

Vereinnahmung, Widerstand und Teilhabe – Zu den Grenzen der Kontrollbestrebungen im Zuge aktueller Schulreformen

Einleitung

Die aktuelle Bildungsreform fällt nicht vom Himmel. Sie ist Teil eines umfassenden gesellschaftlichen Transformationsprozesses, dessen Konturen die nachfolgenden Überlegungen zu dechiffrieren versuchen. Ins Zentrum der Aufmerksamkeit rücken dabei zwei zentrale Termini: zum einen der Begriff der „Kontrollgesellschaft“ (wie ihn der ‚späte‘ Deleuze ins Spiel brachte), zum anderen der Begriff der „Gouvernementalität“ (der auf den ‚späten‘ Foucault zurückgeht). Beide – Deleuze und Foucault – begegnen den sich vollziehenden gesellschaftlichen Umbrüchen mit unverhohlener Skepsis. Ihre ernüchternde Diagnose lautet: Die Befreiung, die die Protagonisten der aktuellen Reform verkünden, ist Ausgangspunkt neuer Unterwerfung. Es gibt also gute Gründe, der Reformrhetorik zu misstrauen¹.

1 Reformrhetorik: Die Anrufung des unternehmerischen Selbst

Die aktuelle Reformdiskussion in der Pädagogik bringt ein neuartiges, animierendes Vokabular in Umlauf, in dem Figuren des ‚Selbst-Bezugs‘ einen prominenten Platz einnehmen. Die Reformrhetorik operiert mit Begriffen wie Selbst-Organisation, Selbst-Steuerung, Selbst-Management oder Selbst-Optimierung – mit Begriffen also, die die Menschen zu einem sorgsam und vorausschauenden Umgang mit sich selbst aufrufen. Es ist ein aktivierender, kalkulierender Habitus, der praktisch allen neueren Reformprogrammen zugrunde liegt; oder genauer: der von allen diesen Programmen vorausgesetzt wird. Denn die Figur des Selbst-Unternehmers beschreibt noch keine faktisch vorherrschende, empirische Realität. Vielmehr muss sie der Bevölkerung auf vielfältige Weise anem-

¹ Die nachfolgenden Überlegungen widme ich meinem Mitstreiter im Feld der Lehrerfortbildung und langjährigen Freund Dr. George Reilly, der 2008 aus dem aktiven Dienst in eine neue Form des Un-Ruhestands wechselte.

pfohlen und nahe gebracht werden. Die Menschen sollen allererst noch so werden, wie die Bildungsprogramme internationaler und nationaler Akteure bereits vorgeben. In der Anrufung des ‚unternehmerischen Selbst‘ (vgl. Bröckling 2007) finden sich gewissermaßen die zentralen Intentionen gebündelt, denen die verschiedensten Reformansätze zuarbeiten.

Rückt man unter diesen Vorgaben das Programm einer vom Subjektstandpunkt ausgehenden Schulentwicklung (vgl. Rihm 2006 a) in den Blick, könnte leicht der Eindruck entstehen, es trage - gewollt oder nicht - seinen Teil dazu bei, die Zumutungen der Reform im Schulalltag zur Wirkung zu bringen. Denn es operiert gleichfalls mit Figuren des Selbst-Bezugs. Dem eigenen Bekunden nach geht es um die ‚Selbst-Aktivierung‘ von Lernenden (Rihm 2006 b, 202), um die Flexibilisierung von Lernprozessen, um Möglichkeiten zur ‚Selbst-Thematisierung‘ (Rihm 2006 a, 398), um ‚Selbstwirksamkeitserfahrungen‘ (Rihm & Häcker 2007, 208) - kurz: eine vom Subjektstandpunkt ausgehende Schulentwicklung begreift Schule als einen „Ort, an dem Schüler/innen und Lehrer/innen selbstbestimmt *ihre* Weltzugänge initiieren und vorantreiben“ (Rihm 2006 a, 416).

Der ausufernde Gebrauch des Präfix ‚Selbst‘, der die Reformrhetorik kennzeichnet, könnte einen fatalen Kurzschluss nahe legen: nämlich Begriffe wie ‚Selbstbestimmung‘ und ‚Selbststeuerung‘ kurzerhand über einen Leisten zu schlagen. Reformverfechter jedenfalls nehmen gemeinhin wenig Anstoß daran, mit Hilfe eines undifferenzierten Begriffsgebrauchs „sowohl an die zurückliegenden Auseinandersetzungen um den Begriff der Selbstbestimmung anzuknüpfen als auch eine Verschiebung hin zu eher instrumentellen und didaktisch-technischen Fragen des Fähigkeitenerwerbs vorzunehmen. Denn Selbststeuerung zielt nur auf ein Segment dessen, was mit Selbstbestimmung gemeint war, auf funktionsgerechtes Verhalten“ (Boenicke 1998, 2 f.).

Die Unterscheidung von ‚Selbstbestimmung‘ und ‚Selbststeuerung‘ ist also keine sprachliche Finesse (vgl. Pongratz 2005, 176 ff.); der Sache nach geht es um einen Unterschied ums Ganze. Entsprechend geht der vom Subjektstandpunkt ausgehende Schulentwicklungsansatz gegen das funktionalistisch reduzierte Reformverständnis explizit in Stellung. Er zeigt, wie im Windschatten des Autonomie-Postulats, das die Protagonisten der Bildungsreform unablässig vor sich hertragen, ganz andere Grundparameter zum Zug kommen: „Plan, Steuerung und Kontrolle“ (Rihm 2006 a, 402). Offensichtlich müssen die derzeitigen Reformmaßnahmen im Koordinatensystem eines umfassenden, mit Macht vorangetriebenen gesellschaftlichen Transformationsprozesses verortet werden

Die gegenwärtige Bildungsreform ist längst dabei, ein Kontrollregime eigener Art zu etablieren, mit dem die heraufziehende ‚Kontrollgesellschaft‘ ihre Effekte zur Wirkung bringt.

2 Kontrollgesellschaft: Die Krise der Einschließungsmilieus

Damit ist der Terminus gefallen, um den unsere weiteren Überlegungen kreisen: ‚Kontrollgesellschaft‘. Im Jahre 1990 – also nur fünf Jahre vor seinem abrupten Tod – verfasste der französische (Sozial-)Philosoph Gilles Deleuze einen kurzen, inzwischen viel zitierten Text mit dem lapidaren Titel „Postskriptum über die Kontrollgesellschaften“ (Deleuze 1993, 254 ff.). Auf nur wenigen Seiten skizziert hier Deleuze den vor sich gehenden gesellschaftlichen Wandel. „Entscheidend ist“, schreibt Deleuze, „dass wir am Beginn von etwas Neuem stehen.“ (ebd., 261) Aber was ist dieses Neue, dessen inneres Erzittern Deleuze spürt und in eindrucksvollen Bildern und Begriffen zum Ausdruck zu bringen versucht? Es ist eine insgesamt neue Figur der Vergesellschaftung, die Deleuze am Horizont der Gegenwart heraufziehen sieht. Er gibt ihr den Namen ‚Kontrollgesellschaft‘.

Das Neue dieser Gesellschaftsform dechiffriert Deleuze auf dem Hintergrund von Disziplinarprozeduren, die das Gesicht der modernen Gesellschaft bis ins 20. Jahrhundert hinein prägten. Foucault, auf den Deleuze in diesem Zusammenhang explizit Bezug nimmt, veranschaulicht die typische Funktionsweise der ‚sanften‘ Disziplinierung an einem ausgewählten Modell: an Bentham’s Entwurf des ‚Panopticon‘: Das ‚Panopticon‘ ist ein ringförmiger Gefängnisbau, bei dem die Zellen um einen Turm in der Mitte des Gebäudes angesiedelt sind. Die Zellen selbst sind zur Innen- und Außenseite des Gebäudes hin offen, wodurch die Gefangenen (aus der Perspektive des Wärters, der sich im zentralen Turm der Anlage befindet) in einem Zustand permanenter Sichtbarkeit gehalten werden. Der Wärter selbst aber kann sich hinter Sehschlitzen im Turm verborgen halten, so dass kein Gefangener genau wissen kann, wann und ob er sich im Blickfeld des Wärters befindet. Mehr noch: Das Zentrum der Anlage könnte durchaus leer sein – und doch brächte sie ihre disziplinierende Wirkung zur Geltung.

Dies ist mehr als ein raffinierter Gefängnisbau: Es liefert für Foucault das verallgemeinerungsfähige Funktionsmodell, an dem sich die Beziehungen der Macht zum Alltagsleben der Menschen in der modernen Welt umreißen lassen. Das Panopticon funktioniert gewissermaßen als ‚Machtverstärker‘, der die Ef-

effekte der Disziplinierung so weit perfektioniert, dass ihre tatsächliche Ausübung sich einem unteren Grenzwert nähert. Die Macht wird tendenziell unkörperlicher, je beständiger, tiefer, feinmaschiger sie Sichtbarkeiten und Sagbarkeiten produziert. Sie entwickelt sich auf diese Weise zu einer – wie Foucault sagt – allgemeinen „politischen Technologie“ (Foucault 1976, 264).

Voraussetzung dieser politischen Technologie aber ist die Etablierungen von ‚Einschließungsmilieus‘ (wie sie sich im 19. und 20. Jahrhundert herausbildeten). Die Ringmauer des Panopticon symbolisiert recht anschaulich die institutionellen Voraussetzungen, unter denen die Disziplinartechniken ihre Wirkung entfalten: Die disziplinierenden Effekte brauchen einen ‚Rahmen‘, in dem jeder jeden sehen kann bzw. jeder sich zeigen und beweisen muss, ein spezifisches Milieu (sei es das Mikro-Milieu eines gruppendynamischen Settings, sei es das Milieu einer Familie, einer pädagogischen Einrichtung oder eines sozialen Feldes). In gewissem Sinn könnte man sagen: Im Kreis konzentriert sich faktisch wie symbolisch die sanfte Disziplinartechnik: vom Stuhlkreis bis zum 360 Grad Feedback, von der Morgenrunde bis zum Qualitätszirkel, vom Teamgespräch bis zum runden Tisch.

Praktisch alle großen Einschließungsmilieus des 19. und 20. Jahrhunderts (die bürgerliche Kleinfamilie, das Kranken- und das Irrenhaus, das Gefängnis, die Schule, die Fabrik) handhaben die gleichen Disziplinarstrategien. Deleuze fasst ihre Grundoperationen wie folgt zusammen: „Konzentrieren; im Raum verteilen; in der Zeit anordnen; im Zeit-Raum eine Produktivkraft zusammensetzen, deren Wirkung größer sein muss als die Summe der Einzelkräfte“ (Deleuze 1993, 254).

Was aber geschieht, wenn die Einschließungsmilieus in eine Krise geraten? Dass sie nämlich (seit dem letzten Drittel des 20. Jahrhunderts) in einer Krise sind, pfeifen inzwischen die Spatzen von den Dächern. In dieser Situation entwickelt sich Deleuze zufolge ein neues Repertoire von Führungstechniken. Die Disziplinarmacht setzte auf Akte der Disziplinierung, Normierung und Normalisierung. Doch garantieren ‚Disziplin‘ und ‚Norm‘ heute längst keine Produktivität mehr. An ihre Stelle treten vielmehr ‚Flexibilität‘, ‚Motivation‘, ‚Zielvereinbarung‘, ‚Selbstorganisation‘ oder ‚Modularisierung‘. Deleuze thematisiert diesen Wandel als Übergang von der ‚Fabrik‘ zum ‚Unternehmen‘: „Die Fabrik“, schreibt er, „setzte die Individuen zu einem Körper zusammen (...). Das Unternehmen jedoch verbreitet ständig eine unhintergehbare Rivalität als heilsamen Wettstreit und ausgezeichnete Motivation, die die Individuen zueinander in Gegensatz bringt, jedes von ihnen durchläuft und in sich selbst spaltet“ (ebd., 257).

Das ‚Unternehmen‘ löst jedoch nicht nur die ‚Fabrik‘ ab; es wird zum verallgemeinerbaren Modell der neuen Kontrollformen überhaupt. Sie verbinden Freiheit und Herrschaft in der paradoxen Figur „freiwilliger Selbstkontrolle“ (vgl. Pongratz 2004). „Familie, Schule, Armee, Fabrik“, schreibt Deleuze, „sind keine unterschiedlichen analogen Milieus mehr, die auf einen Eigentümer konvergieren, Staat oder private Macht, sondern sind chiffrierte, deformierbare und transformierbare Figuren ein und desselben Unternehmens, das nur noch Geschäftsführer kennt“ (Deleuze 1993, 260). Hätte Deleuze den Terminus der ‚Ich-AG‘ bereits gekannt, an diesem Punkt seiner Überlegungen hätte er fallen müssen. Die Grundfiguren des Transformationsprozesses jedenfalls sind weit vorausgesehen: Deleuze formuliert den vorweggenommenen Kommentar zur aktuellen Bildungsreform: Wie „das Unternehmen die Fabrik ablöst, löst die permanente Weiterbildung tendenziell die Schule ab, und die kontinuierliche Kontrolle das Examen. Das ist der sicherste Weg, die Schule dem Unternehmen auszuliefern. In der Disziplinargesellschaft hörte man nie auf anzufangen (von der Schule in die Kaserne, von der Kaserne in die Fabrik), während man in den Kontrollgesellschaften nie mit irgendetwas fertig wird“ (ebd., 257). Das ganze Leben wird zur Vorbereitung aufs Leben. Oder anders: das ganze Leben erscheint als eine einzige, schwankende Modulation.

Die aktuellen Reformimperative antworten in gewissem Sinn auf das, was Deleuze und Foucault als ‚Krise der Einschließungsmilieus‘ diagnostizieren bzw. was – unter sozialpolitischem Vorzeichen – derzeit als ‚Krise des Sozialstaats‘ thematisiert wird. Fast haben wir uns schon an die Problematisierung wohlfahrtsstaatlicher Garantien und sozialer Sicherungssysteme gewöhnt. Ihre Entwertung gehört inzwischen zum politischen Alltagsgeschäft. Sie soll die neue Form der ‚Regierung des Sozialen‘ plausibler erscheinen lassen, die auf die ‚Krise der Einschließungsmilieus‘ zu antworten versucht.

Was macht diese neue Regierungsform aus? Im Zentrum des neuen Regierungsmodus steht der tendenzielle Übergang von der öffentlichen zur privaten Sicherheit, vom gesellschaftlichen zum individuellen Risikomanagement, von der Sozialversicherung zur Eigenverantwortung, von der Staatsversorgung zur Selbstsorge. Ziel dieser veränderten Programmatik ist die sozialpolitische Konstruktion verantwortungsbewusster, und das bedeutet: sich selbst wie auch der Gesellschaft gegenüber verantwortlicher, zugleich ‚ökonomischer‘ und ‚moralischer‘ Subjekte“ (Lessenich 2003, 86). Kennzeichen des aktuellen Umbruchs sind also nicht nur ökonomische oder soziale Deregulierungsprozesse; Kennzeichen ist auch eine parallel laufende ‚moralische Aufrüstung‘. Denn gefordert wird

nicht nur ein ökonomisch kalkulierendes Selbstverhältnis, sondern der beständige Ausweis von Eigenverantwortlichkeit, privater Vorsorge und selbsttätiger Prävention. „Untersozialisierte, will sagen: arbeitsunwillige, präventionsverweigernde, aktivierungsresistente Subjekte verkörpern in diesem Kontext Bedrohungen des Sozialen – ökonomisch, als Investitionsruinen, und moralisch, als Solidaritätsgewinner“ (ebd., 89). Entsprechend wird den Menschen nahe gelegt, beständig auf sich selbst zu schauen, zum eigenen Spiegel (oder auch: ‚Beichtspiegel‘) zu werden. Der vervielfachte, permanente, panoptische Blick der Anderen wandert gewissermaßen nach innen: Das neue moralische Subjekt wird zu seinem eigenen Beobachter, Kontrolleur, Investor, kurz: zu seinem eigenen Unternehmer. Mit dieser Verlagerung von Führungskapazitäten von zentralisierenden Instanzen hin zu ‚selbstverantwortlichen und ‚selbstorganisierenden‘ Einzelnen kündigt sich ein grundlegender Umbruch der Regierungsformen an: von (harten oder sanften) Disziplinarformen hin zu neuen Formen der Gouvernamentalität (vgl. Pongratz u. a. 2006).

3 Gouvernamentalität: Die Führung der Selbst-Führungen

Der Begriff der Gouvernamentalität geht auf den ‚späten‘ Foucault zurück (Ende der 70er/Anfang der 80er Jahre). Foucault war ebenso wenig wie Deleuze verborgen geblieben, dass sich die alte Disziplinargesellschaft längst in Auflösung befand: „Wir stehen“, so schrieb er, „vielleicht am Beginn einer großen krisenhaften Neueinschätzung des Problems der Regierung“ (Foucault zit. n. Lemke 1997, 240). Allerdings: wenn hier von ‚Regierung‘ die Rede ist, dann nicht in unserem heutigen, engen Sprachgebrauch. Während ‚Regierung‘ von uns heute ausschließlich politisch verstanden wird, zeigt Foucault, „dass sich das Problem der Regierung bis ins 18. Jahrhundert hinein in einen allgemeinen Rahmen stellte. Von Regierung war nicht nur in politischen Texten, sondern auch in philosophischen, religiösen, medizinischen, pädagogischen etc. Arbeiten die Rede. Über die Lenkung des Staates oder der Verwaltung hinaus meinte *Regierung* auch Probleme der Selbstbeherrschung, der Leitung der Familie und der Kinder, der Steuerung des Haushalts, die Lenkung der Seele etc. Aus diesem Grund bestimmt Foucault Regierung als Führung, genauer gesagt als „Führung der Führungen“ (Foucault 1987, 255), die ein Kontinuum umfasst, das von der ‚Regierung des Selbst‘ bis zur ‚Regierung der Anderen‘ reicht“ (Lemke 2002, 46).

Was Foucault im Rahmen seiner Untersuchung von Regierungsformen vor allem interessiert, das ist das Beziehungsnetz von subtilen Zwängen, die sich zusehends der Individuen bemächtigen, indem sie sie zu permanenter Selbstprüfung, Selbstartikulation, Selbstdechiffrierung und Selbstoptimierung anstacheln. Kurz: Foucault interessiert sich für die *Subjektivierungspraktiken* der Gegenwartsgesellschaft. Zu diesem Zweck entwirft er das Konzept der Gouvernamentalität. Foucault geht dabei der Frage nach, wie sich politische Regierungsformen mit spezifischen (Selbst-)Führungstechniken verbinden; oder anders: wie ‚Regierungslogiken‘ und Subjektivierungspraktiken miteinander verknüpft sind.

Foucault zeigt nun, wie die Restrukturierung von Staat und Gesellschaft mehr denn je darauf abzielt, *Selbsttechnologien* zu erfinden und zu fördern, die an Regierungsziele angekoppelt werden können. Im Rahmen neoliberaler Gouvernamentalität signalisieren *Selbstbestimmung, Verantwortung und Wahlfreiheit* daher „nicht die Grenze des Regierungshandelns, sondern sie *sind selbst ein Instrument und Vehikel*, um das Verhältnis der Subjekte zu sich selbst und zu den anderen zu verändern. Der Abbau wohlfahrtsstaatlicher Interventionsformen wird flankiert von Regierungstechniken, die die Führungskapazität von staatlichen Apparaten und Instanzen weg auf ‚verantwortliche‘, ‚umsichtige‘ und ‚rationale‘ Individuen verlegen. (vgl. Lemke/Krasmann/Bröckling 2000, 30)

Im Zuge dieser Gewichtsverlagerung gewinnt Pädagogik eine immense Bedeutung: Schule und Weiterbildung, Erziehungseinrichtungen und Sozialarbeit werden eingebunden in einen strategischen Komplex, der darauf abzielt, die gesellschaftlichen Verhältnisse auf der Grundlage einer neuen, Topographie des Sozialen zu recodieren. Die Bildungsreform erweist sich in dieser Perspektive als gouvernementale Strategie *par excellence*.

4 Bildungsreform: Die Intensivierung der Selbst-Vermarktung

Die Verbindung von politischen Regierungsformen mit neuartigen (Selbst-)Führungs- und Kontrolltechniken, kurz: die ‚freiwillige Selbstkontrolle‘ der Individuen lässt sich auf allen Ebenen des Bildungssystems nachzeichnen (vgl. Pongratz 2004, 253 ff.):

- So wie aus Lohnempfängern ‚Arbeitskraftunternehmer‘ (vgl. Voß & Pongratz 1998), „Ich-AGs“ oder ‚Intrapreneure‘ werden sollen, so werden Teilnehmer von Bildungsprozessen umdefiniert zu Selbstmanagern des Wissens, zu auto-poietischen ‚lernenden Systemen‘, denen vor allem dann Erfolg in Aussicht

gestellt wird, wenn sie moderne Managementqualitäten an sich selbst entwickeln, also: sich die Produktionsmittel zur Wissensproduktion aneignen (Lernen des Lernens), sich unter den Selbstzwang permanenter Qualitätskontrolle und -optimierung setzen, sich gleichermaßen als Kunde wie als Privatanbieter auf dem Bildungsmarkt begreifen lernen usw. Alle – Schüler/innen wie Lehrer/innen – werden zu ihrem eigenen Kompetenzzentrum; entsprechend rückt der Kompetenzbegriff ins Zentrum pädagogischer Reflexion (vgl. Pongratz u. a 2007). Der Kompetenzbegriff kann seine Verwandtschaft mit ‚competition‘, mit Wettbewerb und Konkurrenz, nicht verleugnen. Kompetenzen sollen „im Dschungel globalisierter Märkte“ (Erpenbeck 2001, 206) die Möglichkeiten zum selbstgesteuerten Lernen sicherstellen.

- Auf der Ebene von Unterrichtsprozessen wird ein neues Vokabular in Umlauf gesetzt, das Unterrichten als eine Art Lernmanagement begreift, als Arrangement und Steuerung von Lernsituationen. In unmittelbarer Übersetzung von Enabeling-Strategien des betriebswirtschaftlichen Managements propagiert die systemtheoretisch-konstruktivistische Pädagogik eine neuartige ‚Ermöglichungsdidaktik‘ (vgl. Arnold & Siebert 1995). Sie sanktioniert auf didaktisch-methodischer Ebene den ökonomisch fälligen Übergang von fordistischen Formen der Bildungsproduktion (wie ihn die Bildungsreform der 70er Jahre propagierte) zu postfordistischen Steuerungsmodellen, die auf kunden- und subjektorientierte, mobile Anpassungsstrategien setzen. Ungewissheit bzw. Kontingenz wird dabei subjektiv umdefiniert: Sie soll „nicht mehr ausschließlich als Bedrohung (wahrgenommen werden),(...) sondern als Freiheitsspielraum und damit als Ressource, die es zu erschließen gilt“ (Bröckling 2000, 133). Entsprechenden Lernarrangements fällt die Aufgabe zu, die erwünschten *Subjektivierungspraktiken* zu ermöglichen und zugleich funktional abzusichern. „Alle pädagogischen Elemente, die einmal zur autonomen Subjektbildung gedacht waren, Projektlernen, Situationslernen, komplexe Lernarrangements und vieles mehr, tauchen als neue Mittel auf“ (Röder 1989, 186), um die Individuen in gouvernementale Strategien einzubinden.
- Dem dient auf institutioneller Ebene die Reorganisation von Bildungseinrichtungen als marktorientierten Service-Center. Ihr Zweck ist nicht mehr ‚Bildung‘, sondern die Privatisierung und Kommerzialisierung von Wissen. Bildungsprozesse werden umgewandelt in Eigentumsoperationen mit Wissen als Ware, deren Abwicklung formal nach dem Muster betrieblichen Projektmanagements gehandhabt wird. „Der Absolvent als Markenartikel –

so könnte man das heimliche Programm der aktuellen Bemühungen zu einer Bildungsreform in eine knappe Formel fassen“ (Fischbach 2002, 11). Die Effektivität und Effizienz des gesamten Unternehmens aber lässt sich nicht mehr durch isolierte Maßnahmen sicherstellen, sondern erzeugt einen manifesten Bedarf an Organisations- und Qualitätsentwicklung. Das ‚totale Qualitätsmanagement‘, das sich als treibender Motor der Transformation von Schule und Weiterbildung etabliert, wird seinem totalitären Anspruch durchaus gerecht: Die Freiheit der Firma „Ich & Co.“ (vgl. Bridges 1996) besteht in der freiwilligen Selbstunterwerfung unter ein permanentes und umfassendes ökonomisches Tribunal (als dessen Ausführungsorgane sich Unternehmensberatungen in Szene setzen). Weil jedoch in diesen Prüfprozessen die eigene Position immer nur relational zu jener der Mitbewerber bestimmt wird, hört der Zwang zur Leistungssteigerung niemals auf. Jeder rückt gleichzeitig und gleichermaßen in die Rolle des Preisrichters und Wettbewerbers, des Gewinners und Verlierers, des Selbst-Unternehmers und Leibeigenen.

Angesichts dieser Lagebeschreibung gäbe es gute Gründe, die Flinte ins Korn zu werfen. Doch wäre damit die ambivalente Wirkung der neuen Kontrollstrategien bei weitem unterschätzt. So sehr diese Strategien auch darauf abzielen, sich einer ‚freiwilligen Selbstkontrolle‘ zu unterwerfen, so sehr sind sie zugleich darauf angewiesen, neue Spielräume der Selbstsetzung, neue Subjektivierungspraktiken nicht nur zuzulassen, sondern geradezu einzufordern. *Tatsächlich sind gouvernementale Strategien in sich widersprüchlich*: Sie erfordern die aktive, selbst gewählte und gewollte Integration von Individuen in strategisch organisierte Kontexte. Dazu aber müssen sie permanent Freiheitsspielräume eröffnen und dazu auffordern, sich ihrer auch zu bedienen. (Daher rührt die Dauerpropaganda der Bildungsreform, die Lehrer/innen unablässig nahe legt, die neuen Freiheiten auch anzunehmen.) So gesehen enthalten alle gouvernementalen Strategien eine ‚Sollbruchstelle‘, ein notwendiges Moment von Differenz, an dem sich die Kritik entzünden kann.

5 Sollbruchstellen: Die Kehrseite der Reform

Angesichts des Sogs, den die Reformmaßnahmen im Bildungssystem derzeit entwickeln, scheint es nicht ganz einfach, die „Sollbruchstellen“ pädagogischer Praxis in den Blick zu rücken. Daher sei ein kurzer Umweg gestattet: ein Sei-

tenblick auf innovative Produktionssektoren der Industrie, vor allem auf das Feld der informatisierten Erwerbsarbeit. Wenn dort von ‚managementality‘, ‚employability‘ oder ‚entrepreneurship‘ die Rede ist, dann finden sich unter diesen Schlagwörtern besondere Subjektivierungspraktiken gebündelt, ohne die die neuen Produktionsanforderungen ins Leere liefen. Denn für die neuen, ‚subjektivierten Arbeitsformen‘ erweist sich (im Gegensatz zu früheren Produktionskonzepten) Subjektivierung nicht als Hindernis einer reibungslosen Produktion, sondern als Produktionsbedingung. Systemische Produktionskonzepte arbeiten mit Steuerungsmodellen, die sich in einem Spannungsfeld von Autonomie und Kontrolle bewegen (vgl. Schroeder 2002, 41 ff.). Informationstechnisch gesteuerte Produktionsketten erzeugen einen prinzipiellen Subjektivitätsbedarf. Sie setzen eine subjektive Verständigung über die Sinnstrukturen des Produktionsprozesses voraus. Wer es an Reflexivität, an „Initiative, Anpassungsfähigkeit, Dynamik, Mobilität und Flexibilität fehlen lässt, zeigt objektiv seine (...) Unfähigkeit, ein freies (...) Subjekt zu sein.“ (Lemke/ Krasmann/ Bröckling 2000, 30). Freiheit wird ein unverzichtbares – aber auch risikoreiches – Moment der Produktionsbedingungen.

Entsprechend haben Unternehmensleitungen ein verständliches Interesse daran, die geforderte Reflexivität sowohl einzufordern, wie auch auf betriebliche Rationalisierungsziele einzuschränken. Doch lässt sich diese Selbstbegrenzung nicht mehr einfach dekretieren. Daher arbeiten moderne Unternehmen mit ‚weichen‘ Führungsformen, mit Animation oder Suggestion, kurz: mit einer „eingeflüsterten Emanzipation“ (Fach 2000, 121). Sie rücken den Individuen so weit auf den Leib, bis sich das Netzwerk von Ein- und Ansprüchen verdunkelt. Ihr Ziel aber lässt sich klar dechiffrieren: nämlich Fremd- in Selbststeuerung zu überführen, die Menschen dazu anzuhalten, ihre ‚inneren Betriebsabläufe‘ zu optimieren, ihr eigener Qualitätsmanager zu werden – also nicht nur ‚Entrepreneur‘, sondern ‚Intrapreneur‘. Doch lässt sich das reflexive Moment des Arbeitsprozesses nicht wie ein Geist in der Flasche unter Verschluss halten. Die neue Unternehmensführung bringt ihre eigenen Diskontinuitäten immer wieder selbst hervor: die Möglichkeit zur kritischen Bezugnahme auf die eigenen Voraussetzungen und Haltungen, die Möglichkeit zur Selbstdistanzierung, zur Selbstsetzung. In der Weise, wie die technologische Gesellschaft selbstreflexiv werden muss, bringt sie auch das Mittel hervor, um zum Gesamtzusammenhang auf Distanz zu gehen (vgl. Pongratz 2003, 23). Die ‚Gefahr‘ wächst nun objektiv, sodass – wie es bei Heydorn heißt – das Subjekt „aus der Summe

seiner Funktionen hervortritt und sie auf sich selber bezieht“ (Heydorn 1980, 290).

Aus industriesoziologischer Perspektive springt die Ambivalenz der neuen Produktionsbedingungen ins Auge. Um wie viel mehr muss sie ein Berufsfeld bestimmen, in dem Subjektivierungspraktiken – also: Fragen der Selbst- und Fremdführung, der Selbstartikulation und -steigerung, kurz: der Bildung – den Kern des beruflichen Selbstverständnisses und Alltagshandelns ausmachen. Es kann so gesehen nicht verwundern, dass die Etablierung gouvernementaler Strategien vor allem über das Bildungssystem bewerkstelligt werden soll. Noch weniger aber kann verwundern, dass die Widersprüche dieses Implementationsprozesses im Bildungssystem besonders augenfällig zu Buche schlagen.

6 Kritische Perspektiven: Riskanz, Widerstand und Teilhabe

Es wäre naiv anzunehmen, dass Schüler/innen sich dem Zwang zur strategischen Produktion von Schulleistungen jederzeit widerspruchsfrei fügen; ebenso naiv wäre es zu glauben, Lehrer/innen könnten die Verwertbarkeit dieser Leistungen jederzeit garantieren. Um die Schüler/innen dennoch bei der Stange zu halten, wird den Lernanforderungen ein Glücksversprechen zur Seite gestellt: Schulisches Lernen erweise sich als adäquater Weg zu (späterem) Erfolg. Doch erfüllt sich die grimmige Hoffnung, durch Leistungswillen und permanentes Lernen einen Vorteil gegenüber den konkurrierenden Mitschülern herauszuschlagen, gewöhnlich nur für eine Minderheit.

Das schulische Konkurrenz- und Selektionssystem erzeugt vielmehr systematisch Verlierer. Für diese kann sich subjektiv als sinnvoll erweisen, was objektiv als Scheitern registriert wird: sich den omnipräsenten Ansprüchen zu verweigern und auszuweichen (vgl. Holzkamp 2004, 31 f.) Es gibt Grenzen der Belastbarkeit, der Anpassungsbereitschaft, der Selbstunterwerfung; es gibt lebenskluge Gründe zum lautlosen Widerstand gegen das heraufziehende Kontrollregime: durch Rückzug aus den pädagogisch besetzten Feldern, durch Unkenntlichwerden, durch Verschwinden. Zweifellos ist diese defensive Widerstandsfigur zutiefst ambivalent (vgl. Axmacher 1990, 212 ff.). Als Generalformel oder verallgemeinerungsfähige Strategie eignet sie sich sicher nicht². Doch gibt es durchaus auch alternative Handlungsoptionen. Im Anschluss an die subjekt-

² Dennoch zieht sie Kreise. Birgit Vanderbeke hat mit ihrer Erzählung „Sweet Sixteen“ diesem defensiven Widerstand von Schüler/innen eine aktuelle literarische Form gegeben.

wissenschaftliche Sichtweise arbeitet Thomas Rihm (2006a, 413) „defensive“ wie „expansive“ *Widerstandsszenarien* heraus. An die Stelle des Rückzugs können ebenso gut herausfordernde Strategien treten, Versuche also, die Reformprogramme mit dem Anspruch von Freiheit zu konfrontieren, den sie gewöhnlich nur rhetorisch bedienen. Beides ist möglich – und beides ist riskant: das Spiel nicht mitzuspielen und das Spiel anders zu spielen. Wer letztere Möglichkeit wählt, muss den Widersprüchen nachgehen, die dem Reformprozess selbst innewohnen. Denn das System erzeugt unter dem Anspruch der Mündigkeit stets neue Unmündigkeit. Es verspricht allen erweiterte Bildungschancen und belässt es bei erweiterten Kontrollprozeduren.

Die Riskanz, die mit dieser Situation verbunden ist, kann lähmen. Doch kann sich an den vielfältigen, situativen Widerspruchserfahrungen ebenso gut die Kritik entzünden. Eine Kritik, die darauf abzielt, die im Hintergrund verlaufenden Entscheidungsprozesse „nach vorne“ zu holen, hartnäckig die Gründe, die diesen Entscheidungen zugrunde liegen, nachzufragen, letztlich unüberhörbar Einfluss auf die Abläufe nehmen zu können. Diese eingeforderte *Teilhabe*, die auf Mit-Wirkung zielt, um den Beteiligten (wieder) Gehör für ihre Belange zu ermöglichen, rückt die Schüler in besonderer Weise ins Blickfeld: sie begreift sie als Experten ihres eigenen Bildungsprozesses. Die bloße Teilnehmerhetorik hingegen bedient gouvernementale Strategien; sie legen fest, wann, wer, was zugunsten welcher (erwarteter, vorentschiedener) Ziele beitragen darf. In der Möglichkeit zur aktiven Einflussnahme der Beteiligten an institutionellen Bildungsprozessen von Standpunkt *ihrer* Interessen aus, in der Möglichkeit also, den Subjektstandpunkt zur Geltung kommen zu lassen, unterscheidet sich diese Rhetorik vom Teilhabegedanken. Die Forderung nach Teilhabe zeigt also an: Bildung widerstreitet ihrer neoliberalen Reduktion zur verwertbaren Ware.

Damit allerdings die Akteure in Bildungsprozessen derart aktionsfähig und wirksam werden können, brauchen sie den „Umriss einer Aussicht“ (Heydorn 2004, 254), eine Perspektive, die den Menschen zeigt, dass sie auch anders lernen, arbeiten und leben könnten. Es ist gerade diese Perspektive, die Konzepten subjektbezogener Schulentwicklung ihre aufstörende Aktualität verleiht.

Resümee

Rückblickend lassen sich vor allem zwei Aspekte ins Auge fassen, die der aktuellen Bildungsreform ins Stammbuch zu schreiben wären: Sie betreffen zum einen ihre unkritische Selbststilisierung als ‚Befreiungs-Bewegung‘. Die gängige

Reformrhetorik glaubt offensichtlich an das, was sie verkündet – und geht sich damit selbst auf den Leim. Lässt man sich von den hehren Versprechungen nicht den Kopf verdrehen, dann rückt der zweite Aspekt in den Blick: dass die Reform ein neues Kontrollregime etabliert, dass angesichts dieses Regimes die Befreiungsrhetorik sich selbst widerlegt, dass schließlich Bruchstellen und Widersprüche der Reform zu Tage treten. Diese Widersprüche, so könnte man den Grundtenor unserer Überlegungen zusammenfassen, sind kein Manko, sondern eine Chance. Sie geben den Blick frei auf eine ‚etwas andere‘ Reformperspektive: auf eine *Schulreform*, die ihre (selbst-)kritischen Perspektiven *vom Subjektstandpunkt aus* entwickelt.

Literatur

- Arnold, Rolf & Siebert, Horst (1995). Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler: Verlag Schneider Hohengehren.
- Axmacher, Dirk (1990). Widerstand gegen Bildung. Weinheim: Beltz Verlag.
- Bridges, Wiliam (1996). Ich und Co. Wie man sich auf dem Arbeitsmarkt behauptet. Hamburg: Hoffmann u. Campe.
- Boenicke, Rose (1998). Autopoiesis im Klassenraum? Begründungsprobleme von Konzepten selbstgesteuerten Lernens. Habilitationsvortrag. TU Darmstadt.
- Bröckling, Ulrich (2007). Das unternehmerische Selbst. Frankfurt/ Main: Suhrkamp.
- Bröckling, Ulrich (2000). Totale Mobilmachung. Menschenführung im Qualitäts- und Selbstmanagement. In Bröckling, U./Krasmann, S./Lemke, Th. (Hg.), Gouvernamentalität der Gegenwart. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 131 – 165.
- Deleuze, Gilles (1993). Postskriptum über die Kontrollgesellschaften. In ders.: Unterhandlungen 1972 – 1990. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 254 – 262.
- Erpenbeck, John (2001). Selbstorganisiertes Lernen - Ausdruck des Zeitgeistes oder Ausdruck der Zeit?. In Hoffmann, Dietrich & Maack-Rheinländer, Kathrin (Hg.), Ökonomisierung der Bildung. Weinheim: DSV, 199 – 214.
- Fach, Wolfgang (2000). Staatskörperkultur. Ein Traktat über den ‚schlanken Staat‘. In Bröckling, U./Krasmann, S./Lemke, Th. (Hg.), Gouvernamentalität der Gegenwart. Frankfurt/ Main: Suhrkamp, 110 – 130.
- Fischbach, Rainer (2002). Die Wissensgesellschaft. Maßstab oder Phantom der Bildungsdebatte?. *Widersprüche* 83, 9 – 22.
- Foucault, Michel (1987). Das Subjekt und die Macht. In Dreyfus, H. L./Rabinow, P./Foucault, M., Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 243 – 264.
- Foucault, Michel (1976). Überwachen und Strafen. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Heydorn, Heinz-Joachim (1980/2004). Überleben durch Bildung. Umriss einer Aussicht. In Werke. Bd. 4 (Studienausgabe). Wetzlar: Büchse d. Pandora, 254 – 273.

- Holzcamp, Klaus (2004). Wider den Lehr-Lern-Kurzschluss. In Faulstich, Peter & Ludwig, Joachim (Hg.), *Expansives Lernen*. Baltmannsweiler: Schneider, 29 – 39.
- Lemke, Thomas (2002). Stichwort: Gouvernamentalität. *Information Philosophie* 3, 46 – 48.
- Lemke, Th./Krasmann, S./Bröckling, U. (2000). Gouvernamentalität, Neoliberalismus und Selbsttechnologien. Eine Einleitung. In Bröckling, U./Krasmann, S./Lemke, Th. (Hg.), *Gouvernamentalität der Gegenwart*. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 7 – 40.
- Lemke, Thomas (1997) Eine Kritik der politischen Vernunft. Foucaults Analyse der modernen Gouvernamentalität. Berlin: Argument Verlag.
- Lessenich, Stefan (2003). Soziale Subjektivität. Die neue Regierung der Gesellschaft. *Mittelweg* 36/H.4, 80 – 93.
- Pongratz, Ludwig A. u. a. (Hg.) (2007). *Bildung – Wissen – Kompetenz. Bildungsphilosophie in der Wissensgesellschaft*. Bielefeld: Janus.
- Pongratz, Ludwig A. u.a. (Hg.) (2006). *The Learning Society from the Perspective of Governmentality*, Oxford: Blackwell.
- Pongratz, Ludwig A. (2005). Untiefen im Mainstream. Zur Kritik konstruktivistisch-systemtheoretischer Pädagogik. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Pongratz, Ludwig A. (2004). Freiwillige Selbstkontrolle. In Ricken, Norbert/Rieger-Ladich, Markus (Hg.), *Michel Foucault: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: VS Verlag, 243 – 260.
- Pongratz, Ludwig A. (2003). Zeitgeistsurfer. Beiträge zur Kritik der Erwachsenenbildung. Weinheim: Beltz.
- Rihm, Thomas (2006 a). Schule als Ort kooperativer Selbstverständigung entwickeln. In ders. (Hg.), *Schulentwicklung. Vom Subjektstandpunkt ausgehen*. Wiesbaden: VS Verlag, 393 – 428.
- Rihm, Thomas (2006 b). Entkoppelung tut Not – zum Verhältnis von Standardisierung und Lebensinteressen in der (Hoch)Schulbildung. In Boenicke, Rose u.a. (Hg.), *Innovativ Schule entwickeln*. Heidelberg: Mattes Verlag, 191 – 217.
- Rihm, Thomas & Häcker, Thomas (2007). Nachhaltig lernen angesichts normierender Standards und faktischer Vielfalt. *Pädagogische Rundschau* 2, 199 – 210.
- Röder, Rupert (1989). Funktionalisierung von Bildung im Bereich informations- und kommunikationstechnischen Lernens. In Gieseke, W./Meueler, E./Nuissl, E. (Hg.), *Zentrifugale und zentripetale Kräfte in der Disziplin Erwachsenenbildung*. Mainz: DGfE Kommission Erwachsenenbildung.
- Schroeder, Jörg (2002). Emanzipation durch informatisierte Erwerbsarbeit?. Magisterarbeit TU Darmstadt.
- Voß, G. Günter & Pongratz, Hans J. (1998). Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 131 – 158.

Teilhabe an Schule

Zu den Chancen wirksamer Einflussnahme auf
Schulentwicklung

Rihm, Th. (Hrsg.)

2014, X, 449 S. 18 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-531-17393-1