiert die ersten starken Aufkommen des Neoliberalismus in Südamerika mit den Chicago-Boys und im Westen in den konservativen Politiken Reagens und Thatchers. Genauso lassen sich neoliberale Strömungen in den sozialdemokratischen Bewegungen der 90er

6.2.2 Hypothese II: Die Bildungsideale sind mit dem Normensystem kohärent

Ist dieses Verschieben des Fokus von der Freiheit des Marktes zu der Freiheit des Individuums ein Anlügen der Gesellschaft, um die Idee gesellschaftlich zu reproduzieren? Wenn Neoliberalismus die liberalen Ideen des Bildungsideals für seine eigenen Interessen instrumentalisiert, sicherlich. Doch würde ein bewusstes Anlügen der Gesellschaft suggerieren, dass ein *advocator neoliberalis* seine Ideen nicht logisch-konsequent formuliert, bzw. würde er selbst nicht an die neoliberale Ideologie glauben. Er müsste sich eben dessen bewusst sein, dass sein eigentliches ökonomisches Weltbild die Freiheit der Einzelnen untergräbt, indem sie nur noch als Objekte für den Arbeitsmarkt gesehen werden. Es wäre bewusste Entfremdung des Bildungssubjekts, um es zur gefügigen Arbeitskraft zu machen.

Doch wäre diese Unterstellung der Unterdrückung einseitig. Im ersten Kapitel wurde gezeigt, dass der Neoliberalismus einer bestimmten Logik in seiner Weltanschauung nachgeht. Der freie Markt als anzustrebendes Ziel und gleichzeitig Freiheit stützende Idee wird mit dem Nutzen legitimiert. (Foucault 2020, 55f) Neoliberalismus ist in diesem Sinne ein Normensystem, in dem sich alle Normen von der einen Wahrheit, dass der Markt „Ort der Verifikation und Falsifikation“ ist, ableiten.

In dem Translationsprozess, der in Hypothese I beschrieben wurde, lässt sich eine gewisse Sortierung feststellen. Der Nützlichkeitsgedanke spielt dabei eine entscheidende Rolle, da sein Verständnis als Regulationsmuster ein elementarer Bestandteil der Marktorientierung ist (Bröckling 2008, 90). Das, was sich als profitabel erweist, setzt sich im freien Markt durch. Dass man als Individuum im Rahmen einer marktorientierten Ideologie aufgrund der eigenen Fähigkeiten nur als profitable Arbeitskraft gesehen wird und hierin der eigentliche Nutzen liegt, gilt nicht als werbefähiges Mittel, um eine Bildungsagenda durchzusetzen. Wenn man dagegen den Begriff des „Nützlichkeitsgedankens“ vor allem für die sozioökonomische Stellung oder den gesellschaftlichen Wert eines Individuums in den Fokus stellt, trifft dies auf viel mehr Zustimmung in der Bevölkerung. Somit ist dieses nutzenorientierte Versprechen eines Bildungswesens keine bewusste Täuschung, da die Verabsolutierung des Nutzens, die auch hier zutage tritt, das Prinzip der neoliberalen Marktwirtschaft darstellt.

Das meint Foucault, wenn er den Markt als Ort der Verifikation und Falsifikation genannt hat. Der Nutzen ist dabei ein preisentscheidender Faktor und ist somit Teil des Marktes, der nicht

und 2000er oder in demokratischen Politiken unter Obama erkennen. (Brown 2015, 25) Letztlich lassen sich auch Aufspaltungen erkennen wie „progressiv neoliberalism“, der letztlich durch Trumps „autoritären Libertarismus“ abgelöst wurde. (Faser 2017). Die Debatten werden somit sehr weitläufig geführt, und ein fixer Begriff, oder gar eine fixe Ideologie ist nicht klar erkennbar.

angezweifelt werden kann. Der Nutzen ist nicht für das Individuum direkt erkennbar. Die Prozesse des Marktes übersteigen die Vernunft des Individuums, und somit ist seine eigene Vernunft auch nicht für ihn erkennbar.²⁰ Da der Markt die Partizipant*innen als freie Individuen sehen muss, um zu funktionieren, und der Nutzen sein Motor ist, ist der Nutzen eine Mitbestimmung der Freiheit für das Individuum. Der Nutzen ist nicht etwas, das Freiheit raubt, er schafft in diesem System die Freiheit. (Foucault 2020, 55ff; 304)

Diese Verabsolutierung des Marktes und die Unfehlbarkeit seiner Werte positioniert den freien Markt und seine Prozesse als unangefochtene Wahrheit. Indem das Individuum sich an dieses Dogma hält, kann man es als im Sinne des Neoliberalismus ideologisiert bezeichnen. Neoliberalismus ist eine Ideologie, indem der Markt für das Individuum Wahrheiten bietet, an denen es seine Existenz und seine Moral ableiten kann. (Bröckling 2019, 94)

Natürlich können Ideologie und ihre inhärente Logik von Außenstehenden als falsch enttarnt werden. Somit entlarvt man die Ideologie aber nicht als Lüge, um die Gesellschaft zu kontrollieren, sondern man entlarvt sie eher als ein Sich-Selbst-Anlügen. In einer Ideologie agieren die Autoritäten genauso dem Normensystem konform, wie die Individuen, die sich nach ihnen richten (Foucault 1994, 278; Althusser 2011, 300). Neoliberale Vertreter*innen können natürlich versuchen, ihre auf Ökonomie basierende Weltanschauungen durchzusetzen, um ihre Ideale und ihre gesellschaftliche Stellung zu reproduzieren, aber gleichzeitig sind sie in der Ideologie gefangen und genauso davon überzeugt. Sie können Bildung nicht anders denken, als dass sie sie als ökonomischen Auftrag verstehen. Denn alles, was nicht mit ökonomischen Begriffen und Marktprozessen zusammenhängt, ist in dem System unlogisch. Denn es würde nicht dem universalen Nutzenprinzip entsprechen. (Foucault 2020, 338)

6.2.3 Hypothese III: Die Ideologie in der Bildung

Es wurde dargelegt, dass es ein Normensystem gibt, das alle Individuen, Ziele und etc. vorbestimmt (Althusser 2012, 268). Jedoch fällt bei dieser strengen Determination der Ideologie ein freies Handeln der Personen schwer zu argumentieren. Denn wenn man die neoliberale Gouvernementalität streng interpretiert, dann glaubt man nur, ein Individuum zu

²⁰ Diese Pietät, die man dem Markt entgegenbringen muss, lässt das Individuum auch so kontrollierbar machen. Indem mir vom Markt gesagt wird, was das objektiv Richtige ist, muss ich lernen, ihm zuzuhören, wenn ich rational handeln will. Ich muss erstens nicht mehr kritisch nachdenken (Stapelfeldt 2015, 34), und zweitens muss ich dem Markt gehorchen (Bröckling 2010, 429). Es ist vergleichbar mit einer religiös-indoktrinierten Gesellschaft. Die religiöse Institution hat eine unantastbare Autorität, die auf die Gesellschaft wirkt. Um aber reproduziert zu werden, müssen alle Individuen, auch die religiöse Institution, das Normensystem annehmen (Foucault 1994, 278).

sein, das frei handeln kann. Tatsächlich ist die Definition eines Individuums so stark im Normensystem eingebunden, dass man sich nur gemäß der Ideologie bewegen kann.

Für die neoliberale Bildung bedeutet das, dass das Individuum sich nicht frei bilden kann. Alle freien Attribute, die ein Individuum hat, hat es bloß nach der Logik der freien Marktwirtschaft. Somit wird Freiheit auch mit ökonomisch- rationaler Herleitung definiert. Der freie Mensch heißt in der neoliberalen Ideologie Entrepreneur*euse, also ein Mensch, der sich als Fixpunkt seines Humankapitals versteht und dieses frei in der ökonomischen Weltordnung anwenden kann.

Nun ist die Frage: Wer setzt den Imperativ, dass man nur nach diesen Regeln des Marktes denken darf? Wer gibt den Anstoß, damit dieses System ins Rollen kommt? Wenn auch die Autoritäten eines Systems selbst davon überzeugt sind, dass diese Normen richtig sind, i.e. im Fall des Neoliberalismus, dass der Markt oberste Instanz ist, aus der sich alle Begriffe und Handlungen bezüglich ihrer Wahrheit überprüfen lassen, wer oder was formuliert die Ideologie und bestimmt, dass man gemäß dieses Normensystems handeln soll?

Dieser Fokus der Machtmechanismen, die in der Vorstellung eines Individuums geschehen, stellt das Subjekt in diesem Diskurs in den Hintergrund. Um die Problematik zu verdeutlichen, soll Stapelfeldts (2015) Begriff von Neoliberalismus angeführt werden.

In der Neoliberalen Gesellschaft ist (politische) Bildung obsolet. Wissen wird zu einem sozialatomistischen Anpassungswissen von atomisierten Sachverhalten und Menschen; es steht im Neoliberalismus unter dem Imperativ des gesellschaftlichen Konformismus und des gesellschaftlichen Durchsetzungskampfes. Der Geist ist an die gesellschaftlichen Verhältnisse gekettet und damit an den Imperativ der Nützlichkeit und Verwertbarkeit. Er ist gesellschaftlich agnostisch, geschichtlich erinnerungslos, ohne utopische Hoffnung: im neoliberalen Wissen, in der irrationalen Rationalität, scheint der Geist des Widerspruchs und Widerstands liquidiert. (Stapelfeld 2015, 252)

Stapelfeldt spricht damit der neoliberalen Bildung jeglichen rationalen Charakter ab, auch wenn sie behauptet rational zu handeln. Mit dieser Betonung der Irrationalität, dass sie gar zur „Antirationalität“ (ebd., 253) übergeht, ist jeglicher Bildungsgedanke irrelevant. Es fehlt neoliberalen Bildung erstens an einem rationalen Verständnis, welche Inhalte, Methoden und Prozesse in ihr enthalten sind und angesprochen werden sollen, und zweitens fehlt das Verständnis der Freiheit eines Bildungssubjekts, um begrifflich relevant zu sein. Bildung ist somit eine Worthölse ohne Bedeutung. Den Schluss, den man daraus ziehen müsste, wäre

folgender: Neoliberalismus hat keine Bildung, weil er keine Logik in sich trägt, die einen Bildungsgedanken zulässt.²¹

Ein ähnliches Problem hat Brown (2015) in ihrem Bestreben eine funktionierende liberale Politik zu formulieren: Wenn die neoliberale Gouvernamentalität tatsächlich so absolut wirkt, wie Foucault sie beschreibt, gibt es keine Individuen, die eine Demokratie führen können. Ihr Bestreben ist es, eine liberale Demokratie im Einklang mit Foucaults Gouvernamentalitätstheorie zu bringen. Denn nach Foucault gibt es keinen *homo politicus* mehr, sondern er wurde durch den *homo oeconomicus* verdrängt. Mit *homo politicus* meint Brown die Idee eines politikbetreibenden Wesens. In der aristotelischen Tradition ist der *homo politicus* ein Teil eines Menschen, der außerhalb von zuhause in der *polis*, i.e. in der Öffentlichkeit, sein Dasein verbringt. Dabei kann er als Individuum dazu beitragen, dass die *polis* funktioniert, und kann für sich und, oder für die Gemeinschaft agieren. (Brown 2015, 87ff)

Browns Kritik an Foucault besteht darin, dass der Mensch nach seinem Determinismus, der die Macht lediglich bezüglich seines Wirkens in einem Gesellschaftssystem in den Vordergrund stellt, ohne genau zu bestimmen, wo sie herkommt, keinen freien Willen mehr hat. Er ist auch kein Individuum mehr, sondern nur ein Spiegel ökonomischer Interessen. Dieser harte politische Determinismus versäumt es, so Brown, dass man irgendeine politische Theorie formulieren kann. Nicht nur der *homo politicus* wurde zum *homo oeconomicus*, sondern die Politik wurde zur Ökonomie. Eine liberale Demokratie, wenn die Brown versucht zu verteidigen, braucht den Raum, politisch zu denken. Wenn man die neoliberale Gouvernamentalität politisch denkt, kommt Brown zu dem Schluss, dass die Individuen sich gegenseitig kannibalisieren und mit dem Fokus auf Eigeninteresse keine funktionierende Gemeinschaft bilden können (Brown 2015, 64f). Die neoliberale Gouvernamentalität ist mehr ein Konkurrenzkampf als Politik.

²¹ Stapelfeld postuliert aber diese Irrationalität des Neoliberalismus aus einem guten Grund. Er fokussiert sich auf die neoliberale Theorie Hayeks (Stapelfeldt 2015, 12), die eine der radikalsten und deterministischen Konzeptionen des Neoliberalismus darstellt (Bröckling 2019, 92). Hayek ist einer der ersten Autoren gewesen, der den Neoliberalismus formuliert hat und auch sein Anhänger war. Seine radikale Skepsis von der Rationalität des Menschen und seine vollkommene Überzeugung, dass der Markt als einziges Konstrukt objektive Antworten liefern kann, schafft eine radikale Abgrenzung zu anderen Ideologien, die eine Rationalität nahelegen. Aus dieser Abgrenzung ergibt sich ein eindeutiger Rahmen, was Neoliberalismus (zumindest nach der Konzeption Hayeks) am ehesten darstellen soll. Es macht das Konzept aber auch abgeschlossen und unanfechtbar. In der „Irrationalen-Rationalität“ (Stapelfeldt 2015), in der die Ökonomie einen Monolog führt, lässt sich etwas Nicht-Ökonomisches wie Bildung, die immer um ein agierendes Subjekt formuliert wird, nicht integrieren.

Brown kritisiert an dem Gouvernamentalitätskonzept, dass es sowohl eine politische Realität mit politischer Philosophie vermischt. Das erinnert an die Unterscheidung zwischen den Begriffen „die Politik“ und „das Politische“. „Die Politik“ beschäftigt sich mit dem politischen Erleben in einem bestimmten gesellschaftlichen System, wie z.B. dem der USA oder Chinas. Er ist also ein konkretes politisches System. „Das Politische“ beschäftigt sich mit dem, was das Wesen der Politik ist. Es beschäftigt sich mit den Fragen, mit welchen Problemen ein politisches Denksystem konfrontiert ist. Z.B. was ist der *homo politicus*, oder warum ist der Mensch ein politisches Wesen oder was macht eine Gemeinschaft aus und ihre Abgrenzung zum Individuum etc.

Dieses Ausweiten und Unterscheiden der Denksysteme ermöglichen immer über Politik unabhängig von einer ideologischen Formulierung zu denken und eine Kritik über das ideologische System zu formulieren. Genau diese Unterscheidung formuliert Schäfer (2012) in Bezug auf die Pädagogik. Er unterscheidet zwischen „der Pädagogik“ und dem „Raum des pädagogischen“. Ersteres beschreibt ein bestimmtes Bildungssystem oder Bildungsidee gemäß einer Ideologie. Sie ist immer ein „Versprechen“ (Schäfer 2012, 45). „Der Raum des Pädagogischen“ (ebd.) hingegen beschäftigt sich mit dem Wesen der Pädagogik und beschreibt die darin befindenden Probleme. Z.B: Was ist ein Bildungssubjekt, wie bringt man das freie Bildungssubjekt mit den gesellschaftlichen Bestimmungen in Einklang, welche Rolle hat die Lehrperson etc. (ebd. 39). Er „scheint gebunden zu sein an einen transzendenten Bezugspunkt, ohne den der Riss in Individuum und Gesellschaft, zwischen Wirklichkeit und Möglichkeit gar nicht zu bemerken wäre.“ (ebd.)

Damit kann man die Kritik an den Neoliberalismus eingrenzen.

Wenn man den Fokus aus Wirtschaftsinteressen und eine ökonomisches Verständnis von Schüler*innen und ihren Fähigkeiten kritisiert, ist es eine Kritik an der Pädagogik. Jedoch das Hervorheben der Fremdbestimmung in der versprochenen Unabhängigkeit, was in Lügen, Gouvernamentalität oder Paradoxa umgedeutet wird, ist eine Kritik an dem Pädagogischen. Doch das Pädagogische ist dennoch möglich, bzw. steht die neoliberale und die humanistische Pädagogik in derselben Beziehung zu dem Pädagogischen. Das Pädagogische beschäftigt sich mit der grundsätzlichen Paradoxie des selbständigen Bildungssubjekt, das im selben Moment zu erziehendes Bildungsobjekt ist.

Um das zu verdeutlichen, soll gezeigt werden, wie Schäfer die „Pädagogik bestimmt. Die Pädagogik zeichnet sich dadurch aus, dass es eine Prämisse gibt - also einen fixen Bestandpunkt

in einer Ideologie, die vorausgesetzt wird. Schäfer nennt dies im pädagogischen Kontext „das Versprechen“ (Schäfer 2012, 45f). In dessen Form „bringt sich die Pädagogik als Schließung des pädagogischen Imaginären, jenes durch Differenzen strukturierten Raumes, immer wieder neu – als Versprechen – hervor.“ (ebd.).²² Die Pädagogik ist somit immer die Schließung der Problematik zwischen autarkem und gesellschaftlich-bestimmtem Bildungssubjekt, während das „Pädagogische“ immer diese Übereinstimmung kritisch betrachtet und sich den daraus ergebenden Problematiken widmet.

Man muss sich bei der Kritik am Neoliberalismus nicht überschlagen. Wenn man eine Kritik an der neoliberalen Bildung im „Raum des Pädagogischen“ (Schäfer 2012, 39ff) formuliert, die eben die paradoxe Beziehung von Humankapital und selbständigen Ich hervorhebt, bedeutet dies nicht, dass man eine humanistische Gegenvariante anbieten muss. Es geht um den Hiatus zwischen ideologischer Bildung und dem Wesentlichen der Bildung, was Schäfer (2012, 40) immer als „Riss des Subjekts“ bezeichnet. Mit dem Riss des Subjektes ist gemeint, dass ein Bildungssubjekt, also der*die Schüler*in, sowohl Lernsubjekt und Lehrobject ist. Lernsubjekt in dem Sinne, dass es sich selbst und autark entwickelt, und Lehrobject, dass man diesen Lernprozess steuert. Schäfer sieht also ein fundamentales Paradox in der Bildungsphilosophie, das in jeder Bildungsidee- und jedem Konzept ausgeblendet wird. Würde man das nicht tun, dann müsste man schon in einer ontologischen Debatte festsitzen. Indem eben vorausgesetzt wird, also das Versprechen gegeben wird, dass das Kind trotz angeleiteter Methode und festgesetztem Curriculum es sich eigenständig aus seinem inneren Potenzial entwickelt hat. Dieser Riss findet sich auch in der Humanistischen Bildung, da auch sie eine Pädagogik ist. Somit sind Humanismus und Neoliberalismus nicht dasselbe. Sie befinden sich aber auf der selben Ebene.

Die Kritik an der neoliberalen Bildung ist eben, dass man diesem Versprechen blind folgt und tatsächlich annimmt, dass das Kind selbst für seinen Erfolg zuständig ist. Die Anschuldigung der irrationalen Rationalität ist eben, dass man im Neoliberalismus die Rationalität und das freie Handeln des Kindes mit ökonomischen Realitäten stützt. Doch sollte die Kritik nicht darauf fokussiert sein, dass der Neoliberalismus Bildungs“realitäten“ festlegt, sondern wie und mit welcher Argumentation er sie festlegt. Denn auch der Humanismus hat Voraussetzungen. Bei Humboldt bspw. seine Ideenwelt.

²² Wenn man das Versprechen ins lateinische *promissum* übersetzt, ist es sehr nah an dem Wort *praemissum*. Beide Wörter bedeuten wörtlich „das Vor(an)geschickte“. So ist das Versprechen der Pädagogik bei Schäfer zu lesen: Es setzt eine Prämisse.

6.2.4 Ausbau des Ideologiebegriffs in der Debatte

Wenn in der Kritik an dem Neoliberalismus von Ideologie oder Ideologisierung die Rede ist, ist es oft Synonym mit der Indoktrinierung. Die wahre bzw. dem Humanismus nahestehende Bildung ist die Förderung eines kritischen Geistes, der diese Ideologie aufbrechen würde. Doch welche offene Welt wartet hinter der Ideologie?

Dass der Neoliberalismus in der Bildung angekommen ist, ist klar - zumindest in der Hinsicht, dass ökonomische Prinzipien sich nicht ins Curriculum als ein Fach, sondern fächerübergreifend in der Beurteilung und Organisation etabliert haben. Schule wird immer firmenähnlicher und die Bildungsperspektiven richten sich auch danach. (Höhne 2015, 1ff) Der Humanismus gilt am ehesten als Gegenmodell, wenn er als freier Kritizismus gehandhabt wird. Und dennoch trifft man auf das Paradox, in der Kritik nicht voranzukommen. Es wirkt auf mich, als würde man enttäuscht feststellen, dass man den Neoliberalismus verstanden hat, aber kein schlüssiges und greifendes Argument, wie man konkret den Neoliberalismus entmachten kann. Was bleibt, ist das systemkritische Denken, das sich auf etwas richten muss. Das, auf was es sich richtet, sind die klar instrumentalisierenden Politiken einer ökonomisch-orientierten Gesellschaft auf das Bildungswesen. Dies führt zu dem polemisierenden, aber dennoch relevanten, Begriff „neoliberale Bildung“.

Der Neoliberalismus als Gouvernamentalität lässt keine Bildungssubjekte mehr zu, da die Individuen nicht frei handeln können. Vielmehr soll man Neoliberalismus als eine Ideologie in der Bildung verstehen. Eine Ideologie, die nicht nur Menschen indoktriniert, sondern sie die Welt verstehen lässt.

Schäfer deutet „Pädagogik“ als etwas, das schon immer die ontologische Wirklichkeit im „Raum des Pädagogischen“ verzerrt. Sie kann aber nur in diesem realisiert werden. Nur mit der „Pädagogik“ kann ein Schüler*in erkennen, wer oder was er ist. Nur indem man ihm*ihr bestimmte Urteile vorbehält. Indem Schäfer (2012) den „Riss des Subjekts“ in das pädagogische Zentrum stellt, erinnert sie an Žižeks Theorie der Ideologie:

Ideologie ist bei Žižek nichts, was die wahre Welt verzerrt. Ideologie ist, wie wir die Welt erleben. Sie ist mehr in der Realität zu orten als metaphysisch. Ideologie ist also nicht, was uns unsere Wirklichkeit verzerrt, und uns vorspielt die Wirklichkeit zu sein. Sie ist das, was uns Struktur gibt, so dass wir Realität tatsächlich erleben können. Es ist also nichts, was ein Individuum sich einredet, um der Realität zu entkommen, sondern sie ist ein Ausweg in die Realität (Žižek 2022, 81).

Žižeks Ideologiebegriff ist sehr komplex und ist ein Versuch mehrere Theorien aus verschiedensten Disziplinen zusammenzufügen. Er verbindet in seiner Ideologiekritik eine hegelianische Philosophie mit der Tiefenpsychologie Lacans. Bei ihm sind sowohl philosophische als auch gesellschaftliche Analysen mit einer tiefenpsychologischen gleichzusetzen. Wie Schäfer den „Riss des Subjekts“ auf einer ontologischen Basis erklärt, hat dies bei Žižek einen tiefenpsychologischen Ansatz. Eine Person ist eben in das Bewusste und das Unbewusste eingeteilt. Das Unbewusste versucht man immer zu unterdrücken, um in der Gesellschaft leben zu können. Man definiert sich auch nicht als das unterbewusste Ich, sondern als das bewusste Ich. Ideologie liefert uns Struktur dieses unterdrückte Verlangen und Traumata zu verdrängen, so dass wir uns als bewusstes Ich definieren können (Žižek 2022, 114ff). Genauso wie sich bei Schäfer der*die Schüler*in nicht als ontologische Unmöglichkeit im Raum des Pädagogischen definiert, sondern als Produkt der Pädagogik. Die Pädagogik liefert bestimmte Anforderungen und Ziele, anhand deren sich das Kind selbst erfahren und bilden kann.

Das grundlegende Verlangen des Subjekts ist es, seine Subjektivität zu erleben bzw. ein vollständiges (autarkes) Wesen zu sein. Deswegen versucht es für seine Vervollständigung ein anderes Ideal. Dieses andere ist das, was Žižek absolutes Objekt nennt. Es ist ein imaginärer Referenzpunkt, nach dem sich das Subjekt selbst bilden kann. Dieser Referenzpunkt ist aber ein Objekt aus einer Rationalisierung einer Ideologie. Das bedeutet: Ideologie ist nicht die Verzerrung der Welt in ein politisches Machtsystem, sondern sie gibt uns Struktur, wie wir uns selbst verstehen können und unsere eigenen Handlungen rationalisieren (ebd. 123ff).

In zwei konkreten Punkten sehe ich eine interessante Erweiterung der Kritik durch Žižek:

Erstens ist das *objet petit a*. Es ist Dreh- und Angelpunkt Žižeks Idee der stabilisierenden Struktur der Ideologie. Das *objet petit a* vereinfacht gesagt, das Objekt der Begierde. Es ist nicht ein konkretes Objekt, das man begehrt, sondern die Begierde selbst (Žižek 2021, 86ff). In Žižeks Verständnis bekommt das Subjekt immer wieder mit, dass es etwas nicht ist. Es ist etwas nicht, da es sich schließlich unterscheidet. Ziel des Subjektes ist es aber, vollständig zu sein. Daher sucht es immer Objekte, denen es nachjagt, um vollständig zu sein. Das *objet petit a* ist somit das pure Verlangen, das er mit dem marxistischen Begriff des „Mehrerts“ vergleicht. Es ist das, was uns antreibt, indem es uns verspricht, dass wir vollständig werden (Žižek 2021, 152). Dieser Mehrwert ist es eben der, der die Ideologie bildet, die wiederum den Bogen zwischen unbewusstem Subjekt und bewusstem Subjekt spannt. Jedoch ist der Mehrwert nicht

etwas, was sich ausschließlich auf etwas beispielweise wie den Neoliberalismus bezieht. Das *objet petit a* ist der Konstruktor jeder Ideologie.

Das *objet petit a* ist ähnlich zu Schäfers Idee des Versprechens, das den Bogen zwischen Pädagogik und dem Raum des Pädagogischen schließt. Das Versprechen einer Bildungstheorie, dass ich ein freies und autarkes Wesen sein kann, ist der Ausgangspunkt, wie ich diese sehen kann. Eine Pädagogik hätte laut diesem Verständnis immer einen Mehrwert in sich.

Zweitens bietet Žižek eine elegante Antwort auf das Paradox der Integration des Humanismus und des Neoliberalismus, was in Kapitel 5.2 erörtert wurde. Hier wurde die Amorphie des Neoliberalismus hervorgehoben, da man keine humanistische Kritik an ihm äußern konnte. Žižek hat in seiner Ideologie-Kritik darauf hingewiesen, dass Ideologie niemals so funktioniert, dass sie ihr Projekt absolut dogmatisch versteht. Es gibt immer eine Lücke in der Argumentation, so dass sich die Individuen damit identifizieren können. Die Schlussfolgerungen eines Individuums, das aufdeckt, dass alles dogmatisch im System abläuft, führt zum *totalitären Gelächter*, das dem Individuum eine eigene konforme Stellung in dem System liefert. „In den gegenwärtigen Gesellschaften, seien sie demokratisch oder totalitär, sind diese zynische Distanz, dieses Gelächter, diese Ironie sozusagen Teil des Spiels. Die herrschende Ideologie ist nicht dazu bestimmt, ernst oder gar beim Wort genommen zu werden“ (Žižek 2022, 59). Genauso argumentiert Žižek, wenn er Marx' Formel: „Sie wissen nicht, was sie tun, aber sie tun es trotzdem“, neu formuliert: „Sie wissen, was sie tun, aber sie tun es trotzdem.“ Glauben ist für ihn kein innerlicher Prozess, er ist erst in unseren Handlungen erkennbar. Man mag aufgeklärtes und autonomes Selbst sein, aber handeln tut man noch immer konform der Ideologie. „Zwar glauben sie selbst nicht mehr, aber die Dinge glauben für sie“ (Žižek 2022, 67).

Das würde meiner Meinung besser beschreiben, wie man erklären kann, dass die Personen neoliberalen Politiken folgen. In der Gouvernamentalität findet man sich in einem eingeschlossenen System, das einem keine Wahl gibt, außer sich selbst misszuverstehen. Bei Žižek tritt mehr die Bequemlichkeit hervor, die eine Ideologie bietet. Man sieht sich nicht als „Intellektueller“, als Absolvent*in einer neoliberalen Bildung aufgrund einer Verblendung, sondern auch aus Bequemlichkeit. Ein*e Absolvent*in der *Entrepreneurship Education* sieht sich nicht Manager*in oder kompetente Startup-Gründer*in, um Mitglied eines Wirtschaftssystems zu sein, sondern da es sinnstiftend ist. Indem sie aber auch danach handelt, erhält sie das System. Der Staat und die Bürger*innen wissen genauso, dass ein akademischer Titel oder eine Matura im Grunde nicht ausschlaggebend ist, dass sie kompetent oder geeignet

sind. Ihnen ist sicherlich bewusst, dass sie mehr sind als das. Sie werden aber danach eingestellt und beurteilt.

6.2.5 Zusammenfassung

Die Problematik der Kritik der neoliberalen Bildung müsste mit einer konkreten Ideologiekritik erweitert werden. Darauf schließt schon Schäfer (2016, 25). Es geht darum, die Logik des Marktes zu verstehen, und die Beziehung zur Bildung. Allerdings darf man sie nicht als Befreiung der Gouvernamentalität sehen. Dass Bildung nicht frei von Ideologie sein kann, zeigte sich oft in der Auslegeoption der Freiheit in Humanismus und Neoliberalismus. In der Kritik muss das Versprechen angenommen werden. Die Unmöglichkeit und die „empirische-transzendente Dublette“ (ebd. 23) muss angenommen werden, als Notwendigkeit in der Formulierung einer Pädagogik. Dadurch ermöglicht sich nämlich eine gewisse Kritik, die den Neoliberalismus ernst nimmt. Schäfer sieht trotz starker Ähnlichkeiten doch einen Unterschied zwischen Eigeninteresse und Selbstbestimmung. In der Philosophie eventuell schwer zu formulieren, liefert das Aufzeigen des Unterschieds doch „politisierbare Spannungsverhältnisse“ (ebd.). Eher soll man darauf aus sein, den Neoliberalismus in der Bildung an seinen Unmöglichkeiten festzunageln. Ideologie sollte nicht als etwas gelten, dass man ablegen kann, sondern sie ist die Realität, in der wir leben. Man kann sich aber ihren Strukturen und dem Verhältnis, das man selbst dazu hat, bewusstwerden. Genauso soll man sich in der Kritik des Neoliberalismus bewusstwerden, dass das Gegenmodell, das man vermeintlich stellt, nicht auf Wahrheit fußt, sondern auf ein differentes ideologisches Verständnis. Denn wenn Bildungsreformer Humboldts Philosophie als „nichtssagend“ und „realitätsfremd“ bezichtigen, zeigt sich doch der Umstand, dass die Struktur ihrer Reformen das Gleiche ist, nur mit anderen Wörtern. Der Humanismus wird im Neoliberalismus nur mittels seiner nützlichen und werbefähigen Ideen integriert. Was, wenn man darauf hinweist, dass er genauso seine strukturellen Schwächen übernommen hat?

6.3 Beispiel einer Erweiterten Kritik: Bernets Motivationsprinzip aus einer ideologischen Perspektive

Um die Arbeit abzuschließen, möchte ich die Erweiterung der Kritik an einem Beispiel erläutern. Ich möchte damit zeigen, wie sich die Kritik konkret äußert. Ich nehme dafür Bernets Idee des Flow-Prinzips für das Bildungssystem. In ihrer Kritik der Bildungspolitik kann man die Problematik des Festbindens eines Neoliberalismus erklären. Es ist ein Beispiel dafür, wie eine interessante pädagogische Idee, die auf einem glückspsychologischen Konzept basiert, sich in dem Anspruch ihrer politischen Implementierung überschlägt. Ziel soll es sein, aufzuzeigen, wie die Kritik an dem Neoliberalismus hier auf argumentierte Grenzen stößt. Gleichzeitig soll

darauf verwiesen werden, wie eine Kritik aus Schäfers und Žižek Theorien hier zu einer besseren Kritik führt, die darin mündet, dass Pädagogik sich mehr politisch-ideologisch als naturwissenschaftlich verstehen sollte.

Bernet (2012) untersucht in ihrem Buch *Wie sieht die Pädagogik von morgen aus? Das flow-Prinzip als Grundlage einer ressourcenorientierten Erziehung* die Zusammenhänge zwischen dem Flow-Prinzip und anderen Lernkonzeptionen, die das Individuum im Zentrum der Bildung sehen, wie bspw. Montessori oder Neill. Sie beansprucht, das Motivationsprinzip, das auf den ungarischen Psychologen und Glücksforscher Mihály Csikszentmihalyi zurückgeht, als ein pädagogisches Grundmanifest zu bestimmen (Bernet 2012, 79ff). In Bernets Buch wird zum Veranschaulichen der positiven identitäts- und kompetenzstiftenden Eigenschaften des Flow-Prinzips ein Kontrast zu den bevormundenden Lerninhalten des statischen - und auch oft für die Lebenspraxis nicht relevanten - Curriculums der heutigen Schulsysteme aufgezeigt. Sie meint, dass die Überprüfungsmodelle der Schule, wie Leistungszielkontrollen, zu einer Bildung einer leistungsorientierten Schüler*innen-Persönlichkeit führt. In Prüfungen kann man sich selbst und seinen Peers beweisen, dass man mit seinen Schulleistungen brillieren kann. (ebd., 36ff). Sie führen aber zu einem Idealtypus des „Erfolgsstrebenden“ (ebd., 41), der sich nur von äußerer Motivation steuern lässt. In ihrer Kritik spricht sie dem Schulsystem ab, weder für das Individuum noch für die Gesellschaft einen Wert der Bildung zu bieten (Bernet 2012, 76).

Bernet spricht hier ein Problem an, das ich teile. Schule birgt immer die Gefahr, ein Ort der Disziplinierung zu sein. Indem man Prüfungsmaßstäbe setzt, werden Kinder extrinsisch motiviert und identifizieren sich mit der Leistung, indem sie nur daraus ihr Selbstbewusstsein schöpfen. Das Flow-Prinzip bietet auch eine Möglichkeit, Leistungen und diese Erfolgserlebnisse an das Individuum selbst zu binden, indem Motivation und Selbstaktivierung an den Prozess und nicht an das Ergebnis gebunden werden. Hier gebe ich Bernet recht. Meine Kritik richtet sich nicht auf die Prämisse der Planung des Schulprinzips, sondern auf die Omission der Strukturen und Inhalte dieses Prinzips.

Das größte Problem, meiner Meinung, ergibt sich dadurch, dass Bernet die Schule als historischen Ort der Disziplinierung darstellt. Die Probleme einer Diskriminierung, Instrumentalisierung und Indoktrinierung (ebd., 24) werden der Schule in einer historischen Auseinandersetzung angekreidet. Schule diene immer einem Zweck, wie bspw. dem Verständnis einer Nationalität oder Ideologie. Hinzukommt, dass man in dieser rigiden Institution weder mit Stoff noch mit Methodik eine Lebensrealität darstellen kann. Ziel ist es Lust an Leistung zu schaffen, indem man Ziele so setzt, wie sie auch später gebraucht werden.

Es ist ein ähnlich ablehnender Tenor der traditionellen Bildungsideale, den auch Liessmann (2021, 52) diagnostiziert. Nach dessen Auffassung mündet dies in die Unbildung, da keine Inhalte mehr vorausgesetzt werden, nach denen sich Bildung messen könnte. Es geht primär um das Auflösen der Strukturen. Das Deformieren der Schule als lediglich Disziplinarstätte erinnert auch an Deleuze (2014, 28ff) Kontrollgesellschaft. Bernet will gerade Lernen mit dem Leben gleichsetzen. Die Lernziele stellt sich das Individuum selbst, da es selbst die Motivation durch das Flow-Prinzip festsetzt. Wenn es tatsächlich Deleuze Kontrollgesellschaft oder einer Gouvernamentalität ähneln soll, müsste man feststellen, ob die staatlichen Ziele mit dem des Individuums gleich sind.

In diesem Punkt gesteht Bernet sich ein, dass das Flow-Prinzip im Bildungssystem momentan nicht integriert werden kann, da Bildung schlussendlich immer auch politisch ist. Solange die Politik einen Zweck in der Bildung sucht, würde das Flow-Prinzip ein zu liberales Modell darstellen, als dass es von der Bevölkerung angenommen werden würde. Um aber dieses Problem zu lösen, argumentiert Bernet schließlich, dass dieses psychologische Prinzip erst ein Grundprinzip des zukünftigen Bildungsverständnisses sein wird, sobald das bedingungslose Grundeinkommen etabliert sein wird (Bernet 2012, 143).

Das Flow-Prinzip hat durchaus eine produktive Bedeutung für ein liberales Bildungskonzept. Jedoch versucht Bernet in ihrer Schlussargumentation das Bildungssystem gemäß einem bedingungslosen Grundeinkommen zu argumentieren. Durch diese Politik verliert die Bildung ihren Aspekt der finanziellen Grundversorgung, wonach man primär in Bildung eine sozioökonomische Aufstiegschance sieht. Bildung verliert ihren politischen Charakter und kann wieder völlig auf ihr ursprüngliches Ziel ausgerichtet werden: Selbstwirksame und autarke Bürger*innen großzuziehen.

Natürlich kann man über das generelle Grundeinkommen debattieren und über die Möglichkeiten oder Problematiken, die es bietet, diskutieren. Aber ich möchte mit Bernets Beispiel verdeutlichen, weshalb diese Kritik an den Bildungsinstitutionen doch scheitert. Es handelt sich um jene Bildungsreformen, die emanzipierend wirken, aber dennoch eine Indoktrinierung mit sich tragen.

Um die Bildung in die Gesellschaft, in der ein bedingungsloses Grundeinkommen etabliert wurde, zu situieren, braucht es doch einen Grund dieser Bildung. Bernet formuliert den Zweck der Bildung für dieses politische System so:

Damit der Bürger überhaupt in der Lage ist, mit einem bestimmten Betrag auf einmal umzugehen, braucht es jedoch ein anderes Denken. Denn die Gefahr ist groß, dass der

Bezieher der finanziellen Zuwendung das Geld am Ende für Luxusgüter oder Ähnliches verwenden wird. Auch könnte es zur Untätigkeit verleiten, weil der Antrieb zum Arbeiten fehlen würde, da viele Arbeitende den flow tatsächlich nicht mehr kennen. (Bernet 2012, 144)

Es gibt also ein disziplinäres Element in einer Erziehung gemäß dem Flow-Prinzip, nämlich eine ökonomische Grundbildung - nicht im Sinne theoretischer Bildung, sondern im praktischen, ökonomischen Handeln. Damit das System das Bildungskonzept nicht abstößt, sondern integriert, bietet Bildung auch hier einen stabilisierenden Faktor: Das Einkommen, das man den Bürger*innen zahlt, ist keine leere Investition. Durch das Ausbilden gemäß dem Flow-Prinzip erlangt man die Fähigkeit mit Motivation, Emotionen und Grenzen umzugehen. So bildet man Bürger*innen, die rational und gemäßigt mit der Investition umgehen. Die Aufgabe von Seiten des Staates wäre wieder eine Disziplinierung zum richtigen Verhalten. Es wäre wieder eine untergeschobene Moralität der Erziehung.

Dennoch plädiert Bernet auf die Erziehung zu einem wahren Ich, da man nur seiner inneren Motivation folgt. Aus dieser persönlichen Bildung folgt eine Ausgeglichenheit, die einem hilft, mit der Gemeinschaft umzugehen. Sie postuliert, dass sich durch die Implementierung eines motivationsorientierten Bildungsideals, wie das Flow-Erlebnis, „die Gesellschaftsform des Individualismus wieder zu einer Gemeinschaft zurückentwickeln [würde]- der egoistische zum altruistischen Menschen“ (Bernet 2012, 144). Der Staat müsse sich laut ihr aus der Bildung zurückziehen. Obwohl sie klar für eine Gemeinschaft steht, behauptet sie doch: „Demgegenüber sind die privat geführten Schulen (Reformansätze wie Montessori, anthroposophische Schulen usw.) in einem großen Vorteil, denn sie können ihre erfolgreichen Institutionen – unabhängig von staatlicher Machtstellung – weiter ausbauen“ (ebd.).

Man erkennt, dass Bernet den Kontrolleur der Bildung nur eindimensional sieht: Es ist nur der Staat, der auf das Erziehen für reproduktive Kräfte pocht. Privatschulen hingegen haben dieses unterdrückende Interesse, laut ihr aber nicht. Man könnte hier mit einer Diskursanalyse beginnen, herauszuarbeiten, wie Bernet Aspekte der neoliberalen Rationalität annimmt. Dafür würde sprechen, dass die klar staatlich geführten Schulen zu einer fehlgeleiteten Bildung führen und private, individuell agierende Schulen sich besser dem wahren Charakter der Bildung nähern können. Dazu kommt die Vermischung der politischen mit den individuellen Zielen in der Bildung und, dass Bildung keinen spezifischen Ort meint, sondern auch in seiner institutionellen Organisation holistisch ist. Dies spricht für Deleuze Kontrollgesellschaft. Der einzige disziplinäre Fixpunkt, der in dem Flow-Prinzip in einer Gesellschaft mit bedingungslosem Grundeinkommen ausgemacht werden kann, ist das korrekte Verwalten seines Einkommens. Der*Die Schüler*in lernt in seiner*ihrer Bildung, wie man mit Geld gut

umgeht, und macht das korrekte Investieren seines*ihres Geldes als Anforderung an die Bildung. Somit liegt es nahe, dass dieses korrekte Investieren zu einer gesellschaftlichen Pflicht wird.

Zwar finden sich diese Punkte, doch lässt sich ein Neoliberalismus schwer nachweisen. Bernet spricht von der „autotelischen Persönlichkeit“ (Bernet 2012, 144) als Zielsetzung und setzt sie als Gegensatz zum Individualismus. Genauso muss man doch zugestehen, dass man zwar eine Investitionskompetenz feststellen kann, die zu einer gesellschaftlichen Pflicht wird, damit das System überlebensfähig wird. Doch wäre ein Schließen auf eine Humankapitaltheorie in diesem Punkt viel zu spekulativ. Und letztlich gibt es das Problem, dass das bedingungslose Grundeinkommen nicht als typisches Beispiel des Neoliberalismus gilt.

Dennoch ist dieses Konzept von Bernet stellvertretend für die Pädagogikreformen, die Pongratz (2009, 46ff) und Liessmann (2021, 52ff) problematisieren. Bernets Argumentation und Erörterung des Flow-Prinzips und ihre Idee der Integration der Bildung ist durchaus schlüssig und empirisch belegt. Es ist nicht das, was zur Debatte steht. Die Problematik ergibt sich für mich, wenn sie versucht, dieses Bildungskonzept in ein politisches System zu integrieren. Es ist eine Überladung der Verhältnisse und der Kompetenz, was Bildung leisten kann. Ich will nicht behaupten, dass Bernet klar eine neoliberale Politik verfolgt, aber ihre Rationalität nah genug ist, so dass sie sich dafür instrumentalisieren ließe. Denn es ist das Versprechen, das man gut vermarkten kann.

Bernet zielt auf ein Verständnis des Bildungssubjekts ab, das auch dem Neoliberalismus nicht neu ist. Indem es autotelisch ist, steht der Eigennutzen in der Motivation und in der Erlernung bestimmter Fähigkeiten schon im Vordergrund. Gleichzeitig ist es auch das wahre Ich, das sich aus eigener Motivation ergibt. Der Fokus der Bildung liegt mit dem Flow-Prinzip nicht auf dem, was gelernt wird, sondern dass gelernt wird. Dass sich aus dem Lernen die natürliche Person ergibt, ist ein Postulat, das man auch im Humanismus findet. Die Problematik liegt in der Omission des Curriculums, das eben aufgefüllt werden muss. Gleichzeitig stellt aber Bernet bereits in Aussicht, dass das, was auch immer aus der Bildung entsteht, das wahre Ich ist.

Eben an dieser Stelle ist ein Verweis auf Schäfer und Žižek fruchtbar. Denn Schäfers Modell der Pädagogik und des Pädagogischen deutet auf die Unmöglichkeit der Forderung des Motivationsprinzips. Es muss Rahmenbedingungen geben, die Motivation schaffen. Das bedeutet, die Pädagogik stellt zwar in Aussicht, dass man ein selbstgebildetes und autarkes Ich gebildet hat. Es ist aber nicht stellvertretend für das tatsächliche ontologische Ich, das man in

dem Raum des Pädagogischen untersucht. „Urteile über das Richtige und das Falsche, das Wahre und das Unwahre gewinnen vor dem Hintergrund einer solche Ontologisierung zugleich einen Ausgrenzungscharakter.“ (Schäfer 2012, 31). Die autotelische Persönlichkeit ist somit nicht repräsentativ mit der Individualität. Das Flow-Prinzip und vor allem seine Implementierung in ein politisches System stellt trotz progressiver Ideen doch eine Ideologie dar. „Mit dem Glauben an eine essentielle Wahrheit der ‚Erziehung‘ gewinnt die Rede über diese einen scheinbar objektiven und zugleich normativ-gewissen, also dogmatischen Charakter“ (ebd.) Indem man also auf seine Universalität pocht, macht man das Versprechen aber umso begehrenswerter. Nicht die Pädagogik steht in der Umsetzung im Vordergrund, sondern sein Anspruch.

Schlussendlich birgt ein Fokus auf die Motivation eine gewisse Ideologisierung. Motivation ist das Versprechen auf das Bilden eines Ichs, aus natürlichem und ressourcensparendem Prozess. Lernen ist nicht mehr abhängig davon, was ich mache, sondern dass ich etwas mache. Motivation steht somit für einen namenlosen Motor, der dazu führt, dass man seine Persönlichkeit füllt. Mit dieser Interpretation ist sie Žižeks *objet petit a* sehr nahe. Der Fokus auf Motivation ist nicht der Befreiungsschlag gegen disziplinierende und indoktrinierende Bildung, sondern sie ist ihr Ermöglicher. Das *objet petit a* ist jenes tiefenpsychologische Partikel, das Ideologie ermöglicht. Es ist das, was mich suchen lässt, eine vollständige Persönlichkeit zu sein. Ich orientiere mich schlussendlich in meiner Selbstbildung an anderen (*objet A*). Aus dem *objet petit a* entsteht erst ein Verlangen, diese anderen Objekte als meine zu deuten und strukturiert sie so, so dass ich mich damit auch identifiziere. (ebd., 152).

Deswegen sehe ich mich auch als Teil einer Ideologie. Daraus folgt für Žižek der Schluss, dass alles Erleben Ideologie ist. Wir können diesem Problem nicht entkommen und uns nur seiner bewusstwerden. Ideologie ist aber am stärksten, wenn wir glauben, dass es keine gibt bzw. wenn wir uns davon befreit glauben (ebd., 87). Genauso glaubt man, dass man das wahre Ich bildet, wenn man nur auf die Bedürfnisse der Schüler*innen achtet. Man übersieht, dass diese Bedürfnisse bereits eine ideologische Prägung besitzen. (ebd. 180ff). (Vor allem wenn man tiefenpsychologisch nach Žižek argumentiert, muss man voraussetzen, dass das, was man verlangt, nicht das ist, was man wirklich verlangt. Schließlich gilt in der Tiefenpsychologie das Verständnis, dass man seine Handlung rationalisiert, um dem Unterbewussten zu entkommen.)

Dies soll nicht bedeuten, dass schüler*innenzentrierter Unterricht generell schlecht ist. Die eindimensionale Art ist es, die die Problematik hervorruft. Denn *objet petit a* ist für Žižek das Äquivalent des marxistischen Mehrwerts (ebd., 86ff). Wenn nur die Motivation im Vordergrund

steht, dann ist Lernen nur noch ein Mehrwert. Dieser Mehrwert ist eben unbestimmt, und muss nicht genau beziffert sein. Es ist aber das, woran man erkennt, ob eine Ware profitabel oder nicht ist. Somit ist die Motivation, das Einzige, das entscheidet, ob etwas profitabel ist oder nicht, und das, was profitabel ist, ist die autotelische Persönlichkeit. Um zu erkennen, was profitabel ist und was nicht, braucht es einen Referenzpunkt, also andere *objet A*, an denen ich mich orientieren kann und davon mein Selbst ableite.

Natürlich hat Motivation doch auch mehr Facetten. Es basiert auf eine psychologische Realität, auf biologische Voraussetzungen und ist situativ an eine Person gebunden. Es geht aber nicht um die naturwissenschaftlichen Eigenschaften in der Bildung, sondern es geht um die (politische) Realität. „Jede vermeintliche Vermessung des empirischen Entwicklungsprozesses von Kompetenzen, Fähigkeiten oder Stufenabfolgen schafft sich nur ihre eigene ‚Wirklichkeit‘ mit dem hegemonialen Anspruch, diese als Problematisierungsfolie der Selbstregierung verbindlich zu machen“ (Schäfer 2016, 24). Damit ist kein Wissenschaftsskeptizismus gemeint, sondern die Betonung liegt auf „Problematisierungsfolie der Selbstregierung“. Damit ist gemeint, dass empirische Studien interpretiert werden müssen, und in ein bestimmtes Narrativ gesetzt werden müssen, um in die Gesellschaft integriert zu werden. Wie soll ein selbständiges Individuum gedacht und erzogen werden? Welche ideologische Stellung nimmt sie ein? Die Frage, die sich stellt, ist: Wie wird sie zur Lebensrealität? Nicht: Inwiefern ist sie die Lebensrealität?

In der Rezeption der kritischen Literatur zum Neoliberalismus erkennt sich ein pessimistischer Tenor, aus dem sich die polemische Sicht auf die Bildung und ihre Neoliberalisierung schließt. Ich schließe mich nicht allen Argumentationen an, aber dem Ausgangspunkt der Verdrossenheit schließe ich mich an: Die Bildungswissenschaft fordert eine naturwissenschaftliche Stellung und ist aber in Wirklichkeit politische Realität. Wenn man aus Schäfers Theorie des Versprechens eines feststellen kann, dann ist es, dass man Bildung nicht als ein ideologiefreies Projekt sehen kann. Die Problematik, die sich aus derartigen Bildungsreformen oft ergeben, entsteht nicht daran, was sie aussagen, sondern was sie auslassen und in der Gesellschaft voraussetzen. Die setzen in Bildung einen Mehrwert voraus, den die Gesellschaft begehrt. Erst so kann eine solche neoliberale Bildung erfolgen. Sie ist primär eine politische/ideologische Realität, dann ein philosophisches Problem.

7 Conclusio

Neoliberale Bildung ist somit eine Bildung die ein Verständnis der Schüler*in, des Schulapparates, sowie die Lernprozesse nach ökonomischen Prinzipien. Diese Prinzipien bestimmen nicht nur ein Curriculum oder ein Mindset. Es ist eine nutzenorientierte Rationalität, aus der man sowohl ontologische als auch moralische Schlüsse fällt. Es handelt sich aber dabei, um ein klar polemischer Begriff, der mehr von Kritikern verwendet wird. Zentrale Themen sind das Lernen als Akkumulation des Humankapitals, als auch die Kommerzialisierung der Bildung selbst. Die Betonung auf Freiheit und der Individualität lässt Verbindungen zum Humanismus aufkommen, dessen Kritik diese Überlappungen in Zielsetzung und Struktur sich schwer abstreiten lässt. Der Humanismus als Antithese zum Neoliberalismus ist mehr das Hervorheben eines kritischen Denkens. Aus diesem Bedenken des Kritizismus wird geschlossen, dass er das fehlgeleitete Selbstverständnis der neoliberalen Bildung wiedergeben kann. Dies funktioniert allerdings nicht, da es erstens sowohl in der philosophischen Konzeption als auch in der historischen Rezeption zu viele Zusammenhänge zwischen Humanismus und Neoliberalismus bestehen. Und zweitens kein Konkretes Gegenmodell formuliert werden kann. Es mangelt der Kritik an der Neoliberalisierung der Bildung an einer Ideologiekritik, die Bildung generell unter einer Ideologisierung stellt. Von dieser Warte kann man besser eine Kritik formulieren, die primär Paradoxa hervorhebt, und nicht auf eine philosophisch-pädagogische Diligenz abzielt, sondern einen politischen und gesellschaftlichen Impetus provoziert.

Literatur

- Adorno, T.W. (2006). *Theorie der Halbbildung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Adorno, T.W. (2020). *Erziehung zur Mündigkeit*. 28.Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Althusser, L. (2011). *Für Marx*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Althusser, L. (2012). *Über die Reproduktion: Ideologie und ideologische Staatsapparate 2. Halbband*. Hamburg: VSA.
- Amos, K. (2014): *Wa(h)re Menschenbildung: oder warum der Bildungsbegriff umstritten und umkämpft ist und bleiben sollte*. In: Assmann, H.D., Baasner, F. & Wertheimer, J. (Hrsg.). *Ware Mensch- Die Ökonomisierung der Welt*. Band 4., S. 165-188. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft. <https://doi.org/10.5771/9783845247090>
- Becker, G. S. (1992) *The economic way of looking on behavior*. Journal of Political Economy, 101 (3), 385-409.
- Becker, R. (2013). *Wilhelm von Humboldts Idee der Bildung*. Zeitschrift für Kulturphilosophie, 2013 (1), 127-146. <https://doi.org/10.28937/1000106640>
- Bernet, F. (2012). *Wie sieht die Pädagogik von morgen aus: Das flow-Prinzip als Grundlage einer ressourcenorientierten Erziehung*. Marburg: Tectum Verlag.
- Biebricher, T. (2018). *The political theory of neoliberalism*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Biebricher, T. (2021). *Die politische Theorie des Neoliberalismus*. Berlin: Suhrkamp
- Bijedić, T. (2019). *Begriffliche und disziplinäre Genese der Entrepreneurship Education*. In: (Hrsg.) Bijedić, T., Ebberts, I. & Halbfas, B. *Entrepreneurship Education. Begriffe-Theorien-Verständnis*. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27327-9_2
- BMBWF (2022, 20.Dez). Bildungsstandards in der Allgemeinbildung. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/bist/bildungsstandards.html#:~:text=Kompetenzen%20sind%20dabei%20%E2%80%9Edie%20bei,in%20variablen%20Situationen%20erfolgreich%20und>
- BMBWF. (2022, 24. Oktober). Prüfungsaktivität an öffentlichen Universitäten. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/HS->

[Uni/Hochschulgovernance/Leitthemen/Qualit%C3%A4t-in-der-hochschulischen-Lehre/Pr%C3%BCfungsaktivit%C3%A4t.html](https://www.uni-hamburg.de/uni/Hochschulgovernance/Leitthemen/Qualitaet-in-der-hochschulischen-Lehre/Praxis/Bildungsaktivitaet.html)

BMBWF. (2023, 1. Mai) Handelsakademien und Handelsschulen. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem/sa/bmhs/kfm.html>

Boenicke, R. (2021). *Transformationen des Bildungsbegriffs: Zur Logik bildungstheoretischen Denkens*. Bielefeld: transcript.

Böttcher, W. (2022). *Ist die OECD ein „Ökonomisierer“ der Bildung? Eine kleine Verteidigung der OECD und eine Kritik der deutschen Bildungspolitik*. In: Bremer, H., Dobischat, G. & Molzberger, G. (Hrsg.). *Bildungspolitiken. Bildung und Arbeit*, 7.Aufl. 169–195. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-36909-5_9

Bröckling, U. (2010). *Michael Foucault Kritik des Regierens. Schriften zur Politik*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Bröckling, U. (2019). *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*. 7. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Brown, W. (2005). *Edgework. Critical essays on knowledge and politics*. Princeton: Princeton University Press.

Brown, W. (2015). *Undoing the Demos. Neoliberalism's stealth revolution*. New York: Zone Books.

Clemens, M. (2020). *Politische und ästhetische Bildung. Zu Adornos Theorie der Halbbildung*. In: Kozlarek, O. (Hrsg.). *Vielfalt und Einheit der kritischen Theorie- Kulturwissenschaftliche Perspektiven*. 205–229 Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-31407-1_11

Deleuze, G. (2014). *Postskriptum über die Kontrollgesellschaft*. In: Folkers A., D. & Lemke, T. (Hrsg.) *Biopolitik. Ein Reader*. Berlin: Suhrkamp.

Draheim, S. (2012). *Das lernende Selbst in der Hochschulreform: „Ich“ ist eine Schnittstelle*. Bielefeld: transcript.

Fohrmann, O. (2016). *Im Spiegel des Geldes. Bildung und Identität in Zeiten der Ökonomisierung*. Bielefeld: transcript.

Foucault, M. (1975). *Überwachen und Strafen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp

- Foucault, M. (2005). *Schriften in vier Bänden. Dits et ecrists Band IV*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (2020). *Die Geburt der Biopolitik*. 8. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Gelhard, A. (2011). *Kritik der Kompetenz*. Zürich: Diaphanes
- Gräsel, C. (2015). Was ist empirische Bildungsforschung. In: Reinders, H., Ditton, H., Gräsel, C. & Gniewosz, B. (Hrsg.). *Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden*. 2. Auflage. 13–27 Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93015-2_1
- Gunia, J. (2012). *Kompetenz: Versuch einer genealogischen Ideologiekritik*. In: Textpraxis. Digitales Journal für Philologie 4 (1.2012). <http://www.uni-muenster.de/textpraxis/juergen-gunia-kompetenz>.
- Halbfas, B. & Liszt-Rohlf, V. (2019). *Entwicklungslinien und disziplinäre Genese der Entrepreneurship Education- eine Analyse von Definitionen*. In: Bijedić, T., Ebbers, I. & Halbfas, B. (Hrsg.). *Entrepreneurship Education. Begriffe-Theorien-Verständnis*. 3–20. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27327-9_1
- Hall, S. (2011). *The Neo-liberal revolution*, Cultural Studies, 25 (6), 705-728. <https://doi.org/10.1080/09502386.2011.619886>
- Hayek, F.A. (1991). *Der Weg zur Knechtschaft*. München: Bonn Aktuell.
- Herz, B. (2010): Neoliberaler Zeitgeist in der Pädagogik: Zur aktuellen Disziplinarkultur. In: Dörr, M. & Herz, B. (Hrsg.): *„Unkulturen“ in Bildung und Erziehung*. 171-189. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Höhne, T. (2007) *Leitbegriff „Kompetenz“ als Mantra neoliberaler Bildungsreformer. Zur Kritik seiner semantischen Weitläufigkeit und inhaltlichen Kurzatmigkeit*. In: Pongratz, L.A., Reichenbach, R. & Wimmer, M. (Hrsg.), *Bildung - Wissen - Kompetenz*. Bielefeld: Janus software Projekt GmbH.
- Höhne, T. (2015). *Ökonomisierung und Bildung. Zu den Formen ökonomischer Rationalisierung im Feld der Bildung*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-08974-0>
- Horkheimer, M. & Adorno, T.W. (2022) *Dialektik der Aufklärung*. 26.Aufl. Frankfurt a.M.: S.Fischer.

- Humboldt, W. (1998) *Gesammelte Werke. Band 1*. Berlin: De Gruyter Inc.
<https://doi.org/10.1515/9783111680101>
- Humboldt, W. (1998b) *Gesammelte Werke. Band 2*. Berlin: De Gruyter Inc.
<https://doi.org/10.1515/9783111701158>
- Humboldt, W. (1998c) *Gesammelte Werke. Band 7*. Berlin: De Gruyter Inc.
<https://doi.org/10.1515/9783111405889>
- Humboldt, W. (2015) *Gesammelte Schriften. Band 2 1810-1813*. Berlin: De Gruyter Inc.
<https://doi.org/10.1515/9783110868197>
- Kant, I. (2009) *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?* Project Gutenberg.
<https://www.projekt-gutenberg.org/kant/aufklae/aufkl001.html>
- Kern, H. (2011). Humboldt oder Bologna zum Dilemma der Bildung in der Ausbildung. *International Journal of Materials Research*. 102 (8), 951-958.
<https://doi.org/10.3139/146.110551>
- Klein, H.P. (2013). *Auf dem Weg zur Inkompetenzkompensationskompetenz. Wie Bildungsstandards, Kompetenz- und Methodenorientierung Bildung und Wissen aushöhlen*. In: Liessmann, K.P. & Lacina, K. (Hrsg.). *Sackgassen der Bildungsreform*. Wien: Facultas Verlags- und Buchhandel.
- Könninger, S. (2016). 3. *Der Aufstieg: Ethik als neoliberale Gouvernementalität?*. In: Könninger S. (Hrsg.), *Genealogie der Ethikpolitik*. 57-62. Bielefeld: transcript.
<https://doi.org/10.14361/9783839432860>
- Kunert, S. & Rühle, M. (2022). *Bildung als Standortfaktor und Ware. Staats- und kapitalismustheoretische Perspektiven auf die postfordistische Bildungsindustrie*. In: Bremer, H., Dobischat, G. & Molzberger, G. (Hrsg.). *Bildungspolitik. Bildung und Arbeit*. 21–42. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-36909-5_2
- Lemke, T. (2000). *Staat und Selbsttechnologien. Ein kritischer Überblick über die "governmentality studies"*. *Politische Vierteljahresschrift*, 41(1), 31
- Lemke, T. (2004). *Dispositive der Unsicherheit im Neoliberalismus*. *Widerspruch. Beiträge zu sozialistischer Politik*. 24 (46), 89-97. <https://doi.org/10.5169/seals-651908>
- Lemke, T. (2012). *Foucault, Governmentality, and Critique*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315634609>

- Lemke, T. (2019). „Eine andere Vorgehensweise“. In: Marchart, O., Martinsen, R. (eds) *Foucault und das Politische. Politologische Aufklärung – konstruktivistische Perspektiven*. 23-48 Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22789-0_3
- Lemke, T. (2020). *Gouvernementalität*. In: Kammler, C., Parr, R., Schneider, U.J. (eds) *Foucault-Handbuch*. J.B. Metzler, Stuttgart. https://doi.org/10.1007/978-3-476-05717-4_60
- Liessmann, K.P. (2021): *Theorie der Unbildung. Die Irrtümer des Wissensgesellschaft*. 13.Aufl. München: Piper.
- Miyamoto, Y. (2022). *Wilhelm von Humboldt's Bildung theory and educational reform: reconstructing Bildung as a pedagogical concept*. Journal of Curriculum Studies, 54 (1), 1-17, <https://doi.org/10.1080/00220272.2021.1949750>
- Morrish, L. (2019) *The Accident of Accessibility: How the Data of the TEF Creates Neoliberal Subjects*, Social Epistemology, 33 (4), 355-366. <https://doi.org/10.1080/02691728.2019.1638991>
- Nietzsche, F.W. (2013). *Unzeitgemäße Betrachtungen*. Aristoteles.
- Nietzsche, F.W. (2014). *Über die Zukunft unsere Bildungs-Anstalten*. 3.Aufl. Berlin: Holzinger.
- OECD (2002). *Understanding the brain: towards a new learning science*. Paris: France.
- OECD (2022 27. Dez). *PISA*. <https://www.oecd.org/pisa/>
- OECD (2022b 27. Dez.) *Über uns*. <https://www.oecd.org/ueber-uns/>
- OECD (2022c 27. Dez). *How Does PISA Shape Education Reform*. [Video] YouTube. <https://youtu.be/-xpOn0OzXEw>
- OECD (2023 1. Mai). *PISA-Studie: Häufig gestellte Fragen*. <https://www.oecd.org/berlin/themen/pisa-studie/haeufig-gestellte-fragen.htm>
- OÖ-Nachrichten. (2018). *Die Gymnasien produzieren oft am Markt vorbei*. <https://www.nachrichten.at/wirtschaft/Die-Gymnasien-produzieren-oft-am-Markt-vorbei;art15,3066558>
- Patzner, G. (2005). *Re/Formierung des Österreichischen Plichtschulwesens im Kontext neoliberaler Gouvernementalität*. 30, 29–67. <https://doi.org/10.1007/s11614-006-0064-z>
- Peck, J. & Theodore, N. (2019). *Still neoliberalism*. In: (Hrsg.) Duke University, *The South Atlantic Quarterly* 118:2, 245–265. <https://doi.org/10.1215/00382876-7381122>

- Pongratz, L.A. (2009). *Bildung im Bermuda Dreieck: Bologna – Lissabon – Berlin: Eine Kritik der Bildungsreform*. Paderborn: Ferdinand Schöningh. <https://brill-com.uaccess.univie.ac.at/display/title/46338>
- Pongratz, L.A. (2009b). *Untiefen im Mainstream. Zur Kritik konstruktivistisch-systemtheoretischer Pädagogik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh. <https://brill-com.uaccess.univie.ac.at/display/title/46386>
- Raithel, J., Dollinger, B. & Hörmann, G. (2009). *Einführung Pädagogik. Begriffe, Strömungen, Klassiker, Fachliteratur*. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reichenbach, R. (2007). *Soft skills: destruktive Potentiale des Kompetenzbegriffs*. In: Pongratz, L.A., Reichenbach, R. & Wimmer, M. (Hrsg.), *Bildung - Wissen - Kompetenz*. Bielefeld: Janus software Projekt GmbH.
- Rideout E.C. & Gray, D.O. (2013) *Does Entrepreneurship Education Really Work? A Review and Methodological Critique of the Empirical Literature on the Effects of University-Based Entrepreneurship Education*, Journal of Small Business Management, 51(3), 329-351, <https://doi.org/10.1111/jsbm.12021>
- Roberts-Holmes, G., & Moss, P. (2021). *Neoliberalism and Early Childhood Education: Markets, Imaginaries and Governance*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429030086>
- Rose, N. (1996). *Inventing our selves: psychology, power, and personhood*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511752179>
- Sandklauen. B. (2017). *Begriff der Aufklärung*. In: Hindrichs, G. (Hrsg.). *Max Horkheimer/Theodor W. Adorno: Dialektik der Aufklärung*. Berlin/Boston: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110448764>
- Sawert, T. (2018). *Latente Mechanismen sozialer Hierarchisierung. Die Wahl alter Sprachen als Reproduktionsmechanismus des Bildungsbürgertums*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-20577-5>
- Schäfer, A. (1996). *Das Bildungsproblem nach der humanistischen Illusion*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Schäfer, A. (2012). *Das Pädagogische und die Pädagogik. Annäherung an eine Differenz*. Paderborn: Ferdinand Schöningh. <https://brill-com.uaccess.univie.ac.at/display/title/50034>

- Schäfer, A. (2016). *Selbst-Bestimmung. Liberale Einsätze des Politischen*. In: Casale, R., Koller, H., C. & Ricken, N. (Hrsg.) *Das Pädagogische und das Politische: Zu einem Topos der Erziehungs- und Bildungsphilosophie*. S. 11-27, Paderborn: Ferdinand Schöningh. <https://brill-com.uaccess.univie.ac.at/edcollbook/title/52319>
- Schechter, D. (2013). *Die Kritik der instrumentellen Vernunft von Weber bis Habermas*. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
- Schott, F. & Azizighanbari S. (2012). *Bildungsstandards, Kompetenzdiagnostik und kompetenzorientierter Unterricht zur Qualitätssicherung des Bildungswesens: eine problemorientierte Einführung in die theoretischen Grundlagen*. Münster: Waxmann.
- Stapelfeldt, G. (2015). *Bildung. Von der Utopie zur neoliberalen Wissensgesellschaft*. Hamburg: Dr. Kovač.
- Stieger, S. & Jekel, T. (2019). Ideology, education, and financial literacy: Uncovering neoliberal ideology in assessment studies of economic education- the case of Austria. *Journal of social education*, 18(2), 4-27. <https://doi.org/10.4119/jsse-906>
- Tan, E. (2014). *Human Capital Theory. Review of Educational Research* 84(3), 411-445. <https://doi.org/10.3102/0034654314532696>
- Thomas, P. (2021). *The discourse of international standard-setting: PISA tests and Norway, a critical discourse analysis*. *Education in the North*, 28(2), 6-23. doi.org/10.26203/nns1-bt94.
- Vater, S. (2020). *Bildung eine Anpassungsleistung. Neoliberalismus, die Einführung von Bildung in eine mögliche humanistische Alternative*. In: *Magazin erwachsenenbildung.at*. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, 14 (39), 10-14. <https://erwachsenenbildung.at/magazin/20-39/meb20-39.pdf>
- Venugopal, R. (2015) *Neoliberalism as concept, Economy and Society*, 44:2, 165-187, <https://doi.org/10.1080/03085147.2015.1013356>
- Vieth, L.G. (2021). *Unternehmerische Entscheidungslogik in der Entrepreneurship Education. Diagnostik von Effectuation in erfahrungsbasierten Lernarrangements*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-37464-8>
- Wühle, M. (2017). *Moral der Märkte. Warum Ethik neu gedacht werden muss*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-15334-2>

- Wulf, C. (2003). *Perfecting the individual: Wilhelm von Humboldt's concept of anthropology. Bildung and mimesis*. Educational Philosophy and Theory, 35(2), 241-249, <https://doi.org/10.1111/1469-5812.t01-1-00022>
- Zelić, T. (2018). *Bildung and the historical and genealogical critique of contemporary culture: Wilhelm von Humboldt's neo-humanistic theory of Bildung and Nietzsche's critique of neo-humanistic ideas in classical philology and education*. Educational Philosophy and Theory, 50(6-7), 662-671. <https://doi.org/10.1080/00131857.2017.1374841>
- Žižek, S. (2022). *Das erhabene Objekt der Ideologie*. 2.Aufl. Wien: Passerverlag.
- Zurstrasser, B. (2022). *Ökonomische Bildung und politische Steuerung: Der „Arbeitskraftunternehmer“ und das „unternehmerische Selbst“ als Bildungsziele*. In: Bremer, H., Dobischat, G. & Molzberger, G. (Hrsg.). *Bildungspolitiken. Spielräume für Gesellschaftsinformation in der globalisierten Ökonomie?*. 197-218. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-36909-5>