

Frank Elster

Der Arbeitskraft- unternehmer und seine Bildung

Zur (berufs-)pädagogischen
Sicht auf die Paradoxien
subjektivierter Arbeit

[transcript]

TheorieBilden

Frank Elster

Der Arbeitskraftunternehmer und seine Bildung

Theorie Bilden

Band 11

HANNELORE FAULTSTICH-WIELAND, HANS-CHRISTOPH KOLLER,
KARL-JOSEF PAZZINI, MICHAEL WIMMER
(HERAUSGEBER IM AUFTRAG DES FACHBEREICHS
ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT DER UNIVERSITÄT HAMBURG)

Editorial

Die Universität ist traditionell der hervorragende Ort für Theoriebildung. Ohne diese können weder Forschung noch Lehre ihre Funktionen und die in sie gesetzten gesellschaftlichen Erwartungen erfüllen. Zwischen Theorie, wissenschaftlicher Forschung und universitärer Bildung besteht ein unlösbares Band.

Auf diesen Zusammenhang soll die Schriftenreihe »Theorie Bilden« wieder aufmerksam machen in einer Zeit, in der Effizienz- und Verwertungsimperative wissenschaftliche Bildung auf ein Bescheidwissen zu reduzieren drohen und in der theoretisch ausgerichtete Erkenntnis- und Forschungsinteressen durch praktische oder technische Nützlichkeitsforderungen zunehmend delegitimiert werden. Dabei ist der Zusammenhang von Theorie und Bildung in besonderem Maße für die Erziehungswissenschaft von Bedeutung, ist doch Bildung nicht nur einer ihrer zentralen theoretischen Gegenstände, sondern zugleich auch eine ihrer praktischen Aufgaben. In ihr verbindet sich daher die Bildung von Theorien mit der Aufgabe, die Studierenden zur Theoriebildung zu befähigen.

In dieser Schriftenreihe werden theoretisch ausgerichtete Ergebnisse aus Forschung und Lehre von Mitgliedern des Fachbereichs publiziert, die das Profil des Faches Erziehungswissenschaft, seine bildungstheoretische Besonderheit im Schnittfeld zu den Fachdidaktiken, aber auch transdisziplinäre Ansätze dokumentieren. Es handelt sich dabei um im Kontext der Fakultät entstandene Forschungsarbeiten, hervorragende Promotionen, Habilitationen, aus Ringvorlesungen oder Tagungen hervorgehende Sammelbände, Festschriften, aber auch Abhandlungen im Umfang zwischen Zeitschriftenaufsatz und Buch sowie andere experimentelle Darstellungsformen.

Der Autor dieses Bandes:

Frank Elster (Dr. phil.) ist in leitender Position bei einem großen Bildungsträger in Norddeutschland tätig.

FRANK ELSTER

Der Arbeitskraftunternehmer und seine Bildung

Zur (berufs-)pädagogischen Sicht auf die Paradoxien
subjektiver Arbeit

[transcript]

Diese Publikation wurde 2006 als Dissertation an der Universität Hamburg eingereicht und angenommen.

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

© 2007 transcript Verlag, Bielefeld



This work is licensed under a Creative Commons
Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 3.0 License.

Umschlaggestaltung & Innenlayout: Kordula Röckenhaus, Bielefeld

Lektorat & Satz: Frank Elster

Druck: Majuskel Medienproduktion GmbH, Wetzlar

ISBN 978-3-89942-791-2

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.

Besuchen Sie uns im Internet: <http://www.transcript-verlag.de>

Bitte fordern Sie unser Gesamtverzeichnis und andere Broschüren an unter: info@transcript-verlag.de

Inhalt

Einleitung	9
TEIL I: SUBJEKTIVIERUNG DER ARBEIT	
Einführung	17
1 Der Wandel der Arbeit	21
Vom Fordismus zum Postfordismus	22
Neue Produktionskonzepte in der Industrie	26
Das Paradigma der Dienstleistung	30
Die Bedeutung von Wissen	33
Entgrenzung, Flexibilisierung, Deregulierung	37
Die Erosion des Berufskonzepts	43
2 Soziologische Positionen	49
Der Arbeitskraftunternehmer	50
Subjektivierung von Arbeit	58
Das Subjekt im Postfordismus bei André Gorz	65
Das Subjekt im Spiegel der „Managementliteratur“ und die affektive Bindung an die Arbeit	72
3 Berufspädagogische Positionen	89
Kompetenzentwicklung	90
Das Subjekt im Zentrum der Betrachtung	99
Das Subjekt im Arbeitsprozess – ein zweifacher Vorbehalt	107
„Moderne Beruflichkeit“	117

4 Beruf, Bildung und Identität	127
Bildung im Medium beruflicher Arbeit	129
Theoretische Grundlagen der Kollegschele und die Rolle einer beruflichen Identität	132
Einige empirische Ergebnisse: die Bedeutung fachlicher Inhalte	138
Bedeutet das „Ende der Normalbiographie“ auch das „Ende der beruflichen Identität“?	146
5 Subjektivierung der Arbeit – offene Fragen	149
TEIL II: SUBJEKTIVATION	
Einführung	157
6 Unterwerfung	161
Das paradoxe Subjekt	163
Subjektivierung als Arbeitskraftunternehmer	174
Emanzipation des Subjekts?	177
Exkurs: Identität	183
7 Anerkennung	193
Grundlagen einer Theorie der Anerkennung	195
Die Anerkennung des Arbeitskraftunternehmers	198
Intransparenz von Anerkennung	208
Pluralität von Anerkennung	214
8 Radikale Pluralität	219
Der Widerstreit	222
Das postmoderne Wissen	229
Soziale Existenzen	232
Die Vorherrschaft der ökonomischen Diskursart	237
Die Namen und das Mediale	240
Die postmoderne Namenlosigkeit	250
9 Paradoxien subjektiver Arbeit – mögliche Antworten	255

TEIL III: BILDUNG

Einführung	267
10 Zur Neubestimmung des Bildungsbegriffs	271
Der erziehungswissenschaftliche Bildungsbegriff	273
Bildung und Unterwerfung (Bildung als Gabe)	280
Bildung und Anerkennung	287
Bildung und radikale Pluralität (Bildung und Widerstreit)	296
11 Zur Bildung des Arbeitskraftunternehmers	305
Bildung und die „Schlüsselqualifikationen des Arbeitskraftunternehmers“	306
Bildung und Macht im Feld subjektivierter Arbeit	309
Die Bildung des Arbeitskraftunternehmers und ihre Paradoxie	313
Schluss	317
Literatur	325
Danksagung	359

Einleitung

„Wenn ich frage, wer ich für mich sein könnte, muss ich auch fragen, welchen Platz es in dem diskursiven Regime, in dem ich lebe, für ein ‚Ich‘ gibt.“
(Judith Butler)

„Man muss den Job als Party begreifen.“
(Rainald Goetz)

Arbeit hat Konjunktur – als Thema. Obwohl, oder vielleicht gerade weil, Erwerbsarbeit ein knappes Gut ist, scheint sie mehr denn je im Fokus der Sozialwissenschaften zu stehen. Dabei ist es nicht nur die Erwerbsarbeit an sich, die die Aufmerksamkeit auf sich lenkt. Zur Debatte steht der *Abbau von Normalarbeitsverhältnissen*:

„Beginnend in den Wirtschaftswunderjahren reifte in Deutschland zu voller Blüte, was in der industriellen Organisation der Erwerbsarbeit zuvor bereits angelegt war und sich bis in die heutige Zeit tief in das gesellschaftliche Bewusstsein eingepägt hat: das *Normalarbeitsverhältnis*, d.h. eine Beschäftigung in Vollzeitform mit unbefristetem Arbeitsvertrag in abhängiger Lohnarbeit und dadurch gewährleisteter umfassender Einbindung in die sozialen Sicherungssysteme. Aber: der klassisch gewordene Dreiklang ihres (vornehmlich männlichen) Biographiemusters Ausbildung, ‚monogame‘ Berufstätigkeit, Ruhestand ist dissonant geworden. Die Zahl ‚buntscheckiger‘ Beschäftigungsverhältnisse nimmt seit Jahren deutlich zu: Mehr Teilzeitarbeit, mehr geringfügige Beschäftigung, mehr befristete Jobs, mehr atypische Anstellungen bis hin zur Scheinselbstständigkeit.“ (Engelmann & Wiedemeyer 2000, 11)

Doch selbst dort, wo sich noch Normalarbeitsverhältnisse finden lassen, ändert sich der Charakter von Arbeit grundlegend:

„Im Zuge eines auf die ‚Entgrenzung‘ [...] von Arbeitsstrukturen abzielenden Wandels von Betriebsstrategien werden den Arbeitenden erweiterte Freiräume gewährt – in teils überraschendem Maße. Keine unbedingten Freiheiten im emphatischen Sinne des Wortes, versteht sich, aber doch (je nach Kontext) neuartige Handlungsmöglichkeiten, im Arbeitsprozess wie in der Sphäre der Reproduktion. Möglichkeiten, die von den Betroffenen ‚subjektiv‘ genutzt werden können, aber auch – was zunehmend klar wird – genutzt werden *müssen*, um die steigenden Anforderungen überhaupt erfüllen zu können.“ (Moldaschl & Voß 2002b, 13)

Die mit „Arbeit und Betrieb befassten Sozialwissenschaften“ sprechen deshalb von einer „Subjektivierung von Arbeit“ (ebd.). Subjektivierung solle

„die bürokratisch verschütteten subjektiven Potenziale freilegen, Engagement und Begeisterung mobilisieren, teure Kontrollsysteme durch kostenlose und effektivere *Selbstkontrolle* substituieren, Herrschaft durch *Selbstbeherrschung* virtualisieren, und Planung durch *Improvisation* flexibilisieren. Mehr noch: Sie soll die *Person mit der Arbeitskraft*, und den *Bürger mit dem Arbeitnehmer versöhnen*.“ (Moldaschl 2002a, 29)

Damit wird „der *Zugriff auf die ganze Person* zum Kern betrieblicher Modernisierungs- und Verwertungsstrategien“ (Moldaschl & Voß 2002b, 17; Herv. F.E.). Diese Entwicklung lässt ein Leitbild zunehmend in den Vordergrund treten, das als Gegenpol zur Figur des verberuflichten Arbeitnehmers interpretiert wird: das Leitbild einer „unternehmerischen Persönlichkeit“ (Moldaschl 2002a, 30). Voß und Pongratz (1998) sprechen insofern vom *Arbeitskraftunternehmer*: In dem Maße, in dem die Arbeitenden auf einem entstandardisierten Arbeitsmarkt oder innerhalb betrieblicher Freiräume selbstständig agieren und sich positionieren müssen, sind sie genötigt, strukturell wie Unternehmer zu handeln; sie müssen betriebsintern und/oder -extern für ihren konkreten Beitrag zur Wertschöpfung – also ihr „Produkt“ – „Abnehmer“ finden.

Betrachtet man diese sozialwissenschaftliche Debatte genauer, so kommt man zu einer paradoxen Feststellung: Je mehr das Subjekt in deren Zentrum rückt, desto unschärfer gerät es in den Blick. Dieser Umstand ist aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive von entscheidender Bedeutung, wie sich vielleicht am ehesten anhand eines Umwegs über die soziologische Beschreibung des Berufs deutlich machen lässt: Die Soziologie versteht den Beruf als „Inklusionsmodus“ der Arbeitsgesellschaft (Corsten 2001, 282), da durch „Berufe geprägte gesellschaftliche Strukturen“ und die „durch Berufe geprägten personalen Subjekte“ (Voß 2001a, 288) mittels des Berufs miteinander in Beziehung gesetzt werden. Aus diesem Grund begreift die Berufspädagogik den Beruf als Medium, *Bildung* (im Sinne der Bildung von Subjekten) und *Ausbildung* (im Sinne der *Inklusion* in die Arbeitsgesellschaft) miteinander zu *verbinden* (vgl. hierzu für viele: Gruschka 1987; Kutscha 2003; Rauner &

Bremer 2004). Legt man die These von einer zunehmenden Relevanz des Arbeitskraftunternehmers im Gegensatz zum verberuflichten Arbeitnehmer zu Grunde, dann wäre an dieser Stelle zu fragen: Wie haben wir uns die *Bildung des Arbeitskraftunternehmers* vorzustellen? Und zweitens: Was wirkt für den Arbeitskraftunternehmer als *Inklusionsmodus*? Diese Fragen werden meine Untersuchung leiten. Sie werden jedoch in deren Verlauf zu präzisieren und zu ergänzen sein.

So gesehen verbinden die Soziologen Voß und Pongratz (1998, 155) mit ihrer Arbeitskraftunternehmer-These einen pädagogisch besonders gewichtigen Aspekt: Die Anforderungen an den Arbeitskraftunternehmer entsprechen aus ihrer Sicht in der Summe fast dem „klassischen Bildungsideal der ganzheitlich entwickelten Persönlichkeit“. Voß (2000, 159) zufolge erweisen sich einstmals in emanzipatorischer und humanistischer Absicht formulierte Bildungsziele auf diese Weise als funktional für die „vertiefte Ausbeutung von Arbeitskraft“.

Meiner Vermutung nach ist das Verhältnis von Bildung und Inklusion innerhalb subjektivierter Arbeit jedoch komplexer zu denken: als *Paradox*. Versichern wir uns kurz einiger Aspekte der erziehungswissenschaftlichen Tradition, um die Genese dieser Vermutung zu verstehen: Schleiermacher (1996a [1926], 30) hatte die „Aufgabe der Pädagogik“ auf ein *Verhältnis* bezogen: auf „das Verhältnis des Universellen in der Erziehung zu dem Individuellen, nämlich das Tüchtigmachen für die Gemeinschaft und die Entwicklung der persönlichen Eigentümlichkeiten“ (ders. (1996b [1926], 66). Und dieses Verhältnis hat er als *Widerspruch* aufgefasst, den die Erziehung zu überwinden habe: „Die Erziehung soll so eingerichtet werden, daß beides in möglichster Zusammenstimmung sei, daß die Jugend tüchtig werde einzutreten in das, was sie vorfindet, aber auch tüchtig in die sich anbietenden Verbesserungen mit Kraft einzugehen. Je vollkommener beides geschieht, desto mehr verschwindet der Widerspruch.“ (Ders. 1996a [1926], 31; Herv. aus dem Original nicht übernommen)

Adorno (1975 [1966], 118f.) hingegen erschien dieser Widerspruch in der spätkapitalistischen Welt nicht mehr auflösbar: „Ich glaube nur, daß in der Welt, in der wir leben, die beiden Ziele nicht miteinander zu vereinen sind. Die Idee einer Art Harmonie, wie sie noch Humboldt vorgeschwebt hat, zwischen dem gesellschaftlich funktionierenden und dem sich ausgebildeten Menschen ist nicht mehr zu erreichen.“

Die Kritische Theorie Frankfurter Prägung selbst hat allerdings seit Adorno (mindestens) einen Paradigmenwechsel vollzogen. Der Leiter des Frankfurter Instituts für Sozialforschung, Axel Honneth (2002, 9) meint, Erfahrungen sozialer „Ambivalenzen und Ungleichzeitigkeiten“ als Kennzeichen unserer aktuellen Gesellschaft ausmachen zu können: das Einhergehen „normativer[r] Fortschritte in einem Bereich [...] mit Rückschritten in anderen Sphä-

ren“. Aus diesem Grund würden in der zukünftigen Arbeit des Instituts die Kategorien der „Krise“ oder des „Widerspruchs“ spätkapitalistischer Gesellschaften durch diejenige der „Paradoxie“ ersetzt (ebd.). Es seien demnach „Paradoxien kapitalistischer Modernisierung“ (ebd., 10), die im Zentrum dessen zukünftiger Arbeit stehen werden.

In meinen Überlegungen werden wir auf drei Ebenen solchen Paradoxien begegnen. Zunächst erscheint die subjektivierte Arbeit paradox: Sie erfordert die eigensinnige, kreative und gestalterische Freiheit des Subjekts und bewirkt *zugleich* dessen Unterwerfung unter die Erfordernisse der Arbeitswelt. Wir werden jedoch zweitens erkennen, dass das Subjekt selbst paradox zu denken ist: dem Gegebenen unterworfen und *zugleich* darüber hinausweisend. Drittens schließlich nimmt auch der erziehungswissenschaftliche Bildungsbegriff in subjektivierter Arbeit eine paradoxe Gestalt an: Die Bildung des Arbeitskraftunternehmers erweist sich genau *dann* als funktional, wenn sie *nicht nur* funktional ist.

Der Satz, Bildung sei nur dann funktional, wenn sie nicht nur funktional sei, stammt von Helmut Peukert (1998, 19). Dass dieses Paradox durch die Subjektivierung der Arbeit und die Entwicklung hin zum Arbeitskraftunternehmer in besonderer Weise wirksam wird, möchten die vorliegenden Überlegungen deutlich machen.

Was aber kann als normative Richtschnur gelten in einer Welt, die durch solche Paradoxien gekennzeichnet ist? In welchem Sinne kann hier noch von der Notwendigkeit einer Überschreitung des Gegebenen gesprochen werden? Honneth (2003b, 274) verortet sich mit seinen Überlegungen innerhalb einer „linkshegelianischen Tradition der Kritischen Theorie“: Insoweit im Zuge der gegenüber Hegel geäußerten Metaphysikkritik keine außerweltlichen Instanzen mehr als normative Richtschnur für eine gerechte Gesellschaft zur Verfügung standen, hätten innerweltliche Instanzen diesen Zweck erfüllen müssen. Für die älteren Vertreter der Kritischen Theorie sei dies eng mit der Frage nach dem revolutionären Subjekt verbunden gewesen, sodass das nach Freiheit strebende Proletariat als normative Instanz habe gelten können. Als aus empirischen Gründen Zweifel an diesem Konstrukt aufgekommen seien, habe die „Struktur der gesellschaftlichen Arbeit“ dessen Stelle eingenommen (ebd., 275). Nachdem aber die *Dialektik der Aufklärung* ebendiese Struktur selbst als eine „Ursache fortschreitender Verdinglichung und Herrschaft“ hatte erkennen lassen, habe die Frage nach der innerweltlichen Instanz, die zur Überschreitung des Gegebenen aufruft, neu gestellt werden müssen (ebd.). Für Honneth erfüllen empirisch wahrnehmbare Kämpfe um gesellschaftliche Anerkennung im Dienste einer personalen Identitätsentwicklung diese Funktion einer „Rückbindung an eine innerweltliche Instanz der Transzendenz“ (ebd., 274). Als innerweltliche Instanz der *Transzendenz* in dem Sinne, dass er

Kämpfe beschreibt, die den gegebenen Rahmen, in dem Anerkennung stattfindet, infrage stellen und insofern zu dessen Überschreitung aufrufen.

Auch innerhalb subjektivierter Arbeit wird um Anerkennung gekämpft. Es handelt sich jedoch zumeist um Kämpfe, die die Anerkennung innerhalb des gegebenen Rahmens zum Gegenstand haben – beispielsweise um die Anerkennung des eigenen Beitrags zur Wertschöpfung (des eigenen „Produkts“) innerhalb der gegebenen Marktgesetzmäßigkeiten. Dieser Rahmen selbst wird kaum infrage gestellt. Vielmehr findet sich oftmals eine *affektive Bindung an die Arbeit*, die in nicht unerheblichem Maße eine – scheinbar freiwillige – Mehrarbeit zur Folge hat. Ruft innerhalb der Erwerbsarbeit in ihrer subjektivierten Form nichts mehr zur Überschreitung des Gegebenen auf? Wie kann man dann noch – wie Voß und Pongratz – einen Widerspruch zwischen emanzipatorischen und funktionalen Bildungszielen behaupten? Erst ein Umweg über subjekt-, gesellschafts- und bildungstheoretische Überlegungen wird diese Frage einer Klärung näher bringen können. Auf diesem Wege wird sich der Blick auf die Paradoxien subjektivierter Arbeit und die Bildung des Arbeitskraftunternehmers schärfen.

Zu diesem Zweck gliedert sich meine Untersuchung in drei Teile. Erstens gilt es, die sozialwissenschaftliche Debatte um die Subjektivierung der Arbeit hinsichtlich ihres Subjektverständnisses zu befragen: Welche Rolle wird dem Subjekt zugeschrieben? Und in welcher Weise wird dabei auf das Subjekt Bezug genommen? Am Ende dieses ersten Teils werden sich offene Fragen finden, die in einer unzureichenden theoretischen Fokussierung des Subjekts ihre Ursache haben. Diese Fragen präzisieren und ergänzen die bereits genannten Leitfragen meiner Untersuchung hinsichtlich der Bildung und der Inklusion des Subjekts in subjektivierter Arbeit.

Zweitens gilt es, diese Debatte mit einem anderen Subjektverständnis zu kontrastieren. Im zweiten Teil meiner Untersuchung werde ich im Durchgang durch verschiedene subjekt- und gesellschaftstheoretische Überlegungen eine Beschreibung des Subjekts anfertigen, die mögliche Antworten auf die am Ende von Teil I formulierten Fragen liefert. Die Subjektivität des Arbeitskraftunternehmers wird sich hier in besonderer Weise als prekär und ausbeutbar darstellen.

Drittens gilt es, hinsichtlich der Subjektivität des Arbeitskraftunternehmers eine erziehungswissenschaftliche Perspektive einzunehmen. Im dritten Teil meiner Untersuchung werde ich Aspekte einer Neubestimmung des Bildungsbegriffs herausarbeiten, um deutlich zu machen, was es heißen kann, im erziehungswissenschaftlichen Sinne von der Bildung des Arbeitskraftunternehmers zu sprechen.

In einem abschließenden Kurzsümee werde ich meine Gedanken nochmals zusammenfassen und Bezüge zu einigen weiteren aktuellen Argumentationssträngen herstellen.¹

1 Ich habe mich bemüht, nachvollziehbar, verständlich und klar zu schreiben. Hierzu vier Anmerkungen:

- (1) Ich habe der Einheitlichkeit und Kohärenz meines Textes gegenüber der Authentizität der Zitate den Vorzug gegeben und die Zitate behutsam den ab dem 01.08.2006 geltenden Regeln der Rechtschreibung angepasst. Da diese Regelungen viel Spielraum lassen, beziehen sich diese Anpassungen fast ausschließlich auf die Regeln zum „ß“. Historische Zitate (bspw. von W.v. Humboldt oder Freud) sind von diesen Anpassungen ausgenommen. Hervorhebungen in Zitaten sind, sofern nicht anders angemerkt, aus dem Original übernommen.
- (2) Ebenfalls der besseren Lesbarkeit wegen verzichte ich auf eine Schreibweise, die die Geschlechtlichkeit von Sprache deutlicher zum Ausdruck bringt, beispielsweise „LehrerInnen“ oder „Lehrer/innen“. Konsequenterweise müsste ich dann auch von „ArbeitskraftunternehmerInnen“ sprechen, was aus meiner Sicht einer flüssigen Lesbarkeit entgegensteht. Trotz dieser Entscheidung versucht mein Text, alle Geschlechter einzubeziehen. Wo dies nicht der Fall ist, kennzeichne ich diesen Umstand deutlich.
- (3) An Stellen, an denen ich andere Positionen referiere, verwende ich den Konjunktiv oder mache dies auf anderem Wege kenntlich. Das heißt auch, dass an Stellen, an denen dies nicht geschieht, ich mir die dort referierte Position zu eigen mache.
- (4) Ein Text ist niemals nur Produkt eines Autoren-Subjekts. Vielmehr verdankt jeder Text sich einer diskursiven Eingebundenheit. Auch dort, wo keine namentlichen Referenzen angeführt werden können, sind meine Gedanken und Überlegungen immer auch das Produkt von Gesprächen, Diskussionen, verstreuter Lektüre, geführten und verfolgten Kontroversen, freundlichem Zu- und Widerspruch etc. Zudem ist Denken und Schreiben immer ein Tun angesichts eines Du – angesichts eines Du, das beim Schreiben eines Buches notwendigerweise unbestimmt bleibt. Der französische Philosoph Jean-François Lyotard (1998) hat dies klar erkannt. Er versteht Schreiben und Denken als Tun angesichts eines *bizarren Partners*, der mir bis zu einem gewissen Grad immer unbekannt bleibt, ohne den aber dennoch Schreiben und Denken nicht möglich wären. Wenn ich in meinem Text also die „wir“-Form verwende, dann möchte ich damit weder einen *pluralis majestatis* kennzeichnen, noch den Leser in unangemessener Weise vereinnahmen. Ich möchte vielmehr diese diskursive Eingebundenheit jeden Denkens zum Ausdruck bringen. Die Verantwortung für mögliche Ungereimtheiten oder Widersprüche der hier niedergeschriebenen Gedanken liegt selbstverständlich ausschließlich bei mir.

Teil I

Subjektivierung der Arbeit

Einführung

Wissen – auch wissenschaftliches Wissen – ist immer situiertes Wissen: Dieser Auffassung der US-amerikanischen Wissenschaftstheoretikerin Donna Haraway (1995, 73ff.) stimme ich uneingeschränkt zu. Die Position eines sich neutral gerierenden Blicks, der für sich in Anspruch nimmt, nicht aus einer situierten Position heraus Wissen zu produzieren, ist für sie ein „göttlicher Trick“ (ebd., 82) – für den Menschen, auch den Wissenschaftler, eine Position, die er nicht einzunehmen vermag.

Auch die Systemtheorie verneint die Möglichkeit eines neutralen Ausgangspunkts von Erkenntnis. Ihr zufolge liegen jeder Beobachtung eines Sachverhalts bestimmte theoretische Vorentscheidungen zugrunde. „Beobachten“ heißt für die Systemtheorie: „Unterscheiden und Bezeichnen.“ (Luhmann 1997, 69) Etwas als etwas, und nicht als etwas anderes, zu beobachten, setzt demnach *voraus*, dass ich es von etwas anderem unterscheide. Erst auf Basis einer solchen Beobachtung kann eine Beschreibung des beobachteten (unterschiedenen und bezeichneten) Sachverhalts angefertigt werden. Dieser Punkt wird besonders dann virulent, wenn die Beobachtung mit Begriffen operiert, die selbst bereits auf die verschiedenste Weise beschrieben worden sind.

Der systemtheoretisch argumentierende Soziologe Dirk Baecker (2002, 203) geht deshalb davon aus, dass „Begriffe der Tradition“ wie etwa „Arbeit“, „Kultur“ oder eben „Subjekt“ durch eine „Überdetermination“ gekennzeichnet sind: Es ist nicht der Mangel an Beobachtungs- und Beschreibungsweisen, der es schwierig macht zu erkennen, was mit dem Begriff „Subjekt“ bezeichnet wird, es ist deren Überfluss. Jede einzelne Beschreibung mag überzeugen, dennoch erzeugt jede Beobachtung ihre eigenen „blinden Flecken“; jede Position des Beobachters macht manches sichtbar und lässt manches im Dunkeln (vgl. Luhmann 1997, 1109ff.). Es gilt daher, die Beobachtung mittels solchermaßen überdeterminierter Begriffe zu beobachten – also die Position eines Beobachters „zweiter Ordnung“ (ebd., 93) einzunehmen –, um diese „blinden Flecken“ zu erkennen. Wenn ich also im Folgenden die sozialwissenschaftliche Debatte um die neue Rolle, die dem Subjekt in der Erwerbsarbeit zugeschrieben wird, beobachte, dann geht es erstens darum, diese neue

Rolle zu beschreiben, zweites aber ist auch die jeweilige Art und Weise der Beobachtung selbst in den Blick zu nehmen.

Bei dieser Vorgehensweise werde ich mich jedoch nicht der systemtheoretischen Begrifflichkeit und Theoriearchitektur bedienen. Die Systemtheorie begreift Beobachten als Prozess der Unterscheidung und Bezeichnung innerhalb eines (psychischen oder sozialen) *Systems*. Die zentrale Unterscheidung (Leitdifferenz) der Systemtheorie ist die zwischen System und Umwelt, nicht die zwischen Subjekt und Objekt. Dem menschlichen Subjekt kommt in dieser Theoriearchitektur demnach kein systematischer Ort zu (vgl. ebd., 868ff.). Ein Text, der sich mit subjektivierter Arbeit auseinandersetzt, kann deshalb aus meiner Sicht nicht auf einer systemtheoretischen Theoriearchitektur aufbauen. Die Einsicht, die Haraway und Luhmann aus ganz unterschiedlichen Perspektiven heraus unabhängig voneinander formuliert haben, werde ich mir dennoch zu eigen machen: Im ersten Teil meiner Untersuchung gilt es zu zeigen, dass die jeweils eingenommenen theoretischen Perspektiven innerhalb der sozialwissenschaftlichen Debatte um den Wandel der Arbeit und die hieraus resultierende neue Rolle des Subjekts bestimmte Fragen offen lassen.

Auch wenn die jeweiligen Beschreibungen des Subjekts in subjektivierter Arbeit sich als unscharf und unpräzise erweisen werden, so ist dennoch vorgehend festzuhalten, dass das Subjekt als *reflexives, eigensinniges und handlungsfähiges menschliches Individuum* gekennzeichnet wird. Diese Kennzeichnung werde ich als „Arbeitsdefinition“ im Folgenden übernehmen. Als „blinder Fleck“ werden sich die Bedingungen der Möglichkeit für die Konstitution eines solchen Subjekts innerhalb der Arbeitswelt darstellen; aus den eingenommenen Perspektiven heraus geraten gerade diese Bedingungen nicht in den Blick. Das Subjekt erscheint entweder als Entität, der zwar gewisse Eigenschaften zugeschrieben werden, die jedoch als solche *a priori* vorausgesetzt wird. Oder aber die Konstitution und Entwicklung des Subjekts wird in einer Sphäre jenseits der Arbeitswelt verortet, die zumeist mit Habermas als „Lebenswelt“ bezeichnet wird. Zugleich jedoch wird eine zunehmende *Entgrenzung von Lebenswelt und Systemrationalität* konstatiert. Dann aber kann die Entwicklung und Konstituierung des Subjekts nicht mehr unabhängig von der Arbeitswelt gedacht werden. Die Arbeitswelt selbst wird aus dieser Perspektive aber nicht im Sinne der Konstituierung, sondern nur im Sinne der Unterwerfung des in der Lebenswelt konstituierten Subjekts in den Blick genommen. In beiden Fällen bleiben die Bedingungen und Voraussetzungen der Konstitution eines reflexiven, eigensinnigen und handlungsfähigen Subjekts innerhalb der gewandelten Arbeitswelt unbeobachtet.

Im nun folgenden ersten Kapitel werde ich die sozialwissenschaftliche Debatte um den Wandel der Arbeit auf einer Ebene rekonstruieren, die allgemein genug ist, das Insgesamt dieser Debatte in den Blick zu bekommen. Bereits auf dieser Ebene werden zentrale Wandlungstendenzen der Arbeit und

die neue Rolle des Subjekts ersichtlich sowie erste Hinweise auf mögliche „blinde Flecken“ gegeben. Um die jeweils eingenommene Perspektive jedoch präziser fassen zu können, ist eine Rekonstruktion von theoretisch ausgearbeiteten Sichtweisen vonnöten. In den darauf folgenden Kapiteln werde ich deshalb berufs- und arbeitssoziologische (Kapitel 2) sowie berufspädagogische (Kapitel 3) *Positionen* in diesem Sinne auf mögliche „blinde Flecken“ prüfen. Die berufspädagogische Debatte beruft sich an einigen, für meine Überlegungen entscheidenden Stellen auf ein bestimmtes theoretisches Konstrukt, das zudem bereits Bezüge zum dritten Teil meiner Untersuchung, zum erziehungswissenschaftlichen Bildungsbegriff aufweist: auf die Theorie zur Kollegschule. Diese Theorie selbst wird innerhalb der aktuellen berufspädagogischen Debatte jedoch nicht expliziert. Deshalb werde ich in Kapitel 4 theoretische Grundlagen und empirische Ergebnisse des Kollegschulversuchs hinsichtlich deren Beobachtungsweise des Subjekts befragen. Zum Abschluss des ersten Teils meiner Untersuchung werde ich die offenen Fragen zusammenfassen, die sich aus der Rekonstruktion der sozialwissenschaftlichen Debatte um den Wandel der Arbeit ergeben (Kapitel 5).

Diese Fragen bilden den Anknüpfungspunkt zu Teil II meiner Untersuchung. Dort werde ich eine alternative Beschreibung des Subjekts anfertigen, um mögliche Antworten auf diese offenen Fragen formulieren zu können.

1 Der Wandel der Arbeit

Bereits 1969 erschien in Frankreich eine soziologische Studie, in der das Ende oder zumindest eine tiefgreifende Umgestaltung der Industriegesellschaft postuliert wurde. Alain Touraine stellt in seinem Buch „Die postindustrielle Gesellschaft“ (dt. 1972) die These auf, dass ein neuer Typ Gesellschaft im Entstehen begriffen sei, der sich wesentlich von Gesellschaften bisheriger Prägung unterscheide: Die industrielle verwandle sich in eine *postindustrielle* Gesellschaft. Zwar sei die Triebfeder des neuen Gesellschaftstyps ebenso wie die des bisherigen in erster Linie das wirtschaftliche Wachstum – hier spricht Touraine von einer quantitativen Veränderung: Wirtschaftliches Wachstum sei in verstärktem Maße die Triebfeder der Gesellschaft. Die entscheidende Veränderung hingegen sei qualitativer Natur; sie liege darin, dass „man streng wirtschaftliche Mechanismen innerhalb der sozialen Organisation und Aktion nicht mehr isolieren“ könne, sondern dass wirtschaftliches Wachstum „weit unmittelbarer als vorher vom Wissen abhängt, also von der Fähigkeit der Gesellschaft, Kreativität zu schaffen“ (ebd., 9). Das bedeute, „alle Bereiche des sozialen Lebens, der Erziehung, des Konsums, der Information fallen mehr und mehr unter das, was man früher die Produktivkräfte nennen konnte“ (ebd., 10).

Gut 30 Jahre später beschreiben Michael Hardt und Antonio Negri in ihrer holistischen Darstellung einer „neuen Weltordnung“ mit dem Titel *Empire* (2003; amerikanisches Original 2000) denselben Umstand nicht mehr in Form einer Prognose, sondern einer Diagnose: „Kommunikation, Produktion und Leben“ bildeten heute ein „komplexes Ganzes“ (ebd., 411), und deshalb seien auch die „Produktionsmittel immer stärker in die Köpfe und Körper“ der Menschen integriert (ebd., 413). Aus diesem Grund könne die Habermas'sche Abtrennung einer Sphäre der Lebenswelt als „herrschaftsfreie Funktion von Sprache und Kommunikation“ (ebd., 410) von einer Sphäre der Systemrationalität nicht mehr aufrecht erhalten werden:

„Tatsächlich konnte Habermas, als er das Konzept des kommunikativen Handelns entwickelte [...], auf einen Standpunkt außerhalb der Wirkungen der Globalisierung setzen, auf einen Standpunkt des Lebens und der Wahrheit, den er der informationellen Kolonisierung des Seins entgegensetzen konnte (vgl. Habermas 1981). Die imperiale Maschine führt nun vor Augen, dass dieser Standpunkt nicht mehr existiert. Kommunikative Produktion und imperiale Legitimation gehen im Gegenteil Hand in Hand, sie können nicht mehr voneinander getrennt werden.“ (Ebd., 48)¹

Dass eine solche *Entgrenzung von Lebenswelt und Systemrationalität* maßgebliche Auswirkungen auf die Menschen und das Soziale haben muss, liegt auf der Hand. Die Richtung dieser Wirkungen kann jedoch unterschiedlich aufgefasst werden: Werden die Menschen vollständig und wird das Insgesamt des Sozialen den Regeln der Ökonomie unterworfen? Oder wird umgekehrt die Ökonomie nach den Regeln lebensweltlicher Kommunikation umgestaltet?

Die Beantwortung dieser Frage bedarf zunächst eines detaillierten Bildes der anhand von Touraine, Hardt und Negri bislang nur skizzierten Entwicklung. Zudem richten meine Überlegungen ihren Fokus auf einen bestimmten Ausschnitt dieser Entwicklung: auf den Wandel der Arbeitswelt. Dementsprechend werde ich in diesem Kapitel den Paradigmenwechsel vom Fordismus zum Postfordismus, die Debatte um neue Produktionskonzepte in der Industrie, um die Dienstleistungsgesellschaft, die wachsende Bedeutung von Wissen, die Deregulierung und Flexibilisierung der Arbeit sowie die hieraus resultierende Transformation des Berufskonzepts rekonstruieren.

Vom Fordismus zum Postfordismus

Die fordistische Ära erlangte ausgehend von der großen Weltwirtschaftskrise der Dreißigerjahre ihren Höhepunkt in den Sechzigerjahren (vgl. Naumann 2000, 120f.). Ökonomisch ist diese Ära durch die Kombination der Arbeitsprinzipien von Taylor und Ford gekennzeichnet. Frederick W. Taylor hatte die totale unternehmerische Kontrolle des gesamten Arbeitsprozesses zur obersten Prämisse industrieller Produktion erhoben. Ziel seiner Lehre war die „systematisierende Beobachtung, Messung sowie eine auf Optimierung des Leistungsergebnisses [...] bezogene Normierung und Standardisierung von Arbeitskraft, Arbeitsorganisation und Technik“ (Beckenbach 1991, 17) sowie „rigide, zeitökonomische Kontrollen“ des gesamten Produktionsprozesses (ebd., 166).² Die Fließbandtechnik steht bis heute paradigmatisch für dieses Konzept. Dem arbeitenden Individuum kam in Taylors Konzept nur eine rein

1 Der Literaturhinweis bezieht sich auf: Habermas, Jürgen 1981: Theorie kommunikativen Handelns. 2 Bde., Frankfurt/M.

2 Ähnlich: Bollmann 2000, 116 f.; Kern & Schumann 1984, 48; Voß 1998, 474.

ausübende Funktion zu: „Die Resultate des Studiums der Arbeitsprozesse erhält der Arbeiter nur in Form vereinfachter Arbeitsaufgaben mitgeteilt, die wiederum durch vereinfachte Anweisungen geregelt werden, die zu befolgen – und zwar ohne zu denken und ohne die zugrunde liegenden technischen Daten zu begreifen – von nun an seine Pflicht ist.“ (Taylor 1917; zitiert nach Storz 2000)

Henry Ford hatte in seinen Automobilfabriken als Erster diese Fließbandtechnik eingeführt und damit die Lehre Taylors konsequent umgesetzt – daher die Bezeichnung „Fordismus“ (vgl. Naumann 2000, 121). Die Stabilität und der Erfolg dieses Konzepts beruhen auf der Funktionsfähigkeit seiner vier Basisprinzipien:

„Es [das fordistische Produktionskonzept; F.E.] verfolgte die Reduktion und die Rationalisierung operativer Zeit durch die Aufspaltung von Arbeitsaufgaben und deren Technisierung; es umfasste eine strikt hierarchische Organisation von Konstruktion, Entwicklung, Produktion und Vertrieb; es realisierte den Primat der Produktionsüber die Marktökonomie, wobei unterstellt wurde, dass niedrigpreisige Waren immer einen Käufer finden, und es nutzte den Dualismus von Großindustrie und Kleinbetrieben, indem große Firmen stabile Massenbedürfnisse befriedigten, während kleinbetriebliche Produktion die variable Nachfrage befriedigte.“ (Dörre 2001, 694f.)

Zwecks Erhaltung wirtschaftlicher Stabilität, Zurichtung und Steuerung der Arbeitskraft und gesellschaftlicher Integration der Lohnarbeiter entstand der „moderne Sozial- und Interventionsstaat“, der sich auf keynesianische Konzepte intervenierender Vollbeschäftigungs- und Verteilungspolitik stützte (Naumann 2000, 122).³ Dieses Modell geriet erst unter veränderten Rahmenbedingungen unter Druck, sodass neuartige Organisations- und Produktionskonzepte gefordert waren. Nicht weniger als der Status eines „epochalen Strukturwandel[s]“ wird dieser Entwicklung zugesprochen (Diewald & Koenitzka 1998, 269).

Wodurch geriet das fordistische Modell unter Druck? Erstens waren Anfang der Siebzigerjahre in vielen Bereichen der industriellen Produktion die Grenzen des Mengenwachstums erreicht. Die Stärke des fordistischen Produktionskonzepts, Produktionskosten durch Massenfertigung zu minimieren, wurde somit obsolet (vgl. Ribolits 1995, 109f.). Gorz (2000, 41) spricht vom „Ende des ‚fordistischen‘ Wachstums“. Zweitens erwiesen sich die Möglich-

3 Selbstverständlich sind große Teile dieses Sozialstaats von der Gewerkschaftsbewegung hart erkämpft worden und nicht – quasi urwüchsig – „entstanden“. Aus meiner Sicht sind Zurichtung der Arbeitskraft und soziale Integration der Lohnarbeiter jedoch keinesfalls lediglich als „Nebenwirkungen“ des Sozial- und Interventionsstaats zu verstehen. Vielmehr ist er als entscheidende Stütze des fordistischen Produktionssystems aufzufassen.

keiten zur Rationalisierung innerhalb fordistischer Produktionsweisen als nahezu ausgeschöpft, sodass eine weitere Steigerung von Produktivität innerhalb dieses Konzepts kaum noch realisierbar erschien (vgl. Naumann 2000, 124). Drittens führte ein zunehmend internationaler Wettbewerbsdruck zu einem Konkurrenzkampf auf vollkommen neuem Niveau (vgl. Ribolits 1995, 110). Aus den genannten Gründen konnten die traditionellen Industrieländer diesem Konkurrenzdruck nicht mehr mit einem weiter sinkenden Preisniveau begegnen.

Auf zweierlei Weise wurde dieser Entwicklung Rechnung getragen: mittels Erweiterung der Märkte und Beschleunigung der Produktzyklen (vgl. Gorz 2000, 41).⁴ Zur Erweiterung der Märkte bot sich einerseits eine globale Ausweitung an, die einen Ursprung der heute vielzitierten Globalisierung darstellt. Andererseits schien eine permanente Erneuerung und Erweiterung der Nachfrage in bisherigen Märkten vielversprechend. Hierzu war es nötig, immer flexibler auf Kundenwünsche zu reagieren, Möglichkeiten zur individuellen Veränderung und Anpassung in Ausführung und Design zu schaffen und wiederum die Produktzyklen radikal zu verkürzen (vgl. Ribolits 1995, 110). Das aber erforderte den „Bruch mit der fordistischen Produktionsweise“ (Gorz 2000, 41): Das Wachstum der Produktion wurde von der quantitativen auf die qualitative Dimension verlagert; Neuheit, Einmaligkeit und Image des Produktes – sein symbolischer Wert – wurden zentrales Ziel der Produktion (vgl. ebd.).

Dies verlangte flexibilisierte und individualisierte Produktionsweisen, die durch die Entwicklung und den Einsatz moderner Kommunikations- und Informationstechnologien in einem völlig neuen Ausmaß ermöglicht wurden (vgl. Ribolits 1995, 110). Solche Technologien erlaubten zugleich eine Ausweitung der internationalen Arbeitsteilung, sodass Massenfertigung vielfach entweder in Länder mit geringerem Lohnniveau ausgelagert oder mittels Automation substituiert wurden. Damit zogen sich die traditionellen Industrieländer mehr und mehr auf die Herstellung qualitativ anspruchsvoller, individuellen Kundenwünschen angepasster Produkte zurück (vgl. ebd., 110f.; Naumann 2000, 127). Um die Flexibilisierungspotenziale der neuen Technologien aber konsequent ausschöpfen zu können, war der disziplinierte, normierte und austauschbare Arbeitende tayloristischer Arbeitskonzepte vollkommen ungeeignet. Es bedurfte vielmehr qualifizierter, flexibler und im Sinne des Unternehmensinteresses engagierter Mitarbeiter (vgl. Ribolits 1995,

4 Ich verwende hier wie die zitierten Autoren die Vergangenheitsform. Damit wird verdeutlicht, dass der Beginn dieses Prozesses zumeist auf etwa Mitte der Siebzigerjahre datiert wird. Keinesfalls möchte ich hiermit suggerieren, die Entwicklung von einer fordistischen hin zu einer postfordistischen Produktionsweise sei bereits abgeschlossen.

112f.). Gorz (2000, 15) zufolge wurde der Arbeitende „bis in sein Subjekt-Sein hinein [...] Produktionsmittel“.

Zudem induzieren die modernen Informations- und Kommunikationstechnologien ein neues Verständnis von Wissen: Einerseits erlaubt die datentechnische Repräsentanz von Wissen den permanenten Zugriff hierauf, andererseits steigt die Menge an verfügbaren Informationen exponentiell an und im selben Maße verringert sich die Dauer ihrer Aktualität (vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie 1998, 19ff. und passim; Voß 2000, 156ff.). Somit tritt für die Beschäftigten an die Stelle der Anforderung, bestimmtes Wissen zu wissen, die Notwendigkeit, ihr altes Wissen in Frage zu stellen, flexibel auf neue Anforderungen zu reagieren und beständig Neues zu lernen.

In der Zusammenschau münden diese Entwicklungen in ein neues Verständnis vom arbeitenden Menschen im Produktionsprozess:

„Bedingt durch die rasante Dynamik des konkurrenzverursachten Wandels in der Produktion und die zunehmende Notwendigkeit eines immer rascheren und flexibleren Reagierens auf neu auftauchende Probleme kommt jedoch den Arbeitnehmern und ihrer Bereitschaft, selbstständig im Sinne einer Produktivitätserhöhung aktiv zu werden, die Schlüsselstellung bei der Ausschöpfung der sich aus den technologischen und logistischen Neuerungen ergebenden Möglichkeiten zu.“ (Ribolits 1995, 140f.)

Das heißt, „die optimale Ausnutzung der Kapitalanlagen wird an die Arbeitnehmer übertragen“ (ebd., 153). Die Trennung in Produktionsintelligenz (Planung und Steuerung) und Produktion selbst wurde in weiten Teilen aufgehoben; André Gorz (2000, 43) zitiert einen japanischen Manager mit den Worten: „Bei uns sind diejenigen, die arbeiten, selbst diejenigen, die denken“ – der Kontrast zur oben zitierten Vorstellung Taylors ist überdeutlich.⁵

5 Das Aufkommen einer postfordistischen Wirtschaftsweise zog selbstverständlich tiefgreifende politische Konsequenzen nach sich: Zunehmend international agierende Konzerne und global allokalisierbares Kapital führten zum Ende des ökonomischen Nationalismus (vgl. Gorz, 24ff.). André Gorz spricht vom Kapital als neuem Souverän, von einem „supranationale[n] Kapitalstaat“, einem „Staat ohne Territorium“ (ebd., 25). An die Stelle von Standardisierung der Arbeit, Steuerung durch nationale Unternehmen und Kontrolle durch den Sozialstaat trat als Steuerungsinstanz der freie, weltweite Markt und seine „Gesetze“ (vgl. ebd., 13). Damit wurde das Ende des intervenierenden Staates und seiner Vollbeschäftigungs- und Verteilungspolitik keynesianischer Prägung eingeläutet: „Der Staat zog sich soweit als möglich aus den verbrieften sozialstaatlichen Verpflichtungen zurück und konzentrierte seine finanziellen Mittel nun noch eindringlicher auf die Förderung neuer, konkurrenzfähiger Technologien.“ (Naumann 2000, 124) Das Primat nationalstaatlicher Politik wurde eine ökonomische

Das postfordistische Paradigma hatte maßgebliche Auswirkungen auf die Organisation und das Verständnis industrieller Produktion. Seit Mitte der Achtzigerjahre ist die Debatte um die neuen Produktionskonzepte in der Industrie, die ich im folgenden Abschnitt rekonstruieren werde, einschlägig. Dabei wird sich erweisen, dass die Entwicklung keineswegs so linear verläuft, wie es das Präfix „post“ suggerieren mag.

Neue Produktionskonzepte in der Industrie

Unter der Leitung von Frigga Haug untersuchte die Projektgruppe Automation und Qualifikation (PAQ) von 1972-1987 die Umbrüche industrieller Arbeit durch deren zunehmende Automation. Im Gegensatz zu der in den Siebzigerjahren häufig angestellten Vermutung, Automation würde menschliche Arbeit schlicht ersetzen, kommen die Autoren zu einem differenzierteren Ergebnis: „Programme automatischer Anlagen [...] sind nicht nur als Ersetzung menschlicher Tätigkeiten entworfen worden, sondern *auch auf menschliche Eingriffe in diese Programme selbst hin.*“ (PAQ 1987, 26) Denn „zwischen den logisch-mathematischen Modellen und den darauf basierenden Programmen zweckbestimmter Produktions- und Verwaltungsprozesse“ einerseits und einer „sich dauernd verändernden Realität“ andererseits bestehe eine „prinzipielle Differenz“ (ebd.). Zur kontinuierlichen „Bearbeitung dieser Differenz“ und zur „Synthetisierung neuer technischer Strukturen“ bedürfe es solcher menschlichen Eingriffe (ebd., 27). Und zwar nicht nur auf der Ebene der Planung und des Managements, sondern auch auf operativer Ebene.

Hieraus ergeben sich für die Autoren zwei Konsequenzen: Erstens verändere sich der Charakter der Arbeitstätigkeit; „die Eingriffsmöglichkeiten in den automatischen Prozess sind in hohem Maße *verwissenschaftlicht*“ (ebd., 44; Herv. F.E.).⁶ Zweitens verändere sich die Organisationsstruktur von Arbeit: „Die Arbeitenden lösen sich damit von dem einzelnen Arbeitsvorgang [...], ihr gemeinsamer Gegenstand wird ein komplexes Produktionssystem.“ (Ebd., 57) Aus diesem Grund „geraten die betrieblichen Arbeitsteilungen unter Veränderungsdruck“ (ebd., 58). Gegenseitiges Lernen sowie Arbeit in Gruppen hätten in der Tendenz die alten Hierarchiestrukturen abgelöst; die

misch orientierte Standortpolitik – der Kampf um Investoren, um Kapital –, dies lässt Joachim Hirsch von „nationalen Wettbewerbsstaaten“ sprechen (ebd., 129).

6 So habe beispielsweise die Erklärung von Störungen „Ähnlichkeiten mit dem Beweisführen ex negativo, wie es aus der Mathematik bekannt ist“: „Ursache für x ist nicht a und nicht b und nicht c, also bleibt wohl nur d übrig.“ (PAQ 1987, 50) Ein anderes Beispiel: Auch ein Mitarbeiter auf operativer Ebene müsse in Rechnung stellen können, dass Messvorgänge aktive Eingriffe in die gemessenen Abläufe darstellen; beispielsweise könne „in einer Molkerei der Messfühler, der den Grad der Keimfreiheit messen soll, selbst die Ursache für Keimbildung sein“ (ebd.).

Autoren entwickeln eine Vision, „die darauf abzielt, die alten Arbeitsteilungen zu verflüssigen zugunsten eines stetigen und geplanten Wechsels zwischen verschiedenen Funktionen in dem Handlungsfeld ‚Produktion‘“ (ebd.).

Mit der Einführung der sogenannten neuen Produktionskonzepte in der Industrie scheint diese Vision Wirklichkeit geworden zu sein. 1990 erschien in den USA der Abschlussbericht einer 1986 begonnenen, aufsehenerregenden Studie des Massachusetts Institute of Technology; diese Studie sollte das Verständnis der industriellen Produktion in der westlichen Welt gründlich verändern. Ausgangspunkt dieser Studie war die Erkenntnis, dass

„die Autoindustrien in Nordamerika und Europa Techniken anwendeten, die sich seit Henry Fords Massenproduktionssystem wenig geändert hatten, und dass diese Techniken schlichtweg nicht mehr konkurrieren konnten mit einem neuen Denkschema, das von japanischen Unternehmen hervorgebracht worden war, und für das wir noch nicht einmal einen Namen hatten.“ (Womack u.a. 1992, 9)

Inzwischen ist dieser Name Bestandteil der Umgangssprache und Modell für die Industriearbeit weltweit geworden: *lean production*, schlanke Produktion. Was verbirgt sich dahinter?

Die Autoren nennen fünf Ebenen: Auf der Ebene der *Konstruktion* führe eine kooperative, von schlanken Hierarchien geprägte, teamorientierte Vorgehensweise im Zusammenwirken mit der simultanen Entwicklung der unterschiedlichen Komponenten zu einem effizienteren Konstruktionsprozess. Maßgeblich hierfür sei die permanente Kommunikation über alle Prozessschritte und über alle beteiligten Akteure hinweg (vgl. ebd., 117ff). Auch auf der Ebene der *Koordination der Zulieferkette* sei vor allem die offene Kommunikation und die genaue Abstimmung aller Prozesse der entscheidende Faktor (vgl. ebd., 153ff.). Auf der Ebene der *Beziehung zum Kunden* könne von einer Umkehrung der Verhältnisse in tayloristischer Massenproduktion gesprochen werden: Der Käufer werde zum „integralen Bestandteil des Produktionsprozesses“ (ebd., 197). Idealtypisch gesehen werde genau und nur das produziert, was der Kunde verlange⁷ – das genaue Gegenteil des den Fordismus kennzeichnenden „Primats der Produktions- über die Marktökonomie“, das Dörre (2001, 694) beschreibt. Auch hierfür sei eine permanente Kommunikation über das erwartbare Nachfrageverhalten notwendig (vgl. Womack u.a. 1992, 188ff.). Zusammenfassend lassen sich also insbesondere eine flache Hierarchie und eine offene, intensive und umfassende Kommunikation zwischen allen Bereichen der Produktion, Entwicklung und Distribution als Kennzeichen einer schlanken Produktion festhalten.

7 Hardt und Negri (2003, 301) bezeichnen dieses Prinzip als „Toyotismus“.

In Bezug auf die Rolle der Beschäftigten ist aber die von den Autoren als erstes angeführte Ebene die entscheidende: die Ebene der *Fabrikarbeit*.⁸ Auf dieser Ebene werde „ein Maximum an Aufgaben und Verantwortlichkeiten auf jene Arbeiter [übertragen], die am Band tatsächlich Wertschöpfung am Auto erbringen“ (ebd., 103; Herv. nicht übernommen). Das bedeute erstens die Installierung von „Teamarbeit unter den Bandarbeitern“ (ebd.). Zweitens sei hiermit ein einfaches, aber umfassendes Informationssystem“ verbunden (ebd.). Die Sicherstellung der Qualität des Arbeitsprodukts und -prozesses werde auf diese Weise den Arbeitenden selbst übertragen, wodurch sich massive Rationalisierungs- und Qualitätssteigerungseffekte erzielen ließen.⁹ Für die Arbeitenden resultierten hieraus umfassende Anforderungen an deren Qualifizierung:

„Als erstes müssen die Arbeiter zahlreiche Fertigkeiten erlernen – tatsächlich alle Jobs ihrer Arbeitsgruppe, sodass die Arbeitsverteilung geändert werden kann, und die Arbeiter für jeden anderen einspringen können. Dann müssen sie sich weitere zusätzliche Fertigkeiten aneignen: in einfacher Maschinenreparatur, Qualitätsprüfung, Reinigung und Materialbeschaffung. Ferner müssen sie zum aktiven, ja *vor-ausschauenden* Denken ermuntert werden, sodass sie Lösungen finden können, bevor Probleme ernst werden.“ (Ebd.)

Den entscheidenden Punkt für das Gelingen solcher Produktionsweisen sehen die Autoren darin, dass die Arbeitenden selbst für diese Umstrukturierung gewonnen werden müssten, eine „bloße Veränderung des Organigramms“ werde „höchstwahrscheinlich keinen Unterschied machen“ (ebd.).¹⁰ Und um die Arbeitenden für eine solche Produktionsweise zu gewinnen, müssten sie seitens des Managements als „fähige Arbeiter wert[ge]schätzt“ werden (ebd.).

In gleicher Argumentationsrichtung wie Womack u.a. konstatieren Kern und Schumann bereits 1984 eine „(Re-)Professionalisierung der Industriearbeit“ (ebd., 323). Ihre prominente Studie postuliert nicht weniger als das *Ende der Arbeitsteilung* als Kennzeichen moderner Produktionsformen (vgl. hierzu auch Beckenbach 1991, 152ff.; Malsch & Seltz 1987). Bereits sechs Jahre vor

8 In meiner Darstellung fehlt die Ebene des Managements (vgl. ebd., 202ff.). Diese Ebene ist aber für die hier zur Debatte stehenden Fragen von nachrangiger Bedeutung.

9 In der japanischen Automobilindustrie wird dieses Prinzip als „Kaizen“ bezeichnet: Es umfasst die „fortlaufende Gestaltung und Optimierung der Abläufe durch die Arbeiter selbst“ (Gorz 2000, 45). Auf diese Weise soll das Maximum an Flexibilität, Produktivität und Geschwindigkeit in der organisatorischen und technischen Gestaltung des Produktionsprozesses und dessen Anpassung an die Nachfrage ermöglicht werden (vgl. ebd.).

10 Lehmkuhl (2002, 75ff., 92ff. und passim) argumentiert in eine ähnliche Richtung.

der Studie aus den USA favorisieren sie ein „Konzept des integrierten Arbeitseinsatzes“ (ebd., 50), das im Kern aus vermehrter Arbeit in Gruppen, dem übergreifenden Zuschnitt der Arbeitsplätze, der Integration vormals getrennter Arbeitsaufgaben und der Enthierarchisierung der Arbeitsorganisation besteht (vgl. ebd.). Zusammengefasst würden damit „an die Stelle von Arbeitsteilung und Spezialisierung die Prinzipien der Integration und Ganzheit“ gestellt (ebd., 48).¹¹

Es liegt auf der Hand, dass den Arbeitenden in dieser Form der Arbeitsorganisation eine vollkommen neue Rolle zukommt: An die Stelle direkter Kontrollen und vorgegebener Arbeitsplanung durch die Unternehmensführung tritt das Prinzip der *Selbstorganisation der Arbeitskraftnutzung* (vgl. Voß & Pongratz 1998, 134). Leitgedanke hierbei ist eine „Führung durch Zielvereinbarung“ (ebd.): Nicht mehr der Arbeitsprozess, sondern das Arbeitsergebnis wird festgelegt. Hieraus ergeben sich Freiräume für die Arbeitenden, denen jedoch ein erhöhter Leistungsdruck und die Übernahme der Verantwortung für die umfassende Nutzung ihrer Fähigkeiten und den Erfolg des Produktionsprozesses gegenübersteht. Es ist demnach der einzelne Arbeitende, der durch sein Leistungsvermögen, seine Selbstkontrolle, seine Eigenmotivation, seine Verantwortlichkeit, kurz: durch das Einbringen seiner ganzen Person zur Steigerung der Produktivität beiträgt.

Das Fazit der Studie Kerns und Schumanns fokussiert ebenfalls die Rolle der Arbeitenden: Die Verabschiedung des tayloristischen Produktionsmodells verlange nach höheren und breiteren Qualifikation der Mitarbeiter sowie nach einem „pfléglicheren, ‚aufgeklärteren‘ Umgang mit der lebendigen Arbeit“ (dies. 1984, 322). Die Autoren erkennen Tendenzen einer „Ausrichtung der Bildungsprozesse an einem umfassenden Qualifikationsbegriff“ (ebd., 324), einer Zurückweisung „einseitige[r] Festlegung der Leistungsanforderungen“ (ebd.), einer wachsenden Bedeutung von „sozialer Kompetenz“ und „Persönlichkeitsentfaltung“ (ebd., 50). Deshalb sei in den neuen Produktionskonzepten „keimhaft gesellschaftlicher Fortschritt“ (ebd., 322) angelegt. Damit interpretieren die Autoren die eingangs dieses Kapitels angeführte Entgrenzung von Lebenswelt und Systemrationalität offenbar in eine bestimmte Richtung: Die Ökonomie werde – zumindest „keimhaft“ – nach den Regeln lebensweltlicher Kommunikation umgestaltet.

Induziert durch den zunehmenden Druck einer vermehrt finanzgetriebenen Unternehmenssteuerung – Stichwort: *shareholder value* – weist die Umstrukturierung industrieller Produktionskonzepte jedoch seit einigen Jahren in eine neue Richtung. Während Kuhlmann (2001, 74) in Bezug auf die Auto-

11 Vgl. zur Integration und Ganzheitlichkeit moderner Arbeitsformen auch Gutmann 1997, 10ff.; Voß & Pongratz 1998, 133ff.; Wollert 1997, 346 und passim; Zimmer 1998a, 128ff.

mobilität trotz eingestander Tendenzen in Richtung einer Regression grundsätzlich die These Kerns und Schumanns vom Ende der Arbeitsteilung aus dem Jahre 1984 bestätigt, erkennt Dörre (2001, 677) eine Tendenz zur „Re-Taylorisierung“ der Produktion. Er begreift dies jedoch keineswegs als einfache Wiedereinführung von Steuerungsmechanismen im Sinne Taylors. Vielmehr würden die Mechanismen des *Marktes* nun auch *unternehmensintern* genutzt, um die Beschäftigten selbst zu Akteuren der Rationalisierung zu erheben; das „Marktrisiko“ werde „zur Triebkraft einer aktiven Rationalisierungsbeteiligung von Beschäftigten“ (ebd., 697).¹² Als Folge hiervon führt Dörre einerseits eine zunehmende Deregulierung und Flexibilisierung des Erwerbssystems an, andererseits werde vermittels der „Rückkoppelung abhängiger Arbeit an Marktrisiken“ letztlich der „Abschied von der Sozialfigur des Arbeitnehmers“ (ebd.) eingeleitet.

Das Paradigma der Dienstleistung

Als ein zentrales Merkmal der bereits von Touraine beschriebenen postindustriellen Gesellschaft wird im Allgemeinen die gestiegene Bedeutung des Dienstleistungssektors innerhalb des Wirtschaftssystems postuliert (vgl. bspw. Mikl-Horke 1995, 300). Der hier und von vielen weiteren Autoren¹³ herausgestellte quantitative Bedeutungszuwachs, der sich an der gestiegenen Zahl der Beschäftigten im Dienstleistungsbereich ablesen lässt, ist jedoch nicht das einzig Entscheidende. Ebenso wichtig ist der qualitative Aspekt: Analog zum Übergang von einer landwirtschaftlich zu einer industriell geprägten Gesellschaft, der nicht nur die Anzahl der Beschäftigten in der Industrie ansteigen ließ, sondern auch die *Industrialisierung der Landwirtschaft selbst* zur Folge hatte, gehen Hardt und Negri (2003, 295f.) davon aus, dass im Übergang von der Industrie- zur Dienstleistungsgesellschaft die *Industrie selbst* zunehmend dem Paradigma der Dienstleistung folgt.¹⁴

Im Kern besteht dieses Paradigma für Hardt und Negri im *immateriellen Charakter der Arbeit*, wobei sie drei Typen unterscheiden: Im Bereich der in-

12 Derselbe Argumentationsgang findet sich auch in Dörre 2003; ähnlich argumentieren Lehmkühl 2005, Priddat 2002 und – in Bezug auf die Automobilindustrie – Springer 2002.

13 Die zunehmende Bedeutung des Dienstleistungssektors konstatieren beispielsweise Börsch-Supan 2000, 104ff. und Huisinga 1990, 13; beide Autoren weisen übereinstimmend darauf hin, dass der USA hierbei eine Vorreiterrolle zukomme, der prozentuale Anteil von in der Dienstleistungsbranche Beschäftigten in Deutschland sich jedoch zukünftig dem der USA annähern werde. Die Ausweitung des Dienstleistungssektors konstatieren weiterhin: Bensel 2001, 33; Daheim 2001, 28; Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages 1998, 49ff. und passim; Gutmann 1997, 7ff.; Meister 2001, 74.

14 Bender und Graßl (2004, 49) argumentieren in eine ähnliche Richtung.

dustriellen Produktion habe die Bedeutung von Kommunikation derart zugenommen, dass „instrumentelles und kommunikatives Handeln aufs Engste miteinander verwoben“ seien (ebd., 301), und deshalb auch industrielle Arbeit Züge immaterieller Arbeit annehme. Meine Ausführungen im vorigen Abschnitt unterstreichen dies. Kennzeichen dieses Typs immaterieller Arbeit ist Hardt und Negri zufolge jedoch eine zweckrational verkürzte Form von Kommunikation. Zweitens führen sie unter Bezug auf den amerikanischen Volkswirtschaftler Robert Reich den Bereich der Wissensarbeit an (vgl. ebd., 303). Kennzeichen dieses Typs sei die Abstraktwerdung der Arbeit, die Handhabung von Symbolen und Informationen. Der Strukturierung der deutschen Debatte gemäß werde ich diesen Bereich im nächsten Abschnitt gesondert diskutieren. Drittens schließlich nennen sie die Bereiche der personennahen Dienstleistungen – beispielsweise „Gesundheitsdienste“ – und der „Unterhaltungsindustrie“ (ebd., 304). Zentrales Kennzeichen dieses dritten Bereichs immaterieller Arbeit sei die „Erzeugung und Handhabung von Affekten“, oder, anders gesagt, die „Arbeit am körperlichen Befinden“ (ebd.). Diese Form immaterieller Arbeit hat den Autoren zufolge eine entscheidende Konsequenz: Im Gegensatz zur immateriellen Arbeit innerhalb industrieller Produktion verarme im Falle der Arbeit an der Herstellung von Affekten die Kommunikation nicht, vielmehr werde solche Arbeit „um die Komplexität menschlicher Interaktion bereichert“ (ebd.).

Die bundesdeutsche Debatte um die Dienstleistungsgesellschaft erlangte einen ersten Höhepunkt Anfang der Achtzigerjahre. Einschlägig sind hier beispielsweise Untersuchungen Claus Offes (1984), die ebenfalls das „relative und absolute Anwachsen [...] des Dienstleistungssektors“ hervorheben (ebd., 229). Hinsichtlich der Anforderungen an die Beschäftigten seien Dienstleistungen gekennzeichnet durch „relativ gering standardisierte Arbeitsaufgaben“ und eine „ausgeprägte Inhomogenität“ (ebd., 260). Daraus folge, dass den im Dienstleistungssektor Beschäftigten „Handlungsautonomie“ zugestanden werden müsse (ebd., 277). Offe resümiert: „Was die technische Rationalität der Dienstleistungsarbeit angeht, so muss ihre in weiten Grenzen hinzunehmende Nicht-Normierbarkeit durch Eigenschaften wie Interaktionskompetenz, Verantwortungsbewusstsein, Empathie und kasuistisch erworbene Erfahrungen ersetzt werden.“ (Ebd., 25) Innerhalb der Erwerbsarbeit komme der Dienstleistungsarbeit damit der Status eines zwar funktional notwendigen, in seiner Eigenlogik aber der Rationalität traditioneller Erwerbsarbeit entgegengesetzten „Fremdkörper[s]“ zu (ebd.). Gerade aufgrund dieses Gegensatzes entwickle sich die Dienstleistungsgesellschaft zu einem „sozialen Entstehungsort von Werten und Einstellungen [...] welche die Arbeitsgesellschaft und ihre Rationalitätskriterien (Leistung, Produktivität, Wachstum) herausfordern und zu Gunsten [...] qualitativer und ‚humanistischer‘ Wertmaßstäbe in Frage stellen“ (ebd., 26). Guggenberger (1982) argumentiert ähnlich: Er

sieht mit der Dienstleistungsarbeit ein „neues Kapitel der Arbeitsgesellschaft“ entstehen, in der die Arbeit „ihren Charakter verändert. Sie nimmt Züge der freien, selbstzweckhaften Tätigkeiten in sich auf.“ (Ebd., 79) Ebenso wie Kern und Schumann hinsichtlich der modernen Produktionskonzepte in der Industrie, so scheinen Offe und Guggenberger in Bezug auf die Dienstleistungstätigkeiten in gleicher Weise wie Hardt und Negri in Bezug auf die Arbeit an der Herstellung von Affekten davon auszugehen, dass die Ökonomie zunehmend den Regeln lebensweltlicher Kommunikation folgt.

Ebenso werden allerdings auch in Bezug auf die Dienstleistungstätigkeiten inzwischen Tendenzen einer Re-Taylorisierung konstatiert: So haben sich Bender und Graßl (2004) zufolge die mit dem Aufkommen der Dienstleistungsgesellschaft verbundenen Hoffnungen nicht erfüllt (vgl. ebd., 72); sie verweisen auf das Beispiel des Siegeszugs der Fast-Food-Kette „McDonalds“ und anderer hochstandardisierter Dienstleistungsanbieter in den USA mit ihren normierten, standardisierten, an tayloristischen Konzepten orientierten Arbeitsprozessen (ebd., 63ff.). Und auch Martin Baethge (2001a, 38f.) erkennt Tendenzen zur Standardisierung und Rationalisierung von Beratungs- und Betreuungsfunktionen, beispielsweise bei Selbstbedienungsstrategien im Einzelhandel, im Kreditgewerbe, in Gaststätten und beim Online-Banking.

Baethge sieht jedoch auch eine zweite, eine gegenläufige Tendenz: eine Tendenz zur *Individualisierung* der Dienstleistungstätigkeiten, einerseits in personennahen Dienstleistungen, andererseits hervorgerufen durch die vermehrte Nutzung moderner Informationstechnologien und der damit verbundenen Virtualisierung der Arbeitsprozesse. Der zweite Punkt induziere „individuelle[.] Lösungen in der räumlichen und zeitlichen Gestaltung der Arbeit“ (ebd., 41) und führe zu einer „Dezentralisierung von Verantwortung bei der Durchführung von Dienstleistungstätigkeiten“, (ebd., 40f) da „Entscheidungen mit Kunden und Klienten direkt getroffen werden können müssen“ (ebd., 41).

Dieser Trend zur Individualisierung steht jedoch keineswegs im Gegensatz zu vermehrten Rationalisierungsbemühungen. Ähnlich wie hinsichtlich der neuen Produktionskonzepte in der Industrie werden auch in der Dienstleistungsbranche vermehrt marktförmige Steuerungsmechanismen genutzt, um die Beschäftigten selbst zu Akteuren der Rationalisierung zu machen:

„So verschieden Dienstleistungstätigkeiten im Einzelnen auch sind, durch Marktsteuerung werden die Beschäftigten mit den ökonomischen Rahmenbedingungen ihrer Arbeit konfrontiert. Marktsteuerung zielt darauf ab, die Problemlösungskompetenz der einzelnen Beschäftigten und der Teams für die Unternehmen nutzbar zu machen, mehr noch: Da Not erfinderisch macht, soll jedes Individuum *durch die Verhältnisse dazu getrieben werden, seine subjektiven Potenziale weiterzuentwi-*

ckeln, um den wachsenden Anforderungen im Arbeitsprozess zu genügen.“ (Lehndorf 2003, 163)

Hieraus lassen sich zwei Konsequenzen ableiten: Erstens verstärkt sich damit der Trend zu Querschnitts- und Schlüsselqualifikationen wie „hohe kommunikative Kompetenz und Kooperationsfähigkeit, kulturelle Kompetenz, umfassende Kompetenz zur Selbstorganisation und selfmanagement“ (Baethge 2001a, 42). Dies wiederum habe die „Ablösung des traditionellen, in einer spezifischen Beruflichkeit konstituierten Arbeitskräftetypus“ zur Folge (ebd., 41).

Zweitens sei in verstärktem Maße die Eigenmotivation und die Eigenverantwortung der Mitarbeiter gefordert: „Dienstleistung bedeutet ‚people business‘. Die Mitarbeiter sind der Erfolgsfaktor für ein Unternehmen. Dessen Wettbewerbsfähigkeit hängt in der Dienstleistungsgesellschaft nicht nur davon ab, wie gut seine Mitarbeiter qualifiziert sind, sondern vor allem auch davon, wie stark sie motiviert sind.“ (Bensel 2001, 34) Eigenmotivation und Eigenverantwortung implizierten die „Anerkennung des Mitarbeiters als eines in eigener Sache Verantwortlichen“ (ebd., 35). Damit wandle sich die Rolle des Beschäftigten hin zu einem „„Unternehmer im Unternehmen““ (ebd.).

Die Bedeutung von Wissen

Die Entwicklung von einer industriellen zu einer postindustriellen Gesellschaft wird auch als Entwicklung von einer „Economy of Things“ zu einer „Economy of Information“ beschrieben (Bollmann 2000, 115) – bereits Daniell Bell (1973, 219) bezeichnet die von ihm postulierte „nachindustrielle Gesellschaft“ als „Wissensgesellschaft“. Dieser Tenor durchzieht auch die 1996 von der Bundesregierung in Auftrag gegebene „Delphi-Befragung“ (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie 1998). Deren Ergebnisse münden in die These, dass „die zunehmenden Erkenntnisse und die Fülle der austauschbaren oder gespeicherten Informationen [...] zu einer Ressource [werden], die mehr und mehr den Wert und die Qualität von Kapital und Arbeit bestimmt“ (ebd., 189).¹⁵ Die Überlegungen des US-amerikanischen Wirtschaftswissenschaftlers Richard Florida (2002) gehen noch einen Schritt weiter: Wachsende Bedeutung für die Wirtschaft habe vor allem die Schaffung *neuen* Wissens, dementsprechend sieht er in einer neu entstehenden „kreativen Klasse“ von Arbeitenden den Motor für die weitere wirtschaftliche Entwicklung. Den schwedischen Wirtschaftswissenschaftlern Ridderstråle und Nordström (2005) zufolge geht es hierbei insbesondere

15 In dieselbe Richtung argumentieren: Enquete-Kommission der Deutschen Bundestages 1998; Reichwald & Herrmann 2001; Wilke 1998.

darum, neues, *abweichendes* Wissen zu schaffen. An dieser Stelle treffen sich wirtschaftswissenschaftliche Argumente mit den philosophischen Überlegungen Jean-François Lyotards. Dieser hatte in seinem Buch *Das postmoderne Wissen* (1986a)¹⁶ für den Bereich der Wissenschaft die These aufgestellt, heutzutage zeichne sich Wissen in erster Linie dadurch aus, dass es neue, von bisherigem Denken abweichende Aussagen ermögliche (vgl. ebd., 185). Doch offenbar bezieht auch Lyotard diese These auf den modernen Kapitalismus: Benner und Göstemeyer (1994, 278) zitieren Lyotard mit den Worten, es sei das kapitalistische System, „welches ‚unaufhörlich ‚Neues‘ braucht, um konkurrenzfähig zu bleiben“.¹⁷

Ähnlich wie hinsichtlich der Dienstleistungstätigkeiten kann man auch in Bezug auf die Bedeutung von Wissen eine Unterscheidung einführen: zwischen einem Bereich der genuin so bezeichneten Wissensarbeit einerseits und der Bedeutung von Wissen für die industrielle Produktion andererseits. In Bezug auf den zweiten Aspekt nimmt die Untersuchung von Nonaka und Takeuchi (1997) eine ähnliche Perspektive ein, wie die erwähnte Studie des MIT hinsichtlich der modernen Produktionskonzepte in der Industrie. Wie diese, so geht auch die Untersuchung von Nonaka und Takeuchi von der Frage nach dem Erfolg japanischer Unternehmen aus;¹⁸ als Beispiele dienen ihnen unter anderem die Firmen Honda und Matsushita. Ihre Argumentationsgrundlage ist das bereits ausgeführte Verständnis einer Wissensgesellschaft: Wissen stelle „die einzige wichtige Ressource“ heutiger Ökonomie dar (ebd., 17).

Als Grundlage des Erfolgs der angeführten Unternehmen fassen die Autoren deren „Geschick bei der ‚Schaffung von Unternehmenswissen‘“ auf (ebd., 13). Das Verständnis japanischer Unternehmen von Wissen unterscheide sich hierbei grundlegend von dem Verständnis Taylors: Dieser habe Wissen als etwas „Formales, Systematisches und somit Explizites“ aufgefasst. „Explizites Wissen lässt sich in Worten und Zahlen ausdrücken und problemlos mit Hilfe von Daten, wissenschaftlichen Formeln, festgelegten Verfahrensweisen oder universellen Prinzipien mitteilen.“ (Ebd., 18) In japanischen Unternehmen gelte dieses Wissen aber nur als die „Spitze des Eisbergs“ (ebd.). Dort werde Wissen in erster Linie als *implizites* Wissen verstanden: „Implizites Wissen ist sehr persönlich und entzieht sich dem formalen Ausdruck, es lässt sich nur schwer mitteilen. Subjektive Einsichten, Ahnungen und Intuition fallen in diese Wissenskategorie. Darüber hinaus ist das implizite Wissen tief

16 Das französische Original ist 1979 unter dem Titel *La condition postmoderne* erschienen.

17 Sie zitieren hier: Lyotard, Jean-François: Jean-François Lyotard. In: Philosophien. Gespräche mit Foucault u.a. Graz/Wien 1985, 118.

18 Dabei ist den Autoren zufolge der zwischenzeitige wirtschaftliche Rückschlag Japans nicht auf die Unternehmensstrategien zurückzuführen, sondern auf weltwirtschaftliche finanzpolitische Rahmenbedingungen.

verankert in der Tätigkeit und der Erfahrung des einzelnen sowie seinen Idealen, Werten und Gefühlen.“ (Ebd., 18f.)

Die „Schaffung von Wissen“ in Unternehmen sei als Prozess der Umwandlung dieses impliziten Wissens in „allgemein verständlichen Worte und Zahlen“ zu verstehen (ebd., 19). Solche allgemein verständlichen Worte und Zahlen bezeichnen die Autoren auch als *Informationen*. Zwischen Wissen und Informationen unterscheiden Nonaka und Takeuchi dementsprechend wie folgt:

„Erstens dreht sich Wissen im Gegensatz zu Informationen um *Vorstellungen* und *Engagement*. Wissen ist die Konsequenz einer bestimmten Einstellung, Perspektive oder Absicht. Zweitens dreht sich Wissen im Gegensatz zu Informationen um *Handeln*. Wissen ist immer zweckgerichtet. Und drittens dreht sich Wissen im Gegensatz zu Informationen um *Bedeutung*. Es ist kontext- und beziehungspezifisch.“ (Ebd., 70)

Das bedeutet, Informationen werden erst im arbeitenden Individuum wieder zu Wissen transformiert und damit handlungsrelevant. Einen entscheidenden Schritt zur Wissensbeschaffung in diesem Sinne sehen die Autoren in der Fähigkeit der Beschäftigten, Wissen über „verschiedene Ebenen und Grenzen hinweg auszutauschen und anzuwenden“ (ebd., 105). Insbesondere Personalrotation und Informationsredundanz zwischen den verschiedenen Unternehmensbereichen seien hierfür förderlich.

Dieselbe Position vertritt Novak (2000a): Die Komplexität moderner Produktionsweisen sei kaum vollständig planbar, daher „steige die Bedeutung des Erfahrungswissens“ (ebd., 173): „Pläne, so könnte man sagen, werden trotz intensiven Planungsaufwands durch struktur-, prozess-, markt- und verkehrsinfrastrukturelle Emergenzen gestört bzw. zumindest temporär außer Kraft gesetzt.“ (Ebd. 174) Moderne Produktionskonzepte hätten zum Ziel, Erfahrungswissen zu objektivieren, vom Individuum abzulösen und einen umfassenden Zugriff auf die Arbeitspotenziale der Beschäftigten zu bekommen (ebd.). Entscheidenden Einfluss hierauf hätten jedoch die Mitarbeiter selbst: „Der Entscheidung, wem was an Erfahrungswissen gegeben wird, liegt unseres Erachtens ein bewusster, individueller Entscheidungsprozess zugrunde.“ (Ebd. 175) Die „Anerkennung der Beschäftigten als Experten des Arbeitsprozesses“ sei deshalb eine Voraussetzung für eine erfolgreiche Umgestaltung der Industriearbeit (ebd., 173).

Ein ähnliches Verständnis von Wissen führt Bollman (2000) für jenen zweiten Bereich an, deren Beschäftigte er „Wissensarbeiter“ nennt (ebd., 119). Hiermit trete eine *neue Berufsgruppe* auf, deren Kennzeichen „Problemidentifizierungs-, Problemlösungs- und strategische Vermittlungstätigkeiten“ seien, beispielsweise „Designer, Softwareingenieure, Biotechnologen, PR-

Manager, Investment-Banker, Anwälte, Managementberater, Analysten [...]“ (ebd., 119). Aufgabe dieser Berufsgruppe sei es „auf professionelle Weise den Dreischritt von Daten über Informationen zu Wissen“ zu vollziehen (ebd.). Dem Schritt der Datengewinnung folge ein Abstraktionsschritt: Aus konkreten, individuellen Daten müssten allgemein gültige Informationen abgeleitet werden. Wissen hingegen sei der an Menschen gebundene, „produktive Einsatz von Informationen“ (ebd., 118; Herv. nicht übernommen). Dementsprechend folge dem Abstraktions- ein Konkretisierungs- und Anwendungsschritt in Form der „Veränderung, Transformation, Restrukturierung und Reorganisation des Bestehenden“ (ebd., 119). Da diese Form der Tätigkeit sich nicht standardisieren ließe, sei die „Produktivität des Wissensarbeiters“ (ebd., 121) auf dessen „Selbstbestimmung“ angewiesen (ebd., 120). Wissensarbeiter müssten sich selbst managen, Verantwortung für ihre eigene Produktivität übernehmen und autonom agieren können. Deshalb sind es Bollmann zufolge die „Grundsätze unternehmerischen Handelns, deren Befolgung für die Produktivität des Wissensarbeiters ausschlaggebend“ sei (ebd., 121).

Brinkmann (2003) argumentiert ähnlich: Auch er geht von der Annahme aus, dass Wissensarbeit „kaum taylorisierbar“ und nur „bedingt routinisierbar“ sei (ebd., 68) und Wissensarbeitern deshalb „weitgehende Selbstständigkeit“ bei der Ausübung ihrer Tätigkeit eingeräumt werden müsse (ebd.). Er stellt die „Ware Wissensarbeitskraft“ bis Ende der Neunzigerjahre als „knappes Gut“ heraus (ebd., 70), versteht Wissen an seine „TrägerInnen“ gebunden, weshalb sich die Abhängigkeit von „fremden Produktionsmitteln“ abgeschwächt habe (ebd., 71), und postuliert die „mangelnde Kontrollierbarkeit des Wissens“ (ebd., 72). Gerade deshalb betrachtet er die „WissensarbeiterInnen“ bis Mitte/Ende der Neunzigerjahre als „machtvolle Beschäftigte“ (ebd., 69) – machtvoll gegenüber ihren Arbeitgebern und Vorgesetzten. Inzwischen habe sich jedoch die Lage grundlegend geändert: Die veränderte Arbeitsmarktlage sei die Voraussetzung dafür, dass Marktmechanismen von Unternehmen zur „kalten Entmachtung der WissensarbeiterInnen“ (ebd., 79) genutzt werden könnten. Unternehmens*extern* würden verstärkt Freiberufler eingesetzt, die „leichter freisetzbar“ seien und flexibler und länger arbeiteten (ebd., 83). Unternehmens*intern* werde versucht, auch die Wissensarbeit mittels „Zielvereinbarung“ und „Leistungslohnbestandteilen“ zu quantifizieren: Der „Marktpreis“, die „unzweideutigste[.] Reduktion von Komplexität“, werde zur „Quantifizierung des Nicht-Quantifizierbaren“ – der Wissensarbeit – herangezogen (ebd., 84).¹⁹

19 Ähnlich argumentiert Boes (2003) in Bezug auf die IT-Branche.

Entgrenzung, Flexibilisierung, Deregulierung

Versuchen wir, die bislang dargestellten Argumentationsstränge zusammenzuführen: Im ersten Abschnitt hatten wir gesehen, dass der Bruch mit der fordistischen Produktionsweise die Flexibilisierung der Produktion zum Ziel hatte (Gorz; Ribolits; Naumann). Im Anschluss daran wurde erkennbar, dass ein zentraler Bestandteil moderner Produktionskonzepte in der Industrie die Verriegerung der Arbeitsteilung, die Ganzheitlichkeit der Arbeitsvollzüge und damit die Entgrenzung der verschiedenen, vormals getrennten Arbeitsaufgaben ist (PAQ; Womack u.a.; Kern & Schumann). Zudem wird die Funktionsweise des Marktes zur aktiven Rationalisierungsbeteiligung der Beschäftigten genutzt, woraus eine zunehmende Deregulierung und Flexibilisierung des Erwerbssystems resultiert (Dörre). Der Abschnitt zum Paradigma der Dienstleistung hat erkennen lassen, dass einerseits Dienstleistungstätigkeiten mit einem verstärkten Trend zu Querschnitts- und überfachlichen Qualifikationen verbunden sind (Hardt & Negri, Offe, Baethge), andererseits die vermehrte Nutzung moderner Informations- und Kommunikationstechnologien eine räumliche und zeitliche Entgrenzung der Arbeit induziert (Baethge). Im vorigen Abschnitt schließlich hatten wir gesehen, dass erstens zur Schaffung von Wissen in Unternehmen eine bereichs- und tätigkeitsübergreifende Kommunikation sowie Maßnahmen wie beispielsweise Jobrotation vorgeschlagen werden (Nonaka & Takeuchi) und zweitens Wissensarbeit kaum standardisier- und taylorisierbar ist (Bollmann, Brinkmann). In der Zusammenschau münden all diese Entwicklungsstränge in eine zunehmende Entgrenzung und Flexibilisierung der Arbeit, die auf dem Boden entsprechender politischer Weichenstellungen²⁰ auch eine Deregulierung und Entstandardisierung des Arbeitsmarktes zur Folge hat:

„Der aktuelle Wandel der organisatorischen Bedingungen gesellschaftlicher Arbeit ist vielgestaltig. Im wesentlichen können jedoch die meisten Entwicklungen pauschal als ‚Flexibilisierung‘ umschrieben werden. So abgegriffen und unscharf dieser Begriff auch sein mag, er trifft einen entscheidenden Punkt: Ganz egal, ob es um die Deregulierung von Arbeits- und Beschäftigungsverhältnissen auf gesellschaftlicher Ebene geht, um Outsourcing-Strategien, Profitcenter-Konzepte und Hierarchieausdünnungen auf betrieblicher Ebene oder um die Nutzung von Gruppenkonzepten, Projektarbeitsformen und entstandardisierten Arbeitszeiten auf der shop-floor-Ebene, Ziel ist immer, etablierte Strukturen aufzubrechen und mehr oder weniger dauerhaft zu dynamisieren und zu verflüssigen.“ (Voß 1998, 473f.)

20 Vgl. zu politischen Rahmenbedingungen der Flexibilisierung des Arbeitsmarktes hinsichtlich sogenannter „Betrieblicher Bündnisse“ und der Flexibilisierung von Flächentarifverträgen Rehder 2003.

Ulrich Beck (1986, 220ff.) hat Ähnliches bereits in den Achtzigerjahren beschrieben und als maßgeblichen Bestandteil einer gesellschaftlichen *Individualisierung* aufgefasst. In seiner Sichtweise, ebenso wie in der von Voß, erstreckt sich die Flexibilisierung der Arbeit auf deren räumliche und zeitliche Organisation, deren Inhalte, rechtliche Rahmung und lebenslange Kontinuität. Im Zusammenspiel mit zunehmender Arbeitslosigkeit entsteht laut Beck ein „System flexibel-pluraler Unterbeschäftigung“ (ebd., 222).²¹

Zeitliche Flexibilisierung kann die verschiedensten Formen annehmen: Schichtmodelle, Überstunden, Gleitzeit oder die unterschiedlichen Teilzeitmodelle. Ein weit verbreitetes Beispiel zeitlicher Flexibilisierung ist die Einführung sogenannter Arbeitszeitkonten (vgl. Stopp 1997, 163ff.). Zweck der zeitlichen Flexibilisierung ist die weitest mögliche Ausschöpfung vorhandener Ressourcen: beispielsweise die Entkopplung individuellen Arbeitszeit von Maschinenlaufzeiten in der Produktion oder die Erweiterung von Dienst- oder Ladenöffnungszeiten in der Dienstleistungsbranche (vgl. Scholz 1992, 162).²²

Neben die zeitliche treten Formen *räumlicher* Flexibilisierung wie Tele- und Heimarbeit (vgl. Daheim 1992, 22). Vor allem mittels neuer Informations- und Kommunikationstechnologien wird diese Form der Flexibilisierung mehr und mehr ausgebaut in Richtung vollständig virtueller Organisations- und Ablaufstrukturen, beispielsweise kurzfristig kooperierende Unternehmenseinheiten oder zeitlich begrenzte, örtlich verteilte Projektgruppen und Entwicklungsteams (vgl. Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages 1998, 38ff., 54ff.). Die Enquete-Kommission bezeichnet diese Entwicklung als „Entbetrieblichung“ der Erwerbsarbeit (ebd., 55).²³ Hierdurch verstärkt sich wiederum der Trend zu ganzheitlichen Arbeitsprinzipien, indem beispielsweise in virtuellen Kooperationsverbänden „die betriebswirtschaftlichen Funktionen (Produktion, Absatz, Finanzierung) personell nicht ausdifferenziert sind, die Erwerbstätigen also ihren Wertschöpfungsprozess ganzheitlich managen [...] müssen“ (Reichwald & Herrmann 2001, 14).

21 Ausgehend hiervon lässt sich ein weiterer Argumentationsstrang identifizieren, der vor allem die Folgen zunehmender Arbeitslosigkeit respektive Unterbeschäftigung zum Gegenstand hat. Insbesondere Veröffentlichungen von Ulrich Beck und Jeremy Rifkin fokussieren hierbei einen vierten Sektor der Arbeitswelt, der auch als „Bürgerarbeit“ titulierte wird, im Kern Eigen-, Familien- und Haushaltsarbeit thematisiert und deren Anerkennung, Ausweitung und Entlohnung fordert (vgl. Beck 1999; Rifkin 1995; dazu auch: Böhm & Dribbusch 2000; Dettling 2000; Engelmann & Wiedemeyer 2000, 15f.; kritisch: Bender & Graßl 2004, 41). Dieser Argumentationsstrang wird hier nicht weiter verfolgt, da es mir um die Subjektivierung der Arbeitswelt und deren Folgen geht, nicht aber um Alternativen zur Erwerbsarbeitsgesellschaft generell.

22 Vgl. dazu die verschiedenen Praxisbeispiele in Gutmann (Hg.) 1997, 111-313; kritisch: Becker 2000; Holch 2000; Jürgens, K. 2000.

23 Ähnlich: Holert 2000; Reichwald & Möslein 2000, 118; Wurzer 2000; Zimmer 2002, 82.

Induziert durch neue Managementstrategien und politische Weichenstellungen gehen zeitliche und räumliche Flexibilisierung einher mit einer Flexibilisierung der *Arbeitsverhältnisse*. Ziel solcher Managementstrategien ist die Entwicklung der Unternehmen von geschlossenen, durchstrukturierten Gebilden in Richtung entgrenzter Netzwerke, die als „atmende Organisation“ begriffen werden (Gutmann 1997, 16). Zentral hierbei ist die Unterscheidung zwischen einer oftmals sehr kleinen „Kernmannschaft“ einerseits und der „flexible[n] Hinzunahme von ‚freien Mitarbeitern‘, ‚Projekten‘ oder ‚Arbeitsergebnissen‘“ andererseits (ebd.).²⁴ Entstandardisierte und deregulierte Arbeitsverhältnisse sind die Folge, wie sich an einer zunehmenden Heterogenität der Vertragsformen zwischen Arbeitgebern und Arbeitnehmern ablesen lässt – beispielsweise Scheinselbstständigkeit, geringfügige Beschäftigung, Leiharbeit (vgl. Diewald & Konietzka 1998, 270).²⁵

24 Ähnlich: Priddat 2002, 72; Welsch, J. 1997, 43.

25 Die zunehmende Deregulierung, Flexibilisierung und Entstandardisierung der Arbeit ist zwar einerseits eindeutig empirisch belegbar, andererseits lässt sich diese Entwicklung nicht problemlos quantifizieren. Dies wird besonders deutlich in der differenzierten Darstellung von Günther Schmid (2000). Zwar weist er anhand der Indikatoren Teilzeitquote, Leiharbeit, Zeitarbeit und Befristung der Beschäftigung eine „Erosion des ‚Normalarbeitsverhältnisses‘“ nach (ebd., 270), je nach Blickwinkel und Gewichtung der Indikatoren ist diese Entwicklung jedoch kaum oder sehr deutlich messbar. An anderer Stelle wird beschrieben, dass die Anzahl der Festangestellten weltweit abnimmt, die Anzahl deregulierter Arbeitsverhältnisse hingegen ansteigt; diese Tendenz ließe sich besonders gut in den USA ablesen (vgl. Welsch, J. 1997, 43), aber auch in Westdeutschland nehme der Trend zu flexibilisierten Arbeitsplätzen kontinuierlich zu, in Ostdeutschland könne diesbezüglich von einer „nachholenden Flexibilisierung“ gesprochen werden (Bauer, Groß & Schilling 1997, 91; vgl. zur Flexibilisierung der Arbeit in Ostdeutschland und den sozialen Folgen auch Bittner 2000). Düren & Wiedemeyer ziehen ebenfalls empirische Daten für ihre These von einer „Erosion der Normalarbeitsverhältnisse“ heran (dies. 2000, 173): Nach einer Statistik des Wissenschaftszentrums Berlin für Sozialforschung aus dem Jahre 2000, die von ihnen vorgestellt und interpretiert wird (vgl. ebd., 172), sind die sogenannten Normalarbeitsverhältnisse – hierunter verstehen die Autoren Angestellte und Arbeiter in unbefristeten Vollzeitstellen mit Ausnahme der Leiharbeit – gegenüber Selbstständigkeit, Teilzeitarbeit, befristeten Anstellungen, geringfügiger Beschäftigung und Leiharbeit deutlich im Rückgang begriffen. Auch die Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages belegt die Entstandardisierung von Arbeitsverhältnissen auf empirischer Basis (1998, 57): Die auf das Erscheinungsjahr der Studie bezogenen Daten sprechen von 33% der Beschäftigten in „Nicht-Norm-Arbeitsverhältnissen“ gegenüber lediglich 17% im Jahre 1970. Neue Selbstständigkeit und Scheinselbstständigkeit seien insbesondere in durch Informations- und Kommunikationstechnologien geprägten Arbeitsbereichen zu finden (ebd.). Gerd Wagner (2000) belegt ein Ansteigen der Teilzeitquote bei abhängig Beschäftigten, Diewald & Konietzka (1998) weisen anhand der Indikatoren Befristung der Arbeitsverhältnisse und Versicherungspflicht der Beschäftigten eine zunehmende Entstandardisierung der Beschäftigungsverhält-

All diese Entwicklungen laufen einer *lebenslangen Kontinuität* des Berufslebens zuwider: „Was immer mit den Mitarbeitern dieser Firmen [gemeint ist hier das Beispiel Microsoft; F.E.] geschieht, es wirkt dauerhaften Strukturen entgegen, und zwar insbesondere solchen mit einer eingebauten lebenslangen Perspektive, die vergleichbar mit der herkömmlichen Dauer des Berufslebens sind.“ (Baumann 2000, 29) Die Frage der Entstandardisierung beruflicher Lebensläufe werde ich im nächsten Abschnitt im Zusammenhang mit der Erosion des Berufskonzepts diskutieren.

Auch hinsichtlich der Konsequenzen dieser Flexibilisierung und Deregulierung können wir die bisherigen Argumentationsstränge zusammenfassen: Sie alle münden in einen Wechsel von zeitlichen, räumlichen oder organisatorischen Standards der Arbeit hin zu einem „Ergebnisstandard“ (Hoff 1997, 330). Hinsichtlich der Beschäftigten wird als Resultat deren „Selbststeuerung“ konstatiert (ebd., 324).²⁶ Damit sei einerseits eine flexiblere und schnellere Reaktion auf die jeweiligen Anforderungen möglich, andererseits führe dies zu einer verbesserten Motivationslage (ebd., 325). Dies aber bedeute, die Arbeitenden müssten sich „zunehmend zu Akteuren bei der Verwertung ihrer Arbeitskraft“ entwickeln (Daheim 1992, 30).²⁷ Anders gesagt: „Arbeitnehmer werden [...] zum freien Unternehmer ihrer Arbeitskraft, die Grenze zwischen abhängig beschäftigten Arbeitnehmern und Selbstständigen wird fließend, wenn nicht sogar obsolet.“ (Gutmann 1997, 16) Nicht obsolet allerdings wird die Frage nach den rechtlichen Rahmenbedingungen einerseits²⁸ sowie nach der notwendigen Handlungsfähigkeit der Arbeitenden andererseits, um dieser Entwicklung Rechnung tragen zu können – ich komme darauf zurück.

In empirischen Untersuchungen zu entgrenzten, flexibilisierten Arbeitsformen fällt ein Aspekt wiederholt auf: der Aspekt der *Mehrarbeit*. Ergebnisse einer Studie bei der Firma IBM weisen beispielsweise nach, dass die Entgrenzung und Flexibilisierung der Arbeit eine deutliche Mehrarbeit der Beschäftigten zur Folge hat (vgl. Holch 2000). Nick Kratzer (2003) stellt die Frage nach den Ursachen dieser Mehrarbeit an den Anfang seiner umfangreichen empirischen Untersuchungen. Kratzer verknüpft diese Frage mit einer zweiten, der Frage nach der Erlebnisqualität entgrenzter Arbeit:

nisse nach und auch das Resümee von Engelmann & Wiedemeyer (2000, 11) geht in diese Richtung. Eine Studie des Instituts der deutschen Wirtschaft in Köln (Schäfer 2001) bestätigt ebenfalls diesen Trend; ihr zufolge „stieg die Anzahl der atypischen Beschäftigungsverhältnisse von 1985 bis 1998 um etwa 25 Prozent“ (ebd., 22).

26 Ebenso bspw. Jensen 2000; Voß & Pongratz 1998.

27 Vgl. dazu, fast gleichlautend: Daheim & Schönbauer 1993, 159

28 Vgl. zu den für eine flexibilisierte Arbeitswelt notwendigen rechtlichen Rahmenbedingungen den pointierten Aufsatz von Alain Supiot 2000.

„Warum arbeiten eigentlich Softwareentwickler bis spät in die Nacht – und das, obwohl sie dazu nicht vom Chef gezwungen werden? Warum macht vielen, werden sie danach gefragt, der Job vor allem ‚Spaß‘, ist ‚interessant‘ und abwechslungsreich und scheint die simple Tatsache, dass man damit – und nur damit – sein Geld verdient, so zweitrangig geworden zu sein? Warum gehen Beschäftigte am Wochenende in die Firma, weil man sich dort mit mehr Ruhe auch mal Dingen widmen kann, die über das Alltagsgeschäft hinausgehen? Warum finden es jüngere Angestellte ‚spannend‘, sich an einem internen Reorganisationsprojekt zu beteiligen, obwohl das Thema eigentlich nichts mit ihrer Stellenbeschreibung zu tun hat, eine ‚Belohnung‘ für das Zusatzengagement aber – wenn überhaupt – erst später zu erwarten ist?“ (Ebd., 11)

Nachdem das Auftreten von Mehrarbeit in flexibilisierten Arbeitsformen empirisch deutlich belegt wurde, führt Kratzer zunächst vor allem organisatorische Rahmenbedingungen als Ursachen hierfür an (vgl. ebd., 104ff.).²⁹ Wenn aber Formen flexiblerer Erwerbstätigkeiten trotz (oder wegen?) der Mehrarbeit so oft als „spannend“ tituliert und mit „Spaß“ in Verbindung gebracht werden, wie er es formuliert (ebd., 11), wenn die Selbststeuerung der Arbeitskraftnutzung als Resultat der Flexibilisierung trotz Mehrarbeit zu einer höheren Motivation führt, wie Hoff (1997, 325) behauptet, und wenn in der Literatur die Selbstständigkeit des Wissensarbeiters trotz Mehrarbeit oftmals sogar als „Freiwilligkeit in ihrem beruflichen Engagement“ interpretiert wird, wie Brinkmann (2003, 69) schreibt, dann muss das Verhältnis von Flexibilisierung, Selbststeuerung und Mehrarbeit vor allem auf seine *subjektiven* Voraussetzungen hin befragt werden.

In ähnlicher Weise fragt auch Kratzer nach den subjektiven Beweggründen der Beschäftigten für Mehrarbeit. Auf diese Frage findet er vier Antworten: Erstens sei es, „ganz traditionell, die Angst um den Arbeitsplatz, die im Grunde für die entscheidende ‚Motivation‘ sorgt“ (Kratzer 2003, 235; Herv. nicht übernommen). Zweitens stellt er die lebensweltliche Kommunikation als Steuerungsmedium entgrenzter Arbeit heraus, die „in besonderer Weise Leistungspotenziale von Arbeitskraft“ aktiviere (ebd., 237; Herv. nicht übernommen). Drittens führe ein „Wandel gesellschaftlicher Orientierungsmuster“ (ebd., 240) zu „wachsenden Wünschen und Bedürfnissen nach Entfaltung, nach ‚Er-Leben‘ auch in der Arbeit“ (ebd., 241; Herv. nicht übernommen). Diese drei Punkte zusammengenommen induzierten die Notwendigkeit, viertens die „je subjektiven Interessen, Orientierungen, Wahrnehmungen und

29 Er nennt die „steigende[.] Komplexität von Kundenanforderungen“ aufgrund einer „wachsenden Konkurrenz“ (ebd., 104), die Beteiligung an „Projektarbeit“ (ebd., 105), eine „organisierte[.] Partizipation“ (ebd., 106), zunehmende „Aufgabenintegration“ (ebd., 108), „dynamische Qualifikationsanforderungen“ (ebd., 109), die „Einarbeitung neuer Mitarbeiter“ (ebd., 110) sowie „Reportinganforderungen“ (ebd., 111) als Ursachen auftretender Mehrarbeit.

Strategien“ der Beschäftigten in den Blick zu nehmen (ebd., 243). Aus diesem Grunde sieht Kratzer einerseits das „Subjekt vermehrt in den Fokus industriesoziologischer Rationalisierungsforschung“ gerückt (ebd., 244); andererseits jedoch sei dieses Subjekt ein „unbekanntes Wesen“ (ebd., 242), der „subjektive Faktor“ ein „ominöse[r]“ (ebd., 244).

So gesehen erscheint es dringend angeraten, die Befunde soziologischer Forschung zur Entgrenzung und Flexibilisierung der Arbeit mit subjekttheoretischen Überlegungen zu verknüpfen. Ohne entsprechende theoretische Grundlagen wird eine empirisch vorgehende Sozialforschung diesen „ominösen subjektiven Faktor“ (ebd., 243) nicht hinreichend durchleuchten und genau deshalb die eingangs dieses Kapitels gestellte Frage nach der Richtung und den Auswirkungen der Entgrenzung von Lebenswelt und Systemrationalität nicht beantworten können:

„Es ist die empirische Ambivalenz, die eine Interpretation schwierig macht, es ist darüber hinaus aber auch die Ambivalenz der Interpretation selbst, die für Unsicherheit sorgt: ‚Spaß‘, Vertrauen, Solidarität, ‚gefühlte‘ und ‚erlebte‘ Autonomie können Wege in die ‚Totalisierung der Arbeitswelt‘ (Zilian 2000), in die vollständige Subsumtion (Moldaschl 1998) sein, die die Ökonomie noch in die tiefste Pore der Person, den letzten Winkel der Seele einpflanzt und Echt und Unecht, Wahr und Falsch ununterscheidbar macht. Die gleichen Merkmale können einem aber auch Hinweise auf die (Wieder-) Aneignung verloren geglaubten Terrains geben, auf den zunehmend – im Wortsinne – selbstbewussten Umgang von Arbeitssubjekten mit sich und ihrer Arbeit, auf die emazipatorische Qualität dieses ‚inneren Produktionsverhältnisses‘ (Bechtle/Sauter 2001), die darin besteht, dass sich nun – via Subjekt – Produzent und Produkt so nahe sind, wie es im Fordismus-Taylorismus wohl nur in Ausnahmen der Fall ist. Vorläufig bleibt allerdings, zumindest auf Basis des hier vorliegenden Materials, nichts anderes übrig, als diese Frage unbeantwortet zu lassen.“ (Ebd., 246)³⁰

30 Die Literaturhinweise beziehen sich auf: Zilian, H.G. 2000: Taylorismus der Seele. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie, Heft 2, 75-97; Moldaschl, M. 1998: Internalisierung des Marktes – Neue Unternehmensstrategien und qualifizierte Angestellte. In: ISF, INIFES, IfS, SOFI (Hg.): Jahrbuch Sozialwissenschaftliche Technikberichterstattung 1997 – Schwerpunkt: Moderne Dienstleistungswelten. Berlin, 197-250; Bechtle, G. & Sauer, D. 2001: Fordismus als Zwischenspiel? Zur heterogenen und ambivalenten Entwicklung des gegenwärtigen Kapitalismus. In: Wagner, H. (Hg.): Interventionen wider den Zeitgeist. Hamburg, 86-99.

Die Erosion des Berufskonzepts

Die Deregulierung, Flexibilisierung und Entstandardisierung der Arbeit steht im Gegensatz zu einer *berufsförmigen*, das heißt inhaltlich strukturierten und auf Dauer angelegten sozial bestimmten Form der Erwerbstätigkeit. Auch diese Entwicklung hat Ulrich Beck bereits in den Achtzigerjahren beschrieben. Die Folgen für das Selbstverständnis der Menschen hierdurch seien gravierend: „Mit dem Beruf verlieren die Menschen ein mit der industriellen Epoche entstandenes, inneres Rückgrat der Lebensführung.“ (Ders. 1986, 222)

Diese Aussage erklärt sich, wenn wir die Bedeutung des Berufs für die gesellschaftliche Strukturierung und die subjektive Identitätsbildung in der fordistischen Gesellschaft betrachten. Berufe können als „relativ dauerhafte Arbeitskraftmuster“ (Daheim & Schönbauer 1993, 13) beschrieben werden, zugleich ist – zumindest bislang in Deutschland – die „Organisation gesellschaftlicher Arbeit“ entlang dieser Arbeitskraftmuster ausgerichtet (ebd.). Der Beruf strukturiert also zwei unterschiedlichen Ebenen und bezieht sie aufeinander: die gesellschaftliche und die subjektive Ebene. „Durch Berufe geprägte gesellschaftliche Strukturen“ und die „durch Berufe geprägten personalen Subjekte“ (Voß 2001a, 288) erlangen durch den Beruf ihre Identität und werden durch den Beruf miteinander in Beziehung gesetzt. Aus diesem Grund wird dem Beruf bescheinigt, ein „spezifischer Modus der *Vermittlung von Individuum und Gesellschaft*“ zu sein (ebd., 289).³¹ In der Sprache der Systemtheorie wird der Beruf als „Form der gesellschaftlichen Kommunikation über Erwerbstätigkeit“ (Lange 1999, 12) verstanden, welche die Funktion eines „Inklusionsmodus einer modernen Arbeitsgesellschaft“ inne habe (Corsten 2001, 282).

Die größte Bedeutung in diesem Sinne hatte der Beruf in der Zeit des „fordistische[n] Hochkapitalismus“ (Voß 2001a, 291). Im Zentrum standen „strikt auf Funktionen und Fachleistungen ausgerichtete, i.w.S. industrielle Berufe auf fast allen Ebenen (von ‚angelernten‘ Arbeitern und Verwaltungsgehilfen, über Facharbeiter und qualifizierte Angestellte, bis zu Meistern, Technikern und akademisierten Berufen)“ (ebd.). Basis dieser Entwicklung waren die strikte Arbeitsteilung und Spezialisierung fordistischer Arbeitskonzepte, die gestiegenen Anforderungen an die Beschäftigten, die aus zunehmendem technischen Fortschritt resultierten, sowie – als Reaktion darauf – das stark expandierende Bildungswesen (vgl. ebd.). Die Unternehmen, das Bildungssystem und die sozialen Sicherungssysteme mussten sich auf hoch standardisierte und spezialisierte Berufe einstellen, womit die Erfordernisse der fordistischen Arbeitswelt letztlich das Gesellschaftssystem insgesamt berufsformig strukturierten (vgl. ebd.). Auf Seiten der Individuen wirkte der Be-

31 Ebenso: Daheim 2001, 22f. und passim; Kurtz 2001, 8ff.

ruf in dieser Form prägend auf deren personale und soziale Identität, Biographie und gesellschaftliche Verortung (vgl. ebd., 292).

Genau diese Form des Berufs geriet unter dem Flexibilisierungspostulat der neuen Produktionskonzepte, der Entgrenzung der Arbeitsformen und der Ganzheitlichkeit der Arbeitsvollzüge zunehmend unter Druck. Das Stichwort hierzu lautet *Entberuflichung*. Mitte der Siebzigerjahre, so Daheim (1982, 272), erschien dieser Topos erstmals in der Berufs- und Arbeitssoziologie. Zunächst wurde hiermit beschrieben, wie das höhere Bildungswesen sich mehr und mehr von der Orientierung an festgelegten Berufsmustern löste. Dies wurde später auf das berufliche Bildungswesen insgesamt ausgeweitet und explizit als Kritik am Berufskonzept formuliert: Die der Forderung nach Flexibilität zuwiderlaufende Orientierung am Berufskonzept sei für die Krise des Produktionsstandortes Deutschland (mit-)verantwortlich. Die strukturelle Einbindung des Wissens in die berufsförmige Organisation behindere Wissenstransfer und Flexibilisierung. Die moderne Arbeitsorganisation mit ihren flacheren Hierarchien und zunehmend verzahnten Arbeitsabläufen verlange aber gerade nach durchlässigen und flexiblen Strukturen, die durch die Orientierung am Berufskonzept erschwert würden (vgl. Baethge 1996):³² „Die industriesoziologische Analyse der Berufskategorie lässt sich dahingehend zuspitzen: Die spezifische Verbindung von (Berufs-)Fachlichkeit, sozialer Integration im Betrieb und gesellschaftlichem Status, die das traditionelle deutsche Berufskonzept ausgezeichnet hat, löst sich immer mehr auf und unterminiert damit das Berufskonzept in seiner Gültigkeit.“ (Ders. 2004, 345)

Mayer (2000) hingegen bestreitet zunächst die empirische Evidenz der These von einer Erosion der Beruflichkeit. So steige die Verweildauer im Erstberuf kontinuierlich an und auch in der Vergangenheit – er nennt das Beispiel von zwischen 1930 und 1960 Geborenen – sei der Beruf keineswegs eine lebenslange Konstante gewesen (vgl. ebd., 388f.). Mit Blick auf die Zukunft erkennt jedoch auch Mayer Tendenzen einer zunehmenden Entberuflichung (vgl. ebd., 397ff.): So führten Organisationsformen mit „flachen Hierarchien, multifunktionalen Arbeitsgruppen und fachübergreifenden Projektteams“ (ebd., 402) sowie die Einführung moderner Informations- und Kommunikationstechnologien zu verstärkter Nachfrage nach „Hybridkompetenzen“ (ebd.), die die berufsförmig zugeschnittenen Qualifikationen überlager-

32 Diese Argumentation findet sich in gleicher oder ähnlicher Weise in weiten Teilen der arbeits- und berufssoziologischen Debatte wieder, vgl. dazu für viele: Baethge 2001b; Baethge & Baethge-Kinsky 1998; Baethge-Kinsky 2001; Daheim 2001; Heidenreich 1998; Jürgens, U. & Naschold 1994; Kern & Sabel 1994; Kuhlmann, Sperling & Balzert 2004. Die von mir bereits angeführten Argumente hinsichtlich der Dienstleistungstätigkeiten (Baethge) und der Bedeutung von Wissen für moderne Produktionskonzepte (Nonaka & Takeuchi) weisen ebenfalls in diese Richtung.

ten, und zu Tätigkeitsanforderungen, die sich während des Arbeitslebens „rasch verändern“ (ebd.). Er resümiert: „Alle der genannten Tendenzen haben jedenfalls eines gemeinsam: Sie bedrohen und unterhöheln das traditionelle Muster berufsfachlicher Ausbildungen.“ (Ebd., 403)

Drei Zukunftsszenarien hält Mayer für denkbar: zum einen eine zunehmende Deregulierung und Flexibilisierung der Arbeitswelt, die zwangsläufig zur „Entkoppelung von Ausbildung, Einkommen und Berufsstatus“ führe (ebd., 406). Für den Einzelnen trete an die Stelle des Berufs ein „individuelles Kompetenzprofil ohne formale Ausweise und ohne innere Betriebsbindung“, der Arbeitnehmer werde zum „Arbeitskraftunternehmer“ (ebd.). Das zweite Szenario hält er für weniger wahrscheinlich: die institutionelle Beharrung, die keinerlei Veränderung zulasse (vgl. ebd.). Drittens könne es zu einer „tief greifenden Reform“ kommen (ebd., 407), die insbesondere eine konsequente Modularisierung der Ausbildung beinhalte. Damit löse sich der Beruf von inhaltlicher Kohärenz und lebenslanger Kontinuität und werde zu einem Strukturprinzip, welches den Typus eines mobilen Arbeitskraftunternehmers erst ermögliche, insofern „eine höhere Mobilität von Arbeitskräften die Transferierbarkeit von anerkannten Qualifikationen zwischen Betrieben eher dringlicher macht“ (ebd., 408).

Eine deutlichere Abkehr vom Berufskonzept wird in der Untersuchung zum *Kompetenzprofiling* von Heyse, Erpenbeck und Michel (2002) erkennbar: „Allein im IT-Bereich sind derart verschiedene Lern- und Kompetenzanforderungen – und entsprechende *Rekrutierungsstrategien* des Personals – zu vermuten, dass sie nicht in wenige allgemeine Berufsbilder und Bildungsnormen zu pressen sind. Das Gleiche gilt für moderne Dienstleistungsbranchen und Biotechnologiebereiche.“ (Ebd., 7)

Im Mittelpunkt ihrer Untersuchung stehen erstens die notwendigen „Kompetenzanforderungen“ an unterschiedliche berufliche Tätigkeit in den genannten Bereichen und zweitens entsprechende Rekrutierungsszenarien betroffener Unternehmen (ebd., 8). Die Autoren arbeiten auf umfassender empirischer Basis für verschiedene Branchen (IT/Software, Multimedia, Biotechnologie und Elektrotechnik) spezifische Muster der benötigten Kompetenzen für bestimmte Tätigkeitsfelder³³ heraus (vgl. ebd., 16ff.). Ihre Unterscheidung in Branchen und Tätigkeitsfelder sprengt dabei eine an Berufen orientierte Schneidung der Kompetenzanforderungen deutlich, vielmehr werden für die jeweiligen Tätigkeitsfelder je spezifische, stark differenzierte Anforderungen erkennbar:

33 Für den Bereich Multimedia beispielsweise betrachten sie die Tätigkeitsfelder Programmierung, Design, Marketing/Vertrieb, Consulting, Konzeption, Projektleitung, System-/Netzwerkadministration (vgl. ebd., 18).

„Die branchentypischen Tätigkeitsaufgaben unterteilen sich nicht primär im klassischen Berufssinne. Sie differieren sich eher nach Kompetenzanforderungen an die stärker (z.B. F/E-Aufgaben [Forschung und Entwicklung; F.E.]) oder weniger stark erforderliche Kreativität (Umsetzungstätigkeiten, z.B. TA [Technische Assistenten; F.E.]), nach dem stärker (z.B. Vertrieb, Marketing, Verkauf) oder weniger stark erforderlichen Sozialkontakt (z.B. Programmierer) und nach der mehr (z.B. Projektleitung) oder weniger stark (z.B. Laboranten, MTA) erforderlichen Übernahme von Führungsaufgaben.“ (Ebd., 41)

Dementsprechend richteten sich auch die Rekrutierungsstrategien der befragten Unternehmen wenig an den klassischen Berufsmustern aus: Zwar sei eine solide Erstausbildung wichtig, jedoch werden formal zertifizierte Qualifikationen als notwendige, keineswegs aber als hinreichende Einstellungsgründe beschrieben: „Ist der Nachweis einer soliden Erstausbildung [...] sowie beruflicher Erfahrungen gegeben, werden Personen mit überfachlichen *Mehrfach-* sowie *Vielfach-*Kompetenzen bevorzugt.“ (Ebd., 42)³⁴

Neben diesen überfachlichen Mehrfach- und Vielfach-Kompetenzen werden individuelle und persönliche Merkmale der Beschäftigten als Einstellungsgründe genannt. „Viele Unternehmen stellen kaum unbekannte Bewerber ein. Sie schaffen Rekrutierungssysteme, die eine möglichst lange Voranalyse der Bewerber ermöglichen.“ (Ebd. 42) Als Beispiele führen die Autoren die Durchführung von Praktika, die Vergabe von Diplomarbeiten sowie „die Einbeziehung Bekannter und ihrer Empfehlungen“ an (ebd.).

Dies macht in der Zusammenschau eine deutliche Fixierung sowohl der für die genannten Branchen notwendigen Kompetenzanforderungen als auch der Rekrutierungsstrategien von Unternehmen auf individuelle und personenbezogene Eigenschaften der (einzustellenden) Beschäftigten deutlich. An Berufsbildern orientierte Kompetenzen und entsprechend zertifizierte Fähigkeitsnachweise sind offenbar als notwendige, keinesfalls jedoch als hinreichende Einstellungskriterien anzusehen. Hinzukommen müssen augenscheinlich differenzierte tätigkeitsspezifische Qualifikationen, überfachliche Mehr- und Vielfachkompetenzen sowie persönliche, individuelle Eigenschaften.

Das hieße zusammengefasst, der Beruf verliert seine Funktion, Gesellschaft und Individuen zu strukturieren und als Modus ihrer Vermittlung zu fungieren. Dann aber stellt sich die Frage, was – systemtheoretisch gesprochen – als „aussichtsreiches Äquivalent“ für den Beruf als „Inklusionsmodus des Erwerbssystems“ anzusehen wäre (Corsten 2001, 283).³⁵ Corsten schlägt

34 Zu ähnlichen Ergebnissen kommt die empirische Untersuchung von Gensicke (2004) hinsichtlich der für eine Personaleinstellung erforderlichen Qualifikationen bei kaufmännischen Beschäftigten.

35 Vgl. dazu ebenso, aber ohne konkreten Vorschlag hinsichtlich eines funktionalen Äquivalents: Lange 1999.

die *Karriere* als Äquivalent vor. Im Gegensatz zum Beruf erlaube sie es, nicht nur in zertifizierten Bildungsgängen erworbene Leistungsmerkmale einer Person zuzuordnen, sondern auch Mobilität, Flexibilität, biographische Episoden und außerberufliche Tätigkeiten, die zur Herausbildung der geforderten überfachlichen, individuellen und persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen beitragen (vgl. ebd., 284f.).

Wenn wir uns die eingangs dieses Abschnitts genannten Funktionen des Berufs vor Augen führen, dann sind es zwei Funktionen, die ein solches funktionales Äquivalent zu erfüllen hätte: *Erstens* wurde dem Beruf bescheinigt, die Herausbildung einer berufsbezogenen Identität zu bewirken. Ein funktionales Äquivalent des Berufes müsste also unter den Bedingungen der Flexibilisierung und Entstandardisierung der Arbeitswelt und der zunehmenden Bedeutung individueller und persönlichkeitsbezogener Kompetenzen zur Identitätsentwicklung des Einzelnen innerhalb der Arbeitswelt beitragen. Im vorliegenden Kapitel wurde an mehreren Stellen deutlich, dass der Anerkennung und Wertschätzung des Einzelnen eine besondere Bedeutung beigemessen wird, um deren subjektive Handlungsfähigkeit innerhalb flexibler Arbeit zu erhöhen (Bensel; Novak; Womack u.a.). Der Nexus zwischen Anerkennung, Handlungsfähigkeit, Identität und Individualität wird daher einen Schwerpunkt des zweiten Teils meiner Überlegungen bilden, um diesbezüglich Überlegungen hinsichtlich eines funktionalen Äquivalents zum Beruf anzustellen.

Zweitens wurde dem Beruf die Funktion zugesprochen, ein Modus der Vermittlung zwischen Individuum und Gesellschaft zu sein, zur Inklusion der Individuen in die Gesellschaft beizutragen. Ein funktionales Äquivalent des Berufes müsste also unter den Bedingungen der Flexibilisierung und Entstandardisierung der Arbeitswelt und der zunehmenden Bedeutung individueller und persönlichkeitsbezogener Kompetenzen diese Inklusionsfunktion erfüllen können. Auch hinsichtlich dieses Punktes werde ich im zweiten Teil meiner Untersuchung Vorstellungen erarbeiten.

2 Soziologische Positionen

In Kapitel 1 hatten wir die sozialwissenschaftliche Debatte um den Wandel der Arbeit nachvollzogen. Dieser Wandel wurde fast durchgängig mit einer Entgrenzung von lebensweltlichen und systemrationalen Aspekten in Verbindung gebracht, die Richtung dieser Entgrenzung hingegen wurde gegensätzlich bewertet. Am Aspekt der Mehrarbeit durch Flexibilisierung konnte gezeigt werden, dass diese gegensätzliche Bewertung offenbar einer mangelnden Konkretisierung des „subjektiven Faktors“ geschuldet ist.

Um dem einleitend formulierten Anspruch Rechnung zu tragen, mittels einer „Beobachtung zweiter Ordnung“ konkret die jeweiligen theoretischen „blinden Flecken“ hinsichtlich dieses „subjektiven Faktors“ herauszuarbeiten, ist jedoch ein weiterer Schritt nötig: Es bedarf einer genauen Analyse von sozialwissenschaftlichen Positionen, die der im vorigen Kapitel dargestellten Entwicklung eine theoretisch ausgearbeitete Kontur verleihen. Dies wird im vorliegenden Kapitel in Bezug auf arbeits-, industrie- beziehungsweise berufssoziologische, im nächsten Kapitel in Bezug auf berufs- und wirtschaftspädagogische Positionen versucht. Dabei muss es angesichts der Vielzahl entsprechender Publikationen bei einer exemplarischen Analyse bleiben, jedoch verbunden mit dem Anspruch, die einschlägigen Argumentationsstränge zu erfassen.

Die Folgen der Selbststeuerung der Arbeitskraftnutzung und der Nutzung des Rationalisierungsmodus des Marktes für die gesellschaftliche und subjektive Form der Arbeitskraft werden theoretisch ausgearbeitet in den Überlegungen zum sogenannten *Arbeitskraftunternehmer*, die zunehmende Bedeutung des Subjekts innerhalb postfordistischer Arbeitsformen findet ihren theoretischen Ausdruck in der These von einer zunehmenden *Subjektivierung von Arbeit*, paradigmatisch für einen Großteil der Thematisierungsweisen des Subjekts innerhalb der soziologischen Debatte steht die Konzeption des *Subjekts im Postfordismus bei André Gorz*, auf Grundlage empirischer Analysen

sogenannter Managementliteratur wird eine *affektive Bindung an die Arbeit* erklärt mittels der Konzeption eines neuen Geistes des Kapitalismus und der Gouvernamentalität im Sinne Foucaults.

Der Arbeitskraftunternehmer

Die neuen Produktionskonzepte in der Industrie erfahren, das hatte der zweite Abschnitt des vorigen Kapitels deutlich gemacht, aktuell einen Prozess der Transformation, der als Re-Taylorisierung beschrieben wird. Weit davon entfernt, tayloristische Konzepte lediglich zu reaktivieren, wird die Funktionsweise des Marktes betriebsintern dazu genutzt, die Selbstorganisation der Arbeitskraftnutzung für die Rationalisierung der Produktion zu nutzen. Diese Rückkoppelung abhängig Beschäftigter an Marktrisiken wird als Verabschiedung der Sozialfigur des Arbeitnehmers interpretiert (Dörre). Der Abschnitt zur Dienstleistung hat erkennen lassen, dass erstens diese Form der Rationalisierung auch hier zum Einsatz kommt (Lehndorff) und zweitens die Individualisierung der Dienstleistungstätigkeiten die Eigenverantwortung der Mitarbeiter impliziert, weshalb deren Rolle sich hin zu einem Unternehmer im Unternehmen wandelt (Bensel). Der vierte Abschnitt hat uns vor Augen geführt, dass Wissensarbeit sich nicht standardisieren lässt, und deshalb die Produktivität der Wissensarbeiter die Befolgung von Grundsätzen unternehmerischen Handelns erfordert (Bollmann). Zudem werden auch hier die Mechanismen des Marktes unternehmensintern und -extern zur Quantifizierung der – eigentlich nicht quantifizierbaren – Wissensarbeit genutzt (Brinkmann, Boes). Im Anschluss daran wurde als Folge der Flexibilisierung und Entstandardisierung der Arbeit die Entwicklung der Beschäftigten hin zu Akteuren der Verwertung ihrer Arbeitskraft postuliert (Daheim), weshalb die Grenze zwischen abhängig Beschäftigten und Selbstständigen als obsolet und Arbeitnehmer als Unternehmer ihrer Arbeitskraft betrachtet werden (Gutmann). Der letzte Abschnitt des vorigen Kapitels schließlich ließ erkennen, dass die Erosion des Berufs die Transformation der Arbeitnehmer in sogenannte Arbeitskraftunternehmer zur Folge hat (Mayer).

Diese Vorstellungen korrelieren mit der weit über die Arbeitswelt hinausweisenden Forderung, das menschliche Individuum habe sich als Unternehmer seiner selbst zu verstehen, in allen Belangen seines Lebens autark und autonom zu agieren und alle Verantwortung für sein Dasein ausschließlich in die eigenen Hände zu nehmen (vgl. Bröckling 2002). Beispielhaft für diese Forderung sei die Kommission für Zukunftsfragen der Freistaaten Bayern und Sachsen angeführt (1997): Ihr Leitbild ist der „Mensch als Unternehmer seiner Arbeitskraft und Daseinsfürsorge“ (ebd., 7). Schenkt man dieser Kommission Glauben, dann bedarf es zur Bewältigung des im vorigen Kapitel dargestellten Wandels einer „Aktivierung aller kreativen und innovativen, das heißt

im umfassendsten Sinne unternehmerischen Kräfte“ (ebd.). Und weiter: „Für Wirtschaft und Gesellschaft zunehmend wichtig sind [...] unternehmerisch handelnde, schöpferische Menschen, die Willens und in der Lage sind, in höherem Maße als bisher auch in den Bereichen der Erwerbsarbeit und Daseinsfürsorge für sich und andere Verantwortung zu übernehmen.“ (Ebd., 8) Abgesehen davon, dass die Lösung gesellschaftlicher Probleme mit einer solchen Argumentation einzig den Individuen aufgebürdet wird, wird hier an keiner Stelle problematisiert, auf welche Weise sie die entsprechende Handlungsfähigkeit erwerben können. Die Verantwortung hierfür wird kurzerhand der „Ausbildung in Schulen, Hochschulen und [...] Betrieben“ übertragen (ebd.) – ich komme darauf zurück.

In Bezug auf die Arbeitswelt hat die Vorstellung des Individuums als Unternehmer seiner selbst ihre idealtypische und theoretisch ausgearbeitete Formulierung in der weit weniger normativen als vielmehr in kritischer Perspektive verfassten These zum *Arbeitskraftunternehmer* gefunden. Hiermit ist den beiden Autoren, G. Günter Voß und Hans J. Pongratz, Erstaunliches gelungen: Seit dem Erscheinen ihrer ersten entsprechenden Publikation im Jahre 1998 kommt kaum ein sozialwissenschaftlicher Text zum Thema gewandelte Arbeitswelt umhin, den Arbeitskraftunternehmer in der Formulierung von Voß und Pongratz herbeizuzitieren.¹

Mit ihrer These vom Arbeitskraftunternehmer schließen Voß und Pongratz an die Diskussion um die Selbststeuerung der Beschäftigten als Folge einer Führung durch Ergebnisstandards an. Kurz zusammengefasst lautet ihre These, dass infolge der Selbststeuerung der Arbeitskraftnutzung die Beschäftigten dem Betrieb nicht mehr ein Potenzial an Arbeitsvermögen zur Verfügung stellen, sondern bereits einen konkreten Beitrag zur Wertschöpfung – also ein „Produkt“. Das aber bedeute, dass auch abhängig Beschäftigte strukturell wie Unternehmer zu handeln genötigt seien, indem sie für ihren konkreten Beitrag zur Wertschöpfung (ihr „Produkt“) unternehmensintern – angesichts einer zunehmenden Entstandardisierung von Arbeitsverhältnissen

1 In der Tat ist es aufgrund der Vielzahl an entsprechenden sozialwissenschaftlichen Publikationen kaum möglich, die Rezeptionsgeschichte dieser These zu rekonstruieren. Allein die Homepage von G. Günter Voß weist mit der Angabe „Stand 10/2002“ je 32 eigene und 32 Publikationen anderer Autoren zum Themenkomplex Arbeitskraftunternehmer auf (vgl. Voß 2002). 2003 und 2004 erschienen zwei umfangreiche Publikationen mit empirischen Forschungsergebnissen zu diesem Thema (vgl. Pongratz & Voß 2003, 2004). Dabei wird hier wie anderswo als theoretische Grundlage immer wieder auf die erste Publikation zum Arbeitskraftunternehmer (Voß & Pongratz 1998) verwiesen (vgl. bspw. Voß 2000, 149, Anm. 1; Voß 2001b, 155; Anm. 1; Pongratz 2001, 1). Aus diesem Grunde werde ich die Grundlagen der Arbeitskraftunternehmer-These anhand dieses ursprünglichen Textes rekonstruieren und danach die aktuelleren empirischen Forschungsergebnisse einbeziehen.

jedoch vermehrt auch auf dem freien Arbeitsmarkt – „Abnehmer“ finden müssten.

Die Arbeitskraftunternehmer-These nimmt ihren Ausgang beim „Transformationstheorem“ von Braverman, das in marxistischer Tradition zu verorten ist (Voß & Pongratz 1998, 137). Diesem Theorem zufolge „kauft ein Unternehmen mit der Einstellung von Mitarbeitern (in der Regel) nicht vertraglich eindeutig definierte Tätigkeiten, sondern allein für bestimmte Zeiträume das Potenzial der Person, Arbeit verrichten zu können“ (ebd.). Es sei daher das systematische Erfordernis eines jeden Unternehmens, die Transformation des Arbeitsvermögens in die erforderlichen Arbeitsleistungen sicherzustellen. Paradigmatisch hierfür stünde die rigide und systematische Zerlegung, Steuerung und Kontrolle des Arbeitsprozesses in fordistischen Arbeitskonzepten. Im Zuge der Verabschiedung dieses Arbeitsprinzips und der Installation von Selbststeuerungskonzepten komme es zu einer entscheidenden Veränderung: Die „Transformation von Arbeitskraft in Arbeitsleistung [wird] bei Selbstorganisationskonzepten in grundlegend erweiterter Form den *Arbeitenden* zugewiesen“ (ebd., 138). Die Transformationsfunktion, die ein Unternehmen grundsätzlich sicherstellen müsse, werde also – systemtheoretisch gesprochen – „in die personale Umwelt des Betriebs *externalisiert*“ (ebd.).² Diese Funktion müsse auf Seiten der Beschäftigten daher notwendigerweise *internalisiert* werden (vgl. ebd., 139). Als Folge davon postulieren Voß und Pongratz „eine explizite und verstärkte aktive Selbststeuerung und Selbstüberwachung der eigenen Arbeit im Sinne allgemeiner Unternehmensefordernisse [...] bei nur noch rudimentären bzw. indirekteren und auf höhere Systemebenen verlagerten Steuerungsvorgaben durch die Betriebe“ (ebd.).

Dieser Entwicklung bescheinigen sie nicht nur Folgen für die Beziehung zwischen Arbeitenden und Betrieben, sondern auch für die „gesellschaftliche Verfassung von Arbeitsvermögen überhaupt“ (ebd.). Ihre These ist, dass „als Folge der geschilderten Entwicklung gegenüber dem bisher vorherrschenden Typus des verberuflichten Arbeitnehmers [...] zunehmend eine Form von Arbeitskraft Relevanz bekommt, die aufgrund ihrer Eigenart als *Arbeitskraftunternehmer* bezeichnet werden kann“ (ebd.). Ihrer Argumentation entsprechend definieren sie diesen wie folgt:

„Der Arbeitskraftunternehmer ist die gesellschaftliche Form der Ware Arbeitskraft, bei der Arbeitende nicht mehr primär ihr latentes Arbeitsvermögen verkaufen, sondern (inner- oder überbetrieblich) vorwiegend als Auftragnehmer für Arbeitsleistungen handeln – d.h. ihre Arbeitskraft weitgehend selbstorganisiert und selbstkontrolliert in konkrete Beiträge zum betrieblichen Ablauf überführen, für die sie kontinuierlich funktionale Verwendungen (d.h. ‚Käufer‘) suchen müssen.“ (Ebd., 139f.)

2 Die Formulierung „psychische Umwelt der Betriebe“ würde die Luhmann'sche Theoriearchitektur und Terminologie eher treffen.

Hiermit stellen die Autoren ihre Konzeption des Arbeitskraftunternehmers explizit als neue Form von Arbeitskraft dem verberuflichten Arbeitnehmer gegenüber. Hieraus ergibt sich die Frage, auf welche Weise die am Ende des vorigen Kapitels genannten Funktionen des Berufs von dieser neuen Form von Arbeitskraft erfüllt werden können. Hinsichtlich der *Inklusionsfunktion* gehen die Autoren davon aus, dass die „Arbeitsplatzzuweisung“ weit mehr über die Beurteilung von „Arbeitsergebnissen und -erfahrungen“ erfolge als über formale Berufsabschlüsse; hinsichtlich der Funktion der *Identitätsstiftung* würden an die Stelle des Berufs individuelle „Leistungen und Erfahrungen“ treten (ebd., 148).³

Den *spezifischen Charakter* des Arbeitskraftunternehmers suchen Voß und Pongratz anhand von drei leitenden Annahmen herauszuarbeiten. *Ers- tens: Selbstkontrolle*. Durch die Internalisierung der Transformationsfunktion würden die Arbeitenden dazu genötigt, selbstständig und in Eigenverantwortung aus dem „Rohstoff“ ihrer eigenen Arbeitskraft eine „in gesteigerter Qualität schon zur konkreten Tätigkeit vorbereitete Arbeitsfähigkeit“ zu formen (ebd., 140). Konkret: Die Arbeitenden würden gezwungen, ihre Arbeit selbst aktiv zeitlich und räumlich zu strukturieren und zu regulieren, hinsichtlich der fachlichen Anforderungen flexibel zu sein, ihre Arbeit selbst zu kontrollieren sowie hinsichtlich ihrer Motivation, ihrer Weiterqualifizierung und letztlich auch technisch und medial Eigenleistungen zu erbringen, wie die oft schon selbstverständlich gewordene Erwartung zeige, dass die Arbeitnehmer privat über einen PC verfügen und diesen für ihre Erwerbsarbeit nutzen (vgl. ebd., 140f.). Aus einem „schlafenden, latenten Arbeitsvermögen“ werde auf diese Weise ein „selbsttätig aufgeweckter, manifester Leistungsträger“ (ebd., 141).

Zweitens: Selbstökonomisierung. Der Arbeitskraftunternehmer sei gezwungen, sich selbst als strategisch handelnden Akteur zu verstehen, der sein Vermögen zu arbeiten „hochgradig gezielt und dauerhaft auf eine potenzielle wirtschaftliche Nutzung hin entwickelt und verwertet“ (ebd., 142). Da diese Entwicklung die „ganze Person“ und das „ganze Leben“ umfasse (ebd.), müsse von einer „nun wirklich vollständigen (reellen) Selbstunterwerfung unter ökonomische Zwecke“ gesprochen werden (ebd., 143).

Dies führe *drittens* zu einer *Verbetrieblichung* der Lebensweise, die in späteren Veröffentlichungen auch als *Selbstrationalisierung* beschrieben

3 An anderer Stelle versucht Voß (2000, 2001a), diese Überlegungen zu konkretisieren. Er spricht von einem *Individualberuf*, den er als „zwar persönlich konturierte, aber trotz allem auf spezifische betriebliche Nutzungsmöglichkeiten und Arbeitsmarktsegmente ausgerichtete kohärente Kombination von Fähigkeiten“ definiert (ders. 2000, 260). Abschließende Aussagen dazu, in welcher Weise ein solcher Individualberuf die beiden oben genannten Funktionen erfüllen kann, finden sich hier jedoch nicht, insbesondere die Frage der Identitätsstiftung wird nicht hinreichend beantwortet.

wird. Das heißt, der gesamte Lebenshintergrund und sämtliche individuellen Ressourcen müssten zur Vermarktung der eigenen Arbeitskraft mobilisiert werden. Der Arbeitnehmer werde daher gezwungen, nicht nur gegenüber Unternehmen und anderen Arbeitnehmern (genauer: anderen Arbeitskraftunternehmern) eine autonome Stellung einzunehmen, sondern auch und vor allem gegenüber eigenen „konkurrierenden individuellen Orientierungen und Bestrebungen“ (ebd., 144).⁴

Diese Konzeption des Arbeitskraftunternehmers scheint mir in besonderer Weise geeignet, die Form der Arbeitskraft in modernen, durch Selbststeuerung der Arbeitskraftnutzung gekennzeichneten Arbeitsformen auf den Begriff zu bringen, ich werde daher im Folgenden den Begriff des Arbeitskraftunternehmers übernehmen, wenn ich in idealtypischer Weise von arbeitenden Menschen in solchen Arbeitsformen spreche.

Die Ausführungen von Voß und Pongratz machen erkennbar, dass sie beim Arbeitskraftunternehmer von einem „totalen Zugriff“ auf die gesamte Person des Arbeitenden und seinen vollständigen Lebenshintergrund durch die Unternehmen sprechen (ebd., 151). Die Entgrenzung von Lebenswelt und Systemrationalität hat aus ihrer Sicht offenbar nur eine Richtung: die vollständige Unterwerfung der Lebenswelt unter die Systemrationalität.

Diese Einschätzung relativieren die Autoren später auf Basis ihrer eigenen empirischen Studien. 2003 erschien der Abschlussbericht eines Forschungsprojekts, in dem Pongratz und Voß den Arbeitskraftunternehmer zum Gegenstand umfangreicher empirischer Untersuchungen machen. Ihre „zentrale Frage ist [...], welche Ausprägungen die Erwerbsorientierungen von Beschäftigten in partiell entgrenzten Arbeitsformen annehmen und wieweit sie dem Typus des Arbeitskraftunternehmers entsprechen“ (dies. 2003, 191). Hierdurch erwarten sie auch Hinweise darauf, inwieweit eine Verbreitung dieses neuen Arbeitskrafttypus anzunehmen ist.

Mit dem Begriff der „Erwerbsorientierung“ möchten die Autoren die „Subjektseite des Wandels der Arbeits- und Organisationsstrukturen“ in den Blick bekommen (ebd., 12). „Erwerbsorientierung“ definieren sie als subjektive „Deutungen der Arbeits- und Erwerbssituation, subjektiv artikulierte Interessen (Ansprüche und Erwartungen an Erwerbsarbeit) und Handlungsabsichten zur kurz- und langfristigen Erwerbsgestaltung“ (ebd., 14). Um dies als Analysekategorie für ihre Fragestellung nutzbar zu machen, ordnen sie jeder der drei leitenden Annahmen zum Arbeitskraftunternehmer bestimmte Formen der Erwerbsorientierung als Indikator zu.⁵

4 Kritisch könnte man die unzureichende Trennschärfe dieser drei leitenden Annahmen anmerken.

5 Der Selbstkontrolle ordnen sie als Indikator die Erwerbsorientierungskategorie der *Leistungsorientierung* zu. Dabei entsprechen in ihrer Darstellung der Orientierungstyp „Leistungsoptimierung“ dem Arbeitskraftunternehmer, der der

Als Gegenstand ihrer Untersuchung haben Pongratz und Voß bewusst nicht diejenigen Berufsgruppen gewählt, die oftmals als Vorreiter einer Entwicklung hin zum Arbeitskraftunternehmer genannt werden (beispielsweise künstlerische, journalistische oder Medienberufe).⁶ Vielmehr betrachten sie für die Gruppe der Angestellten Dienstleistungstätigkeiten mit deutlichem Bezug zu *Projektarbeit*, für die Gruppe der Arbeiter Tätigkeiten im industriellen Gewerbe mit Formen von *Gruppenarbeit*.⁷

Ihre Untersuchung belegt, dass ein signifikanter Anteil der Erwerbsorientierungen denen des Arbeitskraftunternehmers entspricht und daher von deutlichen empirischen Hinweisen auf eine Verbreitung dieses Arbeitskrafttypus gesprochen werden kann (vgl. ebd., 191ff.). Deutlich wird jedoch eine Differenzierung hinsichtlich der drei leitenden Annahmen zum Arbeitskraftunternehmer: Während die berufsbiographische Orientierung (als Indikator für *Selbstrationalisierung*) und die Elastizität von Arbeit und Privatleben (als Indikator für *Selbstökonomisierung*) eher dem Typus des verberuflichten Ar-

„Leistungssicherheit“ dem verberuflichten Arbeitnehmer (ebd., 130). Der Selbstökonomisierung ordnen sie als Indikator die Erwerbsorientierungskategorie der *berufsbiographischen Orientierung* zu. Dabei entsprechen in ihrer Darstellung der Orientierungstyp „Autonomiegewinn“ sowie der Subtypus „Chancenoptimierer“ des Orientierungstyps „Karriereambition“ dem Arbeitskraftunternehmer, der des „Statusarrangements“ sowie der Subtypus „laufbahnorientiert“ des Orientierungstyps „Karriereambition“ dem verberuflichten Arbeitnehmer (ebd., 137). Der Selbststrationalisierung – in ihren ursprünglichen Texten auch als Verbetrieblichung der Lebensweise kategorisiert – ordnen sie als Indikator die Erwerbsorientierungskategorie des *Elastizitätsmusters von Arbeit und Privatleben* zu. Dabei entsprechen in ihrer Darstellung das Elastizitätsmuster „Entgrenzung“ und „Integration“ dem Arbeitskraftunternehmer, das der „gleitenden“ und „starr segmentierten“ dem verberuflichten Arbeitnehmer (ebd., 138). Diese Erwerbsorientierungen wurden mittels qualitativer Interviews erhoben.

- 6 Auf Grundlage der Analysen von Voß und Pongratz führen beispielsweise Düren & Wiedemeyer (2000) künstlerische Berufe, den Bereich Journalistik sowie Tätigkeiten in Kultur und Medien als „Pioniere“ des Arbeitskraftunternehmertypus an (vgl. ebd., 167ff.). In die gleiche Richtung argumentieren hinsichtlich des Selbstverständnisses als Unternehmer der eigenen Arbeitskraft für die Berufsgruppe der Journalisten Kiesel (1998), für im künstlerischen Bereich Tätige Babinski-Mintel (2000). Entsprechende Berufsgruppen betrachtet auch Pongratz (2001, 3), den IT-Sektor fokussiert Eichmann (2004), den Bereich der Kulturindustrie nehmen Eikhof und Haunschild (2004) in den Blick. Übereinstimmend sehen diese Autoren die Arbeitskraftunternehmer-These empirisch bestätigt.
- 7 „Mit 60 Interviews in sechs Unternehmen unterschiedlicher Branchen wird ein breites Spektrum von entgrenzter Normalarbeit ohne Anspruch auf Repräsentativität erfasst. Der Erhebungsbereich ist beschränkt auf qualifizierte ArbeiterInnen und Angestellte ohne disziplinarische Führungsfunktionen (GruppensprecherInnen und ProjektleiterInnen dagegen wurden berücksichtigt) [...]. Gruppenarbeit bei ArbeiterInnen und Projektarbeit bei Angestellten steht prototypisch für entgrenzte Arbeitsformen.“ (Ebd., 52)

beitnehmers entsprechen, weist die Leistungsorientierung (als Indikator für *Selbstkontrolle*) deutlich in Richtung Arbeitskraftunternehmer (vgl. ebd., 145ff.).⁸

Zur Erklärung dessen fokussieren die Autoren subjektive Beweggründe der Beschäftigten: Die starke Ausprägung der Leistungsorientierung begründen sie *nicht* in erster Linie mit der „Identifikation mit Unternehmenszielen“ (ebd., 163) und auch der Hinweis auf neue Managementstrategien, die in eine „Internalisierung“ betrieblicher „Herrschaft“ mündeten, reicht aus ihrer Sicht als Erklärung *nicht* aus (ebd., 166). Leistungsoptimierung sei vielmehr als „*genuines Interesse eines Teils der Beschäftigten*“, als „*eigener Wille*“ vieler Erwerbstätiger anzusehen (ebd.). Zugleich zeichne sich Leistungsorientierung durch eine „spezifische emotionale Erlebnisqualität“ aus (ebd., 199).

Auch zur Erklärung der berufsbiographischen Orientierung, die im Gegensatz zur Leistungsorientierung in Richtung verberuflichter Arbeitnehmer weist, fokussieren Pongratz und Voß Argumente, die die Mentalität der Beschäftigten in ihr Zentrum stellen: Vor dem Hintergrund eines unsicheren Arbeitsmarkts sei eine besondere „Sicherheitsorientierung“ zu erkennen (ebd., 153), weshalb mit einer großen „*Selbstverständlichkeit*“ auf „berufliche, betriebliche und sozialpolitische Strukturen als dem maßgeblichen Sicherheitsnetz der eigenen Erwerbsarbeit rekurriert“ werde (ebd., 169). Die Autoren sprechen von einer „*Mentalität berufsbezogener Absicherung*“ (ebd.).

Als Resultat der Gleichzeitigkeit von hoher Leistungsorientierung bei geringer Selbstökonomisierung und Selbstrationalisierung konstatieren Pongratz und Voß eine *neuartige Abhängigkeit* der Beschäftigten vom betrieblichen Management: Der erhöhten Leistung stünde kein entsprechendes Gegengewicht durch den Aufbau von „Aushandlungsmacht“ gegenüber (ebd., 182), vielmehr münde eine erhöhte Leistungsbereitschaft der Beschäftigten in erhöhte Leistungsanforderungen seitens des Managements, denen Beschäftigte nur den Hinweis auf „Leistungsgrenzen“ gegenüberstellen könnten, eine Kompensation für Mehrarbeit sei nicht sichergestellt und längerfristig sei eine Konkurrenz zwischen den Beschäftigten im „Wettbewerb um Leistungsziele“

8 Dieses Ergebnis ist noch in einer anderen Hinsicht zu differenzieren, weshalb die Autoren resümieren, „mittelfristig“ zeichne sich eine „Pluralität der Arbeitskrafttypen“ ab (ebd., 227). Bei vorsichtiger Verallgemeinerung machten ihre Ergebnisse deutlich, dass Angestellte eher dem Typus des Arbeitskraftunternehmers entsprechen, Arbeiter eher dem des verberuflichten Arbeitnehmers (vgl. ebd., 194), bei Frauen eher der Typus des Arbeitskraftunternehmers vorherrscht, bei Männern eher der des verberuflichten Arbeitnehmers (vgl. ebd., 209). Diese Differenzierungen wären im einzelnen zu diskutieren; insbesondere der Gender-Aspekt scheint mir eine besondere Relevanz zu besitzen. Für meine Fragestellung sind diese Differenzierungen jedoch nicht von vorrangiger Natur. Hinsichtlich einer Betrachtung aus feministischer Perspektive vgl. Lohr & Nickel 2005.

wesentlich wahrscheinlicher als eine sichere Karriereperspektive (ebd.). Im Gegensatz zu der aus ihren theoretischen Annahmen resultierenden Vermutung eines „totalen Zugriffs“ auf die Beschäftigten interpretieren sie das Verhältnis von Subjekt und Arbeit trotz dieser neuen Abhängigkeiten nun als *Wechselbeziehung*:

„Produktivkraftentwicklung und institutionelle Struktur wirken nicht einseitig – im Sinne von ‚Das Sein bestimmt das Bewusstsein‘ – auf die Entfaltung von Subjektivität ein, sondern sind selbst (relativ unabhängig voneinander) von subjektiven Potenzialen in maßgeblicher Weise geprägt. *Subjektivität ist konstitutiv für die produktiven Möglichkeiten ebenso wie für die institutionelle Verfestigung ökonomischer Prozesse.* Die ökonomische Dialektik wird den Erwerbstätigen nicht einfach übergestülpt (auch wenn sie ihnen als äußeres Verhältnis entgegentritt), sondern nimmt subjektive Ausformungen an, welche auf ihre Dynamik zurückwirken.“ (Ebd., 224)⁹

Die Autoren beschreiben hier eine Wechselbeziehung zwischen einer *a priori* vorhandenen Subjektivität und der – nunmehr gewandelten – Arbeitswelt. Diese Beschreibung führt in zweierlei Hinsicht zu Schwierigkeiten bei der Interpretation ihrer Ergebnisse.

Erstens: Pongratz und Voß interpretieren die Leistungsorientierung der Beschäftigten als deren „*genuines Interesse*“, als „*eigenständige[n] Wille[n]*“ (ebd., 166). Zugleich aber konstatieren sie, dass Leistungsorientierung bei mangelnder Selbstökonomisierung für die Beschäftigten in „neue Abhängigkeitskonstellationen“ (ebd., 183) mündet. Denkt man diese beiden Aspekte zusammen, dann muss man entweder einen „eigenständigen Willen“ nach Abhängigkeit vermerken oder die „Eigenständigkeit“ dieses „Willens“ mit einem Fragezeichen versehen.¹⁰

9 Diese Formulierungen lassen erkennen, dass die Kritik von Matuschek, Kleemann und Brinkhoff in ihrem programmatisch „Bringing Subjektivität back in“ betitelten Aufsatz (2004) an dem Konzept von Pongratz und Voß, die darin besteht, die Arbeitskraftunternehmer-These übersehe die von den Beschäftigten in die Erwerbsarbeit eingebrachte Subjektivität, unberechtigt ist. An diesem Aufsatz ließe sich vielmehr zeigen, dass die Autoren einen unreflektierten Begriff von Subjektivität verwenden – dies wird im folgenden Abschnitt mein zentraler Kritikpunkt an der These einer „Subjektivierung von Arbeit“ unter anderem in der Formulierung Matuscheks und Kleemanns in Co-Autorenschaft mit Voß sein.

10 Dieselbe Problematik erkennt man in der Darstellung von Uta Wilkens (2004), der eine durch die Arbeitskraftunternehmer-These inspirierte empirische Untersuchung hochqualifizierter Arbeitskräfte zugrunde liegt. Im Gegensatz zu den Ergebnissen Pongratz' und Voß' lassen die Befragten in ihrer Untersuchung deutliche Tendenzen zur Selbstökonomisierung und Selbstrationalisierung erkennen, deren zentrales Movens der Erfolg der diesbezüglichen Aktivitäten zu sein scheint. „Verbundenheit“ fühlten die Beschäftigten primär nicht gegenüber Organisationen (Unternehmen, Arbeitgebern), sondern gegenüber den jeweili-

Zweitens: Die Gründe für die mangelnde Selbstökonomisierung der Beschäftigten verorten die Autoren in einer „*Mentalität berufsbezogener Absicherung*“ (ebd. 169). Deren Ursache sehen sie zuvorderst in der derzeit problematischen Arbeitsmarktlage (vgl. ebd., 153). Während diese Argumentation eine einseitige Einwirkung der Umwelt auf das Subjekt suggeriert, weisen sie in der oben zitierten Passage eine solche Einseitigkeit gerade zurück. Die Gründe für die mangelnde Selbstökonomisierung bleiben somit unscharf.

Beide Aspekte legen eine Untersuchungsperspektive nahe, die eine *Theorie des Subjekts* in ihr Zentrum stellt. Eine solche Perspektive werde ich in Teil II meiner Untersuchung einnehmen. Dabei wird sich erweisen, dass erstens ein Begehren nach Abhängigkeit strukturelles Kennzeichen der Subjektivität des Arbeitskraftunternehmers und Hintergrund eines „eigenständigen“ Willens nach Leistungsoptimierung ist und zweitens die geringere Ausprägung der Kategorien Selbstrationalisierung und Selbstökonomisierung auf eine strukturell bedingte Unsicherheit des Arbeitskraftunternehmers zurückgeführt werden kann.

Subjektivierung von Arbeit

Im vorigen Kapitel wurde durchgehend ersichtlich, dass im Vergleich zu fordistischen Arbeitsprinzipien dem arbeitenden Subjekt im Postfordismus eine neue Rolle im Arbeitsprozess zugeschrieben wird: Neue Produktionskonzepte in der Industrie, die Individualisierung innerhalb der Dienstleistungstätigkeiten, die Nicht-Standardisierbarkeit von Wissensarbeit sowie die Flexibilisierung und Entstandardisierung der Arbeit induzieren die *Selbststeuerung der Arbeitskraftnutzung*; *lean production*, die Arbeit an der Herstellung von Affekten und die Nutzung lebensweltlicher Kommunikation als Steuerungsmedium entgrenzter Arbeit fokussieren die *Kommunikationsfähigkeit* der Be-

gen „Projekten“ (ebd., 49); die Befragten wiesen eine „Wertschöpfungsidentität“ auf, die auf „Kundenbeziehungen“ und nicht auf „Organisationseinbindung fokussiert“ sei (ebd., 53). Diese Identität erscheint in ihrer Darstellung – ähnlich wie die Leistungsorientierung bei Pongratz und Voß – als Folge einer freien Entscheidung, eines freien Willens. Die affektive Bindung an Erfolg, obwohl aus ihrer Darstellung leicht ableitbar, sieht sie nicht als mögliche Grundlage einer „Wertschöpfungsidentität“ an. Ähnlich wie an die Untersuchung von Pongratz und Voß ist auch an ihre Darstellung die Frage nach der Bedingtheit scheinbar freier Entscheidungen und souveräner Identitätskonstruktionen zu richten. Daneben werde ich in Teil II meiner Untersuchung die Problematik einer an Erfolg geknüpften Identität (Erfolg ist keineswegs eine voraussehbare und dauerhafte Größe) und die Formulierung „weil man sich damit einen Namen machen kann“ (ebd., 48; Zitat der Befragten „F4“) als Kennzeichen für den Erfolg als Arbeitskraftunternehmer in einen theoretischen Zusammenhang mit der Frage nach der Bedingtheit scheinbar freier Entscheidungen und souveräner Identitätskonstruktionen stellen.

schäftigten; der produktive Einsatz von *Wissen* wird als *an Menschen gebunden* verstanden; die Nutzung der Funktionsweise des Marktes schließlich induziert *selbstständige Rationalisierungsaktivitäten* seitens der Beschäftigten. Diese neue Rolle des Subjekts im Arbeitsprozess bringt die These von einer *Subjektivierung von Arbeit* auf den Begriff.

Pongratz und Voß (2003, 216) begreifen insbesondere die Leistungsoptimierung des Arbeitskraftunternehmers (im Sinne eines Indikators für Selbstkontrolle) als „Ausdruck jener ‚*Subjektivierung von Arbeit*‘, die in der aktuellen Arbeits- und Industriosozologie als bedeutsamer Wandlungsprozess gilt“. Denn Subjektivierung von Arbeit zielt auf die „systematische Intensivierung der Nutzung subjektiver Potenziale in der Erwerbstätigkeit“ (ebd.). Dabei könne insoweit in einer „generalisierenden Weise“ von einer Subjektivierung von Arbeit gesprochen werden, als neue betriebliche Verwertungsstrategien auf das „*gesamte*, in der Subjektivität sich konstituierende Fähigkeits- und Motivationspotenzial zuzugreifen versuchen: Haltungen, Wissen, Fertigkeiten, Motive, Gefühle, Werte u.a.“ (ebd.). In dieser Weise die subjektiven Potenziale der Beschäftigten nutzbar zu machen gelinge aber nicht mittels traditioneller Verfahren „direkter Arbeitssteuerung“, vielmehr sei der „erweiterte Zugriff auf die subjektiven Potenziale [...] nur möglich, wenn die Subjekte aktiv mitwirken und ihre Leistungsfähigkeit der betrieblichen Verfügung in neuer Weise zugänglich machen“ (ebd.).

Der Topos von einer Subjektivierung von Arbeit ist historisch gesehen jedoch älter als die Arbeitskraftunternehmer-These, allerdings ist die Argumentationsrichtung zunächst eine umgekehrte: Subjektivierung von Arbeit meinte anfangs das Einfließen subjektiver Ansprüche von *außen* in die Arbeitswelt. Martin Baethge beschreibt in seinem vielzitierten¹¹ Aufsatz von 1991, der den programmatischen Untertitel „Zur normativen Subjektivierung der Arbeit“ trägt, und dessen Tenor er in vielen weiteren Artikeln wiederholt hat (vgl. bspw. ders. 1994), in gleicher Argumentationsrichtung wie Offe und Guggenberger hinsichtlich der Dienstleistungstätigkeiten¹² den Einzug subjektiv-normativer Sinnansprüche in die zweckrationale Welt der Arbeit aufgrund des Wunsches nach zunehmender Identifikation mit der Erwerbstätigkeit. Auch Baethge sieht dies in der „Tendenz zur Dienstleistungstätigkeit und zur Wissens- und Qualifikationsabhängigkeit“ moderner Arbeitsformen, in der „Zurücknahme rigider Arbeitsteiligkeit“ zugunsten „komplexer Tätigkeitszu-

11 In der Tat ist die Rezeptionsgeschichte dieses Aufsatzes ähnlich umfangreich wie diejenige der Arbeitskraftunternehmer-These: Seit seinem Erscheinen im Jahr 1991 kommt kaum ein Artikel aus dem Umfeld der Arbeits-, Berufs- und Industriosozologie umhin, sich in der einen oder anderen Weise auf diesen Aufsatz zur Subjektivierung der Arbeit von Martin Baethge zu beziehen.

12 Vgl. in Kapitel 1 meiner Untersuchung den Abschnitt zum Paradigma der Dienstleistung.

schnitte“ sowie in der zunehmenden „Erwerbsbeteiligung von Frauen“ begründet (ders. 1994, 249). Auf diesem Wege werde Arbeit mit Identifikationswünschen und normativen Ansprüchen aufgeladen: „Die kolonialisierte Lebenswelt scheint sich zu rächen und führt über die Ansprüche der Individuen ihre nicht befriedigten Bedürfnisse ins System zweckrationalen Handelns“ ein (ders. 1991, 18); es entstehe das „Bedürfnis, seine Subjektivität in die Arbeit einbringen zu können“ (ders. 1994, 245).

Baethge bezieht sich mit seiner Argumentation explizit auf Habermas; er entwirft eine Dichotomie der Zweckrationalität des Handelns in der Arbeitswelt einerseits und Habermas' Vorstellung einer „Lebenswelt“, die sich durch die „Dimensionen des Selbstbewusstseins, der Selbstbestimmung und der Selbstverwirklichung“ auszeichne, andererseits (Baethge 1999, 43). Hiermit liefert er einen theoretisch ausgearbeiteten Blick auf das Subjekt: Wie bereits im vorigen Kapitel angemerkt, hat Habermas mit der Lebenswelt eine Sphäre jenseits der Systemrationalität postuliert, in der auf dem Wege (kontrafaktisch zu unterstellender) herrschaftsfreier Kommunikation über Werte, Normen und (Kommunikations-)Regeln die Ausbildung der personalen Identität von weitgehend als autonom verstandenen Subjekten ermöglicht werde. In Baethges Argumentation ist es deshalb letztlich das Kriterium der Nicht-Zugehörigkeit zur ökonomischen Sphäre, das zur Erklärung der Entwicklung von Subjektivität herangezogen wird.

Genau diese Argumentation wirft erhebliche Schwierigkeiten auf, wenn man sie mit der Arbeitskraftunternehmer-These in Verbindung bringt: In einem Aufsatz von 1999 reagiert Baethge auf die bereits angeführte Forderung der Kommission für Zukunftsfragen der Freistaaten Bayern und Sachsen (1997, 7), der zufolge sich der Mensch „als Unternehmer seiner Arbeitskraft und Daseinsfürsorge“ zu begreifen habe. Eine solche Entwicklung führe nach Baethge zur „Entfremdung“ der Menschen „auf dem Arbeitsmarkt“ (ders. 1999, 37) die letztlich in eine „Entfremdung vom Gattungswesen“ münde (ebd., 41).¹³ Der Mensch – so ließe sich Baethges Argumentation zusammenfassen – werde nun vollständig der Logik des Marktes unterworfen. Unter erneutem Hinweis auf Habermas sei es deshalb erforderlich, eine „Reorganisation der Lebenswelt herbeizuführen“, um faktisch bereits vorhandenen Prozessen „sozialpathologischen Entgleisens“ entgegenzuwirken (ebd., 43).¹⁴ So gesehen hat die Arbeitswelt lediglich einen unterdrückenden Einfluss auf eine in der Lebenswelt entstandene und tendenziell als frei und autonom gedachte

13 Baethge bezieht sich hierbei auf die Thesen Richard Sennetts zum „flexiblen Menschen“, die er in eigenen empirischen Untersuchungen bestätigt sieht (vgl. Baethge 1999, 41f.).

14 Baethge zitiert an dieser Stelle Jürgen Habermas 1998: Rede vor dem Kulturforum der Sozialdemokratie, „Die Einbeziehung des Anderen“, am 5. Mai 1998 in Berlin.

Subjektivität. Diese Argumentationsrichtung vermag jedoch die affektive Bindung an subjektivierte Arbeit, auf die wir wiederholt gestoßen sind, die „spezifische emotionale Erlebnisqualität“, die Pongratz und Voß (2003, 199) der Leistungsorientierung des Arbeitskraftunternehmers zusprechen, den postulierten *eigenen Willen* vieler Erwerbstätiger zur Leistungsoptimierung (vgl. ebd., 166) und damit letztlich die Frage, *warum* „die Subjekte aktiv mitwirken und ihre Leistungsfähigkeit der betrieblichen Verfügung in neuer Weise zugänglich machen“ (ebd., 216), nicht zu erklären.

Ähnliche Schwierigkeiten lassen sich auch an anderer Stelle innerhalb der inzwischen recht umfangreichen sozialwissenschaftlichen Debatte um die Subjektivierung von Arbeit auffinden. Einschlägig sind hier insbesondere die Veröffentlichungen Manfred Moldaschls.¹⁵ Er bezeichnet den Wechsel vom Taylorismus zur Subjektivierung als *Paradigmenwechsel*. Denn *Subjektivierung* von Arbeit stelle gegenüber deren *Objektivierung* im Taylorismus eine grundsätzlich „neue Logik der Rationalisierung“ (ders. 2002a, 27) dar:

„Von Subjektivierung zu sprechen hat nur Sinn in Bezug auf eine vorherrschende ‚Logik‘ der Arbeitskraftnutzung, für die als Chiffren Taylorismus, Fordismus und Bürokratie stehen: Strategien der Rationalitätssteigerung von Organisation eben durch *Objektivierung* (Entsubjektivierung). Sie zielen darauf ab, das Funktionieren des Arbeitsprozesses und der zweckrationalen Organisation vom ‚subjektiven Faktor‘ unabhängig zu machen, also von der Person, ihren Deutungen, Sinnbedürfnissen und Zwecksetzungen.“ (Ebd., 28)

Subjektivierung solle demgegenüber – ich hatte es einleitend bereits zitiert –

„die bürokratisch verschütteten subjektiven Potenziale freilegen, Engagement und Begeisterung mobilisieren, teure Kontrollsysteme durch kostenlose und effektivere *Selbstkontrolle* substituieren, Herrschaft durch *Selbstbeherrschung* virtualisieren, und Planung durch *Improvisation* flexibilisieren. Mehr noch: Sie soll die *Person mit der Arbeitskraft*, und den *Bürger mit dem Arbeitnehmer versöhnen*.“ (Ebd., 29)

Moldaschl identifiziert drei „Kernprozesse“ dieser Subjektivierung von Arbeit (ebd.). *Erstens*: Die „*Ökonomisierung*“ bezeichne die „materielle Basis“ dieser Entwicklung (ebd., 30). Der Arbeitende werde weitestgehend „dem Markt“ ausgesetzt und müsse agieren wie ein „unternehmerisches Subjekt“

15 Moldaschl hat 2002 zusammen mit G. Günter Voß den ersten Sammelband herausgegeben, der den Terminus „Subjektivierung von Arbeit“ im Titel trägt (Moldaschl & Voß 2002a); zwei weitere Bände in dieser Reihe sind angekündigt, bislang (Juli 2007) aber nicht erschienen. Ebenfalls den Terminus Subjektivierung in Bezug auf Arbeit und Ökonomie tragen die Sammelbände von Klaus Schöneberger und Stefanie Springer (2003a) sowie der Arbeitsgruppe SuArO (2005) im Titel.

(ebd.). „Man externalisiert gewissermaßen die Transaktionskosten organisations- bzw. betriebsförmiger Wirtschaftstätigkeit ‚nach innen‘, an die Arbeitssubjekte. Sie ihrerseits internalisieren ‚den Markt‘.“ (Ebd.) Die Verschränkung der Thesen von der Subjektivierung von Arbeit und vom Arbeitskraftunternehmer wird hier überdeutlich. *Zweitens*: Verfahren der „*Individualisierung*“ im Bereich der „Entlohnung, des Arbeitseinsatzes und der Arbeitszeitgestaltung“ führten einhergehend mit der Ökonomisierung dazu, dass auch die „*Bearbeitung des Widerspruchs zwischen Partialinteresse und Systeminteresse*“ zu einem Großteil an die Individuen delegiert werde (ebd., 31). *Drittens*: Als *Prozeduralisierung* schließlich bezeichnet Moldaschl die neue Kontinuität des Wandels: Auf den beschleunigten Wandel in der Organisationsumwelt antworteten die Organisationen, indem sie die „Veränderung organisationaler Praktiken [...] intern auf Dauer“ stellten (ebd., 32). Hieraus resultiere die „kontinuierliche Neuaushandlung“ organisationsinterner Regeln, was wiederum „die kontinuierliche *Beteiligung* der Subjekte an der Rationalisierung ihrer eigenen Arbeitskontexte“ impliziere (ebd.).

Mit explizitem Bezug auf Baethge thematisiert Moldaschl auch die entgegengesetzte Argumentationsrichtung einer Subjektivierung von Arbeit: das „Überschwappen lebensweltlicher Sinnansprüche in die instrumentelle Arbeitswelt“ (ebd., 33). Aufgabe einer zukünftigen Arbeitswissenschaft sei es, „die selbstverstärkenden und einander aufhebenden Effekte der wechselseitigen Subjektivierungsanforderungen verständlich und analysierbar zu machen“ (ebd., 35). Anders gesagt: Während beispielsweise Schönberger und Springer (2003b, 12f) eine *Oder*-Perspektive betonen, indem sie fragen, „ob mit der Tendenz zur Subjektivierung von Arbeit neue autonome Handlungs- und Machträume für Arbeitende entstehen, *oder* ob nicht ein eher neuartiges Herrschafts- und Unterwerfungsregime entsteht“ (Herf. F.E.),¹⁶ fordert Moldaschl eine Untersuchungsperspektive, die beide Perspektiven miteinander in Beziehung setzt. Die „Arbeitswissenschaften“ würden deshalb „auf Dauer kaum ohne eine Theorie der Subjektivität auskommen können, oder besser, ohne explizitere *Theorien des Subjekts* mit einem breiteren Erklärungsanspruch“ (Moldaschl 2002a, 47). Er sieht diesbezüglich einen deutlichen Mangel innerhalb der von ihm angeführten „Arbeitswissenschaften“.¹⁷

16 Vgl. hierzu die fast wortgleichen Formulierungen Kratzers im Resümee zu seinen empirischen Untersuchungen flexibilisierter Arbeit, die ich in Kapitel 1 am Ende des Abschnitts zur Flexibilisierung und Deregulierung zitiert hatte.

17 Moldaschl (2002a, 47) verweist in diesem Zusammenhang als „empfehlenswerte“ Thematisierung des Subjekts auf die Überlegungen Peter V. Zimas. Dieser zeigt in seinem umfassenden Versuch, eine Theorie des Subjekts (2000) zu erarbeiten, zunächst anhand der klassischen Subjekttheorien (von Descartes und Kant bis Adorno und Freud), dass schon dort das Subjekt nicht *a priori*, sondern immer in bestimmte, teils historisch-konkrete, teils abstrakte oder mythische Konstellationen eingebettet gedacht wurde. Diesen Gedanken nimmt er auf, um

Dass dieser Mangel zu problematischen Schlussfolgerungen führt, lässt sich exemplarisch anhand eines anderen Überblicksartikels aus demselben Sammelband zeigen. Kleemann, Matuschek und Voß (2002) liefern in ihrem Artikel eine umfassende Synopse, wie der Titel bereits verspricht: *Subjektivierung von Arbeit – Ein Überblick zum Stand der soziologischen Diskussion*.¹⁸ Unter der Überschrift „Begriffsklärung“ machen die Autoren deutlich, dass sie sich weder mit einer Theorie des Subjekts noch mit der Genese von Subjektivität auseinanderzusetzen gedenken (vgl. ebd., 54ff.). Vielmehr sind es einzig die „Funktionen von Subjektivität“, die im Fokus ihrer Überlegungen stehen (ibd., 57). Zu diesem Zweck sichten sie die sozialwissenschaftliche Literatur innerhalb der Bereiche „technisierte Arbeit, post-tayloristische Arbeitsorganisation, Verhältnis von ‚Leben‘ und ‚Arbeit‘, Erwerbsbiographie, Geschlechterverhältnis und Arbeit sowie Wandel von Arbeitsverhältnissen“ (ibd., 59) und befragen sie jeweils hinsichtlich der „gesellschaftlichen Hintergründe“, der „theoretischen Bezugspunkte“ und der „diagnostizierten Befunde“ (ibd., 60).

Als Ergebnis ihrer umfangreichen Literaturlauswertung „lassen sich analytisch drei grundlegende *Erscheinungsformen* von Subjektivität unterscheiden“ (ibd., 84; Herv. F.E.): erstens eine *kompensatorische Subjektivität*, die dazu

im Anschluss an Greimas das Subjekt als *Subjekt-Aktanten* zu verstehen, der immer nur in Interaktion mit „anderen individuellen sowie intraindividuellen, künstlichen und supraindividuellen Aktanten“ zu begreifen sei (ibd., 9). Ich werde in Teil II meiner Untersuchung ein anderes Modell des Subjekts zugrunde legen. Im Gegensatz zu Zimas’ dialogisch gefasster Theorie des Subjekts sehe ich die Stärke meines Ansatzes darin, das Subjekt konsequent ambivalent beschreiben und zugleich Freiräume und Grenzen der Subjektivierung aufzeigen zu können. In einem anderen Aufsatz aus seinem Sammelband überprüft Modlaschl die subjekttheoretischen Gedanken des französischen Theoretikers Michel Foucault auf ihre Eignung als theoretische Grundlage für die sozialwissenschaftliche Fokussierung der Subjektivierung von Arbeit. Er bewertet dies – vor allem auf Grundlage der Foucault-Rezeption in der *Labour Prozess Debatte* – skeptisch, hält es aber keineswegs für eine „Unmöglichkeit [...], arbeits- und organisationssoziologisch produktiven Gebrauch von Foucaults Werk zu machen“ (Modlaschl 2002b, 172). Inzwischen sind eine Reihe von Arbeiten erschienen, die Foucaults Gedankengänge für genau diesen Zweck fruchtbar zu machen suchen (vgl. Gerst 2002, Menz 2005, Opitz 2004, Pongratz 2005, Rau 2005, Rieder 2002). Mir scheinen insbesondere die Überlegungen Opitz’ produktiv zu sein, ich werde sie deshalb exemplarisch für diese durch Foucault inspirierten Arbeiten im Folgenden ausführlich diskutieren (vgl. Abschnitt 4 des vorliegenden Kapitels). Dabei wird sich erweisen, dass gerade diese an Foucault geschulte Sichtweise in gewisser Weise auch als Ausgangspunkt für meine Überlegungen dienen kann, ich erspare mir daher an dieser Stelle weitere Ausführungen zu Foucault.

18 Dieser Beitrag beruht auf ihrem Gutachten „Zur Subjektivierung von Arbeit“ für das Wissenschaftszentrum Berlin (vgl. Kleemann, Matuschek & Voß 2002, 53; Anm. 1).

diene, „explizit oder implizit regulierend einzugreifen, um Störungen des formalisierten Arbeitsprozesses flexibel zu bewältigen“ (ebd.), zweitens eine *strukturierende Subjektivität*, die der aktiven Strukturierung „der Organisation der Arbeitstätigkeit selbst“, der „alltäglichen Lebensführung“ sowie des „Lebensverlaufs“ diene (ebd.) und für die „eine ‚Flexibilisierung‘ von eindeutigen Strukturvorgaben aller Art“ ursächlich sei (ebd., 85), sowie drittens eine *reklamierende Subjektivität*, die als Forderung nach Berücksichtigung subjektiver „Orientierungen und Aspirationen“ an die „Gesellschaft und ihre Institutionen“ zu verstehen sei (ebd.).¹⁹

Auf Basis ihrer Unterscheidung des Gegenstandsbezugs der dargestellten Erscheinungsformen von Subjektivität in *Praxis* und *Diskurs* sowie der Art der Passung zwischen Person und Struktur in *aktiv* und *reaktiv* entwickeln die Autoren folgendes Schema:

Tabelle 1: Formen von Subjektivität

	<i>Praxis</i>	<i>Diskurs</i>
<i>aktiv</i>	Strukturierende Subjektivität	Reklamierende Subjektivität
<i>reaktiv</i>	Kompensatorische Subjektivität	<i>Ideologisierte Subjektivität</i>

(Kleemann, Matuschek & Voß 2002, 86.)

Das bedeutet, ihre logisch erarbeitete Matrix verweist aus ihrer Sicht auf eine vierte, in ihrer Literatúrauswertung nicht erfasste Erscheinungsform von Subjektivität: eine *ideologisierte Subjektivität*. Diese definieren sie als „Prägung der Person durch diskursiv bzw. kulturell vermittelte Sinnstrukturen von Arbeit und Beschäftigung“ (ebd., 86).²⁰

Genau an dieser Stelle macht sich das Fehlen einer expliziten Theorie des Subjekts bemerkbar. Wenn man beispielsweise mit dem Philosophen Slavoj Žižek (1999, 196) konstatiert, dass man, „wenn man ständig von dem absieht,

19 Die Unterschiede zu meiner eigenen Zusammenstellung der Funktionen von Subjektivität innerhalb der gewandelten Arbeitswelt zu Beginn dieses Abschnitts sind nicht zu übersehen. Mir erscheint ihre Einteilung in kompensatorische und strukturierende Subjektivität als Anforderungen der Arbeitswelt unzureichend. So wird die an Menschen gebundene Produktivwerdung von Wissen von ihnen ebenso wenig explizit genannt wie die herausragende Bedeutung der Kommunikation. Demgegenüber hatte ich die von ihnen „reklamierende Subjektivität“ genannte Form erst später im vorliegenden Abschnitt anhand von Martin Baethges Überlegungen herausgearbeitet, da es sich hierbei nicht um Anforderungen der Arbeitswelt handelt.

20 Dieselben Unterscheidungen und Definitionen finden sich auch in Egbringhoff u.a. 2003, 14f.

was man von seinem Umfeld empfangen könnte, über kurz oder lang mit leeren Händen dasteht“, dass, anders gesagt, ein Subjekt ohne die Einwirkung eines Außen überhaupt nicht gedacht werden kann, dann wird deutlich, dass Kleemann, Matuschek und Voß an dieser Stelle keineswegs auf eine weitere *Erscheinungsform* von Subjektivität gestoßen sind, wie sie selbst behaupten. Vielmehr ist das, was sie hier als Erscheinungsform von Subjektivität „ideologisiert“ nennen, als *Genese*, als *Bedingung der Möglichkeit der Konstitution von Subjektivität* zu verstehen. Zudem macht ihre Wortwahl deutlich, dass sie die von ihnen herausgearbeiteten Erscheinungsformen von Subjektivität mit einer Wertung versehen: Offenbar stellen sie einem freien Subjekt, das seine „Orientierungen und Aspirationen“ reklamierend und aktiv für sich in Anspruch nimmt, ein passives, ideologisch geprägtes Subjekt gegenüber.²¹ Dass eine solche Gegenüberstellung theoretisch nicht haltbar ist, lässt sich besonders deutlich an der Konzeption des französischen Soziologen und Sozialphilosophen André Gorz zeigen.

Das Subjekt im Postfordismus bei André Gorz

André Gorz ist französischer Soziologe mit marxistischem Hintergrund und steht sowohl in theoretischer Hinsicht als auch bezüglich der Gegenstände seiner Überlegungen in der Tradition des im ersten Kapitel angeführten Alain Touraine. Sein Buch „Arbeit zwischen Misere und Utopie“ (1997, dt.: 2000) ist in der deutschen Industrie- und Arbeitssoziologie umfassend rezipiert worden und beschreibt die Wandlungen der Arbeit in genau der bereits dargestellten Form. Dabei konzipiert er das Subjekt in einer Weise, die in wesentlichen Teilen derjenigen Matuscheks, Kleemanns und Voß' entspricht: Er stellt ein offenbar *a priori* existierendes Subjekt den Erfordernissen der Arbeit gegenüber und konstatiert – ähnlich wie Moldaschl – den gleichzeitigen Prozess des Einbringens von Subjektivität in und der vollkommenen Unterwerfung des Subjekts unter die Sphäre der Erwerbsarbeit. Die prominente Stellung, die ich seiner Darstellung hier einräume, ist der Tatsache geschuldet, dass er diese Konzeption des Subjekts explizit herausstellt und ausgiebig erläutert. Deshalb bietet sich gerade sein Text an, um genau diejenigen Widersprüche zu zeigen,

21 Die Autoren selbst weisen die mit dem Wort „Ideologie“ verbundene Wertung von sich, möchten einen „neutralen“ Begriff von Ideologie zugrunde legen und räumen ein, dass „alle menschlichen Bewusstseinsformen letztlich notwendiger Weise von bestimmten ‚Ideenlehren‘ unterfüttert sind“ (ebd., 86; Anm. 12). Hier wäre aus meiner Sicht zu fragen, warum sie dann erstens bei dieser Wortwahl bleiben und zweitens diesen wichtigen Punkt in einer Fußnote „verstecken“. Vor allem aber geht die Frage nach den Bedingungen der Möglichkeit der Konstitution von Subjektivität wesentlich weiter als die Feststellung, „alle menschlichen Bewusstseinsformen“ seien „von bestimmten ‚Ideenlehren‘ unterfüttert“.

in die eine solcher Konzeptualisierung des Subjekts in der Arbeit sich verfangen muss.

Gorz legt seinen Schwerpunkt auf die „postfordistische Entstandardisierung“ der Arbeit (ebd., 13): Die Arbeitenden müssten in entgrenzten, ganzheitlichen Arbeitsvollzügen selbst verstehen, was sie tun, sie müssten den gesamten Arbeitsprozess überblicken und die Verantwortung für die Qualität des Endresultats ihrer Arbeit übernehmen (vgl. ebd., 45). „Dafür müssen sie miteinander diskutieren, sich abstimmen, sich ausdrücken und zuhören können und bereit sein, sich selbst in Frage zu stellen, zu lernen und sich fortwährend weiterzuentwickeln.“ (Ebd.) Aufgrund dieser Anforderungen entwickle sich die Organisation der Arbeit in Richtung netzwerkartiger Strukturen: „Anstelle eines zentral von außen gesteuerten Systems (wie beim fordistischen Modell) haben wir es hier mit einem azentrischen, selbstorganisierten System zu tun, einem Nervensystem vergleichbar.“ (Ebd., 47) Gorz zentrale Frage ist nun, ob dieses Modell „im Keim bereits die totale Machtergreifung der Arbeiter in sich“ trägt oder aber, ob die Internalisierung der Steuerungs- und Leitungsfunktionen und die Übernahme des „Imperativ[s] der Konkurrenz“ zur totalen Selbstaussbeutung der Arbeitenden führt (ebd.). Anders gesagt: „Überall dort, wo das Modell des Fordismus-Taylorismus mehr oder weniger vollständig überholt wurde, [bringt] der Postfordismus *zugleich* die Ankündigung einer *möglichen* Wiederaneignung der Arbeit durch die Arbeiter und den Rückfall in eine totale Unterwerfung, in eine Quasi-Vasallität der eigenen Person des Arbeiters mit sich.“ (Ebd., 48) Die „postfordistische Entstandardisierung“ der Arbeit könne somit „im Prinzip“ dazu führen, „Freiräume für eine Fülle von selbstorganisierten Netzwerken der Selbsthilfe und der Selbsttätigkeit zu eröffnen“ (ebd., 13). Das heißt, „im Prinzip“ sei in der postfordistischen Organisation von Arbeit bereits der Keim zur Entfaltung einer Multiaktivitätsgesellschaft angelegt, die er der bestehenden Gesellschaft als normatives Ideal gegenüberstellt. – Wo genau nun liegt der Punkt, an dem Gorz die emanzipatorischen Potenziale von den Gefahren der postfordistischen Arbeitswelt scheidet? Dieser Punkt lässt sich gut anhand eines von Gorz ausführlich diskutierten Beispiels zur idealtypischen Umsetzung postfordistischer Arbeitskonzeptionen herausarbeiten: am Beispiel des Volvo-Werks in Uddevalla, Schweden.

Die vorherrschende Intention, mit diesem Werk neue Produktionskonzepte zu verwirklichen, habe in der Steigerung der Produktivität gelegen. Dieses Ziel sei auch erreicht worden, die Produktivität sei „signifikant höher als die der traditionellen Volvowerke“ gewesen (ebd., 53). Um die Arbeitenden für dieses Konzept zu gewinnen, sei die Verwirklichung „attraktiver Arbeitsbedingungen“ als Ziel formuliert worden (ebd., 49). Die Arbeitenden hätten „zu wirklichen Subjekten der Arbeitsorganisation, einschließlich Aufgabenverteilung und Arbeitszeitgestaltung“ werden sollen (ebd.): Arbeit an festen Statio-

nen, keine vorgegebenen Taktzeiten, längere Arbeitszyklen, sodass der Arbeitende an jedem Auto „für eine vielfältige und komplexe Einheit von Arbeitsgängen verantwortlich war“, sowie die Einbeziehung der indirekten Arbeit der Vorarbeiter seien Kennzeichen dieses Konzepts gewesen (vgl. ebd.). Die Arbeitenden hätten über ihre eigene Arbeit nachdenken und die Produkte und Anlagen zum Gegenstand eigener Kritik machen können (vgl. ebd.). Die drei Bedingungen zur Überwindung der Entfremdung der Arbeit, die Gorz bereits in seinen älteren Schriften herausgearbeitet hatte, seien somit formal eingelöst worden: erstens die „eigenständige Organisation der Arbeit durch die Arbeiter selbst, die so zu Subjekten ihrer produktiven Zusammenarbeit werden“ (ebd., 51), zweitens eine Arbeits- und Kooperationsweise, die als positiv erfahren werde und somit „Kompetenzen erschließt, die jeder für seine Freizeit einsetzen kann“ (ebd.), drittens schließlich die „Objektivierung der Arbeit an einem Produkt, das von den Arbeitern als Sinn und Ziel der eigenen Tätigkeit anerkannt werden kann“ (ebd.).

Dennoch sieht Gorz den dritten Punkt betreffend eine „unüberwindbare Grenze“ (ebd.) zwischen seinen Forderungen und der Realität in Uddevalla: Das Ziel der Produktion sei den Arbeitern *entzogen* (vgl. ebd.). Dementsprechend erkennt er den entscheidenden Punkt, an dem sich die Verwirklichung des emanzipatorischen Potenzials postfordistischer Arbeitskonzepte erweist, in der „Macht, über den Zweck und die gesellschaftliche Verwendung der Produktion zu entscheiden“ (ebd., 52). Erst dann sei die Aufhebung von Entfremdung möglich. Kurzum: „Das Befreiungspotential des Post-Taylorismus lässt sich ausschließlich in der Überwindung der kapitalistischen Produktionsverhältnisse verwirklichen.“ (Ebd., 54)²²

Diesen Überlegungen entsprechend kann Gorz die Entfaltung einer aus seiner Sicht normativ gehaltvollen Subjektivität nur *jenseits* des Kapitalismus und damit *jenseits* der bestehenden Arbeitswelt denken. Zugleich jedoch konstatiert er – in der Tradition von Alain Touraine –, dass im Postfordismus die Trennung in eine wirtschaftliche und eine lebensweltliche Sphäre obsolet geworden ist. Da er aber auf das Subjekt als Gegenpol zur Hegemonie des Kapitalismus normativ Bezug nimmt, ist er auf Basis dieser Zeitdiagnose genötigt, jegliche gesellschaftliche Konstitution, Prägung oder Verortung des Subjektes zurückweisen. Daher bezeichnet Gorz – ebenfalls unter Rückgriff auf Touraine – das Subjekt als „Antithese“ zur Sozialisation (ebd., 93).

22 Das Werk in Uddevalla wurde trotz der höheren Produktivität 1993 geschlossen. Den Grund hierfür erkennt Gorz in erster Linie in einem Mangel an Kontrolle über die Arbeitenden (vgl. ebd., 53). Ein gewisser Widerspruch zu der in den vorigen Abschnitten aufgestellten Forderung nach der *Selbstkontrolle* der Arbeitenden in postfordistischen Arbeitsformen ist hier deutlich zu vermerken. Der Text von Gorz bietet jedoch nicht genügend Anhaltspunkte, um diesen Widerspruch genauer analysieren zu können.

Diese Sichtweise wird besonders deutlich in Gorz' Auseinandersetzung mit Touraine im Anhang der deutschen Ausgabe des Buches (vgl. ebd., 181ff.). Gorz stellt hier die Modernisierungstheorie Touraines derjenigen Habermas' gegenüber. Beide verstünden die Modernisierung als Prozess der „Ausdifferenzierung gesellschaftlicher Handlungssphären“ (ebd., 182). Dies führe nach Habermas zu einer zunehmenden Komplexität der Gesellschaft, die sich dem intuitiven Verständnis des Einzelnen entziehe, woraufhin die „Alltagskultur – als Gesamtheit von intuitiven und informellen Normen und lebenspraktischer Kompetenzen“ – ausgegrenzt würde (ebd., 184). Mit der Formulierung „Alltagskultur“ ist hier die Lebenswelt im Sinne Habermas' gemeint. Touraine kritisiere aber diese Formulierung einer Lebenswelt. Indem Habermas die Lebenswelt als Grundlage des herrschaftsfreien Diskurses postuliere, der die Subjekte als Akteure erst konstituiere, ersetze die Lebenswelt das „persönliche Subjekt“ (ebd., 184), welches Touraine dem Diskurs voranstelle (vgl. ebd., 185f.). In Touraines Sichtweise seien Subjekte „ein nicht-gesellschaftliches Prinzip, ein nicht ableitbarer Ausgangspunkt, der sich selbst gründet und hervorbringt.“ (Ebd., 194) Die Entwicklung von Subjektivität stehe im „Gegensatz zur Sozialisierung“ (ebd., 201), bestehe demnach in der „Nichtübereinstimmung“ mit den von der Gesellschaft vorgegebenen „sozialen Rollen und Bilder[n] meiner selbst“ (ebd.). Gorz zitiert Touraine mit den Worten, das Subjekt sei „das im menschlichen Individuum am wenigsten Gesellschaftliche“ (ebd., 202). Es gehe gerade nicht darum, innerhalb der Gesellschaft „jemand zu sein“ (ebd.), vielmehr müssten sich die Subjekte im Widerstand gegen das Bestehende „entwerfen“ (ebd.).

In seiner Vision einer „Multiaktivitätsgesellschaft“ (ebd., 92), die Gorz als normatives Ideal der bestehenden Gesellschaft gegenüberstellt, übernimmt er vollständig diese Sichtweise Touraines. Indes lässt sich gerade an den betreffenden Textpassagen zeigen: Die Subjekte, die sich im Widerstand gegen das Bestehende entwerfen sollen, müssen selbst auf bestimmte Modi des Bestehenden zurückgreifen. Gorz beschreibt – entgegen seiner Intention – Subjekte, die sich in der *Unterwerfung unter Bestehendes konstituieren*.

Ziel seiner Vision ist eine Gesellschaft, die „die Hervorbringung des sozialen Bandes auf Kooperationsverhältnisse verschiebt, die sich nicht mehr durch den Markt und das Geld, sondern durch Gegenseitigkeit regeln“ (ebd.). Seiner theoretischen Ausrichtung entsprechend ist es Aufgabe des Individuums, „Subjekt“ zu werden, indem es sich von seinen „sozialen Rollen“ befreit: „Das Individuum ist plötzlich all seiner Masken entledigt, all seiner Rollen, Orte, Identitäten und Funktionen, die es nicht aus sich selbst schöpfen kann und die es ihm ersparten, sich selbst als Subjekt wahrzunehmen.“ (Ebd., 93) Möglich sei dies, wie wir bereits gesehen haben, letztlich nur in einem „Jenseits der Lohngesellschaft“ (ebd., 103). Er knüpft dabei an seine Überlegungen zu postfordistischen Arbeitskonzepten an: Im Kern ginge es um die

„Subjektivierung jener Autonomiefähigkeit, die die immaterielle Ökonomie und die Unternehmen selbst fordern“ (ebd., 104), aber eben um die Autonomie „jenseits der vom Unternehmen gesetzten Grenzen“ (ebd.). Gorz fordert eine „andere Gesellschaft“, in der die „Multiaktivität“ sich entwickeln kann (ebd., 109):

„Die Gesellschaft muss sich darüber hinaus in dieser Absicht durch eine Reihe spezifischer Politiken organisieren. D.h., sie muss die gesellschaftliche Zeit und den gesellschaftlichen Raum in einer Weise gestalten, dass abwechselnd oder gleichzeitig betriebene Tätigkeiten als normal, von allen erwünscht und erwartet erscheinen. Dass also jeder einem kooperativen Selbstversorgungsunternehmen, einem Selbsthilfenetzwerk, einer wissenschaftlichen Forschungsgruppe, einem Orchester oder Chor, einer Theater-, Tanz- und/oder Malereiwerkstatt, einem Sportverein, einer Yoga- oder Judo-Schule etc. angehört. Und dass das Ziel der Sport- oder Kunst- ‚Gesellschaften‘ nicht die Auslese, die Ausscheidung, die Hierarchisierung ist, sondern darin besteht, jedes einzelne Mitglied dazu zu ermutigen, sich fortlaufend im Wettstreit und im Zusammenspiel mit den anderen neu zu definieren und zu überbieten.“ (Ebd.)

Hier allerdings wäre aus meiner Sicht zu fragen: Bedarf es für einen „Wettstreit“ nicht festgelegter *Regeln*? Und muss ich diese nicht anerkennen, mich ihnen mithin *unterwerfen*, wenn ich mich innerhalb einer Theaterwerkstatt oder eine Judo-Schule im Zusammenspiel mit anderen „überbieten“ und neu „definieren“ möchte? In dieser Textstelle nehmen die Individuen genau jene von der Gesellschaft vorgegebenen Rollen ein, in deren *Zurückweisung* Gorz zufolge Subjekte sich entwickeln sollen – sie übernehmen die Rolle eines Schauspielers, eines Sportlers, eines Malers etc. Und indem sie dies tun, müssen sie sich den Regeln und Codierungen, die diese Rollen konstituieren, *unterwerfen*. Dennoch soll gerade diese Gesellschaft Subjekte im Sinne Gorz’ hervorbringen. Das aber heißt: Subjekte konstituieren sich in der Unterwerfung.

Hier ließe sich kritisch anmerken, dass diese Regeln, Codes und Modi im Sinne Habermas’ mittels eines herrschaftsfreien Diskurses erst gefunden werden müssen und immer wieder verändert werden können. Dagegen wiederum ließe sich anführen, dass auch ein herrschaftsfreier Diskurs auf gesellschaftlich vorgegebene Bedeutungsmuster zurückgreifen muss – ich komme in Teil II meiner Untersuchung darauf zurück. Es scheint mir allerdings nicht besonders fruchtbar zu sein, an dieser Stelle verschiedene Autoren gegeneinander auszuspielen, erhellend ist vielmehr, dass Gorz letztlich selbst in seiner Vision einer Multiaktivitätsgesellschaft das Subjekt abhängig von *vorgängigen* gesellschaftlichen Konstitutionsbedingungen denkt. – Nachdem er ein bedingungsloses Grundeinkommen als Voraussetzung für die Multiaktivitätsgesellschaft gefordert hat, schreibt er:

„Das bedingungslose soziale Grundeinkommen verweist auf eine Gesellschaft, in der die Notwendigkeit der Arbeit sich als solche nicht mehr bemerkbar macht, weil jeder von Kindheit an von einer Fülle künstlerischer, sportlicher, wissenschaftlich-technischer, kunstgewerblicher, politischer, philosophischer, ökosophischer und kooperativer Aktivitäten *beansprucht* und *mitgerissen* wird.“ (Ebd., 133; Herv. F.E.)

„Jede und jeder muss von Kindheit an durch eine Fülle der sie umgebenden Gruppen, Verbände, Werkstätten, Klubs, Kooperativen, Vereinigungen und Organisationen, die sie für ihre Tätigkeiten und Projekte zu gewinnen suchen, *mitgerissen* und *umworben* werden.“ (Ebd., 144; Herv. F.E.)

Hier wird deutlich: Wenn ich von einer Aktivität „beansprucht und mitgerissen“ werde, dann ist erstens diese Aktivität mit ihren Regeln, Codes und Strukturen bereits *vorhanden* und ich lasse mich von diesem bereits *Vorhandenen* affizieren. Wenn mich eine Vereinigung oder ein Klub „umwirbt“, dann mittels ihrer *bestehenden* Codes und Regeln. Das aber kann zweitens nur heißen, dass ich diese Regeln *anerkenne*, mich an sie *binde* und mich ihnen somit *unterwerfe*: *Nur dann* hat mich eine Organisation „gewonnen“, *nur dann* werde ich von einer Aktivität „mitgerissen“. Bemerkenswert erscheint mir zudem die affektive Färbung dieser Passagen: Gorz beschreibt diese Regeln und Codes als *mitreißend*. Dies kann aus meiner Sicht dahingehend interpretiert werden, dass Gorz – entgegen seiner Intention – diese Unterwerfung mit einem Lustgewinn verbunden denkt. Diese Vorstellung – Subjektwerdung als lustvolle Unterwerfung – werden wir anhand der Ausführungen Judith Butlers noch genauer kennenlernen.

Hinzu kommt, dass an dieser Stelle nicht einsichtig wird, warum diese lustvolle Unterwerfung nicht auch innerhalb der Arbeitswelt geschehen kann. Ich hatte mehrfach darauf hingewiesen, dass die aktuelle arbeitssoziologische Debatte gerade entgrenzter, flexibilisierter Arbeit bescheinigt, eine hohe emotionale Erlebnisqualität zu besitzen (Kratzer, Hoff, Brinkmann, Pongratz & Voß). Und auch Gorz beschreibt an anderer Stelle (vgl. ebd., 54ff.) sehr nachdrücklich, wie sehr Unternehmen im Postfordismus mittels der Schaffung einer Unternehmensidentität die Beschäftigten an sich zu binden in der Lage sind. Warum sollte dann aber „jeder von Kindheit an“ nicht auch von unternehmerischen, die Erwerbstätigkeit und damit auch die kapitalistische Wertschöpfung betreffenden Organisationen „umworben“ werden? Und warum sollte „jede und jeder“ nicht von entsprechenden ökonomischen Aktivitäten „beansprucht und mitgerissen“ werden? Indem Gorz das Subjekt den gesellschaftlichen Konstitutionsbedingungen gegenüberstellt, gibt er alle Analyseinstrumente preis, die die Formen der Unterwerfung genauer fassen könnten. Und er kann deshalb nicht erkennen, in welcher Weise Subjektivität in der Unterwerfung unter die jeweiligen Regeln und Normen der Gesellschaft und damit auch der Arbeitswelt entsteht. Er kann daher auch die Unterwerfung in-

nerhalb der Multiaktivitätsgesellschaft nicht in analytischer Weise von der Unterwerfung unter die postfordistischen Arbeitsverhältnisse scheiden. Er kann diese Unterscheidung nur normativ einfordern.

Als eine Form der neuen kooperativen Aktivitäten innerhalb der „Multiaktivitätsgesellschaft“, der Gorz bereits faktische Existenz zuschreibt, führt er sogenannte Kooperationsringe an. In diesen entstehe eine „neue Subjektivität“ (ebd., 147f.), womit gemeint ist, dass sich die Subjekte unabhängig von Arbeitgebern innerhalb von Tauschbeziehungen selbst hervorbringen (vgl. ebd., 147ff.). In seiner Darstellung wird der Tausch in diesen Kooperationsringen von den beteiligten Individuen mittels Zeitäquivalenten organisiert. Es ist nun zwar durchaus richtig, dass zum Tausch mittels Zeitäquivalenten kein Arbeitgeber benötigt wird, der die Arbeit bezahlt, wohl aber ist dies eine Unterwerfung unter den Modus des Tausches. Erneut zeigt sich hier, dass Gorz implizit selbst Subjektivität als durch gesellschaftliche Modi – hier die des Tausches – hervorgebracht denkt, auch wenn er dieses Denken explizit von sich weist. Die Überlegungen von Matthias Waltz, die wir in Kapitel 8 kennenlernen werden, knüpfen genau an diesem Punkt an und machen ihn explizit: Tauschbeziehungen, die Waltz als *mediales System* auffasst, bringen gesellschaftlichen Bedeutungen allererst hervor und Subjektivität entsteht in dieser Sichtweise erst in der Unterwerfung unter dieses mediale System.

Zusammengefasst: Gorz stellt der kapitalistischen Arbeitswelt ein freies Subjekt als normativen Bezugspunkt gegenüber. Da er jedoch zugleich eine Entgrenzung ökonomischer und gesellschaftlicher Bereiche konstatiert, weist er jegliche gesellschaftliche Prägung oder Konstituierung eines freien Subjekts zurück. Als Hort einer freien Subjektivität entwirft er eine Vision der Multiaktivitätsgesellschaft. Implizit beschreibt er die Konstitution des freien Subjekts jedoch auch in dieser Multiaktivitätsgesellschaft als Prozess der Unterwerfung. Aus seiner theoretischen Perspektive heraus gerät gerade diese Unterwerfung jedoch nicht in den Blick. In idealtypischer Weise werden hier die zwei problematischen Aspekte erkennbar, in die eine Sichtweise gerät, die ein *a priori* bestehendes Subjekt der Arbeitswelt gegenüberstellt: Erstens geraten die Bedingungen der Möglichkeit für die Konstituierung des Subjekts aus dem Blick, zweitens ist jeder Bezug auf das Subjekt ein impliziter Bezug auf die Bedingungen der Möglichkeit dessen Konstituierung, diese werden deshalb implizit mit jedem Bezug auf das Subjekt erneut und unerkannt aufgerufen und fortgeschrieben.

Die Bedeutung dieser Überlegungen wird vor dem Hintergrund der Zeitdiagnose Gorz' noch deutlicher. Ihm zufolge gelingt es Unternehmen vor allem deshalb so gut, die Beschäftigten mittels der Schaffung einer Unternehmensidentität an sich zu binden, weil die Gesellschaft selbst kein Potenzial für die Schaffung von Identität mehr bereit hält (vgl. ebd., 54). „Es gibt die Gesellschaft nicht mehr, wenn man unter ‚Gesellschaft‘ ein kohärentes Ganzes

versteht, das seinen Mitgliedern ihre Zugehörigkeit, ihren Ort und ihre Funktion zuweist.“ (Ebd., 94) Die Diagnose, die Gesellschaft sei nicht mehr als „kohärentes Ganzes“ zu verstehen, verweist auf die Kenzeichnung einer postmodernen Gesellschaft beispielsweise im Sinne Jean-Francois Lyotards.²³ Diese Diagnose wird zentraler Bestandteil meiner Argumentation in Teil II meiner Untersuchung sein; es wird sich erweisen, dass gerade eine postmoderne Gesellschaft einschneidende Konsequenzen für die Konstitution von Subjektivität hat. Implizit ist diese Überlegung auch in Gorz' Vision der Multiaktivitätsgesellschaft angelegt: Einerseits kommt er in seiner Beschreibung dieser Gesellschaft nicht umhin, Subjekte in der Unterwerfung konstituiert zu denken. Andererseits macht er nicht ersichtlich, worin in dieser Multiaktivitätsgesellschaft die Einheit hinter den verschiedenen, von ihm aufgeführten gesellschaftlichen Bereichen, Aktivitäten, Gruppen und Kooperativen besteht – diejenige Einheit, die er bereits in der heutigen Gesellschaft verloren glaubt. Wenn aber Subjekte sich in der Unterwerfung unter je verschiedene, unabhängig voneinander zu denkende gesellschaftliche Bereiche, Tätigkeiten und Organisationen mit ihren je eigenen Modi, Regeln und Normen konstituieren, dann scheint der Status des Subjekts prekär zu werden.

Seiner theoretischen Ausrichtung entsprechend stellt Gorz diese Frage nicht. Insofern er Subjektivität der gesellschaftlich gebildeten Identität gegenüberstellt, wird für ihn in dieser pluralisierten Gesellschaft, die keine Identitäten mehr bereitstellen kann, eine „freie Subjektivität“ (ebd., 56) überhaupt erst ermöglicht. Beiden Argumenten ist jedoch eines gemeinsam: Sie behaupten einen engen Zusammenhang zwischen einer pluralisierten, fragmentierten (postmodernen) Gesellschaft und der Entwicklung von Subjektivität – wenn auch in entgegengesetzter Richtung. So gesehen kommt eine Analyse der Konstitutionsweisen von Subjektivität in der postfordistischen Arbeitswelt nicht umhin, die theoretischen Modelle und Zeitdiagnosen zur Postmoderne zu berücksichtigen und detailliert zu rekonstruieren.

Das Subjekt im Spiegel der „Managementliteratur“ und die affektive Bindung an die Arbeit

Die Rekonstruktion der sozialwissenschaftlichen Debatte im ersten Kapitel meiner Untersuchung hat deutlich werden lassen, dass die postfordistische Entgrenzung und Flexibilisierung der Erwerbsarbeit einhergeht mit einer *affektiven Bindung an die Arbeit* (Brinkmann, Hoff, Kratzer). Und unter dem Stichwort „Arbeitskraftunternehmer“ sprechend Pongratz und Voß (2003, 166) davon, Leistungsoptimierung sei als „*genuine Interesse eines Teils der Beschäftigten*“, als „*eigener Wille*“ vieler Erwerbstätiger anzusehen, und

23 Gorz selbst verwendet den Begriff Postmoderne nicht.

zeichne sich durch eine „spezifische emotionale Erlebnisqualität“ aus (ebd., 199). Das Fehlen einer expliziten Theorie des Subjekts lässt jedoch hier wie dort die Grundlagen und Voraussetzungen dieser affektive Bindung im Dunkeln. Gorz versteht die Bindung von Menschen an Arbeit im Postfordismus vermittelt über eine Unternehmensidentität. Als Bedingung der Möglichkeit, eine durch Unternehmen geprägte personale Identität erzeugen zu können, begreift er einen fragmentierten Charakter der Gesellschaft, die selbst kein identitätsstiftendes Potenzial mehr bereit halte. Allerdings verwickelt er sich in Widersprüche, wenn er einerseits das Subjekt als „ein nicht-gesellschaftliches Prinzip“, (ders. 2000, 194) als „Gegensatz zur Sozialisierung“ (ebd., 201) begreift, andererseits personale Identität in Abhängigkeit von Gesellschaft und Unternehmen denkt: Der Zusammenhang zwischen – widerständiger – Subjektivität und – affirmativer – Identität bleibt in seinem Konzept völlig offen.

Im nun folgenden, das zweite Kapitel beschließenden Abschnitt werde ich zwei soziologische Positionen diskutieren, die aus einer theoretisch ausgearbeiteten Position heraus das Verhältnis zwischen Arbeitswelt und Subjekt zu beschreiben und die affektive Bindung des Subjekts an die Arbeit zu erklären vermögen; dabei werden sich produktive Anknüpfungspunkte für die Beantwortung meiner Fragestellung identifizieren lassen. Eine weitere Gemeinsamkeit beider Positionen liegt im Gegenstand ihrer Betrachtung: Sowohl Luc Boltanski und Éve Chiapello (2003)²⁴ als auch Sven Opitz (2004)²⁵ betrachten die sogenannte „Managementliteratur“, um einen *Geist des Kapitalismus* (Boltanski & Chiapello) beziehungsweise *gouvernementale Techniken der Führung* (Opitz) herauszuarbeiten.²⁶ Beide Positionen unterscheiden sich je-

24 Das französische Original ihrer Publikation *Der neue Geist des Kapitalismus* ist 1999 unter dem Titel *Le nouvelle Éprit du Capitalisme* erschienen.

25 Mit Sven Opitz diskutiere ich seit vielen Jahren (unter anderem) Fragen der Subjektivität und Subjektivierung im Postfordismus. Viele der in meiner Untersuchung zusammengetragenen Gedanken sind auch das Produkt unserer Diskussionen. Hierfür bin ich ihm zu großem Dank verpflichtet.

26 Boltanski und Chiapello haben einen Textkorpus von je über 50 Texten französischer Managementliteratur der Sechziger- und Neunzigerjahre aus einschlägigen Fachzeitschriften und entsprechenden Sammelbänden einer EDV-gestützten qualitativen Textanalyse unterzogen (vgl. dies 2003, 579ff.). Die Autoren kennzeichnen die von ihnen untersuchten Texte wie folgt: „Alle ausgewählten Texte befassen sich zum Teil oder ausschließlich mit der Managerproblematik, auch wenn die Manager manchmal anders bezeichnet werden (Führungskraft, Direktor, Chef, Führungsetage usw.). Beispielsweise werden in diesen Auszügen die Eigenschaften beschrieben, die von den Managern erwartet werden. Man findet dort Portraits von idealen Managern, Darstellungen der Gründe, weshalb die aktuelle Unternehmensentwicklung die Aufgabe und die Arbeit der Führungskräfte verändert, u.v.a.m. Die ausgewählten Texte sind normativ geprägt und versuchen, Praktiken zu fördern, die als wirtschaftlich effizient bewertet werden. Sie wollen den Unternehmen unmittelbar nützlich sein, sie geben sich konstruktiv

doch hinsichtlich des theoretischen Zugriffs: Während Optiz Foucaults Begriff der *Gouvernementalität* nutzt, um die verschiedenen Phasen von Foucaults Denken zu einer konsistenten Perspektive auf das Subjekt im postfordistischen Unternehmen zu verschmelzen, berufen sich Boltanski und Chiapello auf das Modell einer *Polis*, das Boltanski zusammen mit Laurent Thévenot zu Beginn der Neunzigerjahre entwickelt hat.²⁷

Mit ihrem im Titel formulierten Anspruch, einen *neuen Geist des Kapitalismus* zu beschreiben, machen Boltanski und Chiapello indes deutlich, dass sie mit ihrer Untersuchung an eine weit ältere Konzeption anknüpfen: an den deutschen Klassiker der Soziologie Max Weber und dessen Vorstellung eines *Geistes des Kapitalismus* (vgl. ders. 1993 [1904/05]). Bekanntlich hatte Weber – quasi als eine Art bürgerlicher „Anti-Marx“ – das Entstehen des Kapitalismus nicht auf materialistische Weise zu erklären versucht, sondern mittels einer bestimmten Haltung der beteiligten Subjekte. Um die Entstehung des Kapitalismus erklären zu können, meinte Weber die Frage beantworten zu müssen, aus welchem Grunde Menschen über das zur Sicherstellung ihrer überlebensnotwendigen Bedürfnisse erforderliche Maß hinaus einer Erwerbsarbeit nachgehen. Bereits Weber hatte also eine Art affektive Bindung an die Arbeit als konstitutive Grundlage des Kapitalismus konstatiert. Bekanntermaßen hatte er als Begründung für diese Bindung die *protestantische Ethik* angeführt: Im Protestantismus insbesondere calvinistischer und pietistischer Prägung sei der innerweltliche – wirtschaftlich-materielle – Erfolg als Anzeichen einer göttlichen Auserwähltheit gedeutet worden. Hierin sah er die Motivation für eine engagierte Beteiligung am kapitalistischen Prozess begründet. Dementsprechend betrachtete Weber eine der protestantischen Ethik entsprechende disziplinierte Arbeitsweise mit starker Ausrichtung auf die Maximierung wirtschaftlichen Erfolgs und materiellen Wohlstands einhergehend mit einer asketischen Lebensführung als Kennzeichen des *Geistes des Kapitalismus*.

Nun hat Kapitel 1 meiner Untersuchung deutlich werden lassen, dass dies nicht mehr der Geist des heutigen, postfordistisch-flexibilisierten Kapitalis-

und legen Empfehlungen vor.“ (Ebd., 579f.) Der von Sven Opitz (2004, 116; Anm. 63) untersuchte Textkorpus beschränkt sich auf fünf im deutschsprachigen Raum besonders verbreitete Bücher: das „meistverkaufte Managementbuch aller Zeiten“ (ebd.), Peters, T. J. & Watermann, R. H. 1982, *Auf der Suche nach Spitzenleistungen*, sowie Malik, F. (2001), *Führen, Leisten, Leben*; Sprenger, R. K. (2001), *Aufstand des Individuums*; Hamel, G. (2000), *Das revolutionäre Unternehmen*; Seiwert, L. J. (2001), *Life-Leadership*. Allen diesen Werken – aber auch allen übrigen, „20 ursprünglich zur Hand genommenen“ (ebd.) – sei gemeinsam, dass sie als zentrale Managementaufgabe die „Führung von Menschen“ in ihren Mittelpunkt stellen, „und nicht: die Technisierung der Produktion oder Planungsverfahren“ (ebd.).

27 Boltanski und Chiapello beziehen sich auf: Boltanski, Luc & Thévenot, Laurent: *De la justification. Les économes de la grandeur*. Paris, Gallimard 1991.

mus sein kann; die affektive Bindung an die Arbeit scheint gerade nicht mehr mit einer asketischen Lebensführung einherzugehen, sondern vielmehr mit einer spezifischen, spaßorientierten Erlebnisqualität zu korrelieren: „Warum macht vielen, werden sie danach gefragt, der Job vor allem ‚Spaß‘, ist ‚interessant‘ und abwechslungsreich und scheint die simple Tatsache, dass man damit – und nur damit – sein Geld verdient, so zweitrangig geworden zu sein?“ (Kratzer 2003, 11) Folgerichtig dient Boltanski und Chiapello die Konzeption Webers zwar als systematische Perspektive, von dort aus begeben sie sich jedoch auf die Suche nach einem *neuen* Geist des Kapitalismus.

Wie Weber, so gehen auch Boltanski und Chiapello davon aus, dass die Beteiligung am kapitalistischen Prozess sich für menschliche Individuen nicht quasi naturwüchsig ergibt, sondern einer spezifischen Form der *Rechtfertigung* bedarf:

„Der Kapitalismus ist in vielerlei Hinsicht ein absurdes System: Die Arbeitnehmer haben ihre Eigentumsrechte an dem Produkt ihrer Arbeitstätigkeit und die Möglichkeit zu einem unabhängigen Erwerbsleben verloren. Die Kapitalisten hingegen sind an einen endlosen und unersättlichen, durch und durch abstrakten Prozess gekettet, der von der Befriedigung der Konsumbedürfnisse – und seien es auch Luxusbedürfnisse – losgelöst ist. Aus Sicht beider Protagonisten fehlt es einer Beteiligung am kapitalistischen Prozess im Grunde in erheblichem Maße an Plausibilität.“ (Boltanski & Chiapello 2003, 42)

Und ähnlich wie Kratzer sehen sie in der monetären Entlohnung allein kein ausreichendes *Movens* zur engagierten Beteiligung an der kapitalistischen Wertschöpfung: „Die Arbeitspsychologen haben denn auch immer wieder darauf hingewiesen, dass die Entlohnung als solche unzureichend ist, um Einsatzbereitschaft zu wecken und den Arbeitseifer zu erhöhen. Der Monatslohn stelle bestenfalls ein Motiv dar, um an einem Arbeitsplatz zu bleiben, nicht aber, um sich dort zu engagieren.“ (Ebd., 43)²⁸ Der die Subjektivierung von Arbeit kennzeichnende „Zugriff auf die ganze Person“ (Moldaschl & Voß 2002b, 17) bedarf so gesehen einer *qualitativ* anderen Instanz als der monetären Entlohnung. Genau diese Instanz bezeichnen Boltanski und Chiapello als

28 Leider fügen die Autoren dieser Stelle keine Literaturhinweise bei, es bleibt also offen, welche „Arbeitspsychologen“ hier konkret gemeint sind. Opitz (2004, 125f.) kommt auf Basis seiner Rekonstruktion einer empirischen Studie in einem Dienstleistungsunternehmen der Telekommunikationsbranche zu derselben Einschätzung: Auch er konstatiert, dass für die subjektive Zufriedenheit und die Motivation für das Engagement der Beschäftigten in ihrem Unternehmen die monetäre Entlohnung nicht hinreichend sei.

„Geist des Kapitalismus“ – als eine „Ideeologie [...], die das Engagement für den Kapitalismus rechtfertigt“ (Boltanski & Chiapello 2003, 43).²⁹

Wie sieht eine solche Instanz aus? Für ihre Konzeption greifen die Autoren auf das bereits erwähnte Modell einer *Polis* zurück: Verallgemeinernd gehen sie von einem „Rechtfertigungsimperativ“ aus, dem „Gesellschaftsstrukturen“ generell unterlägen (ebd., 61). Um dem Rechnung tragen zu können, seien Gesellschaftsstrukturen auf eine allgemeine und universelle Gültigkeit beanspruchende „Wertigkeitsordnung“ bezogen, die zur Rechtfertigung einer Gesellschaftsstruktur herangezogen werde (ebd., 62). Die *Legitimität* einer solchen Wertigkeitsordnung wiederum hänge von deren Vermögen ab, „in einer an sich unendlichen Zahl von Einzelsituationen, an denen Personen mit unterschiedlichen Eigenschaften beteiligt sind, Geltung zu beanspruchen“ (ebd.). Um dies zu gewährleisten, bedürfe es eines *Äquivalenzprinzips*, das auf „universelle Gültigkeit“ abziele (ebd.). Die Legitimität einer solchen Polis sei darüber hinaus auf Annahmen über die Natur der Dinge und der Menschen angewiesen, jede Polis besitze dementsprechend eine „Natur“ und eine „Anthropologie“ (ebd., 173). Schließlich speise sich die Legitimität einer Polis aus deren Vermögen, mittels der Einbeziehung aller Gesellschaftsmitglieder „Gerechtigkeit“ herstellen zu können (ebd., 61). Boltanski und Chiapello beschreiben die Polis also als eine Art diskursiven Raum, in dem mittels eines allgemeingültigen Äquivalenzprinzips die Wertigkeit der betroffenen Akteure verhandelt wird. Eine Gesellschaftsstruktur, die solch einer Polis aufruhe, erscheint offenbar dann als legitim und gerechtfertigt, wenn die so verhandelten Wertigkeiten mittels Natur und Anthropologie der Polis als naturhaft ausgewiesen und als gerecht ausgelegt werden können. Die Autoren führen insgesamt sechs Polis-Formen an, mittels derer sie die Rechtfertigungsformen der zwei von ihnen für die Vergangenheit rekonstruierten Formen des Geistes des Kapitalismus zu erklären suchen.³⁰

29 Ideologie definieren die Autoren als „eine Gesamtheit von gemeinsamen Glaubenssätzen [...], die sich institutionell verkörpern, im Handeln verdinglichen und die mithin in der Realität verankert sind“ (Boltanski & Chiapello 2003, 37).

30 Zunächst rekonstruieren sie zwei unterschiedliche historische Ausprägungen des *Geistes des Kapitalismus*: Im Zentrum einer im ausgehenden 19. Jahrhundert entstandenen *ersten* Ausprägung habe der Idealtyp der „Person des Bourgeois und Unternehmers und die Darstellung der Wertvorstellungen der Bourgeoisie“ gestanden (ebd., 54). Kennzeichen seien eine „Lust an Spiel und Spekulation, Risiko und Innovation“ ebenso gewesen wie „patriarchale[...] Beziehungen zu den Angestellten“ (ebd.) sowie die Bedeutung „der Familie, der Nachkommenschaft, [...] [des] Familienbesitz[es], der Enthaltbarkeit der Töchter zur Vermeidung von Mesallianzen und Kapitalverschwendung“ (ebd., 55). Ein *zweiter* Geist hingegen habe sich auf die „Konstruktion des Allgemeinwohls“ sowie den Glauben an Fortschritt, Zukunft, Wissenschaft und Technik bezogen; ein „verbreiteter Utilitarismus diene der Rechtfertigung der Opfer, die die Fortschrittsentwicklung nun einmal fordere“ (ebd.). Als Polis-Formen rekonstruieren Bol-

Seit den Neunzigerjahren jedoch sei ein neuer Geist des Kapitalismus im Entstehen begriffen. Die sechs identifizierten Polis-Formen würden den „neuen argumentativen Rechtfertigungsformen des Kapitalismus“ nur „unzureichend gerecht“ (ebd. 63). Aus diesem Grund besteht ein Hauptaspekt des Buches von Boltanski und Chiapello in der „Modellbildung einer siebten Polis, auf deren Grundlage Äquivalenzen gebildet und relative Wertigkeitspositionen in einer vernetzten Welt legitimiert werden“ (ebd., 64). Boltanski und Chiapello entwickeln das Modell einer *projektbasierten Polis* als Rechtfertigungsform eines *vernetzten Kapitalismus*.

In einem ersten Schritt grenzen Boltanski und Chiapello den Managementdiskurs der Sechziger- von demjenigen der Neunzigerjahre ab. Die Managementliteratur der Sechzigerjahre habe sich vorrangig mit zwei Problembereichen befasst: der „Unzufriedenheit der leitenden Angestellten“ und den „Organisationsschwierigkeiten, die sich aus dem Gigantismus der Unternehmen“ ergeben hätten (ebd., 100; Herv. nicht übernommen). Als Gegenmodell zu einer als überholt angesehenen „familienkapitalistischen Welt“ (ebd., 104; Herv. nicht übernommen) sei die „Emanzipation der Führungskräfte“ zum Ziel der neuen Managementstrategien ausgerufen worden (ebd., 106). Dezentralisierung, zielgesteuerte Unternehmensführung und die Eigenständigkeit der Führungskräfte innerhalb klar definierter Zuständigkeitsbereiche seien als Kennzeichen einer neuen Managementstrategie in den Sechzigerjahren postuliert worden.

Eine aus diesen Strategien resultierende „Hierarchieordnung“ sowie „als unflexibel empfundene Unternehmensplanung“ hätten dann den Angriffspunkt des Managementdiskurses der Neunzigerjahre gebildet (ebd., 109). Vor dem Hintergrund der gestiegenen Bedeutung der Themen „Konkurrenz“ und „Technologiewandel[.]“ sei deshalb das Ziel, eine „Organisation so flexibel und innovativ wie möglich“ zu gestalten, zum Grundmotiv nahezu aller analysierten Managementtexte avanciert (ebd., 110).

tanski und Chiapello eine *erleuchtete Polis*, deren Wertigkeitsordnung auf den „Stand der Erleuchtung“ bezogen sei, eine *familienweltliche Polis*, in der die Wertigkeit von den „hierarchischen Positionen in einer Kette persönlicher Abhängigkeitsverhältnisse“ (ebd., 63) abhängt, eine *Reputationspolis*, in der die Wertigkeit Resultat der Meinung Dritter sei, eine *bürgerweltliche Polis*, in der die Wertigkeitsordnung auf das Allgemeinwohl ausgerichtet sei, eine *marktwirtschaftliche Polis*, in der die Wertigkeit von der Bewährung als Kaufmann abhängig sei, und eine *industrielle Polis*, in der die Wertigkeit auf Effizienz gegründet sei (vgl. ebd.). Der erste kapitalistische Geist beruhe auf einem „Kompromiss zwischen den Rechtfertigungen der familienweltlichen und der marktwirtschaftlichen Polis“, der zweite auf einem „Kompromiss zwischen der Industrie- und der bürgerweltlichen Polis“ (ebd.).

„Die Lösungen, mit denen nach Ansicht der Autoren der 90er Jahre den erkannten Herausforderungen begegnet werden sollte, bilden ein vor Managementinnovationen nur so strotzendes Sammelsurium, das sich gleichwohl um einige Schlüsselideen herum ordnen lässt: *schlanke* Unternehmen, die mit einer Vielzahl an Beteiligten *vernetzt* arbeiten, eine Arbeitsorganisation in *Team-* bzw. *Projektform*, die auf eine Befriedigung der Kundenbedürfnisse abzielt, und eine allgemeine Mobilisierung der Arbeiter dank *Visionen* ihrer Vordenker.“ (Ebd., 112)

Als Antwort auf das Flexibilisierungsgebot habe die Managementliteratur der Neunzigerjahre also an die Stelle von Hierarchie und langfristiger Planung von Unternehmensprozessen und -zielen die Orientierung an zeitlich und thematisch begrenzten Projekten sowie an abteilungs-, bereichs- und unternehmensübergreifender Vernetzung gestellt. Ein solches Kalkül lasse „das heikle Führungsproblem jedoch ungelöst“ (ebd., 115). In gleicher Argumentationsrichtung wie innerhalb der von mir rekonstruierten sozialwissenschaftlichen Debatte arbeiten Boltanski und Chiapello anhand der von ihnen analysierten Managementliteratur zwei Strategien als Reaktion auf diese Führungsproblematik heraus: einerseits die Formulierung von *Unternehmensvisionen*, die den Mitarbeitern Orientierung und ihrer Arbeit Sinn verleihen sollen (vgl. ebd., 115ff.), andererseits die *Internalisierung von Kontrollmechanismen* seitens der Mitarbeiter, indem ihnen die Verantwortung für Kundenzufriedenheit und damit für den Unternehmenserfolg und die Verwirklichung der Visionen übertragen werde (vgl. ebd., 120ff.). Während die Managementliteratur zur Mobilisierung der Mitarbeiter in den Sechzigerjahren den Begriff der *Gerechtigkeit* mittels Orientierung an „Laufbahnsicherheit“, „Karrieresicherheit“ und „Zukunftsplanung“ fokussiert habe (ebd., 131), seien in den Neunzigerjahren *Freiheit* und *persönliche Weiterentwicklung* in das Zentrum der Managementstrategien gerückt worden (vgl. ebd., 134ff.). Als „Ersatzmodell für die Karriereleiter“ diene der „Erfolg bei einem bestimmten Projekt“, denn insoweit „jedes Projekt [...] seinem Wesen nach anders, neu, innovativ ist, bietet es die Gelegenheit zum Hinzulernen und zur Ausweitung von Kompetenzen“ (ebd., 138). Erfolgreiche Arbeitnehmer (oder besser: *Arbeitskraftunternehmer*) akkumulierten auf diese Weise „je individuelles Kapital [...], das die Summe unserer abrufbaren Kompetenzen darstellt“ (ebd., 139). Der zum Modewort avancierte Terminus *employability* bringt diese Vorstellung auf den Begriff.

In einem nächsten Schritt konstruieren die Autoren *Äquivalenzmaß* und *Wertigkeitsordnung* der projektbasierten Polis: „Das generelle Äquivalenzmaß, an dem die Wertigkeit von Personen und Objekten gemessen wird, ist in der projektbasierten Polis die *Aktivität*.“ (Ebd., 155) „Aktiv sein“ bedeute dabei, „*Projekte* ins Leben zu rufen oder sich den von anderen initiierten Projekten anzuschließen“ (ebd., 156). Und da für Projekte „*Begegnungen*“ konstitutiv seien, besage Aktivität, „dass man sich in *Netze* eingliedert“, um „persön-

liche Kontakte zu knüpfen“ (ebd.). Die „*einander ablösenden Projekte* wirken *netzerweiternd*, weil dadurch *die Zahl der Kontakte erhöht* und immer mehr Verbindungen geknüpft werden“ (ebd., 157). Dabei „überwindet“ das Äquivalenzmaß Aktivität „die Oppositionsbildung zwischen Arbeit und Nicht-Arbeit“ (ebd., 155): Die „Unterscheidung zwischen Freizeit- und Arbeitsbezug [ist] in der Logik dieser Polis ohne oder bestenfalls von sekundärer Bedeutung“ (ebd., 156).³¹

Als Begründung hierfür führen Boltanski und Chiapello eine „doppelte Verquickung“ innerhalb der vernetzten Welt an (ebd., 209). *Erstens* könne kaum mehr zwischen persönlichem und einer Organisation zugeschriebenem Besitz an Produktionsmitteln unterschieden werden: Materielle Güter würden innerhalb von Projekten auf der Basis vollgültiger, aber befristeter Nutzungsrechte geliehen oder geleast; hinsichtlich immaterieller Güter wie beispielsweise Informationen belege die derzeitige Bedeutung, die den Fragen von *copyright* beziehungsweise Urheberrecht beigemessen wird, die Schwierigkeit der Zuschreibung ihres Besitzes. Der „Kontaktmensch“ der projektbasierten Polis besitze in erster Linie „sich selbst“, insofern „er das Produkt seiner eigenen Arbeit an sich selbst ist“; er „übernimmt für seinen Körper, sein Image, seinen Erfolg und sein Schicksal selbst die Verantwortung“ (ebd., 208). Hieraus resultiere *zweitens*, dass zwischen den persönlichen Eigenschaften eines Menschen und dessen Leistungsvermögen innerhalb der kapitalistischen Wertschöpfung kaum mehr unterschieden werden könne (vgl. ebd., 209). Entscheidend für das Äquivalenzsystem in der projektbasierten Polis sei also nicht die Zuordnung zu einem beruflichen oder privaten Bereich, sondern allein das *Maß an Betätigung*, „d.h. niemals um ein Projekt oder eine Idee verlegen zu sein, unablässig Pläne zu schmieden, gemeinsam mit anderen an einem Projekt zu sitzen“ (ebd., 156).

Hieraus resultiert für Boltanski und Chiapello auch das *Wertigkeitssystem* der projektbasierten Polis: Zeichen für einen hohen Wertigkeitsstatus sei die „Fähigkeit, sich in einem Projekt zu *engagieren*, sich rückhaltlos einzubringen“ (ebd., 158). Um dies zu erreichen, müssten die Betroffenen sich „*anpassungsfähig, flexibel*“ zeigen und sich gerade nicht an „einen Beruf oder eine Qualifikation“ klammern (ebd.). Es ist genau diese Flexibilität, Anpassungsfähigkeit und „*Polyvalenz*“, der die Autoren einen hohen „*Beschäftigungswert*“ zuschreiben (ebd.).

In einem dritten Schritt stellen Boltanski und Chiapello *Natur, Anthropologie* und *Gerechtigkeitssystem* der projektbasierten Polis dar: In der Anthropologie der projektbasierten Polis erscheine der Mensch als „Kontakt- und Beziehungswesen“ (ebd., 174), die „Natur“ werde als „Netz“ begriffen, das

31 Dieses Argument hatten wir im ersten Kapitel meiner Untersuchung als „Entgrenzung von Lebenswelt und Systemrationalität“ bereits kennengelernt.

eine „harmonische Figur der natürlichen Ordnung“ darstelle (ebd.).³² Gerechtere erscheine dieses System deshalb, da es mit seinem Bezug auf vorgeblich menschliche „Natureigenschaften“ allen Menschen „dieselben Möglichkeiten“ biete, „einen hohen Wertigkeitsstatus zu erreichen“ (ebd.). Es liegt auf der Hand, dass in dieser Konstellation das Engagement in Projekten, das zu immer neuen Bindungen und Kontakten innerhalb einer vernetzten Welt führt, als quasi natürliches Bedürfnis erscheint.³³

Zusammengefasst: Fragt man, wie der *neue Geist des Kapitalismus* das „Engagement für den Kapitalismus rechtfertigt“ (ebd., 43), so kommt man mit Boltanski und Chiapello zu folgender Antwort: In der projektbasierten Polis erscheine der Mensch als Beziehungswesen, die Natur als Netz. Die Wertigkeit des Menschen werde über dessen Flexibilität und Engagement inner-

32 Boltanski und Chiapello verwenden einen gewichtigen Teil ihres Buches darauf herauszuarbeiten, wie die Metapher des Netzes naturalisiert wurde (vgl. ebd., 188ff).

33 Mit der *erleuchteten Polis* teile sich die projektbasierte Polis den Stellenwert von „Kreativität“ und „Innovation“ (ebd., 176); im Unterschied jedoch zur erleuchteten Polis, in der Kreativität auf Abgrenzung fuße, bemesse sie sich in der projektbasierten Polis anhand „der Zahl und der Qualität der Kontakte“ (ebd.). Im Vergleich zur *marktwirtschaftlichen Polis* ergäben sich Unterschiede auf vier Ebenen: Während *erstens* marktwirtschaftliche Transaktionen rein punktuell erfolgten und der Aspekt der *Zeit* in dieser Hinsicht unbedeutend sei, setze Vernetzung Beziehungen von „relativer Dauer“ voraus (ebd., 177). *Zweitens* werde dem Markt „gemeinhin *Transparenz* unterstellt“ (ebd., Herv. F.E.), während Netzwerke lediglich „in Ausschnitten erkennbar“ seien (ebd.). *Drittens* seien die *Beziehungen* in einer marktwirtschaftlichen Polis weitgehend anonym, während Netzstrukturen die Möglichkeit des Aufbaus langfristiger „Interdependenz- und Vertrauensbeziehungen“ beinhalteten (ebd., 178). *Viertens* schließlich stellen die Autoren die „Eigenschaften der Produkte in den Transaktionen“ unterschiedlich dar (ebd., 178): Während in der marktwirtschaftlichen Polis die Produkte ihre Eigenschaften unabhängig von den Beteiligten besäßen, definierten die – zumeist immateriellen – Produkte der Netzwerkökonomie ihre Eigenschaften gerade über die beteiligten Personen und Kontakte (vgl. ebd., 179f). Mit der *Reputationspolis* teile sich die projektbasierte Polis die Bedeutung des „Ansehen[s]“ der Protagonisten (ebd., 180). Unterschiede sehen die Autoren hier hinsichtlich der *Transparenz*, die in der Reputationspolis groß, in der projektbasierten Polis hingegen gering sei. Mit der *familienweltlichen Polis* teile sich die projektbasierte Polis sich den Stellenwert von Beziehungen. Während diese in der familienweltlichen Polis sich jedoch vorrangig aus familiären Strukturen ableiteten, seien Beziehungen in der projektbasierten Polis gerade dann von besonderem Nutzen, wenn sie mit neuen, unbekanntenen Akteuren eingegangen würden (vgl. ebd., 183). Die *Industriepolis* schließlich stelle geradezu den „Gegensatz“ zur projektbasierten Polis dar (ebd., 184): In der Industriepolis würden Menschen als reine Träger von Funktionen betrachtet, die auch nur nach ihrer „Funktionalität bewertet“ würden (ebd.). In der projektbasierten Polis hingegen müssten „Menschen beweglich sein, eigenständig nützliche, nicht prädefinierte Arbeitskontakte herstellen. Sie sollten sich vor vorprofilierten Strukturen oder Arbeitsplätzen hüten, die sie an ein allzu bekanntes Universum binden könnten.“ (Ebd.)

halb von Projekten bestimmt, woraus die fortwährende Bildung von Kontakten und damit die Vernetzung der Welt resultiere. Als Äquivalenzmaß zur Bemessung der Wertigkeit sei das Maß an Aktivität des Einzelnen anzusehen. Flexibilität und Engagement bestimmten dabei zugleich dessen Beschäftigungsfähigkeit. In einer Gesellschaft, die offenbar keine „Oppositionsbildung zwischen Arbeit und Nicht-Arbeit“ (ebd., 155) mehr kennt, definiert demnach einzig dieser *Geist des Kapitalismus* die Wertigkeit des Individuums. In der Tat macht diese Argumentation das – scheinbar freiwillige – Engagement des Einzelnen für den kapitalistischen Wertschöpfungsprozess plausibel.

Diese Plausibilität steht aber unter einem zweifachen Vorbehalt: einem gesellschafts- und einem subjekttheoretischen. Aus gesellschaftstheoretischer Perspektive vermag ihre Argumentation das Engagement des Einzelnen für den kapitalistischen Prozess nur dann zu erklären, wenn der kapitalistische Geist derart dominant ist, dass keine weiteren Wertigkeitsordnungen für die Wertigkeitsbemessung des Einzelnen Relevanz besitzen. Nun ist die Argumentation Boltanskis und Chiapellos zwar kompatibel mit der beispielsweise von Ulrich Beck vorgetragenen Konzeption einer individualisierten Gesellschaft, insofern die Arbeit des Individuums an sich selbst zur Sicherung seiner Beschäftigungsfähigkeit in einer projekt- und netzwerkorientierten Ökonomie im Sinne einer persönlichen Weiterentwicklung als individualisierter Prozess interpretiert werden kann. Die von Gorz angeführte Fragmentierung der Gesellschaft, die auch unter dem Stichwort *Postmoderne* diskutiert wird, steht hingegen im Widerspruch zur Konzeption Boltanskis und Chiapellos. Eine postmodern fragmentierte Gesellschaft stellt *unterschiedliche Wertigkeitsordnungen* bereit, sodass ein nach Wertigkeit strebendes Individuum verschiedene Optionen besitzt und sich nicht zwangsläufig im kapitalistischen Wertschöpfungsprozess engagieren muss.

Aus subjekttheoretischer Perspektive vermag ihre Argumentation das Engagement des Einzelnen für den kapitalistischen Prozess nur unter der Voraussetzung der Annahme eines quasi naturhaften Strebens des menschlichen Subjekts nach Wertigkeit zu erklären. Diese Annahme ist ihrer Argumentation zwar inhärent, wird jedoch nicht expliziert oder theoretisch ausformuliert. Würden sich menschliche Subjekte dem Streben nach Wertigkeit verweigern, könnte auch die Wertigkeitsordnung eines *Geistes des Kapitalismus* das Engagement am kapitalistischen Wertschöpfungsprozess nicht zwangsläufig erwirken.

Die Untersuchung von Sven Opitz (2004) hat hinsichtlich beider Aspekte Ergänzungen anzubieten. Dabei beziehen sich diese Ergänzungen nicht auf die inhaltliche Analyse der herangezogenen Managementliteratur; hier decken sich seine Ergebnisse weitgehend mit denjenigen Boltanskis und Chiapellos und werden hier deshalb nicht ausgeführt. Vielmehr liefert er erweiterte Ein-

sichten mittels seiner theoretische Beschreibung des Subjekts und seiner gesellschaftstheoretischen Metaanalyse.

Die Untersuchung von Opitz nimmt ihren Ausgang bei einem politikwissenschaftlichen Problem, genauer: bei einem Problem der Politikwissenschaft. Opitz nutzt offensichtliche Schwächen dieser Disziplin bei der theoretischen Fokussierung einer ihrer Schlüsselkategorien – der *Regierungsfunktion* – als Begründung für deren Neukonzeption im Anschluss an den französischen Theoretiker Michel Foucault.

Zum besseren Verständnis dessen muss hier kurz auf einige theoretische Grundlagen Foucaults eingegangen werden: Foucault hat niemals nach universellen Wahrheiten oder Ursprüngen gesucht, sein Blick war vielmehr auf die „Untersuchung der spezifischen Bedingungen [gerichtet], unter denen spezifische Entitäten und Praktiken auftauchen, existieren, sich verändern und verschwinden“ (Opitz 2004, 21). Aus dieser Perspektive heraus hat er gegen Ende seines Lebens in verschiedenen Vorlesungen den Begriff der *Gouvernementalität* geprägt, um eine im 16. Jahrhundert aufgekommene neue Regierungspraktik auf den Begriff zu bringen (vgl. ebd., 19). Opitz nutzt diesen Foucault'schen Begriff, um einerseits die verschiedenen Denkphasen Foucaults miteinander zu verschmelzen und andererseits die somit gewonnene Perspektive auf die spezifische Weise der Menschenführung im postfordistischen Unternehmen zu richten.

„Führung“ erweist sich dabei nicht als hinreichende Umschreibung dessen, was Opitz mit der *Gouvernementalität* im Anschluss an Foucault zu umschreiben sucht. Der Paradigmenwechsel hin zu einer neuen Regierungsweise im 16. Jahrhundert kennzeichne vielmehr eine Dezentrierung der Regierungsfunktion, ein „ökonomisch-haushälterisches Prinzip“ des Regierens und eine Vervielfältigung der „Orte der Regierung“ (ebd., 20). Diese Kennzeichnung erlaubt es Opitz, die Führung von Menschen im postfordistischen Unternehmen als Form der Regierung im Sinne der *Gouvernementalität* zu begreifen. Im Durchgang durch die herangezogene „Managementliteratur“ wird dabei deutlich, dass Regierung im Sinne der *Gouvernementalität* nicht einfach Führung bedeutet, sondern: „Führung der Führung“ (ebd., 119) – ein Regierungsprinzip, das Freiheiten einräumt und zugleich die Selbst-Führung der Individuen im Regierungsinteresse (hier: des Unternehmens) induziert. Indem Opitz diese „Führung der Führung“ als Prinzip der Konstitution von Subjektivität begreift, kann er die vier von ihm herausgestellten Denkansätze Foucaults miteinander amalgamieren.

Erstens: Macht. Foucaults Begriff von Macht ist nach Opitz als „Kräfteverhältnis“ zu verstehen (ebd., 27). Ein Kräfteverhältnis sei grundsätzlich relational aufzufassen; „jede Kraft steht bereits in einer Beziehung“ (ebd.). Zwischen Freiheit und Macht in diesem Sinne bestehe kein Antagonismus. Die „Führung der Führung“ erkläre die Freiheit vielmehr „zur Existenzbedingung

von Macht: Die Führung strukturiert ein Feld von Möglichkeiten, in denen mehrere Führungen statthaben können.“ (Ebd., 28) Eine solche Macht „ist keine negative, abschöpfende, repressive Größe, sondern eine erfinderische, vielfältige und produktive Kraft“ (ebd., 39).

Unter den von Foucault historisch herausgearbeiteten Formen von Macht ist für das Folgende insbesondere die *Pastoralmacht* von Interesse.³⁴ Opitz bezeichnet sie als „spezifischen Modus der Führung von Einzelexistenzen“ (ebd., 68). Sie habe sich als charakteristische Form des Kräfteverhältnisses zwischen dem christlichen Beichtvater und dem jeweiligen, individuellen „Sünder“ herausgebildet und ab dem 16. Jahrhundert in Richtung institutioneller Geständnisse und Beichtverhältnisse in Polizei, Familie, Fürsorge und Medizin säkularisiert: „Die Kenntnis der inneren Wahrheit wird zur Voraussetzung der Regierung der Seelen, und zu ihrer Erlangung bedarf es ausgefeilter Analysemethoden, Reflexionstechniken und Geständnispraktiken.“ (Ebd., 69) Dass diese „innere Wahrheit“ dabei keineswegs als *a priori* Wahrheit zu verstehen ist, sondern vielmehr als *Effekt* der Pastoralmacht und ihrer Techniken und Praktiken, ist konsequentes Resultat von Foucaults Machtverständnis.

Zweitens: Wissen. Erschienen Wahrheit und Wissen aus Foucaults macht-theoretischer Perspektive als Effekt von Techniken und Praktiken der Macht, so begreift er in seinen früheren Arbeiten Wissen als Effekt von Diskursen beziehungsweise sprachlichen Formationen, die er als *episteme* bezeichnet.³⁵

34 Daneben stellt Foucault noch zwei weitere historische Formen von Macht dar: die *Biomacht* und die *Disziplin* (vgl. zum Folgenden Opitz 2004, 31ff.). Dabei bedient er sich bei der Erarbeitung von Machtformen der Technik der Kontrastierung, indem er die von ihm fokussierten Formen von Macht im Kontrast zur *souveränen Macht* herausarbeitet. Die *souveräne Macht* besteht nach Foucault in dem von einem *Souverän* ausgeübten Recht zu töten. Das bedeute, es handle sich um eine negative, abschöpfende Form von Macht. Die *Biomacht* hingegen ist nach Foucault die Macht über die Pflege des Lebens. Sie fokussiere Sexualität, Gesundheit, Lebensdauer etc. und sei auf ein neues Subjekt, die Bevölkerung, bezogen. Die *Disziplin* schließlich, deren Idealtyp in Form des *Panoptikons* sicherlich zu den am intensivsten rezipierten Konstrukten Foucaults gehört, sei auf die Erzeugung gefügiger Körper gerichtet (vgl. zum Panoptikon auch Kapitel 7, Anm. 12 der vorliegenden Arbeit). Die Disziplin kann durch vier Aspekte gekennzeichnet werden: Erstens werde die Erzeugung fügsamer Körper durch Praktiken der Schulung, Übung und Dressur erwirkt, zweitens setze sie an die Stelle der diskontinuierlichen Exzesse der souveränen Macht die konstante Kontrolle, drittens werde die konstante Kontrolle in kleinste Einheiten geteilt und durchgestuft, viertens schließlich erzeuge sie Sichtbarkeit, indem sie menschliche Individuen im Raum fixiere und als Wissensobjekte konstituiere.

35 Die in der Foucault-Rezeption übliche Trennung seiner Denkweisen in deutlich geschiedene Phasen kann hier ebenso wenig diskutiert werden wie eine Kritik an dieser Rezeptionsweise, wie sie auch von Opitz (2004, 78f.) vorgetragen wird; vgl. dazu meine Ausführungen in einem anderen Kontext in Kapitel 3 (insb. Anm. 35) der vorliegenden Arbeit.

Die *episteme* definiert Opitz als „historisch variable Strukturen [...], welche die Bedingung für Formen der Erkenntnis darstellen“ (ebd., 42). Damit kehrt Foucault das Verhältnis von Subjekt und Diskurs, wie es im Alltagsverständnis vorherrscht, um: Das Subjekt wird nicht als Ursprung eines Diskurses begriffen, vielmehr „eröffnet der Diskurs einen Raum differenzierter Positionen und Funktionen, die das Subjekt zu bestimmten Bedingungen einnehmen muss“ (ebd., 43).

Nun sind Foucaults Konzepte von Praktiken der Macht einerseits und der *episteme* andererseits keineswegs als distinkte Vorstellungen anzusehen, vielmehr amalgamiert er unter dem Begriff *Dispositiv* beide Betrachtungsweisen in Form einer „Formation von Macht/Wissen“ miteinander (ebd., 49). Das *Dispositiv* bezeichnet nach Opitz eine Machtpraktik, die Formen von Wissen hervorbringe und zugleich von diesen gestützt werde. „Wahrheit“ sei vor diesem Hintergrund als Effekt der vielfältigen Beziehungen zwischen diskursiven und nicht-diskursiven Praktiken, Machtverhältnissen und -techniken sowie „historisch kontingente[n] Weisen der Sichtbar- und Sagbarmachung“ zu verstehen (ebd., 48): „Jede Gesellschaft erhält so ihre eigene Ordnung der Wahrheit, die aus einer bestimmten Beziehung von Subjektivierungsweisen, Gesetzestexten, Normen, sinnvollen Optionen und Verhaltensweisen erwächst.“ (Ebd., 50)

Drittens: Techniken des Selbst. Waren schon diskursive und nicht-diskursive Praktiken nicht als streng voneinander zu trennende Vorstellungen anzusehen, so sind auch die Techniken des Selbst nicht als eine vollkommen neue, unabhängig von den anderen Denkansätzen Foucaults zu verstehende Konzeption zu begreifen. Zu den Achsen der Wissens und der Macht habe sich nach Opitz als Resultat von Foucaults Analyse antiker Formen einer „Kultur des Selbst“ (ebd., 76) die Vorstellung eines *Selbstverhältnisses* des Subjekts gesellt: „Das Subjekt ist immer Subjekt in Beziehung zu einem spezifischen Wissen, in Beziehung der Wirkung auf andere und in Beziehung zu sich selbst.“ (Ebd., 79) Nach Opitz ist es gerade die „*Korrelation*“ zwischen diesen drei Bereichen, auf die Foucaults Interesse gerichtet ist (ebd.).

Viertens: Subjektivierung. Es ist Opitz zuzustimmen, wenn er konstatiert, dass Foucaults begrifflich-theoretische Konzepte nicht vom Menschen ausgehen, sondern vielmehr die Frage zum Gegenstand haben, in welcher Weise der Mensch als Subjekt historisch-konkret als Effekt von Macht-, Wissens- und Selbstpraktiken in Erscheinung trat (vgl. ebd., 64). Vor dem Hintergrund seiner Denkansätze müsse das Subjekt als „Schema der Unterwerfung und der Selbstgestaltung“ aufgefasst werden (ebd., 80). Ein solches Subjekt sei nicht *entweder* unterworfen *oder* frei, es könne nur *paradox* gedacht werden: unterworfen und frei *zugleich*. Es ist Opitz jedoch ebenso in der Einschätzung zuzustimmen, dass Foucault selbst die drei oben genannten Denkansätze nicht in systematischer Weise zusammengeführt und auf die Frage der Subjektivie-

zung bezogen hat. Opitz begreift die subjekttheoretischen Arbeiten Judith Butlers als Zusammenführung dieser Denkansätze (vgl. ebd., 81f). Seine eigene Arbeit stellt aber gouvernementale Regierungspraktiken – und nicht: eine Theorie des Subjekts – in ihr Zentrum, deshalb erfolgt Opitz' Diskussion der Überlegungen Butlers recht kursorisch und nimmt nur verhältnismäßig wenig Raum ein. Für das Verständnis seiner Vorstellung postfordistischer Gouvernementalität ist entscheidend, dass die Einnahme einer paradoxen Subjektposition im Anschluss an Butler als „Verleihung einer anerkehbaren sozialen Existenz“ zu verstehen ist (ebd., 81), durch die das Subjekt seine Handlungsfähigkeit erwirbt, die es aber zugleich einem Regime von Anerkennungskriterien unterwirft.

Wie stellt sich nun Opitz diese gouvernementalen Regierungspraktiken im postfordistischen Unternehmen vor? Durch den „Entzug von Strukturen und Routinen“ sowie die „Übertragung von Marktbedingungen auf möglichst viele Unternehmensteile“ (ebd., 143) werde ein Macht/Wissens-Komplex geschaffen, der spezifische Subjektpositionen entstehen lasse: nämlich die eines „unternehmerischen Selbst“ (ebd., 145). Diesen Macht/Wissens-Komplex postfordistischer Gouvernementalität beschreibt Opitz als Zusammenspiel verschiedenster Faktoren: So begreift er persönliches Coaching, 360°-Feedback und andere Instrumente der Personalentwicklung als „pastorales Setting“ im Sinne der Pastormacht, welches „intimste Regungen orchestriert und sie am Zweck des Unternehmens ausrichtet“ (ebd., 129). Und die Bildung von Teams ebenso wie die Schaffung von Unternehmenskulturen fasst er als Entstehung einer „Arena von Anerkennungsbeziehungen“ im Unternehmen auf (ebd., 133). Auf diese Weise entwickle sich das Unternehmen letztlich hin zu einem „Händler von Existenzweisen“ (ebd., 144).³⁶

Im Gegensatz zur Konzeption Boltanskis und Chiappellos muss aus der Perspektive Opitz' beziehungsweise Foucaults kein quasi naturhaftes Streben eines *a priori* bestehenden Subjekts nach Wertigkeit angenommen werden. Vielmehr wird deutlich, dass die *Konstitution* eines Subjekts das Zugleich von Anerkennung und Unterwerfung *voraussetzt*. So gesehen ist ein Engagement für den kapitalistischen Wertschöpfungsprozess keineswegs als freiwillig aufzufassen. Vielmehr ist die Unterwerfung unter die postfordistische Rationalität die Bedingung der Möglichkeit für die Existenz und Handlungsfähigkeit

36 Opitz bezieht sich diesbezüglich unter anderem auf Roland Barthes' Konzept der Mythen, das er insofern auf die Kultur von Unternehmen bezieht, als Unternehmenskulturen eine „*Weise des Bedeutens*“ entstehen ließen, die einerseits die Freiheit eines unternehmerischen Subjekts suggeriere, andererseits nur bestimmte Denk- und Handlungsweisen als akzeptabel erscheinen ließen und damit ein bestimmtes Regime der Anerkennung installierten (Opitz 2004, 174; ähnlich auch Opitz 2007, 128).

des Subjekts im postfordistischen Unternehmen, das die Funktion eines „Händlers von Existenzweisen“ inne hat.

Wir hatten allerdings gesehen, dass noch ein zweiter Einwand gegen die Konzeption Boltanskis und Chiapellos vorgebracht werden kann: Ist denn das postfordistische Unternehmen (beziehungsweise der Kapitalismus) – in den Worten Opitz’ – der einzige „Händler von Existenzweisen“? Boltanski und Chiapello hatten implizit die Dominanz des *kapitalistischen Geistes* vorausgesetzt, denn nur unter dieser Voraussetzung erscheint das Engagement für den Kapitalismus in ihrem Konzept plausibel. Opitz hingegen legt die Zeitdiagnose einer postmodern pluralisierten Gesellschaft zugrunde. Hinsichtlich deren Konsequenzen für das Engagement für den Kapitalismus ist er jedoch zwiespaltig: Einerseits konstatiert er, dass in einer postmodernen Gesellschaft jedes menschliche Individuum mehrere soziale Existenzen besitzt und mithin mehrere Subjektpositionen einnehmen kann, sodass „der Verlust einer Subjektposition innerhalb eines Unternehmens mit Sicherheit weniger schwer [wiegt] als beispielsweise die Verbannung des antiken Bürgers aus der *polis* oder der Ausschluss des prämodernen Handwerkers aus der Zunft“ (ebd., 185). So gesehen erscheint das Engagement für den Kapitalismus in einer postmodernen Gesellschaft eher weniger plausibel. Andererseits spricht er von einer „postmoderne[n] Krise des Subjekts“; die Postmoderne sei durch die Angst des Subjekts gekennzeichnet, „nichts zu bedeuten“ (ebd., 180). Dann aber muss das postfordistische Unternehmen als „Händler von Existenzweisen“ besonders attraktiv erscheinen. So gesehen ist das Engagement für den Kapitalismus in einer postmodernen Gesellschaft in besonderem Maße plausibel. Opitz entscheidet sich zwischen diesen Positionen nicht, obwohl er empirische Forschungsergebnisse der Yale School of Management anführt, denen zufolge der Entzug von Subjektpositionen in Unternehmen dazu führe, die Beschäftigten „wüssten nicht mehr, wer sie sind“ (ebd., 185).

Am Ende des zweiten Kapitels meiner Untersuchung lassen sich nun einige Ansatzpunkte für meine weiteren Überlegungen herausstellen: *Erstens* gibt Opitz mit seinem Bezug auf die Überlegungen Foucaults und Butlers der Subjektivierung von Arbeit eine theoretisch tragfähige Gestalt. Die Konturen der *affektive Bindung an die Arbeit* bleiben jedoch unscharf. Zwar konstatiert er auf Grundlage Butlers eine „leidenschaftliche Verhaftung“ an die Unterwerfung (ebd., 183), wegen seiner lediglich kursorischen Betrachtung der Gedanken Butlers bleiben jedoch die Ursachen dieser leidenschaftlichen Verhaftung ebenso verschwommen wie die konkrete Formulierung ihres paradoxen Subjektverständnisses. Eine ausführliche Diskussion ihrer Überlegungen erscheint also angezeigt. *Zweitens* bezeichnet er die Einnahme einer Subjektposition im Anschluss an Butler als „Verleihung einer anerkehbaren sozialen Existenz“ (ebd., 81), kritisiert jedoch zugleich den Subjektbegriff innerhalb der Anerkennungstheoretischen Überlegungen Axel Honneths (vgl. ebd., 132).

In den Überlegungen Opitz' wiederum wird der Anerkennungsbegriff wenig theoretisch ausgeleuchtet, zudem liefern die anerkennungstheoretischen Überlegungen Honneths relevante erziehungswissenschaftliche Anknüpfungspunkte. Eine ausführliche Diskussion seiner Konzeption und deren Bezug zu den Überlegungen Butlers liegt somit nahe. *Drittens* ist die Position Opitz' gegenüber den Auswirkungen postmoderner Pluralität auf das Subjekt unbestimmt. Zwar konstatiert er, dass das Subjekt von der Postmoderne keinesfalls unbeeinflusst bleibt, die gesellschafts- und subjekttheoretischen Implikationen der postmodernen Pluralität werden jedoch ebenso wenig ausformuliert wie deren philosophische Grundlagen. Eine ausführliche Diskussion der Postmoderne scheint somit geboten. *Viertens* schließlich sind seine Gedanken aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive zu ergänzen, denn die pädagogische Relevanz postfordistischer Subjektivierungsweisen liegt auf der Hand. Deshalb ist zunächst die Berufs- und Wirtschaftspädagogik zu befragen, inwieweit sie dem postfordistischen Kalkül Rechnung trägt.

3 Berufspädagogische Positionen

Naturgemäß musste die Debatte um den Wandel der Arbeit dort ihren Niederschlag finden, wo die Ausbildung der Menschen für die Arbeitswelt methodisch konzeptualisiert und theoretisch reflektiert wird: in der Berufspädagogik.¹ Die zentrale Antwort der berufspädagogischen Überlegungen auf diesen Wandel ist in dem Perspektivwechsel von der Qualifizierung hin zur *Entwicklung beruflicher Handlungskompetenzen* (kurz: *Kompetenzentwicklung*) zu sehen. Dieser Argumentationsstrang und die hiermit verbundene Sichtweise auf das Subjekt stehen daher am Beginn dieses Kapitels. Nur an wenigen Stellen innerhalb dieser Debatte wird das Subjekt jedoch theoretisch ausbuchstabiert. Der Perspektive meiner Untersuchung gemäß werde ich in einem nächsten Schritt zwei Positionen, die demgegenüber einen *ausgearbeiteten Blick auf das Subjekt* ins Zentrum ihrer Überlegungen stellen, exemplarisch ausführlicher referieren und diskutieren. Den *Vorbehalt gegenüber der Entwicklung von Subjektivität in der Arbeit*, der in diesem Abschnitt innerhalb der Debatte um die Kompetenzentwicklung vorgebracht wird, formulieren auch weiteren Positionen in unterschiedlicher Weise; zwei hiervon werde ich exemplarisch im Anschluss diskutieren. Ein weiterer Argumentationsstrang innerhalb der Berufspädagogik schließlich, der sich explizit auf den Wandel der Arbeit bezieht, ist die Debatte um die *Transformation des Berufskonzepts*.

1 Zumeist wird einer begrifflichen Unterscheidung zwischen Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Vorzug gegeben, wobei der Berufspädagogik die Zuständigkeit für gewerbliche und technische, der Wirtschaftspädagogik für kaufmännische Berufe zugesprochen wird. In dem Maße, in dem die verschiedenen Tätigkeitsfelder sich jedoch in der in Kapitel 1 dargelegten Weise entgrenzen und die Dienstleistungs- und Kundenorientierung für alle Berufe einen zentralen Stellenwert einnimmt, scheint mir diese Unterscheidung hinsichtlich meiner Fragestellung weniger relevant zu sein. Wenn ich also im Folgenden von „Berufspädagogik“ spreche, dann meine ich die berufliche Bildung als ganze, einschließlich der traditionell der Wirtschaftspädagogik zugesprochenen Berufsfelder und Tätigkeitsbereiche.

Kompetenzentwicklung

Die Rekonstruktion der berufspädagogischen Debatte um Kompetenzentwicklung wird Folgendes verdeutlichen: Erstens wird die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenzen aus berufspädagogischer Sicht als adäquate Antwort auf den Wandel der Arbeit angesehen, zweitens wird Kompetenz als auf das menschliche Subjekt zentrierte Kategorie beschrieben, drittens schließlich wird dem Lernen im Prozess der Arbeit eine herausragende Rolle bei der Entwicklung beruflicher Handlungskompetenzen eingeräumt. Es wird sich jedoch erweisen, dass gerade das Lernen im Prozess der Arbeit bestimmte Anforderungen an das Subjekt stellt. Diese Anforderungen werden in der diesbezüglichen berufspädagogischen Debatte jedoch nicht expliziert, was aus meiner Sicht in einer mangelnden theoretischen Fassung des Subjekts selbst begründet ist. Deshalb – so meine These – bedarf auch die Debatte um die Kompetenzentwicklung einer *Theorie des Subjekts*.

Dem Begriff der Kompetenz wurde schon in den Empfehlungen des Deutschen Bildungsrats zur Neuordnung der Sekundarstufe II von 1974 ein zentraler Stellenwert eingeräumt. Kernstück der empfohlenen Neuordnung der Sekundarstufe II war die Zusammenführung der bislang getrennten Bereiche beruflicher und studienvorbereitender Bildungsgänge in eine einheitliche Sekundarstufe II als Teil des umfassenden Vorhabens, die vertikale Gliederung des deutschen Bildungssystems in eine horizontale umzuwandeln (vgl. Deutscher Bildungsrat 1974, 9).² Um dieses organisatorische Vorhaben auch pädagogisch, didaktisch und curricular umzusetzen, diente der Terminus „Kompetenz“ als begriffliches Instrument: Insoweit Kompetenzentwicklung zu „reflektierte[r] Handlungsfähigkeit“ (ebd., 49) in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen befähigen sollte, wurde die Trennung in Bildung und Ausbildung als aufgehoben erachtet.³ Die Formulierung einer Befähigung zu „reflektierte[r] Handlungsfähigkeit“ deutet bereits hier die Richtung an, in die die Diskussion um Kompetenz und Kompetenzentwicklung sich in der Folgezeit entwickeln sollte.⁴

2 Bereits ein kurzer Blick auf die derzeitige Schullandschaft in Deutschland verriet, dass dieses Vorhaben trotz der bestehenden Gesamtschulen und trotz der Tatsache, dass diese reorganisierte Form der Sekundarstufe II in Nordrhein-Westfalen zur Regelschule erhoben wurde, nicht realisiert worden ist.

3 So auch Ute Clement (2002, 7f.): „Der Kompetenzbegriff versprach eine ganzheitliche Zielbestimmung für Aus- und Weiterbildung, in dessen begrifflicher Weite auch der traditionelle Gegensatz zwischen Persönlichkeitsbildung und Ausbildung für einen Arbeitsplatz aufgehoben schien.“

4 Dies zeigt beispielsweise die Tatsache, dass die oben zitierte Formulierung sich fast wortgleich in den Handreichungen der Kultusministerkonferenz von 1996/2000 wiederfindet (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 1996, 9).

Rolf Arnold zufolge (1997, 280ff.) kann jedoch keineswegs von einer einheitlichen oder konsistenten Begriffsverwendung innerhalb dieser Debatte gesprochen werden; vielmehr sei sie durch „Traditionslosigkeit“ (ebd., 282), unscharfe Begriffsbestimmung (vgl. ebd., 271ff.) und ein „reduktionistische[s] Verständnis“ (ebd., 274) des Qualifikationsbegriffs gekennzeichnet, wodurch eine Abgrenzung der Termini Qualifikation und Kompetenz erst ermöglicht worden sei. Verfolgt man mit Arnold die Herkunft und die Debatte um den Begriff der Kompetenz, so wird jedoch trotz der unscharfen Begriffsverwendung eine deutliche Subjektbezogenheit dieses Terminus ersichtlich, die sich als Konstante durch die Diskussion hindurchzieht.⁵

Arnold verortet die Herkunft des Kompetenzbegriffs in Überlegungen des Linguisten Noam Chomsky, der hiermit „die subjektiven grammatikalischen Voraussetzungen für kompetentes und variables Sprachhandeln“ zu beschreiben gesucht habe (ebd., 282). *Kompetenz* sei demnach als Disposition eines Subjekts zu verstehen, die es ihm ermögliche, bestimmte Handlungen zu vollziehen; die so verstandene „Kompetenz findet ihren Ausdruck in der *Performanz*, dem tatsächlichen aktualisierten Verhalten“ (ebd.; Herv. F.E.).⁶ Dieser Subjektbezug ist aus meiner Sicht in eine weitergehende Richtung zu interpretieren: Wenn wir Handlungsfähigkeit als kennzeichnendes Merkmal des Subjekts begreifen, dann sind diejenigen Kompetenzen, die dieser Handlungsfähigkeit zugrunde liegen, als konstitutiv für das Subjekt anzusehen. Das aber heißt: Jeder Erwerb von in diesem Sinne verstandenen Kompetenzen muss als Prozess der Subjektentwicklung interpretiert werden.

5 Arnold (1997) selbst stellt ebenfalls die Subjektbezogenheit des Begriffs Kompetenz in seiner Zusammenfassung der Debatte heraus (vgl. ebd., 174). Seine Einschätzung der Kompetenzdebatte als von „Traditionslosigkeit“ und unscharfer Begrifflichkeit gekennzeichnet, hat er später (2002) nochmals unterstrichen.

6 In dieser Weise wird „Kompetenz“ im Verständnis der Berufspädagogik durchgängig beschrieben: Albrecht (1997, 100) sieht Kompetenzen als „Handlungsdispositionen“ an, die „jedem gesunden Menschen“ zu eigen seien und „kompetentes Handeln in unterschiedlichen Auseinandersetzungen bzw. Leistungsanforderungen“ erklärten; Euler, D. & Reemtsma-Theis (1999, 173) verstehen unter Handlungskompetenzen die „Verhaltensmöglichkeiten eines Menschen“, sein „inneres Potenzial“, seine „Dispositionen für ein stabiles Handeln“; Gillen & Kaufhold (2005, 367) berufen sich auf die oben dargelegte Definition im Anschluss an Chomsky. Auch die lexikalischen Definitionen weisen in diese Richtung: Reetz (1999, 245) versteht Kompetenzen als „Fähigkeiten, die dem situationsgerechten Verhalten zugrunde liegen und dieses erst ermöglichen“, Heursen (1998, 877ff.) legt seinen Schwerpunkt auf die Unterscheidung zwischen Kompetenz und Performanz im oben beschriebenen Sinne. Und auch die „Kernthese“ von Erpenbeck & Heyse (1999, 23) in ihrer umfassenden Untersuchung zur *Kompetenzbiographie* weist in dieselbe Richtung: „Kompetenz bringt u.E. im Unterschied zu anderen Konstrukten wie Können, Fertigkeit, Fähigkeit, Qualifikationen usw. die Selbstorganisationsdisposition des konkreten Individuums auf den Begriff.“

Theoretisch fundiert oder expliziert wird die Entwicklung von Subjektivität in der kompetenzorientierten berufspädagogischen Debatte jedoch kaum. Dies hat einen einfach zu erkennenden Grund: Der Subjektbegriff selbst wird nur wenig expliziert oder theoretisch ausgeleuchtet. Vielmehr wird „Subjekt“ zumeist synonym zu Begriffen wie „Mensch“ oder „Individuum“ verwendet.⁷ Im nächsten Kapitel zum Nexus von Beruf, Bildung und Identität wird deutlich werden, dass auch diesbezüglich von einer „Traditionslosigkeit“ der aktuellen kompetenzorientierten Debatte in der Berufspädagogik gesprochen werden muss. Denn während ausgehend von den Bildungsratsempfehlungen in den Siebzigerjahren eine Bindung der Kompetenz- an die Identitätsentwicklung des Menschen postuliert und damit ein zumindest zum Teil theoretisch ausgearbeiteter Blick auf das Subjekts gerichtet wird, werden in der kompetenzorientierten Debatte seit den Neunzigerjahren Kompetenzen zwar dem „Subjekt“ oder dem „Individuum“ zugeschrieben, die Seite des „Subjekts“ oder des „Individuums“ wird jedoch kaum explizit thematisiert oder theoretisch ausbuchstabiert.

Vor dem Hintergrund der soziologischen Argumentation, die ich in den ersten beiden Kapiteln meiner Untersuchung dargelegt habe, liegt es auf der Hand, dass die Entwicklung von Kompetenzen im von der Berufspädagogik diskutierten Sinne als Antwort auf den Wandel der Arbeit angesehen wird: In dem Maße, in dem an die Stelle abrufbaren Wissens und standardisierter Fertigkeiten die situationsangemessene, subjektive Handlungsfähigkeit des Einzelnen tritt, ist die Entwicklung derjenigen Kompetenzen, die die subjektive

7 Bernien (1997, 25) beispielsweise schreibt: „Insgesamt ist damit gesagt, dass Kompetenz ganz allgemein wie berufliche Kompetenz im besonderen an eine Tätigkeit und gleichsam an ein *Individuum* gebunden ist. Das heißt weiter, dass es durch die *Subjektbezogenheit* und durch den Tätigkeitsbezug allgemeine Kompetenzen nicht gibt.“ (Herv. F.E.) Erpenbeck & Heyse (1999, 23) sprechen in ihrer Definition des Kompetenzbegriffs zunächst – wie bereits zitiert – davon, dass dieser „im Unterschied zu anderen Konstrukten wie Können, Fertigkeit, Fähigkeit, Qualifikation usw. die Selbstorganisationsdisposition des konkreten *Individuums* auf den Begriff“ bringe (Herv. F.E.), schreiben dann eine Seite weiter: „Kompetenzen sind also tatsächlich *Dispositionsbestimmungen*. Sie sind in erster Linie *subjektzentriert*.“ (Ebd., 24) Elsholz (2002, 32) schreibt: „Kompetenzen [...] betrachten Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse aus der *Perspektive des Subjekts*, d.h. sie stellen die Befähigung des lernenden *Menschen* in den Mittelpunkt.“ (Erste Herv. im Org., zweite Herv. F.E.) Hof (2002, 86) versteht „Kompetenz“ als „situationsbezogene Relation zwischen *Person* und Umwelt“ (Herv. F.E.), schreibt dann eine Seite weiter, der „Kompetenzdiskurs“ habe es mit sich gebracht, dass „das individuelle *Handlungssubjekt* [...] noch stärker in den Mittelpunkt gerückt“ sei (ebd., 87; Herv. F.E.). Als Ausnahmen in dieser Hinsicht sind die Konzeptionen von Gerhard Zimmer und Werner Markert anzusehen, die eine theoretisch ausgearbeitetere Konzeption des Subjekts ihren Überlegungen zugrunde legen, und die ich deshalb im nächsten Abschnitt ausführlicher diskutieren werde.

Handlungsfähigkeit des Einzelnen begründen, als adäquate Antwort aus der Perspektive der Berufspädagogik anzusehen.⁸

Zusammengefasst: Kompetenzen werden als subjektzentrierte Kategorie beschrieben und dieser Kategorie wird angesichts des beschriebenen Wandels der Arbeit eine wachsende Bedeutung attestiert. Damit steht die *Funktion* des Subjekts als *kompetent handelndes* im Zentrum der berufspädagogischen Antwort auf den Wandlungsprozess der Arbeitswelt. Deutlich wird jedoch ebenso, dass die *Entwicklung* von Subjektivität nur in Form der Entwicklung von Kompetenzen thematisiert wird. Dass gerade diese eingeschränkte Sicht auf das Subjekt in der Berufspädagogik dazu führt, dass gewisse Voraussetzungen für die Entwicklung von Kompetenzen und damit für die Konstituierung von Subjektivität aus dem Blick geraten, lässt sich besonders deutlich anhand der Debatte um das Lernen im Prozess der Arbeit zeigen.

Innerhalb der berufspädagogischen Debatte wird dieser Form des Lernens in den letzten Jahren eine zunehmende Bedeutung zugesprochen.⁹ Um sie begrifflich präziser zu fassen, schlägt Dehnbostel (2002a, 47f.; 2002b, 70ff.) folgende Unterscheidungen vor: „Lernen im Prozess der Arbeit“ bezeichnet er als informelles Lernen und unterscheidet es von formellem Lernen. Hiermit charakterisiert er ein auf definierte Lernergebnisse zielendes, durchorganisiertes Lernen. Informelles Lernen unterteilt er nochmals in Erfahrungs- und implizites Lernen. Den Unterschied sieht er in der Reflexion der Lernprozesse als Kennzeichen des Erfahrungslernens. Formelles Lernen münde in Theoriewissen, informelles Lernen in Erfahrungswissen.

Aus welchen Gründen wird dem arbeitsprozessorientierten Lernen eine so bedeutsame Stellung hinsichtlich der Entwicklung beruflicher Handlungskompetenzen eingeräumt? Erstens wird die zunehmende *Prozessorientierung* betrieblicher Abläufe zur Begründung herangezogen (vgl. Rohs 2002, 77). Prozessorientierung resultiere aus der „grundlegenden Reorganisation betrieb-

8 Vgl. neben den bereits Genannten für viele: Bergmann 2000; Dehnbostel 2002a, 2002b; Faulstich 1996, 1997; Lichtenberger 1999; Staudt 1997; Vogel 2001.

9 Den hohen Stellenwert, den das arbeitsprozessorientierte Lernen innerhalb der Berufspädagogik innehat, unterstreicht die Tatsache, dass beim vierten Fachkongress des Bundesinstituts für Berufsbildung vom 23. bis zum 25. Oktober 2002 in Berlin diesem Thema ein ganzes Forum mit fünf Arbeitskreisen, fünf Podiumsdiskussionsrunden und insgesamt 36 Vorträgen gewidmet war (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2002, 19ff.; BWP 5/2002, 8f.). Vgl. ebenso den Themenschwerpunkt „Lernen im Prozess der Arbeit“ beim vierten Zukunftsforum des Bundesministeriums für Bildung und Forschung in Berlin vom 12. bis 14. März 2003 (vgl. dies. 2003). Overwien (2005) zufolge ist die Diskussion um arbeitsprozessorientiertes Lernen der Schwerpunkt der deutschen Debatte um *informelles Lernen*, die hier erst seit einigen Jahren, im englischsprachigen Raum, ausgehend von der Bedeutung, die John Dewey der Erfahrung für das Lernen beigemessen hat, jedoch bereits seit Beginn des 20. Jahrhunderts geführt wird.

licher Abläufe als Reaktion auf die beschleunigte Innovationsdynamik, der verstärkten Dienstleistungsorientierung, der Vernetzung von Arbeitsprozessen und den damit verbundenen erhöhten Anforderungen an die Flexibilität von Unternehmen“ (ebd.). Der Grund für diese Prozessorientierung ist demnach in derjenigen Entwicklung der Arbeitswelt zu sehen, die wir im ersten Kapitel meiner Untersuchung bereits kennengelernt haben.¹⁰ Lernen am Arbeitsplatz wird als adäquate Antwort hierauf begriffen, um den Beschäftigten den Erwerb „detaillierte[r] Kenntnisse über Prozessketten“ (ebd.) zu ermöglichen. Auf diese Weise sollen sie zur „Gestaltung von Arbeitsprozessen“ (ebd.) befähigt werden.¹¹ Als zweiter Grund für die steigende Bedeutung des Lernens im Arbeitsprozess wird angeführt, dass von einer „Komplexität moderner Produktionsformen“ (Novak 1999, 10; Herv. F.E.) auszugehen sei, die in zunehmendem Maße das Erfahrungswissen der Beschäftigten bedeutsam erscheinen lasse, da hochkomplexe Produktionsformen „nur bedingt bis in alle Einzelheiten planbar und eigentlich eher von Unwägbarkeiten und Unsicherheiten geprägt sind, als von Stabilität“ (ebd.). Zum Erwerb von Erfahrungswissen gilt das Lernen im Prozess der Arbeit als Vorgehensweise der Wahl (vgl. Dehnbostel 2002a, 47; 2002b, 70ff.).¹² Drittens wird zunehmend *Kritik an der Vermittlung expliziten Wissens* durch institutionell angebotene, zentralisierte Lernarrangements geäußert: Praxisferne, geringe Individualisierung, unzureichende Aktualität und die Abwesenheit vom Arbeitsplatz sind Kritikpunkte an solchermaßen organisierten Lernangeboten (vgl. Rohs, 2002, 76f.; Baitsch 1999, 255). Viertens wird dem Erfahrungswissen eine entscheidende Bedeutung zugemessen, wenn es darum geht, die „ungenutzten Potenziale an *Kreativität* und *Motivation*“ zu wecken, die helfen könnten, die „Kreativitäts- und Effizienzbarrieren in deutschen Unternehmen“ zu überwinden (Novak 2000b, 66; Herv. F.E.). Fünftens schließlich wiesen eine Reihe deutscher und

10 Dies unterstreichen beispielsweise auch die Überlegungen von Baethge & Schiersmann 1998, 21f.

11 Die Forderung, die Beschäftigten müssten selbst zu Gestaltern der Arbeitsprozesse werden, hat Zimmer (1998a) in den Mittelpunkt seiner Überlegungen gestellt und als grundlegenden Paradigmenwechsel innerhalb der Berufspädagogik eingefordert.

12 Ebenso Bauer, Munz & Pfeiffer 1999; Erfahrungswissen weniger auf Komplexität, sondern in erster Linie auf Prozessorientierung beziehend: Fischer 2000a, 2000b, 2002. Diese Überlegungen zur Nutzung des Erfahrungswissens schließen an die bereits hinsichtlich der Wissensgesellschaft in Kapitel 1 referierten Überlegungen Nonakas & Takeuchis an. Schnalzer & Thier (2002) stellen zum Zweck der Nutzbarmachung impliziten Wissens die Methode des „Lernens aus Erfahrungsgeschichten“ vor, um auf dem Wege der „Dokumentation, Kombination und Kommunikation von gesammelten Erzählungen über ein zentrales Ereignis oder einen herausragenden Prozess aus verschiedenen Perspektiven von beteiligten Mitarbeitern einer Organisation“ (ebd., 113) Erfahrungswissen der Beschäftigten für das Unternehmen verfügbar zu machen.

internationaler empirischer Untersuchungen darauf hin, dass ein Großteil menschlichen Lernens auf informellem Wege stattfindet (vgl. Overwien 2002, 14ff.; 2005, 348ff.).¹³

Für meine Fragestellung entscheidend ist die Rolle, die dem Subjekt innerhalb des Lernens im Prozess der Arbeit zugeschrieben wird. Zunächst fällt auf, dass arbeitsprozessorientiertes Lernen kaum mit einer Subjekttheorie verknüpft wird.¹⁴ Dementsprechend wird dem arbeitsprozessorientierten Lernen zwar eine herausragende Bedeutung zum Erwerb einer „umfassenden beruflichen Handlungskompetenz“ (Dehnbostel 2002a, 48) eingeräumt, anstelle einer expliziten Thematisierung des Subjekts werden jedoch in erster Linie eine ganze Reihe *didaktisch-organisatorischer Bedingungen* angeführt, um Kompetenzentwicklung im Prozess der Arbeit zu ermöglichen:

Erstens wird ein hohes Maß „Autonomieerleben“, das heißt an „Handlungsspielräume[n]“, um „Arbeitsaufgaben nach eigenen Plänen erledigen zu können“ (Straka 2001, 166), sowie die „frühe Übernahme von Verantwortung für wichtige Aufgaben“ (Staudt & Kley 2001, 266) genannt. Erst die Möglichkeit, eigenständige Entscheidungen zu fällen und selbstständig Prozesse zu gestalten, ermögliche dem Lernenden den Erwerb umfassender Handlungskompetenzen (ähnlich auch Baitsch 1998, 291). Als zweite wichtige Voraussetzung sei die Qualität der jeweiligen Arbeitsprozesse anzusehen.

13 Ähnlich Bergmann 2000, 26ff.; Dybowski 1999. Auch die Ergebnisse der bereits erwähnten Studie zur *Kompetenzbiographie* von Erpenbeck & Heyse (1999) verdeutlichen, dass ein wesentlicher Teil beruflich relevanter Kompetenzen nicht innerhalb institutionalisierter Lernformen erworben wird, sondern in impliziten und informellen Prozessen innerhalb der Arbeit selbst (vgl. ebd., 132f., 471 und passim).

14 Baitsch (1998) stellt zwei Lerntheorien vor – den „*cognitive apprenticeship*“-Ansatz“ (ebd., 299) und das „*situated learning*“ (ebd., 300) – die er im Kontext des arbeitsorientierten Lernens für bedeutsam erachtet. Bergmann (2000, 25) nennt zusätzlich zu diesen Ansätzen noch die „*Cognitive Flexibility Theory*“ und die „*Anchored Instruction*“. Diese Lerntheorien können hier nicht im einzelnen erörtert werden; entscheidend ist jedoch, dass die genannten Autoren diese Lerntheorien nicht im Zusammenhang mit einer expliziten Thematisierung des Subjekts diskutieren, sondern ihr Augenmerk in erster Linie auf die methodischen und organisatorischen Spezifika dieser Theorien legen (vgl. ebd.; Baitsch 1998, 299ff.). Voraussetzungen oder Möglichkeitsbedingungen der Entwicklung von Subjektivität bleiben dementsprechend undiskutiert. Schonhart (2000, 78) diskutiert das Lernen im Prozess der Arbeit nicht in Verbindung mit einer Lerntheorie, sondern bezüglich der Identifikation des Lernenden mit seiner Arbeit; er postuliert, dass die Verbindung von Arbeiten und Lernen darauf ausgerichtet sei, „bewusst mehr Verantwortung zu übernehmen, sich mit der Arbeit/der Aufgabe zu identifizieren und sich so selbst zu verwirklichen“. Er entfaltet jedoch weder theoretisch, auf welcher Grundlage eine solche Identifikation stattfinden sollte, noch werden tatsächlich stattfindende Identifikationsleistungen empirisch belegt. Ähnliches postuliert auch Schaupter (2000, 74), jedoch ebenfalls ohne theoretische oder empirische Untermauerung.

Diese sollten „nichttrivial“ sein (ebd., 321), keinen „unverbindlichen Übungscharakter“ haben (ebd.), die zu bewältigenden Aufgaben sollten „Non-Routineaufgaben“ sein (Staudt & Kley 2001, 255).¹⁵ Drittens wird das „gezielte Ausprobieren“ und das „Lernen aus Fehlern“ (ebd.) als Bedingung erfolgreichen Lernens im Arbeitsprozess angeführt.¹⁶ Viertens schließlich wird die Sicherstellung vollständiger Handlungen als notwendige Bedingung hierfür genannt (vgl. Schaupteter 2000, 75). Als vollständige Handlung gelten bekanntlich Handlungen, die die Schritte Zielbildung, Planung, Durchführung, Kontrolle und Reflexion umfassen (vgl. Baitsch 1998, 291). Baitsch begründet die Bedeutung der vollständigen Handlung mit der „Rückmeldung über die Zielerreichung“ als „Voraussetzung für eine Optimierung der individuellen Handlungsvoraussetzungen“,¹⁷ mit der Einbeziehung in den Prozess der Zielbildung, die die „Entwicklung von Selbstverantwortung sowie die Einsicht in die Wirksamkeit und Folgen des eigenen Handelns“ „fordert und fördert“, mit der Komplexität vollständiger Handlungen, die Räume für übergreifende Fähigkeiten des Selbststeuerung eröffne und verlange sowie mit der Notwendigkeit der Kooperation zur Bewältigung vollständiger Handlungen, die den „Wissensaustausch“, die „verbale Vermittlung der eigenen Problemlösemuster“ und die „Auseinandersetzung mit den Problemlöseverfahren der Kooperationspartner“ provoziere (ebd., 292).¹⁸ In gleicher Argumentationsrichtung und gewissermaßen als zwischenzeitliches Resümee dieser Debatte weist schließlich die umfangreiche Studie von Baethge & Baethge-Kinsky aus dem Jahr 2004 nach, dass berufliche Entwicklungsmöglichkeiten, Kommunikations- und Kooperationsintensität, die Komplexität der Arbeitsprozesse sowie Partizipation als lernförderliche Bedingungen arbeitsplatzimmanenten Lernens anzusehen sind.

Bemerkenswert an dieser Debatte scheint mir eine erkennbare *Verschiebung des Subjektbezugs* zu sein: Kompetenzen, verstanden als subjektbezogene Handlungsdispositionen, die im Prozess der Arbeit erworben werden sollen, werden implizit zu *Voraussetzungen* gelingenden arbeitsprozessorientierten Lernens erklärt. Zwar werden hier Ansprüche an das Lernarrangement beziehungsweise den lernförderlichen Arbeitsplatz formuliert, diese implizieren jedoch unabdingbar *Ansprüche an die Lernenden selbst*: Wenn Handlungsautonomie und die Übernahme von Verantwortung als Bedingung erfolgreichen

15 Vgl. auch Bergmann 2000, 26; Dehnbostel 2002b, 71f.; Lehmkuhl 2005, 84.

16 Ebenso Overwien 2005, 350; Schaupteter, Sonntag & Stegmair 1999, 14.

17 Dem Punkt der Rückmeldung über die eigene Zielerreichung beziehungsweise der Reflexion eigenen Handelns räumen auch andere Autoren eine herausragende Stellung ein; vgl. bspw. Novak 1999, 10; Overwien 2005, 344, 350; Staudt & Kley 2001, 241; Schaupteter, Sonntag & Stegmair 1999, 14; Straka 2001, 165.

18 In ähnlicher Weise stellt auch Bergmann (2000, 30) die Bedeutung des Dialogs innerhalb vollständiger Handlungen für das Lernen im Prozess der Arbeit heraus.

Lernens im Prozess der Arbeit anzusehen sind, dann müssen die Lernenden auch bereit und in der Lage sein, selbsttätig zu handeln und Verantwortung zu übernehmen. Und wenn das gezielte Ausprobieren und das Lernen aus Fehlern erforderlich sind, dann müssen die Lernenden auch bereit und in der Lage sein, eigene Lösungswege zu entwickeln und auszuprobieren und sich der Rückmeldung zu stellen. Unter welchen Voraussetzungen aber sind Lernende bereit und in der Lage, eigene Lösungswege zu entwickeln, selbsttätig zu handeln, Verantwortung zu übernehmen und sich einem Feedback zu stellen? Zur sinnvollen Konzeptualisierung gelingender Kompetenzentwicklung im Prozess der Arbeit ist es unabdingbar – so meine Vermutung –, gerade *diese* Voraussetzungen der Entwicklung subjektiver Handlungsfähigkeit ins Zentrum der Überlegungen zu stellen.

Diese Vermutung wird durch die Ergebnisse meiner eigenen empirischen Untersuchungen gestützt: Im Rahmen eines Modellversuchs in der beruflichen Bildung habe ich Lernprozesse in Juniorenfirmen untersucht.¹⁹ Das Lernen in Juniorenfirmen ist dabei als Lernen im Prozess der Arbeit zu interpretieren (vgl. Dippl & Elster 2003b, 169ff.). Die empirischen Ergebnisse aus dem Modellversuch unterstreichen deutlich meine oben aufgestellte Vermutung: Lernende mit guten – motivationalen und fachlichen – Lernvoraussetzungen haben zum Teil wirklich erstaunliche Lernfortschritte erzielt; Lernende mit weniger guten Lernvoraussetzungen waren von den Lernprozessen

19 Der Modellversuch „JeeNet“ hatte die Thematisierung elektronischen Handels in der kaufmännischen Berufsausbildung zum Gegenstand. Didaktisch ging es im Kern um ein virtuelles Netzwerk miteinander kooperierender Juniorenfirmen („JeeNet“ steht für „Junior Enterprise Network“). „JeeNet“ war ein Zwillingmodellversuch und umfasste dementsprechend einen schulischen und einen betrieblichen Teil. Der schulische Teil wurde von zwei Hamburger Handelsschulen (Wendenstraße/H9 und Schlankreye/H3) durchgeführt und von der Bundesländer-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung sowie dem Land Hamburg gefördert. Der betriebliche Teil wurde von Otto (GmbH & Co KG) durchgeführt und vom Bundesinstitut für Berufsbildung aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung sowie aus Eigenmitteln von Otto (GmbH & Co KG) gefördert. Die wissenschaftliche Begleitung, mit der unter anderem auch ich befasst war, wurde von der Professur für Berufs- und Betriebspädagogik an der Helmut Schmidt Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg durchgeführt. Laufzeit: Ende 2000 bis Ende 2003. Für einen Überblick über Struktur, Vorgehensweise und Ergebnisse dieses Modellversuchs vgl. Elster 2002a, 2002b, 2004a; Elster & Dippl 2003; Elster & Zimmer 2004; Dippl & Elster 2002, 2003a. Zur Juniorenfirma allgemein auch: Dippl & Elster 2003b. Der auf den Seiten 97-98 der vorliegenden Untersuchung dargestellte Argumentationsgang findet sich ausgearbeitet in Elster 2005; eine umfassende Darstellung aller empirischen Daten, der hieraus abgeleiteten Ergebnissen und Schlussfolgerungen findet sich im Evaluationsbericht als Anhang des Abschlussberichts zum Modellversuch (Elster 2004a).

zum Teil vollkommen ausgeschlossen und haben in jedem Falle deutlich geringere Lernfortschritte realisiert (vgl. Elster 2004a, 68ff.; 2004b; 2005, 99ff.). Das heißt: Obwohl die oben dargestellten didaktisch-organisatorischen Voraussetzungen für gelingendes Lernen im Arbeitsprozess an den untersuchten Lernorten weitgehend erfüllt waren (vgl. Elster 2004a, 67f.), hat die zu geringe Beachtung *subjektiver* Lernvoraussetzungen der Lernenden dazu geführt, deren unterschiedliche Kompetenzniveaus durch das Lernen im Prozess der Arbeit zu zementieren, zum Teil sogar deutlich zu verstärken.

Die Empirie liefert jedoch auch erste Hinweise darauf, das subjektbezogene Lernvoraussetzungen nicht *a priori* gegeben, sondern ihrerseits wiederum *voraussetzungsreich* sind: In der schulischen Juniorenfirma legten die Schüler zum Großteil einen typischen „Schüler/innenhabitus“ (Lehrer, schulische Juniorenfirma; zitiert nach Elster 2004a, Anhang 1 [Evaluationsbericht], 13) an den Tag, waren passiv, wenig motiviert und warteten auf Impulse von den Lehrenden; in der betrieblichen Juniorenfirma wurde demgegenüber sehr motiviert, eigenständig und selbstorganisiert gelernt (vgl. Elster 2004a 68ff.). Dabei waren die fachlichen Lernvoraussetzungen sehr ähnlich – zum einen handelte es sich größtenteils um dieselben Bildungsgänge, zum anderen waren es zum Teil dieselben Lernenden, deren Verhalten sich innerhalb einer dualen Berufsausbildung zwischen der schulischen und betrieblichen Juniorenfirma in der oben genannten Weise unterschied (vgl. ebd., 3ff.). Diese Gegensätze, die zunächst auf die Motivation der Lernenden zurückgeführt wurden, korrelieren bei genauerer Hinsicht mit einer Identifikation mit der Juniorenfirma: „Bei einzelnen Schülern, die sich mit der Idee der Juniorenfirma identifiziert haben, ist ein sehr hohes Maß an Lernfortschritt zu erkennen, bei anderen wiederum sind kaum Fortschritte festzustellen.“ (Lehrer, schulische Juniorenfirma; zitiert nach Elster 2004a, Anhang 1 [Evaluationsbericht], 51) Diese Identifikation wiederum konnte in zweifacher Weise mit Prozessen der *Anerkennung* in Zusammenhang gebracht werden: Erstens wurde die betriebliche Juniorenfirma von Ausbildern und Mitarbeitern des Mutterunternehmens bis hoch zur Führungsebene sehr wertgeschätzt, während der schulischen Juniorenfirma keinerlei derartige Wertschätzung innerhalb der Schule oder seitens anderer Ausbildungsbetriebe entgegengebracht wurde (vgl. Elster 2004a, 74). Zweitens wurde den individuellen Leistungen der Lernenden in der betrieblichen Juniorenfirma eine intensive individuelle Anerkennung entgegengebracht (von „Kunden“ im Mutterunternehmen beispielsweise), für die es kein entsprechendes Äquivalent in der schulischen Juniorenfirma geben konnte, was die Lehrer der betreffenden Schulen wiederholt bemängelten:

„Welche motivierende Gratifikation kann Schule anbieten für erfolgreich bearbeitete Projekte, Schule hat eher negative Sanktionsmöglichkeiten (schlechte Note), positive Gratifikation von Realprojekten, die motivieren würde, wäre beispielsweise die

Beteiligung am monetären Gewinn des Projekts – es wäre schön, wenn das ohne rechtliche Probleme und Tricks (Schule ist Behörde) möglich wäre.“ (Lehrer, schulische Juniorenfirma, zitiert nach Elster 2004a, Anhang 1 [Evaluationsbericht], 44)

Allerdings wird hier deutlich, dass Anerkennung mit einer bestimmten Form von *Unterwerfung* einhergeht: Die Anerkennung in der Juniorenfirma geschieht anhand Kriterien unternehmerischer Rationalität, bedarf deshalb seitens der Lernenden einer Unterwerfung unter unternehmerische Normen und Codes.

Zusammengefasst: Wenn – wie oben formuliert – die Fähigkeit und Bereitschaft zu selbstständigem und eigenverantwortlichem Handeln als Voraussetzung gelingenden Lernens im Prozess der Arbeit anzusehen ist und wenn – wie meine empirischen Ergebnisse es nahe legen – die Anerkennung je individueller Handlungs- und Lernwege und -ergebnisse als Voraussetzung für die Fähigkeit und Bereitschaft zu selbstständigem und eigenverantwortlichem Handeln zu verstehen ist, dann scheint diese Form der Anerkennung eine zentrale Voraussetzung gelingenden Lernens im Prozess der Arbeit zu sein. Die Explikation dieses Verhältnisses zwischen Anerkennung, Unterwerfung und subjektiver Handlungsfähigkeit kann jedoch nur mittels einer Verbindung subjekt- und gesellschaftstheoretischer Perspektiven gelingen – dies möchte ich in Teil II meiner Untersuchung zeigen.

Das Subjekt im Zentrum der Betrachtung

Innerhalb der berufspädagogischen Debatte um Kompetenzentwicklung können zwei Positionen herausgestellt werden, die das Subjekt deutlicher explizieren, als wir es in den bislang referierten Positionen gesehen haben: diejenigen Werner Markerts und Gerhard Zimmers.

Zimmer (1998a) resümiert in gleicher Argumentationsrichtung wie die bislang dargelegte Debatte um Kompetenzentwicklung, dass die neuen Anforderungen der Arbeitswelt auf Seiten der Beschäftigten „ganzheitliche Handlungskompetenzen“ erforderten, „die das Zuständigsein und Entscheiden selbstverständlich einschließen, nicht nur die Qualifikationen für die Durchführung“ (ebd., 129).

Im Gegensatz zu der bislang referierten berufspädagogischen Debatte expliziert Zimmer jedoch seine Vorstellung vom Subjekt unter Rückgriff auf den Historischen Materialismus in der Formulierung Klaus Holzkamps und unterscheidet zwischen Subjekt und Individuum: „Ganzheitliche Handlungskompetenzen können nur Individuen erwerben, die als Subjekte über ihre Aktivitäten selber verfügen.“ (Ebd., 131) Das heißt, neben Individualität ist Zimmer zufolge Selbstverfügbarkeit ein Kennzeichen des Subjekts. Und weiter:

„Das Individuum wird zum Subjekt, indem es sich als ein gesellschaftliches begreift, das die Bedeutung seines praktischen Handelns in die historischen herausgebildeten gesellschaftlichen Bedeutungsstrukturen einbaut, durch die hindurch ihm zugleich die gesellschaftliche Praxis erkennbar wird. Die Subjekte bilden ihre Identität durch ihre eigensinnigen, selbstorganisierten Aktivitäten. Als Subjekte nehmen sie im Begreifen der gesellschaftlichen Bedeutungsstrukturen einen Standpunkt zur gesellschaftlichen Praxis ein, reflektieren sie, beurteilen sie und handeln in ihr entsprechend ihren eigenen Lebensinteressen.

Das Subjekt ist also nur als gesellschaftliches, nämlich als durch die gesellschaftliche Praxis konstituiertes und diese durch seine Handlungen konstituierendes zu begreifen.“ (Ebd., 134f.)

Dreierlei ist hier in Bezug auf meine Fragestellung von Bedeutung: erstens erweitert Zimmer den Subjektbegriff um einen „Eigensinn“, zweitens begreift er das Subjekt als „durch die gesellschaftliche Praxis konstituiertes“, drittens sieht er die gesellschaftliche Praxis und das Subjekt vermittelt über „gesellschaftliche Bedeutungsstrukturen“.

Erstens: Dass er dem Subjekt einen „Eigensinn“ zuschreibt ist insoweit von Bedeutung, als hier im Vergleich zu der bisher referierten berufspädagogischen Debatte deutlicher wird, dass das Subjekt nicht auf einen Träger von Kompetenzen zu reduzieren ist. Neben dem Status als kompetent handelndes beschreibt Zimmer das Subjekt als eigensinnig handelndes und über die eigenen Handlungen selbst verfügendes.

Zweitens: Zimmer begreift das Subjekt als gesellschaftlich konstituiert. Damit wird nicht nur die Funktion, sondern auch die *Entwicklung* von Subjektivität thematisiert. Wie er dies im Kontext von Gesellschaft und Arbeitswelt aus pädagogischer Perspektive denkt, wird in seinem Konzept einer *Aufgabenorientierten Didaktik* sichtbar.²⁰ Im Zentrum dieses Konzepts steht – dem Titel gemäß – die Kategorie der *Aufgabe*: „Aufgaben – auch die einfachsten – sind immer durch unser Handeln konstituiert. ‚Handlung‘ ist eine existenzielle Kategorie unseres Daseins (vgl. Holzkamp 1983, 243). Aus der Anordnung der Handlungen der Einzelnen zueinander bei der Bearbeitung der Aufgaben erwächst die gesellschaftliche Praxis der Lebensgestaltung.“ (Ebd., 137)²¹

20 Dieses Konzept bleibt grundlegend für seine späteren Überlegungen (vgl. Zimmer 2005, 2002, 2001, 2000a, 2000b, 1998b). Ebenso bildet diese didaktische Konzeption die Grundlage für die didaktische Aufbereitung der Studienmodule im Bundesleitprojekt *Virtuelle Fachhochschule für Technik, Informatik und Wirtschaft (VFH)*, dessen Arbeitspaket *DIMETELL* (Didaktik und Methodik telematischen Lehrens und Lernens) der Leitung von Gerhard Zimmer unterlag (vgl. Arnold, P. & Thillosen 2002; Thillosen & Arnold, P. 2001).

21 Der Verweis auf Holzkamp bezieht sich auf Klaus Holzkamp: *Grundlegung der Psychologie*. Frankfurt/M., New York 1983.

Die Bearbeitung so verstandener Aufgaben vollziehe sich in drei Phasen: „Definition, Lösung und Bewertung“ (ebd., 141). Anhand der Phase der Definition lässt sich zeigen, wie Zimmer das Verhältnis zwischen den objektiven Anforderungen der Arbeitswelt und dem Subjekt denkt: „Die Definition einer Aufgabe ist ein Vorgang der Auswahl, Beschreibung, Lösungserwartung, Bewertung und Übernahme einer Aufgabe aus den historisch gewachsenen und im Erwerbsbereich meist betrieblich organisierten komplexen Strukturen der universellen Aufgaben gesellschaftlicher Lebensgestaltung.“ (Ebd.) Entscheidend ist hier der Begriff „Übernahme“. Was bedeutet es, wenn ich eine Aufgabe als die meinige übernehme? In ähnlicher Weise, wie hinsichtlich Gorz' Überlegungen zur „Multiaktivitätsgesellschaft“ bereits dargestellt, muss auch dieses Verhältnis aus meiner Sicht als Unterwerfungsverhältnis interpretiert werden: Ich muss eine bereits existierende Aufgabe mit ihren Regeln, Codes und Normen als die meinige anerkennen und mich ihr insofern unterwerfen. Und da die Bearbeitung von Aufgaben die „gesellschaftliche Praxis der Lebensgestaltung“ ermöglichen soll und Zimmer das Subjekt als durch die „gesellschaftliche Praxis konstituiertes“ begreift, können wir sagen, dass Subjekte sich in der Unterwerfung unter die übernommenen Aufgaben konstituieren. Warum aber sollte ein Subjekt sich beruflichen oder betrieblichen Aufgaben unterwerfen?

„Mit der allgemeinen Bildung, der Berufswahl, der Berufsausbildung und schließlich der Arbeitsplatzwahl positioniert sich jedes Subjekt selbst in den betrieblich organisierten Aufgabenstrukturen [...]. Es wählt mit der Positionierung eine Gruppe gesellschaftlich relevanter Aufgaben aus oder übernimmt eine solche, die es vermittelt über die betriebliche Organisation als Beitrag zur gesellschaftlichen Lebensgestaltung erfüllt.“ (Ebd., 141f.)

Hier scheint es, als ginge Zimmer von einer Kontinuität und Kohärenz von Berufs- und Arbeitsplatzwahl, betrieblichen Aufgaben und gesellschaftlicher Lebensgestaltung aus. Was aber, wenn die berufliche Aufgabe im Widerspruch zu anderen gesellschaftlichen Praxen der Lebensgestaltung steht? Zimmer thematisiert diesen Punkt in Bezug auf Kritik an unternehmerischen Vorgaben:

„Wo immer Aufgaben nicht mehr nach einfachen Anweisungen erledigt werden können, wie dies aufgrund der Automation und neuer Arbeitskonzepte in wachsendem Maße der Fall ist, werden die Grenzen der Definitionsmacht zugunsten der Beschäftigten verschoben werden müssen. Die Reflexion vorgegebener Ziele und Zwecksetzungen, Modalitäten und Bedingungen schließt die Kritik der Vorgaben notwendigerweise ein, weil anders die Beschäftigten die übernommenen Aufgaben nicht für sich konkretisierend definieren können.“ (Ebd., 142)

Kritik ist demnach als Resultat der geforderten Subjektivität im Arbeitsprozess und somit als notwendiger Bestandteil moderner Arbeitskonzepte anzusehen. Aus diesem Grund könne sie auch – so Zimmer – von Führungskräften nicht einfach ausgeschaltet werden. Diese versuchten daher, „ethische Werte durchzusetzen, die zu gemeinsamen Deutungen von Situationen und Zielen führen und Orientierung für Reflexionen und Entscheidungen im individuellen Handeln den Beschäftigten geben sollen“ (ebd., 143). André Gorz beschreibt Ähnliches in Bezug auf die Möglichkeit der Schaffung einer Unternehmensidentität, wie ich im dritten Abschnitt des vorigen Kapitels dargelegt hatte. Er tut dies auf dem Hintergrund seiner Diagnose, es gäbe keine Gesellschaft mehr als kohärentes Ganzes, die selbst Möglichkeiten zur Identitätsbildung bereitstelle. Bei Zimmer bleibt demgegenüber offen, in welcher Weise und auf welcher Grundlage ein Unternehmen seinen Beschäftigten mittels „ethischer Werte“ eine „Orientierung“ geben können sollte, wenn er andererseits davon ausgeht, dass die Beschäftigten als Subjekte über ihre Handlungen *selbst verfügen*.

Drittens: Kommen wir zum letzten Punkt, der Vermitteltheit gesellschaftlicher Praxis über „Bedeutungsstrukturen“.

„Die Bedingungen unserer Existenz sind uns nicht unmittelbar, sondern nur durch die Bedeutungsstrukturen gegeben, die wir den Bedingungen entsprechend unserer Position, Lage und Funktion in den eingegangenen Verhältnissen durch unsere wechselseitigen Diskurse und faktischen Handlungen im Laufe der Geschichte zugeschrieben haben. Die universellen Aufgaben und ihre jeweiligen historischen Konkretisierungen und Differenzierungen erwachsen also nicht einfach aus den Existenzbedingungen, sondern aus den gesellschaftlichen Bedeutungen. Sie werden von den Subjekten im eigenen Lebensinteresse erkannt, interpretiert und beurteilt und in begründete Ziele und Handlungen zur Lebensgestaltung umgesetzt.“ (Ebd., 138)

Subjekte konstituieren sich demnach nicht direkt in der gesellschaftlichen Praxis der Lebensgestaltung, sondern vermittelt über Bedeutungsstrukturen. Bedeutungen aber sind uns immer nur sprachlich gegeben; Strukturen können nur sprachlich „erkannt, interpretiert und beurteilt“ werden. Das heißt, Bedeutungsstrukturen müssen wir uns im Medium der Sprache vorstellen. Das heißt aber auch, dass wir uns die Konstituierung von Subjekten als sprachlichen Prozess vorstellen müssen. Hierauf geht Zimmer jedoch nicht ein.

Dieser Punkt wird virulent, wenn wir den Bezug von der Diagnose Gorz', die Gesellschaft sei nicht mehr als kohärentes Ganzes zu verstehen, zu einer postmodernen Gesellschaft im Sinne Lyotards herstellen. Denn die radikale Pluralisierung als Kennzeichen postmoderner Gesellschaften betrifft Lyotard zufolge gerade die Dimension der Sprache. Ich hatte oben darauf hingewiesen, dass Gorz' Fokussierung der Identitätsentwicklung im Gegensatz zu

Zimmers Vorstellung eines über seine Handlungen selbst verfügendes Subjekt Hinweise darauf geben kann, *weshalb* es Unternehmen gelingt, Subjekten eine Orientierung vorzugeben. Gorz Begründung war, dass eine pluralisierte Gesellschaft selbst kein Potenzial zur Identitätsstiftung mehr bereit hält. Wenn wir dies mit der eben herausgestellten Bedeutung der Sprache für die Konstituierung von Subjektivität zusammendenken, dann heißt das: Um die Entwicklung von Subjektivität in einer postfordistischen Arbeitswelt zum Gegenstand einer wissenschaftlichen Analyse zu machen, bedarf es einer Ergänzung der Sichtweise Zimmers um eine explizit sprachliche Dimension, die die postmoderne Pluralisierung der Gesellschaft zur Grundlage nimmt.

Innerhalb verschiedener Aufsätze seit Mitte der Neunzigerjahre stellt auch Werner Markert das Subjekt ins Zentrum seiner Überlegungen. Er knüpft dabei an den Subjektbegriff der Aufklärung und des Deutschen Idealismus (Kant, Hegel), der jüngeren Kritischen Theorie (Habermas) sowie an die von mir bereits diskutierten Überlegungen Baethges zur zunehmenden Subjektivierung der Arbeit an. Im Mittelpunkt steht seine Annahme, dass moderne Arbeitskonzepte das Potenzial zur Persönlichkeits- und Subjektentwicklung der Beschäftigten enthalten.

Ausgangspunkte seiner Argumentation sind erstens die Diskussion um Kompetenzentwicklung, zweitens eine deutliche Kritik an Ulrich Beck und anderen Theoretikern einer sogenannten „zweiten Moderne“ und drittens empirische Forschungen zur Einführung neuer Produktionskonzepte. Hierbei stellt er die Debatte um die Kompetenzentwicklung und seine empirischen Studien explizit den Überlegungen zur „zweiten Moderne“ gegenüber: Seine stellenweise durchaus polemische Kritik an Beck und anderen besteht im Kern in der Zurückweisung deren These, dass „*Subjektbildung* innerhalb der *Arbeit* als Sphäre instrumentell definierter Handlungsstrukturen nicht vorstellbar“ sei (Markert 1998a, 63). Markert stellt dieser These die Ergebnisse seiner empirischen Forschungen entgegen, die aus seiner Sicht belegen, dass Erwerbsarbeit maßgeblich zur Entwicklung von Subjektivität beitrage:

„Im System gesellschaftlicher Arbeit, das will ich hier festhalten, lassen sich offenbar Sozial-Strukturen ausmachen, die Individualisierungsprozesse begünstigen, autonomes Handeln anfordern, Partizipationsmöglichkeiten eröffnen und moralisches Handeln ermöglichen – Sozialisationsprozesse fördern, wie sie von den ‚neuen‘ Modernisierern für die Veränderung der Lebenswelt beschrieben werden.“ (Ebd., 68)

Den Hintergrund dieser These bildet seine Annahme von einem „Perspektivwechsel“ im Verhältnis von Arbeits- und Lebenswelt in ihrer Bedeutung für subjektorientierte Bildungsprozesse“ (ders. 1998b, 2): Die empirische Basis der Bildungstheorie in den Sechziger- und Siebzigerjahren sei in Veränderun-

gen der Lebenswelt der Heranwachsenden zu sehen, beispielsweise in „Studentenprotesten“ und der „Frauenemanzipation“ (ebd.), während die Arbeitswelt noch durch Hierarchien und tayloristische Organisationskonzepte geprägt gewesen sei. Demgegenüber hätte sich in den Achtzigerjahren dieses Verhältnis grundlegend gewandelt: „Arbeitsorientierte‘ Erwachsenenbildung [...] wurde wieder aktuell unter der Vision, dass die Veränderungen in der ‚Arbeitsgesellschaft‘ auch die Bedingungen gesellschaftlicher Reproduktion und damit die Funktionen des Bildungssystems in Richtung [...] erweiterter autonomie- und partizipationsorientierter Handlungspotenziale der Individuen veränderten.“ (Ebd., 3) Innerhalb moderner „Arbeitsgruppenkonzepte“ seien nunmehr „soziale Individualisierungsprozesse“ identifizierbar, die zur „*Konstitution von Subjektivität*“ beitragen (ders. 1994, 156; Herv. F.E.).

Markert führt diesbezüglich verschiedene Lernkonzepte aus seinen empirischen Forschungen an: Die *Lernstatt* beispielsweise, ein Modell zur Ermöglichung kommunikativer gruppenorientierter Lernprozesse, sei von Großunternehmen wie BMW zunächst als „betriebliches Kommunikationskonzept zur Bildung von Sprachkompetenz“ mit der Intention eingeführt worden, ausländische Arbeitskräfte in den Produktionsprozess zu integrieren (ebd., 157). Dieses Modell habe aber „nicht beabsichtigte Nebenfolgen“ gezeitigt: Es habe sich zu einem „Gruppenmodell zur Erörterung betrieblicher Probleme“ ausgeweitet und auf diese Weise maßgeblich zur „Lösung bestehender Kooperationsbarrieren“ beigetragen (ebd.). Dort, wo dieses Lernmodell mit der Einführung neuer Produktionskonzepte zusammengefallen sei, habe sich die Lernstatt zu einem „Modell betrieblicher Partizipation, das einer echten Mitgestaltung der eigenen Arbeit die meisten Chancen eröffnet“, entwickelt (ebd.)²² Auf diese Weise sei die Lernstatt zu einem „partizipative[n] Organisationsentwicklungsmodell“ avanciert, welches „konsequent von einem neuen Menschenbild“ ausgehe und damit „die objektiven und subjektiven Implikationen der Moderne wie Humanisierung der Arbeitswelt, Universalisierung der Lebenssphären und Individualisierung der Lebensweise zu integrieren beabsichtigt“ habe (ebd.).

Diese empirischen Erkenntnisse korrelieren Markert zufolge mit der These Martin Baethges von einer zunehmenden Korrespondenz lebensweltlich generierter Ansprüche an Erwerbsarbeit mit internen Organisationsprozessen moderner Unternehmen (vgl. ebd., 161f.). Ähnlich wie Baethge entleiht auch Markert seinen Subjektbegriff der Kritischen Theorie; dieser dient ihm zunächst als normative Referenz. Zugleich versucht Markert im Anschluss an Habermas, diesen Subjektbegriff auch empirisch fruchtbar zu machen und auf die Veränderungen der Arbeitswelt zu beziehen.

22 Markert zitiert hier: BMW AG (Hg.): BMW Lernstatt, Organisationsentwicklung im Unternehmen, München 1987.

Als Grundlage dieser Überlegungen dienen ihm Habermas' Verständnis von Modernisierung als Ausdifferenzierung unterschiedlicher Handlungssphären im System von Ökonomie und Arbeit einerseits und seiner Vorstellung einer herrschaftsfreien Kommunikation im Bereich der Lebenswelt als Grundlage der Konstituierung von Subjektivität andererseits. Markerts Ansatzpunkt ist nun folgender: Habermas „löst die Bedingungen herrschaftsfreier Kommunikation nicht gänzlich von den Entwicklungen im System der gesellschaftlichen Arbeit, sondern erkennt ‚Homologien‘ in der Entwicklung und Ausbreitung von universalistischen Verkehrsformen und universalen Ich-Strukturen der modernen Gesellschaft“ (Markert 1994, 165f.).²³ Habermas verwerde diese Homologien als Heuristik, um herauszuarbeiten, dass sich innerhalb von „Theorien der Ich-Entwicklung“ und „historisch orientierten sozialen Evolutionstheorien“ „ähnliche Entwicklungsstrukturen beobachten lassen“ (ebd., 166). Für die moderne Arbeitsgesellschaft bedeute dies, dass es ein Entsprechungsverhältnis gebe zwischen modernen Produktionskonzepten einerseits und der Herausbildung von Persönlichkeitsmerkmalen eines „postkonventionellen Individualisierungsprozesses“ andererseits (ebd., 167). Konkret: „Der moderne Industriefacharbeiter entdeckt nicht nur den materiellen Wert von Weiterbildung im Betrieb, sondern motiviert auch seine Kinder, höhere Bildungsabschlüsse anzustreben und vermag über veränderte Interaktionsformen in der Arbeits- und sozialen Lebenswelt eine reflexive individuelle Identität auszubilden.“ (Ebd.)

Diese positive Charakterisierung aus dem Jahre 1994 hinsichtlich der Konstitution von Subjektivität innerhalb der Erwerbsarbeit weicht jedoch einer wesentlich skeptischeren Einschätzung in späteren Aufsätzen. Unter den Prämissen von „Arbeitsplatzbedrohung“ (ders. 1998b, 4) und „marktorthodoxer Konkurrenz- und Verwertungslogik“ (ebd., 15) bestünde die Gefahr, dass sich „Persönlichkeitsbildung durch Arbeit“ nur noch „um den Preis einer ‚utilitaristisch-kalkulativen‘ Verdichtung“ von Verhaltensmustern realisieren ließe (ebd., 16). Hinsichtlich des Erwerbs von beruflichen Handlungskompetenzen müsse dementsprechend gefragt werden,

„in wie weit diese Kompetenzen möglicherweise sich nur innerhalb der Notwendigkeit funktionaler Aufgaben ausprägen und handlungsrelevant werden, ihre Sinnhaftigkeit nur für das Interagieren innerhalb des *utilitaristisch-kalkulativen* Organisationskontextes besitzen oder ob sie einen ‚Eigensinn‘ gewinnen für normative Subjektivierungsansprüche auch für die alltäglichen und kulturellen Lebensentwürfe.“ (Ders. 1998a, 78)

23 Markert zitiert hier den Begriff „Homologie“ aus Jürgen Habermas: Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus. Frankfurt/M. 1976, 16f.

1998 erschien es Markert „schwierig“, diese Frage auf empirischer Basis zu beantworten (ebd.). Inzwischen scheint sich seine skeptische Sichtweise jedoch durchgesetzt zu haben, denn in einem Aufsatz aus dem Jahre 2003 verschiebt er den Bezugsrahmen hinsichtlich der „Subjektbildung“ deutlich (ders. 2003, 219). Es sind nun nicht mehr die veränderten Interaktionsformen innerhalb neuer Produktionskonzepte, die zur Erklärung von Prozessen der Subjektbildung herangezogen werden, vielmehr nimmt er diesbezüglich nun Anleihen bei Habermas' Überlegungen zum Medium der Kunst. Ganz offensichtlich traut Markert der „Homologie“ zwischen modernen Produktionskonzepten und der Möglichkeit zur Konstitution von Subjektivität innerhalb der sich wandelnden Arbeitswelt nicht mehr, denn er dreht nun seine These von einem „Perspektivwechsel“ und seine Kritik an den Theoretikern einer „zweiten Moderne“ quasi um: „Selbstbestimmung“, „Selbstverwirklichung“ und „Autonomie“, die Markert als „normative Gehalte“ des Subjektbegriffs begreift, erfahre und realisiere der Mensch nur unter den „Bedingungen einer humanen, herrschaftsfreien Kommunikation und Kooperation“ (ebd., 227). Diese Bedingungen aber sieht er nunmehr für das System zweckrationalen Handelns – und damit der Arbeitswelt – gerade nicht mehr als gegeben an: „In den Interaktionsformen zweckrationalen Handelns kann dies [die herrschaftsfreie Kommunikation; F.E.] nur in Dimensionen einer sich ständig ausdifferenzierenden formalen Systemrationalität erfolgen, die letztlich zu einer ‚Selbstunterordnung unter die ihnen im Grunde fremden Handlungsorientierungen‘ führen.“ (Ebd.)²⁴ Dieser Selbstunterordnung stellt Markert das Konzept der *Schönen Mitteilung* im Medium der *Kunst* entgegen, welches Habermas unter Rückgriff auf Hegel und Schiller formuliert habe (vgl. ebd., 223). Das bedeutet für Markert in der Konsequenz: Der Kunst komme nunmehr die Aufgabe zu, die herrschaftsfreie Kommunikation sicherzustellen, die zur Konstitution von Subjektivität erforderlich sei, und die in der Sphäre der Erwerbsarbeit unter dem aktuellen Druck der Markt- und Konkurrenzfordernisse und Unterbeschäftigung nicht mehr möglich sei.

Zunächst unterstreichen Markerts Überlegungen hier die Diagnose hinsichtlich einer zunehmenden Internalisierung von Marktmechanismen, die wir bereits in den ersten beiden Kapiteln meiner Untersuchung kennengelernt haben. Aus der Perspektive Markerts heraus geraten jedoch die Anforderungen an die Subjektivität der Beschäftigten, die sich aus dieser Internalisierung ergeben, und die wir unter dem Terminus *Arbeitskraftunternehmer* diskutiert hatten, aus dem Blick. Aus dieser Perspektive können Fragen nach der Bildung und Inklusion des Arbeitskraftunternehmer nicht beantwortet werden. Zudem erscheint mir die Umkehrung seiner Argumentation zwischen 1998 und 2003 weder empirisch noch theoretisch plausibel. Zwar hatten wir im ers-

24 Das Zitat im Zitat stammt aus Zimmer 2002, 89.

ten Kapitel meiner Untersuchung gesehen, dass für die Jahrtausendwende eine verstärkt finanzgetriebene Unternehmenssteuerung („*shareholder value*“) mit der Folge einer Internalisierung von Marktmechanismen in die Betriebe und die Beschäftigten konstatiert wird (Dörre). Dass in den Achtziger- und Neunzigerjahren die Beschäftigten jedoch nicht auch schon einer „marktorthodoxe[n] Konkurrenz- und Verwertungslogik“ (Markert 1998b, 15) unterworfen waren – wie es seine Argumentation nahe legt – erscheint mir ebenso wenig einsichtig wie seine Behauptung, unter den Bedingungen einer Selbstunterordnung unter fremde Handlungsorientierungen sei eine Subjektentwicklung nicht mehr möglich. Im Laufe meiner Untersuchung werden wir vielmehr sehen, dass es die *Gleichzeitigkeit* und *Ambivalenz* des Prozesses der Subjektentwicklung unter den Bedingungen der Selbstunterwerfung unter marktförmerige Mechanismen ist, die die Pointe einer Subjektivierung von Arbeit ausmacht.²⁵

Das Subjekt im Arbeitsprozess – ein zweifacher Vorbehalt

Kirsten Lehmkuhl und Erhard Meueler wiederholen in gewisser Weise den Vorbehalt Markerts: Auch sie problematisieren die Entwicklung von Subjektivität innerhalb der Arbeit. Meueler stellt auf Basis seines Buchs *Die Türen des Käfigs* (1993) die These auf, dass es sich bei Subjektivität, die in beruflichen Kontexten erworben wird, *generell* um eine unterworfenen und passive Form von Subjektivität handle. Indes wird sich erweisen, dass Meuelers Trennung in ein unterworfenes und ein freies Subjekt nicht die einzig mögliche Schlussfolgerung aus seinen herangezogenen Theorien darstellt. Lehmkuhls Vorbehalt setzt eine Ebene tiefer ein: Ihr zufolge ist Arbeit generell durchaus als Quelle einer freien und kreativen Subjektivität anzusehen. Die Internalisierung von Marktmechanismen im Zuge der Entwicklung hin zum Arbeitskraftunternehmer lässt auch sie diesbezüglich jedoch Vorbehalte äußern.

Die Intention, die Meueler mit seinem Buch verfolgt, wird in der kleinen Geschichte ersichtlich, die er seinem Buch voranstellt: Der amerikanische

25 Markert stellt sich noch einer zweiten These der sogenannten Theoretikern der „zweiten Moderne“ entgegen: der These von einer gesellschaftlichen Pluralisierung. „Sind denn die in Konformität mit der Postmoderne beschriebenen spielerischen Rollendifferenzierungen tatsächlich mit neuen sozialen Strukturbildungen verwobene eigensinnige Identitäten, die sich gravierender in das Selbst des Menschen einbinden als die Rolle eines *Surfers* im Internet, der sich in Selbst-Identität mit seinen Lebensbedürfnissen wähnt und doch nur von Oberfläche zu Oberfläche springt?“ (Markert 1998a, 63) Hier ist aus meiner Sicht der polemischen Zurückweisung dieser These eine analytische Betrachtung der Folgen dieser Pluralisierung für die menschlichen Subjekte entgegenzusetzen.

Komponist John Cage habe sich zeit seines Lebens mit seinem Namen auseinandergesetzt; immer habe er versucht, dem Käfig – *cage* –, in dem er sich befinde, zu entfliehen (vgl. Meueler 1993, 7f.). *Die Türen des Käfigs* zu finden und den „Käfig“ zu verlassen: diesen Schritt interpretiert Meueler als Subjektwerdung.

„Die Öffnung des Käfigs kann als Bild für das Bemühen stehen, sich aus der Situation des immer schon der äußeren Natur, der inneren Triebdynamik und der sozialen Welt Unterlegenen zu befreien. Niemand von uns kann über seine Lebensumstände beliebig verfügen, aber wir sind frei, diese Begrenzungen zu erkennen, um – stets Objekt und Subjekt zugleich – die Subjektanteile zu vermehren und zu erweitern.“ (Ebd., 8)

Meueler schreibt dem menschlichen Dasein demnach eine doppelte Form zu: als Objekt „der äußeren Natur, der inneren Triebdynamik und der sozialen Welt“ unterworfen, als Subjekt bemüht, dieser Unterwerfung zu entfliehen. Aufgabe der (Erwachsenen-)Pädagogik²⁶ sei es, diesen Prozess zu unterstützen.

Meueler beginnt sein Buch mit der Rekonstruktion einer Reihe von Theorien des Subjekts²⁷ und bestimmt danach in einer Art Zeitdiagnose diejenigen Bestandteile der äußeren Welt, denen der Mensch als Objekt unterworfen sei und als Subjekt sich zu widersetzen habe. Dies sei vor allem der „Markt“ (ebd., 50), eine übermächtige Ökonomie, die „unser Handeln ebenso wie unser Fühlen, Denken und Wollen samt aller zugrunde liegenden Einstellungen, Selbstbildern, Deutungsmustern und Bedürfnissen“ bestimme (ebd., 51), sowie die „Individualisierung und Vereinzelung“ (ebd., 55) der Menschen, die zwar zu mehr Freiheit, aber auch zum „Vollzug verinnerlichter Marktanforderungen“ führe (ebd., 59).

Hatte Meueler oben die unterworfenene Form menschlichen Daseins mit dem Begriff „Objekt“ umschrieben, so wird in seiner Konkretisierung des Subjektbegriffs deutlich, dass er das Subjekt selbst ambivalent zu denken sucht: unterworfen und frei zugleich. Unter Rückgriff auf das lateinische Adjektiv *subiectus* und den Begriff *subiectum* der antiken Philosophie beschreibt Meueler das Subjekt zunächst als „das Unterliegende, das Unterworfene, das der Gestaltung ausgesetzte“ (ebd., 78). Diesem unterworfenen Subjekt stellt er den Subjektbegriff der Aufklärung, „die Generalthese der abendländischen Philosophie von der Autonomie des Subjekts“ gegenüber (ebd., 81). Dieses

26 Zwar beschränkt sich Meueler auf die Erwachsenenpädagogik, sein umfassender Ansatz muss aber meines Erachtens als Versuch interpretiert werden, den Weg zur Subjektwerdung als Aufgabe der Pädagogik generell herauszustellen.

27 Er referiert hier zunächst die Theorien Kants, Marx', Freuds, Horkheimer/Adornos und Foucaults.

offensichtliche Paradox versucht Meueler in einer Figur zu verschmelzen, die mit *sowohl-als-auch* zu charakterisieren wäre: „Das gänzlich willenlose Objekt gesellschaftlicher Kräfte gibt es ebenso wenig wie das uneingeschränkt autonome Subjekt gänzlich selbstbestimmter Lebensgestaltung. Der Mensch ist nicht ausschließlich durch seine äußeren Lebensbedingungen bestimmt. Er reagiert nicht nur, sondern er agiert auch, er ist erkenntnis- und handlungsfähig.“ (Ebd.) An anderer Stelle schreibt er: „Subjekte [...] scheinen immer unterworfen, aber auch zuweilen frei sein zu können.“ (Ebd., 82) Auch wenn Meueler ein wenig schwankt, ob das Unterworfene nun als „Objekt“ oder als „Subjekt“ zu kennzeichnen sei, so wird das *sowohl-als-auch*, mit dem er das menschliche Dasein zu charakterisieren sucht, klar ersichtlich. Er selbst bezeichnet diese Figur als „Dialektik“ (ebd., 86), an anderer Stelle spricht er von „Ambivalenz“ (ebd., 82)²⁸. Wo er jedoch im weiteren Verlauf seiner Argumentation dieses Verhältnis konkretisiert und normativ auslegt, beschreibt er weit weniger eine Dialektik oder Ambivalenz als vielmehr eine Figur der Entwicklung *vom* unterworfenen *zum* freien Subjekt. „Dialektik“ würde bedeuten, Unterwerfung (*These*) und Autonomie (*Antithese*) in etwas Drittem (*Synthese*) aufzuheben,²⁹ oder aber – im Sinne einer *Negativen Dialektik* Adornos – im Widerspruch von These und Antithese zu verharren. „Ambivalenz“ hieße, das Subjekt konsequent *zugleich* unterworfen und frei zu denken. Diese Denkbewegungen vollzieht Meueler jedoch nicht – das wird besonders deutlich in seiner Auseinandersetzung mit Überlegungen Leo Löwenthals, eines philosophischen Vertrauten Adornos.

Meueler bezieht sich auf eine Schrift Löwenthals mit dem programmatischen Titel *Das kleine Ich und das große Ich*.³⁰ Löwenthal bezeichne das „kleine Ich“ als das „instrumentelle“ auf reine „Selbsterhaltung“ ausgerichtete Ich (Meueler 1993, 90); das „große Ich“ erkenne demgegenüber die „Verblendung“ des „kleinen Ichs“, übe „radikale Kritik“ an der bestehenden Realität und der Herrschaft der instrumentellen Vernunft (ebd.). Meueler greift diese Figur auf und bestimmt das „kleine Ich“ als das „den sozialen Prozessen unterworfenen Subjekt“ (ebd., 91); er spricht von „funktionaler Subjektivität“, die die „Alltagsbewältigung“ ermögliche (ebd., 92.). Dieses „kleine Ich“ fungiere als „Ausgangspunkt der Entwicklung hin zum großen Ich“ (ebd.), das er „als Praxis von Aufklärung, praktizierter Widerständigkeit, phantasievoller

28 Diesen Begriff zitiert er aus: D. Kamper: Zur Geschichte der Einbildungskraft. Reinbek 1990, 272.

29 Wobei in der Dialektik – zumindest in der Hegel’schen Formulierung – der deutsche Terminus „aufheben“ in seiner dreifachen Bedeutung Verwendung findet: in den Bedeutungen *bewahren*, auf eine höhere Ebene *erheben*, aber auch *abschaffen*.

30 Es handelt sich hierbei um die Dankesrede Löwenthals anlässlich der Verleihung des Theodor W. Adorno-Preises der Stadt Frankfurt 1989.

Rebellion“ versteht (ebd., 94). Zwar sei das „große Ich“ keimhaft im „kleinen Ich“ angelegt – in ihm sei „ein Überschuss an Spontaneität, Widerspruch, Widerspenstigkeit, Eigensinn und Konfliktfähigkeit zu verzeichnen“ (ebd., 93) –, als Dialektik oder Ambivalenz kann das hier beschriebene Verhältnis aber nicht angesehen werden; „kleines“ und „großes Ich“ sind vielmehr als verschiedene Ausprägungen des Subjekts zu verstehen, die durch einen Entwicklungsprozess voneinander getrennt sind. Meueler schreibt: „Nimmt man auf einer Plus-Minus-Skala die funktionierende Selbstbehauptung (kleines Ich) als Nullpunkt, dann ergeben sich auf der Plus-Seite denkbare Entwicklungsmöglichkeiten (hin zum großen Ich), die letztlich nur durch den Tod begrenzt sind.“ (Ebd., 95) Und an anderer Stelle: „Ohne Entwicklung von funktionaler zu emanzipatorischer Selbstreflexion ist Subjektentwicklung nicht vorstellbar.“ (Ebd., 93) In der Denkbewegung, die Meueler vollzieht, stellt demnach ein „kleines Ich“ (das er mal als „Objekt“, mal als „Subjekt“ im Sinne der Unterwerfung bezeichnet) den Ausgangspunkt einer möglichen Entwicklung hin zu einem „großen Ich“ (einem „Subjekt“ im Sinne von Autonomie) dar. Und diese Entwicklung kennzeichnet er als Subjektentwicklung, die eine Pädagogik zu unterstützen habe.

In einem späteren Aufsatz, der im Kontext der Argumentation zur Kompetenzentwicklung erschienen ist, vertritt Meueler (2002) unter Rückgriff auf seine oben referierten Überlegungen die These, dass berufliche Weiterbildung ausschließlich die Entwicklung eines „kleinen Ichs“ zur Folge haben könne. Insoweit Weiterbildung entweder durch Vorgesetzte angeordnet werde oder der Aufrechterhaltung der eigenen Beschäftigungsfähigkeit diene, „vervollkommnet das Subjekt im Dienste rigider Selbstdurchsetzung seine Funktionalität“ (ebd., 65). Meueler stellt zwar in Rechnung, dass auch eine Identifikation mit den Lerngegenständen geschehen könne³¹ und dass es Formen der partizipativen Weiterbildung gebe³², aber auch hier sei letztlich Weiterbildung nur im Rahmen der durch die Ökonomie gesetzten Ziele und der Gesetzmäßigkeiten des Marktes möglich (vgl. ebd., 66)³³. Kurz: Auch hier müsse von

31 Er bezieht sich hier auf Holzkamps Vorstellung vom expansiven Lernen (vgl. ebd., 66).

32 Meueler beschreibt diesbezüglich ein berufsbegleitendes Kontaktstudium „Lehren lernen – Lernen lehren“, in dem Honorarkräfte für Erwachsenenbildung „Fortbildungs-Gelegenheiten“ inszenierten, um „anderes und mehr als das bisher Praktizierte“ zu erlernen und auf diese Weise ihre „Lebensqualität [zu] verbessern“ (ebd., 64). Sowohl Lerngegenstände als auch Lernziele würden dabei von den Teilnehmern selbst gewählt und einer politischen Reflexion unterzogen (vgl. ebd.).

33 In Bezug auf das erwähnte partizipative Weiterbildungsmodell bedeute dies: Die Honorarkräfte in der Erwachsenenbildung stünden selbst unter dem Druck der Marktgesetze, ihren Auftraggebern eine hohe Vermittlungsquote ihrer Absolventen in den Arbeitsmarkt und ein günstiges Preis-Leistungs-Verhältnis vor-

der Unterwerfung unter die Logik des Marktes und der Ökonomie gesprochen werden, die Meueler bereits in seinem fast zehn Jahre zuvor erschienenen Buch konstatiert hatte. Dieser Unterwerfung habe sich die Entwicklung eines „großen Ich’s“ entgegenzustellen: mittels „bewusster Selbst-Gewährung von Zeit für nicht ökonomisch nützliche Tätigkeiten“, um die „uns aufgenötigte rigorose Selbst-Kontrolle („Selbst-Management“),“ aufzuweichen, mittels Verzicht auf „Zumutungen permanenter Vergesellschaftung“ wie beispielsweise „Fernsehen und Internet“ und mittels „Herstellung lebenswichtiger Muße“ (ebd., 67).

Um seine Rede vom „großen Ich“ theoretisch zu untermauern, setzt Meueler in diesem Aufsatz die diesbezüglichen Postulate Löwenthals mit subjekttheoretischen Überlegungen des späten Michel Foucault gleich. Foucault habe die normativ-ethische Forderung aufgestellt, das Individuum solle sich als Subjekt konstituieren: „Foucault setzt auf das ethische Subjekt, das sowohl die Verhältnisse (Löwenthals Rede vom ‚großen Ich‘) als sich selbst verändern kann.“ (Ebd.)

Setzt man diese Äußerungen wiederum in Bezug zur Argumentation in Meuelers Buch *Die Türen des Käfigs*, dann scheint Foucaults „Subjekt“ ebenso wie Löwenthals „großes Ich“ auf der Skala vom unterworfenen zum freien Subjekt die Seite des freien Subjekts zu bezeichnen. Interessanterweise ist sein Bezug zu Foucault in diesem Buch jedoch zunächst ein anderer; unter Rückgriff auf Foucault arbeitet Meueler heraus, dass das Subjekt nur als den Techniken der Beherrschung, der Ausgrenzung und Disziplinierung unterworfenen zu denken sei. Foucault habe „die unterschiedlichen Formen, in denen sich menschliche Wesen in umfassenden historischen und gesellschaftlichen Prozessen zu Subjekten zu entwickeln glaubten“ untersucht (Meueler 1993, 42); seine Kritik „an den vorgefundenen idealistischen Subjekt-Konzeptionen“ falle dementsprechend „unerbittlich“ aus (ebd., 43): „Hatten die Vertreter der ‚Kritischen Theorie der Gesellschaft‘ den Verlust des von der Aufklärungsphilosophie beschworenen autonomen und authentischen Subjekts noch beklagt, so begrüßt Foucault gerade diese Entwicklung.“ (Ebd.) Auch wenn Meuelers Darstellung nicht die Art und Weise der disziplinierenden und gleichzeitig produktiven Machtwirkungen deutlich macht, die in Foucaults

weisen zu können. Dieser Druck determiniere wiederum ihren eigenen Weiterbildungsbedarf und die Form der Partizipation: „Tragen die von diesem verhängnisvollen Zirkel betroffenen Lehrer/innen ihre existenziellen Nöte [...] in die Fortbildungsveranstaltung hinein, geht die Unbekümmertheit einer vermeintlich freiwillig in Anspruch genommenen Lern-Gelegenheit verloren. Unwiderwärtlich in den kapitalistischen Zusammenhang des Kosten-Nutzen-Denkens eingebunden, schlägt zwar noch das aufklärerische Gewissen, im sozialen und didaktischen Handeln ein Höchstmaß an Menschlichkeit realisieren und zur Selbstbestimmung ermuntern zu wollen, zugleich breitet sich das lähmende Gefühl von Machtlosigkeit aus.“ (Ebd., 66f.)

Sichtweise das Subjekt allererst konstituieren, so wird doch eines klar ersichtlich: Dieses Subjekt Foucaults steht am anderen Ende der imaginären Skala – am Ende der Unterwerfung.

Ganz offensichtlich ordnet Meueler verschiedenen Phasen des Denkens Foucaults verschiedene Formen von Subjektkonstruktion zu:

„Während Foucault noch 1976 darauf hinwies, dass das Subjekt ‚sujet‘ bedeutete: das Unterworfene, der Untertan, so wird in den Achtzigerjahren deutlich, dass der ‚Tod des Menschen‘ für ihn nicht das Ende jeder Rede vom Menschen ist, sondern der Auftakt, eine Form von Subjektivität herauszuarbeiten [...]. Das Subjekt sei zwar bestimmten Macht- und Wissenskomplexen unterworfen, doch es bestehe Freiheit darin, sich zu diesen Weisen der Unterwerfung von sich aus reflexiv verhalten zu können, so oder so, in Anpassung oder Widerstand, sich fügend oder widersetzend.“ (Ebd., 44)³⁴

Vor dem Hintergrund, dass Meueler einerseits die Konzeptionen Löwenthals und Foucaults tendenziell gleichsetzt und andererseits eine Subjektkonzeption entwirft, die auf der Grundlage Löwenthals eine Entwicklung von einer unterworfenen zu einer freien Subjektivität einfordert, erscheint es hier so, als sei auch Foucaults Subjektkonzeption in dieser Weise zu verstehen: Dem unterworfenen Subjekt, dass Foucault in seinen frühen Schriften herausgearbeitet habe, stünde eine freies, selbstreflexives Subjekt in dessen Spätschriften gegenüber. Nur auf Grundlage dieser Lesart kann Foucault als Gewährsmann dafür herangezogen werden, dass der Unterwerfung unter die Zwecke der Ökonomie ein freies Subjekt der Kontemplation und des Widerstands entgegenzusetzen sei, wie es Meueler in seinem oben zitierten Aufsatz darstellt. Und nur auf dieser Basis kann die Subjektkonzeption Foucaults eine Argumentation stützen, die beruflichen Bildungs- und Weiterbildungsprozessen nur die Entwicklung einer funktionalen und unterworfenen Subjektivität („kleines Ich“) zugesteht.

Nun ist diese Lesart der Schriften Foucaults zwar eine weit verbreitete, keineswegs aber die einzig mögliche.³⁵ Gilles Deleuze – ein philosophischer

34 Leider wird an dieser Stelle nicht ersichtlich, auf welche Schrift Foucaults von 1976 sich Meueler hier bezieht. Hinsichtlich der Subjektivität des „Sich-zu-sich-Verhalten[s]“ zieht er dessen Schriften *Sexualität und Wahrheit Band 2: Der Gebrauch der Lüste* (Org. 1984) und *Genealogie der Ethik* (Interview mit M.F.), in: Dreyfuß & Rabinow: M. Foucault: Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik, Frankfurt 1987, 265-292, heran. Hinsichtlich der unterworfenen Subjektivität bezieht sich Meueler in seinen vorübergehenden Ausführungen vor allem auf Foucault: *Die Ordnung der Dinge* (Org. 1966) sowie auf Sekundärliteratur.

35 Zunächst wäre hier zu differenzieren: Wollte man Foucaults Denken in zeitliche Phasen einteilen, dann wäre zumindest von drei Phasen zu sprechen (vgl. auch Kapitel 2 meiner Untersuchung): Eine erste Phase könnte man als Phase der *Wissensarchäologie* bezeichnen – Hauptwerke wären beispielsweise *Die Geburt*

Weggefährte Foucaults – hat in seiner Auseinandersetzung mit dessen Schriften dargelegt, dass die verschiedenen Dimensionen der Konstitution von Subjektivität, die Foucault in verschiedenen Phasen seines Denkens herausgearbeitet hat, verschiedene Dimensionen *einer* Denkfigur von Subjektivität darstellen. Deleuze zeigt, wie das Verhältnis zu sich selbst Resultat einer Unterwerfung ist und erst aufgrund dessen einen Eigensinn zu entwickeln vermag:

„Auf der einen Seite gibt es einen ‚Bezug zu sich‘ (*rapport à soi*), der sich aus der Beziehung zu anderen herleiten lässt; auf der anderen Seite gibt es zudem ein ‚Sich-Konstituieren‘ (*constitution de soi*), das sich aus dem moralischen Code als Regeln des Wissens ableiten lässt. Diese Ableitung, diese Abkopplung gilt es in dem Sinne zu verstehen, in dem der *Bezug zu sich* Unabhängigkeit gewinnt. Es ist, als ob die Beziehungen des Außen sich falten, sich krümmen, um [...] einen Bezug zu sich entstehen zu lassen, um ein Innen zu konstituieren, das sich in einer ihm eigentümlichen Dimension vertieft und entwickelt.“ (Deleuze 1987, 139f.)³⁶

Das heißt, das „Innen“ des Subjekts steht dem „Außen“ der Welt nicht gegenüber, ist „nicht etwas anderes als das Außen, sondern genau das Innen *des* Außen“ (ebd., 135). Dies legt eine Lektüre der Schriften Foucaults nahe, die die verschiedenen Dimensionen von Subjektivität als einander bedingend begreift. Eine solche Lektüre würde herausarbeiten, dass Foucault in seinem Spätwerk *Selbsttechniken* darstellt, die die Unterwerfung unter Macht- und Wissensformationen *zur Grundlage* haben. Anders gesagt: Die Unterwerfung stellt hier die *Bedingung der Möglichkeit* dar, sich zu sich selbst und zur Umwelt verhalten zu können. Dies aber würde auf Meuelers Ausführungen zur beruflichen Weiterbildung bezogen bedeuten, dass eine freie Subjektivität (ein „großes Ich“) nicht den Gegenpol zur Unterwerfung unter die Zwecke der Ökonomie darstellt, sondern eine solche Unterwerfung zur Voraussetzung hat.

der Klinik (Org. 1963), *Die Ordnung der Dinge* (Org. 1966) und *Archäologie des Wissens* (Org. 1969); eine zweite Phase könnte man als *Genealogie der Macht* kennzeichnen – hier wären besonders die Werke *Überwachen und Strafen* (Org. 1975) und *Sexualität und Wahrheit, Bd. 1: Der Wille zum Wissen* (Org. 1976) zu nennen; eine dritte Phase, die die *Selbsttechniken* zum Gegenstand hätte, würde dann die letzten zwei Bände von *Sexualität und Wahrheit: Der Gebrauch der Lüste* (Bd. 2; Org. 1984) und *Die Sorge um sich* (Bd. 3; Org. 1984) umfassen. Eine diese verschiedene Phasen deutlich voneinander trennende Rezeption versteht das Subjekt zumeist in den ersten zwei Phasen als unterworfen (den Wissensformen beziehungsweise Machtregimen) und in der dritten Phase als selbstreflexiv und frei. In diese Richtung argumentieren beispielsweise Fink-Eitel (1990, 98ff.); Habermas (1988, 324); Honneth (1990, 17); Naumann (2000, 36).

36 Deleuze zitiert die Begriffe „Bezug zu sich“ und „Sich-Konstituieren“ aus Foucault: *Der Gebrauch der Lüste*, Frankfurt 1986, 103.

Nun legt die Tatsache, dass Foucault diese verschiedenen Dimensionen von Subjektivität in verschiedenen Phasen seines Denkens herausgearbeitet hat, allerdings eine Lektüre nahe, die dies als verschiedene Ausprägungen von Subjektivität begreift. Er selbst hat diese Dimensionen nie in einer konsistenten Theorie zusammengeführt. Es ist der große Verdienst Judith Butlers, die verschiedenen Dimensionen, die in Foucaults Denken angelegt sind, in *einer* Figur verschmolzen zu haben und das Subjekt konsequent paradox zu denken: unterworfen und handlungsfähig *zugleich*.³⁷ Diese Denkbewegung scheint mir einer Zeitdiagnose angemessen, die im Postfordismus die Kreativität und Gestaltungsfähigkeit des Subjekts im Arbeitsprozess fordert, zugleich aber eine Unterwerfung unter die Zwecke der Ökonomie konstatiert. Butlers Konzeption vermag zudem herauszuarbeiten, dass dies nicht die Verabschiedung einer normativen Bezugnahme auf des Subjekt heißen muss. Aus diesem Grund werde ich ihre Überlegungen zum Ausgangspunkt meines theoretischen Bezugsrahmens in Teil II meiner Untersuchung machen. Zunächst aber werde ich anhand der Habilitationsschrift Lehmkuhls die Annahme Meuelers relativieren, in beruflichen Bildungsprozessen entstünden nur passive und reaktive Formen von Subjektivität („kleines Ich“).

Lehmkuhl (2002) befragt in ihrer Untersuchung die Psychoanalyse Freuds, ob sie Ansatzpunkte bietet, die für moderne Arbeitsorganisationsformen notwendige Subjektivität der Beschäftigten zur Geltung zu bringen. Zu diesem Zweck gliedert sie ihre Überlegungen in drei Teile: Zunächst wählt sie eine arbeitssoziologische Perspektive und stellt die Bedeutung der Subjektivität für moderne Formen der Organisation von Arbeit dar, wobei sie ihren Fokus auf Modelle von Gruppenarbeit richtet (vgl. ebd., 62ff.). Sie arbeitet auf Basis verschiedener empirischer Untersuchungen heraus, dass die Einführung von Gruppenarbeitsmodellen das Erfahrungswissen der Beschäftigten erfordere und daher nur eine „*partizipationsorientierte Einführungsstrategie*“ Erfolg verspreche (ebd., 101). Eine solche Strategie aber setzt naturgemäß die Bereitschaft der Beschäftigten voraus, dies auch aktiv mitzutragen. Die empirischen Ergebnisse weisen jedoch diesbezüglich auf weit verbreitete Widerstände seitens der Beschäftigten hin (vgl. ebd., 76ff., 108ff.). Aus diesem

37 Wie bereits in Kapitel 2 dargestellt, legt auch Sven Opitz (2004) eine Konzeptualisierung Foucaults Denken vor, in der er ausgehend von dem Konzept der *Gouvernementalität* die verschiedenen Dimensionen von Foucaults Thematisierung des Subjekts in *einer* Denkfigur zu verschmelzen sucht. Ich hatte jedoch deutlich gemacht, dass sich die entscheidenden Hinweise auf die Konstitutionsweise des Subjekts eines Rückgriffs auf Überlegungen Butlers verdanken, deren Konzeption ebenso wie die zeitdiagnostische Einbettung in die Vorstellung von einer postmodernen Gesellschaft, die für die Schlussfolgerungen Opitz' maßgeblich war, an einigen Punkten skizzenhaft blieben, sodass eine weitere Ausformulierung dieser Punkte in Teil II meiner Untersuchung angezeigt zu sein scheint.

Grund sei der Fokus auf die „individuellen Faktoren“ zu richten „die ein Mitgehen, ein Befürworten, ein zögerndes Misstrauen oder eine radikale Ablehnung bei den Beschäftigten hervorrufen“ (ebd., 152). Da es sich hierbei oftmals um unbewusste oder vorbewusste Faktoren handle, wie Lehmkuhl wiederholt herausstellt (vgl., ebd., 102, 121, 231), sei die Psychoanalyse das geeignete Mittel, diesen Faktoren Geltung zu verschaffen.

Dementsprechend widmet sie den zweiten Teil ihrer Untersuchung dem Klassiker der Psychoanalyse: Sigmund Freud. In ihrer minutiösen Rekonstruktion seiner Theorie legt sie besonderes Augenmerk auf die Bedeutung des Unbewussten für das menschliche Verhalten (vgl. ebd., 195ff.). Um dieses *Unbewusste bewusst zu machen*, möchte Lehmkuhl einige Bestandteile der psychoanalytischen Technik für die Pädagogik nutzbar machen: die *freie Assoziation* und die *gleichschwebende Aufmerksamkeit* (vgl., ebd., 248ff.). Ziel ihrer Überlegungen ist, die Ich-Funktion der Beschäftigten, also ihre reflexive Bezugnahme auf sich selbst, zu stärken:

„Die Stärkung des Ichs, die Vergrößerung der inneren Freiheit durch die Revision alter Abwehrstrategien und die Rückeroberung zuvor ins Unbewusste verdrängter Strebungen, erhöht die sozial-kommunikativen und intellektuell-kreativen Fähigkeiten. Bei der Erweiterung dieser Fähigkeiten zeigt sich der Umschlag von Quantität in Qualität am selbstbewusst-umsichtigen, zielorientierten Handeln von Erwerbstätigen, die Widersprüche nicht in selbstschädigender Weise zu verleugnen, sondern zu benennen und, wenn nicht zu lösen, so doch zu bewältigen verstehen.“ (Ebd., 248)

Um dieses Ziel erreichen zu können, plädiert Lehmkuhl für die Schaffung partizipationsorientierter, kommunikations- und kooperationsfördernder Rahmenbedingungen der Erwerbsarbeit (vgl. ebd., 116, 134, 274, 368) sowie für eine berufspädagogische Begleitung der Beschäftigten bei der Einführung neuer Arbeitsorganisationskonzepte (vgl. ebd., 103).

Im dritten Teil ihrer Untersuchung nimmt sie deshalb eine berufspädagogische Perspektive ein und untersucht verschiedene Formen der Subjektorientierung innerhalb dieser Disziplin. Dabei kommt sie zu dem Ergebnis, dass auf das Subjekt zwar in vielfältiger Form Bezug genommen wird; eine theoretisch ausgearbeitete Konzeptualisierung in historisch-konkreter Form wird von Lehmkuhl jedoch vermisst:

„Systematisierungsversuche scheinen dazu zu verleiten, den Menschen in anthropologischen Konstanten zu erfassen; es gibt einen fast ehrfürchtigen Rekurs auf das Allgemein-Menschliche. Es werden gleichermaßen Anleihen bei kulturphilosophischen Ansätzen wie bei radikal-positivistischen Disziplinen wie der Psychologie (in den letzten Jahren bevorzugt der Hirnphysiologie bzw. -biochemie), aber auch der modernen naturwissenschaftlich-experimentell orientierten Psychologie genommen. Das historisch-konkrete Subjekt der bürgerlichen Gesellschaft, das Freud so meis-

terhaft in seinen Komplexen und Leidenschaften, inneren und äußeren Widersprüchen analysiert hat, geht in den verallgemeinernden Betrachtungen verloren.“ (Ebd., 314)

Meine Überlegungen schließen sich ihrem Plädoyer an und stellen die Suche nach einem „historisch-konkreten“ Subjektbegriff ins Zentrum, der auch einer „nach-bürgerlichen“ Gesellschaft angemessen ist – „nach-bürgerliche“ Gesellschaft insofern, als der zweite Teil meiner Überlegungen deutlich machen wird, dass die mehrfach angeführte Zeitdiagnose der Postmoderne mit einigen entscheidenden Implikationen der bürgerlichen Gesellschaft, die Freud so trefflich charakterisiert hat, bricht.

In der Zusammenschau lässt Lehmkuhls Untersuchung zwei Schlussfolgerungen zu, die für meine Argumentation wesentlich sind: *Erstens* wird deutlich, dass die Erwerbsarbeit einen maßgeblichen Einfluss auf die Subjektivität der Beschäftigten hat. Dies wird zum einen ersichtlich daran, dass Lehmkuhl unter Rückgriff auf Bourdieus Begriff des *Habitus* herausarbeitet, dass die Arbeit mit ihren Rahmenbedingungen und Erfordernissen bestimmte Verhaltensweisen und Werturteile auf Seiten des Subjekts zur Folge hat (vgl. ebd., 120). Zum anderen stellt sie unter Rückgriff auf die Techniken der Psychoanalyse Rahmenbedingungen der Arbeitswelt dar, die die Beschäftigten zu vielfältigen Formen von Kooperation und Kommunikation anregen und auf diese Weise deren Subjektivität zu entwickeln vermögen (vgl. 273f., 368ff.). Beide Perspektiven machen den maßgeblichen Einfluss der Erwerbsarbeit auf die Subjektivität der Beschäftigten deutlich.

Zweitens machen ihre Überlegungen ersichtlich, dass es sich – im Gegensatz zur Annahme Meuelers – bei der im Arbeitsprozess erworbenen Subjektivität durchaus um eigensinnige und gestalterische Formen handeln kann. Sie stellt heraus, dass die Einführung und Gestaltung moderner Arbeitskonzepte nur dann von Erfolg gekrönt sein wird, wenn die Beschäftigten mit ihren eigensinnigen, widersprüchlichen und unter Umständen konflikträchtigen Potenzialen und Lösungswegen aktiv an diesem Prozess teilhaben (vgl., ebd., 87, 97, 101, 187, 362, 366). Werde diese Teilhabe realisiert, könne das Subjekt „in seinen sozialen und intellektuellen Fähigkeiten entwickelter“ aus der Erwerbsarbeit hinaustreten „und mit diesem gewachsenen Selbstbewusstsein auch seinen gesellschaftsbezogenen Gestaltungsanspruch wieder stärker als zuvor erheben“ (ebd., 16). Aus dieser Perspektive scheint die Befürchtung Meuelers unbegründet, die Unterwerfung unter die Zwecke der Ökonomie verhindere zwangsläufig die Entwicklung eines „großen Ichs“. Zwar konstatiert auch Lehmkuhl eine Entwicklung, in der eine verstärkt marktinduzierte Betriebsführung diese Teilhabe negiere oder derart instrumentalisieren, dass psychopathologische Probleme die mögliche Konsequenz seien (vgl. dies. 2005). Ihre Argumentation negiert die Möglichkeit der Entwicklung eines

„großen Ichs“ innerhalb der Arbeitswelt jedoch keineswegs generell, sondern nur als Folge einer Entwicklung, in der „dem einzelnen Subjekt die Verantwortung für seine (Selbst-)Verwertung im Unternehmen und am Arbeitsmarkt aufgegeben wird“ (ebd., 87), ohne dass es über die Voraussetzungen und Umstände der Verwertung selbst bestimmen kann.

Vor diesem Hintergrund erscheint es mir wichtig zu fragen, ob posttayloristische und auf Teilhabe ausgerichtete Arbeitsformen nicht *auch* Momente von Unterwerfung und die Figur des Arbeitskraftunternehmers nicht *auch* Momente eigensinnigen Handlungsvermögens implizieren. Anders gesagt, ist es nicht – wie bereits zu Markert angemerkt – die *Ambivalenz* beziehungsweise *Paradoxie* subjektivierter Arbeit, die den Kern dieser Entwicklung ausmacht? Um diese Frage zu beantworten, erscheint es mir ratsam, die subjekttheoretische Sichtweise Lehmkuhls in einer Weise zu ergänzen, die solche Ambivalenzen und Paradoxien fokussiert. Die Psychoanalyse Freuds arbeitet sehr deutlich das Zusammenspiel von unbewussten, vorbewussten und bewussten Faktoren heraus, rückt aber das genannte Verhältnis von Unterwerfung einerseits und Entstehung eigensinnigen Handlungsvermögens andererseits nicht in den Fokus ihrer Betrachtung. Judith Butler hat – ebenfalls unter Rückgriff auf Freud – das Verhältnis von Unterwerfung, Subjektivität und Handlungsfähigkeit ins Zentrum ihrer Überlegungen gestellt. Zur umfassenden Betrachtung der berufspädagogischen Debatte bedarf es jedoch zunächst noch einer Ergänzung: einer Betrachtung des Aspekts der Beruflichkeit.

„Moderne Beruflichkeit“

Das Berufskonzept ist konstitutiv für die Berufspädagogik. Aus diesem Grund konnte die soziologische Kritik am Berufskonzept in der Berufspädagogik nicht undiskutiert bleiben. Auf der einen Seite wird der Kritik am Berufskonzept mit dem Fokus auf Kompetenzentwicklung insofern Rechnung getragen, als es der Kompetenzbegriff erlaubt, berufsübergreifend formuliert zu werden (vgl. Clement 2002, 10).³⁸ Einige Autoren innerhalb der Berufspädagogik er-

38 Dies belegt beispielsweise das vom Fraunhofer Institut für Software und Systemtechnik, dem Bundesinstitut für Berufsbildung, dem Bundesministerium für Bildung und Forschung und verschiedenen Gewerkschaften erarbeitete Konzept zur Neuordnung der Weiterbildung im IT-Bereich. Hier werden – zwar unter der Überschrift „Berufsprofile“ (Borch & Weißmann 2002, 30) – verschiedene Qualifikationsprofile beschrieben und dabei drei „Karriere-Ebenen“ (ebd.) – „Spezialisten“, „Operative Professionals“ und „Strategische Professionals“ – in insgesamt 35 Qualifikationsprofile unterteilt (ebd.). Diese Qualifikationsprofile – beispielsweise ein „Multimedia Developer“ (ebd., 32) oder ein „E-Marketing Developer“ (ebd., 34) – zeichnen sich durch die konsequente Orientierung an Arbeitsbeziehungsweise Geschäftsprozessen und an entsprechenden, prozessorientiert formulierten Kompetenzen aus. Entgegen der Überschrift wird hier der Berufs-

achten daher die Kategorie des Berufs für überholt.³⁹ Andere berufspädagogische Positionen halten demgegenüber an der Kategorie des Berufs fest. Zumeist wird dann jedoch von einer grundlegenden Transformation dieser Kategorie gesprochen.⁴⁰ Ich möchte an dieser Stelle nicht diskutieren, ob diese Vorstellungen einer transformierten Kategorie des Berufs für sich genommen sinnvoll sind – es existieren gute Argumente, die soziale Organisation von Arbeit auch weiterhin entlang von Berufen vorzunehmen –, der Perspektive meiner Untersuchung gemäß interessiert vielmehr, ob und in welcher Weise das Subjekt innerhalb dieser Debatte thematisiert wird.

Einen umfassenden und breit rezipierten Versuch, die Kategorie Beruf dem Wandel der Arbeitswelt entsprechend zu konzeptualisieren, hat Rita Meyer (2000) mit ihrer Dissertation *Qualifizierung für moderne Beruflichkeit* vorgelegt.⁴¹ Ihre These ist, dass die Veränderungen der Arbeitswelt auf der Ebene der „sozialen Realität“, die zu einer Erosion des traditionellen, fachlich geprägten Berufs geführt hätten, in der wissenschaftlichen Debatte vorschnell die Verabschiedung des Berufsbegriffs auf der Ebene der wissenschaftlichen Analyse zur Folge gehabt habe (ebd., 18). Die in Kapitel 1 meiner Untersuchung angeführten Argumente hinsichtlich einer Entberuflichung würden Meyer zufolge zwar die traditionelle Berufskonzeption fachlich-inhaltlichen Zuschnitts betreffen, nicht aber eine Konzeption im Sinne einer „berufsförmige[n] Organisation von Arbeit“ (ebd., 23). Um diese näher zu bestimmen, schließt sie an die soziologische Definition von Daheim u.a. an und beschreibt den Beruf als „spezifische Organisationsform von Arbeit [...], die sich in abstrakten Fähigkeits-, Kompetenz- und Arbeitskraftmustern ausdrückt“ (ebd., 39). Ein auf diese Weise verstandener Berufsbegriff sei im Gegensatz zu einer inhaltlich-fachlichen Konzeption in der Lage, „moderne Formen von Beruflichkeit, die sich vor dem Hintergrund der sozialen Realität veränderter Organisation von Arbeit ergeben“, angemessen zu beschreiben (ebd., 48).

Wie haben wir uns eine solche „moderne Form von Beruflichkeit“ vorzustellen? Meyer fasst diese gegen Ende ihrer Untersuchung wie folgt zusammen: „Als Merkmale einer modernen Beruflichkeit deuten sich gegenüber der traditionellen Berufsform folgende Elemente an:

- geringe Institutionalisierung

begriff jedoch konsequent vermieden, die starke Spezialisierung der einzelnen Profile – besonders auf der Ebene der „Spezialisten“ – und die Abstufung im Sinne hierarchisch geordneter „Karriere-Ebenen“ sprengt eine berufsförmige Schneidung von Qualifikationsprofilen deutlich.

39 Vgl. beispielsweise Arnold, R. 1997, 1999; Grundmann 2001; Lipsmeier 1998; Lisop 1995; Staudt & Kriegsmann 2000.

40 Vgl. neben den im Folgenden diskutierten Ansätzen für viele weitere: Gonon 2002, Pätzold & Wahle 2000.

41 Ihre Dissertation dient ihr als argumentative Grundlage für spätere Überlegungen; vgl. Meyer, R. 2001, 2002, 2004.

- geringe Fachlichkeit
- permanente Veränderung
- hohe Individualisierung
- Dekontextualisierung
- Selbstorganisation
- Autonomie
- keine Begrenzung“ (ebd., 181).

Da die Form von Beruflichkeit sich aktuell in einem Veränderungsprozess befinde, möchte sie „kein konkretes Organisationsmodell für moderne Formen von Berufen“ vorschlagen (ebd.). Dementsprechend bleibt sie bei ihrer eher vagen Kennzeichnung, die Elemente des Bedeutungsverlusts fachlichen Wissens zugunsten „abstrakter Qualifikationen“ (ebd., 190), der Individualisierung der Erwerbsarbeit (vgl. ebd., 195ff.) und der Bedeutung des Berufs für die soziale Organisation von Arbeit (vgl. 39ff., 200ff.) stellt sie jedoch als Kennzeichen einer „moderner Beruflichkeit“ wiederholt heraus.⁴²

42 Aus meiner Sicht wirft ihre Konzeption einige Fragen auf. Zwar bringt sie plausible Argumente vor, die soziale Organisation von Arbeit beruflich zu strukturieren, die Konturen ihres Berufskonzepts bleiben jedoch unscharf. Was unterscheidet beispielsweise einen Industrie- von einem Groß- und Außenhandelskaufmann, wenn man diese Berufe vollständig von ihren inhaltlich-fachlichen Bezügen löst? Auch „abstrakte Fähigkeits-, Kompetenz- und Arbeitskraftmuster[...]“ (Meyer 2000, 39) haben immer eine Inhaltskomponente, wie beispielsweise Euler, D. & Reemtsma-Theis (1999, 173) für den Begriff der Sozialkompetenz deutlich herausarbeiten; kommunikative und soziale Kompetenzen beispielsweise eines Kaufmanns im Einzelhandel unterscheiden sich deutlich von denen eines Krankenpflegers oder Erziehers. Zudem verwickelt sich Meyer in einige Widersprüche: Während sie in der oben zitierten Passage eine „geringe Institutionalisierung“ als Merkmal moderner Beruflichkeit anführt, schreibt sie zwei Seiten zuvor unter der Überschrift: „Wie lässt sich moderne Beruflichkeit kennzeichnen?“: „Ein weiteres Kriterium für die Berufsförmigkeit von Arbeit ist erfüllt, wenn eine dauerhafte Ausübung von Tätigkeiten zudem *durch gesetzliche Formen der Institutionalisierung* normativ begleitet wird.“ (Ebd., 179; Herv. F.F.) Als weiteres Merkmal moderner Beruflichkeit führt sie in der oben zitierten Passage „keine Begrenzung“ an, während sie eine Seite zuvor schreibt, dass „tendenziell von einer *berufsförmigen* Organisation von Arbeit gesprochen werden kann, wenn über die Definition von Kriterien und Merkmalen die Abgrenzung eines sozialen Systems möglich ist“ (ebd., 180). Die an dieser und einigen weiteren Stellen verwendete systemtheoretische Terminologie wird von ihr zudem weder konsequent durchgehalten noch angemessen erläutert. Es wird an dieser Stelle nicht ersichtlich, ob mit Berufen *soziale Systeme* gemeint sind – was aus meiner Sicht nicht der Theoriearchitektur Luhmanns entspräche – oder vielmehr eine *Form* im Sinne Luhmanns *Medium-Form-Unterscheidung*, wie es beispielsweise Lange (1999) ausführt. Ein weiterer Widerspruch zeigt sich in Bezug auf die soziologische Definition des Berufs: Während in der von ihr zitierten und ihrer Argumentation zugrunde gelegten Definition Daheims u.a. Berufe als „Kombination spezifischer Fähigkeiten und Fertigkeiten“ beschrieben

Welchen Status räumt Meyer nun dem Subjekt innerhalb ihrer Konzeption ein? Explizit thematisiert sie das Subjekt nur an einer Stelle – in ihrer Darstellung der berufspädagogischen Entberuflichungsdebatte schreibt sie:

„Die Vertreter der erziehungswissenschaftlichen Disziplinen schließen sich in ihrer Argumentation zum Bedeutungsverlust des Berufes zumeist an theoretische Dimensionen an und verantworten sich in der Tradition der Berufsbildungstheorie vor abstrakten Kategorien wie der Bildung oder dem Subjekt. Sie knüpfen damit an allgemeine Wertvorstellungen an und versuchen, diese normativ umzusetzen. Diese Normativität drückt sich auf der theoretischen Ebene in der Forderung nach veränderten Bezugskategorien aus.“ (Ebd., 25)

Das heißt, den normativen Bezug auf „abstrakte Kategorien“ wie die der Bildung oder des Subjekts macht Meyer dafür verantwortlich, dass die Berufspädagogik dem Beruf einen Bedeutungsverlust attestiert und nach „veränderten Bezugskategorien“ sucht. Das heißt jedoch auch, dass sie sowohl den Subjekt- als auch den Bildungsbegriff als analytische Kategorie zur Beschreibung aktueller Wandlungsprozesse in der „sozialen Realität“ verwirft. Dies wird deutlich im Anschluss an ihre Darstellung der erziehungswissenschaftlichen Professionalisierungsdebatte – dort schreibt sie: „Das Problem der Professionalität stellt sich für Pädagogen in besonderem Maß, weil es, abgesehen von didaktischen Lehr- und Lernkonzepten, kaum abstrakte Theorien gibt, die ein technisches Instrumentarium zur Analyse sozialer Wirklichkeit darstellen.“ (Ebd., 78) Aus meiner Sicht sind es aber gerade Subjekt- und Bildungstheorien, die in besonderem Maße dazu geeignet sind, aus einer pädagogischen beziehungsweise erziehungswissenschaftlichen Perspektive heraus soziale Wirklichkeit und deren Wandlungsprozesse zu analysieren – dies werde ich im weiteren Verlauf meiner Überlegungen zu zeigen versuchen. Da Meyer den Subjektbegriff in dieser Hinsicht verwirft, kann sie Prozesse der *Entwicklung* von Subjektivität nicht analysieren. Dementsprechend werden solche

werden (Meyer 2000, 39; sie zitiert hier: Daheim, Luckmann & Sprondel: Berufssoziologie. Köln, Berlin 1972, 13), schreibt sie an anderer Stelle: „Beruf löst sich in seiner Abstraktheit von der reinen Ausübung einer Tätigkeit und kann im Vergleich zum Qualifikationsbegriff nicht auf die Fähigkeiten, die zur Ausübung einer Tätigkeit benötigt werden, reduziert werden.“ (Meyer 2000, 47) Auch ihre Zurückweisung der inhaltlich-fachlichen Dimension hinsichtlich moderner Beruflichkeit ist widersprüchlich: Sie bezeichnet „Professionen als eine gehobene Form von Beruflichkeit“ (ebd., 51) und nennt als Beispiele für solche Professionen „Juristen und Mediziner“ (ebd., 54). Gerade diese Professionen aber beziehen sich dezidiert auf fachliche Inhalte – in diesem Beispiel juristische Gesetzestexte beziehungsweise die menschliche Physiologie. Dementsprechend wird von anderen Autoren der Nexus von Beruf und Fachlichkeit deutlich herausgestellt (vgl. beispielsweise Baethge & Schiersmann 1998, 28; Gonon 2002, 199).

Prozesse von ihr nicht thematisiert; die Frage, inwieweit ein transformiertes Berufskonzept solche Prozesse zu unterstützen vermag, bleibt undiskutiert.

Auch die Frage nach der *Funktion* von Subjektivität wird von ihr nicht explizit aufgeworfen. Implizit beschreibt sie jedoch sehr nachdrücklich deren Funktion innerhalb der sich wandelnden Erwerbsarbeit: Als „Vorbilder“ für „die Möglichkeit der beruflichen Organisation von Arbeit unter den Bedingungen moderner Arbeitsorganisationsformen“ führt sie die Gruppe der Manager an (ebd., 91). Für diese ergebe sich ein „hohes Maß an Selbstbeteiligung am Zustandekommen der Beruflichkeit“ aufgrund von Erfordernissen der selbstständigen Karriereplanung und der „biographischen Kompetenzentwicklung“, wobei letztere „im Prozess der Arbeit“ geschehe (ebd., 176). Das heißt, innerhalb moderner Formen von Beruflichkeit kommt ihr zufolge dem Subjekt die Funktion zu, seinen eigenen Kompetenzerwerb und den eigenen Karriereverlauf selbstständig zu organisieren.⁴³ Dass das Lernen im Prozess der Arbeit ein hohes Maß an subjektiver Handlungsfähigkeit voraussetzt, hatten wir im ersten Abschnitt dieses Kapitels bereits gesehen. Auf welcher Grundlage und unter welchen Bedingungen diese subjektive Handlungsfähigkeit sich entwickeln kann, nimmt aber auch Meyer nicht in den Blick.

Auch eine berufliche Identität wird von ihr an dieser Stelle kurz angerissen: Unter Rückgriff auf den systemtheoretisch argumentierenden Soziologen Michael Corsten⁴⁴ schreibt sie: „Im Gegensatz zum historischen Berufskonzept wird hier die Identität jedoch nicht über den einmal erreichten Berufsstatus erzielt, sondern im Prozess der in hohem Maß selbstgesteuerten Berufskonstruktion.“ (Ebd.) Meyer schreibt also dem Subjekt eine bedeutende Funktion hinsichtlich der Steuerung und Organisation der eigenen Erwerbsarbeit und der Konstruktion der eigenen beruflichen Identität innerhalb ihres Konzepts von „moderner Beruflichkeit“ zu, thematisiert jedoch nicht die Entwicklung der erforderlichen subjektiven Handlungsfähigkeit und die Frage, inwieweit der Beruf hierzu beitragen kann. Ob ein derart abstrakt gefasstes und von inhaltlich-fachlichen Bezügen befreites Berufskonzept noch zur Entwicklung einer beruflichen Identität beitragen und damit Prozesse der Konstitution von Subjektivität beeinflussen kann, erscheint mir jedoch zweifelhaft.⁴⁵

43 Dieses Argument findet sich beispielsweise auch bei Kruse 2002, 22f, der ansonsten – vgl. unten – eine von Meyer abweichende Position vertritt.

44 Sie bezieht sich auf Corsten: Berufsbiographien als institutionelle Skripte. In: Hoerning & Corsten: Institution und Biographie: die Ordnung des Lebens. Pfaffenweiler 1995, 39-56, hier: 41.

45 Dies stellt auch Wolfgang Lempert (2001) in seiner ansonsten äußerst positiven Rezension des Buchs von Meyer infrage: „Wenn moderne Beruflichkeit mehr als bisher durch generelle soziale Formen und entsprechende Kompetenzen und Lernprozesse als durch fachliche Inhalte, Fähigkeiten und Ausbildungsgänge gekennzeichnet ist und begründet wird: Bieten die zugehörigen Arbeits-, Qualifizierungs- und Karrierestrukturen dann noch ähnliche *Chancen nachhaltig mo-*

Die Frage, ob eine „moderne Beruflichkeit“ die *Sichtbarkeit* der Subjektivität für den Arbeitsmarkt sicherstellen kann, wird von Meyer ebenfalls nicht explizit gestellt. Sie ist allerdings optimistisch, dass der Beruf auch in seiner gewandelten Form die traditionelle Allokationsfunktion beibehält; aufgrund seiner „universellen Codierung“ sei der Beruf „die Voraussetzung, dass auch über den Betrieb hinaus eine Verständigung über Fähigkeiten und sozialen Status [der Arbeitnehmer; F.E.] möglich wird“ (ebd., 47).⁴⁶

In gleicher Argumentationsrichtung wie Meyer grenzt auch Sylvia Rahn (1999) einen historischen, inhaltlich-fachlich gekennzeichneten Berufsbegriff von einem abstrakt-funktionalen ab und macht die letztere Position stark.⁴⁷ Die eben dargelegte Funktion eines funktionalen Berufsbegriffs, „den Aufbau eines bestimmten, identifizierbaren Arbeitsvermögens“ zu benennen, auf diese Weise „Informationen für Betriebe und Arbeitnehmer“ bereitzustellen und somit „beiden Seiten Orientierung“ (ebd., 96) zu bieten, setzt sie in Bezug zur Figur des *Arbeitskraftunternehmers*. Gerade diese Form von Arbeitskraft benötige eine berufliche Konturierung, um eine betriebliche Zuordnung des jeweiligen Arbeitsvermögens zu ermöglichen. Unter Rückgriff auf die Überlegungen Voß' zum „Individualberuf“ postuliert sie, dass der Arbeitnehmer die Form eines Berufs im Sinne eines „identifizierbaren Arbeitsvermögens“ jedoch selbst herzustellen habe (vgl. ebd.).⁴⁸

Noch dezidiierter als Meyer oder Rahn stellen Wittwer & Reimer (2002) die Funktion subjektiver Handlungsfähigkeit heraus, angesichts der Entgrenzung und Flexibilisierung von Arbeit die eigene Beruflichkeit entlang individueller Kompetenzen zu strukturieren. Die betriebsübergreifende Kommunikation über dieses selbst konturierte Arbeitsvermögen stellt ihnen zufolge je-

tierten Arbeitens und Lernens, persönlicher Identifikation und sozialer Integration wie herkömmliche Berufe?“ (Ebd., 149) Zudem ist auch er von Meyers systemtheoretisch argumentierenden Passagen „etwas irritiert“ (ebd., 150). Die Kritik an der systemtheoretischen Beschreibung von Beruflichkeit teilt Manz (1998, 223).

46 Den Begriff der „universellen Codierung“ zitiert sie aus: Harney, K.: Der Beruf als Umwelt des Betriebs. Vergleichende, historische und systematische Aspekte einer Differenz. In: Verbände der Lehrer an berufsbildenden Schulen in NRW: Die Relevanz neuer Technologien für die Berufsausbildung. Krefeld, 1985, 118-130, hier: 118.

47 Ähnlich argumentiert auch Manz 1998; mit Bezug zum Begriff der Kompetenz: Münk 2002.

48 Ähnlich argumentiert auch Georg (1998, 190ff.), allerdings mit nur implizitem Bezug zum Arbeitskraftunternehmer. Er ist aber angesichts eines „ordnungspolitischen Rückzug[s] des Staates und der ‚Verbetrieblichung‘ der Weiterbildung“ (ebd., 193) skeptisch, inwieweit der Beruf diese Allokationsfunktion noch ausüben vermag. Seine Argumentation bleibt dann allerdings normativ bei einer Stärkung des Berufsbezugs stehen; die Frage nach der Inklusion in den Arbeitsmarkt unter den von ihm genannten Voraussetzungen stellt er nicht.

doch nicht mehr der Beruf sicher, vielmehr sei es die „Karriere“, die diese Funktion erfüllen soll (ebd., 184ff.). Karrierewege aber seien immer weniger standardisierbar, es entstünden „Multiple Karrieren“, bei denen jede Tätigkeit sowohl in Verbindung mit den jeweils anderen ausgeübt werden kann als auch sequenziell“ (ebd., 185).⁴⁹

Weder Rahn noch Wittwer & Reimer beantworten jedoch die Frage, wie die Entwicklung der erforderlichen subjektiven Handlungsfähigkeit gefördert werden kann beziehungsweise wie Berufe oder die Karriere mit der Entwicklung von Handlungsfähigkeit in Zusammenhang stehen. Ebenso wenig wird konkretisiert, ob diese Kategorien, auch wenn sie dem Flexibilisierungs- und Individualisierungspostulat entsprechend reformuliert werden, die Sichtbarmachung des je *individuellen* Arbeitsvermögens sicherzustellen vermögen. Dementsprechend äußert sich beispielsweise Kruse (2002) in dieser Hinsicht kritisch gegenüber dem Berufskonzept: Er begreift den Beruf als eine „Subjektschablone“, die wie eine „abgeschlossene Ausgelernten-Identität“ wirke und deshalb der Flexibilisierung, dem lebenslangen Lernen und der persönlichen aktiven Positionierung und Umorientierung auf dem Arbeitsmarkt entgegenstehe (ebd., 27).

Ein anderer Weg, „am Konzept der Beruflichkeit festzuhalten und es zugleich grundlegend zu modernisieren“ (Rauner 2002, 111), wird im Anschluss an die Konzeption von *Lernfeldern* in der *entwicklungslogischen Strukturierung beruflicher Lerninhalte* gesehen. Die Konstruktion von Lernfeldern erfolgt bekanntermaßen nicht fachsystematisch, sondern arbeitsprozessbezogen und ist damit als Reaktion auf die gestiegene Bedeutung von Arbeitsprozesswissen anzusehen (vgl. ders., 1998a, 15). Diese Vorgehensweise verbindet Rauner in seinem Konzept einer „entwicklungslogischen Lehrplanstruktur“ mit einer subjektbezogenen Bildungsgangdidaktik, wie sie Blankertz und andere im Anschluss an die Empfehlungen des Deutschen Bildungsrats für das Kollegschulmodell in den Siebzigerjahren entwickelt hatten (Rauner 2002, 115). Dieser Bezug ist jedoch eher programmatischer Natur, denn als theoretische Grundlage seiner eigenen Konzeption dient ihm das Modell der „fünf Entwicklungsstufen vom Neuling zum Experten“ von Dreyfus & Dreyfus.⁵⁰ Dieses Modell der Entwicklung menschlicher Fähigkeiten und Intelligenz basiere auf der Vorstellung einer „holistischen Kompetenz“, auch in unvollständig beschreibbaren Problemsituationen kompetent handeln zu können, indem ein analytisch-distanziertes Subjekt sich in Richtung eines teilnehmen-

49 Aus soziologischer Perspektive postuliert Corsten ähnliches, wie in Kapitel 1 der vorliegenden Arbeit bereits diskutiert wurde. Beide Positionen nehmen jedoch trotz ihrer inhaltlichen Nähe keinen Bezug aufeinander.

50 Rauner bezieht sich hier auf: Dreyfus, H.L. & Dreyfus, S.E. (1987): Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmachine und dem Wert der Intuition. Reinbek.

den Könnens fortentwickle (Rauner 2002, 115). Der Fortschritt von einer Entwicklungsstufe zur nächsten solle mittels spezifisch hierauf zugeschnittener Lernbereiche ermöglicht werden, die die „für jede Entwicklungsstufe charakteristischen Merkmale[.] der Handlungssituationen“ konkretisierten (ebd., zu den Lernbereichen: vgl. ebd., 117).⁵¹

Dieses Konzept ist eingebettet in Rauners Vorstellung einer „modernen Beruflichkeit“ (ders. 1998a, 20), die er mit vier Kennzeichen zu beschreiben sucht:⁵² *Erstens* solle die Entwicklung von Berufen von der „Oberfläche des technischen Wandels“ abgelöst auf der Basis von „Arbeitszusammenhängen“ geschehen, die sich aus „umfassenden und zusammenhängenden Arbeitsaufgaben“ zusammensetzten und sich jeweils auf einen „im Kontext gesellschaftlicher Arbeitsteilung klar identifizierbaren und zusammenhängenden Arbeitsgegenstand“ bezögen (ebd.). Auf diese Weise erhöhe sich das „Identifikationspotenzial“ des Berufs (ebd.). *Zweitens* erfordere die „Rücknahme von Arbeitsteilung“ und die Prozessorientierung innerhalb moderner Organisationsformen von Arbeit eine „deutliche Reduzierung der Anzahl der Berufe und ihre Verschmelzung zu Kernberufen“ (ebd.). Die Orientierung an Arbeitszusammenhängen und die Verschmelzung zu Kernberufen führe zu einer Verlängerung des Lebenszyklus der Berufe, worin Rauner das *dritte* Kennzeichen moderner Beruflichkeit sieht (vgl. ebd., 21). *Viertens* schließlich sollten die Berufsbilder offen und dynamisch gestaltet sein.⁵³ Beruflichkeit müsse

- „in adäquaten Qualifizierungs- und Bildungsprozessen als *exemplarisch* für berufliche Tätigkeit von Fachkräften erfahrbar werden,
- sich ausweiten können im Zuge *verantwortlicher Mitgestaltung* von Arbeit, Arbeitsorganisation und Technik und damit der Aufgabenzuschneide,
- zu neuen, auch berufsübergreifenden Aufgaben ‚wandern‘ können: ‚*Selbstmanagement*‘ statt Erdulden der Modernisierung im bloßen Hin- und Hergeworfen-Werden“ (ebd., 22; Herv. beim zweiten und dritten Punkt F.E.).

Die Formulierungen *verantwortliche Mitgestaltung*, vor allem aber *Selbstmanagement* verweisen hier auf die Funktion von Subjektivität hinsichtlich selbstgesteuerten Gestaltens der eigenen Erwerbsarbeit und damit in Richtung der subjektiven Anforderungen an Beschäftigte im Sinne des *Arbeitskraftunternehmers*. Die hiermit verbundenen Schlussfolgerungen teilt Rauner jedoch nicht. Ebenso wie Meyer oder Rahn macht er die Figur des verberuflichten Arbeitnehmers stark, denn nur die Verberuflichung senke die Schwelle zwi-

51 Ebenso schon – mit weniger deutlichem Bezug zum Kollegschaftsmodell – Rauner 1999, bes. 430ff.

52 Ähnlich auch Rauner 1998b, 161ff.; 2001, 199ff.

53 Ähnlich auch – mit Bezug zum Begriff der Wissensgesellschaft – Laur-Ernst 2001.

schen Schule, Ausbildung und Arbeitswelt und stelle damit die Allokation auf dem Arbeitsmarkt sicher (vgl. Rauner 2001, 185ff).⁵⁴

Als Grundlage der genannten Arbeitszusammenhänge und als „Bezugspunkt für die Entwicklung von Berufsbildungsplänen“ dienen in seinem Konzept berufliche Arbeitsaufgaben (Rauner 1998a, 24):

„Die beruflichen Arbeitsaufgaben entspringen nicht einem Prozess der Aggregation von elementaren, abstrakten Grundfertigkeiten und Grundkenntnissen, wie sie in der Mikroanalyse von Arbeitstätigkeiten als kleinste Einheiten angenommen werden. Genau umgekehrt wird hier der übergeordnete sinnstiftenden Arbeitszusammenhang und der Beruf mit seinem identitätsstiftenden Potenzialen zum Ausgangspunkt für die Identifizierung der den Beruf konstituierenden Arbeitsaufgaben.“ (Ebd.)

Diese Arbeitsaufgaben nun sind genau der Punkt, an dem die entwicklungslogische Strukturierung von Lerninhalten in Rauners Konzept einer modernen Beruflichkeit eingebettet ist, denn diese Arbeitsaufgaben dienen der Formulierung und Konkretisierung der Lernbereiche, die die Entwicklung vom Neuling zum Experten in der Sichtweise Dreyfus' & Dreyfus' ermöglichen soll (vgl. ebd., 25).

Im dargelegten Bezug auf die „identitätsstiftenden Potenziale“ des Berufs und der entwicklungslogischen Strukturierung der Lerninhalte ist auch der Bezug zur Formulierung von Entwicklungsaufgaben im Sinne der Bildungsgangdidaktik des Kollegschulmodells zu sehen, die ich im nächsten Kapitel diskutieren werden. Rauners Überlegungen werden jedoch von theoretischen Einsichten und empirischen Ergebnissen aus dem Kollegschulversuch infragegestellt. Im nächsten Kapitel wird sich erweisen, dass berufliche Identität einerseits in entscheidendem Maße von *fachlichen Inhalten* beeinflusst wird, andererseits aber vor dem Hintergrund einer zunehmenden *Individualisierung von Berufsbiographien* problematisch erscheint. Rauner geht hierauf nicht explizit ein: Er fragt weder, wie angesichts einer zunehmenden Individualisierung von Erwerbverläufen dem Beruf noch eine identitätsstiftende Funktion zukommen kann, noch überprüft er, ob umfassende berufliche Arbeitsaufgaben die Funktion konkreter fachlicher Inhalte hinsichtlich der Identifizierung mit dem Beruf zu übernehmen vermögen.⁵⁵ Die Erhöhung des identifikatorischen Potenzials von Berufen, die Rauner in der Orientierung an umfassenden

54 Interessanterweise ist sich Rauner jedoch an anderer Stelle durchaus nicht sicher, ob die Orientierung an Prozessen letztlich nicht doch zur „Erosion des Berufskonzeptes“ beiträge (ders. 1998b, 163).

55 Vgl. zur Konkretisierung seines Konzepts den Beruf des Kfz-Mechatronikers (Rauner & Spöttl 2002). Auf die Frage der Entwicklung einer beruflichen Identität gibt aber auch diese umfangreiche Konzeptualisierung eines Berufsprofils keine hinreichende Antwort.

Arbeitszusammenhängen verortet, wird von ihm weder theoretisch noch empirisch hinreichend untermauert.

In ähnlicher Weise wie Rauner stellen auch Beathge-Kinsky & Kupka (2001) hinsichtlich der Kategorie des Facharbeiterberufs einen Bezug zwischen der Prozessorientierung betrieblicher Produktion und einer entwicklungslogischen Betrachtung der Lernenden her. Auf Basis ihrer empirischen Ergebnisse fokussieren sie letztere jedoch hinsichtlich „persönliche[r] Entwicklungsmöglichkeiten“ (ebd., 181). Die Facharbeiterausbildung, der aktuelle Arbeitseinsatz und die zukünftige Beschäftigung würden von den Befragten selbst im Sinne eines „*biographischen Projekts*“ auf die eigenen Entwicklungsmöglichkeiten bezogen (ebd.). Um dieser Entwicklung Rechnung zu tragen, müssten die Betriebe „im Rahmen von Prozessorientierung solche Arbeitsbedingungen und Entwicklungsperspektiven offerieren, die ein besonders Maß *betrieblicher Anerkennung und Wertschätzung* signalisieren“ (ebd., 182; Herv. F.E.). Diese Bedeutung von Prozessen der Anerkennung korreliert mit meinen bereits skizzierten empirischen Befunden sowie weiteren Positionen aus Kapitel 1 (Bensel; Novak; Womack u.a.) und ist auch Gegenstand theoretischer Annahmen zum Subjekt – ich komme darauf zurück.

Zusammengefasst: Innerhalb einer die „moderne Beruflichkeit“ fokussierenden berufspädagogischen Debatte wird die *Funktion* von Subjektivität – zumindest implizit – in der selbstorganisierten Gestaltung der Erwerbsarbeit, dem eigenständigen Erwerb erforderlicher Kompetenzen und der selbstständigen Konturierung eines eigenen identifizierbaren Arbeitsvermögens gesehen. Diese Postulate korrelieren mit den in Kapitel 2 zur *Subjektivierung von Arbeit* und zum *Arbeitskraftunternehmer* diskutierten Annahmen. Inwieweit eine transformierte Beruflichkeit zum *Erwerb* der geforderten subjektiven Handlungsfähigkeit beitragen kann, bleibt hingegen offen; die Frage der identitätsstiftenden Funktion des Berufs wird weder hierauf bezogen, noch hinsichtlich einer zunehmenden Individualisierung problematisiert. Die Funktion des Berufs, das Arbeitsvermögen der Beschäftigten für den Arbeitsmarkt sichtbar zu machen (Inklusion), wird auch unter den Bedingungen von Flexibilisierung des Arbeitsmarktes und Individualisierung der Erwerbsverläufe zumeist dem Beruf zugeschrieben. Indes konnte die Frage, inwieweit dies auch auf das subjektive und individuelle Arbeitsvermögen des Arbeitskraftunternehmers zutrifft, nicht hinreichend beantwortet werden. Bevor ich deshalb in Teil II meiner Untersuchung mittels einer Befragung subjekttheoretischer Überlegungen mich der Bildung und Inklusion des Arbeitskraftunternehmers zu nähern versuche, werde ich im folgenden Kapitel die bereits mehrfach angeführten Konzeptionen zur Kollegschule hinsichtlich meiner Fragestellung diskutieren.

4 Beruf, Bildung und Identität

In den vorangegangenen beiden Kapiteln hatten wir gesehen, wie die aktuellen Debatten von Soziologie und Berufspädagogik den Wandel der Arbeit theoretisch zu fassen versuchen, welche Rolle sie dem arbeitenden Subjekt jeweils zusprechen und in welcher Weise das Subjekt hierbei in den Blick gerät. Zur Vervollständigung dessen bedarf es abschließend eines Blickes auf die aktuelle Debatte um das Verhältnis von Beruf und *Bildung*. Eine umfassende historische Rekonstruktion dieses spannungsreichen Verhältnisses ist somit an dieser Stelle nicht angezeigt, ich schicke nur einige einleitende Bemerkungen vorweg.

Die Bildungskonzeption Wilhelm von Humboldts ist als Grundmotiv in annähernd jede zeitgenössische erziehungswissenschaftliche Formulierung des Bildungsbegriffs eingeschrieben. Koller (1999, 51) sieht den „Kern von Humboldts Bildungstheorie“ in dem Ziel, „die Gesamtheit der menschlichen Anlagen und Potenziale so weit, so umfassend und so ausgewogen wie möglich zur Entfaltung zu bringen“. Eine funktionspezifische, spezielle Bildung, also Bildung, die einer bestimmten gesellschaftlichen Funktion, beispielsweise der Ausübung eines Berufes, dient, ist aus Humboldts Sicht dieser allgemeinen Menschenbildung sowohl logisch als auch chronologisch nachzuordnen (vgl. Gruschka 1987; Kade 1983; Ruhloff 1993). Diese strikte Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung war und ist für die Berufspädagogik eine stete Provokation. Dementsprechend ist es Tradition der deutschen Berufspädagogik – prominent: Kerschensteiner, Spranger, Blättner –, diese Trennung im Sinne einer *Bildung im Medium des Berufs* aufzuheben (vgl. hierzu Lange 1995, 74ff; Stratmann 1995, 168, 293ff.).

Als wohl elaboriertestes Unterfangen, diese Trennung nicht nur theoretisch, sondern auch in der praktischen Umsetzung zu überwinden, ist der im Anschluss an die bereits mehrfach angeführten Bildungsratsempfehlungen von 1974 in Nordrhein-Westfalen ins Leben gerufene Kollegschulversuch

anzusehen.¹ Hiermit war ein weit reichender Anspruch verbunden: Sollte die Überführung der vertikalen Gliederung des deutschen Schulsystems in eine horizontale gelingen, so musste innerhalb der Sekundarstufe II eine Zusammenführung studienvorbereitender und berufsbildender Bildungsgänge erreicht werden. Dies implizierte die Notwendigkeit, theoretisch zu begründen, warum und auf welche Weise berufsqualifizierende Ausbildung und allgemeine Menschenbildung zugleich und anhand derselben Inhalte gelingen können (vgl. Deutscher Bildungsrat 1974, 65f. und passim).²

Ich werde im vorliegenden Kapitel die These vertreten, dass sowohl die Flexibilisierung und Entstandardisierung der Arbeit als auch die Individualisierung der Gesellschaft gerade diejenige Dimension des Berufs unterminieren, die im Rahmen des Kollegsulversuchs als Scharnier zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung angesehen wurde: die Identifizierung mit dem Beruf, die Herausbildung einer *beruflichen Identität*. Dies ist deshalb von Bedeutung, weil auch aktuelle Positionen zur Verbindung von Bildung und Beruf auf die Überlegungen zum Kollegsulversuch zurückgreifen, die genannten gesellschaftlichen Entwicklungen aber ebenso nur marginal aufgreifen wie die theoretischen Grundlagen der Kollegsulschule – dies verdeutlicht der erste Abschnitt dieses Kapitels. Daher werde ich im Anschluss daran die theoretischen Grundlagen der Kollegsulschule rekonstruieren und anhand empirischer Ergebnisse aus der Begleitforschung zum ursprünglichen Kollegsulversuch zeigen, dass berufliche Identität maßgeblich auf einer Identifikation mit berufsfachlichen Inhalten beruht. Hieraus resultiert mein Argument, dass ein unter den Bedingungen einer flexibilisierten Arbeitswelt von fachlichen Inhalten weitgehend befreites Berufskonzept nicht als Quelle einer beruflichen Identität angesehen werden kann.³ Zum Abschluss dieses Kapitels werde ich zeigen, dass auch die zweite oben angeführte Entwicklung – die zunehmende Individualisierung von Biographien und Lebensentwürfen – hinsichtlich der Entwicklung einer beruflichen Identität sich als problematisch erweist: Vertreter des Kollegsulmodells selbst problematisieren vor dem Hintergrund

1 Vergleicht man die Planungsgrundlage des Kollegsulversuchs (Kultusminister NRW 1972) mit den Bildungsratsempfehlungen (Deutscher Bildungsrat 1974) so fallen die Parallelen inhaltlicher Art sofort ins Auge. Auf die Tatsache, dass die Bildungsratsempfehlungen, obwohl zwei Jahre später veröffentlicht, maßgeblich in die Planungsgrundlage des Kollegsulversuchs eingeflossen sind, weisen Schenk (1995, 344) und Hoffmann (1991, 47) explizit hin. Weitere doppelqualifizierende Schulversuche verorten sich ebenfalls in dieser Tradition; vgl. beispielsweise zum Hamburger „BIM“-Modell Jungblut 1994.

2 Vgl. hierzu ebenso Hoffmann 1991, 58; Kultusminister NRW 1972, 31ff., Kultusminister NRW 1976, 296 und passim; Schenk 1995, 378; kritisch: Ruhloff 1975.

3 Vgl. auch den entsprechenden Einwand Lemperts (2001), den ich in Kapitel 3, Anm. 45 der vorliegenden Arbeit diskutiert hatte.

dieser Zeitdiagnose das identifikatorische Potenzial des Berufs. Mit diesem Argumentationsgang möchte ich plausibilisieren, dass das Konstrukt einer beruflichen Identität die Fragen nach der Konstituierung von Subjektivität in flexibilisierten und entgrenzten Arbeitsformen und nach einem entsprechenden Bildungsbegriff nicht zu beantworten vermag.

Bildung im Medium beruflicher Arbeit

Die Debatte um Beruf und Bildung war – auf dem Hintergrund der Bildungsexpansion der späten Sechziger und frühen Siebzigerjahre, vor allem aber angestoßen durch die Bildungsratsempfehlungen von 1974 – in den Siebzigerjahren durch eine besondere Intensität gekennzeichnet. Seitdem ist jedoch ein gewisses Nachlassen dieser Intensität zu verzeichnen. Über die Gründe dieses Nachlassens kann nur spekuliert werden, es erscheint mir jedoch plausibel, einen Grund hierfür in der Fokussierung des Kompetenzbegriffs durch die Berufspädagogik zu sehen. Wie im vorigen Kapitel dargelegt, wurden bereits in den Bildungsratsempfehlungen Kompetenzen als dem Subjekt eigentümliche Dispositionen verstanden, die ihm eine reflexive Handlungsfähigkeit in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen ermöglichen. Das heißt, im und durch das Lernen für den Beruf sollen Kompetenzen erworben werden, die auch in allen anderen Lebensbereichen die Handlungsfähigkeit des Subjekts erweitern (vgl. Deutscher Bildungsrat 1974, 49 und passim). Diese Position hat sich in der Berufspädagogik weitgehend durchgesetzt, auch das wurde im vorigen Kapitel ersichtlich.

Komplementär zu dieser Position wurde und wird zunehmend die Bedeutung überfachlicher Kompetenzen für die berufliche Arbeit selbst konstatiert (vgl. bspw. Maag Merki 2004; Meyer, R. 2000). Das bedeutet: Wenn einerseits das Lernen für den Beruf auch die Handlungsfähigkeit für private und gesellschaftliche Bereiche zu erweitern vermag und andererseits für den Beruf eine umfassende, eben nicht nur berufsfachliche Handlungsfähigkeit erforderlich wird, dann scheint in der Tat die Verbindung beruflicher und allgemeiner Bildung gelungen. In gewisser Weise bildet die Debatte um die Subjektivierung von Arbeit einen Gipfel dieser Entwicklung, denn nunmehr scheint das Ganze menschlicher Subjektivität funktional für die berufliche Arbeit zu sein.

Konstitutiv für den erziehungswissenschaftlichen Bildungsbegriff ist jedoch ein gewisses Maß an Utopie, die das Gegebene transzendiert; Bildung in diesem Sinne ist niemals nur funktional (vgl. für viele: Peukert 1998). Deshalb ist Vonken (2001, 520) zuzustimmen, wenn er den Kompetenzbegriff als „ökonomisierte Variante“ des klassischen Bildungsbegriffs bezeichnet. Zwar sei mit dem „Kompetenzbegriff letztlich der Mensch als ganzes gemeint [...], mit seinem Wissen, seinen Fertigkeiten, seinem Willen, kurz: seiner Persönlichkeit“, „die Entwicklung der Persönlichkeit des Menschen“ werde aber

ausschließlich unter der Perspektive einer „Nutzung und Entfaltung ebendieser Persönlichkeit in ökonomischen Zusammenhängen“ betrachtet (ebd., 505). Es verwundert daher nicht, dass trotz der Fokussierung des Kompetenzbegriffs die Debatte um das Verhältnis von Bildung und Beruf seit den Siebzigerjahren zwar abgeebbt, keineswegs aber zum Erliegen gekommen ist.⁴

Wie sehr diese Debatte auch aktuell auf den Überlegungen zur Kollegscheule fußt und wie sehr die utopische Dimension des erziehungswissenschaftlichen Bildungsbegriffs dabei aus dem Blick gerät, lässt sich exemplarisch anhand der Beiträge zum Thementeil „Bildung im Medium beruflicher Arbeit“ der *Zeitschrift für Pädagogik* (Heft 2/2004) zeigen. Allen vier Beiträgen ist erstens gemeinsam, dass sie nicht nur die utopische Perspektive des erziehungswissenschaftlichen Bildungsbegriffs nicht thematisieren, sondern die erziehungswissenschaftliche Debatte um den Bildungsbegriff selbst kaum wahrnehmen:

Rauner und Bremer (2004) schreiben das vom mir bereits im vorigen Kapitel referierte Konzept der Entwicklung vom Novizen zum (beruflichen) Experten fort, ohne zu begründen, inwieweit dies als Bildung im erziehungswissenschaftlichen Sinne zu verstehen wäre. Sie grenzen sich vom Wissenschaftsbezug des Bildungsbegriffs in den Bildungsratsempfehlungen ab, indem sie einem solchen fachsystematischen Wissen ein handlungslogisches Können entgegenstellen, und beschreiben die Entwicklung dieses Könnens vom „Anfänger (Novizen) zur reflektierten Meisterschaft (Experten)“ (ebd., 155) in der bereits dargestellten Weise. Zwar stellen sie in diesem Zusammenhang mehrfach „das Subjekt des Lernens“ (ebd.) und nicht die objektiven beruflichen Anforderungen ins Zentrum ihrer Überlegungen; warum damit aber schon Bildung im erziehungswissenschaftlichen Sinne angesprochen sein und warum diese Entwicklung hin zur „reflektierten Meisterschaft“ das Gegebene transzendieren sollte, wird von Ihnen nicht thematisiert. Bildungstheoretische Überlegungen sucht man vergebens.

Das gilt auch für den Beitrag von Bremer und Haasler (2004). Bildung wird hier als allgemeine Menschenbildung der beruflichen Bildung gegenübergestellt und der Institution der allgemeinbildenden Schule zugeschlagen. Die Mängel innerhalb dieser Institution wiederum werden als Ursache für die in ihren empirischen Untersuchungen festgestellten Defizite in Bezug auf die Entwicklung fachlicher Kompetenzen und beruflicher Identität betrachtet:

„In einer Zeit ausufernder Erziehungsimperative, die paradoxerweise die Zuständigkeit pädagogischer Institutionen normativ umso unvermeidlicher begründen, je fraglicher ihre an basalen Kriterien gemessene Leistungsfähigkeit schon bei einer beiläu-

4 Vgl. bspw. Arnold 1996, Duncker 2005; Giesicke 2005; Gruschka 1987; Harney & Zymek 1994; Kade 1983; Kutscha 2003; Schulz 1996.

figen Überprüfung wird, sollte die Arbeitsteilung zwischen Schulen, die einer allgemeinen Menschenbildung dienen, und der Berufsausbildung ein besonderes Forschungsinteresse herausfordern. [...] Bildungsdefizite, die in der Primar- und Sekundarstufe I entstehen und durch das System nicht beseitigt, vielmehr durch es hindurch geschleppt werden, konfrontieren die Berufsbildung mit der Aufgabe, die Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass die für den Beruf zur Verfügung stehende Lernzeit nach eigener Norm im Ergebnis erfüllt werden kann.“ (Ebd., 179f.)

Implizit reformulieren die Autoren an dieser Stelle genau jene von Humboldt vorgenommene chronologische Nachordnung der beruflichen gegenüber der allgemeinen Bildung. Der Bezug dieses Artikels zum Thema *Bildung im Medium beruflicher Arbeit* ist daher nur schwer zu erkennen.

Auch Fischer und Röben (2004) knüpfen an berufspädagogische Überlegungen an, die ich bereits im vorigen Kapitel vorgestellt hatte: an die zunehmende Bedeutung von Arbeitsprozesswissen und von Lernen im Prozess der Arbeit. Der zweite Fokus ihres Aufsatzes ist die Unterscheidung zwischen organisationalem und individuellem Lernen und die Umsetzung von Formen lernender Unternehmen in vier verschiedenen Ländern der EU. Ihre empirischen Untersuchungen belegen den Autoren zufolge, dass Lernen im Medium beruflicher Arbeitsprozesse innerhalb lernender Unternehmen „eine Mitwirkung der Beschäftigten bei der Gestaltung von Arbeit und Technik im Betrieb ermöglicht [...] und von den Lernenden als anregend, abwechslungsreich und kompetenzfördernd beschrieben“ wird (ebd., 199). „Berufliche Bildung als Subjektbildung“ werde in den untersuchten Betrieben „explizit gefördert“ (ebd., 194). Zweck dieses Lernens aber sei die „Einbeziehung der Expertise möglichst aller Mitarbeiter für die Optimierung betrieblicher Abläufe und Ergebnisse“ (ebd., 199). Das bedeute, „die Ansprüche an die Dienstbarkeit und Einsatzbereitschaft des Subjekts für das Unternehmen“ seien „deutlich gestiegen“ (ebd., 104). Neben diesem organisationalen habe ein solches Lernen aber auch einen individuellen Nutzen, insofern die Arbeitenden ihre Kompetenzen besser im Betrieb zu Geltung bringen könnten. Inwieweit dieser individuelle Nutzen jedoch auch aus „berufsbiographischer Perspektive“ (ebd., 199) den Individuen zu Gute kommt, könne nicht beantwortet werden: „Es bleibt offen, welchen Ertrag die Individuen von diesem Lernen haben, wenn sie sich freiwillig oder gezwungenermaßen von der ‚lernenden Organisation‘ lösen.“ (Ebd.)

Maag Merki (2004) identifiziert Bildung mit überfachlichen Kompetenzen; als Beispiele nennt sie „soziale Kompetenzen oder Selbstkompetenzen“ (ebd., 202), ohne diese näher zu definieren. Im Gegensatz zur utopischen Dimension des erziehungswissenschaftlichen Bildungsbegriffs bezieht sie überfachliche Kompetenzen jedoch ausschließlich auf deren Nutzung in betrieblichen Kontexten: Solche Kompetenzen erwiesen sich „als bedeutsames Quali-

tätsmerkmal eines zukunftsgerichteten Unternehmens [...], da u.a. die Humanressourcen zentral über den Erfolg eines Unternehmens bestimmen“ (ebd.). Zwar konstatiert sie als Ergebnis ihrer empirischen Untersuchung, dass der Erwerb überfachlicher Kompetenzen „einen Ertrag für das einzelne Individuum haben kann“ (ebd., 219), worin dieser individuelle Ertrag aber besteht, und ob damit bereits ein rein betrieblicher beziehungsweise ökonomischer Nutzen transzendiert wird, klärt sie nicht. Mit der erziehungswissenschaftlichen Debatte um den Bildungsbegriff setzt auch Maag Merki sich nicht auseinander.

Vor dem Hintergrund meiner Fragestellung ist neben der soeben dargestellten Gemeinsamkeit, den erziehungswissenschaftlichen Bildungsbegriff nicht wahrzunehmen, auch die zweite Gemeinsamkeit aller vier Artikel als Desiderat aufzufassen: Die Individualisierung biografischer Entwürfe und Verläufe wird ebenso wie die Flexibilisierung und Entstandardisierung der Arbeitswelt nur marginal thematisiert. Die Bildungsratsempfehlungen aus dem Jahre 1974 gehen von der Prämisse aus, dass im Medium beruflicher Arbeit auch Kompetenzen erworben werden, die über die Verwendung in betrieblichen und ökonomischen Kontexten hinaus von Bedeutung sind. In den vorliegenden Artikeln aus dem Jahre 2004 hingegen wird dieser Punkt skeptischer bewertet (Fischer & Röben) beziehungsweise uneindeutig (Maag Merki) oder überhaupt nicht thematisiert (Rauner & Bremer; Bremer & Haasler). Ob diese Prämisse auch unter den Bedingungen einer flexibilisierten Arbeitswelt und einer individualisierten Gesellschaft gilt, bedarf in jedem Falle einer deutlichen Fokussierung dieser Bedingungen. Dies wird in den vorliegenden Artikeln aus dem Jahre 2004 nicht in hinreichendem Maße geleistet.

Die Aufsätze von Rauner und Bremer sowie von Bremer und Haasler berufen sich dezidiert auf die Theorie zur Kollegschule. Allerdings findet sich hier keine theoretisch ausgearbeitete Rekonstruktion des Konzepts einer beruflichen Identität, welches in der Theorie zum Kollegschulmodell die Verbindung zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung leisten sollte. Es erscheint daher ratsam, sich an dieser Stelle gründlich mit dem Konzept der Kollegschule auseinanderzusetzen, um im Anschluss daran erneut die Frage zu stellen, wie dieses Konzept unter den Bedingungen einer flexibilisierten und entstandardisierten Arbeitswelt und einer zunehmenden gesellschaftlichen Individualisierung zu bewerten ist.

Theoretische Grundlagen der Kollegschule und die Rolle einer beruflichen Identität

Den Vorsitz der Planungskommission Kollegschule hatte Herwig Blankertz inne, der bereits in seiner Habilitationsschrift von 1963 – *Berufsbildung und Utilitarismus* – „das historisch folgenreiche Missverständnis einer Trennung

von Bildung und Beruf“ untersucht hatte und auf dieser Grundlage forderte, „die Wahrheit der Idee der Allgemeinbildung heute in der beruflichen Bildung aufzuheben“ (Blankertz 1986, I).

Blankertz ging von der Annahme aus, dass die Legitimation des Gymnasiums in Form einer „Theorie allgemeiner Menschenbildung“ (ders. 1995, 324), die sich einer beruflichen Spezialisierung entziehen sehe, faktisch nicht aufrechtzuerhalten sei: Auf der einen Seite sei das Ziel aller Erziehungsanstrengungen nur durch die Zukunft der Lernenden und damit auch durch deren Berufstätigkeit zu legitimieren – auch die gymnasiale Bildung sei als studienvorbereitende und wissenschaftspropädeutische berufsorientiert (vgl. ebd., 324ff.). Auf der anderen Seite vollziehe sich Bildung immer am konkreten Gegenstand. Dieser entspringe jedoch keiner bildungstheoretischen Ableitung, sondern den jeweiligen gesellschaftlichen Anforderungen. Von bildungstheoretischer Bedeutung hingegen sei die Formulierung allgemeiner Lernziele, vor denen sich diese Inhalte zu verantworten hätten. Im Kollegschulversuch seien die Lernziele durch zwei Prinzipien definiert gewesen: „durch die Wissenschaftsorientiertheit allen Lernens und durch das Prinzip der Kritik“ (Kutscha 2003, 338), Vor dem Hintergrund einer „radikal verwissenschaftlichen Zivilisation“ sei daher „wissenschaftsorientiertes Lernen im ‚Medium des Berufs‘“ möglich (ebd.). Jedoch erst eine „soziale Mobilität“ (Blankertz 1975, 71) erlaube es, „die berufliche Arbeit als die Daseinsmöglichkeit freigesetzter Subjektivität zu begreifen“ (ebd.), insoweit sie von der Determination vorgegebener Lebenswege befreie. „So erscheint die den Berufsbegriff zerstörende Mobilität als neue Bildungskraft, jedenfalls soweit und insofern das Richtmaß dieser Mobilität in dem Grad von Freiheit gesehen wird, der sich im Wechsel und Wandel der Berufe realisiert.“ (Ebd.)⁵ Anknüpfungspunkte für eine Theorie der Integration allgemeiner und beruflicher Bildung sah Blankertz daneben in Rousseaus Vorstellung von der Entwicklung personaler Identität im Jugendalter, der zufolge Identitätsentwicklung nur in Abhängigkeit von äußeren Ansprüchen an das Individuum zu denken ist. Zu diesen Anforderungen zählte Blankertz auch die Wahl eines Berufs und die Qualifizierung hierfür (vgl. ders. 1983, 139ff.). Es war Blankertz aber aufgrund seines frühen Todes als Folge eines Verkehrsunfalls nicht mehr vergönnt, diese Anknüpfungspunkte weiter zu entfalten.

Bildung im Medium des Berufs blieb indes Leitlinie des Kollegschulversuchs. Die Mitarbeiter Blankertz und im weiteren Verlauf des Kollegschulversuchs federführenden Mitgestalter – allen voran Andreas Gruschka und Hagen Kordes – haben die theoretischen Vorgaben Blankertz’ jedoch nur zum Teil aufgenommen. Zwar blieb die Orientierung an der Identitätsentwicklung im Jugendalter Fokus ihrer Konzeption, als theoretische Referenz diente ih-

5 Ich danke Günter Kutscha für den Hinweis auf diese Textstellen.

nen aber das Modell der *Entwicklungsaufgaben* von Robert J. Havighurst.⁶ Besonders Gruschka entwickelte dabei ein wesentlich statischeres Modell von Identität, als es in Blankertz Überlegungen angelegt war.

Die grundlegende didaktische Perspektive der Kollegschule liegt in einer kritischen Abgrenzung von der Vorstellung, dass „die Bildungsentwicklung der Lernenden, also deren *Entwicklungslogik*, so mit jener *Sachlogik* institutionalisierter Bildungsgänge korrespondiert, dass ein optimales Lernen gewährleistet ist“ (Gruschka & Kutscha 1983, 888). Vielmehr soll der subjektive Bildungsgang der Lernenden selbst – also deren subjektive Wahrnehmung des objektiven Bildungsangebots – in den Mittelpunkt der didaktischen Überlegungen gerückt werden. Diese *Bildungsgangdidaktik* fokussiert demnach den Begriff Bildungsgang in seiner doppelten Bedeutung:

„Mit dem Begriff Bildungsgang bezeichnen wir das strukturierte Lehr-Lern-Programm, das durch die Schulen angeboten wird und das sich die Jugendlichen zu eigen machen. Der Begriff hat also eine objektive und zugleich eine subjektive Bedeutung. Mit den administrativen Regelungen (Curricula der Fächer, Kursfolgen, Praktika und Prüfungsverfahren) schafft die Schule den objektiven Rahmen für das Lernen. Die Jugendlichen nehmen die didaktisch vorstrukturierten Lernangebote in eigener Weise auf und, wenn ihre Bildungsgänge gelingen, verarbeiten sie das Curriculum subjektiv sinnvoll, indem sie die objektiven Anforderungen mit den individuellen Lernwünschen und Lernmöglichkeiten verbinden.“ (Gruschka 1985, 12)⁷

Diese Beziehung zwischen objektivem Bildungsangebot und dessen subjektiver Aufnahme spiegelt genau jenes Verhältnis von objektiven Anforderungen an das Individuum und deren subjektiver Verarbeitung wider, das im Konzept der *Entwicklungsaufgaben* als Anlass für die Identitätsentwicklung des Individuums postuliert wird:

„Das curriculum vitae eines Menschen ist beschreibbar als Abfolge von Entwicklungsaufgaben. Der Einzelne erlebt unabweisbare gesellschaftliche Anforderungen, die er aufgrund seiner bisher entwickelten Identität deutet und aufgrund seiner bisher entwickelten Kompetenz bearbeitet. Die Kollegschule vermittelt objektive Anforderungen, die auf den Beruf, auf politische Mündigkeit und auf sozial verantwortliches Handeln vorbereiten. Die Jugendlichen strukturieren diese Anforderungen als eigene

6 Besonders dessen Werke *Developmental Tasks and Education* und *Human Development and Education* wurden hierfür herangezogen. Vgl. zu Havighurst auch Trautmann 2004, der dessen Konzeption der Entwicklungsaufgaben ähnlich wie Gruschka interpretiert, an einigen Stellen jedoch mit kritischem Abstand kommentiert.

7 Ähnlich Hericks 1998, 176; Meyer, M. 1995, 278ff.

Entwicklungsaufgaben, in deren Lösung sie ihre fachliche Identität und Kompetenz weiterentwickeln.“ (Ebd.)⁸

Das Konzept der Entwicklungsaufgabe wurde von Havighurst im Anschluss an Bühler und Erickson entwickelt. Da ausgehend von entwicklungspsychologischen Theorien wie beispielsweise derjenigen Piagets angenommen werden müsse, dass die formalen Kompetenzen des Subjekts mit dem Jugendalter ausgebildet seien, müssten andere, äußere Anlässe „die Entwicklung des Menschen in Gang halten“ (Gruschka 1985, 45). Genau diese äußeren Anlässe werden als Entwicklungsaufgaben bezeichnet, „die jeweils neue inhaltlich komplexe Problemlösungssituationen für den Menschen aufwerfen. Sie entscheiden darüber, ob er sich in seinem Lebenszyklus anlässlich der Aufgaben weiterentwickelt und individuiert.“ (Ebd.)

Um dieses Konzept zur Grundlage der Kollegschele zu erheben, musste demzufolge der jeweilige schulische (also objektiven) Bildungsgang im Sinne so verstandener Entwicklungsaufgaben interpretiert werden können:

„Wenn wir die Annahme Havighursts übernehmen, dann ist dies nur legitim, wenn wir nachweisen können, dass die objektiven Rahmenbedingungen der Ausbildung den Schüler trotz aller Varianz der jeweiligen subjektiven wie institutionellen, curricularen oder personalen Konstellationen nötigen, sich bestimmten Entwicklungsaufgaben zu stellen und sie zu lösen.“ (Ebd., 47)

Und da „die Wahl und Vorbereitung auf eine berufliche Tätigkeit“ als eine zentrale Entwicklungsaufgabe des Jugendalters von Havighurst postuliert wird (ebd., 47)⁹, sei es in einem doppelqualifizierenden Bildungsgang möglich, den objektiven Bildungsgang als Entwicklungsaufgabe zu interpretieren.¹⁰

Wir hatten bereits gesehen, dass der Begriff der Kompetenz, verstanden als subjektive Disposition, in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen reflektiert handeln zu können, quasi als Scharnier zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung dient. Das Postulat des Kollegschulmodells liegt nun genau darin, die Lösung von Entwicklungsaufgaben als Entwicklung so verstandener Kompetenzen zu betrachten: „In der Lösung von Entwicklungsaufgaben wird Kompetenz entwickelt, eine generative geistige Struktur,

8 Entsprechende Definitionen finden sich auch in Gruschka 1991, 277; Kordes 1989, 46; 1996, 41.

9 Vgl. hierzu auch den programmatischen Aufsatz von Gruschka & Kutscha 1983: *Berufsorientierung als „Entwicklungsaufgabe“ der Berufsausbildung*.

10 Dies wird als zentrales Argument für die Stärke doppelqualifizierender Bildungsgänge und damit der Kollegschele immer wieder vorgebracht; vgl. bspw. Blankertz 1986, 28; Gruschka 1991, 278f.; Jungblut 1994, 95ff.; Kell 1991, 170 und passim; LSW 1988a, 11; Schenk 1998, 269f.

ein Potenzial von Fähigkeiten, das subjektiv sinnvolles, objektiv angemessenes Handeln auch in relativ neuartigen Situationen zu bewältigen ermöglicht.“ (Ebd., 12) Und die so verstandene Entwicklung von Kompetenzen als Folge gelingender Bewältigung von Entwicklungsaufgaben wird zugleich als Identitätsentwicklung interpretiert: „Identität bildet sich in den Lernprozessen, in denen der Lernende Kompetenz entwickelt, die ihm objektiv angemessenes Handeln im Einklang mit seiner Person, seinen Zielen, seinen Werten, seiner Weltanschauung ermöglicht.“ (Ebd.)

Zusammengefasst: Kompetenzen werden als Handlungsdispositionen beschrieben, die eine reflexive Handlungsfähigkeit in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Zusammenhängen erlauben und deshalb die Trennung von allgemeiner Bildung und beruflicher Ausbildung überwinden sollen. Die Entwicklung solcher Kompetenzen wird zugleich als Identitätsentwicklung begriffen und der Lösung von Entwicklungsaufgaben zugeschrieben. Das heißt, Identitätsentwicklung wird hier zum entscheidenden Bezugspunkt einer Bildung im Medium des Berufs.

Dieses Konzept bettet Gruschka (1987) in das Humboldt'sche Bildungsverständnis ein. Dessen Privilegierung der allgemeinen Bildung interpretiert Gruschka nicht als „Negation von Ökonomie und Technik“ an sich (ebd., 159), sondern als Zurückweisung der utilitaristischen Ausrichtung der „Aufklärungspädagogen“ (ebd., 157) – beispielsweise Campes –, in der Humboldt eine „Verkürzung der Erziehung des Menschen“ in Form dessen „Zurichtung auf die Imperative der Ökonomie“ (ebd., 158) erblickt habe. „Gegen diese Verallgemeinerung des Menschen unter heteronome Normen der Zweckrationalität stellte Humboldt die Besinnung auf die Autonomie des Einzelnen, auf die Freisetzung des Menschen zum Bewusstsein seiner Individualität.“ (Ebd.) Eine so verstandene „Individualitätsbildung“ aber könne sich nach Humboldt nur in einem vom gesellschaftlichen Anpassungsdruck befreiten „Schonraum“ entwickeln (ebd.). Erst nachdem sich auf diese Weise die Individualität eines Menschen gebildet habe, könne seine Vorbereitung auf einen Beruf gelingen, ohne ihn in der Anpassung an berufliche Zwänge zuzurichten.

Individualitätsbildung in diesem Sinne könne also nach Humboldt nicht anhand ökonomisch oder technisch geprägter Inhalte gelingen, deshalb sei dessen Bildungskanon auf die Mathematik, die Deutsche Sprache und das Studium der griechischen Antike beschränkt gewesen. „Unter den historischen Voraussetzungen des frühen 19. Jahrhunderts“ hält Gruschka dies für „plausibel“ (ebd., 159), denn weder hätten die Naturwissenschaften zu diesem Zeitpunkt „den Grad theoretischer Durchdringung erreicht, der sie zum Propädeutikum für wissenschaftliche Studien qualifiziert“ hätte, noch wohnte den Technologien „ein Maß an Wirksamkeit und Formalität inne, dass ihnen das Formale der Erklärung oder der Beherrschung der Welt abgesehen“ habe werden können (ebd.). Genau diese Situation aber habe sich heute geändert:

Auch beruflichen Inhalten wie beispielsweise der „CNC-Technik“ wohne nunmehr „das Allgemeine“ inne – in diesem Falle „die allgemeine Tendenz zur Automatisierung der Gesellschaft“ (ebd., 164). Im Gegensatz zur Situation im frühen 19. Jahrhundert sieht Gruschka also heute keinen Grund mehr, als allgemein eingestufte Inhalte wie etwa „ein klassisches Drama“ gegenüber beruflichen Inhalten zu privilegieren (ebd.).

Damit aus der Beschäftigung mit beruflichen Inhalten aber Bildung im Sinne Humboldts werde, sei die „unbedingte Hingabe des Lernenden an die Sache“ vonnöten (ebd., 167). Dieser Hingabe stünde jedoch die „Vielzahl disparat zueinander stehender Fächer“ im Wege. Für Gruschka ist es der *Beruf*, „von dem aus sowohl die Komposition der Fächer gelingen kann, wie ihre Verklammerung zu einem einheitsstiftenden Bildungsprozess“ (ebd.). Die subjektive Hingabe an die berufliche Sache könne aber nur bei einer Identifizierung mit ihr gelingen. Im Resultat führe dies zu einer tragfähigen beruflichen Identität. Und genau diesen Prozess der „Identitätsbildung des Menschen“ begreift Gruschka als Individualitätsbildung im Sinne Humboldts (ebd., 168).

An anderer Stelle (1985) präzisiert Gruschka seine Vorstellung von einer solchen beruflichen Identität: Identität denkt er in zwei Dimension, deren Verbindung er als „Doppelbezug“ des Identitätsbegriffs bezeichnet (ebd., 59): auf der einen Seite eine „*personale Identität*“, das heißt, „dem Schüler muss es gelingen, zwischen seiner Vorstellung von sich selbst und seinem praktischen Handeln eine Verbindung zu sehen“ (ebd.), auf der anderen Seite eine „*soziale (fachlich-akzentuierte) Identität*“, denn „der Schüler [ist] immer auch darum bemüht, in der Ernstsituation seiner Praxis [...] von Anderen die Zustimmung, Anerkennung und Förderung zu bekommen, die ihm sagt, dass er mit seinen Konzepten als Person wirkt“ (ebd.).

Dreierlei ist hier für meine Überlegungen von Bedeutung: Zunächst wird die Entwicklung der personalen Identität als Folge einer „Verbindung“ zwischen „sich selbst“ und „seinem praktischen Handeln“ verstanden. Diese „Verbindung“ kann als *Identifikation* interpretiert werden – ich identifiziere mich mit dem, was ich tue – und es ist im Weiteren zu fragen, womit *genau* diese Identifizierung stattfindet, wenn von einer gelungenen beruflichen Identitätsentwicklung gesprochen wird. Zweitens suggeriert der postulierte „Doppelbezug“ des Identitätsbegriffs einen Zusammenhang zwischen der sozialen und der personalen Identität; die „Anerkennung“ der eigenen Person als Bestandteil der sozialen Identität gewinnt auf diesem Weg eine Bedeutung auch für die Entwicklung der personalen Identität. Drittens schließlich legen die zitierten Passagen einen Nexus zwischen dem hier vertretenen Identitätsbegriff und meinem eingangs dargelegten Verständnis von Subjektivität nahe: Eine „Vorstellung von sich selbst“ ist als *Selbstreflexivität* zu interpretieren; Kompetenzentwicklung als „Folge gelingender fachlicher Identitätsbildung“ zu

verstehen heißt, Identitätsentwicklung als Ursprung von *Handlungsfähigkeit* anzusehen; mit „seinen Konzepten als Person“ zu wirken, lässt auf einen *Eigensinn* des jeweiligen Individuums schließen. In der Zusammenschau bedeutet dies, dass die Konstituierung von Subjektivität der Identifikation mit dem eigenen beruflichen Handeln zu entspringen scheint, aber auch der Anerkennung der eigenen Person. Die Frage nach Prozessen der Anerkennung wird in den empirischen Studien zum Kollegs Schulmodell jedoch nicht gestellt und muss daher in Teil II meiner Überlegungen ihre Berücksichtigung finden; auf die Frage der Identifizierung hingegen lassen sich in diesen Studien Antworten finden, hierauf geht der nächste Abschnitt ein.

Einige empirische Ergebnisse: die Bedeutung fachlicher Inhalte

Zur Darstellung der empirischen Ergebnisse bezüglich meiner Frage, wie Prozesse der Identifikation mit dem eigenen beruflichen Handeln konkret zu denken sind, stütze ich mich in erster Linie auf die Habilitationsschrift von Andreas Gruschka (1985), die die Evaluation eines doppelqualifizierenden Bildungsgangs des Kollegs Schulversuchs zum Gegenstand hat, in dem der berufsqualifizierende Abschluss zum Erzieher in Verbindung mit der allgemeinen Hochschulreife erworben werden kann.¹¹

Um so komplexe Gegenstände wie die Entwicklung von Kompetenzen und Identität einer empirischen Überprüfung zugänglich zu machen, führt Gruschka auf Basis der oben referierten Annahmen einige weitere theoretische Operationen durch: Die umfassende Entwicklungsaufgabe der Berufswahl und -qualifizierung wird in vier Entwicklungsaufgaben der Erzieherausbildung differenziert, die so postulierten Entwicklungsaufgaben werden in Evaluationsaufgaben überführt und zur Auswertung deren Lösungsversuche durch die Lernenden werden Deutungsmuster rekonstruiert.

Zu den Entwicklungsaufgaben der Erzieherausbildung: Die Komplexität der übergreifenden Entwicklungsaufgabe Berufswahl erlaube es den Lernenden nicht, sie in beliebiger Weise zu lösen: „In der Auseinandersetzung mit den Erwartungen und objektiven Strukturen reagiert der Schüler in seiner

11 Die Fragestellung der Evaluation bezieht sich darauf, ob Kompetenzentwicklung in einem doppelqualifizierenden Bildungsgang den Ansprüchen an Berufsausbildung und Allgemeinbildung gerecht wird, beziehungsweise ob sich sogar „eine Verbesserung der Lernmöglichkeiten und Kompetenzentwicklung“ empirisch untermauern lässt, wie es die theoretischen Postulaten dieses Konzepts erwarten lassen (ebd., 22). Meine Frage danach, *auf welchem Wege* eine berufliche Identität sich entwickelt, *womit genau* eine Identifikation stattfindet, steht also nicht im Zentrum der Studie von Gruschka. Das heißt, dass ich diese Frage von außen an die Ergebnisse der Studie herantrage und diese daher einer eigenen Interpretation unterziehen muss.

Ausbildung keineswegs willkürlich und wahllos, vielmehr kann bei allen Schülern eine gemeinsame übergreifende Problemlösungsstrategie entdeckt werden.“ (Ebd. 47) Angesichts des objektiven Bildungsgangs seien die Lernenden genötigt, die übergreifende Entwicklungsaufgabe „in eine Sequenz von vier Teilaufgaben“ zu untergliedern (ebd.): erstens, „sich zunächst über die eigenen Erwartungen und Motive klar zu werden“, woraus „notwendig die Auseinandersetzung mit dem *Berufsrollenverständnis*“ folge (ebd., 48); zweitens, sich „seinen späteren Adressaten gegenüber pädagogisch zu verhalten lernen und hierfür eine stabile Vorstellung der *pädagogisch ausgewiesenen Fremdwahrnehmung* [zu] erarbeiten“ (ebd.); drittens, „sich zu einem ihn anleitenden Konzept pädagogisch-praktischen Handelns ‚durch[zu]ringen‘“ (ebd.); viertens schließlich, „eine Bewertung seiner erreichten Kompetenz und Sicherheit [zu] versuchen, um zu einer Verhaltensstrategie für das anschließende Berufspraktikum zu kommen“ (ebd.). Diese vier Entwicklungsaufgaben werden also deduktiv aus den Anforderungen des objektiven Bildungsgangs abgeleitet; dies wird später einer der zentralen Kritikpunkte Kordes' an diesem Konzept sein. Bei der genaueren Betrachtung dieser Entwicklungsaufgaben wird bereits ersichtlich, dass in deren Beschreibung berufsfachliche Inhalte eine maßgebliche Rolle einnehmen:

Hinsichtlich der ersten Entwicklungsaufgabe – der Auseinandersetzung mit dem Berufsrollenverständnis – gingen die Lernenden zunächst von einer „noch *naiven pädagogischen Anthropologie*“ aus, die die Erziehungsbedürftigkeit des Menschen als Grundlage allen pädagogischen Handelns bestimme (ebd., 141). „Diese setzt er in konkretisierte Imperative an die erzieherische Praxis um. Ohne solche Imperative würde er ein ‚leeres‘ Berufsrollenverständnis formulieren.“ (Ebd.) Auch wenn hier fachliche Inhalte zunächst von außen an die Ausbildung herangetragen werden, so wird bereits an dieser Stelle ein Nexus zwischen diesen und der Berufsrolle postuliert. Hinsichtlich der zweiten Entwicklungsaufgabe – der Erarbeitung einer stabilen Vorstellung der *pädagogisch ausgewiesenen Fremdwahrnehmung* – bedürfe es der Entwicklung kognitiver, affektiver und praktischer Sicherheit. Zur kognitiven Sicherheit zählt Gruschka „wissen, was Kinder schon oder noch nicht können“, „wissen, was die Bedürfnisse der Kinder sind“, „wissen, nach welchen Regeln Kinder miteinander umgehen“ und „wissen, wie typische Konflikte (Aggressionen) zustande gekommen sein können“ (ebd., 152). Hinsichtlich der dritten Entwicklungsaufgabe – ein leitendes Konzept pädagogisch-praktischen Handelns zu erarbeiten – sei der Erwerb der Fähigkeit zur „Entscheidung über Basisnormen im pädagogischen Umgang“ und „paradigmatischer Handlungskompetenzen“ gefordert (ebd., 165). Genauer: Die Lernenden erlebten in ihren Praktika immer wieder spezifische Standardsituationen, die sich in strukturell ähnlichen pädagogischen Problemlagen äußerten, also „*Grundfiguren pädagogischer Anlässe bzw. Probleme*“ (ebd., 158). Die Antwort der Lernen-

den hierauf sei eine „bestimmte Handlungskompetenz“ um praktisch zu reagieren (ebd.). Diese seien nur auf dem Hintergrund „pädagogische Grundsatzentscheidungen des Schülers“ zu realisieren, wenn er „zwischen den Handlungsalternativen zur Lösung der Anlässe entscheidet“ (ebd., 159). „Die den Einzelfall verallgemeinernde Struktur des Problems muss durch eine *pädagogisch-normative Orientierung* bearbeitet werden.“ (Ebd., 161). Die Lernenden müssten Theorie als „kritischer Instanz zur Praxis“ und als „Hilfsmittel der Praxis“ unterscheiden können (ebd., 162) und Theorie auch erfahren als das, „was der Schüler für sich verbindlich macht“ (ebd., 163). Zudem müsste der Lernende „in der Lage sein, seine *Orientierung* als solche zu begründen, seine Wahl *gegenüber Alternativen zu rechtfertigen und zu vermitteln*“ (ebd., 159). Hinsichtlich der vierten Entwicklungsaufgabe schließlich – der Herausbildung einer Verhaltensstrategie für das anschließende Berufspraktikum – schreibt Gruschka, „Wissen um den pädagogischen Auftrag einer Institution“ und „um die außerpädagogischen Aufgaben des Erziehers“ seien ebenso auszubauen wie die Fähigkeit zur „konzeptgeleiteten Identifikation pädagogischer Anlässe“ und zur „Auslegung von Erziehungsplänen“ (ebd., 179). In der Zusammenschau machen diese Formulierungen deutlich, dass die Deduktion von Entwicklungsaufgaben hier maßgeblich auf fachlichen Inhalten fußt. Insoweit die Entwicklung einer beruflichen Identität der Lösung dieser Entwicklungsaufgaben zugeschrieben wird, legen also bereits die theoretischen Annahmen dieses Konzepts nahe, berufliche Identität durch fachliche Inhalte konstituiert zu begreifen.

Diese Bedeutung berufsfachlicher Inhalte für die Entwicklung einer beruflichen Identität, die hier bereits auf der Ebene der theoretischen Annahmen ersichtlich wird, bestätigen auch die empirischen Ergebnisse dieser Studie. Um diese darzustellen, muss das empirische Vorgehen jedoch genauer erläutert werden.

Zur Ableitung von Evaluationsaufgaben: Evaluationsaufgaben seien als „nachgestellte[.] Entwicklungsaufgaben“ zu verstehen (ebd., 86), denen vier Konstitutionsprinzipien zu Grunde lägen: Erstens müssten sie „*typische Problemkerne und Konflikte*“ der Entwicklungsaufgaben repräsentieren (ebd.), zweitens die „*objektiven Entscheidungsdilemmata*“ aufzeigen, vor denen die Lernenden bei der Lösung der entsprechenden Entwicklungsaufgabe stünden (ebd.), drittens die „*subjektive Bedeutung* der vorangegangenen Lernphase“ für die Lernenden darstellen (ebd.), viertens schließlich der „*Komplexität*“ der Entwicklungsaufgabe adäquat sein (ebd., 87). Als Bestandteile dieser Evaluationsaufgaben werden schriftliche und mündliche Interpretationen, begründete Stellungnahmen, Problemanalysen, Antizipationen von Handlungsalternativen sowie Simulationen von Teamsitzungen genannt (vgl. ebd., 92ff.). Hierauf folgen lernbiographische Interviews (vgl. ebd., 98ff.) sowie Unterrichtsbeobachtungen (vgl. ebd., 103). Die dokumentierten Lösungen der Evaluations-

aufgaben wurden mittels Objektiver Hermeneutik ausgewertet, um idealtypische Orientierungsmuster und deren Elaborierungsgrade zu rekonstruieren und auf dieser Basis zwischen tragfähigen und krisenhaften Lösungen der Evaluationsaufgabe zu unterscheiden (vgl. ebd., 105ff.).¹²

Zu Orientierungs- beziehungsweise Deutungsmustern als Auswertungskategorien der empirischen Daten: Gruschka geht von der Annahme aus, dass die Lösung der Entwicklungsaufgabe in allen ihren Teilaspekten sich in „*einer bestimmten übergreifenden Kompetenz*“, niederschlägt; es gäbe „generative Zentren der Aufgabenlösung“ und nicht eine additive oder isolierte Entwicklung der verschiedenen benötigten Teilkompetenzen (ebd., 61). Zur Begründung dieser Annahme führt er an, dass erstens die Entwicklung einer fachlichen Identität die Lernenden veranlasse, „Prinzipien oder leitende Ideen“ zu suchen, „die die Kontinuität des eigenen Verhaltens erlebbar macht“ (ebd., 61f.), und zweitens angesichts einer „erfahrenen Normenkontingenz“ ein „Bemühen um Konsistenz im Verhalten“ anzunehmen sei (ebd., 62).

Um die Entwicklung „*einer bestimmten übergreifenden Kompetenz*“, eines „generativen Zentrums der Aufgabenlösung“ empirisch erfassen zu können, nimmt Gruschka Bezug auf ein Konstrukt, „welches die Dialektik objektiver und subjektiver Elemente genauso ausdrückt wie die Unterstellung der Generativität der Kompetenz via sinnstruktureller Verankerung im Subjekt bzw. in der Interaktion des Subjekts mit seiner Umwelt: das Konstrukt des Deutungsmusters oder, wie wir lieber sagen, das des Orientierungsmusters“ (mit Bezug auf Oevermann: ebd., 62). Gruschka versteht Orientierungsmuster als „bewusstseinsfähige, aber nicht bewusstseinspflichtige generative Regelsysteme für Interpretationen und Argumentationen, die funktional auf Probleme sozialen Handelns bezogen sind“ (ebd.).¹³ Jedes dieser Muster erfülle vier Funktionen, die ein konsistentes in Bezug Setzen der verschiedenen Teilkompetenzen ermögliche: eine Benennungs- oder Interpretations-, eine Bewertungs-, eine Erklärungsfunktion sowie die Eröffnung von Handlungsperspektiven für das eigene Handeln (vgl. ebd., 65ff.).

Orientierungsmuster bezeichnen somit einerseits die „Struktur und Leistungen [...], durch die das jeweilige Schülerverhalten ausgewiesen ist“ (ebd., 71), das hieße, es gebe eigentlich so viele Orientierungsmuster wie Schüler.

12 Gruschka unterscheidet insgesamt sieben Stufen der Elaborierungsgrade der Orientierungsmuster (vgl. ebd., 110f.). Darauf aufbauend werden verschiedene Teilkompetenzen formuliert und deren Entwicklungsstufen auf Skalen aufgetragen, die der Quantifizierung der qualitativen Auswertung dienen (vgl. ebd., 111ff.). Dies hier im einzelnen darzustellen würde den Rahmen meiner Untersuchung sprengen, ohne der Beantwortung meiner Fragestellung dienlich zu sein.

13 Gruschka zitiert hier: Lempert, W. u.a.: *Konzeption zur Analyse der Sozialisation durch Arbeit*. Berlin 1979, 423.

Orientierungsmuster aber stützten sich andererseits auf „angebotene Modelle aus der Praxis“ (ebd.), die Praxis wiederum liefere nur ein begrenztes Repertoire von Mustern: „Die Praxismodelle sind nicht aufgespalten in unzählige, völlig einmalige Problemlösungsstrategien. Da die Lösung bestimmte Vergesellschaftungsfunktionen zu erfüllen hat und die Normenkontingenz im sozialen Feld nicht beliebig groß ist, entstehen eine eng begrenzte Zahl qualitativ unterscheidbarer Lösungswege.“ (Ebd.) Diese würden nicht normativ postuliert und die Schüler daran „vermessen“, sondern mittels der Rekonstruktion der Lösungen der einzelnen Evaluationsaufgaben „für jeden Schüler gültig“ rekonstruiert (ebd.). Gruschka erstellt eine Typologie von Orientierungsmustern, allerdings keine „strenge Typologie“, da von „Mischtypen“ einerseits und „Prototypen“ andererseits auszugehen sei (ebd., 181).¹⁴

Zu den empirischen Ergebnissen: Bei der Lösung der ersten Entwicklungsaufgabe – der Auseinandersetzung mit dem Berufsrollenverständnis – waren Schüler mit dem Orientierungsmuster „kämpferischer Optimist“ mit Abstand am häufigsten vertreten und hatten zum größten Teil einen tragfähigen Elaborationsgrad ihres Lösungsmusters erreicht (vgl. ebd., 233). Als konstitutiv für dieses Lösungsmuster sieht Gruschka die „konsequente Antizipation praktischer Problemsituationen“ und die Frage, „wie diese abgebaut werden können“ an (ebd., 185). Der Lernende dieses Orientierungsmusters konzentrierte sich auf die Frage, „wie er das lernen kann, was er zu einer professionellen Praxis benötigt“ und „wie viel ein Erzieher eigentlich wissen und können muss, um befriedigend arbeiten zu können“ (ebd.). Daher sei der „Aufmerksamkeitshorizont dieses Lösungstyps [...] konkret auf die Frage gerichtet, wie man sich auf spezielle Probleme in der Praxis vorbereiten kann“ (ebd., 185f.). Hier wird deutlich, dass die „Antizipation praktischer Problemsituationen“ zu einer Antizipation fachlicher Inhalte führt, um diesen Problemsituationen begegnen zu können. Insoweit Gruschka gerade Lernenden dieses Orientierungsmusters bescheinigt, den „Perspektivwechsel“ vom Erzogenen zum Erzieher vollzogen und auf diesem Wege ein tragfähiges Berufsrollenverständnis entwickelt zu haben (ebd., 185), kann man seine Formulierungen dahingehend interpretieren, dass es die Antizipation fachlicher Inhalte ist, die hier ein tragfähiges Berufsrollenverständnis zur Folge hat.

Die Lösungen der zweiten (vgl. ebd., 249ff.) und dritten (vgl. ebd., 278ff.) Entwicklungsaufgabe ergeben ein sehr uneinheitliches Bild; deutlich wird aber die Tendenz, dass die durchschnittlichen Elaborierungsgrade der Orientierungsmuster sinken. Auch lassen sich hier keine Hinweise zu der Rolle

14 An dieser Stelle können nicht alle Orientierungsmuster im einzelnen vorgestellt werden; da sie sich aber in Bezug auf ihr Verhältnis zu fachlichen Inhalten deutlich voneinander unterscheiden, war die Rekonstruktion der Annahmen Gruschkas hierzu notwendig.

fachlichen Wissens bei der ge- oder misslingenden Bearbeitung dieser Entwicklungsaufgaben finden.

Dies ändert sich bei den Ergebnissen hinsichtlich der Lösung der vierten Entwicklungsaufgabe, der Entwicklung einer „Strategie der Professionalisierung im Berufspraktikum“ (ebd., 317). Bei sich weiter ausdifferenzierenden Orientierungsmustern, der Zunahme von Mischtypen und einem weiter sinkenden durchschnittlichen Elaborierungsgrad wird zunächst deutlich, dass das Orientierungsmuster der „Teamentwickler“ (ebd., 329) dominiert. Gruschka zufolge ist dies nicht verwunderlich, da angesichts der nun folgenden Praxis der Wunsch überwiege, „in einem kooperierenden, homogenen Team zu arbeiten, in dem alle Beteiligten offen miteinander umgehen“ (ebd., 330). Entscheidend sind jedoch die Elaborierungsgrade und das heißt, die tragfähigen Lösungen der Orientierungsmuster:

„Es ist wohl nicht zufällig, dass 7 der 11 Schüler mit einem elaboriert tragfähigen Muster entweder reine Curriculumplaner sind oder diese Elaboration unter Zuhilfenahme des Teamentwicklers erreichen. Bei dem Versuch, die anstehenden Aufgaben und Probleme ohne Angst aufzunehmen und zu prüfen, was sie für ihre Lösung tun können, lassen sich die Schüler durch die systematische Perspektive leiten, dass nicht alles gleich wichtig ist, auch wenn alles mit allem zusammenhängt.“ (Ebd., 332)

Der „Curriculumplaner“ ist nun genau jenes Orientierungsmuster, das sich dezidiert auf pädagogisch-fachliche Inhalte bezieht:

„Während der Teamentwickler die Aufgabe vor allem durch die Strukturierung der Beziehungen zu lösen sucht, bestimmen die Curriculumplaner ihre Professionalisierung sachlich und nüchtern von den inhaltlichen Problemen her. [...] Konzentrieren sich die praktischen Konsenssucher auf die konkrete Arbeit mit den Kindern und die Teamentwickler auf Übereinkünfte im Team, so versuchen die Curriculumplaner die Konflikte im Team *und* mit den Kindern aufzufangen. Die Bewahrung von so viel Komplexität verlangt Sicherheit und Kompetenz und gelingt nur bei einem hohen Maß an Elaboration. Es reicht nicht aus, eine Hierarchie von Problemen aufzubauen. Hinzu kommen muss das Selbstbewusstsein, sich potenziell allen Problemen stellen und für sie Lösungen finden zu können, schließlich die Fähigkeit, all das methodisch und inhaltlich auch praktisch auszuführen.“ (Ebd., 332f.)

Das heißt, eine hohe Kompetenz verbunden mit erfolgreicher fachlicher Identitätsentwicklung fußt auf der Fähigkeit, praktische Probleme mittels pädagogischer Methoden und Inhalte lösen zu können. Dieser Elaborierungsgrad wird nur von „Curriculumplanern“, nicht von den anderen vertretenen Orientierungsmustern erreicht und es ist der entscheidende Punkt für meine Argu-

mentation, dass keines dieser anderen Orientierungsmuster ähnlich eindeutig wie der „Curriculumplaner“ auf fachlichen Inhalten fußt.¹⁵

Im Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitforschung des Kollegschulversuchs, der die Ergebnisse der Evaluation aller vier Bildungsgänge zusammenfasst (Blankertz 1986),¹⁶ finden sich aufgrund der wesentlich weniger detaillierten und insgesamt sehr heterogenen Darstellungsweise nur wenig konkrete Hinweise auf die Frage, was genau Gegenstand gelingender beruflicher Identifikationsprozesse ist. Einige Anhaltspunkte für die diesbezügliche Rolle fachlicher Inhalte lassen sich jedoch in der Evaluation des fremdsprachlichen Bildungsgangs erkennen (vgl. ebd., 148ff.), allerdings handelt es sich hier um eine negative Korrelation:

„Gleich zu Beginn der Untersuchungen klagten einige Höhere Handelsschüler (FSK) über den eintönigen langweiligen Korrespondenz- und Konversationsunterricht. Sie stellten diese Art der Fremdsprache (besonders im Französischen) wie eine ‚Horror-Fremdsprache‘ dar: nur künstliche, anonyme, konventionelle Kommunikation, für die ausschließlich Phrasen gepaukt und produziert werden. Dieses die Rollenidentität der Fremdsprachenlerner stark berührende Phänomen ist als ‚Berufsbildungs-Anomie‘ zu kennzeichnen.“ (Ebd., 216)

15 Neben den bereits genannten ordnet Gruschka nur noch das Orientierungsmuster des „praktische[n] Konsenssucher[s]“ (ebd., 334) den tragfähigen Lösungen zu, allerdings finden sich hier bedeutend weniger Ausprägungen und nur eine Ausprägung wird als elaboriert tragfähig eingestuft (vgl. ebd., 325). Dieses Orientierungsmuster nun sei jedoch hinsichtlich des Komplexitätsgrads sehr viel bescheidener als das des „Curriculumplaners“, da ihr Ausgangspunkt einzig „pädagogisch praktische Probleme“ in der Arbeit mit den Kindern sei (ebd.). Marginal vertreten sind die Orientierungsmuster des „Modell-Lerners“ – Kennzeichen: Orientierung an positiv erlebten Modellen (vgl. ebd., 336) – und des „Dickbrettbohrers“ – Kennzeichen: „aktive Gelassenheit“, die aber offensichtlich kein tragfähiges Muster für das Berufspraktikum abgibt (ebd., 337). Bei den nicht-tragfähigen Lösungsmustern dominieren neben den „Teamentwicklern“ vor allem die „defensiven Beobachter“ (ebd., 339), die „mehr ‚auf Zeit spielen‘ und [...] nicht planvoll versuchen, Kompetenzen zu erwerben und eigene Ziele umzusetzen“ (ebd.). Bei keinem dieser marginal vertretenen oder als nicht tragfähig eingestuften Orientierungsmustern wird auch nur ansatzweise ein ähnlicher Bezug zu pädagogisch-fachlichen Inhalten erkennbar wie beim „Curriculumplaner“.

16 Neben dem erwähnten Bildungsgang Erzieher/Allgemeine Hochschulreife sind dies: Freizeitsportleiter bzw. Fachsportleiter/Allgemeine Hochschulreife (vgl. ebd., 569ff.), Fremdsprachen und Fremdsprachenkorrespondenz – Englisch und Französisch – /Allgemeine Hochschulreife (vgl. ebd., 148ff.) und Ausbildung zum Technischen Assistenten für Physik/Allgemeine Hochschulreife (vgl. ebd., 335ff.). Forschungsdesign (vgl. ebd., 37ff.) und zu Grunde gelegte Theorie (vgl. ebd., 18ff.) sind bei allen vier Studien trotz des sehr heterogenen Darstellungsweise weitgehend identisch.

Das heißt, die konkreten fachlichen Inhalte des berufsbezogenen Unterrichts *verhindern* hier offenbar die Identifikation mit dem Beruf. Diese Identifikation gelingt dem Autor zufolge nur dort, wo das berufliche Lernen für die Fremdsprachenkorrespondenz sich in ein biographisches Projekt einfügt, beispielsweise bei Kollegschülern, die „ein pragmatisches Interesse am zusätzlichen Abschluss“ entwickelten (ebd., 220), während Höhere Handelsschüler, die im Verlaufe des zweiten Ausbildungsjahres einen Ausbildungsvertrag im kaufmännischen Bereich abschließen konnten, den fremdsprachlichen Unterricht nur „zwangsweise“ mitmachten (ebd.).

Ähnliche Ergebnisse hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen biographischen Entwicklungszielen und beruflicher Identität liefert auch die Evaluation des Bildungsgangs „Ausbildung zum Technischen Assistenten für Physik/Allgemeine Hochschulreife“ (vgl. ebd., 335ff.): Fachliches Interesse sei bei den Lernenden im Allgemeinen bereits vor Aufnahme der Ausbildung gegeben, die fachlichen Inhalte und der Bildungsgang würden jedoch vor allem vor dem Hintergrund des Studienwunsches bewertet (vgl. ebd., 370ff., bes. 374).

In der Zusammenschau machen diese empirischen Ergebnisse zweierlei ersichtlich: *Erstens* verdeutlicht die detaillierte Betrachtung der Evaluation des Bildungsgangs „Erzieher“ eine positive Korrelation zwischen fachlichen Inhalten und der Identifikation mit dem Beruf. Die negative Korrelation, die im Bildungsgang „Fremdsprachen“ ersichtlich wird, nötigt jedoch zur Differenzierung: Offenbar können berufliche Inhalte eine Quelle beruflicher Identität sein, sie können aber auch die gegenteilige Funktion einnehmen. In jedem Falle aber wird die berufliche Identität maßgeblich von beruflichen Inhalten beeinflusst. Einer Sichtweise, die im Sinne einer „modernen Beruflichkeit“ den Beruf als Folge der Flexibilisierung der Arbeitswelt von fachlichen Inhalten losgelöst zu denken sucht, entgeht aus diesem Grund der Blick auf die Entwicklung beruflicher Identität. Ob Berufe in diesem Sinne noch als Quelle beruflicher Identität fungieren können, erscheint zumindest fraglich.

Zweitens wird ein deutlicher Zusammenhang zwischen dem Beruf und der biographischen Entwicklung des Einzelnen erkennbar; nur dort, wo die berufliche Ausbildung sich in einen biographischen Entwicklungsprozess eingliedern lässt, scheint die Entwicklung einer beruflichen Identität möglich. Gerade dieser Punkt aber bewirkt vor dem Hintergrund einer Individualisierung und Entstandardisierung von Lebensläufen die Problematisierung des Konstrukts „berufliche Identität“ auch seitens einiger Protagonisten des Kollegschulversuchs, wie der nächste Abschnitt verdeutlichen wird.

Bedeutet das „Ende der Normalbiographie“ auch das „Ende der beruflichen Identität“?

Hagen Kordes – Leiter der oben genannten Evaluationsstudie „Fremdsprachen“ und viel zitiertes¹⁷ Mitgestalter des Kollegschulversuchs – hat in späteren Überlegungen die theoretischen Grundlagen dieses Modells einer grundsätzlichen Kritik unterzogen. Ansatzpunkt seiner Kritik ist die im Begriff der Entwicklungsaufgabe eingelassene Annahme eines Entsprechungsverhältnisses zwischen objektiven Aufgaben der Gesellschaft (hier: der Schule) und den Entwicklungszielen des Einzelnen. Kordes differenziert demgegenüber den Begriff der Entwicklungsaufgabe hinsichtlich der jeweils als Voraussetzung gedachten Perspektive:

„Ein Individuum stellt sich einer objektiven Aufgabe und lässt sie sich ‚angelegen‘ sein, beziehungsweise eine Institution übernimmt ein subjektives Aufgabenangebot und integriert es in ihr Programm. Im ersten Fall stellt ein Subjekt eine identifikatorische Beziehung zu einem objektiven Angebot her; im zweiten Fall macht eine Organisation den subjektiven Identifikationsbedürfnissen ein objektives Aufgabenangebot.“ (Kordes 1996, 38)

Die subjektive Identifikation mit dem objektiven Angebot ist demnach nur eine der zwei Möglichkeiten, die Vermitteltheit objektiver Anforderungen und subjektiver Entwicklungsziele zu denken. Und gerade diese Möglichkeit ist für Kordes den aktuellen Entwicklungen nicht angemessen:

„Seit Beginn der Achtzigerjahre greift die Sozialforschung verstärkt den Entwicklungsaufgaben-Begriff auf. Dabei kommt es zu einem paradoxen Missverständnis: Wenn sie den Entwicklungsaufgaben-Begriff benutzt, benutzt sie ihn – genauso wie Havighurst – in naiv-normativer Weise als intrinsische Komplemente der gesellschaftlich vorgeschriebenen Normalbiographie; wenn sie aber über Normalbiographie handelt, dann beschreibt sie vor allem deren Entstrukturierung und Auflösung in vielfältig pluralisierte und individualisierte Biographien.“ (Ebd., 61)

„Das Jugendalter und seine Bildung beruht nicht mehr auf einer gleichbleibenden, von Anfang bis Ende durchgehaltenen ‚normal-biographischen‘ Passage, sondern – angesichts verallgemeinerter Orientierungsnot – auf wirksamen Aufgaben eigener Entwicklung. Diese nun wirklich werdenden Aufgaben entstehen aber nicht mehr selbstverständlich.“ (Ebd., 68)

Die Entstandardisierung und Individualisierung von Biographien wird also von Kordes als Begründung dafür herangezogen, dass objektive Aufgaben der Gesellschaft nicht zwangsläufig als Entwicklungsziele des Einzelnen anzuse-

17 Vgl. beispielsweise Hericks 1998; Schenk 1998.

hen sind.¹⁸ Aus diesem Grund muss ihm das Vorgehen in der Formulierung der Entwicklungsaufgaben im Kollegsulversuch kritikwürdig erscheinen (vgl. ebd., 65f.). Sosehr Kordes die Leistung Havighursts anerkennt, zwischen einer entwicklungspsychologischen und einer gesellschaftstheoretischen Perspektive zu vermitteln, sosehr weist er dessen normative Setzung biographisch bedeutsamer Entwicklungsaufgaben zurück (vgl. ebd., 40, 50ff.). Die Interpretation schulischer Aufgaben als unabweisbare Entwicklungsaufgaben könne nur „über die Nicht-Berücksichtigung der Selbstanteile der Schüler funktionieren“ (ebd., 84).

In der Rekapitulation seiner eigenen Bildungsgangstudien steht für ihn daher die Frage im Mittelpunkt, ob den Lernenden eine „Kopplung“ zwischen individuellen Entwicklungszielen und schulischen Vorgaben gelingt (ebd., 70). In gleicher Argumentationsrichtung wie Gruschka unterstreicht auch er hier zunächst die Stärke doppelqualifizierender Bildungsgänge – er meint, das Fehlen jeglicher Kopplung zwischen subjektiven Entwicklungsaufgaben und schulischen Lernaufgaben bei Gymnasiasten erkennen zu können, während einem Teil der Lernenden in der Kollegschule diese Kopplung gelinge: „Es sind nämlich tatsächlich *nur* KollegschülerInnen, die diese Kopplung vornehmen und lebensgeschichtliche Orientierungen mit Hilfe ihrer schulischen Lernaufgaben [...] bearbeiten.“ (Ebd.) Doch auch bei erfolgreicher Kopplung könnten die Lernenden dem „Widerspruch“ zwischen schulischen Lern- mit individuellen Entwicklungsaufgaben „nur dadurch entgehen, dass sie den zwanghaften Anspruch auf unbedingte Kohärenz zwischen Lernaufgabe und Entwicklungsaufgabe lockern“ (ebd.). Aus diesem Grund sei allen Lernenden „ein Bewusstsein der ‚Schizophrenie‘, also des Irreseins an der Spaltung zwischen eigentlichem Lernen (EAW) und offiziellem Lernen (Lernaufgabe) gemeinsam“ (ebd.).

Seine fast schon als pathologisierend zu kennzeichnenden Formulierungen unterstreichen hier sehr nachdrücklich das Problem: Offensichtlich gelingt es selbst in einem derart ehrgeizigen pädagogischem Konzept wie dem der Kollegschule nicht, angesichts der beschriebenen Individualisierung von biographischen Entwicklungsverläufen noch eine Identifizierung mit dem Beruf zu initiieren; die Entwicklungsziele des Einzelnen und die gesellschaftlichen und

18 Eine ähnliche Kritik, ebenfalls aus der Perspektive der Bildungsgangdidaktik, findet sich bei Meinert Meyer 1998, 84. Später problematisiert Meyer den Begriff der Entwicklungsaufgabe grundsätzlicher, hält ihn aber als empirisch-heuristische Kategorie für sinnvoll (vgl. ders. 2005). Im selben Vortrag problematisiert er auch den Begriff der Allgemeinbildung vor dem Hintergrund der bereits mehrfach genannten Zeitdiagnose einer radikal pluralisierten Gesellschaft. Der direkte Bezug zwischen radikaler Pluralität und dem Konstrukt der Entwicklungsaufgaben, der eine grundsätzliche Neukonzeption dieses Konstrukts erfordern würde, wird von ihm jedoch nur recht knapp skizziert und an weitere empirische Forschungen verwiesen.

schulischen Vorgaben scheinen vor diesem gesellschaftlichen Hintergrund kaum mehr in ein identifikatorisches Verhältnis miteinander treten zu können.

Wenn wir dieses Kapitel resümieren und dabei die bislang erarbeiteten Ergebnisse in Rechnung stellen, dann wird zweierlei ersichtlich: Erstens wird eine berufliche Identität maßgeblich von fachlichen Inhalten beeinflusst. Im vorigen Kapitel aber wurde deutlich, dass die Orientierung an fachlichen Inhalten angesichts der zunehmenden Flexibilisierung und Entstandardisierung von Arbeit problematisiert wird. Eine auf dieser Basis argumentierende Berufspädagogik, die eine „moderne“, von fachlichen Inhalten weitgehend abgelöste Beruflichkeit favorisiert, kann somit die Frage nach der Rolle fachlicher Inhalte für eine berufliche Identität nicht stellen und bietet zudem kein theoretisch oder empirisch untermauertes funktionales Äquivalent hierfür an.

Zweitens scheint die Individualisierung von biographischen Entwürfen und Verläufen dazu zu führen, dass berufliche Vorgaben und Anforderungen nur noch schwer mit den Entwicklungszielen des Einzelnen in Einklang zu bringen sind, sodass auch in dieser Hinsicht die Entwicklung einer beruflichen Identität problematisch erscheint. Da berufliche Identität im Kollegschulmodell als Scharnier zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung angesehen wird, und da ich eingangs gezeigt hatte, dass hiermit zugleich mein Verständnis der Konstituierung von Subjektivität angesprochen wird, liegt der Schluss nahe, dass eine berufliche Identität unter den Bedingungen einer individualisierten Gesellschaft und flexibilisierten Arbeitswelt kein hinreichend tragfähiges Konstrukt mehr ist, um das Verhältnis zwischen gewandelter Arbeitswelt, Subjektivität und Bildung in den Blick zu nehmen. Und auch an die Überlegungen Blankertz (1975, 71) hinsichtlich einer „den Berufsbegriff zerstörende[n] Mobilität als neue Bildungskraft“ ist die Frage zu richten, ob angesichts der Zwänge, denen der Arbeitskraftunternehmer unterworfen ist, noch so selbstverständlich von einer „Ermächtigung des Menschen zu Wahl und Wechsel des Berufs“ (ebd.) gesprochen werden kann, wie Blankertz es 1975 offenbar noch konnte. Ich werde daher im zweiten Teil der vorliegenden Arbeit den Umweg über eine genaue Befragung subjekt- und gesellschaftstheoretischer Überlegungen nehmen, um ausgehend davon erneut die Frage nach der Bildung des Arbeitskraftunternehmers zu stellen.

5 Subjektivierung der Arbeit – offene Fragen

Die einleitende Skizze meiner Untersuchung formulierte deren leitende Fragestellungen wie folgt: Wie müsste ein erziehungswissenschaftlicher *Bildungsbegriff* gedacht werden, der der Situation des *Arbeitskraftunternehmers* angemessen ist? Und welche Konzepte dienen dessen *Inklusion*? Eine solche Fragestellung zu bearbeiten ist nur dann sinnvoll, wenn die mit diesen Fragen befassten Wissenschaften bislang keine hinreichenden Antworten hierauf gefunden haben. Dies als Vermutung vorausgesetzt, richteten die ersten vier Kapitel meiner Untersuchung ihren Blick auf die mit Arbeit und Beruf befassten Subdisziplinen von Soziologie und Erziehungswissenschaft. Dabei wurde ersichtlich, dass einerseits eine Reihe diesbezüglicher Vorstellungen und Aussagen existieren, andererseits eine Anzahl Fragen offen bleiben, die ich weiter unten zusammenfassen werde. Um hinsichtlich dieser offenen Fragen weiterführende Gedanken formulieren zu können, war es notwendig, den Blick nicht nur auf die getätigten Aussagen zu richten. Auch die theoretischen Annahmen und Vorentscheidungen, die diesen Aussagen zugrunde liegen, galt es in den Blick zu nehmen. Mit Luhmann gesprochen: Es wurde eine Beobachterposition zweiter Ordnung eingenommen. Dabei zeigte sich, dass es theoretische Vorentscheidungen hinsichtlich des *Subjekts* im Arbeitsprozess sind, die bestimmte Fragen offen ließen.

Zwei entsprechende Vorentscheidungen konnten identifiziert werden: Entweder wurde das Subjekt als Entität angenommen, der zwar gewisse Eigenschaften zugeschrieben werden, die jedoch als solche *a priori* vorausgesetzt wird. Oder die Konstitution und Entwicklung des Subjekts wurde unter Rückgriff auf Habermas einer jenseits der Arbeitswelt angesiedelten „Lebenswelt“ zugeordnet. Aufgrund dieser theoretischen Vorentscheidungen bleiben Fragen nach der Bildung und Inklusion des Arbeitskraftunternehmers unbeantwortet. Deshalb, so meine These, bedarf es zur Beantwortungen dieser Fragen einer komplementären Untersuchungsperspektive – einer Untersu-

chungsperspektive, die die Bedingungen und Voraussetzungen der Konstitution eines reflexiven, eigensinnigen und handlungsfähigen Subjekts innerhalb der Arbeitswelt in ihr Zentrum stellt. Eine solche Perspektive werde ich im zweiten Teil meiner Untersuchung entwickeln und einnehmen.

Im Rahmen meiner Diskussion zu Grundlagen der Kollegschule konnte die Thematisierung der Entwicklung einer beruflichen Identität hingegen als Thematisierung der Entwicklung von Subjektivität interpretiert werden. Indes schienen die identitätstheoretischen Grundlagen dieses Konzepts durch die Entstandardisierung und Flexibilisierung der Arbeit sowie die Individualisierung von Lebensläufen infrage gestellt.

Versuchen wir also, die offen gebliebenen Punkte aus den ersten vier Kapiteln meiner Untersuchung zusammenzufassen. *Erstens*: Ausgehend von den verschiedenen in Kapitel 1 dargestellten Aspekten des Wandels der Arbeit wurde dem Subjekt im Arbeitsprozess eine *neue Rolle* zugeschrieben: Selbststeuerung der Arbeitskraftnutzung, Kommunikationsfähigkeit der Beschäftigten, Bindung produktiven Wissens an das Subjekt sowie selbstständige Rationalisierungsaktivitäten seitens der Beschäftigten sind entsprechende Stichworte. Der Wandel der Arbeit benötigt, anders gesagt, nicht mehr den disziplinierten, normierten und austauschbaren Arbeitenden tayloristischer Arbeitskonzepte; gefordert sind Beschäftigte als reflexive, handlungsfähige und eigensinnige Subjekte des Arbeitsprozesses. Offen geblieben ist in der soziologischen Debatte hingegen die Frage nach den Bedingungen und Voraussetzungen, aufgrund derer ein solches Subjekt innerhalb der Arbeitswelt sich zu konstituieren vermag.

Diese Frage begegnete uns in leicht abgewandelter Form erneut innerhalb der berufspädagogischen Debatte. Zwar konnte der zentrale Argumentationsstrang um die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenzen als Thematisierung der Entwicklung von Subjektivität interpretiert werden, zugleich wurde jedoch eine *Verschiebung des Subjektbezugs* ersichtlich: Subjektive Handlungsdispositionen (Kompetenzen), deren Erwerb zum Ziel betreffender Lernarrangements erklärt wurde, avancierten implizit zu Voraussetzungen gelingender Kompetenzentwicklung. Damit blieben – ähnlich wie in der soziologischen Debatte – bestimmte Voraussetzungen und Bedingungen der Konstitution eines handlungsfähigen Subjekts unbeobachtet. Hieraus resultiert die folgende Frage: *Welche Bedingungen und Voraussetzungen ermöglichen beziehungsweise fördern die Konstitution und Entwicklung eines handlungsfähigen, reflexiven und eigensinnigen Subjekts innerhalb der Arbeitswelt?*

Zweitens: Die Figur des Unternehmers steht für Selbstständigkeit. Insofern könnte die Konzeption des Arbeitskraftunternehmers die Vorstellung einer Freisetzung von vorgegebenen Zwängen hervorrufen; es könnte so aussehen, als stünde der Arbeitskraftunternehmer für ein *Subjekt, das etwas unternimmt*. Indes wurde im Zuge der Thematisierung der neuen Rolle des Sub-

jekts im Arbeitsprozess an verschiedenen Stellen deutlich, dass die *Form* beziehungsweise die *Ausprägung* der Subjektivität des Arbeitskraftunternehmers differenzierter zu betrachten ist: Die Entgrenzung, Flexibilisierung und Subjektivierung der Arbeit geht offenbar einher mit einer *affektiven Bindung an die Arbeit*, das Einbringen der eigenen Subjektivität und die Optimierung der eigenen Leistung scheinen auf einer Art *Freiwilligkeit* zu beruhen; demgegenüber wurde der *Selbstrationalisierung* und *Selbstökonomisierung* des Arbeitskraftunternehmers eine *deutlich geringere Ausprägung* bescheinigt. Als Konsequenz daraus wurde eine verstärkte *Abhängigkeit des Arbeitskraftunternehmers* konstatiert. Denkt man diese Abhängigkeit mit der affektiven Bindung an die Arbeit zusammen, ließe sich eine affektive Bindung an Abhängigkeit behaupten. In dem Maße aber, in dem die Bedingungen und Voraussetzungen der Konstitution von Subjektivität nicht thematisiert werden, bleiben auch die *Gründe* für die genannten Formen von Subjektivität unbeobachtet. Deshalb ist *nach den Gründen der genannten Ausprägungen der Subjektivität des Arbeitskraftunternehmers* zu fragen.

Drittens: Ohne meiner Diskussion des erziehungswissenschaftlichen Bildungsbegriffs vorgreifen zu wollen, ließe sich leicht eine Brücke von der Frage nach der Konstitution von Subjektivität zum erziehungswissenschaftlichen Bildungsbegriff schlagen. Bildung wurde innerhalb der berufspädagogischen Debatte thematisiert als *Bildung im Medium des Berufs*. Allerdings fanden sich in der aktuellen Diskussion kaum theoretisch ausdifferenzierte Beschreibungen des Bildungsbegriffs, häufiger hingegen eine Berufung auf die Theorie zum Kollegs Schulmodell, die eine Verbindung beruflicher und allgemeiner Bildung zum Gegenstand hatte. Weder die aktuelle Debatte, noch die Theorie zum Kollegs Schulmodell konnte jedoch hinreichende Antworten auf die Frage nach der Bildung des Arbeitskraftunternehmers beziehungsweise Bildung im Medium subjektiver, flexiblierter und entgrenzter Arbeit liefern. Daher ist zu fragen: *Wie ließe sich ein Bildungsbegriff unter den Bedingungen subjektiver, flexiblierter und entgrenzter Arbeit formulieren? Wie wäre die Bildung des Arbeitskraftunternehmers zu denken?*

Viertens: In der Berufspädagogik wird dem Beruf die Funktion zugeschrieben, Bildung und *Inklusion* miteinander zu verbinden – Inklusion in dem Sinne, dass dem Arbeitsvermögen des Einzelnen eine Kontur verliehen wird, die die überbetriebliche Kommunikation über Arbeitsvermögen und damit die Allokation des Einzelnen auf dem Arbeitsmarkt ermöglicht. Unter den Bedingungen der Flexibilisierung, Entgrenzung und Subjektivierung von Arbeit wird der Arbeitskraftunternehmer jedoch als Gegenfigur zum verberuflichten Arbeitnehmer interpretiert. Im Zuge meiner Diskussion dieser Aspekte wurden recht unterschiedliche Argumente erkennbar: Die Soziologie attestiert dem Beruf weitgehend einen Bedeutungsverlust und stellt beispielsweise den Begriff der Karriere als funktionales Äquivalent heraus. Andere so-

ziologische Argumente wollen den Beruf unter diesen Bedingungen reformulieren. In ähnlicher Weise fokussiert auch die Berufspädagogik eine „moderne Beruflichkeit“. Ein grundlegender Widerspruch konnte jedoch nicht abschließend aufgelöst werden: Während der Arbeitskraftunternehmer im Sinne eines Unternehmers seiner selbst vor allem auf die Kenntlichmachung seiner *Individualität* angewiesen ist und sich deshalb von anderen Arbeitskraftunternehmern *unterscheiden* muss, ist jedem abstrakten Konzept wie dem des Berufs definitorisch eine gewisse *Überindividualität* zu eigen. Es stellt sich deshalb die Frage nach *einer Ergänzung allgemeiner Konzepte (Beruf, Karriere)*, um die individuellen Arbeitsvermögen des Arbeitskraftunternehmers zwecks dessen Inklusion kenntlich zu machen.

Fünftens: Die Fragen sowohl nach der Bildung als auch nach der Inklusion des Arbeitskraftunternehmers sind vor dem Hintergrund einer bestimmten Zeitdiagnose von besonderer Bedeutung: In der Rekonstruktion der soziologischen Debatte wurde fast durchgängig eine Entgrenzung von Lebenswelt und Systemrationalität konstatiert. Allerdings wurde die Richtung dieser Entgrenzung unterschiedlich bewertet: Einige Positionen hoben ein Übergreifen lebensweltlicher Aspekte auf die Arbeitswelt (als Bestandteil der Systemrationalität) hervor, andere Positionen behaupteten eine vollständige Unterwerfung der Lebenswelt unter die Logik der Systemrationalität (zumeist wurde von einer Logik des „Marktes“ gesprochen). Für die Bildung und die Inklusion des Arbeitskraftunternehmers hat die Richtung der Entgrenzung von Lebenswelt und Systemrationalität jedoch entscheidende Konsequenzen. Auf der einen Seite: Wenn die Arbeitswelt (die Systemrationalität) zunehmend um Aspekte der Lebenswelt bereichert wird, dann werden auch nichtfunktionale Bestandteile dessen, was man im erziehungswissenschaftlichen Sinne als Bildung bezeichnet, funktional für die Arbeitswelt und dienen auf diesem Wege der Inklusion. Auf der anderen Seite: Wenn die Lebenswelt zunehmend der Logik der Systemrationalität (des „Marktes“) unterworfen wird, dann dienen nur noch diejenigen Aspekte der Bildung auch der Inklusion, die direkt funktional für die Arbeitswelt sind. Im ersten Falle wird die Inklusion in die Arbeitswelt um nicht funktionale Bereiche von Bildung erweitert. Im zweiten Falle wird Bildung im Dienste der Inklusion auf direkt funktionale Aspekte verkürzt. Deshalb ist zu fragen: *Welche Richtung nimmt die Entgrenzung von Lebenswelt und Systemrationalität an?*

Der Durchgang durch die mit Arbeit und Beruf befassten Subdisziplinen von Soziologie und Erziehungswissenschaft hat jedoch nicht nur Fragen offen gelassen, es konnten auch produktive Anknüpfungspunkte zur Beantwortung dieser Fragen identifiziert werden: *Erstens* wurde ersichtlich, dass offenbar bestimmte Aspekte subjektiver Arbeit ausgehend von theoretischen Konzepten Foucaults und Freuds theoretisch ausgeleuchtet werden können: Foucault, weil er die Konstitution des Subjekts ins Zentrum der verschiedenen

Phasen seines Denkens stellt, Freud, weil aus seiner Perspektive die Bedeutung unbewusster Aspekte der menschlichen Psyche für die subjektivierte Arbeitswelt deutlich wird. Eine abschließende Beantwortung der oben aufgeführten Fragen schien jedoch auch mit Foucault und Freud zunächst nicht möglich. Indes könnte es sich als aussichtsreiche theoretische Strategie erweisen, eine Perspektive heranzuziehen, die die psychoanalytische Argumentationsrichtung Freuds mit der subjekttheoretischen Sichtweise Foucaults *in Beziehung setzt*. Mit den Überlegungen Judith Butlers liegt eine solche Perspektive vor. Sie wird deshalb den Ausgangspunkt meiner Überlegungen im zweiten Teil meiner Untersuchung bilden.

Zweitens wurde an verschiedenen Punkten innerhalb der soziologischen und berufspädagogischen Debatte der *Anerkennung* der Beschäftigten innerhalb subjektivierter Arbeit eine gewisse Bedeutung zugeschrieben. Es schien, als würde die Anerkennung der Beschäftigten mit der Entwicklung subjektiver Handlungsfähigkeit, dem Entwurf biographischer Perspektiven sowie der erfolgreichen Umgestaltung von Arbeitsprozessen in Zusammenhang stehen. Grundlage dieser Sicht auf Anerkennung war jedoch weder eine Theorie der Anerkennung, noch deren Verbindung mit einer Theorie des Subjekts. Mit den theoretischen Ausarbeitungen Axel Honneths liegt sowohl eine solche Theorie wie auch die Möglichkeit eines Brückenschlags zu subjekttheoretischen Überlegungen vor. Seine Ausarbeitungen werde ich deshalb im Anschluss an Butler diskutieren.

Drittens ließen sich immer wieder (implizite und explizite) Bezüge zwischen den verschiedenen Argumentationssträngen und der Zeitdiagnose einer individualisierten, pluralisierten und fragmentierten Gesellschaft herstellen, die auch unter dem Stichwort *Postmoderne* diskutiert wird. Hinsichtlich der theoretischen Ausarbeitung dieser Diagnose und der konkreten Beschreibung der Auswirkungen einer solchen Gesellschaft auf die Konstitution oder die Ausprägung von Subjektivität müssen innerhalb der dargestellten Diskussionsstränge jedoch Lücken konstatiert werden. Im Anschluss an meine Diskussion der Position Honneths werde ich deshalb versuchen, diese Lücken unter Rückgriff auf Überlegungen Jean-François Lyotards und Matthias Waltz' zumindest zu einem Teil zu schließen.

Auf diesem Wege wird sich im zweiten Teil meiner Untersuchung eine theoretische Sichtweise auf das Subjekt innerhalb subjektivierter Arbeit entwickeln lassen, die mögliche Antworten auf die aufgeführten offenen Fragen bereit hält. Die Frage nach einem entsprechenden erziehungswissenschaftlichen Bildungsbegriff werde ich erneut im dritten Teil meiner Untersuchung aufwerfen, nachdem sich der Blick auf das Subjekt innerhalb subjektivierter Arbeit geschärft hat.

Teil II

Subjektivation

Einführung

Wenn wir der Systemtheorie folgen und davon ausgehen, dass jede Beobachtung ihre eigenen „blinden Flecken“ produziert, dann erscheint es angebracht, eine alternative Weise der Beobachtung des Subjekts in subjektivierter Arbeit zu entwickeln, um mögliche Antworten auf die im vorigen Kapitel zusammengefassten Fragen formulieren zu können. So gesehen wird eine solche alternative Weise der Beobachtung wiederum ihre eigenen „blinden Flecken“ produzieren. Das bedeutet, am Ende des zweiten Teils meiner Untersuchung werden sich *mögliche* Antworten auf Basis dieser Beobachtungsweise finden, keine ontologische sich gerierende Beschreibung des Subjekts. Um diesen Antworten dennoch eine möglichst hohe Plausibilität zusprechen zu können, werde ich mir einige Gedanken von Jürgen Mittelstraß zu eigen machen.

Mittelstraß (1998, 104) zufolge hat die Wissenschaft eine Theorie- und eine Forschungsform: Die Forschungsform versteht er als Ausdruck einer „Objektrationalität“ („Wissen, was der Fall ist“), die Theorieform als Ausdruck einer „Begründungsrationalität“ („Wissen, wie etwas der Fall ist und warum etwas der Fall ist“). Mittelstraß plädiert nachdrücklich für eine „Transdisziplinarität der Forschungsformen“ (ebd., 107): Was immer der „Fall“ ist, es füge sich nicht dem Korsett einer einzelnen wissenschaftlichen Disziplin oder Theorie und sei deshalb auf dem Wege der Transdisziplinarität in den Blick zu nehmen. Die Begründungsrationalitäten („Theorieformen“) verschiedener Theorien oder Disziplinen hingegen müssten in ihrer Eigenlogik beachtet werden: „Transdisziplinarität ist [...] ein *Forschungsprinzip*, kein Theorieprinzip.“ (Ebd., 109)

Diesem Votum möchte ich mich im zweiten Teil meiner Überlegungen anschließen. Um eine Sichtweise auf das Subjekt zu entwickeln, die in Kontrast zu den in Teil I meiner Untersuchung ersichtlich gewordenen Perspektiven steht, ist die Frage nach der *Konstitution* des Subjekts innerhalb subjektivierter Arbeit in den Mittelpunkt von Teil II zu stellen. Um zu erfahren, „was der Fall ist“, erscheint es mir notwendig, diese Frage auf „transdisziplinärem“ Wege anzugehen und sie aus verschiedenen theoretischen Richtungen heraus zu betrachten. Dabei werde ich die „Theorieform“ der einzelnen herangezogenen

genen Theorien unangetastet lassen: Ich werde keine Synthese der betreffenden Theorien versuchen oder deren Konvergenz behaupten, sondern jede Theorie in ihrer Eigenlogik rekonstruieren. Auf der Ebene der „Forschungsform“ hingegen – auf der Ebene der Frage, „was der Fall ist“, auf der Ebene der *Aussagen* über den zur Debatte stehenden Sachverhalt – werde ich die Einsichten dieser Theorien miteinander in Beziehung setzen. Ich möchte damit nicht behaupten, dass eine solche Beschreibung keine „blinden Flecken“ mehr produziert. Indem ich aber innerhalb meiner Darstellung versuche, die „blinden Flecken“ jeder einzelnen Theorie mittels der Aussagen einer jeweils anderen Theorie zumindest zu einem Teil zu kompensieren, meine ich, eine gewisse Plausibilität dieser Darstellung und den darauf aufbauenden Antworten beanspruchen zu können.

Den Ausgangspunkt meiner Beschreibung bildet die Perspektive Judith Butlers (Kapitel 6). Das hat drei Gründe: Erstens hatte ich im ersten Teil meiner Untersuchung gezeigt, dass ihre Sichtweise zu bestimmten Stellen der dort analysierten Debatte produktive Anknüpfungspunkte aufweist. Zweitens entspricht ihre Beschreibung des Subjekts derjenigen, die – zumindest implizit – in Teil I deutlich wurde: als reflexives, eigensinniges und handlungsfähiges menschliches Individuum. Jedoch begreift sie das Subjekt gerade nicht als *a priori* existierendes, sondern nimmt die Bedingungen und Voraussetzungen in den Blick, unter denen ein solches Subjekt sich zu konstituieren vermag. Drittens schließlich korreliert die paradoxe Denkfigur, mit der sie die Konstitution des Subjekts zu beschreiben sucht, in gewisser Weise mit der paradoxen Rolle, die dem Subjekt in subjektivierter Arbeit zugeschrieben wird: einerseits kreativ, produktiv und gestalterisch handelnd, andererseits den Zwängen der Ökonomie unterworfen. Butler begreift das Subjekt selbst als in der *Unterwerfung* unter gesellschaftliche Normen und Reglementierungen konstituiert, in seiner Handlungsfähigkeit jedoch *zugleich* in ambivalenter Weise darüber hinausweisend.

Diese gesellschaftlichen Reglementierungen und Normen bezeichnet sie als „Macht“, die die Anerkennungswürdigkeit sozialer Existenzweisen reglementiert und auf diesem Wege die Konstitution des Subjekts bestimmt. Allerdings liefert sie keine Hinweise auf die historisch-konkrete Form dieser „Macht“ innerhalb subjektivierter Arbeit.

Aus einer anderen theoretischen Perspektive heraus analysiert Axel Honneth verschiedene Formen von *Anerkennung* (Kapitel 7). Wenn wir mit Butler „Macht“ als Reglementierung der Anerkennungswürdigkeit sozialer Existenzweisen begreifen, dann können wir die von Honneth herausgearbeiteten Formen von Anerkennung als Aussagen über die verschiedenen Formen von „Macht“ im Sinne Butlers verstehen. Als bedeutsam wird sich Honneths Unterscheidung in rechtliche und sozial wertschätzende Formen von Anerkennung erweisen: Während er Recht als eine Form von Anerkennung ansieht,

die allen Individuen gleichermaßen zukommt, begreift er soziale Wertschätzung als Anerkennung deren jeweiliger Individualität. Meine These wird sein, dass aus diesem Grund der sozialen Wertschätzung innerhalb subjektiver Arbeit eine besondere Bedeutung zukommt. Mit Butler gesprochen: Innerhalb subjektiver Arbeit nimmt die soziale Existenzweisen reglementierende „Macht“ die Form sozialer Wertschätzung an. Das bedeutet auch, dass bei den Termini „Macht“ und „soziale Wertschätzung“ von den alltagssprachlich wertenden Konnotationen abzusehen ist.

Die Kriterien, anhand derer soziale Wertschätzung sich bemisst, verortet Honneth in einem gesamtgesellschaftlich geteilten Wertehorizont. Die Annahme eines solchen universalen Wertehorizonts widerspricht aber erstens einigen Hinweisen auf die gesellschaftliche Individualisierung und Pluralisierung, die wir im ersten Teil meiner Überlegungen finden konnten. Zweitens wird sich erweisen, dass diese Annahme nicht die einzig mögliche Schlussfolgerung aus seiner eigenen Argumentation darstellt. Drittens schließlich weisen auch einige durch Honneths Überlegungen inspirierte empirische Studien zur Anerkennung in der Erwerbsarbeit Anhaltspunkte für einander widersprechende Kriterien von Anerkennung auf.

In einem weiteren Schritt kontrastiere ich seine Konzeption eines gesamtgesellschaftlich geteilten Normenhorizonts deshalb mit der postmodernen Vorstellung einer *radikalen Pluralität* (Kapitel 8). Diesen Vorstellungen zufolge existiert gerade kein gesamtgesellschaftlich geteilter Normen- und Wertehorizont mehr. So gesehen ist auch hinsichtlich der Kriterien sozialer Wertschätzung von einer radikalen Pluralität auszugehen. Um diese Einsicht zu plausibilisieren, werde ich diese Vorstellung aus zwei verschiedenen theoretischen Perspektiven heraus beschreiben: derjenigen Jean-François Lyotards und derjenigen Matthias Waltz’.

Unterwerfung, Anerkennung, radikale Pluralität – im Durchgang durch diese theoretischen Sichtweisen wird sich die Subjektivität des Arbeitskraftunternehmers als in besonderer Weise durch Unsicherheit und Ausbeutbarkeit gekennzeichnet darstellen. Diese Darstellung bildet die Grundlage für mögliche Antworten auf die am Ende von Teil I formulierten Fragen (Kapitel 9).

6 Unterwerfung

Der Begriff „Subjekt“ ist abgeleitet vom lateinischen *subjectum* und bedeutet wörtlich „das Daruntergeworfene“ (Prechtl & Burghard 1996, 499). Im Aristotelismus bezeichnete dieser Ausdruck eine zugrunde liegende Wirklichkeit, von der Anderes in seinem Sein abhängt. Mit Descartes wich diese ontologische einer erkenntnistheoretischen Bedeutung, insoweit das Subjekt in Form eines *denkenden Ichs* als Grundlage aller Erkenntnis verstanden wurde (vgl. ebd.). Diese Bedeutung wurde erst im Zuge der gegen Hegel gerichteten Metaphysikkritik problematisiert, ist jedoch bis heute im erziehungswissenschaftlichen Diskurs – häufig implizit – präsent.

Als zeitgenössischer deutschsprachiger Philosoph vertritt Manfred Frank eine subjektzentrierte erkenntnistheoretische Position. Interessanterweise schreibt er in einem umfassenden Erklärungsversuch (1988b, 9): „Ich werde im Folgenden von *Subjekten* als von *allgemeinen* [...] *Selbstbewusstseinen* sprechen.“ Selbstbewusstsein als *Bewusstsein meiner selbst* ist aber nur im *Medium der Sprache* möglich; nur mittels und in der Sprache kann ich mir denkend meiner selbst bewusst werden. Es ist deshalb nur folgerichtig, dass im Zuge der Metaphysikkritik eine subjektzentrierte zunehmend einer sprachzentrierten Sichtweise wich, ein Vorgang, der als *linguistic turn* in die Philosophiegeschichte eingegangen ist (vgl. Frank 1984a, 282). – Indes:

„Jedes der beiden Paradigmen macht etwas erkennbar, jedes verdeckt etwas. Das Sprachparadigma insistiert darauf, dass Welt immer schon durch Sprache erschlossen ist, und lässt dabei die handelnden Menschen in der Sprache verschwinden. Das Subjektparadigma besteht auf der welterschließenden Kraft menschlichen Handelns und sieht in der Sprache nur dessen Medium. Keines der beiden Paradigmen ist richtig, keines falsch, jedes zeigt eine Weise der Hinsicht auf die Welt. Der Streit zwischen den Vertretern der beiden Paradigmen ist wenig hilfreich, denn er lässt sich nicht entscheiden. Wohl aber lässt sich nach einem Denken Ausschau halten, das

sich in beiden Paradigmen bewegt (wie dasjenige Foucaults) oder sie aufeinander bezieht (wie dasjenige Lacans).“ (Bürger 2001, 17)¹

Hierin ist Peter Bürger vollends zuzustimmen; aus meiner Sicht ist es allerdings Judith Butler, die auf dem Wege ihrer Rezeption Foucaults, Lacans und anderen beide Paradigmen in einen theoretisch tragfähigen Rahmen eingebettet hat. Warum aber spricht sie so beständig von „*Unterwerfung*“? Weil die Sprache, mittels derer ich mir selbst bewusst werde, nicht die meinige ist. Auf die Sinnlosigkeit einer eigenen „Privatsprache“ hat bereits Wittgenstein hingewiesen (Sandkühler o.J., 176b). Dementsprechend muss ich mich einer mir vorgängigen Sprache mit ihren Bedeutungen, Kategorien und Begriffen unterwerfen, um mit und in ihr einen Bezug zu mir selbst und zu anderen herstellen zu können; nur diese Unterwerfung erlaubt mir eine solche Bezugnahme, verschafft mir einen Ort in der Sprache und ermächtigt mich somit zu handeln: „Subjektivierung besteht eben in der grundlegenden Abhängigkeit von einem Diskurs, den wir uns nicht ausgesucht haben, der jedoch paradoxerweise erst unsere Handlungsfähigkeit ermöglicht und erhält.“ (Butler 2001, 8)²

Der theoretische Rahmen, den Butler in ihrem Buch *Psyche der Macht* (2001; im Folgenden zitiert als PdM)³ aufspannt, vermag somit einerseits eine subjekt- und eine sprachzentrierte Perspektive aufeinander zu beziehen, andererseits das Subjekt in einer paradoxen Denkfigur konsequent unterworfen und handlungsfähig zugleich zu denken. Ihr Buch sperrt sich allerdings einer stringenten Rekonstruktion. In einer rund 25seitigen Einleitung entfaltet Butler vollständig ihren Gedankengang. Die weiteren Kapitel sind Exkurse zu verschiedenen Autoren, mittels derer sie ihre Überlegungen zu untermauern sucht. Eine vollständige Rekonstruktion dessen erscheint mir wenig sinnvoll, ich werde vielmehr ihre Denkbewegung in übergreifender Form rekonstruieren und nur soweit vertiefen, wie es für meine Argumentation notwendig er-

1 Als Vertreter des „Sprachparadigmas“ führt Bürger den französischen Philosophen Jean-François Lyotard an, den ich als Protagonisten der Postmoderne bereits genannt hatte und dessen Denken im Folgenden noch auszuführen sein wird; als Vertreter des „Subjektparadigmas“ nennt Bürger den von mir ähnlich eingeschätzten Manfred Frank.

2 Den Begriff „Diskurs“ definiert Butler leider an keiner Stelle explizit. Ich werde im weiteren Verlauf meiner Untersuchung anhand von Überlegungen Honneths, Lyotards und Waltz' genauer klären, was ich hiermit zu umschreiben gedenke. Hinsichtlich Butlers Argumentation können wir „Diskurs“ ganz allgemein analog zu einem sprachlichen Geschehen auffassen, wobei hiermit insbesondere ein strukturell eingrenzbares und hegemoniales sprachliches Geschehen zu kennzeichnen wäre. Die besondere Bedeutung von Butlers Begriff der „Subjektivierung“ als Beschreibung des Vorgangs der Subjektwerdung wird weiter unten näher erläutert.

3 Das amerikanische Original erschien 1997 unter dem Titel *The Psychic Life of Power. Theories in Subjection*.

scheint, und in einem zweiten Schritt auf meine Fragestellung beziehen. Abschließend werde ich ihren theoretischen Rahmen daraufhin befragen, inwieweit er noch eine emanzipatorische Bezugnahme auf das Subjekt aussichtsreich erscheinen lässt, hierin eingeschoben findet sich ein Exkurs zum Begriff der Identität.

Das paradoxe Subjekt

Judith Butler lehrt Rhetorik, Komparatistik und Gender Studies in Berkley, Kalifornien. Ihre Arbeiten sind im deutschsprachigen Raum seit Anfang der Neunzigerjahre vor allem innerhalb der feministischen Debatte aufgegriffen worden; dabei war es zunächst weniger der Begriff des Subjekts als derjenige der (geschlechtlichen) Identität, der den Angriffspunkt ihrer Überlegungen (und ihrer Kritik) bildete.⁴ Mit ihrem Buch *Hass spricht* (1998)⁵ gerät der Subjektbegriff selbst stärker in ihren Fokus. Um zu klären, auf welche Weise ein Individuum zum Subjekt innerhalb eines Diskurses wird, greift sie dort auf die „Anrufungsszene“ (ebd., 42) des französischen Philosophen Louis Althusser zurück: Ein Polizist ruft einem Passanten „Hallo, Sie da!“ zu und der Passant dreht sich nach dem Polizisten um. Butler versteht das Subjekt als

4 Ausgangspunkt ihrer ersten Monographie, *Das Unbehagen der Geschlechter* (1991; das amerikanische Original ist 1990 unter dem Titel *Gender Trouble* erschienen), war die im US-amerikanischen feministischen Diskurs übliche Unterscheidung zwischen *sex* (womit das Geschlecht, genauer: das biologische Geschlecht gemeint ist) und *gender* (womit die Geschlechteridentität beziehungsweise das soziale Geschlecht gemeint ist). Unter Rückgriff vor allem auf Foucaults Vorstellung der diskursiven Grundlage jeder Erkenntnis fragt sie, ob *sex* nicht eigentlich immer schon *gender* sei, das biologische Geschlecht selbst also als diskursive Konstruktion aufgefasst werden müsse: „Hinter den Äußerungen der Geschlechtsidentität (*gender*) liegt keine geschlechtlich bestimmte Identität (*gender identity*). Vielmehr wird diese Identität gerade performativ durch diese ‚Äußerungen‘ konstituiert, die angeblich ihr Resultat sind.“ (Ebd., 49) Dies hat in der deutschsprachigen feministischen Diskussion heftige, zum Teil abwehrend-polemische Reaktionen hervorgerufen (vgl. hierzu für einen Überblick: Heinrichs 2001, 129ff., 142ff., bes. 145, Anm. 38; Nagl-Docekal 1999, 53ff.; Wachter 2001, 116ff.). In ihrer darauf folgenden Monographie, *Körper von Gewicht* (1995; das amerikanische Original ist 1993 unter dem Titel *Bodies that Matter* erschienen), konkretisiert sie daher ihre Thesen in vielerlei Hinsicht. Neben der Klarstellung, dass der Verzicht auf einen essentialistischen Begriff von Weiblichkeit nicht das Ende einer feministischen Politik darstelle, macht sie deutlich, dass die These, jeder Rekurs auf das körperlich-materiale sei „in die Sprache verwickelt“ nicht gleichzusetzen sei mit der Behauptung, der „Körper werde vollkommen oder erschöpfend linguistisch konstituiert“ (ebd., 11), wie ihr manche Kritikerinnen – offensichtlich auf Basis ungenauer Lektüre – vorgeworfen hatten.

5 Das amerikanische Original erschien 1997 unter dem Titel *Excitable Speech. A Politics of the Performative*.

in diesem Vorgang konstituiertes: Indem der Passant sich umdrehe, erkenne es sich als derjenige an, der gemeint sei, nehme damit die ihm zugewiesene Position innerhalb der Sprache ein und erhalte somit den Status eines Subjekts: „Der Akt der Anerkennung wird zu einem Akt der Konstitution; die Anrede ruft das Subjekt ins Leben.“ (Ebd., 43)⁶

Diese Darstellung lässt einige Fragen offen: Was passiert im „Inneren“ eines Subjekts, wenn es angerufen wird? Existiert dieses „Innen“ vor der Anrufung? In der zitierten Passage spricht sie von einem „Akt der Konstitution“; das hieße, die Trennung zwischen einem „Innen“ des Subjekts und dessen „Außen“ müsse als Folge der Anrufung selbst verstanden werden. Wie ist dies zu denken? Entsteht das „Innen“ eines Subjekts – die *Psyche* – im Akt der Anrufung? Diesen Fragen nähert Butler sich in ihrem Buch *Psyche der Macht*.

Welcher Subjektbegriff liegt hier Ihren Überlegungen zugrunde? Sie unterscheidet zwischen Subjekt und Individuum in folgender Weise:

„Individuen besetzen die Stelle, den Ort des Subjekts (als welcher ‚Ort‘ das Subjekt zugleich entsteht), und verständlich werden sie nur, soweit sie gleichsam zunächst in der Sprache eingeführt werden. Das Subjekt ist die sprachliche Gelegenheit des Individuums, Verständlichkeit zu gewinnen und zu reproduzieren, also die sprachliche Bedingung seiner Existenz und Handlungsfähigkeit.“ (PdM 15)

Das bedeutet: Den Begriff des menschlichen Individuums bezieht sie auf einen Bereich des Vorsprachlichen. Erst in und mittels der Sprache erhalte ein solches Individuum eine soziale „Existenz“, „Verständlichkeit“ und „Handlungsfähigkeit“; zu diesem Zweck müsse es in die Sprache „eingeführt“ werden und einen „Ort“ innerhalb der Sprache „besetzen“; in diesem Akt aber entstehe das Subjekt erst als ebendieser Ort. Das heißt, als Subjekt begreift sie ein sprachlich und sozial existierendes und damit handlungsfähiges menschliches Individuum. Zur Erläuterung der sprachlichen Konstitution eines so verstandenen Subjekts schließt sie an Foucault und Althusser an: „Ins Leben gerufen wird das Subjekt, sei es mittels Anrufung oder Interpellation im Sinne Althusser oder mittels diskursiver Produktivität im Sinne Foucaults, durch eine ursprüngliche Unterwerfung unter die Macht.“ (PdM 8) Diesen Vorgang

6 Der eigentliche Zielpunkt in ihrer Untersuchung *Hass spricht* ist jedoch ein anderer: Ausgehend von der Sprechakttheorie Austins, die bestimmten – nämlich *performativen* – Sprechakten eine wirklichkeitsgenerierende Macht zuschreibt, fragt sie, was es in politischer Hinsicht bedeute, die Performativität der Sprache zur Grundlage politischer Auseinandersetzungen zu erheben. Das Subjekt fokussiert sie dabei derart, dass sie die performative Macht eines Sprechaktes nicht im sprechenden Subjekt selbst verortet, sondern in vorgängigen Ritualen und Machtstrukturen. Diesbezüglich nimmt sie Anleihen vor allem bei Derrida (vgl. Butler 1998, 77 und passim).

versteht sie als „gründende Unterwerfung“ (PdM 10). Butler beschreibt also kein *a priori* bestehendes Subjekt, das sich einer „Macht“ unterwirft, sondern die *Entstehung des Subjekts im Akt der Unterwerfung*: „Die Macht wirkt nicht auf ein Subjekt ein, sondern bewirkt im transitiven Sinn auch die Entstehung des Subjekts.“ (PdM 18) Was sie hier mit dem Begriff der „Macht“ zu umschreiben sucht, wird im weiteren Verlauf meiner Überlegungen deutlich werden.

Die Konstitution des Subjekts im Akt der Unterwerfung nennt Butler „Subjektivation“ (PdM 7); wie oben gezeigt, denkt sie diesen Vorgang grundsätzlich „paradox“ (ebd.), nämlich unterwerfend und handlungsermächtigend *zugleich*. Der Begriff „Subjektivation“ ist hier die Übersetzung des im amerikanischen Original verwendeten „subjection“, das wiederum wörtlich ins Deutsche übersetzt einfach „Unterwerfung“ oder „Abhängigkeit“ bedeutet, zugleich aber wegen der Konnotation mit dem lateinischen *subjectum* auf den Prozess der Subjektwerdung verweist (vgl. PdM 187; Anm. 1). Aufgrund dieser Doppeldeutigkeit scheint mir der Begriff „Subjektivation“ geeignet, die paradoxe Gestalt von Prozessen der Subjektkonstitution zum Ausdruck zu bringen, ich werde ihn daher im Folgenden übernehmen.

Um zu beschreiben, in welcher Weise die Hervorbringung des Subjekts in der Unterwerfung zu denken sei, entwirft Butler die Denkfigur der *Umwendung*:

„Die Form der Macht wird unablässig durch eine Figur der Wendung gezeichnet, eine Rückwendung auf sich selbst oder gar *gegen* sich selbst. Diese Figur erklärt zum Teil erst, wie ein Subjekt erzeugt wird, und aus diesem Grund gibt es im eigentlichen Sinn gar kein Subjekt, das diese Wendung vollzieht. Im Gegenteil scheint diese Wende als tropologische Inauguration des Subjekts zu fungieren, als Gründungsmoment, dessen ontologischer Status dauerhaft ungewiss bleibt.“ (PdM 9)⁷

Dieser Denkfigur sucht Butler im Verlaufe ihres Buches bei verschiedenen Autoren nachzuspüren: In Hegels Dialektik von Herr und Knecht sei die Freiheit des Knechts nur um den Preis „selbst verhängter ethischer Imperative“ (PdM 36) möglich, diese wiederum gäben der „Reflexivität des entstehenden Subjekts“ (PdM 45) ihre Gestalt: „Das Subjekt wird Normen unterstellt und die Normen wirken subjektbildend [...]“ (Ebd.) Diese Normen seien diejenigen des Herrn: „Der Herr, der dem Knecht zunächst ‚äußerlich‘ zu sein scheint, taucht als das eigene Gewissen des Knechtes wieder auf.“ (PdM 9) Entsprechend führten laut Nietzsches *Genealogie der Moral* „Repressionen

7 Unschwer erkennen wir hier jene Argumentationsfigur wieder, die Gilles Deleuze „Falte“ oder „Krümmung“ genannt und mittels derer er das Denken des späten Foucaults zu beschreiben gesucht hatte – ich hatte dies in Kapitel 3 ausgeführt.

und Reglementierungen“ zur Entstehung eines „Gewissens“, das wiederum für „Formung, Bestand und Kontinuität des Subjekts wesentlich“ sei (PdM 9). Diese Entstehung des Gewissens bei Nietzsche versteht Butler zugleich als Entstehung eines inneren Raums des Subjekts – einer *Psyche*: „Tatsächlich bemerkt Nietzsche, dass das schlechte Gewissen die Seele, die Ausdehnung des inneren psychischen Raumes *macht*.“ (PdM 67) In ähnlicher Weise begreift sie auch das Wirken des Gewissens bei Freud: Verbote bewirkten eine Rückwendung des „Trieb[s]“ auf sich selbst und erzeugten somit eine „innere Sphäre“, die die „Voraussetzung für Selbstprüfung und Reflexivität“ sei (PdM 26). Es entstehe ein Gewissen, „durch das ein Subjekt sich selbst zum Objekt wird, indem es über sich reflektiert und sich zum reflektierenden oder reflexiven Subjekt *macht*“ (ebd.). Dieses Subjekt setzt Butler mit Freuds Konzept des *Ichs* gleich, das in ebendieser Weise definiert sei: „durch die Fähigkeit der reflektierenden Selbstbeziehung oder Reflexivität“ (ebd.).

Diese Passagen machen ersichtlich, dass Butler das Subjekt nicht nur als Ort innerhalb eines Diskurses denkt; vielmehr resultiere aus der gründenden Unterwerfung ein auf sich selbst Zurückwenden der „Macht“, was wiederum die Selbstreflexivität des so entstandenen Subjekts zur Folge habe. Neben sozialer Existenz und Handlungsfähigkeit ist *Selbstreflexivität* demnach ihr zufolge ein weiteres Kennzeichen Subjekt. Und „Macht“ erscheint hier als *Reglementierung der Psyche*, als Gewissen, das der Selbstreflexivität „Formung, Bestand und Kontinuität“ verleihe, weshalb die Selbstreflexivität im Modus der unterwerfenden „Macht“ sich vollziehe.

Einen zentralen Stellenwert in ihrer Argumentation nimmt ihre Rekonstruktion der Freud'schen Figur der *Melancholie* ein.⁸ Nach Freud bezeichnet die Melancholie den Verlust eines geliebten Objekts, infolgedessen die vom Objekt abgezogene Libido sich dem Ich zuwendet: „Die Objektbesetzung [...]

8 Diese Einschätzung teilt Hauskeller (2000, 78ff.). Butler zieht in ihrer Rekonstruktion dieser Denkfigur maßgeblich Freuds Schriften *Trauer und Melancholie* (original erschienen 1917) und *Das Ich und das Es* (original erschienen 1923) heran. Sie begreift hierbei Freuds Denkfigur der Melancholie als allgemeines Modell der Subjektwerdung. Hier ließe sich einwenden, dass Freud in *Trauer und Melancholie* mit der Melancholie einen pathologischen Zustand umschrieben habe und dass es daher eine gewagte Interpretation sei, dies als allgemeines Modell der Subjektwerdung zu begreifen. Allerdings hat Freud selbst später in *Das Ich und das Es* diese Interpretation Butlers skizzenhaft vorweggenommen, ohne aber diesen Gedanken auszuarbeiten: „Es war uns gelungen, das schmerzhaft Leiden [der Melancholie; F.E.] durch die Annahme aufzuklären, dass ein verlorenes Objekt im Ich wiederaufgerichtet, also eine Objektbesetzung durch eine Identifizierung abgelöst wird. Damals erkannten wir aber noch nicht die ganze Bedeutung dieses Vorganges und wußten nicht, wie häufig und typisch er ist. Wir haben seither verstanden, daß solche Ersetzung einen großen Anteil an der Gestaltung des Ichs hat und wesentlich dazu beiträgt, das herzustellen, was man seinen *Charakter* nennt.“ (Freud 1992a [1932], 267f.)

wurde aufgehoben, aber die freie Libido nicht auf ein anderes Objekt verschoben, sondern ins Ich zurückgezogen.“ (Freud 1992b [1917], 179) Dabei ist zum einen entscheidend, dass Freud den Verlust des geliebten Objekts in der Melancholie – im Gegensatz zur *Trauer* – als einen „dem Bewußtsein entzogene[n] Objektverlust“ beschreibt (ebd., 175), zum anderen, dass er die Bindung an das Objekt als ambivalent begreift, insoweit das geliebte Objekt als Folge des Verlustes auch als Gegenstand von Hass und Vorwürfen anzusehen sei (vgl. ebd., 181). Die Zurücknahme der Objektbesetzung ins Ich führe zu einer Identifizierung des Ichs mit dem Objekt und zu einer Spaltung in dieses identifizierte Ich und eine kritische Instanz; der Konflikt zwischen dem Ich und der geliebten Person verwandle sich „in einen Zwiespalt zwischen der Ichkritik und dem durch die Identifizierung veränderten Ich“ (ebd., 179). Die Folge hiervon sei Selbsthass: „Hat sich die Liebe zum Objekt, die nicht aufgegeben werden kann, während das Objekt selbst aufgegeben wurde, in die narzißtische Identifizierung geflüchtet, so bestätigt sich an diesem Ersatzobjekt der Haß, indem er es beschimpft, erniedrigt, leiden macht und an diesem Leiden eine sadistische Befriedigung gewinnt.“ (Ebd., 181)

Diese Denkfigur interpretiert Butler als *Umwendung* im oben beschriebenen Sinne: „Nach Freuds Erzählung von der Melancholie ‚wendet‘ sich das Ich ‚auf sich selbst zurück‘, wenn die Liebe ihr Objekt nicht findet und sich statt dessen selbst nicht nur als Objekt der Liebe, sondern auch der Aggression und des Hasses nimmt.“ (PdM 158) Dabei versteht Butler auch hier das Ich (Subjekt) als in diesem Vorgang konstituiert:

„Die Wende vom Objekt zum Ich bringt das Ich hervor, das an die Stelle des verlorenen Objekts tritt. Diese Hervorbringung ist eine topologische Generierung und folgt aus dem psychischen Zwang zur Ersetzung des verlorenen Objekts. In der Melancholie tritt also nicht nur das Ich an die Stelle des Objekts, sondern dieser Akt der Ersetzung *begründet* das Ich als notwendige Antwort auf oder als ‚Verteidigung‘ gegen den Verlust.“ (Ebd.)

Zweierlei scheint mir in Ihrer Rekonstruktion dieser Freud’schen Figur von besonderer Bedeutung zu sein. *Erstens* wird das Funktionieren gesellschaftlicher „Macht“ erkennbar, die offenbar in wiederum zweifacher Weise wirksam ist: einerseits als gesellschaftliche Reglementierung der Objektwahl, als Norm dessen, was ein geliebtes Objekt sein darf und was nicht, andererseits als geliebtes und verlorenes Objekt selbst, insoweit sie in ihrer Rekonstruktion der Freud’schen Texte zeigt, dass dieses Objekt auch ein „Ideal“ (PdM 182) wie beispielsweise das „Vaterland“ oder die „Freiheit“ (ebd.) sein kann.

„Die gesellschaftliche Macht verschwindet, wird zum verlorenen Objekt, oder sie macht verschwinden und bewirkt damit eine Reihe vorgeschriebener Verluste. Sie ruft somit eine Melancholie hervor, die die Macht als psychische Stimme des an uns

selbst gerichteten (gegen uns selbst gewendeten) Urteils reproduziert und damit die Reflexivität nach dem Modell der Subjektivation formt.“ (PdM 184)

Zweitens versucht sie zu beschreiben, dass und inwieweit das durch die Melancholie hervorgebrachte Subjekt ein brüchiges ist, der Alterität ausgesetzt, dezentriert, alles andere als selbstidentisch und autonom: Die „Umwendung“ ist Butler zufolge nicht einfach als Übernahme oder Einverleibung einer gesellschaftlichen „Macht“ zu verstehen, vielmehr könne die „Wende vom Objekt zum Ich [...] sich nie ganz vollziehen“ (PdM 158). Das Ich sei „ein schlechter Ersatz für das Objekt“ (ebd.), könne daher den Verlust des Objekts nicht vollständig ausgleichen und insoweit „das Ich einen solchen Ausgleich nicht schaffen kann, enthüllt es die Brüchigkeit seines eigenen Fundaments“ (PdM 159). Deshalb sei das Subjekt nicht einfach als internalisierte „Macht“ zu verstehen, sondern vielmehr als „Wirkung eines nicht einzugestehenden Verlusts“ (ebd.). Und dieses Entzogene begreift Butler nicht als das geliebte und verlorene Objekt an sich, sondern als „Dingvorstellung“ dieses Objekts (PdM 162), wie sie Freud zitiert. Dies bedeute, das Entzogene, das verlorene Objekt, sei selbst nur „eine besetzte Spur, die in Bezug auf das Objekt bereits abgeleitet und ein Ersatz ist“ (ebd.). Butler beschreibt hier ein Subjekt, das durch den uneingestanden Verlust eines nur unvollständig repräsentierbaren, eigentlich immer schon abwesenden anderen seiner selbst gegründet ist: „Anstelle des Verlustes, für den der andere steht, finde ich mich selbst als diesen Verlust wieder, verarmt und bedürftig. [...] In der Melancholie nehme ich die Abwesenheit des anderen auf.“ (PdM 174f.)

Ein solches Subjekt ist nicht selbstidentisch: „Von Anfang an ist dieses Ich anders als es selbst; die Melancholie zeigt, dass man überhaupt nur etwas wird, wenn man den anderen als sich selbst in sich aufnimmt.“ (PdM 182) Es ist auch nicht autonom:

„Gerade durch die Verwerfung dieser Vorstellung von Autonomie wird Überleben möglich; das Ich wird von seinem melancholischen Ausschluss aus dem Sozialen befreit. Das Ich entsteht unter der Bedingung der ‚Spur‘ des anderen, der sich in diesem Entstehungsmoment bereits in einer gewissen Entfernung befindet. Die Autonomie des Ich zu akzeptieren heißt, diese Spur zu vergessen; und diese Spur zu akzeptieren heißt, sich auf einen Prozess des Trauerns einzulassen, der nicht abgeschlossen werden kann, weil eine abschließende Loslösung nicht ohne die Auflösung des Ich möglich wäre.“ (Ebd.)

Hieraus zieht Butler eine entscheidende Schlussfolgerung: Die Unterwerfung sei nur die erste Bedingung der Konstitution eines Subjekts, die zweite sei deren *Verleugnung*: „Das Verhaftetsein in seinen ursprünglichen Formen muss sowohl *entstehen* wie *verleugnet werden*; seine Entstehung muss seine teilweise Verleugnung sein, soll es überhaupt zur Subjektwerdung kommen.“

(PdM 13) Denn das Ich (das Subjekt) sei durch ebenjene Vorstellung seiner selbst als autonom gekennzeichnet, die die gründende Abhängigkeit von etwas anderem nicht akzeptieren könne und die deshalb ins „Unbewusste“ verschoben werde: „Wenn der Autonomieeffekt durch Unterordnung bedingt ist und diese Gründungsunterordnung oder Abhängigkeit rigoros verdrängt wird, dann entsteht das Subjekt zusammen mit dem Unbewussten.“ (PdM 12) Hier wird deutlich, dass Butler die Topographie der Psyche nach Freud als Resultat der „Umwendung“ begreift.

Zusammengefasst: Die bewusste und selbstreflexive Vorstellung meiner selbst als autonom – das Ich – gründet nach Butler auf einer verleugneten Abhängigkeit vom anderen meiner selbst. Diese Verleugnung trenne das Ich vom anderen seiner selbst, von dem es zugleich abhängig sei; sie sei Folge einer gesellschaftlichen „Macht“, die die Objektwahl regle, „verschwinden“ mache, und auf diesem Wege die Vorstellung von Autonomie erzeuge. Dies vollständig transparent zu machen hieße die Auflösung des Ichs riskieren. Gerade diese Brüchigkeit, diese Ausgesetztheit dem anderen gegenüber macht für Butler eine ethische Bezugnahme auf ein in der Unterwerfung konstituiertes Subjekt möglich – ich komme im dritten Abschnitt dieses Kapitels darauf zurück.

Wenn also in der Zusammenschau das in der Umwendung konstituierte Subjekt als „Modalität der sich auf sich selbst zurückwendenden Macht“ aufzufassen ist (PdM 12), dann ließe sich fragen: „Welche psychische Form nimmt die Macht an?“ (PdM 8) In Butlers Ausführungen erscheint „Macht“ in „zwei unvereinbaren Zeitmodalitäten“ (PdM 19): erstens als das, was dem Subjekt vorgängig ist, es begründet, und zweitens als das, was das Subjekt ausübt. Beide Modalitäten von „Macht“ beschreibt sie als *zugleich* unvereinbar und einander bedingend. Die erste Modalität (dem Subjekt vorgängige „Macht“) habe ich oben beschrieben. Die zweite Modalität (vom Subjekt ausgeübte „Macht“) hat in ihren Überlegungen wiederum zwei Bedeutungen: erstens die *Handlungsfähigkeit* des Subjekts und zweitens dessen *selbst verordnete Unterwerfung*. Diese zwei Bedeutungen beinhalten je eine mögliche Antwort auf die Frage nach der psychischen Form der „Macht“, führen diese zusammen und beziehen sie auf die erste Modalität, die unterwerfende „Macht“.

Erstens: Handlungsfähigkeit. Die unterwerfende „Macht“ besteht Butler zufolge aus „einer Reihe von Bedingungen, die dem Subjekt vorhergehen und es von außen bewirken und unterordnen“ (PdM 18). Diese „Macht“ existiere aber nur *in actu*, um wirksam zu werden, bedürfe sie einer Präsenz: „Eine Bedingung ermöglicht oder bewirkt nichts, ohne präsent zu werden.“ (PdM 18) Präsent werde die „Macht“ in den Handlungen eines Subjekts: „Damit die Macht handeln kann, muss es ein Subjekt geben, was jedoch nicht bedeutet, das Subjekt sei der Ursprung der Macht.“ (PdM 188, Anm. 7) Das Subjekt sei also als „Vorbedingung der Handlungsfähigkeit“ zu verstehen (PdM 19),

nicht aber als deren Ursprung. Eine solche Sichtweise würde dessen Entstehung in der Unterwerfung verschleiern. Das Subjekt müsse vielmehr als „Schauplatz einer Ambivalenz“ angesehen werden, „in welcher das Subjekt sowohl als *Effekt* einer vorgängigen Macht wie als *Möglichkeitsbedingung* für eine radikal bedingte Form der Handlungsfähigkeit entsteht“ (ebd.).

Wie ist diese Ambivalenz zu denken? Die Handlungsfähigkeit „übersteigt die sie ermöglichende Macht“, weil „die Zwecke der Macht nicht immer die der Handlungsfähigkeit“ seien (PdM 20). Denn Handlungsfähigkeit unterliege keiner teleologischen Beschränkung, sie sei vielmehr „die Annahme eines von der Macht *unbeabsichtigten* Zweckes, eines Zweckes, der sich nicht logisch oder geschichtlich hätte herleiten lassen, der in einer Kontingenz- und Umkehrbeziehung zur ihm ermöglichenden Macht wirkt, zu der er aber nichtsdestoweniger gehört“ (ebd.).

Wie schon in ihren früheren Texten, so denkt Butler auch hier „Macht“ und Handlungsfähigkeit im Modus der *Wiederholung*: Eine „Macht“, die nur *in actu* existiere, bestehe ausschließlich in der Wiederholung fort, und da „Macht“ nur durch ein Subjekt handeln könne, sei das Subjekt der *Ort* dieser Wiederholung: „Die Bedingungen der Macht müssen ständig wiederholt werden, um fortzubestehen, und das Subjekt ist der Ort dieser Wiederholung, einer Wiederholung, die niemals bloß mechanistischer Art ist.“ (Ebd.) Es ist die Notwendigkeit dieser nicht-mechanistischen Wiederholung von „Macht“, der Butler die Möglichkeit deren Ausübung zu nicht vorhergesehenen Zwecken zuschreibt. Auch hierauf komme ich im dritten Abschnitt dieses Kapitels zurück.

An dieser Stelle erscheint es mir wichtig darauf hinzuweisen, welcher Begriff es im amerikanischen Original ist, der mit „Handlungsfähigkeit“ ins Deutsche übersetzt wird: Butler verwendet den Begriff „agency“ (Butler 1997, 15 und passim). Dieser Begriff ist weit weniger mit Intentionalität konnotiert als das deutsche „Handlungsfähigkeit“ und steht weniger für die Eigenschaften eines Individuums. Vielmehr verweist er auf ein *zur Handlung ermächtigt sein*, womit der von Butler beständig herausgestellte Nexus von Subjekt und Gesellschaftlichkeit nochmals unterstrichen wird.

Neben der so verstandenen Handlungsfähigkeit hat die vom Subjekt ausgeübten „Macht“ nach Butler noch eine *zweite* Bedeutung: die *selbst verordnete Unterwerfung*. „Als gewollte Wirkung des Subjekts ist die Subjektivation eine Unterordnung, die das Subjekt über sich selbst verhängt“ (PdM 20). Auch hier ist der Begriff der Wiederholung zentral: „Gehen wir davon aus, dass ein Subjekt nicht nur in Unterordnung gebildet wird, sondern dass seine Unterordnung ihm fortgesetzte Möglichkeitsbedingung seiner Existenz ist.“ (PdM 13) Warum? Insoweit Butler die Unterwerfung unter die „Macht“ als Bedingung der Existenz eines Subjekts begreift und „Macht“ nur in der Wiederholung bestehend denkt, ist es folgerichtig anzunehmen, dass das Subjekt

zur Sicherstellung seiner Existenz die Unterwerfung unter die „Macht“ fortwährend wiederholen muss. Um zu verstehen, warum dies vom Subjekt „gewollt“ sein soll, ist jedoch zunächst noch einmal ein Blick auf die gründende Unterwerfung nötig:

Erstens haben wir in der Rekonstruktion der Denkfigur der Melancholie gesehen, dass Butler die gründende Unterwerfung als Liebe und Begehren – als „*leidenschaftliche Verhaftungen*“ (PdM 11) – beschreibt, wie sie an anderer Stelle anhand der Entwicklung des Kindes zu plausibilisieren sucht: „Soll das Kind im sozialen und psychischen Sinn weiterleben, dann muss es Abhängigkeit und Bindung geben; es gibt für das Kind gar keine andere Möglichkeit als zu lieben, wo Liebe und die Erfordernisse des Lebens selbst unlösbar miteinander verknüpft sind.“ (PdM 13) Zweitens wurde deutlich, dass diese leidenschaftliche Bindung als Folge gesellschaftlicher Reglementierungen der Objektwahl und im Dienste der Vorstellungen meiner selbst als autonom *verleugnet* werden müsse, weshalb das Begehren reflexiv auf sich selbst zurückgewendet werde und das Ich mit seiner Vorstellung von Autonomie entstehe. Drittens schließlich müsse die Unterwerfung unter eine „Macht“, die nur *in actu* existiere, fortwährend *wiederholt* werden. Als Resultat dieser drei Aspekte (notwendige *Verleugnung* und *Wiederholung* der als *leidenschaftlich* gekennzeichneten Unterwerfung) begreift Butler ein fortwährendes *Begehren der Unterwerfung selbst*: „Die Rückbeugung des Begehrens, die in der Reflexivität gipfelt, erzeugt jedoch eine andere Ordnung des Begehrens: das Begehren eben nach diesem Zirkel, nach Reflexivität und schließlich nach Subjektivation.“ (PdM 27)

Was aber „wird nun in der Subjektivation begehrt?“ (PdM 31) Butlers Antwort ergibt sich folgerichtig aus dem bislang Gesagten: Begehrt werde das „soziale Sein“, die „Möglichkeit des Weiterlebens als anerkanntes soziales Wesen“ (ebd.) – sie spricht auch vom „Verlangen nach Sichtbarkeit“ (PdM 32). Objekt des Begehrens ist demnach der Status als Subjekt, der Ort im Diskurs.

Jetzt wird erkennbar, dass in ihrer Darstellung die beiden Bedeutungen (Handlungsfähigkeit und selbst verhängte Unterwerfung) der zweiten Modalität der „Macht“ (vom Subjekt ausgeübte „Macht“) einander bedingen: Das fortgesetzte Begehren der Unterwerfung führe zu einer Wiederholung der Unterwerfung, aus der fortgesetzte Handlungsfähigkeit resultiere. Handlungen wiederum setzten erneut die „Macht“ ein, die die Handlungsfähigkeit erst begründeten. Eben deshalb spricht sie – wie oben zitiert – von einer „radikal *bedingten* Handlungsfähigkeit“ (Herv. F.E.). Dass sie diese Bedingtheit nicht als Determination verstanden wissen möchte, werde ich im dritten Abschnitt dieses Kapitels weiter entwickeln.

Erkennbar wird ebenso, dass auch die beiden Modalitäten der „Macht“ (dem Subjekt vorgängige und von ihm ausgeübte „Macht“) einander bedin-

gen: Das Subjekt entstehe in der Umwendung einer vorgängigen „Macht“, zugleich werde „Macht“ erst in und durch ein Subjekt wirksam.

Wir können nun auch deutlicher bestimmen, was Butler mit dem Begriff „Macht“ zu umschreiben sucht: eine „Macht“, die einerseits der Selbstreflexivität des Subjekts ihre Form, Kontinuität und Beständigkeit verleiht und andererseits regelt, was als anerkanntes soziales Wesen anzusehen ist und was nicht. Ein solches Wesen ist man offenbar genau dann, wenn man diesen Reglementierungen, Verboten, Normen und Kategorien, die eine soziale Anerkennung regeln, genügt. Und das Begehren nach Unterwerfung unter diese „Macht“ ist folglich als Begehren nach einer anerkennungswürdigen sozialen Existenz anzusehen: „Wo gesellschaftliche Kategorien eine anerkennungsfähige und dauerhafte soziale Existenz gewährleisten, werden diese Kategorien, selbst wenn sie im Dienste der Unterwerfung stehen, oft vorgezogen, wenn die Alternative darin besteht, überhaupt keine soziale Existenz zu haben.“ (PdM 24) Das heißt im Umkehrschluss auch, die Anerkennung als soziales Wesen bedürfe der Unterwerfung unter diejenigen gesellschaftlichen Kategorien, Normen und Reglementierungen, die die soziale Anerkennung regeln. Anerkennung und Unterwerfung sind also offenbar untrennbar miteinander verwoben: „Soziale Kategorien bezeichnen zugleich Unterordnung und Existenz.“ (PdM 25) Diese Konstitutionsweise des Subjekts bedingt notwendigerweise dessen Anfälligkeit für *Ausbeutung*: „der Überlebenswunsch, das Begehren ‚zu sein‘“ lasse sich „durchweg ausbeuten“ (PdM 12).

Eine „Macht“, die die Anerkennbarkeit sozialer Existenzweisen und die Selbstreflexivität eines Subjekts reglementiert, ist zuvorderst sprachlich verfasst. An anderer Stelle (2003, 85) wird jedoch deutlich, dass Butler den Sprachbegriff sehr weit auslegt: „Mit Sprache meine ich gar nicht ein Zeichensystem, das sich aus primären körperlichen Erfahrungen abstrahieren ließe. Berührung und Taktilität überhaupt ist gewiss kommunikativ [...]“. Auf ihre Vorstellung der „Umwendung“ bezogen bedeutet dies:

„Noch bevor ich ein ‚Ich‘ erwerbe, war ich ein Etwas, das berührt wurde, bewegt, gefüttert, zu Bett gebracht, angesprochen wurde, in dessen Umgebung gesprochen wurde. Alle diese Eindrücke sind Zeichen einer bestimmten Art, Zeichen, die auf der Ebene meiner Ich-Bildung etwas verzeichnen, Zeichen, die zu einer Sprache gehören, die sich nicht auf Vokalisierung reduzieren lässt. Es sind Zeichen eines Anderen, aber es sind auch Spuren, aus denen schließlich ein ‚Ich‘ hervorgehen wird, das niemals imstande sein wird, diese Zeichen vollständig wieder zu finden oder zu lesen, ein ‚Ich‘, für das diese Zeichen zum Teil überwältigend und unlesbar, rätselhaft und prägend bleiben.“ (Ebd.)

In gleicher Weise, in der sie vor allem in *Körper von Gewicht und Psyche der Macht* eine psychoanalytische Sichtweise (Freud, Lacan) mit Foucaults Analytik der „Macht“ in Bezug zu setzen sucht – wobei sie deutlich macht, dass

sie dieses in Bezug Setzen nicht als „Synthese“ (PdM 8) verstanden wissen möchte –, ist auch ihr Machtbegriff als Versuch zu verstehen, eine primär sprachlich und symbolisch orientierte Sichtweise (Lacan) an die körperlich-materielle Dimension von „Macht“ in Foucaults Schriften anzuschließen.⁹ Wie Foucault, so denkt auch Butler „Macht“ als Beziehungsgeflecht, das bis in die kleinsten körperlichen Regungen seine Wirksamkeit entfaltet.¹⁰ Und wie Lacan, so denkt auch sie „Macht“ als vorgängige symbolische Ordnung, die dem Subjekt seine Existenz verleiht.¹¹ Das heißt, ihr Postulat, das Subjekt sei die sprachliche Bedingung der Existenz und Handlungsfähigkeit eines In-

9 Sie orientiert sich hierbei an dem Machtbegriff, den Foucault in der „mittleren Phase“ seines Denkens herausgearbeitet hat (vgl. Kapitel 3, Anm. 35 der vorliegenden Arbeit). Dementsprechend zieht sie bei ihrer Erarbeitung des Machtbegriffs insbesondere dessen Schriften *Überwachen und Strafen* (Org. 1975) und *Sexualität und Wahrheit Band I: Der Wille zum Wissen* (Org. 1976) heran.

10 *Beziehungsgeflecht* bedeutet dabei vor allem, dass Foucault und mit ihm Butler keinen singulären Ausgangspunkt von Macht annimmt: „Die Macht gibt es nicht. Ich will damit Folgendes sagen: Die Idee, dass es an einem gegebenen Ort oder ausstrahlend von einem gegebenen Punkt irgendetwas geben könnte, das eine Macht ist, scheint mir auf einer trügerischen Analyse zu beruhen und ist jedenfalls außerstande, von einer beträchtlichen Anzahl von Phänomenen Rechenschaft zu geben. Bei der Macht handelt es sich in Wirklichkeit um Beziehungen, um ein mehr oder weniger organisiertes, mehr oder weniger pyramidalisiertes, mehr oder weniger koordiniertes Bündel von Beziehungen. Folglich besteht das Problem nicht darin, eine Theorie der Macht zu begründen, der die Aufgabe zukäme, zu wiederholen, was schon ein Boulainvilliers oder aber ein Rousseau hat machen wollen. Beide gehen von einem Urzustand aus, in dem alle Menschen gleich sind, und dann – was passiert dann? [...] Von irgendeinem Zeitpunkt an haben die Leute keine Rechte mehr gehabt und die Macht war da. Wenn man versucht, eine Theorie der Macht aufzustellen, wird man immer gezwungen sein, sie als an einem gegebenen Ort, zu einer gegebenen Zeit auftauchend anzusehen, und man wird genötigt sein, ihre Genese aufzuzeigen und dann ihre Deduktion vorzunehmen. Wenn aber die Macht in Wirklichkeit ein offenes [...] Bündel von Beziehungen ist, dann stellt sich nur das Problem, ein Analyse-Raster zu schmieden, das eine Analytik der Machtbeziehungen ermöglicht.“ (Foucault 1978, 126f.; vgl. ähnlich Deleuze 1987, 99ff., 175).

11 Nach Lacan wird das Kind zum Subjekt, indem es sich der symbolischen Ordnung unterwirft, die es vom Vater empfängt („Gesetz des Vaters“; Butler 1995, 213). Damit meint Lacan nicht den empirischen Vater, sondern das „Amt des Vaters“ (Meyer, T. 2002, 131), das symbolische Gesetz aussprechen zu können. Dieses symbolische Gesetz trenne in Form des Inzestverbots zunächst das Kind von dessen primärem Liebesobjekt – der Mutter – führe es aber zugleich in die symbolische Ordnung ein, innerhalb derer es zum Subjekt werde (vgl. Weber 2000, Kap. 7 und 8; Meyer, T. 2002, 116f.). Ähnlich wie bei Foucault ist auch aus dieser Perspektive die Frage nach dem Ursprung der „Macht“ in Form der symbolischen Ordnung sinnlos: Der Vater spricht dieses Gesetz aus, ist aber nicht dessen Begründer: „Lacan zufolge kann der Vater nicht der Gesetzgeber sein – gerade weil *Es* das Gesetz gibt. Es gibt also keinen Gesetzgeber; *Es*, das Andere, *gibt* das Gesetz.“ (Weber 2000, 276, Anm. 24)

dividuums, verliert keineswegs die körperlich-materielle Dimension menschlichen Daseins aus dem Blick. Ihr Fokus ist vielmehr auf die Frage gerichtet, in welcher Weise Körper eine Bedeutung erlangen, anerkannt werden, und auf diesem Wege anerkennungswürdige soziale Existenzen ermöglicht und andere Formen sozialer Seinsweisen ausgeschlossen werden.

Subjektivation als Arbeitskraftunternehmer

Lassen wir den vorigen Abschnitt nochmals Revue passieren, so drängt sich der Bezug zu meiner Fragestellung förmlich auf: Ich hatte gefragt, wie erstens Subjektivität in postfordistischen Arbeitsformen sich konstituiert und zweitens, wie sie innerhalb eines postfordistischen Arbeitsmarktes sichtbar gemacht werden kann. Butlers Überlegungen legen eines zumindest nahe: Dies ist als *eine* Frage anzusehen – Subjektivation *ist* Sichtbarwerdung. Butler zufolge ist die Sichtbarkeit innerhalb eines sozialen Gefüges als sprachliche Bedingung einer anerkennungswürdigen sozialen Existenz anzusehen. Und das fortwährende Begehren nach einer solchen Existenz führe zur Unterwerfung unter die jeweils geltenden Normen und Reglementierungen, die die Anerkennungswürdigkeit sozialer Existenzweisen regeln. Ein Individuum, das zwecks Erlangung einer anerkennungswürdigen sozialen Existenz einem solchen Normengerüst sich unterwirft, erlange Sichtbarkeit im jeweiligen sozialen Gefüge und werde auf diesem Wege zum Subjekt. Aus der so gewonnenen Perspektive sind Sichtbarwerdung und Subjektkonstitution erstens als *ein* Vorgang zu begreifen; zweitens ist die Subjektivation innerhalb der postfordistischen Arbeitswelt nur insoweit als begehrenswert anzusehen, als sie eine anerkennungswürdige soziale Existenz verspricht. Um die Möglichkeitsbedingungen der Subjektivation in postfordistischer Arbeit beschreiben zu können, sind demnach zwei weitere Fragen zu klären: Was genau ist unter *Sichtbarkeit* zu verstehen? Und was macht eine soziale Existenz zu einer *anerkennungswürdigen* sozialen Existenz?

Zur ersten Frage: Butlers oben rekonstruierter Macht- und Subjektbegriff legt nahe, dass sie mit „Sichtbarkeit“ nicht ausschließlich eine visuelle Sichtbarkeit meint, vielmehr ist hiermit die Frage aufgeworfen, womit oder auf welche Weise ein Individuum zwecks Erlangung einer anerkennungswürdigen sozialen Existenz als Subjekt einen Ort innerhalb der Sprache zu besetzen vermag – in Butlers Worten: „Das Subjekt ist genötigt, nach Anerkennung seiner eigenen Existenz in *Kategorien*, *Begriffen* und *Namen* zu trachten, die es nicht selbst hervorgebracht hat, und damit sucht es das *Zeichen* seiner Existenz außerhalb seiner selbst – in einem Diskurs, der zugleich dominant und indifferent ist.“ (PdM 25; Herv. F.E.) Dies bedeutet, der Ort im Diskurs, den ein Individuum als Subjekt einnimmt, und der zugleich eine anerkennungs-

würdige soziale Existenz darstellt, müsse *bezeichnet* werden, und dies könne mittels „Kategorien“, „Begriffen“ oder „Namen“ geschehen.

Als solche Kategorien zur Sichtbarmachung der Individuen innerhalb der Arbeitswelt gelten – dies hatte ich im ersten Teil meiner Untersuchung herausgearbeitet – zuvorderst Berufe, in neueren Diskussionen auch die Kategorie der Karriere. Der Hinweis auf den *Namen* führt uns jedoch auf eine weitere Spur, denn im Gegensatz zu Kategorien und Begriffen bezeichnet der Name etwas *Individuelles*. Dies scheint mir den Bedingungen in postfordistischen Arbeitsverhältnissen, die mit den Begriffen „Arbeitskraftunternehmer“ und „Subjektivierung von Arbeit“ umschrieben wurden, angemessen zu sein, denn die gezeigten Verwendungsweisen von „Subjektivierung“ und „Selbstunternehmertum“ verweisen auf die zunehmende Bedeutung *individueller* Stärken, Kompetenzen, Arbeitsweisen und -vermögen (bspw. bei Boltanski & Chiapello, Moldaschl oder Opitz). Setzt man Butlers Überlegungen hiermit in Beziehung, so ließe sich folgende These aufstellen: Zur Sichtbarmachung *individueller* Stärken, Kompetenzen, Arbeitsweisen und -vermögen innerhalb postfordistischer Arbeitszusammenhänge dient zuallererst der *Name*. Und die Sichtbarwerdung innerhalb postfordistischer Arbeitszusammenhänge mittels des Namens *konstituiert Subjektivität*.

Was genau unterscheidet den Namen hinsichtlich der Bezeichnung eines Ortes in der Sprache von Kategorien und Begriffen? Was bedeutet es zu sagen, der Name bezeichne etwas *Individuelles*? Butler spezifiziert ihre Überlegungen hinsichtlich des Namens an anderer Stelle und in einem anderen Kontext (1995, 204ff.):¹² Unter Rückgriff auf Lacan geht Butler erstens davon aus, dass der Name die „soziale Funktion“ inne habe, „dasselbe Objekt“ aus der Perspektive verschiedener Subjekte zu bezeichnen (ebd., 212). Zum Zweiten stelle der Name die Identität dieses Objekts innerhalb des Zeitverlaufs sicher (vgl. ebd., 213). Drittens schließlich mache der Name keinerlei Angaben zum Gehalt dieser Identität, er wirke *referenziell*, nicht beschreibend; „er [der Name; F.E.] ist eine Funktion der Rede, die eine Identität bezeichnet, ohne implizit oder explizit irgendeine Beschreibung dieser Identität zu liefern. [...] Der Eigenname ist referenziell, und die Identität, auf die er sich bezieht, kann nicht durch irgendeine Menge von Beschreibungen ersetzt werden.“ (Ebd.)

Der Name sei deshalb, so zitiert Butler den Sprachphilosophen Saul A. Kripke, ein „starrer Bezeichnungsausdruck“ (ebd.). Kripke zufolge (1981, 59) ist ein Bezeichnungsausdruck dann starr, wenn er denselben Gegenstand be-

12 In dieser Passage in *Körper von Gewicht* versucht sie anhand des Romans *Meine Antonia* der Autorin Willa Cather die aus ihrer Sicht spezifisch männliche Funktionsweise des Namens, die sie insbesondere in der Kontinuität des Namens beim Mann gegenüber des im Zuge einer Heirat üblichen Namenstausches der Frau verortet, zu dekonstruieren.

zeichnet, wann und wo immer er existiert.¹³ Dies impliziert zudem die Möglichkeit, diesen Gegenstand „über mögliche Welten hinweg“ zu identifizieren (ebd.), das heißt nicht nur zu verschiedenen Zeitpunkten und an verschiedenen Orten, sondern auch innerhalb verschiedener sprachlicher Kontexte als denselben bezeichnen zu können (vgl. ebd., 60ff.). Kripkes zentrale These ist, dass Namen solche starren Bezeichnungsausdrücke sind.¹⁴ Während also Begriffe oder Kategorien etwas Allgemeines bezeichnen und etwas Individuelles nur diesem Allgemeinen zu subsumieren vermögen (beispielsweise einen bestimmten arbeitenden Menschen einem Beruf), kann offensichtlich erst die Benennung mit einem Namen diesen Gegenstand als ein- und denselben identifizieren; erst mittels eines Namens erhalte ein individuelles Etwas „Dauerhaftigkeit und Erkennbarkeit“ (Butler 1995, 213).

Kommen wir zur zweiten Frage hinsichtlich der Möglichkeitsbedingungen von Subjektivierung in postfordistischen Arbeitsformen: Was macht einen Namen, was macht eine soziale Existenz zu einer *anerkannten* sozialen Existenz, zu einem *anerkannten* Namen? In *Psyche der Macht* wird lediglich an verschiedenen Stellen ersichtlich, dass es sich um einen *dominanten* Diskurs handeln müsse, der die Anerkennungswürdigkeit einer sozialen Existenz regelt (vgl. bspw. PdM 25). In gleicher Argumentationsrichtung macht Butler in ihrer Untersuchung zum *Unbehagen der Geschlechter* deutlich, dass geschlechtliche Kategorien sozialer Existenz nur insoweit anerkannt sein, als sie einer *dominanten* Vorstellung geschlechtlicher Seinsweisen entsprechen, die sie hier als heterosexuelle „Matrix der Intelligenz“ (Butler 1990, 38) bezeichnet.

Für meine Fragestellung ist diese Sichtweise jedoch nicht hinreichend differenziert; die Feststellung, dass die individuellen Arbeitsweisen, -vermögen, Kompetenzen und Stärken des jeweiligen Individuums einer dominanten Vorstellung davon entsprechen müssen, welche Kompetenzen und Arbeitsweisen jeweils erwartet werden – also anerkennungswürdig sind –, ist zunächst einigermaßen banal. Die Untersuchung, die Axel Honneth zum *Kampf um Anerkennung* vorgelegt hat, ermöglicht eine differenziertere Betrachtung der historisch-konkreten Anerkennungswürdigkeit sozialer Existenzweisen im Postfordismus, sie wird daher im Zentrum des folgenden Kapitels stehen.

Zunächst ist aber noch eine weitere Perspektive auf den dargelegten theoretischen Rahmen Butlers zu richten. Im ersten Teil meiner Untersuchung hatten wir gesehen, dass das Subjekt zuweilen als emanzipatorisches Gegengewicht zur Unterwerfung unter die Zwänge der Arbeitswelt und Ökonomie an-

13 Der Philosoph Saul Kripke ist der formal-analytischen Sprachphilosophie zuzurechnen und gilt als prägende Position der philosophischen Diskussion um die Funktionsweise des Eigennamens (vgl. Sandkühler o.J., 895).

14 „Namen“ und „Eigennamen“ verwendet Kripke synonym, auch dies übernimmt Butler von ihm.

gesehen wird. Wenn aber die Existenz des Subjekts selbst einer Unterwerfung sich verdankt, scheint ein normativer Rekurs auf dieses Subjekt den emanzipatorischen Einsatz zu verfehlen. Ein differenzierterer Blick auf Butlers Überlegungen vermag jedoch zu zeigen, dass eine solche Sichtweise der Komplexität des Geschehens in der Subjektivation nicht angemessen ist.

Emanzipation des Subjekts?

Bei oberflächlicher Betrachtung gestattet Butlers Konzeption trotz eben genannter Einschränkung scheinbar einen normativ-emanzipatorischen Bezug auf das Subjekt, der sich nicht grundlegend von anderen, normativ ausgerichteten Subjektkonzeptionen unterscheidet: Wenn das Subjekt als Vorbedingung von Handlungsfähigkeit anzusehen ist, dann vermag eine Stärkung der Subjektivität des Einzelnen auch dessen Handlungsfähigkeit zu erhöhen – traditionell ein Ziel pädagogischer Bemühungen und der zentrale normative Fixpunkt berufspädagogischer Reflexionen im Kontext des Wandels der Arbeit, wie im erste Teil meiner Untersuchung ersichtlich wurde.

Bei genauerem Hinsehen hingegen dürfte deutlich geworden sein, dass die von Butler beschriebene Handlungsfähigkeit weit von dem entfernt ist, was beispielsweise Meueler unter der Freiheit des Subjekts versteht; denn während dieser die freie Handlungsfähigkeit des Subjekts der Unterwerfung unter die je vorgefundenen Zwänge der Arbeitswelt und des „Marktes“ *entgegenstellt* (ich hatte dies in Kapitel 3 der vorliegenden Arbeit ausgeführt), spricht Butler von einer radikal *bedingten* Handlungsfähigkeit, einer Handlungsfähigkeit, die durch die Unterwerfung unter diejenige „Macht“ (Normen, Reglementierungen, Verbote) *bedingt* ist, die die Handlungsfähigkeit des Subjekts allererst begründet.

Wir hatten gesehen, dass Butler das Subjekt als Ort der Wiederholung der „Macht“ ansieht und so gesehen alle Handlungen dieses Subjekts die Bedingungen der „Macht“ erneut einsetzen. Das jedoch heißt: Jeder normative Bezug auf das Subjekt ist ein impliziter normativer Bezug auf diejenigen Formen der „Macht“, die dieses Subjekt zur Handlung ermächtigen. Butler schreibt: „Der Doppelaspekt der Subjektivation scheint in einen *circulus vitiosus* zu führen: Die Handlungsfähigkeit des Subjekts erscheint als Wirkung seiner Unterordnung. Jeder Versuch des Widerstands gegen diese Unterordnung setzt diese notwendigerweise voraus und ruft sie erneut hervor.“ (PdM 16)¹⁵ Der entscheidende Punkt aber ist, dass Butler zwar von einer bedingten Handlungsfähigkeit spricht, dies aber nicht als Determination verstanden wis-

15 Dies entspricht der Vermutung, die ich bereits hinsichtlich der normativen Bezugnahme auf das Subjekt bei André Gorz in Kapitel 2 meiner Untersuchung geäußert hatte.

sen möchte. Denn die fortwährende Wiederholung der „Macht“ – ich hatte es bereits skizziert – begreift sie *nicht* als Wiederholung „mechanistischer Art“ (PdM 20). Butler schreibt:

„Was bedeutet es für die Handlungsfähigkeit eines Subjekts, seine eigene Unterordnung vorauszusetzen? Ist der Akt der Voraussetzung identisch mit dem Akt der Wiedereinsetzung; oder besteht eine Diskontinuität zwischen der vorausgesetzten und der wieder eingesetzten Macht? Machen wir uns klar, dass das Subjekt in ebendem Akt, mit dem es die Bedingungen seiner eigenen Unterordnung reproduziert, auch eine zeitbedingte Anfälligkeit an den Tag legt, die Teil dieser Bedingungen ist [...]“ (PdM 16f.)

Dies soll offenbar heißen, dass keine Kontinuität zwischen dem Akt der Unterwerfung unter eine „Macht“ und dem Akt ihrer Wiedereinsetzung im Zuge der Handlung eines Subjekts angenommen werden kann. Und die Ursache dieser Diskontinuität scheint etwas mit dem zeitlichen Abstand zwischen diesen beiden Erscheinungsformen der „Macht“ zu tun zu haben. Nur aufgrund dieser „zeitbedingte[n] Anfälligkeit“ ist es offensichtlich möglich, eine durch die „Macht“ bedingte Handlung zu „von der Macht *unbeabsichtigten* Zwecken“ (PdM 20) auszuführen. Und in genau diesem Sinne sieht Butler „Macht“ als „produktiv“ an:

„Die Erscheinung der Macht verschiebt sich von der Bedingung des Subjekts hin zu seinen Wirkungen, wobei die (ursprünglichen und vorhergehenden) Bedingungen der Macht die Zeitform der Gegenwart und Zukunft annehmen. Die Macht gewinnt diese Gegenwartsform jedoch durch eine Richtungsumkehr, durch die mit dem Vorhergehenden gebrochen und der Anschein einer sich selbst einsetzenden Handlungsfähigkeit erzeugt wird. Die Reiteration der Macht verzeitlicht nicht nur die Bedingungen der Unterordnung, sondern erweist diese Bedingungen auch als nichtstatisch, als temporalisiert – aktiv und produktiv.“ (PdM 20f.)

Ihr Argument lautet also: Im Zuge der Handlung eines Subjekts könne die unterwerfende „Macht“ eine „Richtungsumkehr“ erfahren, die es erlaube, „Macht“ zu nicht determinierbaren Zwecken einzusetzen. Den Grund hierfür sieht sie in der Diskontinuität zwischen dem Akt der Unterwerfung unter die „Macht“ und dem ihrer Wiedereinsetzung im Zuge einer Handlung. In genau diesem Sinne gehe die Handlungsfähigkeit des Subjekts über die unterwerfende Macht hinaus. Dieses „Hinausgehen“ sei allerdings „kein Entkommen“, vielmehr gehe das Subjekt „genau über das hinaus, an was es gebunden ist“ (PdM 22): „In diesem Sinne kann das Subjekt die Ambivalenz seiner eigenen Konstitution nicht ersticken“, einer „Ambivalenz“, die den „Kern der Handlungsfähigkeit“ eines jeden Subjekts ausmache (ebd.).

Hier schließt sich logisch ein weiteres Argument Butlers an, das ebenfalls in der Notwendigkeit der Wiederholung der „Macht“ gründet und das in ihren früheren Monographien eine zentrale Stellung einnimmt: Die Wiederholung einer sprachlich verfassten „Macht“ enthalte immer die Möglichkeit einer *Bedeutungsverschiebung*. Zur Untermauerung dieser These nimmt sie mehrfach Bezug auf den Terminus *différance* des französischen Philosophen Jacques Derrida (vgl. bspw. Butler 1991, 70; 1995, 175, 337f.).

Das Kunstwort *différance* leitet Derrida von zwei Bedeutungen des französischen *différer* her: einmal, abgeleitet aus dem lateinischen *differre*, von der Bedeutung der *Temporalisierung*: „*Différer* in diesem Sinne heißt temporalisieren, heißt bewusst oder unbewusst auf die zeitliche und verzögernde Vermittlung eines Umwegs rekurren“ (Derrida 1990, 83), zum anderen von der geläufigeren Bedeutung der *Unterscheidung*: „nicht identisch sein, anders sein“ (ebd.). Bezugspunkt dieser *différance* ist die Funktion sprachlicher Zeichen. Der gewöhnlichen Vorstellung, ein sprachliches Zeichen setze „sich an die Stelle der Sache selbst“ (ebd., 85), läuft Derridas *différance* in zweifacher Hinsicht zuwider: Zum einen bezieht er sich auf den Linguisten Ferdinand de Saussure, der als Begründer des Strukturalismus gezeigt hatte, dass das sprachliche Zeichen in seiner Bedeutung nicht von „der Sache selbst“ sich herleitet, sondern von der Beziehung zu anderen Zeichen, also von *Differenzen*. In den Worten Derridas: „Die Elemente des Bedeutens funktionieren nicht durch die kompakte Kraft von Kernpunkten, sondern durch das Netz von Oppositionen, die sie voneinander unterscheiden und aufeinander beziehen.“ (Ebd., 87) In geschickter Weise verbindet Derrida dieses synchrone Differenzierungsgeschehen mit der Kritik Martin Heideggers an einer Vorstellung von Präsenz (vgl. ebd., 96f., 105ff.). Bezieht man dessen Denkbewegung, der zufolge das menschliche Dasein nur aus einer Vergangenheit kommend und auf eine Zukunft hin sich entwerfend verstanden werden könne,¹⁶ auf de Saussures Theorie des sprachlichen Zeichens, dann ist dieses nicht nur in ein synchrones, sondern zweitens zugleich in ein temporäres Differenzierungsgeschehen eingebunden:

„Was ich hier beschreibe, um die Signifikation mit ihren offenkundigen Merkmalen als *différance* der Temporalisierung zu definieren, ist die klassisch anerkannte Struktur des Zeichens: sie setzt voraus, dass das Zeichen, welches die Präsenz aufschiebt

16 Helmut Peukert fasst diesen Gedankengang Heideggers wie folgt zusammen: „In seiner Zeitlichkeit kommt das [menschliche; F.E.] Dasein schon immer aus einer Vergangenheit her und muss sich auf eine Zukunft hin entwerfen, um überhaupt jetzt und hier gegenwärtig sein zu können; indem es *da* ist, entzieht sich ihm seine Gegenwart aber gerade wieder und verschwindet. Das zeitliche Dasein kann nicht festgestellt werden in dem, was es ‚an sich‘ ist, noch kann es ‚für sich‘, also bei sich sein, es ist uneinholbar schon immer ‚außer sich‘.“ (Peukert 2000, 515)

(*différant*), nur von der Präsenz, die es aufschiebt, *ausgehend* und *im Hinblick* auf die aufgeschobene Präsenz, nach deren Wiederaneignung man strebt, gedacht werden kann. Gemäß einer solchen klassischen Semiotik ist das Ersetzen der Sache selbst durch das Zeichen zugleich *sekundär* und *vorläufig*: sekundär nach einer ursprünglichen und verlorenen Präsenz, aus der sich das Zeichen abgeleitet hat; vorläufig zu jener endgültigen und fehlenden Präsenz, angesichts derer das Zeichen sich in einer vermittelnden Bewegung befände.“ (Ebd., 86)

Es ist leicht zu erkennen, dass ein solches zweifaches Differenzierungsge-schehen (die *différance*) nicht nur die Präsenz sprachlicher Bedeutungen unterminiert, sondern auch in jeden Akt der Wiederholung eines sprachlichen Zeichens notwendig eine Bedeutungsverschiebung einschreibt: „Der Sinn eines Zeichens/einer Äußerung wird durch jeden Gebrauch von sich getrennt, er wird ent-stellt (*déplacé*).“ (Frank 1984b, 207)

An anderer Stelle (1988) bezieht Derrida diese Überlegungen auf den Vorgang des Zitierens und zeigt, dass jeder Wiederholung, jedem Zitat eines Zeichens die Möglichkeit der Bedeutungsverschiebung inhärent ist. Er kenn-zeichnet diesen Umstand mit dem Begriff „Iterierbarkeit“ (ebd., 298), der e-nerseits abgeleitet ist von „*iter*“ („von neuem“), andererseits dem „*itera*“ ent-stammt, das im Sanskrit „*anders*“ bedeutet (ebd.). Ein Zeichen ist nach Derrida immer nur *von neuem-anders* zitierbar, der Bruch mit dem ursprünglichen Kontext impliziere einen Bruch mit der ursprünglichen Bedeutung:

„Jedes linguistische oder nicht-linguistische, gesprochene oder geschriebene [...] Zeichen kann als kleine oder große Einheit *zitiert*, in Anführungszeichen gesetzt werden; dadurch kann es mit jedem gegebenen Kontext brechen, unendlich viele neue Kontexte auf eine absolut nicht saturierbare Weise erzeugen. Dies setzt nicht voraus, dass ein Zeichen (*marque*) außerhalb von Kontexten gilt, sondern im Gegen-teil, dass es nur Kontexte ohne absolutes Verankerungszentrum gibt.“ (Ebd., 304)

„Mit anderen Worten, es gibt keine Wiederholung ohne Sinnverschiebung, ohne *différance*, ohne Vereitelung der metaphysischen Sinnpräsenz“, resü-miert Peter V. Zima (1994, 61) Derridas Überlegungen.

Diese Sinnverschiebung in der Wiederholung erlaubt nun aus Butlers Sicht die Aneignung und Resignifizierung sprachlicher Zeichen, die ursprüng-lich im Dienste der Unterwerfung unter die gesellschaftliche „Macht“ stan-den, und auf diesem Wege eine Wendung dieses Zeichens *gegen* die „Macht“ und deren unterdrückende Wirkung.¹⁷

17 Das Beispiel, das Butler diesbezüglich wiederholt anführt, ist das des Ausdrucks „*queer*“ (vgl. bspw. dies. 1995, 307ff.): Ursprünglich ein Terminus zur Be-schimpfung und Marginalisierung homosexueller Menschen, erfuhr dieser Beg-rieff eine Wendung gegen diese Unterdrückung und dient nunmehr einer politisch ausgerichteten Selbstbeschreibung der Schwulen- und Lesbenbewegung. Ein

Den Zwang zur Wiederholung der reglementierenden und normierenden „Macht“ bezieht Butler jedoch nicht nur auf die Möglichkeit der Ausübung dieser „Macht“ zu nicht vorgesehenen Zwecken; anscheinend verhindert die Bedeutungsverschiebung in der Wiederholung zudem eine abschließende Normierbarkeit der durch diese „Macht“ hervorgebrachten Kategorien (hier am Beispiel des „biologischen Geschlechts“). Butler zufolge

„[...] tun sich in diesen ständigen Wiederholungen feine Risse auf als die konstitutiven Instabilitäten in solchen Konstruktionen, dasjenige, was der Norm entgeht oder über sie hinauschießt, was von der wiederholenden Bearbeitung der Norm nicht vollständig definiert und festgelegt werden kann. Diese Instabilität ist die dekonstruierende Möglichkeit des Wiederholungsprozesses selbst, die Macht, die genau jene Wirkung aufhebt, von denen das ‚biologische Geschlecht‘ stabilisiert wird, sie ist die Möglichkeit, die Konsolidierung der Normen des ‚biologischen Geschlechts‘ in eine potenziell produktive Krise zu versetzen.“ (Butler 1995, 32f.)¹⁸

Das aber heißt, ein in der Unterwerfung hervorgebrachtes Subjekt kann offenbar niemals vollständig den Reglementierungen und Normen entsprechen, denen es seinen Status als Subjekt verdankt; eine soziale Existenz darf dementsprechend nicht als abgeschlossene und vollständig durch die reglementierenden Normen determinierte Einheit verstanden werden. Auch zur Untermauerung dieser These beruft sie sich auf Derridas Begriff der *différance*: „Es

ähnliches Beispiel im deutschsprachigen Raum ist der Ausdruck „*Kanake*“: Dieser Begriff, der der Marginalisierung und Verunglimpfung von Menschen nicht-deutscher Herkunft diente (und immer noch dient), erwuchs im Zuge einer Resignifizierung zum politischen Gegenbegriff gegen Unterdrückung und Diskriminierung, wie beispielsweise der populäre Roman *Kanak Sprak* des Autoren Feridun Zaimoglu (erschienen 1995) oder die politisch sich gegen Rassismus und die ethnische und kulturelle Definition festgelegter Identitäten aussprechende Gruppe *Kanak Attak* (vgl. dies. O.J) verdeutlichen. Ein ähnliches Beispiel ist die politisch gewendete Selbstbeschreibung afroamerikanischer HipHop-Künstler als *Nigga*.

18 Hier schließt sich eine weitere politische Strategie Butlers an, die ebenfalls in der Notwendigkeit der Wiederholung der reglementierenden „Macht“ begründet sei, allerdings für meine Argumentation nachrangig ist, und die ich deshalb hier nur kurz erwähnen möchte: die *Parodie*. Da Butler, wie bereits gesagt, die geschlechtliche Identität nicht als Folge einer biologischen Determination begriff, sondern als Resultat der reglementierenden und normierenden gesellschaftlichen „Macht“, erlaube eine parodistisch überzogene Wiederholung dieser die Geschlechtlichkeit normierenden Regeln die Offenlegung der geschlechtlichen Identität als Konstruktion: „Die Möglichkeiten zur Veränderung der Geschlechteridentität sind gerade in dieser arbiträren Beziehung zwischen den Akten zu sehen, d.h. in der Möglichkeit, die Wiederholung zu verfehlen bzw. in einer Deformation oder parodistischen Wiederholung, die den phantasmatischen Identitätseffekt als eine politisch schwache Konstruktion entlarvt.“ (Butler 1991, 207; vgl. hierzu auch Wachter 2001, 106ff.)

ist die nicht-thematisierbare *différance*, die alle und jede Ansprüche auf abgrenzbare Identität zersetzt und bestreitet [...].“ (Ebd., 338, Anm. 10)

Deutlich wird, dass aus Butlers Sicht nicht von einer Emanzipation des Subjekts gesprochen werden kann: Die Befreiung des Subjekts aus Fremdherrschaft ist in ihrer Konzeption nicht sinnvoll darstellbar, denn ihr zufolge ist die Unterwerfung gründendes Moment und Grundlage des Fortbestehens eines Subjekts. Jedoch ermächtigt diese Unterwerfung zur Handlung. Der entscheidende Punkt hierbei ist, dass die somit vom Subjekt ausgeübte „Macht“, obwohl sie nach Butler der unterwerfenden „Macht“ entspringt, auf dem Wege der Richtungsumkehr und Bedeutungsverschiebung offenbar *gegen* die unterwerfende „Macht“ gewendet werden kann. Dies bedeutet, auch wenn in ihrer Sichtweise nicht sinnvoll von einer Emanzipation des Subjekts gesprochen werden kann, so besitzt das Subjekt Butler zufolge doch ein gewisses Potenzial an *Widerständigkeit* gegenüber der unterwerfenden „Macht“.

Anders gesagt: Im Gegensatz zu dem von Lehmkuhl (2002, 314) so treffend kritisierten, „fast ehrfürchtigen Rekurs auf das Allgemein-Menschliche“ innerhalb der Berufspädagogik besteht Butlers politisch-emanzipatorische Perspektive gerade nicht in der Annäherung einer „defizitären empirischen ‚Wirklichkeit‘“ (Wachter 2001, 126) an ein normatives Ideal (beispielsweise des Menschen, des Subjekts oder der Weiblichkeit). Es geht ihr vielmehr um die „*Affirmation* dieser Kluft“ (ebd.) als Ort der Resignifikation, Bedeutungsverschiebung und Richtungsumkehr der „Macht“ – kurz: als genuinen Ort politischer Auseinandersetzungen.

Ihre Konzeption wirft jedoch eine Frage auf: Auch wenn Ihre Ausführungen durchgängig deutlich machen, dass sie diese gegen die unterwerfende „Macht“ gerichtete Bedeutungsverschiebung und Richtungsumkehr und die damit verbundene Widerständigkeit des Subjekts begrüßt und als Grundlage politischer Auseinandersetzungen deutet, so bleibt ebenso durchgängig offen, wie sie diese normative Entscheidung begründen kann. Wenn das Subjekt in der Unterwerfung gegründet ist und diese Unterwerfung ihm fortdauernden Bestand verspricht, was sollte dann die normative Richtschnur sein, die diese Unterwerfung kritisieren und eine Widerständigkeit einfordern könnte? Axel Honneth (2003b) kritisiert Butlers Position – wie mir scheint zurecht – in genau diesem Sinne: Sie könne nur dann von der Notwendigkeit einer Überschreitung des Gegebenen sprechen, wenn in ihrem Konzept „zum behaupteten Zusammenhang zwischen gesellschaftlicher Ordnung und Subversion eine menschliche Psyche hinzugedacht wird, die strukturell gegen soziale Zumutungen gerichtet ist“ (ebd., 280). Eine solche Psyche kann in Ihrem Konzept aber gerade nicht gedacht werden, wenn die Psyche, wie sie schreibt, erst im Akt der Unterwerfung gegründet wird. So kann sie zwar darstellen, auf welchem Wege dem Subjekt ein Potenzial zur Widerständigkeit zukommt, streng genommen kann sie die normative Forderung nach Widerständigkeit aber

nicht argumentativ begründen. Ich werde im weiteren Verlaufe meiner Überlegungen zu zeigen versuchen, dass die Vorstellungen Jean-François Lyotards diesbezüglich Butlers Überlegungen zu ergänzen vermögen.

An der weiter oben zitierten Stelle ruft Butler den Begriff der *Identität* auf, den sie an anderer Stelle mit dem Namen in Verbindung bringt, mittels dessen der Ort des Subjekts in der Sprache bezeichnet wird:

„Die Unmöglichkeit eines völligen Wiedererkennens, d.h., die Unmöglichkeit, den Namen, von dem jemandes soziale Identität inauguriert und mobilisiert wird, jemals ganz auszufüllen, impliziert überdies die Instabilität und Unvollständigkeit der Subjektbildung. Das ‚Ich‘ ist dementsprechend ein Zitat der Stelle des ‚Ichs‘ in der Rede, wobei jene Stelle eine gewisse Priorität und Anonymität besitzt hinsichtlich des Lebens, das sie beseelt: Sie ist die geschichtlich revidierbare Möglichkeit eines Namens, die mir vorhergeht und über mich hinausgeht, ohne die ich jedoch nicht sprechen kann.“ (Butler 1995, 310)

Wir hatten bislang gesehen, dass das Subjekt sich seiner „Existenz außerhalb seiner selbst“ zu versichern genötigt sei und dass dies mittels „Kategorien, Begriffen und Namen“ geschehe (PdM 25). Daher diene der Name (wie auch Kategorien, Begriffe) dem (Wieder-)Erkennen des Subjekts als den Ort, den das Individuum in der Sprache einnehme. Und die Notwendigkeit des fortwährenden Wiederholens der reglementierenden Normen schreibe in diesen Prozess eine Dynamik ein, die eine abschließende Normierung dieser Namen (wie auch Begriffe, Kategorien) und damit der Subjekte und deren sozialer Existenzweisen unterlaufe. Wie aber können wir dies mit dem Begriff der „sozialen Identität“ in Verbindung bringen? Um diese Frage sowie den Begriff der Identität selbst zu klären und um zu verdeutlichen, warum ich im weiteren Verlaufe meiner Untersuchung diesen Begriff nicht weiter verfolge, schließt an dieser Stelle ein Exkurs zum Begriff der Identität an, dem dann der Abschluss des Abschnitts 3 folgt.

Exkurs: Identität

„Identität“ nimmt in den ersten beiden Monographien Butlers eine Schlüsselstellung ein; dabei bezieht sie eine dezidiert kritische Position gegenüber jeglicher Form identitätslogischen Denkens. Einerseits macht sie anhand der Kategorie der geschlechtlichen Identität (aber auch in Bezug auf ethnische oder einer „Rasse“ zugeschriebene Identitäten; vgl. bspw. Butler 1991, 18, 210) deutlich, dass diese Identitäten nicht einer vorgängigen Determination – „natürlicher“, beispielsweise biologischer Art – entspringen, sondern vielmehr der Wiederholung derjenigen Formen sozialer Reglementierungen („Macht“), die angeblich das Resultat vorgängiger Determination seien, aus Butlers Sicht

solche Identitäten aber performativ erst hervorbringen. Dieser Akt der Wiederholung verschleierte dabei zugleich den Charakter als Konstruktion und erzeuge den Anschein einer wesenhaften Identität (hier wiederum dargestellt am Beispiel der geschlechtlichen Identität):

„Da es weder ein ‚Wesen‘ gibt, das die Geschlechteridentität zum Ausdruck bringt oder externalisiert, noch ein objektives Ideal, das sie anstrebt, und die Geschlechtsidentität überdies kein Faktum ist, bringen die verschiedenen Akte der Geschlechtsidentität erst die Idee der Geschlechtsidentität hervor: Ohne diese Akte gäbe es keine Geschlechtsidentität. Die Geschlechtsidentität erweist sich somit als Konstruktion, die regelmäßig ihre Genese verschleiert.“ (Ebd., 205; ähnlich auch bspw. ebd., 49)

Diese sozialen Reglementierungen beschreibt sie andererseits als Ausschlussmechanismen, die regeln, was Bestandteil einer solchen Identität sein kann und was nicht, die also alles, was nicht einer solchen Identität angehört (mit Adorno könnte man vom *Nichtidentischen* sprechen), ausschließen und auf diese Weise einen ausgeschlossenen Bereich nicht lebbarer Formen menschlicher Existenz konstituieren (vgl. bspw. Butler 1995, 23, 49).

Vor dem Hintergrund des bisher Gesagten scheint es nahe liegend, den Begriff der „sozialen Identität“ aus Butlers ersten beiden Monographien mit dem gleichzusetzen, was sie in *Psyche der Macht* mit der „sozialen Existenz“ zu umschreiben sucht. Dass jemandes soziale Identität von einem Namen (oder einer Kategorie wie etwa der Geschlechtlichkeit) „inauguriert und mobilisiert“ wird, wie sie in *Körper von Gewicht* schreibt (ebd., 310), wäre dann zu verstehen als derjenige Akt, in dem das Subjekt „nach Anerkennung seiner eigenen Existenz in Kategorien, Begriffen und Namen“ trachtet, also „das Zeichen seiner Existenz außerhalb seiner selbst“ sucht (PdM 25) und auf diesem Wege eine soziale Existenz erlangt, wie sie in *Psyche der Macht* argumentiert.

Wir können an dieser Stelle aber noch weiter gehen: Was bedeutet es, wenn ich meine eigene Existenz außerhalb meiner selbst suche, also einen Ort innerhalb der Sprache, der durch eine reglementierenden „Macht“ erst hervorgebracht wird, als meine eigene Existenz anerkenne? Dieser Vorgang ist leicht als Akt der *Identifikation* zu erkennen: Ein „Ich“, das Butler als reflexive Bezugnahme auf sich selbst charakterisiert, erkennt sich selbst wieder in einem „Ort“ innerhalb der Sprache, der mittels eines Namens bezeichnet ist. Dass es in ihrer Darstellung gerade der *Name* ist, der Identität „inauguriert“ (Butler 1995, 310), ergibt sich aus dessen Funktion, Individualität zu kennzeichnen und Dauerhaftigkeit sicherzustellen. Als Folge dieser Identifikation vollziehe sich die Selbstreflexivität des Subjekts im Modus dieser Reglementierungen, was Butler als Wirken des Gewissens begreift und im Rückgriff auf Freud, Nietzsche und Hegel zu plausibilisieren sucht. Von hier aus lässt sich

ein Bogen zu einem sozialwissenschaftlichen Begriff von *personaler* Identität schlagen, der die *Einheit* und *Nämlichkeit*, die *Kontinuität* und *Kohärenz* eines Subjekts bezeichnet.¹⁹ Bezieht man diese Begriffsbestimmung auf Butlers Überlegungen, dann könnte man die personale Identität als *Form* – oder besser: als *Einheit* – der reflexiven Bezugnahme des Subjekts auf sich selbst verstehen. Somit wäre ein Begriff von *personaler* Identität gewonnen, der sich an Butlers Überlegungen anschließen ließe, obwohl sie selbst diesen Begriff nicht expliziert.

In aktuelleren sozialwissenschaftlichen Darstellungen wird die personale Identität häufig mit dem Begriff der *Narration* in Verbindung gebracht (vgl. bspw. Keupp u.a. 1999; Kraus 1996; Meuter 1995). So unterschiedlich die Herangehensweisen hier im Einzelnen sein mögen, das zugrundeliegende Argument bleibt stets dasselbe: Um sich seiner Kohärenz und Kontinuität zu versichern, sei das Subjekt gezwungen, die verschiedenen Ereignisse und Erfahrungen seines Lebenswegs auf dem Wege einer *Erzählung seiner selbst* miteinander in einen sinnvollen Zusammenhang einzubetten.²⁰

19 Peter Wagner (1998, 45) definiert personale Identität als „das Bewusstsein eines Menschen von seiner eigenen Kontinuität *über die Zeit hinweg* und die Vorstellung einer gewissen Kohärenz seiner Person.“ In ähnlicher Weise bezeichnet Straub (1998, 75) hiermit die „*Einheit und Nämlichkeit* einer Person [...], welche auf aktive psychische Synthetisierungs- oder Integrationsleistungen zurückzuführen ist, durch die sich die betreffende Person der Kontinuität und Kohärenz ihrer Lebenspraxis zu vergewissern sucht.“ Und auch Bernhard zufolge (1999, 291) fragt der Begriff der personalen Identität danach, „wie sich die *Einheit einer Person* im Verlauf des Sozialisationsprozesses erhält, das heißt, wie wir uns trotz unterschiedlicher Entwicklungsphasen und wechselvoller, oftmals krisenhafter Entwicklungsprozesse in verschiedenen Lebensfeldern als ein- und dieselbe Persönlichkeit erfahren.“

20 Keupp u.a. (1999) gehen von einer breit angelegten Diskussion des Identitätsbegriffes aus und betrachten die Konstitution von Identität als einen Prozess der „Identitätsarbeit“ auf verschiedenen Ebenen („situative Selbstthematisierungen“, „Teilidentitäten“ und „Metaidentität“; ebd., 218). Die Ebene der Teilidentitäten ist dabei als Thematisierung der zunehmenden Pluralisierung der sozialen Welt zu begreifen, die in meiner Untersuchung mit dem Begriff der Postmoderne gekennzeichnet wird. Die Herstellung der Kohärenz und Kontinuität einer Person unter diesen Voraussetzungen wird in ihrem Modell auf der Ebene der Metaidentität geleistet, wobei dort neben einem „Identitätsgefühl“ der Kohärenz und Kontinuität und der Dominanz einer Teilidentität insbesondere eine „biographische Kernnarration“ diese Synthetisierungsleistung vollbringe (vgl. ebd., 217ff.). Auf diese Weise erlange das Subjekt auch in einer pluralisierten Welt eine kohärente und kontinuierliche Vorstellung seiner selbst. In ähnlicher Weise begreift auch Kraus (1996) die Narration als den Vorgang der Erzeugung von Kohärenz, der in der „Spätmoderne“ „ins Subjekt verlagert“ werde (ebd., 183). Und auch die Argumentation Meuters (1995) weist in diese Richtung: Ausgehend von theoretischen Überlegungen Thugenthats, Ricœurs und Luhmanns begreift er eine narrative Identität als aktive Produktion von „narrativ-poetischen Einheiten, Strukturen oder Muster[n]“ (ebd., 265), die es ermöglichen, den

Aus Butlers Sicht sind nun gerade solche Überlegungen kritikwürdig: Die Narration eines Selbst verdecke die gründende Abhängigkeit des Subjekts vom anderen seiner selbst, die im Dienste des Anscheins von Autonomie ins Unbewusste verschoben wurde, und damit auch dessen Brüchigkeit, Ambivalenz und Ausbeutbarkeit:

„Wenn das Selbst, wie mancher sagt, erzählt werden *muss*, wenn nur das erzählte Selbst verständlich und überlebensfähig sein kann, dann wird damit eigentlich gesagt, dass wir mit einem Unbewussten nicht überleben können. Wir sagen dann faktisch, dass das Unbewusste uns mit unerträglicher Unverständlichkeit bedroht und dass wir uns ihm aus diesem Grund entgegenstellen müssen.“ (Butler 2003, 78)

Dementsprechend denkt sie das erzählende Ich in der Selbstnarration als eine Art blinden Fleck, der durch den Vorgang des Erzählens verschleiert wird:

„Es ist ein ‚Ich‘, das gesprochen, ausgesprochen wird, und obgleich es in gewisser Weise die Grundlage meiner Erzählung zu bilden scheint, ist es auch deren grundlosestes Moment, denn die eine Geschichte, die das ‚Ich‘ nicht erzählen kann, ist die Geschichte seiner eigenen Entstehung als ‚Ich‘, das nicht nur spricht, sondern schließlich sogar Rechenschaft von sich selbst ablegt.“ (Ebd., 80)

Und auch die Handlungsfähigkeit eines Subjekts sieht Butler gerade nicht in der Selbstnarration verankert; vielmehr sei der Akt des Erzählens selbst schon als Handlung anzusehen, die in der vorgängigen, immer schon geschehenen Aufnahme des anderen gründe (vgl. ebd., 92). Das Subjekt und seine Handlungsfähigkeit beruhen aus ihrer Sicht – ich hatte dies anhand ihrer Rekonstruktion der Denkfigur der Melancholie bereits gezeigt – in der Unterwerfung, und genau dieser Akt sei nicht erzählbar, er verschwinde vielmehr in der Kohärenz der Erzählung.

An dieser Stelle können wir den Faden des Abschnitts 3 wieder aufnehmen: die Frage nach der Emanzipation des Subjekts. Denn die Unmöglichkeit, sich selbst erzählen und somit Rechenschaft von sich ablegen zu können, die Butler ins Zentrum ihrer eben zitierten Adorno-Vorlesungen stellt, bildet die Grundlage einer Ethik, die eine emanzipatorische Bezugnahme auf das Subjekt zu berücksichtigen hätte.

„Kontingenzen“ der sozialen Umwelt eine Identität „ab[zu]ringen“ (ebd., 255). Im Gegensatz zu Keupp u.a. und Kraus stützt Meuter sich dabei nicht auf empirische Ergebnisse, sondern auf eine genaue Rekonstruktion von Gedankengängen der genannten Autoren. Allen diesen Überlegungen ist eines jedoch gemeinsam: Das Subjekt und dessen Handlungsfähigkeit, auf dem Wege der Selbstnarration seine Kohärenz und Kontinuität zu erlangen, wird selbst nicht problematisiert. Es ist der entscheidende Vorteil der Überlegungen Butlers, die Konstitution des Subjekts selbst in den Blick zu bekommen.

Zuvor muss aber mein Gedankengang zum Begriff der Identität seinen Abschluss finden. Vor dem Hintergrund der Argumentation Butlers verspricht eine Fokussierung dieses Begriffs keinen Gewinn; vielmehr verschleiert er die gründende Abhängigkeit des Subjekts und vermittelt den Anschein von Einheit und Selbsttransparenz. Weder die Bedingtheit der Handlungsfähigkeit des Subjekts noch die gründende Abhängigkeit von anderen seiner selbst, die anzuerkennen aus Butlers Sicht das Subjekt zum Sozialen erst öffnet, geraten mittels einer Betrachtung des Identitätsbegriffs in den Blick. Gerade diese Punkte aber machen für sie den widerständigen Kern des Subjekts aus. Zudem macht ihre Argumentation deutlich: Bei einer Fokussierung des Identitätsbegriffs können das Begehren nach Unterwerfung und die Ausschlussmechanismen, die eine identitätslogische Denkweise erst ermöglichen, nicht fokussiert werden. Damit blieben die entscheidenden Einsichten Butlers bei der Suche nach den Voraussetzungen von Subjektivierung innerhalb postfordistischer Arbeit unberücksichtigt.

Nehmen wir hier den Faden des vorigen Abschnitts wieder auf. – Bislang hatten wir gesehen, dass ein in der Unterwerfung konstituiertes Subjekt nicht als determiniert aufgefasst werden muss, sondern dass Butlers Konzeption verschiedene Freiheitsgrade und Widerstandsformen aufzeigt, die allesamt in der Notwendigkeit der Wiederholung der reglementierenden „Macht“ ihre Ursache haben: Die Diskontinuität zwischen dem Akt der Unterwerfung und dem der Wiedereinsetzung der „Macht“ im Zuge der Handlung eines Subjekts erlaube eine Machtausübung zu nicht determinierbaren Zwecken; die „Iterierbarkeit“ (Derrida) sprachlicher Zeichen, die ursprünglich im Dienste der Unterwerfung standen, ermögliche deren Resignifizierung zum Zwecke des Widerstands; die Bedeutungsverschiebung in der Wiederholung reglementierender Normen schließlich verhindere eine abschließende Normierbarkeit der in diesem Vorgang hervorgebrachten Kategorien einschließlich der somit inaugurierten sozialen Existenzweisen. Im Durchgang durch Überlegungen zum Begriff der Identität wurde zudem ersichtlich, dass eine an Identität orientierte Denkrichtung die der Alterität ausgesetzte Konstitutionsweise des Subjekts verschleiert. Dieser letzte Aspekt ist Bezugspunkt einer Form von Ethik, die Butler in ihren Adorno-Vorlesungen herausgearbeitet hat. Bevor ich dieses Kapitel mit einigen Schlussfolgerungen aus meiner Butler-Lektüre schließe, möchte ich diesen Aspekt noch weiter entfalten.

In diesen bereits zitierten Vorlesungen, die Butler auf Einladung Axel Honneths, des Leiters des Frankfurter Instituts für Sozialforschung, an ebendiesem Institut im Jahr 2002 gehalten hat (Butler 2003), stellt sie die moralische Frage nach der Verantwortung des Subjekts für das eigene Tun ins Zentrum ihrer Überlegung. Sie nimmt diesbezüglich zwei Differenzierungen vor, die sich aus ihrem Subjektverständnis ergeben: Zum einen bedingt Butlers

Subjektbegriff eine unauflösliche Verknüpfung des Subjekts mit dem „Gesellschaftlichen“ (ebd., 9), weshalb die Verantwortung für das Tun eines Subjekts immer auch als Verantwortung der Gesellschaft zu denken sei: „Ja, wenn das ‚Ich‘ Rechenschaft von sich zu geben sucht [...], dann muss es notwendig zum Gesellschaftstheoretiker werden.“ (Ebd., 20; Herv. nicht übernommen) Zum anderen sei diese gründende Abhängigkeit von der Gesellschaft, vom anderen seiner selbst, für das Subjekt undurchschaubar, und es ist gerade dieser Punkt, der für sie den Ort der ethischen Verantwortung darstellt: „Wenn man sich selbst gerade aufgrund seiner Beziehung zu anderen undurchsichtig ist, und wenn ebendiese Beziehung zu anderen Austragungsort der eigenen ethischen Verantwortung ist, dann kann daraus sehr wohl folgen, dass das Subjekt gerade in seiner Undurchschaubarkeit für sich selbst einige seiner wichtigsten ethischen Bindungen unterhält.“ (Ebd., 29)

Im Zuge der Begründung dieser Ansicht erweitert sie ihr Subjektverständnis um eine an die Philosophie Emanuel Lévinas' angelehnte Sichtweise. Das Subjekt sei nicht nur durch Reglementierungen bedingt, sondern auch durch eine grundsätzliche Ausgesetztheit dem Anderen gegenüber: „Ich bin gleichsam *dieses* Ausgesetztsein“ (ebd., 44), dieses „Ausgesetztsein [konstituiert; F.E.], wie die Normen auch, die Bedingungen meiner eigenen Existenz und Kenntlichkeit“ (ebd., 52). Denn wenn das Subjekt – und damit auch jeder konkrete Andere – nach Butler genau jener Ort der Wiederholung der reglementierenden „Macht“ ist, dann treten gesellschaftliche Normen dem Individuum nicht anonym, sondern in Form eines konkreten Anderen gegenüber.²¹

Dass die gründende Abhängigkeit und Ausgesetztheit dem Subjekt nicht transparent, sondern vielmehr verleugnet und unerzählbar sei, hatten wir be-

21 Genau genommen stützt sich Butler auf Adriana Caviro, die sich wiederum auf Lévinas bezieht (vgl. Butler 2003, 42ff.) Butler übernimmt hierbei nicht Lévinas' Differenzierung des „Anderen“ in „l'autre“ (der Andere als – letztlich göttliche – Transzendenz) und „autrui“ (der Andere als mein Nächster): Die Ausgesetztheit dem Anderen gegenüber begründet Lévinas gerade mit der Epiphanie der Transzendenz („l'autre“) im Antlitz meines Nächsten („autrui“). Diese Differenzierung bleibt auch in den deutschen Übersetzungen von Lévinas Werken unmarkiert, beide Formen werden mit dem „Anderen“ übersetzt (vgl. hierzu Delhom 2000). Dennoch findet sich in Butlers Text von 2003 eine gegenüber ihren früheren Texten gewandelte Schreibweise: sie schreibt die oder den „Anderen“ groß. Allerdings erläutert sie diesen Umstand an keiner Stelle; er könnte auch Folge der Übersetzung oder einer Anpassung an neue Rechtschreibregeln sein. Es könnte sich aber ebenso um eine Differenzierung handeln, der zufolge das „andere“ ganz allgemein das andere des Subjekts bezeichnet, während die oder der „Anderen“ für eine Person steht, der gegenüber ein Subjekt sich ausgesetzt sieht (vgl. bspw. Butler 2003, 42ff.). Auch wenn sie diese Unterscheidung nicht erläutert, werde ich versuchen, in meiner Rekonstruktion ihrer Argumentation dieser Unterscheidung Rechnung zu tragen und sie – soweit sie mir plausibel zu sein scheint – übernehmen.

reits gesehen. Dennoch möchte Butler mit diesem Eingeständnis keineswegs die Verantwortlichkeit des Subjekts für sich selbst negieren. Vielmehr denkt sie Verantwortung als Eingeständnis der eigenen Intransparenz und Verwobenheit in das Soziale:

„Ich möchte die Auffassung vertreten, dass der Sinn der Verantwortung auf dieser Grundlage neu zu denken ist; sie kann nicht an die Vorstellung von Transparenz gebunden werden. Verantwortung für sich selbst zu übernehmen heißt in der Tat, sich die Grenzen des Selbstverständnisses einzugestehen und diese Grenze nicht nur zur Bedingung des Subjekts zu machen, sondern als die Situation der menschlichen Gemeinschaft überhaupt anzunehmen. Ich bewege mich nicht etwa außerhalb der Aufklärung, wenn ich sage, dass die Grenze der Vernunft das Zeichen unserer Humanität ist.“ (Ebd., 94)

Erst das Eingeständnis in die eigene Ausgesetztheit dem Anderen gegenüber, die mir niemals vollkommen präsent werden könne, eröffne einen Raum des Sozialen, indem „man sich diesem primären Ausgesetztsein vor den Anderen nicht verschließt, [...] sondern statt dessen eben die Unerträglichkeit des Ausgesetztseins als Zeichen einer geteilten Verletzlichkeit, einer gemeinsamen Körperlichkeit, eines geteilten Risikos begreift.“ (Ebd., 100) Rechenschaft von sich selbst abzulegen hieße demzufolge aus Butlers Sicht, auch die Bedingungen des Sozialen, die jedem Subjekt zugrunde lägen, ihm vorgängig seien, zum Gegenstand der ethischen Reflexion zu machen: „Wenn ich die Wahrheit über mich selbst sage, dann befrage ich nicht nur mein ‚Selbst‘, sondern die Art und Weise, auf die dieses Selbst hervorgebracht wird und hervorgebracht werden kann, die Position, von der die Wahrheitsforderung ergeht, die Auswirkungen, die das Aussprechen der Wahrheit haben wird.“ (Ebd., 142)

Zudem ist die Befragung eines Selbst Butlers zufolge immer auch als *Hinwendung* zum Anderen zu verstehen: „Rechenschaft von sich zu geben“ ist nicht nur die Preisgabe von Informationen; es ist ein Akt, den man für einen Anderen vollzieht, eine allokutionäre Handlung, ein Tun für und angesichts des Anderen.“ (Ebd., 140) Lévinas (1992, 29ff.) umschreibt Ähnliches mit der Unterscheidung zwischen dem „Gesagten“, dem Inhalt des Gesprochenen, und dem „Sagen“, der Zuwendung zum Adressaten, die jeder Informationsweitergabe vorhergehe und die Verantwortung des Subjekts für den Anderen bedeute. Offensichtlich liegt auch für Butler die Verantwortung des Subjekts für sich selbst immer auch in der Verantwortung des Subjekts für den Anderen, für das Soziale, und in der Anerkennung einer gemeinsamen Verantwortung, einer geteilten Verletzlichkeit.

Diese um Überlegungen Lévinas bereicherte Sichtweise vervollständigt nicht nur Butlers ethische Argumentation, sie präzisiert auch ihren Subjekt-

begriff: Die einleitend und in Teil I meiner Untersuchung herausgearbeiteten Kennzeichen „Handlungsfähigkeit“ und „Reflexivität“ finden sich unzweifelhaft in Butlers Subjektkonzeption wieder: „Handlungsfähigkeit“ betrachtet sie als eine durch die unterwerfende „Macht“ bedingte Handlungsfähigkeit, deren Ambivalenz darin bestehe, auf dem Wege der Richtungsumkehr, Resignifikation und Bedeutungsverschiebung über die unterwerfende „Macht“ hinauszugehen, zugleich aber an sie gebunden zu bleiben; „Reflexivität“ begreift Butler als Wirken des Gewissens, als Reflexion des Subjekts über sich selbst im Modus und als Effekt der unterwerfenden „Macht“. Wie aber steht es mit dem dritten einleitend genannten Kennzeichen, dem „Eigensinn“? Insoweit wir in der Rekonstruktion der berufspädagogischen und arbeitssoziologischen Debatte gesehen hatten, dass der Individualität des arbeitenden Subjekts eine besondere Stellung eingeräumt wird, ergibt eine Bezugnahme auf die Position Butlers nur insoweit Sinn, als auch dieses dritte Kriterium in ihrer Subjektkonzeption sich wiederfinden ließe.

Es dürfte allerdings deutlich geworden sein, dass ihr Subjektbegriff jeder monadischen Vorstellung von Subjektivität diametral entgegensteht. Dennoch ermöglicht gerade ihre um Gedanken Lévinas' bereicherte Sichtweise auch einen Anschluss dieses dritten Kriteriums an ihren Subjektbegriff. An der oben bereits zitierten Stelle schreibt Butler, dass es dieses Ausgesetztsein sei, das das Subjekt individuiere: „Ich *bin* gleichsam dieses Ausgesetztsein, und in ihm liegt meine *Singularität*.“ (Butler 2003, 45; Herv. F.E., Herv. aus dem Original nicht übernommen) Sie übernimmt hier zunächst jene Überlegung, die die Pointe der Philosophie Lévinas' ausmacht: Das Subjekt sei *in der Verantwortung für einen Anderen gegründet*. „In der Tat ist die Verantwortlichkeit kein bloßes Attribut der Subjektivität, so als würde diese bereits vor der ethischen Beziehung in sich selbst existieren. Die Subjektivität ist nicht ein Für-sich; sie ist [...] ursprünglich ein Für-einen-Anderen.“ (Lévinas 1986, 73) Und ebendiese Verantwortung individuiere das Subjekt: „Einzigartigkeit bedeutet [...] Unmöglichkeit, sich [der Verantwortung; F.E.] zu entziehen und sich ersetzen zu lassen, Unmöglichkeit, in der gerade die Rekurrenz des *ich* sich ausbildet.“ (Lévinas 1992, 135)

Im weiteren Verlaufe ihrer Auseinandersetzung mit dieser Sichtweise relativiert Butler jedoch diesen Standpunkt: „Insofern dieses Faktum des Ausgesetztseins ein kollektiver Zustand ist und uns alle gleichermaßen charakterisiert, setzt es nicht nur das ‚Wir‘ wieder ein, sondern trägt auch ein bestimmtes Prinzip der Ersetzbarkeit mitten in die Singularität hinein.“ (Butler 2003, 47f.)²² Allerdings ist ihre Relativierung wiederum nur eine relative: „Der Beg-

22 Es muss an dieser Stelle betont werden, dass diese Schlussfolgerung Butlers nicht der Sichtweise Lévinas' entspricht: Zwar betont auch Lévinas die Bedeutung der Gesellschaft; er führt das Gesellschaftliche jedoch als „den Dritten“ ein, um herauszustellen dass in der Begegnung mit dem Anderen keine Rezipro-

riff der Singularität ist oft mit existenzieller Romantik und mit Eigentlichkeitsbehauptungen verbunden, aber ich vermute, gerade weil sie keinen Inhalt hat, teilt meine Singularität einige Eigenschaften mit deiner und steht dieser Begriff *bis zu einem gewissen Grad* für eine austauschbare Beziehung.“ (Ebd., 47; Herv. F.E.)

Was kann es bedeuten, „bis zu einem gewissen Grad“ in meiner Ausgesetztheit dem Anderen gegenüber ersetzbar zu sein? Ersetzbarkeit begründet sie damit, dass nur mittels eines Rekurses auf vorgängige Normen ein Subjekt für sich selbst und für den Anderen anerkennbar sei. Damit teile sich das Subjekt seine Konstitutionsbedingungen mit Anderen und sei *insoweit* ersetzbar (vgl. ebd., 47ff.). Allerdings hatten wir gesehen, dass Butler die Konstitution des Subjekts in der Unterwerfung unter gesellschaftliche Normen *nicht als Determination* verstanden wissen möchte. In dem Maße, in dem die Wiederholung sprachlicher Zeichen deren Bedeutung verschiebe und jegliche abschließende Festlegung von Identitäten und Normen unterminiere, sei dem Subjekt ein gewisser Grad an Unabhängigkeit gegenüber den es konstituierenden Normen beizumessen. Und auch in ihrer Interpretation der Freud'schen Figur der Melancholie hatten wir gesehen, dass die melancholische Aufnahme des anderen nicht als ungebrochene Linie vom anderen zum Ich zu verstehen ist. Vielmehr könne das Ich niemals vollständig die Stelle des verlorenen Objekts einnehmen, im Ich verbleibe eine „Spur“ des anderen“ (PdM 182). Auch diese melancholische Umwendung kann deshalb keinesfalls als Determination aufgefasst werden. Insofern also dem Subjekt *bis zu einem gewissen Grad* Unabhängigkeit gegenüber den es konstituierenden Normen zuzuschreiben ist und es diese gesellschaftlichen Normen sind, die Butler zur Begründung der Ersetzbarkeit des Subjekts heranzieht, ließe sich schlussfolgern, dass das Subjekt, obwohl es sich seine Konstitutionsbedingungen mit Anderen teilt, bis zu einem gewissen Grad *nicht* ersetzbar ist. Ähnlich wie das Verhältnis von Handlungsfähigkeit und Unterwerfung, so denkt Butler offenbar auch das Verhältnis von Singularität und Allgemeinheit des Subjekts als Ambivalenz.²³

zität herrsche: Der Andere sei nicht mir, sondern dem „Dritten“ ausgesetzt. Erst mittels dieser Argumentationsfigur kann Lévinas begründen, warum der Andere mir immer schon vorgängig sei und mich bedinge. Das bedeutet, im Gegensatz zu Butler ist für Lévinas die Gesellschaft – der „Dritte“ – die Bedingung für die Individuation des Subjekts (vgl. hierzu Delhom 2000). Diese Argumentationsfigur übernimmt Butler nicht.

- 23 Hier ließe sich kritisch einwenden, dass durchaus nicht klar ist, ob Butlers Bemerkung, das Subjekt sei nur „bis zu einem gewissen Grad“ ersetzbar, wirklich eine ambivalente Denkfigur meint, oder ob dies als einfache Einschränkung zu verstehen ist, womit sie das Verhältnis von Allgemeinheit und Singularität nicht im engeren Sinne ambivalent dächte, sondern dem Subjekt nebeneinander bestehende allgemeine und singuläre Bestandteile zuschriebe. Ich wollte mit mei-

Drei Ergebnisse meiner Butler-Lektüre sind für meine Untersuchung von besonderer Bedeutung: *Erstens* schreibt Butler in die Subjektkonstitution eine Dynamik ein, der zufolge diese nicht als abschließbarer Prozess anzusehen ist, beispielsweise nach erfolgter Primär- und Sekundärsozialisation. Vielmehr resultiere aus der gründenden Unterwerfung, deren Verleugnung und Wiederholung ein fortwährendes Begehren nach Unterwerfung unter diejenigen gesellschaftlichen Normen und Reglementierungen („Macht“), die eine anerkennungswürdige soziale Existenz ermöglichen. *Zweitens* bezieht sie auf diese Weise das Subjekt untrennbar auf das Soziale. Demnach ist das Subjekt nicht als Gegenüber gesellschaftlicher Normen und Reglementierungen zu denken, sondern vielmehr als deren Effekt; nichtsdestotrotz weise das Subjekt und dessen Handlungsfähigkeit in ambivalenter Weise über diese „Macht“ hinaus, an die es doch zugleich gebunden bleibe. *Drittens* schließlich legt ihre Argumentation die Ausbeutbarkeit des Subjekts aufgrund des Begehrens nach Unterwerfung nahe. Es wird sich zeigen, dass gerade dieser dritte Punkt entscheidende Auswirkungen auf die Subjektivität des Arbeitskraftunternehmers hat.

Für den Fortgang meiner Untersuchung ergibt sich aus meiner Butler-Lektüre die Konsequenz, auf der Suche nach Voraussetzungen und Möglichkeitsbedingungen der Subjektivation innerhalb subjektivierter Arbeit diejenigen Reglementierungen und Normen von Anerkennung herauszuarbeiten, die eine anerkennungswürdige soziale Existenz innerhalb subjektivierter Arbeitsformen ermöglichen. Die Untersuchung, die Axel Honneth zum *Kampf um Anerkennung* vorgelegt hat, ermöglicht es, eine solche Analyse begrifflich zu präzisieren.

ner Argumentation plausibel machen, dass das Verhältnis von Allgemeinheit und Singularität in enger Beziehung zu der von ihr beschriebenen Ambivalenz von Handlungsfähigkeit und Unterwerfung des Subjekts steht und dass es mir deshalb plausibel zu sein scheint, auch das Verhältnis von Allgemeinheit und Singularität in Butlers Subjektbegriff als ambivalent zu begreifen.

7 Anerkennung

Axel Honneth ist Professor für Philosophie an der Johann Wolfgang Goethe-Universität und Direktor des Instituts für Sozialforschung, Frankfurt/M. Sein 1994 erschienenes Buch *Kampf um Anerkennung* (im Folgenden zitiert als KuA) ist als eine maßgebliche Wegmarke in der Geschichte der Kritischen Theorie anzusehen.¹ Die in diesem Buch entfaltete Theorie der Anerkennung bezieht er in späteren Darstellungen explizit auf Butlers Vorstellung einer *sozialen Existenz*: Wie sie, so geht auch Honneth davon aus, dass menschliche Individuen der sozialen Anerkennung bedürfen, um zu „öffentlicher ‚Sichtbarkeit‘“ zu gelangen und damit eine „soziale Existenz“ zu erhalten (Honneth 2003b, 287). Seine Überlegungen gehen hingegen insoweit über diejenigen

1 In zweierlei Hinsicht ist mit seiner Person ein Paradigmenwechsel innerhalb der Kritischen Theorie verbunden: Auch wenn er seine Überlegungen selbst in die Tradition von Habermas stellt (vgl. bspw. Honneth 2003b, 283f.), steht erstens in theoretischer Hinsicht mit seiner Theorie eines *Kampfes um Anerkennung* ein Konstrukt zur Verfügung, das die ein wenig harmonisierend wirkende *Theorie kommunikativen Handelns* von Habermas um ein den Konflikt betonendes Moment erweitert. Zudem ergeben sich aus seiner Theorie neue Diskussionslinien, die der oftmals von beiden Seiten recht polemisch geführten Auseinandersetzung zwischen Habermas einerseits und dem französischen Poststrukturalismus und der Postmodernedebatte andererseits (vgl. hierzu für einen Überblick Frank 1988a, 7ff.) eine konstruktivere Richtung geben könnten. Seine Anknüpfung an Butlers Überlegungen und seine Einladung an sie, am Frankfurter Institut für Sozialforschung über Adorno zu lesen, mögen Hinweise hierfür sein. Zweitens ist mit seiner Person auch hinsichtlich des Gegenstands Kritischer Theorie ein Paradigmenwechsel verbunden: War dieser bislang in einem „Widerspruch“ oder einer „Krise“ in der Entwicklung spätkapitalistischer Gesellschaften zu sehen, so beschreibt Honneth (2002, 9) – wie einleitend bereits erwähnt – die Erfahrungen sozialer „Ambivalenzen und Ungleichzeitigkeiten“ als Ausgangspunkt des Frankfurter Instituts für Sozialforschung, in dessen zukünftiger Arbeit die Kategorien der „Krise“ oder des „Widerspruchs“ durch diejenige der „Paradoxie“ zu ersetzen.

Butlers hinaus, als er eine Differenzierung dreier Formen von Anerkennung vornimmt; diese Differenzierung ist es, die den Anknüpfungspunkt für meine Überlegungen darstellt.

Indes bezieht er ihren Subjektbegriff nicht in seine Überlegungen ein: Zwar greift er ebenso wie sie auf die Psychoanalyse zurück, um die Konstitution von Subjektivität zu beschreiben (vgl. KuA 154ff.; Honneth 2003d, 147ff.), und wie sie, so denkt auch Honneth die Sichtbarkeit des Individuums im Sozialen als konstitutiv für dessen soziale Existenz (vgl. Honneth 2003c). Er verknüpft Subjektconstitution und soziale Existenz aber nicht auf direktem Wege miteinander, vielmehr dient ihm der Begriff der *Identität* als verbindendes Glied: Anerkennung gilt ihm als Vorbedingung der Entwicklung einer personalen, autonomen Identität (vgl. bspw. Honneth 2003a, 209f.). Butlers Kritik am Identitätsbegriff teilt er nicht. Zudem verbindet er den Begriff der Anerkennung nicht mit ihrer Vorstellung von Unterwerfung. Aus diesem Grund entgeht seiner Analyse die Ambivalenz der Handlungsfähigkeit des Subjekts sowie die Ausbeutbarkeit des Begehrens nach Sichtbarkeit.

Weder die Erarbeitung einer Subjekt- noch einer Identitätstheorie ist jedoch Ziel seiner Überlegungen, ihm geht es vielmehr um eine kritische Theorie der Gesellschaft. Der Identitätsbegriff stellt für ihn insoweit einen normativen Bezugspunkt dar, als Honneth die Ermöglichung einer „persönlichen Identitätsbildung“ (ebd., 209) und „individueller Selbstverwirklichung“ (ebd., 210) als normative Referenz für die Gerechtigkeit einer Gesellschaft ausweist. Wie einleitend dargestellt, begreift er empirisch wahrnehmbare Kämpfe um Anerkennung im Dienste der persönlichen Identitätsbildung als „Rückbindung an eine innerweltliche Instanz der Transzendenz“ (Honneth 2003b, 274).

Für meine Überlegungen ist seine Unterscheidung dreier Formen von Anerkennung der zentrale Anknüpfungspunkt: Wenn wir mit Butler „Macht“ als Reglementierung der Anerkennungswürdigkeit sozialer Existenzweisen verstehen, dann können wir Honneths Unterscheidung dreier Formen von Anerkennung als Unterscheidung dreier Formen (oder Modi) dieser reglementierenden „Macht“ begreifen. An seine Konzeption ist deshalb die Frage zu richten, welche Form die Anerkennung sozialer Existenzweisen innerhalb postfordistischer Arbeitsformen annimmt, in welchem Modus also die unterwerfende „Macht“ hier auftritt und auf diese Weise Subjektivation im Sinne Butlers ermöglicht. Zu diesem Zweck werde ich zunächst die Grundlagen seiner Theorie rekonstruieren, dann seine Unterscheidung dreier Formen von Anerkennung auf meine Fragestellung beziehen und abschließend die dritte Form von Anerkennung, die soziale Wertschätzung, einer eingehenden Prüfung unterziehen, die in zweifacher Hinsicht eine Unsicherheit der Anerkennung des Arbeitskraftunternehmers plausibel erscheinen lässt.

Grundlagen einer Theorie der Anerkennung

Honneth greift in *Kampf um Anerkennung* auf die Jenaer Frühschriften Hegels zurück, um die Grundlagen einer „normativ gehaltvollen Gesellschaftstheorie“ zu entwickeln (KuA 7). Indes könnten die „vernunftidealistischen Voraussetzungen“, die den Überlegungen Hegels zugrunde lägen, unter den „Bedingungen nachmetaphysischen Denkens“ nicht mehr aufrechterhalten werden (ebd.). Daher sucht Honneth unter Rückgriff auf die Sozialpsychologie Meads, Hegels Überlegungen an eine eher „naturalistisch ansetzende[.] Konzeption“ rückzubinden (KuA 148) und anhand weiterer Autoren und Forschungsergebnisse die so gewonnene Perspektive empirisch zu plausibilisieren. Auf diesem Wege entwickelt er die Umrisse eines „anerkenntnistheoretische[n] [...] Konzept[s] der Sittlichkeit“ (KuA 9), das er im dritten Teil seines Buches entfaltet.

Drei Thesen Hegels sind es, die Honneth zur Grundlage seiner eigenen Überlegungen erhebt und aus der Perspektive Meads reformuliert, um sie der metaphysischen Denktradition zu entreißen und auf ein sozialpsychologisches Fundament zu stellen. *Erstens*: Ausgangspunkt von Hegels Überlegungen in seinen Jenaer Frühschriften sei die These, die Bildung eines „handelnden und individuierten Ichs“ sei an die „wechselseitige Anerkennung zwischen Subjekten“ gebunden (KuA 110). Dieser Gedanke bleibe aber insoweit der Metaphysik verhaftet, als Hegel diesen Vorgang nicht als „empirisches Geschehen innerhalb der sozialen Welt“ betrachte, sondern als „einen Bildungsvorgang zwischen singulären Intelligenzien.“ (KuA 111) Während Hegel in seiner Schrift *System der Sittlichkeit* (Original 1802/1803) noch auf einen aristotelischen Begriff einer naturhaften Ordnung zurückgreife (vgl. KuA 48), bestimme spätestens mit Hegels *Jenaer Rechtsphilosophie* (Original 1805/1806) ein „bewusstseinsphilosophischer Grundgedanke“ (KuA 54) dessen Vorgehensweise. Diese Hinwendung zur Bewusstseinsphilosophie aber lasse die Idee einer „vorgängigen Intersubjektivität“ aus dem Blick geraten (KuA 53); mit Anerkennung sei hier vielmehr „jener kognitive Schritt gemeint, den ein bereits ‚ideell‘ zur Totalität herangebildetes Bewusstsein in dem Augenblick vollzieht, in dem es ‚sich in einer anderen solchen Totalität, Bewusstsein, sich als sich selbst erkennt‘“ (KuA 49).²

Diese erste These Hegels finde sich wieder in Meads Vorstellung des *Me*, der Repräsentation des Bildes des Anderen von mir, das auf dem Wege der Internalisierung der Perspektive von Interaktionspartnern auf das Selbst gewonnen werde. Hiermit könne eine vorgängige Intersubjektivität wieder fokussiert werden (vgl. KuA 119ff.). Identitätsentwicklung sei dabei als Prozess

2 Honneth zitiert hier aus Hegels *System der spekulativen Philosophie* (Ausgabe Hamburg 1986), 217.

der sukzessiven Erweiterung von internalisierten Verhaltenserwartungen zu verstehen: von der Internalisierung der Perspektive des konkreten Anderen in der Primärbeziehung bis hin zur Internalisierung der Verhaltenserwartungen aller Gesellschaftsmitglieder in Form eines „generalisierten Anderen“ (KuA 125). Dieser Vorgang sei insofern als reziproke Anerkennung anzusehen, als das Subjekt sich in dem Maße als Mitglied eines „sozialen Kooperationszusammenhangs anerkannt wissen“ kann, in dem es „auf dem Weg der Verinnerlichung ihrer normativen Einstellungen“ seine Interaktionspartner „anerkennt“ (KuA 126).

Zweitens: Als „konstitutiv für das Denkmodell Hegels“ (KuA 111) be- greift Honneth dessen These von der Existenz dreier verschiedener Formen reziproker Anerkennung, die sich hinsichtlich des Grades der dem Subjekt jeweils ermöglichten Autonomie unterschieden. Diese drei Formen sozialer Anerkennung korrespondierten mit drei verschiedenen sozialen Sphären, in denen die jeweilige Form der Anerkennung erfolge. Anhand des Hegelschen *Systems der Sittlichkeit* rekonstruiert Honneth diese Anerkennungsformen folgendermaßen:

Die Etablierung „erster Sozialverhältnisse“ sei als „Vorgang der Herauslösung der Subjekte aus natürlichen Bestimmungen“ und als „Anwachsen von ‚Individualität‘“ (KuA 33) anzusehen, der sich über *zwei Stufen* vollziehe und von Hegel als System einer *natürlichen* Sittlichkeit bezeichnet werde. Diesen folge dann eine *dritte* Stufe der *absoluten* Sittlichkeit. Die Unterschiede zwischen diesen Stufen seien in den verschiedenen Dimensionen der „persönlichen Identität“ zu sehen, die jeweils ihre „praktische Bestätigung“ erführen (KuA 33f.). Als *erste Stufe* sei das Verhältnis von „Eltern und Kindern“ zu verstehen, auf der die Subjekte sich „reziprok als liebende, emotionale Wesen“ anerkannten (KuA 34). Da Erziehung aber auf Selbstständigkeit ausgerichtet sei, sei ihr Resultat die „Aufhebung“ dieses Verhältnisses (ebd.). Hier- auf folge als *Zweites* die Stufe der „vertraglich geregelten Tauschbeziehungen“ (ebd.); dies sei als „Vorgang rechtlichen Verallgemeinerung“ (ebd.) zu begreifen, insoweit „die praktischen Bezüge, die die Subjekte bereits auf der ersten Stufe zur Welt unterhielten, [...] ihren bloß partikularen Geltungsbedingungen entrissen und in allgemeine, vertraglich verbürgte Rechtsansprüche transformiert“ würden (ebd.). Auf dieser Stufe erkannten sich die Subjekte wechselseitig als „Träger legitimer Besitzansprüche“ an; „im Tausch beziehen sie sich aufeinander als ‚Personen‘, denen das ‚formelle‘ Recht zukommt, auf alle Transaktionen mit Ja oder Nein reagieren zu können“ (ebd.). Im *System der Sittlichkeit* würden hiernach verschiedene Formen sozialer Konflikte dargestellt, im Zuge derer die Identitätsansprüche der beteiligten Subjekte schrittweise sich erweiterten und einen „Bildungsprozess“ von den zwei Stufen der „natürlichen“ zur *dritten* Stufe der „absoluten Sittlichkeit“ zur Folge hätten (KuA 43). Hegel behaupte hier ein „spezifisches Verhältnis der Sub-

jekte untereinander“, eine Kategorie der „wechselseitigen Anschauung“: Das Individuum schaut „sich in jedem als sich selbst an“ (KuA 44).³ Honneth versteht dies als eine die kognitive Dimension überschreitende, „ins Affektive hineinreichende“ Anerkennung, die er „Solidarität“ nennt (ebd.).

Aus Honneths Sicht sind diese drei Stufen sowohl im *System der Sittlichkeit* als auch in der *Jenaer Rechtsphilosophie* skizzenhaft geblieben, er versucht sich daher an einer eigenen Systematisierung: Auf der *ersten* Stufe werde das Individuum mit seinen *konkreten Bedürfnissen* anerkannt; Modus (oder Form) der Anerkennung sei die *Liebe*, ihr Ort (oder soziale Sphäre) die *Familie*. Auf der *zweiten* Stufe werde die Person in ihrer *formellen Autonomie* anerkannt; Modus der Anerkennung sei das *Recht*, ihr Ort die *bürgerliche Gesellschaft*. Auf der *dritten* Stufe werde das Subjekt in seiner *individuellen Besonderheit* anerkannt; Modus der Anerkennung sei die *Solidarität*, ihr Ort der *Staat* (vgl. KuA 46).⁴

Diese Formen sozialer Anerkennung seien in gleicher Weise in Meads Überlegungen angelegt (vgl. KuA 151). Und auch hier korrespondierten ihnen drei „gesonderte Sphären gesellschaftlicher Reproduktion“: die „Primärbeziehung“ als Sphäre der Beziehung zum konkreten Anderen, die „Rechtsverhältnisse“ und die „Arbeits-sphäre“ als „Realisierungsformen des generalisierten Anderen“ (KuA 151).⁵ Während Mead diese Dreiteilung aber auf seine intersubjektivitätstheoretischen Untersuchungen stütze, blieben Hegels Überlegungen insofern an Voraussetzungen der Metaphysik gebunden, als es sich um eine bloße Übertragung von „rein begrifflich konstruierten Beziehungen auf die empirische Wirklichkeit“ handle (KuA 111).

Drittens: Den „theoretischen Abschluss“ der Überlegungen Hegels bilde dessen These von einer Abfolge der drei Anerkennungsformen in Form eines „Bildungsprozesses“, der über die „Stufen eines moralischen Kampfes“ vermittelt sei (KuA 112). Diese Denkfigur beschreibt Honneth als Versuch Hegels, das Modell des „sozialen Kampfes“ von Machiavelli und Hobbes statt auf „Selbsterhaltungsmotive auf moralische Antriebe“ zurückzuführen (KuA 12): Indem der praktische Konflikt zwischen Subjekten an der fehlenden An-

3 Honneth zitiert hier aus Hegels *System der Sittlichkeit*, 54.

4 In der Logik Hegels ist diese dritte Stufe als Manifestation des preußischen Staatswesens anzusehen.

5 Meads Darstellung der „Arbeits-sphäre“ als Ort der Anerkennung der „besonderen Eigenschaften“ eines jeden Individuums (KuA 145) – also dessen *Individualität* – wird von Honneth einer eingehenden Kritik unterzogen. Denn „die Idee, den Einzelnen in der Erfahrung sozial nützlicher Arbeit zur Anerkennung seiner besonderen Eigenschaften gelangen zu lassen“, müsse daran scheitern, „dass die Bewertung der arbeitsteilig geregelten Funktionen ihrerseits von übergreifenden Zielsetzungen eines Gemeinwesens abhängig ist“ (ebd.). Dieser Punkt ist für die Anerkennung des Arbeitskraftunternehmers von entscheidender Bedeutung, er wird daher im weiteren Verlauf dieses Kapitels eingehend diskutiert.

erkennung deren Identität sich entzünde, weil auf jeder Stufe von Anerkennungsformen bestimmte Autonomieansprüche des Subjekts unbestätigt blieben, sei dieser Konflikt „von allem Anfang an ein sittliches Geschehen“, das sich nicht auf die „pure Selbsterhaltung“ reduzieren ließe (KuA 32). An die metaphysische Tradition sei diese Denkfigur gebunden, da Hegel seine Hypothesen in den „teleologischen Rahmen einer Entwicklungstheorie“ einbette, die den „ontogenetischen Prozess der Identitätsbildung direkt in die gesellschaftliche Strukturbildung übergehen“ lasse (KuA 112).

Auch zu dieser dritten These Hegels gebe es in Meads Konzeption Entsprechungen: Dem *Me* stünde bei Mead ein *I* gegenüber, das als „unreglementierte Quelle aller [...] aktuellen Handlungen“ anzusehen sei (KuA 120). Dieses *I* sei als „psychischer Widerpart“ des *Me* zu verstehen, insoweit das *Me* als Verinnerlichung des „generalisierten Anderen“ einem „Andrang von Forderungen“ aus der „unreglementierten Quelle“ des *I* sich ausgesetzt sehe (KuA 131). Die so entstandene „innere Reibung“ zwischen *Me* und *I* stelle „für Mead den Grundriss des Konflikts dar, der die moralische Entwicklung sowohl von Individuen als auch von Gesellschaften erklären können soll“ (KuA 132): Um die Forderungen des *I* in die Tat umsetzen zu können, bedürfe es der Anerkennung durch den „generalisierten Anderen“, weshalb das Subjekt genötigt sei, sich im Interesse des *I* „für neue Formen sozialer Anerkennung einzusetzen“ (ebd.).

Die so gewonnene Perspektive sucht Honneth im Durchgang durch theoretische und empirische Forschungsergebnisse verschiedenster Disziplinen zu präzisieren; dabei reformuliert er zunächst die drei bereits genannten Formen sozialer Anerkennung (KuA Kap. 5) und arbeitet im Anschluss daran entsprechende Formen sozialer Missachtung heraus, die er als *Movens* des Kampfes um erweiterte Formen sozialer Anerkennung ansieht (KuA Kap. 6). Ich werde im folgenden Abschnitt seine Darstellung der drei Formen sozialer Anerkennung rekonstruieren und auf meine Fragestellung beziehen.

Die Anerkennung des Arbeitskraftunternehmers

Erstens: Liebe. Hierunter versteht Honneth alle Formen von „starken Gefühlsbindungen zwischen wenigen Personen“, beispielsweise „erotische Zweierbeziehungen, Freundschaften und Eltern-Kind-Beziehungen“ (KuA 153). Er erweitert demnach zwar gegenüber Hegel und Mead die soziale Sphäre dieser Form von Anerkennung, insoweit er sie nicht auf die Familie oder die Primärbeziehung beschränkt, dennoch wird ersichtlich, dass hinsichtlich meiner Frage nach denjenigen gesellschaftlichen Reglementierungen, die die Anerkennung sozialer Existenzweisen in postfordistischen Arbeitsformen regeln, dieser Form von Anerkennung keine primäre Rolle zugeschrieben werden kann.

Bedeutsam scheint mir hingegen zu sein, dass hieran die unterschiedliche Architektur der Theorien Butlers und Honneths deutlich zu Tage tritt. Denn während Butler den melancholischen Verlust primärer Liebesobjekte als Modell der Subjektivation begreift und als Resultat dessen ein Begehren nach Unterwerfung unter Formen gesellschaftlicher „Macht“ postuliert, die die Anerkennungswürdigkeit sozialer Existenzweisen reglementieren, werden Honneth zufolge in der Liebe die „psychischen Voraussetzungen“ für die zukünftige Identitätsentwicklung gelegt (KuA 172): „Weil dieses Anerkennungsverhältnis [...] einer Art von Selbstbeziehung den Weg bereitet, in der die Subjekte wechselseitig zu einem elementaren Vertrauen in sich selber gelangen, geht es jeder Form der reziproken Anerkennung sowohl logisch als auch genetisch voraus [...]“ (Ebd.) Das jedoch heißt, dass die Ausbeutbarkeit des Subjekts, die Butler zufolge darin besteht, dass als Folge der melancholischen „Umwendung“ das Subjekt die Unterwerfung unter soziale Kategorien begehrt, die gleichermaßen soziale Existenz und Unterwerfung bedeuten, von Honneth nicht thematisiert wird. Damit entgeht seiner Analyse die grundsätzliche Ambivalenz des Vorgangs der Subjektkonstitution, die in den Blick zu bekommen aus meiner Sicht die Stärke der Denkfigur Butlers ausmacht. Beiden Theorien gemeinsam ist hingegen die Überlegung, dass hier (in der Liebe beziehungsweise der melancholischen „Umwendung“) das Fundament für das Wirken aller folgenden Formen von Anerkennung gelegt wird. Honneths Differenzierung in rechtliche und solidarische Formen von Anerkennung liefert jedoch gegenüber Butlers Analysen dominanter gesellschaftlicher Formen von „Macht“ weiter gehende Hinweise für die Beantwortung der Frage nach der Anerkennung des Arbeitskraftunternehmers.

Zweitens: Recht. Als Form der Anerkennung unterscheide sich das Recht grundsätzlich von der Liebe: Während hier Anerkennung die Form einer „emotionsgebundenen Einstellung“ annehme, sei im Recht von einer „rein kognitiven Verstehensleistung“ zu sprechen (KuA 178), und während aus der affektiven Bindung in der Liebe das Vertrauen erwachse, die eigenen Bedürfnisse kundtun zu können und hieraus ein „Selbstvertrauen“ resultiere (KuA 192), das als Grundlage aller weiteren Stufen der Identitätsentwicklung anzusehen sei, habe das Rechtsverhältnis die „Selbstachtung“ der betroffenen Subjekte zur Folge (ebd.). Trotz dieser Unterschiede seien sowohl das Recht als auch die Liebe nur erklärbar unter „Rückgriff auf denselben Mechanismus der reziproken Anerkennung“ (KuA 174). Mit Bezug auf Mead formuliert Honneth diesen Mechanismus für das Recht wie folgt: „Erst aus der normativen Perspektive eines ‚generalisierten Anderen‘, der uns die anderen Mitglieder des Gemeinwesens bereits als Träger von Rechten anzuerkennen lehrt, können wir uns selber auch als Rechtsperson in dem Sinne verstehen, dass wir uns der sozialen Erfüllung bestimmter Ansprüche sicher sein dürfen.“ (KuA 174)

Um zu erklären, warum hieraus die Selbstachtung der betroffenen Subjekte erwachsen soll, greift Honneth auf den Begriff des positiven Rechts zurück, wie er für die Moderne charakteristisch und von Hegel in idealtypischer Weise formuliert worden sei: Mit dem Übergang zur Moderne seien postkonventionelle Grundbegriffe und universalistische Moralprinzipien aus Philosophie und Staatstheorie in die Sphäre des Rechts eingeflossen, deshalb müsse von diesem Zeitpunkt an das Rechtssystem als „Ausdruck der verallgemeinerbaren Interessen aller Gesellschaftsmitglieder verstanden werden, sodass es seinem Anspruch nach keine Ausnahmen und Privilegierungen mehr zulassen darf“ (KuA 177). Aus diesem Grunde könne die Bereitschaft der Befolgung rechtlicher Normen nur noch insoweit erwartet werden, als alle Individuen ihnen „im Prinzip als freie und gleiche Wesen haben zustimmen können“ (ebd.). Dies aber bedeute, dass alle Rechtssubjekte sich wechselseitig als Subjekte anerkennen, die „in individueller Autonomie über moralische Normen vernünftig zu entscheiden vermögen“ (ebd.). Deshalb erlaube die Erfahrung der rechtlichen Anerkennung es dem Subjekt, sein Handeln als „von allen anderen geachtete Äußerung der eigenen Autonomie begreifen zu können“ und hieraus erwachse die „Selbstachtung“ der auf diese Weise anerkannten Subjekte (KuA 192). Selbstachtung begreift Honneth also als Folge davon, dass das positive Recht das Individuum in seiner *Autonomie* anerkennt.

Demzufolge ist es aus seiner Sicht auch nicht die individuelle Besonderheit, die im Modus des Rechts anerkannt wird: Rechte seien nicht als „Bewertung konkreter Eigenschaften und Fähigkeiten“ eines Subjekts anzusehen, sondern vielmehr als überindividuelle, „allgemeine[.] Normen“ (KuA 183). Anders gesagt: Honneth begreift Rechte als „anonymisierte Zeichen einer gesellschaftlichen Achtung“ (KuA 192), nicht als Anerkennung der konkreten, individuellen Besonderheit eines Subjekts.

Beziehen wir diese Argumentationsfigur auf meine Überlegungen, so wird für die Arbeitswelt zunächst die Bedeutung des Arbeitsrechts ersichtlich: Indem die Arbeitenden hier rechtliche Anerkennung genießen, wird – in der Logik Honneths – innerhalb der Arbeitswelt ihre Autonomie anerkannt und damit ihre Selbstachtung gestärkt. Aus dieser Perspektive wird erkennbar, dass die Entstandardisierung der Arbeitswelt, die eine partielle Auflösung deren rechtlicher Grundlagen zur Folge hat (vgl. Supiot 2000), die Selbstachtung der Betroffenen negativ beeinflusst. Rufen wir uns aber einen der Ausgangspunkte meiner Fragestellung ins Gedächtnis zurück – die Frage nach der Inklusion der Menschen in den Arbeitsmarkt – dann müssen wir die Form der rechtlichen Anerkennung präzisieren: Die Inklusion in den Arbeitsmarkt ist primär vermittelt über die Arbeitsvermögen der Menschen. Und für die rechtliche Anerkennung von Arbeitsvermögen ist in Deutschland das Berufskonzept konstitutiv. Dies war und ist das entscheidende berufspädagogische Ar-

gument zur Beibehaltung des Berufskonzepts – ich hatte dies in Kapitel 3 meiner Überlegungen dargelegt.

Das Berufskonzept ist insoweit als Form der rechtlichen Anerkennung anzusehen, als die Ausbildungsverordnungen als Bestandteil des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) die Inhalte des jeweiligen Ausbildungsberufs gesetzlich festlegen (vgl. Malcher 2002, 2ff.). Mit Abschluss eines staatlich anerkannten Ausbildungsberufs wird somit das Arbeitsvermögen des Betroffenen rechtlich anerkannt. Indes können die berufspädagogischen Argumente für die Beibehaltung des Berufskonzepts nicht über die soziologischen Hinweise auf dessen Erosion hinwegtäuschen; in meiner Auseinandersetzung hiermit sollte deutlich geworden sein, dass das – begründete – normative Festhalten am Berufskonzept Widersprüche zur faktischen Flexibilisierung und Entstandardisierung des Arbeitsmarktes aufweist.

Als Konsequenz dieser Entwicklung gibt es inzwischen Versuche, die rechtliche Anerkennung von Arbeitsvermögen dieser Flexibilisierung anzupassen. Diese Versuche können insoweit als *Ausweitung der rechtlichen Anerkennung auf die Kategorie der Karriere* aufgefasst werden, als wir im ersten Teil meiner Untersuchung gesehen hatten, dass in der theoretischen Debatte als Reaktion auf die Flexibilisierung der Arbeitswelt die Kategorie der Karriere als funktionales Äquivalent zum Beruf diskutiert wird.

Als Vorreiter in dieser Hinsicht ist das inzwischen vielfach beschriebene Konzept der Arbeitsprozessorientierten Weiterbildung im IT-Bereich (kurz: APO-IT) anzusehen.⁶ Während den herkömmlichen betrieblichen Karrieremustern und Aufstiegswegen bescheinigt wird, zunehmend abgebaut oder gar abgeschafft zu werden, wird APO-IT als Auslöser einschneidender Veränderungen der Organisation von Aus- und Weiterbildung in Deutschland beschrieben, insoweit Ausbildungsberufe sich hier erstmals nicht mehr als die „einen Lebensberuf bestimmende Qualifizierungsgröße“ definierten, sondern aus der Perspektive der Karriere (Dehnbostel 2003, 256). Inwiefern?

Die Struktur von APO-IT bilden bestimmte, in Form dreier Karrierestufen aufeinander aufbauende Qualifikationsprofile: 29 Spezialisten auf der untersten, vier operative Professionals auf der zweiten und zwei strategischen Professionals auf der dritten Ebene (vgl. ebd.; Borch u.a. 2003, 45).⁷ Aufbauend

6 Vgl. hierzu Bundesministerium für Bildung und Forschung 2002; Mattauch & Caumanns 2003 sowie Kapitel 3, Anm. 38 der vorliegenden Arbeit.

7 Die 29 Spezialistenprofile werden sechs Funktionsgruppen zugeordnet: „Software Developer“, „Coordinators“, „Solution Developers“, „Technicians“, „Administrators“, „Advisors“ (Borch u.a. 2003, 45). Auf operativer Ebene folgen vier Professionals, denen größere Verantwortungsbereiche und Organisationseinheiten sowie zumeist Personal- und Budgetverantwortung zugeschrieben werden: „Certified IT Systems Manager“, „Certified IT Business Manager“, „Certified IT Consultant“, „Certified Marketing Manager“ (ebd., 47). Hierauf bauen die zwei strategischen Professionals auf: „Certified IT Technical Eng-

auf die seit 1997 bestehenden vier dualen IT-Ausbildungsberufe, aber ebenso offen für Seiten- und Wiedereinsteiger (beispielsweise mit abgebrochenem Hochschulstudium oder aus Umschulungsmaßnahmen) werden in Übereinstimmung mit der Europäischen Vereinbarung zum „European Credit Transfer System“ (ECTS) von 1999 Credit-Points vergeben, die „auf ein Hochschulstudium anzurechnen sind bzw. als äquivalent zu bestimmten Studienleistung bewertet werden“ (Dehnbostel 2003, 256).⁸ Einschließlich des Prüfungswesens ist APO-IT seit Frühjahr 2002 Bestandteil der „Verordnung über die Fortbildung im Bereich der Informations- und Telekommunikationstechnologie“ und damit gesetzlich geregelt (ebd.). Allerdings ist hier eine Differenzierung vorzunehmen: Während die „Weiterbildungsabschlüsse für die operativen und strategischen Professionals nach Berufsbildungsgesetz als bundeseinheitliche Rechtsverordnung staatlich geregelt“ sind und mit einer „Prüfung vor einem Prüfungsausschuss der Kammer abgeschlossen“ werden (Borch u.a. 2003, 48), wird die „branchenweite Anerkennung der Spezialistenabschlüsse [...] im privatrechtlichen Bereich über ein Personalzertifizierungsverfahren gemäß den geltenden EN- und ISO-Normen geregelt“ (ebd.).

Inwieweit die von Honneth postulierten Kennzeichen rechtlicher Anerkennung auch auf solche brancheninternen, privatrechtlichen Regelungen zutreffen, kann hier nur vermutet werden, da Honneth solche Differenzierungen nicht vornimmt. Insoweit innerhalb der beteiligten Branchen und Wirtschaftsunternehmen solche Regelungen jedoch allgemein zur Anwendung kommen, können sie der Struktur nach analog zu rechtlichen Formen von Anerkennung verstanden werden: Ebenso wie gesetzliche Regelungen gelten sie für alle betroffenen Subjekte in gleichem Maße und können somit als überindividuelle Norm der Anerkennung innerhalb der beteiligten Branchen und Unternehmen angesehen werden.

Die Lerninhalte werden im Rahmen von APO-IT nicht fachsystematisch gegliedert und festgelegt, sondern der Orientierung am Lernen im Arbeitsprozess⁹ entsprechend prozessorientiert systematisiert: Für die verschiedenen Qualifikationsprofile wurden vom Fraunhofer Institut für Software- und Sys-

neer“, „Certified IT Business Engeneer“ (ebd.). Die Qualifikationsprofile auf der Ebene der Professionals sind im Bundesgesetzblatt von 2002 gesetzlich geregelt (vgl. ebd.).

8 Diese Äquivalenz zu Studienleistungen ist ein politisch stark umkämpftes Feld und es ist gegenwärtig (Sommer 2006) nicht absehbar, inwieweit diese Äquivalenz wirklich hergestellt und rechtlich abgesichert wird. Diese Relativierung betrifft jedoch nicht die rechtliche Regelung von APO-IT als solcher (vgl. zum System der Credit-Points Mucke & Grunwald 2003).

9 Vgl. hierzu Kapitel 3. Dabei werden für APO-IT übereinstimmen dieselben Argumente angeführt, die ich dort als Argumente für die Stärke des Lernens im Arbeitsprozess rekonstruiert hatte (vgl. für APO-IT: Borch u.a. 2003; Dehnbostel & Rohs 2003; Mattauch u.a. 2003).

temtechnik in Zusammenarbeit mit verschiedenen Wirtschaftsunternehmen Referenzprozesse erarbeitet, die die curricularen Anforderungen des jeweiligen Qualifikationsprofils repräsentieren und als Referenz für die im Lernprozess durchlaufenden Arbeitsprozesse dienen sollen (vgl. Rohs & Büchele 2002, 69ff.). Diese Referenzprozesse sind Teil der rechtlichen Regelung von APO-IT. Dementsprechend gilt analog zum Ausbildungsberuf: Mit erfolgreich abgelegter Prüfung zu einem dieser Qualifikationsprofile wird das entsprechend festgelegte Arbeitsvermögen des Betroffenen (mit den genannten Einschränkungen) rechtlich anerkannt.

Neben diesem Ansatz, die Kategorie der Karriere rechtlich anerkannt zu machen, ist die *Erfassung und Zertifizierung informell im Arbeitsprozess erworbener Kompetenzen* – EU-weit – zu einem vorrangigen Ziel der Bemühungen um lebenslanges Lernen und berufliche Weiterbildung angesichts der Flexibilisierung des Arbeitsmarktes erhoben worden (vgl. Overwien 2005, 340). Bereits im Weißbuch der europäischen Kommission über Erziehung und Lernen von 1995 wird die „Flexibilisierung, Modularisierung und Akkreditierung von Teilkompetenzen“ gefordert (Hendrich 2002, 33); explizit wird dabei neben der Identifizierung und Bewertung eine „offizielle Anerkennung“ dieser Kompetenzen angestrebt (ebd., 34). Es gibt daher Bemühungen, ein „europäisches Instrumentarium für die Anerkennung von Erfahrungslernen (Accreditation of Prior Learning (APEL) in Lifelong learning) aufzubauen“ (ebd.; vgl. dazu auch Gillen & Kaufhold 2005). Diese EU-weiten Anstrengungen hatten (und haben) auch in Deutschland umfassende Forschungsaktivitäten zum Themenkomplex Erfassung, Bewertung und Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen zur Folge (vgl. Arbeitsgemeinschaft betriebliche Weiterbildungsforschung o.J.). Dabei machen die Begriffe „Akkreditierung“ und „offizielle Anerkennung“ ersichtlich, dass diese Bemühungen in Richtung einer *rechtlichen* Anerkennung informell im Arbeitsprozess erworbener Kompetenzen weisen.

Als Vorreiter dieser Entwicklung ist das französische Konzept einer *bilan de compétence* anzusehen. Hierbei handelt es sich um ein „gesetzlich abgesichertes Verfahren zur Bilanzierung von Kompetenzen“ (Hendrich 2002, 34) mit dem Ziel der „gezielte[n] Aufwertung“ von im Verlaufe der Erwerbsbiographie erworbenen Kompetenzen gegenüber formal erlangten Abschlüssen (Thömmes 2003, 546). Dabei soll ein *individuelles* Profil dieser Kompetenzen bilanziert werden. Auf Basis einer gesetzlichen Grundlage von 1991 können Arbeitnehmer zu diesem Zweck einen Tag bezahlten Urlaub nehmen, die Durchführung obliegt staatlich akkreditierten „Centres interinstitutionnels de bilan de compétences“ (ebd., 545), die Teilnahme ist kostenlos, die Kosten tragen Unternehmen im Rahmen ihrer gesetzlich festgelegten Beiträge zur

Weiterbildung (vgl. ebd., 550).¹⁰ Die Erfassung der Kompetenzen erfolgt mittels verschiedener qualitativer Instrumente.

Vor dem Hintergrund einer zunehmenden Flexibilisierung und Entstandardisierung des Arbeitsmarktes sollte die *bilan de compétence* als „Startpunkt eines selbst gewollten Veränderungsprozesses“ des Arbeitnehmers dienen (ebd., 551); die Bilanz der eigenen im bisherigen Arbeitsprozess erworbenen Kompetenzen sollte ihn „auf seine Rolle als ‚Unternehmer in eigener Sache‘ besser vorbereiten“ (ebd., 551). Die Zugangsvoraussetzungen und rechtlichen Regelungen untermauern dieses Ziel: Teilnehmen sollten nur Arbeitnehmer, die bereits mindestens fünf Jahre in einem Arbeitsverhältnis standen, davon mindestens zwei Jahre in einem unbefristeten Arbeitsverhältnis bei demselben Arbeitgeber (vgl. ebd., 552). Es handelt sich also keinesfalls um eine auf Arbeitslose ausgerichtete Maßnahme. Und nur der jeweilige Arbeitnehmer bekommt Einsicht in die bilanzierten Kompetenzen, er kann also über die Verwendung dieser Informationen frei verfügen (vgl. ebd., 553), sie sollen somit quasi als *Kapital* des „Unternehmer[s] in eigener Sache“ fungieren. Das heißt, die *bilan de compétence* ist als rechtlich geregeltes Verfahren der Anerkennung von im Prozess der Arbeit erworbenen Kompetenzen anzusehen, das einen als Arbeitskraftunternehmer verstandenen Arbeitnehmer in die Lage versetzen soll, sein eigenes Arbeitsvermögen sichtbar und anerkennbar zu machen, sich selbst zu „vermarkten“ und somit souverän auf einem flexiblen und entstandardisierten Arbeitsmarkt zu agieren. – Indes, dieses Ziel wurde nicht erreicht:

„Eine teilweise sehr großzügige Auslegung der im Gesetz klar definierten Zugangsvoraussetzungen und eine starke Zurückhaltung bei Angestellten ohne konkrete Veränderungsabsicht führte dazu, dass die ‚bilan de compétences‘ aus Sicht vieler Entscheider in Unternehmen bereits Ende der 90er Jahre zu einem ‚Therapeutikum für Arbeitslose‘ degeneriert war und potenzielle Interessenten abgeschreckt wurden, weil sie fürchten mussten, ihr Arbeitgeber unterstelle ihnen Abwanderungsabsichten.“ (Ebd., 457)

Diese Befürchtung ist anderen Darstellungen zufolge durchaus berechtigt: Die *bilan de compétence* werde vielfach von Unternehmen als Argument bei der Umsetzung und Entlassung vom Personal eingesetzt (vgl. Hendrich 2002, 36), häufig sei „ihre Inanspruchnahme nur der erste Schritt hin zu einer Entlassung“ (ebd., 40). Folge: Die Anzahl derjenigen im Arbeitsprozess stehenden

10 In Frankreich ist gesetzlich geregelt, dass jedes Unternehmen mit mehr als 10 Mitarbeitern 1,5% seiner jährlichen Lohn- und Gehaltskosten in die Weiterbildung investieren und dies nachweisen muss; diese Summe oder ein Teil davon kann in den paritätisch verwalteten Fonds einbezahlt werden, dessen Zweck die Deckung von 50% der Kosten der *bilan de compétences* ist (vgl. ebd., 550).

Arbeitnehmer, die an der *bilan de compétence* teilnehmen, geht schon seit Mitte der Neunzigerjahre mehr und mehr zurück (vgl. ebd.; Thömmes 2003, 551).

Zunächst müssen wir auf einen entscheidenden Unterschied zwischen der Form der rechtlichen Anerkennung bei staatlich anerkannten Ausbildungsberufen und Weiterbildungsangeboten einerseits und der *bilan de compétence* andererseits achten: Während bei jenen das nachgewiesene Arbeitsvermögen selbst – in Form des staatlich anerkannten Berufs- oder Weiterbildungsabschlusses mit seinen rechtlich geregelten Inhalten – Gegenstand der rechtlichen Anerkennung ist, sind bei der *bilan de compétence* nur Form und Vorgang der Bilanzierung rechtlich geregelt; aus der erhobenen Kompetenzbilanz selbst können keine rechtlichen Konsequenzen abgeleitet werden. Dies ist der Logik Honneths zufolge auch nicht möglich: Die rechtliche Anerkennung betrachtet er ja – wie bereits dargelegt – als das „anonymisierte Zeichen einer gesellschaftlichen Achtung“ (KuA, 192); Individualität begreift er gerade nicht als Gegenstand rechtlicher Anerkennung. Und deshalb ist es seinem Gedankengang zufolge auch nicht möglich, aus einer je individuellen, in der *bilan de compétence* erworbenen Kompetenzbilanz eine überindividuelle rechtliche Anerkennung abzuleiten. Auf Ausbildungsberufe (und staatlich anerkannte und zertifizierte Weiterbildungsangebote) hingegen trifft Honneths Bestimmung der rechtlichen Anerkennung uneingeschränkt zu: Mit Abschluss eines staatlich anerkannten Ausbildungsberufs gilt die rechtliche Anerkennung des Arbeitsvermögens ohne Ansehen des Individuums.

Die negativen Erfahrungen mit der *bilan de compétence* machen darüber hinaus deutlich – und dieser Punkt ist für meine Überlegungen der entscheidende –, dass aus einer rechtlichen Grundlage für Form und Vorgang der Bilanzierung individuellen Arbeitsvermögens nicht zwangsläufig die Anerkennung der jeweils erstellten, individuellen Kompetenzbilanz selbst resultiert. Ganz offensichtlich bemisst sich die Anerkennung individuellen Arbeitsvermögens anhand anderer Kriterien, nicht anhand der rechtlichen Regelung deren Bilanzierung. Welches könnten diese Kriterien sein?

Drittens: Für Honneth ist die Anerkennung von *Individualität* nicht Gegenstand der rechtlichen, sondern vielmehr einer anderen Form von Anerkennung: der *sozialen Wertschätzung*. Dies ist die dritte der von ihm beschriebenen Anerkennungsformen; sie unterscheidet sich vom Recht dadurch, dass es sich um die Anerkennung *individueller* Eigenschaften handle und nicht nur kognitive, sondern auch affektive Anerkennung impliziere, gegenüber der Liebe diese individuelle, affektive Anerkennung aber nicht aus persönlicher Nähe erwachse, sondern anhand intersubjektiv geteilter Normen und Werte sich bemesse. Soziale Wertschätzung begreift Honneth also als „graduelle Bewertung konkreter Eigenschaften und Fähigkeiten“ eines Individuums anhand gesellschaftlich allgemein anerkannter Normen und Werte (KuA 183).

Hiermit werde auch die Entwicklung einer personalen Identität komplettiert, denn neben einem aus der Liebe resultierenden Selbstvertrauen und einer der rechtlichen Anerkennung folgenden Selbstachtung ermögliche es die soziale Wertschätzung den Individuen, „sich auf ihre konkreten Eigenschaften und Fähigkeiten positiv zu beziehen“ (KuA 196).

Bevor wir Honneths Kennzeichnung der sozialen Wertschätzung genauer diskutieren, können wir bereits an dieser Stelle seine Überlegungen mit meiner Fragestellung verknüpfen und dabei entsprechende Argumente aus dem ersten Teil meiner Untersuchung aufgreifen. *Erstens*: Moldaschl (2002, 36) spricht unter der Überschrift „Subjektivierung von Arbeit“ von einer „umfassenden Mobilisierung subjektiver Potenziale für Zwecke der Arbeit und des Betriebs“, ein Vorgang, den er in mehrfacher Hinsicht mit einer „Individualisierung“ in Zusammenhang bringt. Infolgedessen sind diese individuellen, subjektiven Potenziale als primärer Gegenstand von Anerkennung anzusehen. Der betreffende Anerkennungsmodus ist nach Honneth die soziale Wertschätzung. *Zweitens*: Laut Voß und Pongratz (1998) ist der Arbeitskraftunternehmer diejenige Form der Ware Arbeitskraft, bei der die Transformation des Potenzials an Arbeitsvermögen in einen konkreten Beitrag zur Wertschöpfung den Arbeitenden selbst zugewiesen wird. Das aber heißt, dass die Anerkennung des Arbeitskraftunternehmers immer auf diese je individuelle Weise der Transformation sich beziehen muss. Und deshalb gewinnt in dem Maße, in dem die Figur des Arbeitskraftunternehmers Relevanz erlangt, die soziale Wertschätzung des je individuellen Beitrags zur Wertschöpfung gegenüber der rechtlichen Anerkennung des durch den Ausbildungsberuf anerkannten überindividuellen Qualifikationsprofils an Bedeutung. *Drittens*: Heyse, Erpenbeck und Michel (2002) machen in ihrer empirischen Untersuchung zu Rekrutierungsstrategien in von ihnen so bezeichneten Zukunftsbranchen deutlich, dass dort eine abgeschlossene Berufsausbildung zwar ein notwendiges, keineswegs aber ein hinreichendes Einstellungskriterium sei. Vielmehr würden hier Strategien angewandt, die die individuellen Eigenschaften des Einzustellenden ermitteln sollen: beispielsweise Praktika, Vergabe von Diplomarbeiten oder persönliche Empfehlungen. Das aber heißt, dass die Einzustellenden nicht nur auf die rechtliche Anerkennung ihres Qualifikationsprofils durch den Ausbildungsberuf angewiesen sind, sondern in zunehmendem Maße für ihre individuellen Eigenschaften soziale Wertschätzung erhalten müssen. *Viertens*: Im Rahmen ihrer Diskussion der „projektbasierten Polis“ zeichnen Boltanski und Chiapello (2003, 343ff.) einen Prozess der „Dekategorisierung“ (ebd., 360) nach: An die Stelle eines eindeutigen Berufsprofils (und dessen Anerkennung in Tarifverträgen) träten die in den verschiedenen Projekten erworbenen, individuellen Kompetenzen zur Sicherstellung von „Beschäftigungsfähigkeit“. Individuelle Kompetenzen werden nach Honneth im Modus der sozialen Wertschätzung anerkannt. *Fünftens*: Die genannten

Anerkennungsprobleme bei der *bilan de compétence* machen ersichtlich, dass aus der rechtlichen Grundlage für die Bilanzierung individuellen Arbeitsvermögens nicht zwangsläufig dessen soziale Wertschätzung resultiert, dass aber die soziale Wertschätzung offenbar der entscheidende Faktor für die Anerkennung des individuellen Arbeitsvermögens eines als „Unternehmer[s] in eigener Sache“ verstandenen Arbeitnehmers ist.

Um dies in einer These zusammenzufassen: In dem Maße, in dem von einer „Subjektivierung von Arbeit“ gesprochen werden muss und der Arbeitskraftunternehmer gegenüber der Figur des verberuflichten Arbeitnehmers an Bedeutung gewinnt, wird gegenüber der rechtlichen Anerkennung eines erworbenen Qualifikationsprofils in Form des Ausbildungsberufs oder zertifizierten Weiterbildungsabschlusses eine andere Form der Anerkennung zunehmend relevant: die *soziale Wertschätzung individuellen Arbeitsvermögens*. Und das bedeutet in der Terminologie Butlers: Innerhalb postfordistischer Arbeitsformen nimmt die soziale Existenzweisen reglementierende „Macht“ die Form sozialer Wertschätzung individuellen Arbeitsvermögens an.

Anhand welcher Kriterien bemisst sich aus Honneths Sicht diese soziale Wertschätzung? Ganz grundsätzlich verortet er diese Kriterien in einem „intersubjektiv geteilten Werthorizont[.]“ (KuA 196): „Ego und Alter können sich wechselseitig als individuelle Personen nur unter der Bedingung wertschätzen, dass sie die Orientierung an solchen Werten und Zielen teilen, die ihnen reziprok die Bedeutung oder den Beitrag ihrer persönlichen Eigenschaften für das Leben des jeweils anderen signalisieren.“ (Ebd.) Da sich die soziale Wertschätzung auf die „besonderen Eigenschaften“ eines Individuums beziehe, bedürfe es eines sozialen Mediums, das die „Eigenschaftsdifferenzen“ zwischen menschlichen Subjekten „auf allgemeine, nämlich intersubjektiv verbindliche Weise zum Ausdruck bringen können muss“ (KuA 197). Für Honneth stellt das „kulturelle Selbstverständnis einer Gesellschaft“ (KuA 197f.) dieses Medium dar. Das heißt, genau hier seien die Kriterien sozialer Wertschätzung zu finden: „Das kulturelle Selbstverständnis einer Gesellschaft gibt die Kriterien vor, an denen sich die soziale Wertschätzung von Personen orientiert, weil deren Fähigkeiten und Leistungen intersubjektiv danach beurteilt werden, in welchem Maße sie an der Umsetzung der kulturell definierten Werte mitwirken können [...]“ (KuA 198)

Das kulturelle Selbstverständnis einer Gesellschaft sei eine „geschichtlich variable Größe“ (ebd.).¹¹ Vor dem Hintergrund derjenigen aktuellen Entwicklung, die wir im ersten Teil meiner Untersuchung unter anderem unter Rück-

11 Honneth zeichnet dementsprechend die historische Entwicklung dieses kulturellen Selbstverständnisses nach, wobei er insbesondere die Ausdifferenzierung eines ständisch geprägten Ehrenprinzips in ein für alle Gesellschaftsmitglieder verbindliches Rechtsprinzip einerseits und die soziale Wertschätzung andererseits beim Übergang zur Moderne beschreibt (vgl. KuA 200ff.).

griff auf Ulrich Beck als *Individualisierung* kennen gelernt hatten, spricht Honneth von einer „individualisierten Anerkennungsordnung“ (KuA 204): Im Zuge der Individualisierung der Gesellschaft nehme der intersubjektiv geteilte Wertehorizont die Form von „abstrakt gewordenen Leitideen“ an (KuA 205). Diese müssten zugleich als „übergreifendes System der Wertschätzung“ dienen und offen für „verschiedene Arten der Selbstverwirklichung“ sein (ebd.). Daher bedürfe es einer „sekundären Deutungspraxis“ in Form von „kulturellen Zusatzdeutungen“, um den sozialen Wert bestimmter Eigenschaften und Fähigkeiten der Individuen in Bezug auf diese Leitideen zu interpretieren (ebd.). In einer pluralisierten, individualisierten Gesellschaft müsse diese sekundäre Deutungspraxis als dauerhafter Konflikt gedacht werden: „Weil der Gehalt derartiger Interpretationen seinerseits freilich wiederum davon abhängt, welcher sozialen Gruppe es gelingt, die eigenen Leistungen und Lebensformen als besonders wertvoll auszulegen, ist jene sekundäre Deutungspraxis gar nicht anders denn als kultureller Dauerkonflikt zu verstehen [...]“ (Ebd.)

Das heißt, Honneth denkt diesen „kulturellen Dauerkonflikt“ – den *Kampf um Anerkennung* – nur *innerhalb* eines gesamtgesellschaftlich geteilten Wertehorizonts. Andernorts ist die gesellschaftliche Pluralisierung und Individualisierung wesentlich radikaler gedacht worden – und dies ebenfalls mit normativem Anspruch: Von Becks These einer Individualisierung der Gesellschaft lässt sich leicht eine Brücke zur Kennzeichnung einer postmodernen Gesellschaft im Sinne Jean-François Lyotards schlagen (vgl. Koch & Koller 1999, 242). Lyotard hat in zeitdiagnostischer Hinsicht die postmoderne Gesellschaft als *radikal* pluralisiert gedacht – radikal in dem Sinne, dass gerade kein gesamtgesellschaftlich geteilter Normen- und Wertehorizont mehr existiere, auch nicht in Form abstrakt gewordener Leitideen. Und in normativer Hinsicht hat er gerade diese radikale Pluralisierung als Kennzeichen von Gerechtigkeit ausgewiesen. Bevor ich jedoch im nächsten Kapitel Honneths Überlegungen mit denjenigen Lyotards konfrontiere, werde ich zunächst Honneths Vorstellung eines gesamtgesellschaftlich geteilten Wertehorizonts im Kontext seiner eigenen Überlegungen problematisieren und dabei herausarbeiten, dass eine entsprechende Kritik an seinem Konzept eine zweifache Unsicherheit der Anerkennung des Arbeitskraftunternehmers plausibel erscheinen lässt.

Intransparenz von Anerkennung

Wenn die Anerkennung des Arbeitskraftunternehmers vor allem in der sozialen Wertschätzung dessen individuellen Arbeitsvermögens besteht, dann hat eine Intransparenz und mangelnde Vorhersehbarkeit der Kriterien sozialer Wertschätzung eine Unsicherheit hinsichtlich der Anerkennung des Arbeitskraftunternehmers zur Folge – dies soll der folgende Abschnitt verdeutlichen.

Wir hatten gesehen, dass Honneth die Kriterien sozialer Wertschätzung im „kulturellen Selbstverständnis einer Gesellschaft“ (KuA 198) verortet und dass angesichts der gesellschaftlichen Pluralisierung dieses kulturelle Selbstverständnis ein zwischen verschiedenen sozialen Gruppen umkämpftes Feld ist. In seiner Reaktion auf die Vorwürfe Nancy Frasers, er würde Kämpfe um die Umverteilung materieller Güter in seiner Vorstellung eines *Kampfes um Anerkennung* unterschlagen (vgl. Fraser 2003), argumentiert er, dass „Umverteilungskämpfe [...] dort, wo sie nicht den Weg einer Mobilisierung sozialer Rechte einschlagen, definitorische Auseinandersetzungen um Legitimität der jeweils praktizierten *Anwendung des Leistungsprinzips*“ seien (Honneth 2003a, 183; Herv. F.E.). Beziehen wir dieses Argument auf eine andere Untersuchung des Frankfurter Instituts für Sozialforschung, so ergeben sich jedoch neue Einsichten:

Sighard Neckel und Kai Dröge (2002, 94) stellen zunächst in gleicher Argumentationsrichtung wie Honneth das Leistungsprinzip als ein Prinzip heraus, das im Gegensatz zum Recht, welches allen Individuen gleichermaßen zukäme, das Soziale differenziere. Unter den gegebenen Bedingungen eines „globalen Marktkapitalismus“ (ebd.) jedoch ergäben sich entscheidende Neuerungen: Während Leistung sich in eine „Pflicht“ verwandle, die von allen Individuen gleichermaßen zu erbringen sei (ebd., 95), würde die soziale Wertschätzung von Individuen zunehmend anhand anderer Kriterien sich bemessen. Sie nennen diesbezüglich formale Bildungsabschlüsse, die „habituelle Einpassung in den kulturellen Stil sozialer Führungsschichten“ (ebd., 97) und das Bild eines „unternehmerischen Selbst“ (ebd., 100). Diese Entwicklung gehorche einer rein „ökonomischen Logik“; letztlich sei es der „Markt“ (ebd., 103), der den Wert dieser Kriterien bestimme, das Soziale differenziere und somit zu einer „Ökonomisierung des Sozialen“ (ebd.) führe.

Diese Diagnose korreliert nicht nur mit den Annahmen von Voß und Pongratz hinsichtlich der Selbstökonomisierung und Selbstrationalisierung des Arbeitskraftunternehmers, sie weisen hinsichtlich Honneths Kennzeichnung eines kulturellen Selbstverständnisses als Hort der Kriterien sozialer Wertschätzung darauf hin, dass in der heutigen, durch einen „globalen Marktkapitalismus“ geprägten Gesellschaft der „Markt“ als ein solches kulturelles Selbstverständnis anzusehen ist. Allerdings macht ihre Kennzeichnung des „Marktes“ dessen genaue Funktionsweise nicht ersichtlich. Weder wird verständlich, was hier unter dem „Markt“ genauer zu verstehen ist, noch wird hinreichend deutlich, wie das Verhältnis vom „Markt“ zur Sphäre des Sozialen konkret zu denken wäre.

Wir hatten jedoch im zweiten Kapitel meiner Untersuchung gesehen, dass Boltanski und Chiapello die heutige, postfordistische Ökonomie nicht mehr als marktförmig betrachten, sondern von einer Netzwerkökonomie sprechen.

Und als zentrales Kennzeichen dieser Netzwerkökonomie betrachteten sie deren *Intransparenz*:

„Während man bei dem Markt bei der Preisbildung gemeinhin Transparenz unterstellt, sind Netzwerke lediglich in Ausschnitten erkennbar. Niemand ist dazu in der Lage, sie gänzlich zu überschauen. Sie werden nicht durch die Projektion einer allgemeinen Äquivalenz reguliert. Jede Verbindung und damit auch die dort getätigten Transaktionen sind lokaler Natur.“ (Boltanski & Chiapello 2003, 177)

Das aber würde bedeuten, dass in der heutigen, durch den „globalen Kapitalismus“ und die „Ökonomisierung des Sozialen“ gekennzeichneten Gesellschaft auch die Kriterien sozialer Wertschätzung im oben beschriebenen Sinne nicht mehr allen betroffenen Individuen transparent sind.

Jedoch auch, wenn man die Ökonomie weiterhin als marktförmig begreift, lässt sich eine Intransparenz der Kriterien sozialer Wertschätzung unter den Bedingungen einer „Ökonomisierung des Sozialen“ plausibel machen. Nimmt man eine wirtschaftswissenschaftliche Perspektive ein, so wird Folgendes ersichtlich (vgl. hierzu Samuelson & Nordhaus 1987, 86ff.; Woll 2000, 91ff, 237ff.): Als „Markt“ wird der logische Ort des Aufeinandertreffens von Angebot und Nachfrage bezeichnet. Dementsprechend gibt es nicht *den* „Markt“, es gibt *vieler* „Märkte“: Märkte für bestimmte Produkte, Aktien-, Finanzmärkte und eben auch einen Arbeitsmarkt. Ein Anbieter richtet sein Angebot der erwarteten Nachfrage entsprechend aus. Hierfür benötigt er Informationen über das erwartbare Nachfrageverhalten. Angesichts einer gesteigerten Dynamik der Wirtschaft und einer exponentiellen Zunahme an Informationen als Kennzeichen der aktuellen Situation ist jedoch der Anbieter genötigt, auf der Grundlage eines gewissen Maßes an Nichtwissen zu operieren. Für den betreffenden „Markt“ folgen hieraus „Rationalitätsverlust, relative Varietätssteigerung und strukturelle Intransparenz“, wie Piel (2003, 22) am Beispiel des „Neuen Marktes“ – des inzwischen eingestellten Aktienmarktes für den Bereich der modernen Informations- und Kommunikationstechnologien – verdeutlicht. Das hieße für den Arbeitsmarkt: Welches Verhalten hier Erfolge zeitigt, ist unter diesen Umständen kaum vorhersehbar. Kriterien erfolgreichen Handelns sind demnach nur *ex post* bestimmbar – eine Vermutung, die aus sozialpsychologischer Perspektive geteilt wird: „Indes lässt sich in der Anonymität des Marktgeschehens nicht unbedingt vorhersehen, welches Verhalten [der arbeitenden Individuen; F.E.] Erfolg haben wird und welches nicht.“ (Langemeyer 2002, 367) Für die Anerkennung des Arbeitskraftunternehmers würde dies ein erhebliches Maß an Unsicherheit bezüglich derjenigen Kriterien sozialer Wertschätzung bedeuten, die vom „Markt“ bereitgehalten werden.

In eine ähnliche Richtung weist die These Richard Sennetts (1998, 81ff.) von einer „Unlesbarkeit“ (ebd., 81) betrieblicher Anforderungsstrukturen als Folge der Flexibilisierung der Arbeitsorganisation und der zunehmende Computerisierung von Arbeit. Dies habe erstens eine ebenfalls nur oberflächliche und nicht dauerhaft tragfähige Identifikation mit der eigenen Arbeit zur Folge (vgl. ebd., 96) – ein Argument, das mit meinen Überlegungen aus Kapitel 4 korreliert. Zweitens resultiere hieraus, dass den arbeitenden Menschen sowohl die eigene Arbeit als auch die eigene Seinsweise undurchschaubar blieben; es sei den Menschen immer weniger möglich, „die Welt um sich herum und auch sich selbst zu ‚lesen‘“ (ebd., 97). Der Zugang zu einer tieferen Logik der eigenen Arbeit sei vermittelt über Codes, die den arbeitenden Menschen nicht zur Verfügung stünden: „Es gibt eine Oberfläche, die alle auf einer Ebene zeigt, aber diese Logik zu durchbrechen mag einen Code erfordern, der den Menschen nicht zur Verfügung steht. Und wenn das, was die Menschen über sich selbst wissen, einfach und unmittelbar ist, so mag dies zu wenig sein.“ (Ebd.) Vor dem Hintergrund der oben angestellten Überlegungen ließe sich sein Argument wie folgt interpretieren: Obwohl auch er die These Neckels und Dröges hinsichtlich einer „Ökonomisierung des Sozialen“ teilt, sind für ihn die Kriterien sozialer Wertschätzung gerade nicht von den arbeitenden Menschen durchschaubar. Selbst wenn ein „Markt“ diese Kriterien festlegt, so sind sie dennoch offenbar keineswegs transparent. Und insoweit ist der Arbeitskraftunternehmer auf der Suche nach den Kriterien sozialer Wertschätzung seines individuellen Arbeitsvermögens genötigt, in einem Bereich der Unsicherheit, des Nichtwissens zu operieren.

Diese These lässt sich anhand von Überlegungen, die sich im Anschluss an Honneth mit dem Themenkomplex Arbeit und Anerkennung auseinandersetzen, plausibilisieren. Stephan Voswinkel differenziert in seinen Ausführungen (2000; 2002) die Anerkennung des arbeitenden Individuums in *Würdigung* und *Bewunderung*: Würdigung korrespondiere mit dem Begriff der „Dankbarkeit“ (ders. 2000, 41), sie setze „längerfristig angelegte Arbeitsbeziehungen“ voraus, rekurriere auf „Beiträge, Opfer, Bemühungen, Engagement, Bindung“ (ebd.), sei also als Anerkennung zu verstehen, die auf „Zugehörigkeit beruht“ (ders. 2002, 69). Bewunderung hingegen korrespondiere mit dem Begriff des „Prestiges“ (ders. 2000, 41), beruhe auf „Dispositionsmöglichkeiten, beruflicher Autonomie und Verantwortung“, rekurriere auf „Fähigkeiten, Ressourcen, Leistungen und Erfolge“ (ebd.), sei also als Anerkennung zu verstehen, die eine „Differenz zum Ausdruck bringt“ (ders. 2002, 69).

Hinsichtlich des Taylorismus könne nur von der Würdigung der arbeitenden Individuen gesprochen werden; während aufgrund der „Verobjektivierung der Arbeitsprozesse“ eine Bewunderung individuellen Erfolgs nicht möglich gewesen sei, liege eine Würdigung des „Beitrag[s] zur gemeinsamen

Wertschöpfung“ nahe (ebd., 73). Im Posttaylorismus hingegen habe sich die Form der Anerkennung gewandelt: Die Erosion von Pflichtethos, die Kurzfristigkeit und Flexibilisierung von Arbeitsbeziehungen, die Bedeutung subjektiver und individueller Fähigkeiten, die Zunahme der Bedeutung von Leistung und Erfolg, die Ansprüche an Selbstverwirklichung in der Arbeit sowie das Leitbild des Arbeitskraftunternehmers ließen eine Würdigung der arbeitenden Individuen kaum mehr zu (vgl. ders. 2000, 49ff.; 2002, 74ff.). In subjektiver Arbeit sei die primäre Anerkennungsform die der Bewunderung: „Anerkennung kann das Subjekt nun vor allem im Modus der Bewunderung erfahren – für seine Leistung, seinen Erfolg, seine Selbstverwirklichung. Subjektivierung impliziert also Anerkennungsverhältnisse, in denen die Anerkennung durch Autonomiespielräume und als Bewunderung von Kompetenz, Leistung und Erfolg im Zentrum steht.“ (Ders. 2002, 81)

Hieraus ergeben sich für Voswinkel einschneidende Konsequenzen: Bewunderung sei an Erfolg gebunden. Erstens aber müssten Erfolge „erstritten“, könnten also erst *ex post* bestimmt werden (ebd.). Zweitens müssten Erfolge „inszeniert“ werden; als Arbeitskraftunternehmer müsse der Arbeitende sich „vermarkten“, sich um „Anerkennung“ bemühen, bedürfe der „Reputation“ (ebd.). Wenn die zur „Vermarktung“ zwingend benötigte Anerkennung aber auf der Bewunderung von Erfolg beruhe, der sich erst *ex post* bestimmen lässt, dann befindet sich der Arbeitskraftunternehmer in einem dauerhaften Zustand der Unsicherheit. Dies sieht Voswinkel ebenso: „So nimmt in paradoxer Weise mit der Bedeutung von Anerkennung für den Arbeitskraftunternehmer auch ihre Unsicherheit zu.“ (Ebd.)

Nehmen wir nun die Perspektive Butlers ein, so erkennen wir eine wahrhaft paradoxe Situation: Aus ihrer Sicht konstituiert das Subjekt sich in der Unterwerfung unter gesellschaftliche Reglementierungen, die eine anererkennungswürdige soziale Existenz gewährleisten. Unter Berücksichtigung von Honneths Differenzierung dreier Formen der Anerkennung bestimmt sich die Anerkennungswürdigkeit der sozialen Existenz eines Arbeitskraftunternehmers anhand dessen sozialer Wertschätzung. Für Voswinkel bedeutet dies die Bewunderung dessen Erfolgs. Wenn Erfolg aber das entscheidende Kriterium für die Anerkennungswürdigkeit sozialer Existenzweisen in subjektiver Arbeit ist, Erfolg aber nur *ex post* bestimmt werden kann, dann wird Subjektivität prekär: Zwecks Konstitution von Subjektivität muss sich das arbeitende Individuum einem Regelsystem unterwerfen, dessen Kriterien erst *ex post* bestimmbar sind. Erfolg wird gleichsam zum Ziel *und* zur Voraussetzung subjektiven Handelns in subjektiver Arbeit.

Diese Schlussfolgerung teilt Voswinkel nicht. Vielmehr beschreibt er ein *a priori* handlungsfähiges Subjekt, das in der Lage ist, sich passende Anerkennungsbeziehungen zu schaffen: Die Beschäftigten könnten sich aktiv von den an sie herangetragenen Anerkennungsanforderungen distanzieren und

eigensinnige Anerkennungsverhältnisse entwickeln, woraus entweder die innere Kündigung oder die Herausbildung einer „alternativen Anerkennungsarena der Beschäftigten“ im Sinne einer „betrieblichen Lebenswelt“ resultiere (ebd., 88). Auf welcher Basis und unter welchen Voraussetzungen diese souveräne Leistung aber erbracht werden kann, nimmt er nicht in den Blick.¹²

- 12 Dieser Kritikpunkt betrifft ebenso die empirischen Untersuchungen Ursula Holtgreves (2000), die Formen der Anerkennung in standardisierten Dienstleistungstätigkeiten am Beispiel von Callcentern fokussieren. Die dort eingesetzten Formen automatisierter Kommunikation beschreibt sie einerseits als „technisch-materielle Missachtung“ einer anerkennungswürdigen Kommunikation zwischen Kunden und Beschäftigten (ebd., 203). Andererseits enthielten gerade die hiermit verbundenen Kontrollmechanismen auch ein Moment von Anerkennung: „Die weit reichenden Überwachungsmöglichkeiten der Arbeit am Telefon – von der detaillierten Aufzeichnung von Anruf- und Nachbearbeitungszeiten bis zum Mithören von Gesprächen – können jedoch in dieser Situation auch ein Moment von Anerkennung beinhalten: Wenn kontrolliert wird, wird signalisiert, dass die Qualität des Arbeitshandelns einen Unterschied in der Organisation macht.“ (Ebd.) Es ist jedoch leicht erkennbar, dass diese Anerkennung eine Unterwerfung unter diejenigen Kriterien verlangt, die die Qualität der zu leistenden Arbeit bestimmen. Was Holtgrewe hier als Anerkennung beschreibt, ist *in nuce* das, was Foucault in *Überwachen und Strafen* (1976) als Subjektivierung gekennzeichnet hat. Hierbei begreift er eine bestimmte Gefängnisarchitektur – das *Panoptikon* – als Modell der Wirkungsweise gesellschaftlicher Macht. Bestimmendes Prinzip des Panoptikons sei die Tatsache, dass die Gefangenen permanent gesehen – also kontrolliert – werden könnten, dies selber aber nicht sähen. Daher sei es ohne Belang, ob sie wirklich kontrolliert würden. Die permanente und nicht überprüfbare Möglichkeit der Kontrolle führe zu einer Internalisierung der Kontrollfunktion. Die Individuen disziplinierten sich selbst (vgl. ebd., 256ff.). Ebendiesen Vorgang begreift Foucault als Subjektivierung, wobei er ebenso wie Butler auf den Doppelsinn dieses Begriffs rekurriert: Unterwerfung und Subjektwerdung. Die Wirkungsweise der elektronischen Kontrolle, wie sie Holtgrewe hier beschreibt, ist dabei exakt dieselbe wie in dem von Foucault beschriebenen Panoptikon: Die Individuen können permanent kontrolliert werden, ohne dies selbst kontrollieren zu können. Dennoch vermag diese Unterwerfung offenbar eine Form von Widerstand hervorzubringen, die im Sinne Butlers als Resignifizierung unterwerfender Normen zu verstehen ist: „Callcenter-Beschäftigte bestehen darauf, ein Kundenproblem abschließend zu lösen, auch gegen den Druck der Betriebe, Gespräche kurz zu halten und Arbeit aufzuteilen (vgl. Korczynski u.a. 1999). Sie können sogar Kunden mobilisieren, sich bei Serviceverschlechterungen zu beschweren (Knights, McCabe 1998). Wenn sie instruiert werden, sich ‚natürlich‘ und ‚spontan‘ zu verhalten, weigern sie sich, sich Vorschriften über ihren Interaktionsstil machen zu lassen (Taylor, Tyler 2000). In allen diesen Fällen eignen sie sich Normen der Kundenorientierung und Servicequalität an, definieren und akzentuieren sie aber in einer Weise, die auf die Anerkennung ihrer Quasi-Professionalität und Authentizität abzielt.“ (Ebd., 205; ihre Literaturverweise beziehen sich auf: Korczynskie, Frenkel, Shire & Tam 1999: *Customers in Control? Front Line Work and the Role of the Customers in Management Control*. Loughborough; Knights & McCabe 1998: *What Happens When the Phone Goes Wild? Staff, Stress and Spaces for Escape*

Zusammengefasst: Die Unsicherheit des Arbeitskraftunternehmers liegt in einem prekären Status von Subjektivität innerhalb subjektiver Arbeit begründet. Dieser prekäre Status resultiert erstens daraus, dass Subjektivität in subjektiver Arbeit auf der Anerkennung des individuellen Arbeitsvermögens beruht, diese Anerkennung aber dem Erfolg des eigenen Handelns entspringt, der sich wiederum erst *ex post* bestimmen lässt.

Es gibt aber noch eine zweite Ursache solchermaßen prekärer Subjektivität: pluralisierte Kriterien sozialer Wertschätzung. Eine Kritik an Honneths Vorstellung eines intersubjektiv geteilten Wertehorizonts wird im nächsten Abschnitt verdeutlichen, dass auch in dieser Hinsicht von einer Unsicherheit des Arbeitskraftunternehmers gesprochen werden kann.

Pluralität von Anerkennung

Der folgende Abschnitt wird deutlich machen, dass Honneths Konzeption eines *Kampfes um Anerkennung* die Vorstellung eines gesamtgesellschaftlich geteilten Normen- und Wertehorizonts nicht zweifelsfrei zu stützen vermag. Wir hatten gesehen, dass Honneth die Kriterien sozialer Wertschätzung nur innerhalb eines „intersubjektiv geteilten Werthorizontes“ (KuA 196) denkt. In seiner Auseinandersetzung mit Nancy Fraser wird deutlich, dass dies nicht die einzig mögliche Schlussfolgerung aus seinen Überlegungen darstellt, sondern dass auch einander widersprechende Kriterien sozialer Wertschätzung angenommen werden können.

In der betreffenden Passage reagiert Honneth auf den Vorwurf Frasers, er würde „Identitätspolitik“ nicht den ihnen gebührenden Stellenwert einräumen. Nachdem Honneth Identitätspolitik als Kampf „all dieser neu entstanden oder besser: ‚konstruierten‘ Kollektive um die Anerkennung ihrer jeweils kulturell definierten Eigenständigkeit“ definiert hat (Honneth 2003a, 193), versucht er, mittels einer mehrstufigen Argumentationskette diese Anerkennung kultureller Eigenständigkeit in seinen theoretischen Rahmen einzubetten. Hierbei kommt er zu dem Ergebnis, dass die Forderung nach einer solchen Form von Anerkennung eine Forderung „unabhängig von allen bereits

in a BPR Regime. In: Journal of Management Studies 35 (2), 163-194; Taylor & Tyler 2000: *Emotional Labour and the Sexual Differences in the Airline Industry.* In: Work & Employment & Society 14 (1), 77-95.) Ihre Ausführungen lassen jedoch nicht erkennen, ob sie wie Butler Unterwerfung als *Bedingung der Möglichkeit* von Prozessen der Richtungsumkehr unterwerfender Reglementierungen begreift, oder ob sie dies als souveräne Leistung eines *a priori* handlungsfähigen Subjekts versteht, wie folgendes Zitat nahe legt: „Auch wenn die hier vorgeschlagene Lesart vielleicht zu optimistisch klingt, macht sie darauf aufmerksam, dass ‚signifikante‘ Anerkennungs-Spender, -Kriterien und -Arenen von den Subjekten konstruiert und rekonstruiert werden können.“ (Ebd., 213)

institutionalisierten Wertbezügen“ (ebd., 198) sei, also den Rahmen rechtlicher und solidarischer Anerkennung sprengt.¹³ Deshalb könne die Anerkennung kultureller Eigenständigkeit nicht normativ eingefordert werden:

„Im Gegensatz zu jener Wertschätzung, die normativ vom institutionalisierten Prinzip der Leistungsgerechtigkeit verlangt wird, entfällt bei der positiven Bewertung kultureller Lebensformen jede Möglichkeit der normativen Einforderung; hier lässt sich bestenfalls nur von der Bereitschaft sprechen, die anderen Kulturen so in ihren besonderen Eigenschaften zur Kenntnis zu nehmen, dass sie überhaupt erst auf ihren Wert hin überprüft werden können.

Dieser letzte Umstand macht deutlich, dass von einer ‚Forderung‘ nach sozialer Wertschätzung der eigenen Kultur nicht sinnvoll die Rede sein kann.“ (Ebd., 199)

13 Honneth orientiert sich mit seiner Argumentation an Will Kymlicka und dessen Buch „Finding Our Way. Rethinking Ethnocultural Relations in Canada“ (1998). Hinter der Forderung nach Anerkennung der kulturellen Besonderheit stehen aus Honneths Sicht verschiedene Zielsetzungen. Zunächst unterscheidet er eher individualistische Zielsetzungen, die die Verbesserung der Lage einzelner Mitglieder der Gruppe zum Ziel hätten, von eher kollektiven Zielsetzungen, deren Ziel die Verbesserung der Lage der gesamten Gruppe sei (vgl. Honneth 2003a, 193). Viele der im Namen des Kollektivs vorgetragenen Forderungen hätten in Wahrheit einen verdeckt individualistischen Charakter und seien insoweit als Kampf um die „rechtliche Gleichbehandlung“ einzelner Individuen anzusehen (ebd., 194). Bei originär kollektivistischen Zielsetzungen wiederum könne man unterscheiden, ob es sich um den Schutz vor negativen äußeren Einwirkungen auf die kulturelle Reproduktion der Gruppe handle, die innerhalb des „Gleichheitsprinzips der rechtlichen Anerkennung“ sich vollziehe (ebd., 195), oder ob es sich um die genuine Anerkennung der kulturellen Identität der betreffenden Gruppe handle. Diese Forderung könne ebenfalls als rechtliche Anerkennung verstanden werden, wenn auf „soziale Benachteiligungen in der Vergangenheit oder Gegenwart“ hingewiesen werden solle (ebd.). Hiervon unterscheidet er die „Wertschätzung ihrer jeweiligen Zielsetzungen oder Wertorientierungen als solchen“ (ebd., 196). Erst diese Stufe sei als Anerkennung kultureller Differenzen im Sinne Frasers anzusehen. Auch auf dieser Ebene aber seien mehrere Möglichkeiten denkbar: Bei Versuchen, „den gruppenspezifischen Wertüberzeugungen öffentlich Gehör zu verschaffen“ sowie die Gruppe vor kultureller „Herabwürdigung, Missachtung und Demütigung“ (ebd., 197) zu schützen, sei in beiden Fällen von Formen rechtlicher Anerkennung auszugehen. Lediglich bei dem „Verlangen nach Wertschätzung der eigenen Ziele und Werte“ werde der Rahmen des rechtlichen Gleichheitsprinzips gesprengt (ebd.). Aber auch hier seien wiederum zwei Alternativen möglich: Einmal könne der Maßstab zur Bewertung der Gruppe das Leistungsprinzip „liberalkapitalistischer Gesellschaften“ sein und sich damit in die soziale Wertschätzung im Sinne Honneths einfügen (ebd., 198). Die andere Möglichkeit sei die Anerkennung der eigenen Kultur „unabhängig von allen bereits institutionalisierten Wertbezügen“ (ebd.). Diese Forderung überschreite sowohl das Gleichheitsprinzip als auch das Leistungsprinzip und sei daher im theoretischen Rahmen Honneths nicht darstellbar.

Das heißt, eine individuelle Lebensform ist für Honneth nur insoweit anerkennungswürdig, als sie einen „Wert“ besitzt. Und dieser „Wert“ bemisst sich für ihn allein am „institutionalisierten Prinzip der Leistungsgerechtigkeit“. Aber warum? Einleitend hatte ich gezeigt, dass Honneth als Maß der Gerechtigkeit einer Gesellschaft die Ermöglichung „individueller Selbstverwirklichung“ (ebd., 210) begreift. Dann aber ließe sich fragen, welchen Begriff von Individualität er hier verwendet, wenn Individualität aus seiner Sicht einzig anhand bereits institutionalisierter Prinzipien sich bemisst. Anders gefragt: Warum sollte die Anerkennung der jeweiligen *Singularität* anderer Menschen und Lebensformen nicht Gegenstand einer „gemeinsamen Praxis“ sein?¹⁴ Eine solche Praxis aber kann sich nicht mehr auf einen gemeinsamen Normen- und Wertehorizont berufen. Vielmehr impliziert die Anerkennung von *Singularität* die Anerkennung je neuer, abweichender Normen und Werte, sodass ein gemeinsamer Horizont notwendig gesprengt wird. Es scheint so, als verdanke sich Honneths Insistieren auf einen gesamtgesellschaftlich geteilten Wertehorizont eher einer normativen Entscheidung, als stelle dies aber keineswegs die einzig mögliche Schlussfolgerung aus seiner Theorie der Anerkennung dar. Dies aber würde bedeuten, dass die soziale Wertschätzung in einer pluralisierten Gesellschaft auch anhand pluralisierter Kriterien sich bemessen kann, die sich nicht mehr in einen gesamtgesellschaftlich geteilten Horizont einpassen lassen.

In dem Maße aber, in dem soziale Wertschätzung einen intersubjektiv geteilten Wertehorizont zu sprengen vermag, lässt sich noch in einer zweiten Hinsicht von einer Unsicherheit in Bezug auf die Anerkennung des Arbeitskraftunternehmers sprechen: Wenn dessen Anerkennung auf die soziale Wertschätzung seines individuellen Arbeitsvermögens sich bezieht, und die Kriterien sozialer Wertschätzung in einem gesamtgesellschaftlich geteilten Wertehorizont zu verorten sind, dann besteht in dem Moment, in dem ein solcher

14 Es ist genau diese Forderung, die Anerkennung der Singularität und Alterität eines jeden Menschen zum Gegenstand einer ethischen und politischen Praxis zu machen, die die ethische und politische Pointe der Philosophie von Emanuel Lévinas ausmacht, auf die ich in meiner Lektüre Butlers bereits verwiesen hatte. Und auch das Konzept von Gerechtigkeit Jean-François Lyotards bezieht sich gerade auf das zur Geltung Bringen bislang unartikulierter und das Bestehende überschreitender Orientierungen, wie wir im Folgenden noch sehen werden. Wollte man sich auf die durchaus als polemisch zu kennzeichnende Formulierungsweise einlassen, mit der Honneth seine Einwände gegen Lyotard und dessen Konzeption einer radikalen Pluralität vorträgt (vgl. Honneth 1984), so könnte man dessen Einwand an dieser Stelle umdrehen: In gleicher Weise, in der Honneth Lyotard bezichtigt, einen „Affekt gegen das Allgemeine“ (ebd., 893) zu hegen, ließe sich fragen, ob Honneth einen „Affekt“ gegen das Abweichende, Neue und Singuläre hegt. Die Frage nach der Anerkennung von *Singularität* ist ein Schwerpunkt meiner Diskussion des erziehungswissenschaftlichen Bildungsbegriffs im dritten Teil meiner Untersuchung.

intersubjektiv geteilter Wertehorizont gesprengt wird, hinsichtlich der Kriterien der Anerkennung des Arbeitskraftunternehmers ein gewisses Maß an Unsicherheit. Auch diese These lässt sich durch empirische Untersuchungen zum Themenkomplex Arbeit und Anerkennung stützen:

Gabriele Wagner (2000) fokussiert in gleicher Weise wie Honneth das Verhältnis von Anerkennung und Identität. In Ihrer Untersuchung interpretiert sie das berufsbiografische Interview mit einer Frau Kunz. Diese behauptete ihren „Eigensinn“ sowohl im privaten wie im beruflichen Bereich im Modus von „Kreativität und Kunst“ (ebd., 155). Dies bedeute, sie „verschwindet als Subjekt in der Hingabe an den ihr unverfügbaren Schaffensrausch“ (ebd., 156). Angesichts einer flexibilisierten und sich permanent reorganisierenden Arbeitswelt (vgl. ebd., 157) und miteinander „konfligierenden Anforderungen“ von Arbeitswelt und Privatleben (ebd., 158) werde dies für Frau Kunz zum Problem: Unter diesen Bedingungen bringe sich ihre „Subjektivität in der passiven Hingabe an unverfügbare Prozesse zum Ausdruck – sei es an den Schreibrausch, an die Verhaltenserwartungen anderer oder die reorganisationsbedingt oft veränderten Aufgaben [der beruflichen Tätigkeit; F.E.]“ (ebd., 158f.). Frau Kunz drohe zum „Spielball wechselnder Gelegenheitsstrukturen“ zu werden (ebd., 159).

Wagner begreift nun aber diese Form von Subjektivität nicht als Folge miteinander konfligierender Anforderungen und flexibilisierter Arbeitsformen, sondern delegiert den Mangel an Eigensinn kurzerhand an das Subjekt selbst: „Es ist vielmehr Frau Kunz selbst, die die Fäden ihrer Lebensgeschichte immer wieder mit dem Ziel fallen lässt, sich künftige Optionen offen zu halten und vergangene Selbstbindungen aufzulösen – gar zum Verschwinden zu bringen.“ (Ebd., 161) Aus der Perspektive Butlers hingegen wird erkennbar, dass Frau Kunz Opfer einer bestimmten Struktur von „Macht“ ist: In einer Situation, in der soziale Existenzweisen anhand miteinander konfligierender und flexibilisierter Anforderungen sich bestimmen, wird einem Individuum die Basis für eine dauerhafte soziale Existenz und damit der Konstitution von Subjektivität entzogen. Will ein Individuum in dieser Situation eine soziale Existenz und Handlungsfähigkeit erlangen – also zum Subjekt im Sinne Butlers werden – so bleibt ihm gar keine andere Wahl, als sich immer neuen sozialen Reglementierungen zu unterwerfen und nicht an vergangenen Bindungen festzuhalten, soweit diese keine anerkennungswürdige soziale Existenz mehr zu gewähren vermögen. Ein Individuum scheidet in dieser Situation zwangsläufig zum „Spielball wechselnder Gelegenheitsstrukturen“ zu werden.

Zusammengefasst: Wenn mit Butler die Konstituierung des Subjekts einer Unterwerfung unter diejenigen Formen gesellschaftlicher „Macht“ sich verdankt, die die Anerkennungswürdigkeit sozialer Existenzweisen reglementieren, und mit Honneth in einer postfordistischen Ökonomie diese Reglementie-

rungen für den Arbeitskraftunternehmer die Form sozialer Wertschätzung individuellen Arbeitsvermögens annehmen, dann resultiert aus den Überlegungen der letzten beiden Abschnitte dieses Kapitels eine zweifache Unsicherheit: Erstens scheinen die Kriterien sozialer Wertschätzung individuellen Arbeitsvermögens keineswegs transparent und vorhersehbar zu sein, zweitens scheinen diese Kriterien keineswegs einem gesamtgesellschaftlich geteilten Normengerüst zu entsprechen.

Der zweite Punkt wird im Zentrum des nächsten Kapitels stehen. Denn die oben von Wagner beschriebenen konfligierenden und einander widersprechenden – also pluralisierten – Anforderungen an das Individuum sind spezifische Kennzeichen einer postmodernen Gesellschaft (vgl. Koch & Koller 1999, 242). Wagner (2000, 151) charakterisiert in ihrem oben diskutierten Aufsatz eine postmoderne Identität als „ungezwungenen Umgang mit disparaten Perspektiven und wechselnden Bindungen“. Dass aus einer postmodernen Sichtweise heraus jedoch keineswegs eine bunt-schillernde Vielgestaltigkeit von Identität im Zentrum steht, sondern dass eine postmoderne Verfassung der Gesellschaft vielmehr einschneidende Auswirkungen auf die Konstitution von Subjektivität hat, wie die empirische Untersuchung Wagners bereits erkennen lässt, werde ich auf dem Hintergrund der Subjektkonzeption Butlers im nächsten Kapitel anhand der Überlegungen Jean-François Lyotards und Matthias Waltz’ deutlich machen. Dabei wird sich erweisen, dass die Pluralität der Kriterien sozialer Wertschätzung strukturelles Kennzeichen einer solchen Gesellschaft ist und dass der hieraus resultierende prekären Status der Subjektivität des Arbeitskraftunternehmers die Ausbeutbarkeit des „Begehrens nach Unterwerfung“ (Butler) massiv verstärkt.

8 Radikale Pluralität

Die Charakterisierung einer Gesellschaft als postmodern unterscheidet sich grundlegend von den bislang diskutierten Vorstellungen einer gesellschaftlichen Pluralisierung und Individualisierung. Geht beispielsweise Honneth von einer Pluralisierung innerhalb eines gesamtgesellschaftlich geteilten Normen- und Wertehorizonts aus, so bestreitet das Postmodernetheorem gerade das Vorhandensein eines solchen Horizonts:

„Das Charakteristische postmoderner Pluralität gegenüber früherer ist, dass sie nicht bloß ein Binnenphänomen innerhalb eines Gesamthorizonts darstellt, sondern noch jeden solchen Horizont bzw. Rahmen oder Boden tangiert. Sie schlägt auf eine Vielheit der Horizonte durch, bewirkt eine Unterschiedlichkeit der Rahmenvorstellungen, verfügt eine Diversität des jeweiligen Bodens. Sie geht an die Substanz, weil an die Wurzeln. Daher wird sie hier als ‚radikale Pluralität‘ verstanden.“ (Welsch, W. 1986, 4)

Als maßgebliche Position innerhalb der Postmodernedebatte ist diejenige Jean-François Lyotards anzusehen;¹ seine Untersuchung zum *postmodernen Wissen* (1986a; im Folgenden zitiert als PW)² markiert einen zentralen Ausgangspunkt der sozialwissenschaftlichen Diskussion um die Postmoderne, seine Überlegungen zum *Widerstreit* (1987; im Folgenden zitiert als WS)³ bilden deren philosophische Grundlage. Die postmoderne Vorstellung einer radikalen Pluralität findet hier ihre paradigmatische Ausprägung.

Erziehungswissenschaftliche Reflexionen konnten von dieser Position nicht unberührt bleiben, entzieht sie doch der Frage nach dem Wozu von Er-

1 Diese Einschätzung teilen Koller 1999, 14; Wellmer 1985, 54; Welsch, W. 1986, 31.

2 Vgl. auch Kapitel 1, Anm. 16 meiner Untersuchung.

3 Das französische Original ist 1983 unter dem Titel *Le Différend* erschienen.

ziehung oder dem Telos von Bildungsprozessen ihren Boden.⁴ In der Berufspädagogik ist diese Debatte nur vereinzelt aufgenommen und recht unterschiedlich bewertet worden.⁵ Für meine Überlegungen müssen jedoch weder die Diskussion um Erziehungswissenschaft und Postmoderne nachgezeichnet noch die Folgen postmodernen Denkens für eine allgemeine oder berufliche Pädagogik herausgearbeitet werden. Entscheidend ist vielmehr Folgendes: Wenn aus der Sicht Butlers Subjektivierung in der Unterwerfung unter gesellschaftliche Reglementierungen besteht, die eine anerkennungswürdige soziale Existenz gewährleisten, mit Honneth die Anerkennung der sozialen Existenz des Arbeitskraftunternehmers als soziale Wertschätzung dessen individuellen Arbeitsvermögens aufzufassen ist und die Kriterien dieser sozialen Wertschätzung in einem gesamtgesellschaftlich geteilten Wertehorizont zu finden sind, dann wird in einer postmodernen Gesellschaft, in der ein solcher Werte-

4 Dementsprechend ist die Debatte um Erziehungswissenschaft und Postmoderne Ende der Achtziger- und während der Neunzigerjahre sehr kontrovers geführt worden; vgl. hierzu für einen Überblick Koller 1999, 15, Anm. 1, 44ff.; Marotzki 1992, 209f. Einen Überblick über verschiedene Positionen in dieser Debatte leisten auch die Beiträge von Boenicke, Meyer-Drawe, Sanders und Ziehe in der Zeitschrift *Pädagogik* zum Titelthema „Pädagogik und Postmoderne“ (1996). Die Positionen Kollers (1999) und Marotzkis (1992) sind als Versuche zu verstehen, Lyotards Gedanken in konstruktiver Weise für erziehungswissenschaftliches Denken fruchtbar zu machen. Marotzki begreift die Auseinandersetzung mit Lyotards Gedanken als „Grundlagenarbeit“ (ebd., 193), um „neue Formen menschlicher Entwicklung durchdenken“ zu können und zu diesem Zweck „unserer Denkmodelle einer grundlegenden Revision zu unterziehen“ (ebd., 209). Koller (1999) versucht unter Berücksichtigung der Gedanken W. v. Humboldts und Adornos auf Grundlage der Überlegungen Lyotards einen eigenen Bildungsbegriff zu entwickeln, der im Kern in der Anerkennung der postmodernen, radikalen Pluralität und in der Erfindung neuer sprachlicher Ausdrucksformen, um bislang Unartikulierbares artikulierbar zu machen, besteht – ich komme darauf zurück.

5 So bezeichnet Markert (1998a, 64) die „Theorie der *Post-Moderne*“ kurzerhand und ohne Begründung als „bereits veraltet[.]“. Kutschka (2001, 591ff.) hingegen bezieht sich positiv auf Lyotards Kennzeichnung postmodernen Wissens. Er erteilt dem Vorschlag einer Datenbank für wissenschaftliche Erkenntnisse im Bereich der Berufspädagogik, die zugleich legitimes und illegitimem wissenschaftlichen Wissen unterscheiden und somit den „alten Traum von der Generierung eindeutig determinierter Aussagen(systeme)“ (ebd., 593) verwirklichen solle, mit Bezug auf Lyotard eine deutliche Absage: „Denn es gibt in der Wissenschaft keine allgemeine Metasprache, mit deren Hilfe sich die Vielfalt wissenschaftlicher Sprachspiele regulieren ließe. [...] Wissenschaft ist ein ‚offenes System‘, in welchem die Relevanz der Aussage darin besteht, ‚Ideen zu veranlassen‘, das heißt andere Aussagen und Spielregeln‘[...]“ (Ebd., 594; das Zitat im Zitat stammt aus PW 185)

horizont nicht mehr existiert, die Subjektivität des Arbeitskraftunternehmers prekär.⁶

Um diese These zu verstehen, ist jedoch genauer zu fragen: Wie ist die postmoderne, radikale Pluralität konkret zu denken? Wie schlägt sie sich auf der Ebene der Gesellschaft nieder? Was bedeutet dies für die soziale Existenz des Individuums? Oder ist der Diskurs der Postmoderne angesichts einer Dominanz der Logik des „Markes“ gar obsolet geworden?

Diesen Fragen entspricht die Gliederung dieses Kapitels: Entgegen der Chronologie in Lyotards Werk und in dessen Rezeption⁷ werde ich zunächst die Argumentation in Lyotards philosophischem Hauptwerk *Der Widerstreit* rekonstruieren. Dies hat zwei Gründe: Erstens markiert der Konfliktmodus – der *Widerstreit* –, mit dem Lyotard die Radikalität postmoderner Pluralität zu umschreiben sucht, den entscheidenden Unterschied zu anderen Vorstellungen gesellschaftlicher Pluralisierung. Zweitens werden Lyotards Thesen zur postmodernen Gesellschaft vor dem Hintergrund seines philosophischen Hauptwerks verständlicher. Dementsprechend werde ich erst hiernach seine bereits früher erschienene Programmschrift *Das postmoderne Wissen* vorstellen, in der er das Bild einer postmodernen Gesellschaft skizziert⁸, nach deren Folgen für die sozialen Existenz der Individuen fragen und anschließend Lyotards eigene These von einer Dominanz der Ökonomie hierauf beziehen. Es

6 Es geht mir deshalb auch nicht um die Frage, ob in der Postmoderne das Subjekt selbst pluralisiert zu denken ist. Die schon sprichwörtliche, im letzten Kapitel von Wagner angeführte und als postmodern bezeichnete Vorstellung einer *Patchwork-Identität* (vgl. hierzu bspw. Beck 1986, 216ff.; Keupp u.a. 1999) findet ihre Zuspitzung in der Frage Wolfgang Welschs (1991, 357), ob das Subjekt selbst angesichts einer radikalen Pluralisierung der Gesellschaft nicht als Vielheit statt als Einheit zu denken sei (kritisch hierzu Straub 2000, 136ff.). Entscheidend aus meiner Sicht ist vielmehr die Frage – diese Auffassung teile ich mit Žižek (1999, 169ff.), sie ergibt sich folgerichtig aus der Subjektkonzeption Butlers – wie ein Subjekt das Patchwork seiner Identität herstellen (und das hieße für Keupp u.a.: *erzählen*; vgl. Kapitel 6, Anm. 20 der vorliegenden Arbeit) kann, wenn ihm in der Postmoderne die Basis für eine dauerhafte soziale Existenz entzogen wird, die aus der Sicht Butlers die Voraussetzung für dessen Subjektivität, dessen Handlungsfähigkeit und damit dessen Fähigkeit darstellt, eine Erzählung anzufertigen. Kurz: Der prekäre Status des Subjekts in der Postmoderne ist das zu klärende Phänomen. Lyotard selbst (1998, 127) hat allerdings an einer Stelle erkennen lassen, dass er die Vorstellung eines als Vielheit gedachten Individuums teilt, „da jedes angebliche Individuum in mehrere Partner aufteilbar ist und wahrscheinlich aufgeteilt wird“. Er argumentiert an dieser Stelle aber recht skizzenhaft und nicht stringent auf der Grundlage seiner eigenen philosophischen Überlegungen, ich werde diesen Punkt daher unberücksichtigt lassen.

7 Vgl. Koller 1999; Reese-Schäfer 1988; Welsch, W. 1986.

8 Diese Reihenfolge der Darstellung scheint mir auch deshalb legitim zu sein, da Lyotard angibt, mit den Arbeiten zum *Widerstreit* bereits 1974 begonnen zu haben, also fünf Jahre vor Erscheinen des *postmodernen Wissens* (vgl. WS 14/Autor).

wird sich jedoch erweisen, dass gerade eine postmoderne Gesellschaft eine Betrachtung derselben aus verschiedenen Perspektiven erfordert, deshalb werde ich die Sichtweise Lyotards um diejenige Matthias Waltz' ergänzen und abschließend ein Resümee versuchen, das eine Grundlage für mögliche Antworten auf die am Ende von Teil I formulierten Fragen bietet.

Der Widerstreit

Lyotard lehrte bis zu seiner Emeritierung im Jahre 1987 an der Universität Paris VIII (Vincennes in Saint-Denis) und war Mitbegründer und zeitweiliger Leiter des *Collèges internationale de philosophie*. In jungen Jahren war er Mitglied der linksradikalen Gruppe um die Zeitschrift *Socialisme ou Barbarie*, distanzierte sich aber später hiervon (vgl. Reese-Schäfer 1988, 13ff.; Zima 1997, 134ff.). In seinen philosophischen Überlegungen sind Spuren marxistischen Denkens kaum mehr auffindbar, explizit hingegen eine nachdrückliche Kritik an der kapitalistischen Ökonomie. *Der Widerstreit* ist als philosophisches Hauptwerk Lyotards anzusehen; die dort angestellten Überlegungen bilden das theoretische Rückgrat seiner Vorstellung einer postmodernen Gesellschaft.⁹

Den systematischen Ausgangspunkt seines Denkens im *Widerstreit* bildet der Satz in Form eines Ereignisses: „Ein Satz ‚geschieht‘“. (WS 10/Frage)¹⁰ Lyotard spricht von Sätzen, nicht von Äußerungen, da er kein Subjekt als Autoren eines Satzes annimmt: „Wir' gebrauchen die Sprache nicht.“ (WS 103/91) Denn nicht das Subjekt, sondern den Satz begreift er als irreduzible philosophische Größe: „Nicht das denkende oder reflexive Ich [je] hält der Prüfung des alles umfassenden Zweifels stand (Apel, 1981), sondern der Satz und die Zeit. Aus dem Satz: *Ich zweifle* folgt nicht, dass ich bin, es folgt vielmehr, dass es einen Satz gab.“ (WS 108/94)¹¹ Lyotards Philosophie im *Widerstreit* ist als Versuch zu verstehen, sein gesamtes Theoriegebäude konsequent von diesem Punkt aus zu errichten (so auch Koller 1999, 33).

Dies hat Lyotard viel Kritik eingebracht: Zum einen verstoße er das Subjekt aus der Philosophie (vgl. Frank 1988a, 55f.), zum anderen verobjektiviere er die Sprache (vgl. Welsch, W. 1986, 257ff.). Vielleicht können wir besser

9 Diese Einschätzung teilen Frank 1988a, 23; Koller 1999, 30; Reese-Schäfer 1988, 7.

10 *Der Widerstreit* ist innerhalb der Kapitel in kurze, nummerierte oder namentlich gekennzeichnete Aphorismen sowie Exkurse gegliedert. Um eine deutlichere Zuordnung von Zitaten zu ermöglichen, werde ich im Folgenden die Nummern oder Titel der Exkurse oder Aphorismen der Seitenzahl folgend kursiv aufführen.

11 Der Literaturhinweis bezieht sich auf: Apel, K.-O. 1981: *La Question d'une fondation ultime de la raison*. In: Critique, 413.

verstehen, inwieweit diese Kritik zutrifft, wenn wir seine Argumentation auch vom zweiten, vom empirischen Ausgangspunkt her entfalten.

Lyotard beginnt den Hauptteil seines Buches mit der Darstellung eines Skandals: Der französische Historiker Faurisson behauptete, die Existenz von Gaskammern deutscher Konzentrationslager im Dritten Reich ließe sich nicht nachweisen. Sein Argument laute: Nur überlebende Augenzeugen könnten die Existenz von Gaskammern beweisen, ein solcher Beweis aber stünde aus (vgl. WS 17/2). Lyotard zufolge ist ein solcher Beweis aber logisch unmöglich: Für Faurisson sei der einzig annehmbare Beweis, dass eine Gaskammer in dem Augenblick todbringend gewesen sei, in dem man sie sah, der Tod des Augenzeugen (vgl. WS 18/2). Aber auch Überlebende des Holocausts sprächen kaum hierüber (vgl. WS 34/24). Resultat in beiden Fällen: *Schweigen*.

„Wissenschaftliche Beweisführung“ und „Bezeugen des Todes“ begreift Lyotard als voneinander verschiedene Arten von Sätzen. Beide gehorchten unterschiedlichen Geltungsbedingungen. Die „Wahrheit“ des einen Satzes könne nicht innerhalb der Geltungsbedingungen des anderen Satzes gesagt werden. Zwischen beiden Sätzen bestehe ein *Widerstreit*: „Im Unterschied zu einem Rechtsstreit [*litige*] wäre ein Widerstreit [*différend*] ein Konfliktfall zwischen (wenigstens) zwei Parteien, der nicht angemessen entschieden werden kann, da eine auf beide Argumentationen anwendbare Urteilsregel fehlt. Die Legitimität der einen Argumentation schliesse nicht auch ein, dass die andere nicht legitim ist.“ (WS 9/*Titel*) Wende man die Regel des einen Satzes auf den anderen Satz an, so werde der Widerstreit in einen *Rechtsstreit* überführt. Der unterlegenen „Partei“ geschehe ein *Unrecht*: „Ein Unrecht resultiert daraus, dass die Regeln der Diskursart, nach denen man urteilt, von denen der beurteilten Diskursart(en) abweicht.“ (Ebd.) Die unterlegene Diskursart könne ihre „Wahrheit“ nicht mehr artikulieren – das Resultat: *Schweigen*. Für Lyotard geht es also nicht darum, ob Faurisson innerhalb der Sätze seiner „Beweisführung“ Recht oder Unrecht hat; das Unrecht sieht er vielmehr darin, dass innerhalb dieser Satzart der Tod nicht bezeugt werden *kann*, Faurisson seine „Beweisführung“ aber als Regel betrachte, in der dies geschehen soll.

„Diskursart“, „Partei“, „Argumentation“, „Satz“: Worauf bezieht sich nun ein Widerstreit? Kehren wir zu Lyotards systematischen Ausgangspunkt zurück: dem Satz als Ereignis. Da er keine Instanz jenseits von Sätzen annimmt, kann er nicht abschließend definieren, was ein Satz ist – eine solche Definition setze wiederum einen Satz voraus (vgl. WS 122/106). Dennoch gibt er an, was Sätze zu leisten vermöchten: Ein Satz stelle ein Universum dar, indem er vier Satzinstanzen aufeinander beziehe.

„Auf vereinfachende Weise müsste man sagen, dass ein Satz darstellt, worum es geht, den Fall [...]: seinen Referenten; ebenso das, was der Fall meint: den Sinn [...];

wohin oder an wessen Adresse diese Sinnschicht des Falles gerichtet ist: den Empfänger; schließlich wo-, durch‘ oder in wessen Namen der Sinn (bzw. die Bedeutung) des Falles vermittelt wird: den Sender. Der Zustand des Satz-Universums ergibt sich aus der Situation, in der diese Instanzen zueinander stehen. Ein Satz kann mehrere Referenten, mehrere Bedeutungen, mehrere Empfänger und mehrere Sender umfassen. Jede der vier Instanzen kann – muss aber nicht – im Satz ausgewiesen werden.“ (WS 34f./25)

Die Art und Weise, in der die vier Satzinstanzen zueinander situiert seien, werde durch verschiedene *Satz-Regelsysteme* bestimmt (vgl. WS 215/178, 179).¹² Da die Situierung der vier Satzinstanzen in je unterschiedlicher Weise erfolge, seien Sätze verschiedener Satz-Regelsysteme nicht ineinander übersetzbar (vgl. ebd.).

Ähnlich wie Butler reduziert Lyotard hierbei „Sätze“ keineswegs auf unsere herkömmliche Vorstellung von Sprache: „Ein Augenzwinkern, ein Achselzucken, ein Fußwippen, ein flüchtiges Erröten, ein Anfall von Herzklopfen können Sätze sein.“ (WS 124f./110)¹³ Ebenso begreift er Schweigen als einen Satz – als einen Satz, der mindestens eine der vier Satzinstanzen negiert: „Dieser Fall geht Sie nichts an. Diesen Fall gibt es nicht. Er ist nicht bedeutbar [*signifiable*]. Er geht mich nichts an.“ (WS 34/24; Herv. nicht übernommen)

Bezogen auf Lyotards empirischen Ausgangspunkt, den Skandal um den Historiker Faurisson, ist dieses Schweigen von besonderer Bedeutung: Das Schweigen der Überlebenden des Holocausts negiere (zumindest) eine der Satzinstanzen von Faurissons Sätzen wissenschaftlicher Beweisführung:

„Das Schweigen der Überlebenden sagt nicht notwendigerweise zugunsten der Nichtexistenz von Gaskammern aus, wie Faurisson glaubt oder zu glauben vorgibt. Es kann auch gegen die Autorität des Empfängers aussagen (wir sind Faurisson keine Rechenschaft schuldig), gegen die Autorität des Zeugen selbst (wir, die Davongekommenen, sind nicht befugt, darüber zu sprechen), schließlich gegen die Fähig-

12 Als Beispiele für solche Satz-Regelsysteme führt Lyotard unter anderem an: „Argumentieren, Erkennen, Beschreiben, Erzählen, Fragen, Zeigen, Befehlen“ (WS 19/*These*), ein „definitivische[.]s] Regelsystem“ (WS 122/106), weiterhin „deskriptiv, kognitiv, präskriptiv, evaluativ, interrogativ ...“ (WS 149/147) sowie einen „normativen Satz“ (WS 238/207). Keinesfalls ist dies jedoch als „geschlossene Taxonomie“ zu verstehen (Koller 1999, 35); konstitutiv für Lyotards Konzeption ist vielmehr, dass er die Sprache als offenes System versteht, dem die Fähigkeit zu eigen ist, „neue Satzarten und Diskursarten“ aufnehmen zu können (WS 33/22).

13 Als Referenz zitiert Lyotard Herodot (*Historien* IV, 113; in: ders. *Geschichte und Geschichten*. Zürich, München; erschienen 1973): „Reden konnte sie zwar nicht, denn sie verstanden einander nicht; aber mit der Hand ‚setzte‘ sie einen Satz.“ (WS 124/110)

keit der Sprache, die Gaskammern (eine unausdrückliche Absurdität) zu bezeichnen. Um die Existenz von Gaskammern nachzuweisen, muss man die vier verschwiegenen Negationen aufheben: Es gab keine Gaskammern? Doch. – Aber wenn es Gaskammern gegeben hat, so kann dies nicht formuliert werden? Doch. – Aber wenn dies formuliert werden kann, so besitzt zumindest niemand die Autorität, dies zu formulieren oder wahrzunehmen (es ist nicht mitteilbar)? Doch.“ (WS 35f./27)

Dieses „Doch“ markiert *in nuce* die Gerechtigkeitskonzeption Lyotards; denn an dieser Stelle wird erkennbar, dass er Schweigen als Hinweis auf etwas bislang Unartikulierte beziehungsweise unter den gegebenen Regeln Unartikulierbares begreift. Schweigen *appelliere* daher „an prinzipiell mögliche Sätze. Was diesen Zustand anzeigt, nennt man normalerweise Gefühl. ‚Man findet keine Worte‘ usw.“ (WS 33/22)

Gerechtigkeit begreift Lyotard also erstens als Offenhalten, als „Bezeugen“ des Widerstreits (WS 12/*Einsatz*); es gehe also darum, nicht die Regel eines Satzes auf andere Sätze anzuwenden, in seiner Terminologie also den Widerstreit in einen Rechtsstreit zu überführen, sondern den Widerstreit als solchen anzuerkennen. Zweitens müsse in gegebenen Sätzen nicht Darstellbares mittels der „Suche“ nach neuen Sätzen zur Darstellung gebracht werden, um dem Widerstreit Ausdruck zu verleihen (WS 33/22). Lyotards Schlussfolgerung: „Für eine Literatur, eine Philosophie und vielleicht sogar eine Politik geht es darum, den Widerstreit auszudrücken, indem man ihm entsprechende Idiome verschafft.“ (Ebd.)¹⁴

Der Bericht eines Überlebenden des Holocausts, den Jürgen Straub (2001, 195) zitiert, untermauert Lyotards Überlegungen in beeindruckender Weise:

„Ebenso wie unser Hunger nicht mit der Empfindung dessen zu vergleichen ist, der eine Mahlzeit verloren hat, verlangt auch unsere Art zu frieren nach einem eigenen Namen. Wir sagen ‚Hunger‘, wir sagen ‚Müdigkeit‘, ‚Angst‘ und ‚Schmerz‘, wir sagen ‚Winter‘, doch das sind andere Dinge. Denn es sind freie Worte, geschaffen und benutzt von freien Menschen, die Freud und Leid in ihrem Zuhause erlebten. Hätten die Lager länger bestanden, wäre eine neue, harte Sprache geboren worden; man braucht sie einfach, um erklären zu können, was das ist, sich abzuschinden in Wind und Frost, nur mit Hemd, Unterhose, leinener Jacke und Hose am Leib, und in sich Schwäche und Hunger und das Bewusstsein des nahenden Endes.“¹⁵

14 ... und vielleicht auch für eine Pädagogik: Ebendieses Finden oder Erfinden neuer „Idiome“ begreift Koller (1999, 146ff.) als *Bildungsprozess* – ich komme in Teil III meiner Untersuchung darauf zurück.

15 Straub zitiert hier Levi: *Se questo è un uomo*. Turin 1947, 149. Dabei bezieht sich Straub an dieser Stelle nicht direkt auf Lyotard, obwohl der Aufsatz einem Forschungszusammenhang entstammt, dem unter anderem Lyotards Denken des Widerstreits zugrunde liegt.

Rekonstruieren wir Lyotards Argumentation weiter: Jedem Satz müsse ein weiterer folgen (vgl. WS 10f./Frage); jeder Satz appelliere an einen weiteren (vgl. WS 118/101). Lyotard begreift dies als ontologische Notwendigkeit (vgl. WS 119/103). Das aber bedeute, dass in der Abfolge von Sätzen ein Unrecht unvermeidbar sei, denn die Artikulation eines Satzes führe nichtartikulierten anderen notwendigerweise ein Unrecht zu (vgl. WS 227/184). Der Widerstreit entspinnt sich also offenbar bereits zwischen Sätzen unterschiedlicher Satz-Regelsysteme und erscheint unabwendbar.

Die Abfolge von Sätzen nennt Lyotard „Verketten“ (WS 119/102). Da jedem Satz ein weiterer folgen müsse, begreift er Verketten als notwendig, eine bestimmte Form der Verkettung hingegen nicht (vgl. WS 142/136). Eine Verkettung „kann aber für *triftig* erklärt werden, der Satz, der dies tut, ist eine *Verkettungsregel*. Er ist konstitutiver Teil einer *Diskursart*.“ (Ebd.; Herv. F.E.) Diskursarten seien bestimmte *Zwecke* eigentümlich (vgl. WS 58f./40).¹⁶ Diese Zwecke legten bestimmte Verkettungsregeln nahe, mit deren Hilfe Sätze ungleichartiger Satz-Regelsysteme miteinander verkettet würden (vgl. WS 215/179). Daher begreift Lyotard Diskursarten als Strategien der Verkettung. Jedoch nicht als Strategie eines Subjekts: „Die Diskursarten sind Strategien. Von Niemandem.“ (WS 228/185) Vielmehr wirke eine Diskursart selbst mit ihrem Zweck „verführerisch auf ein Satz-Universum. Sie orientiert die Instanzen, die dieser Satz darstellt, in Richtung auf eine bestimmte Verkettung [...].“ (WS 149/148)

Das bedeute, auf der Ebene der Sätze könne der Widerstreit „überdeckt oder übersprungen“ – nicht aber „zugeschüttet“ – werden (WS 216/180), indem eine Diskursart eine bestimmte Verkettung nahe lege. Folge: „Die Diskursarten drängen den Widerstreit von der Ebene der Regelsysteme auf die der Zwecke zurück.“ (WS 59/40) Auf dieser Ebene aber – und darin genau liegt die Pointe Lyotards – existiere keine übergeordnete Regel (keine Metadiskursart), die diesen Konflikt schlichten könne: „Der Titel des Buches legt (mit dem gattungsspezifischen Charakter des bestimmten Artikels) nahe, dass

16 Als Zwecke von Diskursarten nennt Lyotard: „Wissen, Lehren, Rechthaben, Verführen, Rechtfertigen, Bewerten, Erschüttern, Kontrollieren ...“ (WS 10/These), „überreden, überzeugen, besiegen, zum Lachen, zum Weinen bringen usw.“ (WS 149/147) sowie „gerecht sein, glauben machen, Fragen veranlassen“ (WS 226/183). Als Diskursarten nennt er unter anderem eine „kognitive“, eine „logische“ (WS 96/85), eine „dialogische“ (WS 122/106), eine „ontologische“ (WS 138/127), eine „spekulative“ (WS 159/Skeptizismus); eine „dialektische, erotische, didaktische, ethische, rhetorische, ‚ironische‘“ Diskursart (WS 226/183), eine „wissenschaftliche“ (WS 249/217), eine „kritische“ (WS 261/228), eine „narrative“ (WS 263/230) und eine „ökonomische Diskursart“ (WS 285/240). In Bezug auf die Geschlossenheit dieser Aufstellung gilt das zu den Satz-Regelsystemen Gesagte (vgl. Anm. 12 im vorliegenden Kapitel).

eine universelle Urteilsregel in Bezug auf ungleichartige Diskursarten im Allgemeinen fehlt.“ (WS 9/Titel)

In Lyotards eigenen Worten lässt sich sein Denken des Widerstreits ebenso wie die hierin eingelassene normative Komponente wie folgt zusammenfassen: „Die Sprache ist ohne Einheit, es gibt nur Sprachinseln, jede wird von einer anderen Ordnung beherrscht, keine kann in eine andere übersetzt werden. Diese Zerstreuung ist an sich gut, sie muss geachtet werden. Was aber zur Krankheit führt, ist, dass eine Ordnung über andere übergreift.“ (Lyotard 1985, 70) Als „Sprachinseln“ sind die verschiedenen Diskursarten zu begreifen, die die Verkettung von Sätzen unterschiedlicher Satz-Regelsysteme nahe legen. Die Unmöglichkeit, eine Diskursart in eine andere zu „übersetzen“, markiert den Widerstreit. Dieser müsse „geachtet“ werden, da das in einer Diskursart Artikulierbare in einer anderen Diskursart unartikulierbar sei. Und es bliebe zu ergänzen: „Jedes Unrecht muss in Sätze gebracht werden.“ (WS 33/21) Um unter den gegebenen Regeln Unartikulierbares artikulierbar zu machen, müssten neue Sätze und Diskursarten gefunden werden. Diesen Prozess begreift er als unabschließbar: Es „gibt keinen letzten Satz.“ (WS 11/Frage) – niemals könne „alles“ gesagt werden, immer bleibe „etwas“ unartikuliert (vgl. WS 140ff./132, 133, 134).¹⁷

Kehren wir zur eingangs genannten Kritik zurück: Dem Einwand von Frank ist zu widersprechen, Lyotard verstößt keineswegs das Subjekt aus der Philosophie. Er gibt ihm aber einen anderen Status. Das Subjekt könne auf verschiedene Weise, als unterschiedliche Instanz *im* Satz situiert werden – ein Beispiel: „Wenn ich vom ‚Subjekt des Aussageakts‘ eines Satzes spreche [...], so nimmt die Sender-Instanz dieses Satzes die Situation der Referenz-Instanz im aktuellen (von mir geäußerten) Satz ein.“ (WS 67/52) Genau deshalb seien die Zwecke von Diskursarten auch nicht als Intention von Autoren-Subjekten zu verstehen: „Wir glauben, dass wir überreden, verführen [...] wollen – doch zwingt nur eine dialektische, erotische, [...] Diskursart ‚unserem‘ Satz und ‚uns‘ selbst ihren Verkettungsmodus auf.“ (WS 226/183)

17 Von Lyotards Postulat, Sprache könne niemals „alles“ vollständig darstellen, immer bleibe „etwas“, das seiner Artikulation harre, ließen sich Bezüge zu jüdischem Denken herstellen – insbesondere zum Bilderverbot und zur Unverfügbarkeit des Anderen (vgl. Lyotard 1998, 101ff.), speziell auch zu Lévinas (vgl. WS 196/172, 188/Exkurs Lévinas; Lyotard 1986b, 23; vgl. zu Lévinas auch das Kapitel 6 meiner Untersuchung). Ebenso gibt es Parallelen zu Adornos *Negativer Dialektik* (vgl. Lyotard 1997 [1981], 18ff.; vgl. hierzu auch Reese-Schäfer 1992, Schäfer 1992). Aus Gründen der Übersichtlichkeit kann an dieser Stelle hierauf ebenso lediglich verwiesen werden wie auf die große Bedeutung der Kunst in Lyotards Denken. Denn gerade der Kunst schreibt Lyotard die Fähigkeit zu, sensibel für das nach Artikulation Drängende zu machen (vgl. Lyotard 1986b; 1998, 187ff.; vgl. hierzu auch Koller 1999, 40, Anm. 1).

Inwieweit die Kritik von Wolfgang Iser, Lyotard verobjektiviere die Sprache, zutrifft, kann meines Erachtens nicht entschieden werden. Zwar weist Lyotard einem seiner Artikulierungen harrenden „etwas“ einen systematischen Ort in seiner Philosophie zu: „Im Widerstreit ‚verlangt‘ etwas nach ‚Setzung‘ und leidet unter dem Unrecht, nicht sofort ‚gesetzt‘ werden zu können.“ (WS 33/23) Ob jedoch dieses „etwas“ als genuin außersprachliche Instanz zu verstehen ist, wie Koller (1999, 38, Anm. 1) es offenbar auslegt, oder ob dies eher als Eigenschaft der Sprache selbst anzusehen wäre, insofern ihr ein unabschließbares Maß möglicher Bedeutungen zu eigen ist, ist aus meiner Sicht unentscheidbar: Jede Bestimmung dieses „etwas“ wäre wiederum ein Satz und insoweit *in* der Sprache.

Der entscheidende Unterschied zu Butlers Subjektbegriff liegt auf der Hand: Ein reflexives und handlungsfähiges Subjekt ist in Lyotards Konzeption nicht darstellbar, es wäre wiederum nur eine Instanz im Satz (in diesem Satz ein Referent). Dennoch ergänzen sich beide Konzeptionen in mindestens dreierlei Hinsicht. Während *erstens* in der Konzeption Butlers unklar blieb, was zur Überschreitung des Gegebenen aufruft,¹⁸ wird dies bei Lyotard überdeutlich: Das Schweigen und das „Gefühl“ verwiesen auf „etwas“, das nach Artikulation dränge, weshalb das Gegebene überschritten werden müsse – neue Sätze und Diskursarten müssten gefunden werden, um diesem „etwas“ Ausdruck zu verleihen. Dies ist aus meiner Sicht weder als Metaphysik noch als Ontologie zu missverstehen, vielmehr sind es empirische Hinweise innerhalb des Gegebenen – Schweigen, „Gefühl“ – die auf dieses „etwas“ hinweisen und damit zur Überschreitung des Gegebenen aufrufen. Analog zu Honneths einleitend dargestellter Beschreibung seiner eigenen Position wären auch diese Hinweise auf „etwas“ (Schweigen, „Gefühl“) aus meiner Sicht als *innerweltliche Instanz der Transzendenz* anzusehen.

Zweitens wird aus Butlers Sicht deutlicher, *wie* die Entstehung neuer Sätze und Diskursarten zu denken ist: Während Lyotard zwar die Notwendigkeit dieses Prozesses argumentativ herleiten kann, bleibt dessen Art und Weise in seiner Beschreibung unklar (so auch Koller 1999, 150; Peukert 1999, 188). Mit Butler kann die Entstehung neuer Sätze und Diskursarten als Prozess der Resignifizierung, Bedeutungsverschiebung und Richtungsumkehr bereits bestehender Sätze und Diskursarten begriffen werden.

Drittens schließlich können wir einen Bogen zwischen Butlers Subjektbegriff und Lyotards Philosophie schlagen, wenn wir seine Beschreibung des *Widerstreits* als zeitdiagnostische Ergänzung zu Butlers Beschreibung der gesellschaftlichen „Macht“ begreifen – als Beschreibung ihrer radikalen Pluralität innerhalb einer postmodernen Gesellschaft. Es bliebe dann aber zu fragen,

18 Vgl. Honneths diesbezügliche Kritik an Butler (Kapitel 6 der vorliegenden Arbeit).

in welcher Weise der Widerstreit auf der Ebene der Gesellschaft sich niederschlägt. Anders gefragt: Wie wird aus der philosophischen Darstellung des Widerstreits, die ja offenbar eine prinzipielle, ahistorische, ja ontologische radikale Pluralität der Sprache behauptet, eine Zeitdiagnose?

Um diese Frage beantworten zu können, ist noch ein letzter Punkt aus dem *Widerstreit* zu rekonstruieren: die *Erzählung*, Lyotard spricht auch von der *narrativen Diskursart*. Sie verkettete Sätze unterschiedlicher Satz-Regelsysteme zu dem Zweck, einen Abschluss zu finden: „Einerseits erzählt die Erzählung einen oder mehrere Fälle von Widerstreit und gibt ihm oder ihnen einen Zweck vor, eine Vollendung, die ihr eigenes Ende bedeutet.“ (WS 251/219) Genau deshalb vermittele die Erzählung andererseits den Anschein, es gäbe ein letztes Wort, „als ob sich das Vorkommnis [das Ereignis; F.E.] – mit seiner widerstreitenden Gewalt – vollenden könne“ (WS 252/219). Hieraus zieht Lyotard den Schluss, die Erzählung könne den Widerstreit zwischen Satz-Regelsystemen und Diskursarten „vergessen machen“ (WS 251/ 219). Dieser Punkt ist für das Verständnis seiner Zeitdiagnose der entscheidende.

Das postmoderne Wissen

Dass gerade Lyotards Buch *Das postmoderne Wissen* den Ausgangspunkt der sozialwissenschaftlichen Debatte um die Postmoderne markiert, ist weder durch den Status dieser Arbeit noch durch deren theoretischen Anspruch erklärbar. Es handelt sich hierbei um eine Auftragsarbeit für den Universitätsrat der Bezirksregierung der kanadischen Provinz Québec (vgl. Koller 1999, 24) – Lyotard bezeichnet sie selbst als „Gelegenheitsarbeit“ (PW 17) –, und auch in theoretischer Hinsicht lässt dieses Buch viele Fragen offen. Vielleicht sind Popularität und Verbreitungsrad dieser Arbeit eher zu erklären, wenn man sie als Artikulation von „etwas“ versteht, das in den führenden Theorien gesellschaftlicher Modernisierung nicht artikuliert werden konnte, das aber auf seine Artikulation drängte.

Den Gegenstand von Lyotards Untersuchung zum *postmodernen Wissen* bildet der Status wissenschaftlichen Wissens in „höchstentwickelten Gesellschaften“ (PW 13). Als „Methode“ (PW 36) greift er auf die Theorie der Sprachspiele des späten Wittgenstein zurück. Er interpretiert dessen Überlegungen in einer Weise, die eine große Nähe zu seiner Argumentation im *Widerstreit* aufweist: Die einzelnen Sprachspiele gehorchten je eigenen Geltungsbedingungen, seien daher nicht ineinander übersetzbar (vgl. PW 36ff.).

Um sich seinem Gegenstand nähern zu können, meint Lyotard die Frage beantworten zu müssen, auf welche Weise wissenschaftliches Wissen sich legitimiert:

„Eine Aussage muss eine bestimmte Menge von Bedingungen aufweisen, um als wissenschaftlich akzeptiert zu werden. Hier ist die Legitimation der Prozess, in dem ein mit dem wissenschaftlichen Diskurs befasster ‚Gesetzgeber‘ autorisiert ist, die genannten Bedingungen (im Allgemeinen die Bedingungen der inneren Konsistenz und der experimentellen Verifikation) vorzuschreiben, damit eine Aussage Teil dieses Diskurses ist und von der wissenschaftlichen Gemeinschaft in Betracht gezogen wird.“ (PW 34)

In vormodernen Zeiten sei Wissen von Generation zu Generation in Form von Erzählungen überliefert worden. Wie Lyotard am Beispiel der Mythen der Cashinawa-Indianer zu verdeutlichen sucht, bewirke die Erzählung selbst ihre eigene Legitimierung; ihre legitimierende Autorität speise sich aus der tradierten Form ihrer Überlieferung (vgl. PW 67ff.).

In der Moderne hingegen könne sich Wissen nicht mehr auf diesem Wege legitimieren. Die Wissenschaft habe das denotative Sprachspiel von anderen ausgesondert und privilegiert: „Das Kriterium der Annehmbarkeit einer Aussage ist ihr Wahrheitswert.“ (PW 80) Ein solchermaßen konstituiertes Wissen aber könne sich nicht selbst legitimieren, denn es würde sich in diesem Falle wiederum selbst voraussetzen. Daher bedürfe es zu seiner Legitimierung eines Rückgriffs auf die Erzählung: „Das wissenschaftliche Wissen kann weder wissen noch wissen machen, dass es das wahre Wissen ist, ohne auf das andere Wissen – die Erzählung – zurückzugreifen, die ihm das Nicht-Wissen ist; andernfalls ist es gezwungen, sich selbst vor auszusetzen, und verfällt so in das, was es verwirft, die *Petitio principii*, das Vorurteil.“ (PW 90f.)

In der Moderne habe dieses Muster narrativer Legitimation seine paradigmatische Ausprägung in Form zweier geschichtsphilosophischer Entwürfe gefunden, deren wichtigstes Kennzeichen ihr universalistischer Anspruch gewesen sei. Deshalb spricht Lyotard von „großen“ oder von „Metaerzählungen“ (PW 14).

Welche geschichtsphilosophischen Entwürfe sind hiermit gemeint? Lyotard nennt eine eher *politische*, die „Erzählung der Emanzipation“ (PW 112), und eine eher *philosophische*, die „Spekulative Erzählung“ (ebd.). Die Erzählung der Emanzipation umfasse die Aufklärung im Sinne Kants (vgl. PW 96f., 106ff.); auch die Kritische Theorie der Frankfurter Schule verortet er hier (vgl. PW 110). Wissenschaftliches Wissen werde durch diese Erzählung legitimiert, insoweit es zur Emanzipation des Menschen von Fremdbestimmung beitrage. Die Spekulative Erzählung umfasse vor allem den Deutschen Idealismus; als Protagonisten führt Lyotard W. v. Humboldt, Schleiermacher und Hegel an (vgl. 98ff.). Wissenschaftliches Wissen werde durch diese Erzählung legitimiert, insoweit es zur „Bildung“ eines spekulativen Geistes beitrage.

Die Pointe und das zeitdiagnostische Moment in Lyotards Konzeption liegt nun darin, dass er als Kennzeichen der Postmoderne eine Skepsis gegenüber diesen Metaerzählungen behauptet: „Bei extremer Vereinfachung hält man die Skepsis gegenüber den Metaerzählungen für ‚postmodern‘.“ (PW 14) Wie begründet er diese Skepsis?

Sein Fokus liegt weniger auf äußeren, sozioökonomischen Gründen (Prospérité des Kapitalismus, Entwicklung moderner Technologien), vielmehr müsse man die „Keime der ‚Delegitimierung‘“ aufspüren, die den Metaerzählungen selbst „innewohnen“ (PW 113): Die Spekulative Erzählung werde unglaubwürdig, sobald ihr Erkenntnissubjekt – der spekulative Geist – selbst zum Erkenntnisobjekt werde (vgl. PW 113ff.). Folge: „Die spekulative Hierarchie der Erkenntnis macht einem immanenten, sozusagen ‚flachen‘ Netz von Forschungen Platz, deren jeweilige Grenzen nicht aufhören, sich zu verschieben.“ (PW 116f.) Die Erzählung der Emanzipation werde in dem Moment unglaubwürdig, in dem deutlich werde, dass aus einer wissenschaftlichen keine präskriptive Aussage gewonnen werden könne – dies sei schon in Kants Trennung in eine reine und eine praktische Vernunft angelegt (vgl. PW 117ff.). Die Trennung des wissenschaftlichen vom präskriptiven Sprachspiel bewirke eine allgemeine Zerstreung der Sprachspiele mit der Folge, dass die Wissenschaft weder andere Sprachspiele noch sich selbst legitimieren könne: „Die Wissenschaft spielt ihr eigenes Spiel, sie kann die anderen Sprachspiele nicht legitimieren. Zum Beispiel entgeht ihr das der Präskription. Vor allem aber kann sie sich nicht selbst legitimieren [...]“ (PW 119)

Hiermit zerfalle jede Möglichkeit einer übergeordneten Perspektive, einer Metasprache. Denn Lyotard sucht anhand von Gödels Theorem unentscheidbarer Sätze, Heisenbergs Unschärferelation und Mandelbrots Theorie der Fraktale zu verdeutlichen, dass das wissenschaftliche Wissen selbst keine Metasprache besitzt: „Das Prinzip einer universellen Metasprache [...] [wird] durch das der Pluralität formaler und axiomatischer Systeme ersetzt [...]“ (PW 128, vgl. dazu auch Lyotard 1986b). Kurz: Die Skepsis gegenüber den Metaerzählungen führe zur Delegitimierung wissenschaftlichen Wissens und zur Zerstreung von Sprachspielen ohne die Möglichkeit einer übergeordneten Perspektive.

Dass Lyotard diese Diagnose keineswegs auf den Bereich wissenschaftlichen Wissens beschränkt, wird im *postmodernen Wissen* mehr als deutlich, vielmehr sieht er Auswirkungen auf die Gesellschaft insgesamt: „In dieser Zerstreung (*dissémination*) von Sprachspielen scheint sich das soziale Subjekt selbst aufzulösen. Das soziale Band ist sprachlich, aber es ist nicht aus einer einzigen Faser gemacht. Es ist ein Gewebe, in dem sich [...] eine unbestimmte Zahl von Sprachspielen kreuzen, die unterschiedlichen Regeln gehorchen.“ (PW 119) Die „Trauerarbeit“ der ästhetischen Spätmoderne habe hier ihren Ursprung (PW 121). Diesen Vorgang hält Lyotard heute für been-

det: „Die Sehnsucht nach der verlorenen Einheit ist für einen Großteil der Menschen selbst verloren.“ (PW 122)

Die Zerstreuung von Sprachspielen beschreibt Lyotard im Anschluss an Wittgensteins Spätwerk; ob sich hieraus aber schon eine theoretische tragfähige Konzeption einer grundlegenden Heterogenität von Sprache und Gesellschaft ableiten lässt, ist zu Recht angezweifelt worden (vgl. Koller 1999, 30). Vor dem Hintergrund der Argumentation im *Widerstreit* hingegen wird deutlich: Die Heterogenität der Sprache begreift Lyotard auf Basis seiner dort angestellten Überlegungen als unhintergebar, erst die Erzählung vermittele den *Anschein* von Einheit. So gesehen führt eine gesellschaftliche Skepsis gegenüber Erzählungen mit universalistischem Anspruch zwangsläufig dazu, dass der Widerstreit auf der Ebene der Gesellschaft virulent wird. Damit wird einem gesamtgesellschaftlich geteilten Normenhorizont unabwendbar der Boden entzogen.

Soziale Existenzen

Um von hier aus die Frage beantworten zu können, welche Auswirkungen eine postmoderne Gesellschaft auf die soziale Existenz menschlicher Individuen im Sinne Butlers hat, müssen zwei weitere Punkte aus Lyotards Konzeption geklärt werden: die *Namen* und die *Welt*.

Lyotards These von einer radikalen Pluralität der Sprache stellt bezüglich unserer Auffassung von „Wirklichkeit“ ein Problem dar: Wie kann von Satz zu Satz, von Ereignis zu Ereignis sichergestellt werden, dass noch von den gleichen „Dingen“ die Rede ist? Begreift man Sätze als Ereignisse und deren Geltungsbedingungen als widerstreitend, so ist dies zunächst logisch nicht möglich: Die „Wirklichkeit“ werde im „Universum des Satzes“ dargestellt, sie „erscheint und verschwindet mit diesem Universum, also mit diesem Satz“ (WS 66/50).

Die Subjektphilosophie kennt dieses Problem nicht. Für Lyotard setzt sie ein Ich voraus, das seine Erfahrungen in Form einer zeitlichen Synthese miteinander verknüpft: „Die Idee von Erfahrung setzt die eines Ichs [*je*] voraus, das sich ‚bildet‘, indem es die Eigenschaften der ihm begegnenden Dinge (Ereignisse) aufnimmt und mit der Erstellung ihrer zeitlichen Synthese die Wirklichkeit konstituiert.“ (WS 86/71) Aus Sicht Lyotards ist diese Denkfigur jedoch nicht tragfähig:

„Eine unendliche Zahl von Sprechern kann den Platz des Senders in einem gegebenen Satz einnehmen, und jeder von ihnen ist im Universum dieses Satzes durch das Pronomen *ich* (oder sein Äquivalent in anderen Sprachen) gekennzeichnet. Umgekehrt bedeutet dies, dass zwischen einem Satz und dem folgenden durch nichts sichergestellt ist, dass ‚ich‘ noch dieselbe Entität bezeichnet. Selbst die vorgeblich

unwiderrufliche Gewissheit des *Ich bin* bei Descartes ist seiner jeweilig aktuellen Aussage untergeordnet: „... dieser Satz: ‚*ich bin, ich existiere*‘ [ist] sooft ich ihn ausspreche oder in Gedanken fasse, notwendig wahr“. (Descartes, *Zweite Meditation*, § 3) Von einem auf das andere Mal gibt es keine Gewissheit, dass es sich bei *ich* noch um denselben handelt.“ (Lyotard 1988, 181f.)

Um diesem Problem zu begegnen, führt Lyotard in gleicher Weise wie Butler unter Bezug auf Kripke den *Namen* als *starr* *Bezeichnungsausdruck* ein (vgl. WS 72/*Exkurs Antisthenes*). Ebenso wie Butler denkt Lyotard den Namen referenziell und nicht beschreibend: „Die Validierung der Wahrheit eines Namens steht nicht zur Diskussion, er ist keine Eigenschaft, die einem Referenten mittels einer Deskription (einem kognitiven Satz) zugeteilt würde. Er ist nur ein Index, der etwa im Falle des Anthroponyms ein menschliches Wesen – und nur eines – bezeichnet.“ (WS 68/54)¹⁹

Und ebenso wie für Butler ist es für Lyotard der Name, der die Identität eines Objekts sicherstellt; aus seiner Sicht leistet der Name dies über verschiedenen Sätze und widerstreitende Diskursarten hinweg:

„Wenn man die Identität irgendeines Objektes bestimmen will, muss man es definieren, zeigen und auch benennen können. Es zu benennen heißt, es in einem System von Namen einzuordnen. Diese Namen sind [...] wie die deiktischen Pronomen ‚Bezeichnungsausdrücke‘, aber diese ‚Bezeichnungsausdrücke‘ sind unabhängig vom gegebenen Satz, in dem sie erscheinen. Sie bezeichnen im Prinzip immer dasselbe Objekt, ob es im Moment vorhanden ist oder nicht, ob es Eigenschaften, die man ihm zuweist, anerkennt oder nicht.“ (Lyotard 1988, 184)

Das bedeutet, für Lyotard verbürgt nicht ein vorsprachliches Subjekt, sondern einzig der Eigenname die Identität und Realität eines „Ichs“ ebenso wie die eines Objekts: „Ein Subjekt ist also nicht die Einheit ‚seiner‘ Erfahrung. Die Realitätsbehauptung kann sich den Gebrauch zumindest eines Namens nicht ersparen. Durch ihn, durch dieses leere Bindeglied können sich *ich* zum Zeitpunkt *t* und *ich* zum Zeitpunkt *t + 1* miteinander und mit *Hier bin ich* (Ostention) verknüpfen.“ (WS 88/72)

Zur „Realitätsbehauptung“ bedürfe es aber noch einer zweiten Instanz: der *Welt*: Wir hatten bereits gesehen, dass für Lyotard Sätze jeweils ein Universum darstellen. Und wir hatten eben erkannt, dass er für die Identifikation ein- und desselben Objekts als es selbst den Namen für notwendig erachtet. Hieraus ergibt sich für ihn, dass einzelne Sätze „bedeutete Bruchstücke“ einer Welt darstellen können, und dass es zur Darstellung einer Welt eines *Systems von Namen* bedarf: „Ein Namenssystem stellt eine Welt dar, die Universen,

19 Namen und Eigennamen verwendet Lyotard synonym; vgl. hierzu auch Kapitel 6, Abschnitt (2) meiner Untersuchung.

die von den mit Namen ausgestaffierten Sätzen dargestellt werden, sind bedeutete Bruchstücke dieser Welt. Das Erlernen eines Namens vollzieht sich auf dem Wege über andere Namen, die bereits Bedeutungen tragen und von deren Referenten man weiß, wie sie durch ostensive Sätze gezeigt werden können.“ (WS 84/68)

Das heißt, wer oder was von einem Namen benannt wird, ergibt sich für ihn einzig aus dem Namensgeflecht, in dem er dargestellt wird: „Der Referent eines Eigennamens, *Bonaparte*, *Auschwitz*, ist stark determiniert, was seinen Ort im Geflecht der Namen und ihrer Beziehungen untereinander (die Welten) angeht [...], und zugleich schwach determiniert, was seine Bedeutung betrifft: man denke an die Vielzahl und die Heterogenität der Satz-Universen, in denen er einen Platz als Instanz einnehmen kann.“ (WS 94/81)

Eben deshalb begreift Lyotard – wie Butler – den Namen nicht als beschreibend: Die Beschreibung eines Objekts, also die Zuschreibung einer Bedeutung, werde durch die unterschiedlichen Satz-Universen und Diskursarten geleistet. Und jedes Ereignis, jeder neue Satz könne einem Namen eine weitere Bedeutung zuschreiben, deshalb sei dieser Prozess unabschließbar (vgl. WS 90f/76, 77; 93f/79, 80). Ein Name könne hinsichtlich seiner Bedeutung niemals „gesättigt“ sein (Lyotard 1988, 185). Daher spricht er auch von einer „Bedeutungsinflation“ hinsichtlich des Namens (WS 90/76). Hieraus resultiert zwangsläufig, dass die Beschreibung einer Welt immer vorläufig bleibt; aus Lyotards Sicht können immer neue Namen in ein Namensgeflecht (eine Welt) eintreten und den Namen können immer neue Bedeutungen zugeschrieben werden.

Aus dem bislang Gesagten ergibt sich aber, dass die geschlossene Beschreibung einer Welt für ihn dennoch möglich erscheint: in Form einer *Erzählung*. Eine Erzählung liefere ein geschlossenes Geflecht von Namen, schließe das Ereignis aus und vermittele deshalb den *Anschein von Einheit*:

„Das *vicus*, das *home*, das ‚Heim‘ [i. O. dt.] stellt die Zone dar, in der der Widerstreit zwischen Diskursarten aufgehoben ist. ‚Innerer‘ Frieden zum Preis von immerwährendem Widerstreit an den Rändern. (In der gleichen Verfassung befindet sich das Ego, die Selbst-Identifikation.) Dieser innere Frieden wird durch die Erzählungen [*récrits*] geschlossen, die die Gemeinschaft von Eigennamen und damit sich selbst beglaubigt. Das ‚Volk‘ [i. O. dt.] schließt sich wieder über dem ‚Heim‘ [i. O. dt.] zusammen, es erkennt sich wieder in Erzählungen, die mit Namen verknüpft sind und das Vorkommnis und den daraus entstehenden Widerstreit vereiteln.“ (WS 251/218)²⁰

Zweierlei können wir hier erkennen: Erstens wird deutlich, dass Lyotard in gleicher Argumentationsrichtung wie die sozialwissenschaftliche Debatte um

20 Vgl. ebenso WS 253ff./*Exkurs Cashinawa*; bes. 254; Lyotard 1988, 186.

den Begriff der personalen Identität²¹ der Erzählung die Eigenschaft zuweist, dem Individuum Einheit, Kontinuität und Kohärenz zu verleihen. Zweitens wird deutlich, dass Lyotard in ähnlicher Weise wie Butler einem solchen Begriff von personaler Identität kritisch gegenübersteht: Während sie anführt, dass eine Erzählung meiner selbst die gründende „Umwendung“ und die Ausgesetztheit dem Anderen gegenüber verschleierte und auf diesem Wege den Anschein von Autonomie und Selbsttransparenz vermittele, liegt für Lyotard der zu kritisierende Punkt darin, dass die Erzählung das Ereignis vorwegnehme, den Widerstreit vergessen mache und auf diese Weise den Anschein von Einheit vermittele. Und während für Butler eine Ethik darin liegt, gerade diese Ausgesetztheit dem Anderen gegenüber beziehungsweise die uneinholbar vorgängige Sozialität des Subjekts anzuerkennen, begreift Lyotard die Anerkennung des Widerstreits und die Sensibilität für das Ereignis als Gerechtigkeit. Es ist leicht erkennbar, dass beide Positionen trotz der unterschiedlichen Terminologie in ihrer normativen Ausrichtung dicht beieinander liegen – Lyotard sieht einen engen Zusammenhang zwischen dem Anderen und dem Ereignis: „Trägt aber der andere, der Fremdling, nicht alle Züge des *Geschieht es?* [...] Muss *Geschieht es?* als *Geschiehst Du?* Verstanden werden?“ (WS 196/172)

Ebenso wird jedoch deutlich, dass zwischen beiden Theorien ein bedeutender Unterschied in ihrer jeweiligen Architektur besteht: Während Lyotard Sätze als Ereignisse ansieht und das Subjekt lediglich als Instanz im Satz begreift, versteht Butler die „Umwendung“ einer unterwerfenden „Macht“ als gründendes Moment eines Subjekts, und dessen Handlungsfähigkeit in ambivalenter Weise an die unterwerfende „Macht“ gebunden und zugleich hierüber hinausweisend.

Für meine Überlegungen ist entscheidend, dass Butler als Resultat der gründenden Unterwerfung ein Begehren der Unterwerfung selbst postuliert, und dass es anerkennungswürdige soziale Existenzweisen sind, die ihr zufolge den Gegenstand dieses Begehrens darstellen. Subjektivierung als Voraussetzung von Handlungsfähigkeit begreift sie also als Unterwerfung unter soziale Reglementierungen, die die Anerkennungswürdigkeit sozialer Existenzweisen regeln. Will man historisch-konkrete Formen der Subjektivierung untersuchen, ist daher die Frage zu beantworten, welche sozialen Existenzweisen jeweils als anerkennungswürdig einzustufen sind. Genau an dieser Stelle setzt die Postmoderne eine Zäsur: In dem Moment, in dem den herrschenden Metaerzählungen eine Skepsis entgegengebracht wird, zerfällt jede gesamtgesellschaftlich geteilte Vorstellung über die Anerkennungswürdigkeit sozialer Existenzweisen.

21 Vgl. bspw. Keupp u.a. 1999; Kraus 1996; Meuter 1995; vgl. hierzu auch in Kapitel 6 meiner Untersuchung den Exkurs zum Begriff der Identität.

Dennoch kann eine soziale Existenz offenbar gewährleistet werden: mittels eines Namens. Aus der Sicht Butlers besteht die soziale Existenz eines Individuums in einem „Zeichen seiner Existenz außerhalb seiner selbst“ (PdM 25), nämlich innerhalb der Sprache. Und als solche Zeichen nennt sie „Kategorien, Begriffe[...] und Namen“ (ebd.). Dabei privilegiert sie den Namen in gleicher Weise wie Lyotard: Nur der Name bezeichne etwas Individuelles und stelle dessen Identität im Zeitverlauf sicher. Für Lyotard leistet der Name dies sogar über widerstreitende Sätze und Diskursarten hinweg.

Das Problem der Postmoderne stellt sich auf der Ebene der Anerkennungswürdigkeit: Eine individuelle soziale Existenz (ein Name) kann nur als anererkennungswürdig eingestuft werden, wenn man ihr (ihm) bestimmte Eigenschaften zuschreibt. Dies leiste der Name selbst nicht: Butler und Lyotard kennzeichnen den Namen übereinstimmend als referenziell, nicht als beschreibend. Erst innerhalb der jeweils dargestellten Satz-Universen und Diskursarten erhält Lyotard zufolge der Name seine Bedeutung, werden ihm also bestimmte Eigenschaften zugeschrieben. Deshalb besteht aus seiner Sicht jederzeit die Möglichkeit eines Widerstreits hinsichtlich der dem Namen zugeschriebenen Bedeutungen. Eine Einheit dessen könne nur mittels einer Erzählung entstehen – als Anschein. Dasselbe gilt für die Kriterien, anhand derer soziale Existenzweisen als anererkennungswürdig eingestuft werden: Mit dem Glaubwürdigkeitsverlust großer Erzählungen besteht hinsichtlich dieser Kriterien jederzeit die Möglichkeit eines Widerstreits. In der Zusammenschau hat dies zwei einschneidende Konsequenzen für die soziale Existenz menschlicher Individuen in der Postmoderne:

Erstens hat eine postmoderne Gesellschaft eine radikale Pluralität sozialer Existenzweisen zur Folge. Mit der Skepsis gegenüber großen Erzählungen wird der Widerstreit auf der Ebene des Sozialen virulent. Denn nur die Erzählungen können laut Lyotard den Widerstreit vergessen machen. Verlieren die Metaerzählungen ihre Glaubwürdigkeit, besteht deshalb hinsichtlich der Kriterien der Anerkennungswürdigkeit sozialer Existenzweisen jederzeit die Möglichkeit eines Widerstreits. Resultat: Anererkennungswürdige soziale Existenzweisen können einander widerstreiten, werden radikal pluralisiert.

Zweitens werden soziale Existenzweisen vorläufig. Mit der Skepsis gegenüber großen Erzählungen entfällt die Möglichkeit, die „Bedeutungs-inflation“ hinsichtlich der Namen zu begrenzen. Nur die Erzählungen können laut Lyotard das Ereignis vereiteln und damit eine geschlossene Welt mit den darin eingelassenen und mit Bedeutung versehenen Namen darstellen. Verlieren die Metaerzählungen ihre Glaubwürdigkeit, besteht jederzeit die Möglichkeit, dass den Namen neue und unter Umständen widerstreitende Bedeutungen zugeschrieben werden. Resultat: Eine Kontinuität anererkennungswürdiger sozialer Existenzweisen ist nicht mehr gewährleistet.

Für ein menschliches Individuum heißt das: In der Postmoderne kann es mehrere – unter Umständen widerstreitende – soziale Existenzen besitzen. Keine dieser Existenzen aber ist auf Dauer gesichert. Es ist leicht zu erkennen, dass hieraus wiederum zweierlei resultiert: erstens ein prekärer Status der sozialen Existenz und Handlungsfähigkeit eines Individuums – kurz: seiner Subjektivität –, zweitens dessen verstärkte Anfälligkeit für Machtmissbrauch. Diese zwei Punkte werden im Folgenden auszubuchstabieren sein, denn sie geben der Subjektivität des Arbeitskraftunternehmers ihre bestimmende Gestalt.

All diese Überlegungen aber stehen unter einem Vorbehalt: Schenken wir den im letzten Kapitel dargestellten Argumenten hinsichtlich einer „Ökonomisierung des Sozialen“ Glauben, dann wäre die Frage nach der Postmoderne hinfällig und das Ökonomische wäre als „Metadiskursart“ anzusehen. Andererseits hatte ich im vorigen Kapitel zu plausibilisieren versucht, dass die Logik der Ökonomie keineswegs in eindeutiger und vorhersehbarer Weise die Anerkennungswürdigkeit sozialer Existenzweisen zu determinieren vermag. Lyotard selbst hat erkennen lassen, dass er die Diagnose eines Primats des Ökonomischen in gewisser Weise teilt, wir müssen diesen Punkt daher einer genauen Analyse unterziehen.

Die Vorherrschaft der ökonomischen Diskursart

Lyotard beschreibt im *Widerstreit* eine *ökonomische Diskursart* (vgl. WS 285, 240): In einem gegebenen Satz 1 trete der Sender x dem Empfänger y einen Referenten a ab. Dieser Satz verkette sich mit einem zweiten hinsichtlich der „Ent-Kopplung“ (ebd.) der beiden Sender: Sender y trete Empfänger x einen Referenten b ab. Die Anknüpfung von Satz 2 an Satz 1 bilde einen Tausch. Durch den ersten Satz gerate x in die Situation des Gläubigers und y in die des Schuldners. Durch den zweiten Satz werde diese Situation aufgehoben; Satz 2 (der Satz der Abgeltung) annulliere Satz 1 (den Satz der Abtretung).

Zur Produktion von Waren und Dienstleistungen bedürfe es einer bestimmten Menge an Zeit (vgl. WS 287f./244). Die Bewertung des Tauschwertes der Referenten a und b erfolge daher anhand der Zeit, die zu deren Erstellung notwendig sei (vgl. WS 289/246). Aus diesem Grund begreift Lyotard *Geld* als *Äquivalent von Zeit*: „In der Gegen-Abtretung oder beim Kauf (Satz 2) kann es [das Geld; F.E.] jedes b ersetzen. Es gilt die Zeit ab, die x bei der Produktion von a verlor. Es macht die Tatsache evident, dass die Nutznießung an Gegenständen oder ihr Besitz unwesentlich ist, dass aber der Tausch ein Zeit-Handel ist. Ein monetäres Zeichen, gleich welcher Natur, ist ‚abstrakte‘ angehäufte Zeit.“ (Ebd.) Deshalb bestehe der Zweck der ökonomischen Diskursart in dem Gewinn von Zeit: „Man ist in dem Maße reich, in dem man

über mehr vergangene Zeit als die anderen Tauschpartner verfügt.“ (WS 298/247)

Arbeit beschreibt Lyotard zunächst als denjenigen Zeitaufwand, der für die Produktion notwendig sei (auch für die „Produktion“ von Dienstleistungen; vgl. WS 287/244). Diese Zeit aber gehorche nicht der Logik des Tausches, „die Produktion geht dem Tausch gegenüber nach. Großer Zeitaufwand bei der Produktion, große Verspätung einzuholen, gespeicherte (verlorene) Zeit wettzumachen, hoher Wert einzulösen.“ (WS 288/244)

Dementsprechend begreift Lyotard Arbeit nicht als Bestandteil der ökonomischen Diskursart. Arbeit sei vielmehr als „Gruppierung“ zweier Satzarten anzusehen (WS 287/243): Sätzen der Einbildungskraft und Sätzen der technischen Verwirklichung. Der Satz der Einbildungskraft „fordert“ einen „Gegenstand“ (ebd.). Der Satz der technischen Verwirklichung forme „Materialien“ entsprechend einem „Muster“ um, das der Forderung des Satzes der Einbildungskraft entspreche (ebd.)

Zwischen Arbeit und ökonomischer Diskursart bestehe ein *Widerstreit*, der jedoch nicht ausgetragen, sondern in einen *Rechtsstreit* überführt werde: Die ökonomische Diskursart werde als Metadiskursart, als universelle Urteilsregel betrachtet, „Erfindung“ (Satz der Einbildungskraft) und „Ausführung“ (Satz der technischen Verwirklichung) würden „wie verlorene Zeit behandelt“ (WS 288/245).

„Dieser Zeitverlust wird im Tausch der Produkte wettgemacht werden müssen. Die Beschleunigung des Zeittakts und ganz allgemein die Übersättigung des Zeitplans der Gemeinschaften entspringen der Ausdehnung des ökonomischen Diskurses auf Sätze, die nicht der Tauschregel unterliegen: Unterordnung des aktuellen Satzes 1 unter einen Satz 2, der die Abtretung annullieren und die Tauschenden ‚befreien‘ wird. Alle Schulden (an Liebe, an Arbeit, selbst an Leben) werden für tilgbar erachtet.“ (Ebd.)²²

Lyotard behauptet also eine „Vorherrschaft der ökonomischen Diskursart“ (WS 293/253). Und seine Ausführung lassen erkennen, dass er dies als aktuelle Zeitdiagnose verstanden wissen möchte. Er rekonstruiert dies aber ebenso schon anhand der Überlegungen von Marx (vgl. WS 282/236).

22 Lyotard nimmt hier im exakten Sinne Vorschläge und Kennzeichnungen der jüngeren Managementliteratur vorweg – Sprenger (2005, 191) etwa schreibt: „Jedes Gespräch, Liebe, Spiel, Zärtlichkeit, jedes Sichanblicken, jede Minute Lebenszeit ist eine Ware, die jemand zum Tausch anbietet. Jeder Mensch führt mit jedem anderen [...] ein Beziehungskonto.“ Und dem Buch *Life-Leadership* des Autoren L. Seiwert ist nach Opitz der Vordruck eines „Beziehungskontos“ beigelegt, „wobei die zu erstellende ‚Buchführung‘ dem Leser bei der Frage behilflich sein soll, welche Beziehungen unter Umständen aufzulösen sind“ (Opitz 2004, 155).

Zusammengefasst: Der Zweck der ökonomischen Diskursart, Zeit zu gewinnen, zwingt anderen Sätzen, auch den Sätzen der Arbeit, ihren Verkettungsmodus auf: Satz 2 (Satz der Abgeltung) annulliert Satz 1 (Satz der Abtretung), alle Schulden seien getilgt. Für meine weiteren Überlegungen ist jedoch die entscheidende Frage die folgende: *In welcher Weise* zwingt Lyotard zufolge ein Zweck unterschiedlichen Sätzen einen Verkettungsmodus auf? Er schreibt: „Der mit einer Diskursart verbundene Einsatz [Zweck; F.E.] vermöchte die Verkettung zwischen Sätzen zu bestimmen. Er bestimmt sie aber nur so, wie ein Zweck Mittel bestimmen kann: *durch den Ausschluss derer, die nicht angebracht sind.*“ (WS 149/148; Herv. F.E.) So gesehen selektiert die ökonomische Diskursart auch die Kriterien, anhand derer subjektives Arbeitsvermögen sich bemisst, *ex post* und *ex negativo*. Offenbar legt sie diese Kriterien also keineswegs von vornherein fest. Unter den Bedingungen eines gewandelten Charakters von Arbeit, in der dem subjektiven, individuellen Arbeitsvermögen der Arbeitenden eine entscheidende Rolle beigemessen wird, und in der auf dem Hintergrund einer postmodernen Gesellschaft die Bewertung dieser Arbeitsvermögen pluralisierten Kriterien gehorcht, trägt sich die radikale Pluralität der Postmoderne *in* die ökonomische Diskursart hinein. Die ökonomische Diskursart behält aber das „letzte Wort“: Sie schließt unzweckmäßige Arbeitsvermögen aus.

Im Rahmen meiner Untersuchung lässt sich diese These nicht aus wirtschaftswissenschaftlicher Perspektive belegen; es lassen sich jedoch innerhalb der sogenannten „Managementliteratur“ Fundstellen anführen, die sie plausibel machen. So ist beispielsweise Opitz darin zuzustimmen, dass der populäre Autor von „Managementhandbüchern“ Reinhard K. Sprenger durch eine emphatisch vorgetragene Ethik des Anderen auffällt: Er beharrt darauf, die „Andersartigkeit des Anderen anzuerkennen“, die Mitarbeiter in ihrer „Besonderheit nicht zu beschneiden“, sondern in ihrer „Unverwechselbarkeit gelten zu lassen“ (Opitz 2004, 134). Nur auf diesem Wege würden alle Potenziale der Mitarbeiter für das Unternehmen fruchtbar gemacht. Natürlich handelt es sich bei dieser emphatischen Rede von der Anerkennung der Andersartigkeit um eine *funktionale* Andersartigkeit, wie Opitz zutreffend anmerkt (vgl. ebd., 135). In dem Moment, in dem die Andersartigkeit des Mitarbeiters dysfunktional für das Unternehmen wird, muss man sich laut Sprenger von „dem einzigartigen Individuum trennen“ (ebd.). Strukturell ähnelt dieser Argumentation diejenige Fredmund Maliks, Autor vieler „Managementbücher“ und bis 2004 Professor an der Universität St. Gallen. In einem Essay (Malik 2005, 28) schreibt er: „Es ist naiv zu sagen, der Markt werde schon alles richten. Er führt keine wirtschaftlichen Leistungen herbei, er verhindert keine Fehler, sondern bestraft sie – nachdem sie passiert sind.“ Beide Argumentationen beinhalten dieselbe zeitliche Struktur, die ich anhand der Überlegungen Lyotards herausgearbeitet hatte: Die Vorherrschaft der ökonomischen Diskursart

besteht keineswegs in der Determination anderer Diskursarten, sondern im Ausschluss nicht zweckmäßiger Diskursarten *ex post* und *ex negativo*.

Für meine Argumentation ergibt sich hieraus folgende Konsequenz: Zum Abschluss des vorigen Abschnitts hatte ich gefragt, ob die Vorherrschaft der ökonomischen Diskursart die radikale Pluralität sozialer Existenzweisen in der Postmoderne unterminiert. Diese Frage ist bedingt zu verneinen: Es wird erkennbar, dass die ökonomische Diskursart Kriterien sozialer Wertschätzung nicht zu determinieren vermag (wie es die Rede von einer „Ökonomisierung des Sozialen“ suggerieren könnte), dass sie aber *ex post* und *ex negativo* diejenigen Kriterien aussondert, die keinen Zeitgewinn ermöglichen.

Anders gesagt: Wir hatten im ersten Teil meiner Untersuchung gesehen, dass eine „subjektivierte“, postfordistische Ökonomie mit der Entgrenzung lebensweltlicher und systemrationaler Aspekte einhergeht. Das heißt, von der einen Seite aus betrachtet wandern lebensweltliche Aspekte in die Sphäre des Ökonomischen ein (Baethges Vorstellung von einer „Subjektivierung von Arbeit“ beispielsweise). Daher wundert es nicht, dass wir die radikale Pluralisierung des Sozialen in der Postmoderne auch im Ökonomischen wiederfinden konnten. Aus umgekehrter Sicht wird die Entgrenzung lebensweltlicher und systemrationaler Aspekte als „Ökonomisierung des Sozialen“ beschrieben (von Neckel und Dröge beispielsweise). In der Postmoderne resultiert hieraus eine durch die ökonomische Diskursart *ex post* und *ex negativo* selektierte radikale Pluralität des Sozialen – nicht aber deren Determinierung.

Auf der Ebene der Beschreibung wird diese Diagnose auch von Theoretikern geteilt, die aus einer ganz anderen philosophischen Perspektive heraus argumentieren. Dass es gerade eine postmoderne Gesellschaft erforderlich macht, zur Beschreibung derselben mehr als eine Perspektive einzunehmen, wird sich im Folgenden erweisen. Diese Erkenntnis vorwegnehmend werde ich die Gedanken Lyotards um diejenigen Matthias Waltz‘ ergänzen, denn mit seinem Buch *Die Ordnung der Namen* (1993; im Folgenden zitiert als OdN) steht eine weitere, eine kulturwissenschaftliche Sichtweise auf die zur Debatte stehenden Fragen zur Verfügung.

Die Namen und das Mediale

Waltz ist Professor (im Ruhestand) für Französische Literaturwissenschaft mit dem Schwerpunkt Literaturgeschichte, Kulturgeschichte und Kulturtheorie an der Universität Bremen. In seinem Buch *Die Ordnung der Namen* legt er eine kulturwissenschaftliche Interpretation der Moderne vor, in der die Postmoderne – hierin Lyotard nicht unähnlich – als Vollendung der Moderne erscheint, ohne jedoch eine generelle Gegenüberstellung und Chronologie zweier Gesellschaftsformationen zu behaupten, wie das Präfix „*post*“ suggerieren könnte. Während Lyotards Stärke in der stringenten theoretischen Ar-

gumentation liegt, die jedoch zum Teil aufgrund ihrer Abstraktheit etwas formalistisch wirkt, liefert Waltz mit seiner textnahen literaturwissenschaftlichen Argumentationsweise sehr plastische und konkret greifbare Beschreibungen und Bilder. Darunter leidet allerdings zum Teil seine argumentative Stringenz und begriffliche Schärfe.²³ Seine theoretische Grundlage bildet Lacans Theorie des Symbolischen – allerdings in sehr impliziter Art und Weise. Ich werde seinen Bezug zu Lacan ebenso wie seinen historische Blick auf die Entstehung der Moderne nur so weit berücksichtigen, wie es für das Verständnis seiner Gedanken und meiner Bezugnahme hierauf unumgänglich erscheint.

Waltz' Argumentation kreist um zwei Begriffe: die *Namen* und das *Mediale*. Er schreibt: „Der Name ist das Leerste, bedeutet nichts, trotzdem ist er das, was uns am nächsten liegt.“ (OdN 11) Wie ist das zu verstehen? Namen begreift Waltz wie Butler als dasjenige Zeichen, mittels dessen ein menschliches Individuum für andere sichtbar und im Sozialen situiert wird: „Auf die Frage: ‚Wer sind Sie?‘ antwortet man mit seinem Namen.“ (Ebd.) Und in gleicher Weise wie Butler und Lyotard begreift er den Namen als „Etikett“ (ebd.) – also referenziell, nicht beschreibend. Der Name selbst beinhalte keine Information, sei also leer.

Bedeutung erlange ein Name erst, indem er als Etikett über einer bestimmten Menge von Informationen stehe. Diese Informationen würden nicht im Namen selbst, sondern in einer *medialen Welt* aufbewahrt: „Das Medium ist ein Gedächtnis.“ (OdN 169) Diese mediale Welt können wir vorläufig als Welt der Sprache, der Symbole und Bedeutungen charakterisieren. Erst in und mittels einer solchen Welt erlange ein Name seine Bedeutung. Auch diese Darstellung ähnelt derjenigen Lyotards. Wenn aber ein Name erst im und durch das Mediale seine Bedeutung erlangt, dann bedeutet dies: Wenn ein Individuum auf die Frage: „Wer sind Sie?“ mit seinem Namen antwortet, ruft es genau diejenigen Informationen auf, die in der medialen Welt über diesen

23 Wir werden im Folgenden sehen, dass die Erklärung des Prozesses, der zu einer postmodernen Gesellschaft führt, bei Lyotard und bei Waltz auf unterschiedlichen Ebenen liegt. Es wird aber erstens deutlich werden, dass beide Autoren darin übereinstimmen, die Postmoderne keinesfalls als Anti- oder Gegenmoderne zu verstehen, sondern vielmehr als Konsequenz von Prämissen, die in der Moderne selbst angelegt sind. (Vgl. zu Lyotard diesbezüglich meine Ausführungen zur Delegitimierung wissenschaftlichen Wissens und zu den „Keimen der Delegitimierung“, die in den Metaerzählungen selbst angelegt gewesen seien; vgl. zu Lyotards Sicht des Verhältnisses von Moderne und Postmoderne auch Lyotard 1994 [1987], wo er die Postmoderne als „Durcharbeiten“ – im Sinne der Psychoanalyse – von in der Moderne selbst angelegten Prämissen begreift). Zweitens werden wir erkennen, dass beide Autoren aus ihrer je unterschiedlichen Darstellung dieses Prozesses dieselben Schlussfolgerungen ziehen und eine sehr ähnliche Beschreibung der postmodernen Gesellschaft anfertigen.

Namen gespeichert sind (vgl. OdN 11). Bei Butler (1995, 310) heißt es: „Das ‚Ich‘ ist [...] ein Zitat der Stelle des ‚Ichs‘ in der Rede [...]“. Mit Waltz' ließe sich dieser Satz wie folgt paraphrasieren: „Das Ich ist ein Zitat der Stelle des Namens in der medialen Welt“. Deshalb, so scheint es, ist uns der Name so nah.²⁴ Wenn Walz deshalb später bezüglich der Postmoderne davon spricht, Individuen besäßen *keine Namen* mehr, so bedeutet dies, ihr empirischer Name besitze *keine Bedeutung* mehr. Es bedeutet *nicht*, Individuen besäßen keinen empirischen Namen.

Was aber meint Waltz mit einer *medialen Welt*? Vor dem Hintergrund des bisher Gesagten erscheint es plausibel, dass er hiermit das zu bezeichnen sucht, was wir mit Lyotard als Welt (im *Widerstreit*) beziehungsweise als soziales, sprachliches Band (im *postmodernen Wissen*) kennengelernt hatten, und was mit Butler als gesellschaftliche „Macht“ zu kennzeichnen wäre, die die Anerkennungswürdigkeit sozialer Existenzweisen reglementiert. Aus der Sicht Waltz' formuliert: Erst im Medialen entstehen Bedeutungen, konstituiert sich das Soziale, erhalten Subjekte ihren Ort und ihre Handlungsfähigkeit.²⁵ Hierbei muss beachtet werden, dass Walz oftmals von *der* medialen Welt spricht, allerdings im Laufe seines Buches mehrere historische Ausprägungen dieser medialen Welt – mehrere *Welten* – beschreibt. Auch spricht er zum Teil von *dem* Medialen, womit offenbar eher die grundsätzliche Funktion der medialen Welt gemeint ist.²⁶

Die Argumentation Waltz' wirft jedoch eine grundlegende Frage auf: Wenn Bedeutungen erst im Medialen entstehen, von welchem Punkt aus kann es in den Blick geraten? Anders gesagt: Der Rahmen, in dem Bedeutungen entstehen (das Mediale), erscheint als etwas Gegebenes, und das heißt: er erscheint gerade *nicht*. Er ist die *unsichtbare* Voraussetzung dafür, dass es Bedeutungen gibt. Von wo aus aber wird eine unsichtbare Voraussetzung *sichtbar*? Waltz sucht den Zugang zum Medialen über die „neurotische Frage“

24 Waltz thematisiert hingegen nicht Butlers Vorstellung, dass ein solchermaßen verstandener Name immer schon über dasjenige hinausweist, was ihn konstituiert (auf dem Wege der Resignifizierung, der Verschiebung, der Richtungsumkehr der unterwerfenden „Macht“), dass er also immer schon mehr und anderes ist als die im Medialen vorhandenen Informationen.

25 Allerdings unterscheidet sich Waltz' Begriff des Subjekts hier grundlegend von demjenigen Butlers: Während sie diesen Begriff für ein sozial existierendes und handlungsfähiges menschliches Individuum aufspart, verwendet Waltz den Begriff des Subjekts auch für das menschliche Individuum außerhalb des Medialen. Er rekurriert hiermit offenbar auf Lacans Unterscheidung in ein vorsprachliches, imaginäres ich (*moi*) einerseits und ein sprachliches ich (*je*) andererseits (vgl. hierzu Weber 2000, Kap. 7 und 8). Um meine Darstellung nicht unnötig zu verkomplizieren und weil Waltz seine Terminologie nicht expliziert, werde ich im Folgenden die Begriffsverwendung Butlers beibehalten.

26 Eine ähnliche Unterscheidung findet sich bei Lacan zwischen *dem Symbolischen* und der symbolischen *Ordnung*.

(OdN 29): In Anlehnung an die Psychoanalyse begreift er den „Neurotiker“ als einen Menschen, der sich der medialen Welt verweigert (vgl. OdN 34ff.). Diese Verweigerung versperre in der sozialen Welt den Zugang zur Handlungsfähigkeit, in der Literatur hingegen könne sie festgehalten werden, finde die Verweigerung des Medialen quasi ihr eigenes Medium. Daher verspreche eine Interpretation literarischer Texte der „neurotischen“ Verweigerung (Sartre, Rousseau, Proust) einen Zugang zur Welt des Medialen. In der Psychoanalyse ebenso wie in der Literatur jedoch bleibe der Punkt, von dem aus der „Neurotiker“ spricht, unmarkiert. Erst eine Interpretation entsprechender literarischer Texte erlaube es, diesen Punkt zu benennen. Auf diesem Wege werde deutlich, dass die „neurotische“ Weigerung selbst in zweifacher Weise an die Welt des Medialen gebunden ist.

Exemplarisch werde ich dies anhand Waltz' Interpretation von Sartres Roman *La nausée* (deutsch: Der Ekel) verdeutlichen. Waltz interpretiert den Ekel des Ich-Erzählers dieses Romans (Roquentin, sicherlich eine Art Alter-Ego Sartres) als Zusammenbruch der medialen Welt – was übrig bleibt, sei nackte Existenz:

„Der Zusammenhang, in dem jedes Ding seine Bedeutung hat, indem es auf ein anderes verweist, löst sich auf. Roquentin hebt einen flachen Kiesel auf, um ihn über eine Wasseroberfläche springen zu lassen. Plötzlich ist das ‚um zu‘ verschwunden, es bleibt in der Hand ein Gegenstand: trocken auf der einen, schlammig auf der anderen Seite (S. 10). Eine Gabel, ein Türgriff, eine Pfeife haben eine merkwürdige Art sich anzufühlen (S. 13), die Dinge verschwinden nicht mehr in ihrer Funktion (S. 22), die Wörter verlieren ihre Macht über die Dinge, ein Baum ist nicht mehr ein Exemplar der Gattung Baum, auch die Gestaltwahrnehmung löst sich auf, die macht, dass wir den Baum als Ganzes sehen, mit Wurzeln, Stamm und sich verzweigenden Ästen; jedes Stück Rinde ist für sich da ohne Bezug, als verschrundener, feuchter, bräunlich-grünlicher Körper.“ (OdN 45)²⁷

Diesen Vorgang versteht Waltz als „Auflösung der Sprache selbst“ (OdN 46):

„Die Wörter verlieren ihre Kraft zu bezeichnen; zugleich entwickelt sich eine zügellose Metaphorik; die Samtbank ist ein tausendfüßiges Insekt, toter Esel (S. 177), die Hand ein Wurm, die Farbe Schwarz ein Sekret (S. 184f.). Die klassische Form der Metapher besteht darin, auf das verborgene Wesen einer Sache hinzuweisen; diese Metaphorik bildet endlose Reihen, in denen es keinen eigentlichen Sinn mehr gibt, es bleibt nur Verwirrung (S. 185).“ (Ebd.)

27 Waltz' Seitenangaben beziehen sich auf folgende Ausgabe: Jean-Paul Sartre, *La nausée*, Paris 1957.

Hiermit werde nicht nur den Dingen, sondern auch Personen, ihren Handlungen und Gesten die Bedeutung genommen: „Aus dem Sich-die-Hand-Geben verflüchtigt sich die Bedeutung der Geste, es bleibt ein fetter weißer Wurm, der, losgelassen, schlapp herunterfällt.“ (OdN 45)

Das heißt: Für Waltz erzeugt das Mediale Bedeutungen, gibt menschlichen Individuen ihren Ort im Sozialen, verschafft ihnen – in den Worten Butlers – eine soziale Existenz und Handlungsfähigkeit, und lässt somit eine *Welt* entstehen, wie wir sie auch bei Lyotard kennen gelernt hatten: als System von Namen, welches menschlichen Individuen ebenso wie Objekten einen Platz zuweist und mit Bedeutungen versieht. Dementsprechend führe der Zusammenbruch des Medialen in der Konsequenz dazu, „dass Roquentin nicht mehr als Gesehener lebt“ (OdN 51) – mit Butler gesprochen: nicht mehr als „anerkanntes soziales Wesen“ (PdM 31).

Dieser Zusammenbruch der medialen Welt in Sartres *La nausée* wird von Waltz aber nicht nur als ein Ereignis interpretiert, vielmehr werde dieser Zusammenbruch von Roquentin (und Sartre) in bewusster Weise gesucht: als Verweigerung des Namens, des Ortes, den die mediale Welt dem Individuum gibt (vgl. OdN 46f.). Diese Verweigerung betreffe die herrschende mediale Welt des Bürgertums: die Welt des Eigentums, der Rechte und Pflichten, der Orte, die für den Bürger im Sozialen bereitgehalten werden (vgl. OdN 48). Sie bleibe bestimmend für das Gesamtwerk Sartres, er verkenne hierbei aber in zweifacher Hinsicht das Wesen des Medialen.

Erstens habe Sartre zeit seines Lebens versucht, das Mediale über die Intentionen der beteiligten Subjekte zu verstehen (vgl. OdN 50). Waltz begreift das Mediale aber – in gleicher Weise wie Lyotard die Diskursarten – als *Spiel*. Und das bedeutet: Nicht die Spiele (das Mediale, die Diskursarten) seien über die Intentionen der beteiligten Subjekte zu verstehen, sondern umgekehrt die Intentionen der beteiligten Subjekte über die Regeln der Spiele: „Mediale Systeme [...] haben eine innere Struktur. Man kann sie mit Spielen vergleichen wie Schach oder Fußball; die Regeln eines Spiels sind nie verständlich aus den Motiven, warum man sie ergreift; im Gegenteil: Sie erzeugen ein eigenes System von Motiven, man kann sie nur verstehen im Vergleich mit anderen Spielen.“ (Ebd.)²⁸

Hieraus resultiere eine zweite Verkennung Sartres: Er verkenne, dass der Ort der Verweigerung des Medialen selbst an das Mediale gebunden sei. Und

28 Warum ein Fußballer Tore zu schießen oder zu verhindern sucht ist ebenso wie die Züge eines Schachspielers nur verständlich über die Regeln der jeweiligen Spiele. Lyotard sagt exakt dasselbe über die Diskursarten (vgl. WS 227f./184, 185), und genau deshalb schreibt er (ich hatte es bereits zitiert): „Wir glauben, dass wir überreden, verführen [...] wollen – doch zwingt nur eine dialektische, erotische, [...] Diskursart ‚unserem‘ Satz und ‚uns‘ selbst ihren Verkettungsmodus auf.“ (WS 226/183)

dies in wiederum zweifacher Weise: Erstens betrachte Roquentin – so Waltz – die mediale Welt des Bürgertums vom Standpunkt einer *anderen* medialen Welt aus. Er greife auf die Welt seiner ehemaligen Geliebten zurück, einer Welt der „Abenteurer“ (OdN 53), der Schauspielerei und der „vollkommenen Momente“ im Theater (OdN 54). Die mediale Welt der Bürger sei für diese selbst unsichtbar, sie erscheine als gegebener Rahmen, der Bedeutungen erschafft und den Individuen ihren Platz zuweist. Diese Welt könne erst von einem Außen in den Blick genommen werden: vom Standpunkt Roquentins (der Welt der Abenteurer und des Theaters). Roquentins eigener Standpunkt wiederum könne für ihn selbst nicht in den Blick geraten. Dies könne erneut nur von einem Außen aus geschehen: vom Zuschauer im Theater und vom Leser des Romans:

„Sichtbar ist immer nur die Welt der anderen bzw. die, die man verlassen hat; die Welt, in der man lebt, ist prinzipiell unsichtbar [...], weil der Blick, der die Wirklichkeit als Welt artikuliert, nicht gesehen werden kann. Die Bürger sehen überhaupt keine Welt; sie tragen den medialen Blick und bleiben in ihm; was sie sehen, ordnen sie sofort in ihre Welt ein. Erst die Erfahrung, dass Welten sterben [der Ekel; F.E.], erlaubt es, sie als ganze zu sehen. Das gilt aber nur für die Welt, die das Subjekt verloren hat; den Blick, für den er schreibt, kann Roquentin nicht sehen [...].“ (OdN 56)

Sartre verkenne aber noch in einer zweiten Weise, dass die Verweigerung der medialen Welt sich selbst einer solchen verdanke: Verweigern könne man nur, was man besitzt, oder was einem angeboten wird. Eine Verweigerung des Namens, der mir in der medialen Welt einen Platz zuweist, sei nur auf Grundlage dieser herrschenden medialen Welt möglich. Ohne eine solche Welt sei diese Verweigerung schlicht sinnlos; „die Ablehnung stützt sich auf das, was sie ablehnt, und setzt seine Existenz voraus“ (OdN 267).

Wie aber entsteht das Mediale? Was gibt ihm seine Struktur und seine Legitimation? Dies lässt sich am ehesten vom Begriff des *Bedürfnisses* aus verstehen. Bedürfnisse interpretiert Waltz als Motive, die aus den Regeln des Medialen (im Sinne eines Spiels) resultieren. Als Ausgangspunkt seiner Darstellung wählt er die Unterscheidung zwischen „der Bedürftigkeit, die mit dem (fiktiven) natürlichen Menschsein eins ist, die ihn lenkt, ohne dass er weiß, was er tut“ einerseits, und den „Bedürfnisse[n], die man kennt, und die man zu seinen Motiven machen kann“ andererseits (OdN 244). Von der fiktiven natürlichen Bedürftigkeit aus lasse sich eine Welt, die Motive, Intentionen und Bedeutungen artikulieren kann, nicht konstruieren: „Die Bedürftigkeit des Naturzustands schafft keine Weltobjekte; die Frucht erscheint und verschwindet mit dem Hunger.“ (OdN 244) Damit Bedeutungen, soziale Beziehungen und Motive entstehen können, bedürfe es eines *Mediums*.

Dessen ursprüngliche Struktur beschreibt Waltz im Anschluss an Marcel Mauss' und Claude Lévi-Strauss' Darstellung der *Alten Welt*. Anhand der Beschreibung von Riten und Sozialstrukturen nordamerikanischer Indianer versucht er zu zeigen, dass die Struktur dieser Welt, die Bedeutung der Dinge und die sozialen Orte der Individuen durch das *Medium des Tausches* hergestellt werden (vgl. OdN 92ff). Der Tausch sei das fundamentale Mittel der Vergesellschaftung; durch den Tausch würden Beziehungen zwischen Individuen und Gruppen hergestellt; der Tausch diene der Verortung menschlicher Individuen und befriede das Soziale.

Welcher Weg führt von der Bedürftigkeit des (fiktiven) Naturzustands zum Medium des Tausches? Waltz schreibt:

„Die Tauschsysteme entstehen durch die Einführung künstlicher Tabus; wer die Güter beschafft, darf sie nicht genießen und umgekehrt. Der Tausch ist nicht als ein Mittel der Bedürfnisbefriedigung [hier im Sinne der fiktiven, ursprünglichen, natürlichen Bedürftigkeit; F.E.] untergeordnet, sondern im Gegenteil: der ganze Bereich der Bedürfnisbefriedigung wird massivsten Einschränkungen unterworfen, damit er als Material für Tauschbeziehungen dienen kann.“ (OdN 96)

Die Natur diene hierbei als Klassifikationssystem, sie gebe Clans ihre *Namen* und *produziere* auf diesem Wege Unterschiede, wo keine waren:

„Ein Totem besagt, dass ein Clan mit einem Weltausschnitt ‚verwandt‘ ist; er ist also einerseits dafür zuständig – real oder mindestens in ritueller Form –, dass dieser sich reproduziert, gedeiht, zur Verfügung steht, dass die Pflanzen wachsen und der Regen fällt; andererseits darf er nichts aus diesem Bereich verzehren. Damit hat sich der Clan einen künstlichen Mangel und eine künstliche Macht geschaffen; das gilt entsprechend für andere Clans auch. Auf der Ebene der Bedürfnisse [s.o.; F.E.] ist dadurch nichts geschehen; aber der Tausch, das Für-andere ist eingerichtet worden.“ (OdN 98)

Damit ist aus der Bedürftigkeit eines (fiktiven) Naturzustands eine Form von Bedürfnissen geworden, die nur aus dem Medium des Tausches heraus verständlich ist: Wie die Intuitionen der Spieler eines Spiels, so werden auch Bedürfnisse erst aus den Regeln dieser medialen Welt heraus verständlich. Damit ist auch gesagt, dass die Produktion und Verteilung von Gütern – die Ökonomie – ganz von der Welt des Medialen abhängt und ebenfalls nur von dort aus verstanden werden kann.

Zusammengefasst: Ein soziales Band, das „Für-andere“, die Verortung der menschlichen Individuen im Sozialen und die Bedeutung von Objekten entstehen für Waltz im Medium des Tausches. Dessen legitimierende Autorität speise sich daraus, dass aus dem Inneren dieser medialen Welt heraus keine Alternative zu dem in der Kopplung von Tausch und Ökonomie gegebenen

Prinzip denkbar sei; „damit hat die gesellschaftliche Ordnung den Charakter von etwas ganz und gar Natürlichem“ (OdN 116).

Die Grundstruktur dieser medialen Welt habe sich bis in das Spätmittelalter in Form der feudalen Welt des Adels und der Höfe erhalten (vgl. OdN 148ff.). Eine Zäsur aber setze die *Aufklärung*: Aufklärung begreift Waltz auf Basis seiner Interpretationen Rousseaus als Kritik und Ablehnung dieser medialen Welt (vgl. OdN 157ff.). Dabei stößt Waltz auf die gleiche Struktur der Verkennung, die wir anhand seiner Interpretation von Sartres *La nausée* bereits kennengelernt haben: Zum einen sei Rousseaus Ablehnung unabwendbar auf diese mediale Welt bezogen, zum anderen erzeuge er eine eigene mediale Welt, von der aus er – wie Roquentin – die herrschende beobachten, beschreiben und kritisieren kann. Wie beschreibt Waltz die Struktur dieser zweiten medialen Welt – der Welt der Aufklärung – bei Rousseau?

Die Aufklärung habe eine mediale Welt in Bezug auf eine „dritte Sache“ (OdN 60) geschaffen: in Bezug auf das „Gemeinwohl“ (OdN 239). Auch diese mediale Welt gebe den Individuen einen Ort im Sozialen: Der *citoyen* besitze einen Namen (vgl. OdN 241). Wie in der alten Welt, so erschienen auch in der Welt der Aufklärung Menschen von Natur aus mit Bedürfnissen ausgestattet, und das Credo der Aufklärung sei es, diese „natürlichen“ Bedürfnisse des Menschen zu befriedigen: „Der Satz, dass Bedürfnis, Befriedigung, der Wunsch nach Glück die Wirklichkeit des Menschen ausmachen – obwohl eigentlich eine Aussage über einen Sachverhalt – hatte von Anfang an einen imperativen Ton: Daran hatte man sich zu halten, alles andere war religiöses Spintitisieren, Suche nach etwas, was es nicht gibt, Rückzug aus der Gemeinschaft der Menschen.“ (OdN 60)

Waltz nennt zwei historische Gegebenheiten, die er als *Voraussetzung* für die Kritik der Aufklärung an der alten Welt des Medialen begreift, ohne diese jedoch genauer zu erläutern: In dem Moment, in dem Eigentum habe produziert werden können und an die Stelle des Tausches ein Waren- und Lohnsystem getreten sei, erscheine die Ökonomie als ein *Außen* der medialen Welt:

„Das alte System konnte nur funktionieren, solange die Gesamtmenge des Eigentums in etwa stabil war, solange es nur über Tauschbeziehungen zirkulieren, nicht erzeugt werden konnte. Wenn Eigentum ökonomisch produziert werden kann, ist es als Signifikantenmedium nicht mehr tauglich. Damit entsteht das Problem des Empirisch-Transzendentalen. Die Welt ist als Welt in ihrem Kern von äußeren Bedingungen abhängig. Welt (in dem totalisierenden selbstbezüglichen Sinn, dass sie die Menschen formt, die sie als Welt sehen und bejahen) hat jetzt ein Außen; Welten treten im Plural auf, sie können entstehen, vergehen; und da die Menschen es sind, die die Bedingungen manipulieren, können Welten im Prinzip auch von Menschen produziert werden. Der Mensch kann über das bestimmen, was ihn im Innersten bestimmt, was die Kategorien seiner Wirklichkeitsauffassung produziert.“ (OdN 238f.)

Wenn sich die Ökonomie aber von der alten medialen Welt der Höfe abspalte, erscheine diese Welt vom Standpunkt der Aufklärung aus als illegitim; zwar gebe sie den Individuen immer noch einen Ort im Sozialen, aber dieser Ort sei nicht rational begründbar. Die Welt der Aufklärung hingegen sei aufgrund des Bezugs zum Gemeinwohl, das heißt zur Befriedigung der als naturhaft verstandenen Bedürfnissen der Menschen legitimierbar.

Als Folge der aufklärerischen Kritik habe sich im 18. Jahrhundert das mediale System des Adels und der Höfe im Sinne der Aufklärung umgestaltet; die bürgerliche habe die feudale Welt abgelöst. Die „aufgeklärte Selbstauffassung des Bürgers“ begreife sich nicht wie in der feudalen Welt als an bestimmte Plätze und Pflichten gebunden; die bürgerliche Gesellschaft verstehe sich selbst als eine der „ungebundenen Individuen“ (OdN 267). Vom Standpunkt Roquentins (und Sartres) aus hingegen komme auch die aufgeklärte Welt des Bürgertums als mediale in den Blick – wir hatten es oben gesehen. Und diese Welt habe noch immer den Charakter der feudalen Welt: „Die Gesellschaft ist immer noch ein Verband von Familien; das Eigentum ist medial definiert als ein Bündel von Rechten und Pflichten; die Väter sehen wie in der Alten Welt in ihren Söhnen die Nachfolger, denen sie aufzwingen, was sie zu sein haben.“ (OdN 268) Es ist die Welt der Bourgeoisie, die Waltz hier beschreibt – die Welt der Romane Prousts und Balzacs, die Welt der *Buddenbrooks*.²⁹

Im Gegensatz zur Alten Welt begreift Waltz die Ökonomie in der bürgerlichen Welt in Anlehnung an Althusser als „rein systemischen Mechanismus“ (OdN 291, Anm. 16). Wie oben zitiert, geht Waltz offenbar davon aus, dass die Erzeugung von Bedeutungen auf den zirkulären Tausch angewiesen sei, dass die Produktion und damit die Möglichkeit der Vermehrung dieser Tauschgüter ihre Funktion als Signifikationsmedium unterminiere. Deshalb – so Waltz – besitze das Mediale nun eine „strukturelle Autonomie“ gegenüber der Ökonomie (ebd.). In der Sprache Habermas’: System und Lebenswelt treten auseinander.

Dennoch spricht Waltz für die bürgerliche Welt nicht von einer absoluten Trennung dieser beiden Prinzipien. Um die Motive menschlichen Handelns zu verstehen, um zu begreifen, was den Bürger zum ökonomischen Konkurrenzkampf antreibt, sei eine Erklärung auf der Ebene der Ökonomie nicht ausrei-

29 In ähnlicher Weise hatten Boltanski und Chiapello für das ausgehende 19. Jahrhundert einen ersten *Geist des Kapitalismus* beschrieben (vgl. Kapitel 2, Anm. 30 meiner Untersuchung). Und wie Waltz, so gehen auch die beiden französischen Autoren davon aus, dass sich unser gegenwärtiger Kapitalismus grundsätzlich gewandelt hat.

chend.³⁰ Wir hatten es bereits gesehen: Motive resultieren Waltz zufolge erst aus einer medialen Welt.

„Fragt man aber danach, was die Eigentümer [von Produktionsmitteln; F.E.] an diesen Kampf [Konkurrenzkampf; F.E.] fesselt, nach den medialen Motiven, so geht es um den Erhalt der Familie und des Betriebs als Lebensräume, an die er gebunden ist und für die er sich verantwortlich fühlt, aber damit zugleich und vor allem um die Familie als Vermögen und Nachkommenschaft. Die Familie ist noch, was sie in der alten Welt war, weder Erblinie noch eine Position im ökonomischen System, sondern eine Verbindung der beiden, die Einzeichnung des Namens im Medium der Ökonomie.“ (OdN 269)

Genau dieser Zusammenhang aber löse sich im Ausgang der bürgerlichen Gesellschaft auf. Auch hier nennt Waltz die historischen Voraussetzungen nur cursorisch und ohne sie näher zu erläutern: „Die Kapitalkonzentration und eine Vielzahl sie begleitender Faktoren trennt den Zusammenhang von ökonomischen Einheiten und Erblinien.“ (OdN 276). Der Prozess der Delegitimierung, der Rousseaus Kritik an der alten medialen Welt möglich gemacht habe, finde erst jetzt seine Vollendung: Nicht nur erscheine die Ökonomie als ein Außen des Medialen, nun sei auch die Verbindungen beider Prinzipien mittels der bürgerlichen Welt der Namen gekappt – mit Folgen für beide Seiten: Die Ökonomie sei von der Verpflichtung auf Ziele und Werte der bürgerlichen Familien befreit; sie habe sich „entmoralisiert“ (ebd.).³¹ Die mediale Welt erscheine als etwas Kontingentes, Zufälliges, und zerfalle deshalb in ein Nebeneinander unterschiedlichster medialer Spiele.³² Kurz: Wir treten in die Postmoderne ein.³³

30 Auch diese Argumentationsfigur – in Anlehnung an Max Weber – fand sich bei Boltanski und Chiapello.

31 Ein Vorgang, der sich anhand der derzeitigen (2004/2005/2006) Debatte in der Presse über den Abbau oder die Auslagerung von Arbeitsplätzen ins Ausland trotz hoher Unternehmensgewinne und über die Höhe von Bezügen und Abfindungen für das obere Management in der Wirtschaft deutlich ablesen lässt.

32 Zu möglichen medialen Spielen schreibt Waltz: „Die Auswahl der Markenartikel, mit denen man sich umgibt, oder ein geschicktes Karrieremanagement können ebenso als Medium dienen, in denen man einen Namen sucht, wie das Tennisspiel oder wie die Nahrung, die man zu sich nimmt, und die Beschäftigung mit ökologischen Problemen.“ (OdN 277)

33 Wie bereits erwähnt, ist dies weder bei Waltz noch bei Lyotard dahingehen zu begreifen, dass zwei als strikt getrennt zu verstehende Gesellschaftsformationen chronologisch aufeinander folgen. Es handelt sich eher um eine Beschreibung von Tendenzen und Schwerpunktverschiebungen.

Die postmoderne Namenlosigkeit

Auch wenn es sich in beiden Fällen um die Beschreibung eines Prozesses der Delegitimierung handelt, aus dem die Entstehung einer postmodernen Gesellschaft resultieren soll: Die Ebene dieser Beschreibung ist bei Waltz eine andere als bei Lyotard. Dennoch kommen beide zu demselben Resultat: Die Welt, in der menschliche Individuen ihre soziale Existenz und Handlungsfähigkeit erlangen – also im Sinne Butlers zu Subjekten werden – ist nicht mehr im Singular, sie ist im Plural zu denken. Ich strebe hiermit keine Synthese auf der Ebene der Theoriearchitektur an: Ob das, was Lyotard als Diskursarten oder Sprachinseln beschreibt, auf dieser Ebene dasselbe ist wie das, was Waltz mit medialen Spielen zu kennzeichnen sucht, kann hier nicht abschließend geklärt werden. Entscheidend ist vielmehr Folgendes: Aus beiden theoretischen Perspektiven heraus ergeben sich dieselben Konsequenzen für die soziale Existenz und Handlungsfähigkeit menschlicher Individuen im Sinne Butlers.

Erstens wurde anhand Lyotards Überlegungen deutlich: Soziale Existenzweisen werden radikal pluralisiert. Waltz schreibt hierzu: „An die Stelle des einen Mediums ist eine unübersichtliche Vielzahl von medialen Spielen, von *Szenen* getreten, die alle gleichberechtigt nebeneinander stehen.“ (OdN 277) Und das bedeutet in seiner Terminologie ebenso wie in derjenigen Butlers: Das menschliche Individuum kann mehrere soziale Existenzen, mehrere Namen haben. Damit ist nicht gemeint, dass ein Individuum in der Postmoderne zwangsläufig mehrere empirische Namen trägt. Die Bedeutungen, die den Namen zugeschrieben werden, pluralisieren sich jedoch in dem Maße, in dem aus der medialen Welt verschiedene, plurale *Welten* werden.

Zweitens wurde anhand Lyotards Überlegungen deutlich: Soziale Existenzweisen werden vorläufig. Waltz schreibt hierzu: „Die Endlichkeit der Spiele, in die wir selbst verwickelt sind, vergessen wir notwendigerweise. Aber die Spiele der anderen sehen wir. Wir können nicht umhin zu wissen, dass alle Spiele endlich sind.“ (OdN 283) Zusammengefasst: In der Postmoderne kann ein menschliches Individuum mehrere soziale Existenzen besitzen, keine dieser sozialen Existenzen aber ist auf Dauer gesichert.

Als Resultat dessen hatte ich oben einen prekären Status von Subjektivität behauptet. Mein Argument war: In einer postmodernen Gesellschaft wird dem menschlichen Individuum die Basis für eine dauerhafte und als allgemein anerkennungswürdig eingestufte soziale Existenz entzogen. Waltz gelangt auf der Grundlage seiner Argumentation zu der gleichen Aussage: „Die Postmoderne befreit von dem Druck der vorgegebenen Namen, aber sie baut in die Wirklichkeit eine neue Angst ein, die Angst, keinen Namen zu haben, von niemandem gesehen zu werden und nichts zu bedeuten. [...] In der Postmoderne ist die fundierende Opposition die von Namen und Namenlosigkeit; in dieser Opposition sind zunächst einmal alle Namen gut.“ (OdN 281)

Das heißt, im Gegensatz zur alten und bürgerlichen Welt, in der ein Name einem menschlichen Individuum eine anerkennungswürdige soziale Existenz und Handlungsfähigkeit verschaffte, resultiert für Waltz aus der Postmoderne, dass das menschliche Individuum zunächst überhaupt keine solche Existenz und damit keine Handlungsfähigkeit mehr besitzt: „Für das postmoderne Subjekt erweist sich der ödipale Name als leer; in seiner ‚Initiation‘ lernt es, dass niemand es anschaut; es sind ihm weder Schuld noch Forderungen mitgegeben, nur der eine große Wunsch nach Welt und einem Namen.“ (Ebd.)³⁴

Dies hat zwei entscheidende Konsequenzen: *Erstens* wird nun deutlicher, warum, wie Butler behauptet, das Begehren nach Unterwerfung ausbeutbar ist. Beziehungsweise: Die Tragweite ihrer Überlegung wird erst vor dem Hintergrund der Postmoderne vollends verständlich. Ich hatte gezeigt, dass sie als Resultat der gründenden Unterwerfung ein Begehren der Unterwerfung selbst postuliert und dass es anerkennungswürdige soziale Existenzweisen sind, die den Gegenstand dieses Begehrens bilden. Aus der Perspektive Waltz' wird nun erkennbar, dass in einer vormodernen oder bürgerlichen Gesellschaft die gründenden Unterwerfung eine dauerhafte soziale Existenz sicherzustellen vermochte. Damit ist die eigene gesicherte soziale Existenz, der als Gabe empfangene Name als Gegenstand dieses Begehrens anzusehen. Die Selbstsicherheit des Bürgers in der bürgerlichen Gesellschaft mag hierin ihre Ursache haben.

In der Postmoderne ändert sich diese Konstellation radikal: Wenn der Name „leer“ ist, keine soziale Existenz verspricht (ihm „weder Schuld noch Forderungen mitgegeben sind“, „niemand“ das Individuum „anschaut“), dann resultiert für Waltz daraus der „große Wunsch“ nach einem Namen. Und deshalb seien „zunächst alle Namen gut“. Das heißt, um überhaupt eine soziale Existenz und Handlungsfähigkeit zu erlangen, muss ein menschliches Individuum sich in der Postmoderne erst einen Namen innerhalb eines oder mehrerer medialer Spiele *machen*. Es muss seinen empirischen Namen nach den dort jeweils herrschenden *Regeln* mit *Bedeutung versehen* und sich diesen Regeln somit *unterwerfen*. Sonst besitzt es keine soziale Existenz und ist nicht handlungsfähig. In einer solchen Konstellation kann das Begehren nach Unterwerfung leicht ausgebeutet werden. Die Bedeutung folgender Aussage Butlers wird erst vor dem Hintergrund dieser postmodernen Konstellation voll-

34 Dieses Zitat macht die psychoanalytische Grundlage Waltz' deutlich. Wie bereits erwähnt, erspare ich mir zwecks Übersichtlichkeit die eingehende Rekonstruktion der Ausführungen Waltz' zur Psychoanalyse Freuds und Lacans. In der Tat wird der Name nach Waltz empfangen als Ausgang des Ödipuskomplexes (vgl. OdN 12, 267f., 286f.) und bestätigt in den Initiationsriten der alten und der bürgerlichen Welt (vgl. OdN 267f., 286.). Und die oben zitierte Passage macht deutlich, dass nach Waltz die Gabe des empirischen Namens auch in der Postmoderne empfangen wird, der Name dort aber keine Bedeutung mehr besitzt.

ends erkennbar: „Wo gesellschaftliche Kategorien eine anerkennungsfähige und dauerhafte soziale Existenz gewährleisten, werden diese Kategorien, selbst wenn sie im Dienste der Unterwerfung stehen, oft vorgezogen, wenn die Alternative darin besteht, überhaupt keine soziale Existenz zu haben.“ (PdM 24) Anders als in der bürgerlichen Welt ist in der Postmoderne die Alternative, „überhaupt keine soziale Existenz zu haben“, für Waltz eine beständige und reale Bedrohung.³⁵

Hier schließt sich die *zweite* Konsequenz der postmodernen Namenlosigkeit direkt an: Einer Verweigerung der medialen Welt ist vollends der Boden entzogen. Wir hatten anhand Waltz' Interpretation von Werken Sartres und Rousseaus gesehen, dass eine solche Verweigerung immer auf einen bereits erworbenen oder angebotenen Namen sich bezieht. In der Postmoderne ist die Namenlosigkeit der Ausgangspunkt. Ein Name, eine soziale Existenz muss erst erworben werden. Für eine Verweigerung des Medialen fehlt schlicht der Ort. Dies ist empirisch intuitiv einsichtig: Die Generationskonflikte der Sechziger- und Siebzigerjahre haben sich verflüchtigt. Es waren Revolten gegen die Namen, die von der (bürgerlichen) Elterngeneration vorgesehen waren. Für eine solche Revolte fehlt heute jede Voraussetzung (vgl. OdN 277).³⁶

Für den Blick des Sozialwissenschaftlers oder Philosophen bietet erst die Postmoderne die Möglichkeit, die Verkennung des eigenen Standpunkts der von Waltz angeführten Autoren der Aufklärung zu erkennen:³⁷ Wenn – wie

35 Verschiedene TV-Formate (2004/2005/2006) können genau aus diesem Grund so große Erfolge verbuchen: Die Suche nach „Superstars“, „Reality“-Talkshows, „Big Brother“, „Prominente“ im australischen „Dschungel“ – es ist leicht erkennbar, dass hier die postmoderne Namenlosigkeit ausgebeutet wird. Selbst wenn diese Formate noch so absurd erscheinen, sie verschaffen aber namenlosen menschlichen Individuen eine – vorläufige – soziale Existenz.

36 Deswegen ist zum Beispiel die Frage, warum marginalisierte menschliche Individuen – beispielsweise Jugendliche mit Migrationshintergrund aus ökonomisch schlecht gestellten Familien – nicht gegen die ihnen zugemutete Situation rebellieren, falsch gestellt: Einer solchen Rebellion ist schlicht der Boden entzogen. Das Verhalten dieser Menschen kann heute eher als Überaffirmation gekennzeichnet werden. Und dies aus gutem Grund: Die Unterwerfung unter mediale Spiele der Jugendkultur, der Mode, „MTV“ und „VIVA“ einerseits, religiösen Fundamentalismen andererseits, ist in der Postmoderne eine wirksame Möglichkeit, eine soziale Existenz, einen Namen zu erhalten. Besonders bei Menschen, die aus allen anderen Bereichen ausgegrenzt werden. Bei genauerem Hinschauen fällt auf, dass gerade mediale Spiele wie beispielsweise religiöse Fundamentalismen Strukturen der Alten Welt beibehalten haben. Kurz: „Jugendliche, die keinen Zugriff auf die Ressourcen des ökonomischen Systems haben, finden die aus der Alten Welt bekannten, zugleich billigen und starken Spiele von Ehre, Rache und Tod wieder.“ (OdN 287)

37 Neben den bereits diskutierten Autoren Sartre und Rousseau betrifft diese Verkennung des eigenen Standpunktes Waltz zufolge auch Habermas, der nicht erkenne, dass der von ihm postulierte herrschaftsfreie Diskurs in der Lebenswelt

Waltz schreibt – die postmoderne Pluralisierung medialer Spiele dazu führt, dass der mediale Charakter aller Standpunkte, auch des eigenen, offen zu Tage tritt, dann wird erkennbar, dass jede Beschreibung des Sozialen sich einer medialen Welt verdankt (vgl. OdN 288). Von hier aus kann einem weiteren Einwand entgegengetreten werden, der gegen Lyotard vorgebracht worden ist (so unter anderem von Frank 1988a, 28; Welsch, W. 1997, 310ff.; Zima 1997, 180, 185ff.; vgl. hierzu auch Koller 1999, 40ff.): dem Einwand des performativen Selbstwiderspruchs. Dieser Einwand besteht kurz gesagt darin, dass „schon die Feststellung eines Widerstreits oder *différend* einen Metastandpunkt voraussetzt, der gleichsam über den kollidierenden Positionen anzusiedeln“ sei (Zima 1997, 185). Einen solchen Metastandpunkt jedoch negiert Lyotards Konzeption gerade. Aus der Perspektive Waltz’ hingegen wird erkennbar, dass Lyotard nicht wie die Autoren der Aufklärung seine eigene Position verkennt. Im Gegensatz zu Rousseau und Sartre erkennt er seine Position als die eines medialen Spiels – er nennt seine eigene Position philosophische Diskursart, deren Zweck es sei, die Verkettungsregeln anderer Diskursarten aufzuspüren (vgl. WS 13/*Modus*, 110/98, 261f./228). Während also universalistische Theorien durch die Verkennung des eigenen medialen Standpunkts gekennzeichnet sind, wird gerade dies in der Postmoderne erkennbar. Postmoderne Theorien wiederum sind notwendigerweise dadurch gekennzeichnet, dass sie um die eigene mediale Position innerhalb einer Welt pluraler medialer Spiele wissen und deshalb ihre Selbstbezüglichkeit nicht auflösen können: „Und postmoderne Theorien dürfen nicht versuchen, ihre Selbstbezüglichkeit aufzulösen; sie wissen, dass sie die Setzung, mit der sie begonnen haben, niemals einholen können. Diese Setzungen artikulieren die gesamte Wirklichkeit, daher sind es totale, aber keine universalen Theorien. Das heißt auch, dass es viele Theorien der Postmoderne geben muss.“ (OdN 289) Gerade deshalb habe ich versucht, die Postmoderne aus verschiedenen Perspektiven heraus zu beschreiben.

Wie denkt nun Waltz das Verhältnis der medialen Welt zu Ökonomie in der Postmoderne? Erinnern wir uns: Im ersten Teil meiner Untersuchung wurde eine (zumindest partielle) Entgrenzung lebensweltlicher und systemrationaler Aspekte erkennbar. Auf der anderen Seite beschreibt Waltz einen Prozess der Abkopplung der ökonomischen Sphäre von der Welt des Medialen. Wie kann dies zusammengedacht werden?

Ich hatte anhand verschiedener Argumente zu zeigen versucht, dass die Ökonomie das Soziale nicht zu determinieren vermag, sondern *ex post* und *ex negativo* zweckmäßige von unzweckmäßigen Formen des Sozialen trennt.³⁸

sich auf mediale Spiele mit den dort eingelassenen Motiven und Bedeutungen abstützen müsse (vgl. OdN 250ff. sowie 266, Anm. 157).

38 Ich hatte als Argumente diesbezüglich Boltanskis und Chiapellos Vorstellung von einer Netzwerkökonomie, die strukturelle Intransparenz des Markts in einer

Diese Argumentationsfigur finden wir in leicht abgewandelter Weise auch bei Waltz wieder:

„Die Wirtschaft ist für die medialen Spiele (in der Sprache der Systemtheorie) Umwelt. Zwar entscheidet das Wirtschaftssystem, welchen Spielen es seine Ressourcen als Material zur Verfügung stellt und welche es aushungert. Aber diese Macht ist eine äußere Macht. Das Wirtschaftssystem kann keine Spiele erfinden; es kann sie nur auswählen, fördern und diese Förderung lenken. Die beiden Bereiche sind wechselseitig aufeinander angewiesen [...]“ (OdN 278f.)

Auf der Ebene der Theoriearchitektur ist der Unterschied zur Position Lyotards klar erkennbar: Für ihn ist auch die Ökonomie eine Diskursart; Waltz hingegen begreift die Ökonomie in der Postmoderne nicht mehr als Bestandteil des Medialen. Hieraus ergibt sich auf der Ebene der Aussagen eine Gemeinsamkeit und ein Unterschied: Wie Lyotard, so geht auch Waltz davon aus, dass die Ökonomie mediale Spiele nicht erfinden, sondern nur *ex post* zweckmäßige von unzweckmäßigen trennen kann. Während aber aus der Theorie Lyotards die Annahme resultiert, dass der Zweck einer Diskursart (hier der ökonomischen) anderen Sätzen ihren Verkettungsmodus nur *ex negativo* aufzwingen kann, also unzweckmäßige ausschließt, folgt aus Waltz' Beschreibung, dass die Ökonomie mediale Spiele über die Zuteilung ökonomischer Ressourcen „fördern und diese Förderung lenken“ kann. Anders gesagt: Für Waltz ist die Welt des Sozialen – das Mediale – insofern *unabhängig* von der Ökonomie, als die Wirtschaft keine medialen Spiele erfinden kann, und insofern *abhängig*, als mediale Spiele auf materielle Ressourcen aus der Ökonomie angewiesen sind.

Auf Basis dieser Zusammenschau nun können mögliche Antworten auf die am Ende von Teil I meiner Untersuchung aufgeworfenen Fragen formuliert werden.

durch die exponentielle Zunahme an Informationen geprägten Ökonomie, Sennetts Postulat einer Unlesbarkeit betrieblicher Anforderungsstrukturen, Voswinkels Argument der Bewunderung des Arbeitskraftunternehmers auf der Grundlage dessen Erfolgs sowie Lyotards Vorstellung von der Vorherrschaft der ökonomischen Diskursart genannt.

9 Paradoxien subjektivierter Arbeit – mögliche Antworten

Judith Butlers Denken ist ein Denken der Immanenz. Sie setzt das Subjekt nicht als transzendente Entität *a priori* voraus, sondern wirft ihren Blick auf dessen Entstehung. Gerade aus diesem Grund schien ihr Denkansatz geeignet, eine Perspektive auf das Subjekt in subjektivierter Arbeit zu entwerfen, die im Kontrast zu den im ersten Teil meiner Untersuchung identifizierten Sichtweisen steht.

Das Subjekt begreift Butler als Effekt von „Macht“. „Macht“ beschreibt sie als gesellschaftliche Reglementierungen, die einen Bereich lebbarer, das heißt anerkennungswürdiger sozialer Existenzweisen entstehen lassen. Das Subjekt entsteht aus ihrer Sicht in der Unterwerfung unter diese „Macht“, die sie als *gründende* Unterwerfung bezeichnet. Da das Subjekt aber erst in diesem Akt entstehe, könne im eigentlichen Sinne nicht von einer Unterwerfung gesprochen werden. Das Subjekt, das sich unterwerfen müsse, entstehe erst in diesem Akt. Deshalb entwirft Butler die Denkfigur der *Umwendung*. Sie beschreibt einen Vorgang, in dem die gesellschaftliche „Macht“ sich auf sich selbst wendet. Auf diesem Wege entstehe einerseits ein innerer reflexiver Raum der Psyche: ein Ich der Selbstprüfung im Modus der gewendeten „Macht“. Andererseits resultiere aus der Umwendung die Einnahme einer gesellschaftlich anerkannten Position im Sozialen: die Grundlage und Voraussetzung für die Handlungsfähigkeit des Subjekts. Den Vorgang der Umwendung nennt Butler auch *Subjektivierung*. Sie denkt ihn grundsätzlich *paradox*: unterwerfend und handlungsermächtigend *zugleich*.

„Denken der Immanenz“ bedeutet ebenso, dass Butler auch „Macht“ nicht bedingungslos voraussetzt. Vielmehr begreift sie „Macht“ nur *in actu* als wirksam; um fortzubestehen, müsse sie fortwährend wiederholt werden. Ort dieser Wiederholung sei das Subjekt; „Macht“ werde wirksam nur in und durch die Handlungen eines Subjekts. Das bedeutet, „Macht“ und Subjekt

denkt Butler *gleichursprünglich*: Das Subjekt und dessen Handlungsfähigkeit sei Effekt einer Umwendung von „Macht“, zugleich bestehe „Macht“ in den Handlungen des Subjekts. Dieser Zirkel von „Macht“ und Subjekt hat nach Butler weder einen Anfang noch ein Außen.

Entscheidend für meine Überlegungen ist die Dynamik, die Butler in den Vorgang der Subjektivation einschreibt. Subjektivation fasst sie als leidenschaftlichen, unbewussten und fortwährend sich wiederholenden Prozess auf: *leidenschaftlich*, da sie die Umwendung unter anderem unter Rückgriff auf Freuds Verständnis der Melancholie als ins Ich gewendete Bindung an Liebesobjekte begreift, *unbewusst*, da der Akt der Unterwerfung im Dienste der Vorstellung des Ich als autonom in Unbewusste verdrängt werden müsse, *fortwährend sich wiederholend*, da „Macht“ nur *in actu* bestehe, sodass die fortwährende Existenz und Handlungsfähigkeit eines Subjekts die fortwährende Wiederholung der Subjektivation voraussetze. Als Resultat dessen behauptet Butler ein *fortwährendes Begehren nach Unterwerfung*. Dieses Begehrens richte sich auf die Möglichkeit des Weiterlebens als anerkanntes und handlungsfähiges soziales Wesen. Will man die Frage nach den Bedingungen und Voraussetzungen der Subjektivation in subjektivierter Arbeit beantworten, muss man deshalb die Herstellung von Anerkennungswürdigkeit sozialer Existenzweisen innerhalb subjektivierter Arbeit in den Blick nehmen.

Zur Beantwortung der Frage nach den Bedingungen und Voraussetzungen, die die Konstitution und Entwicklung ein handlungsfähigen, reflexiven und eigensinnigen Subjekts innerhalb der Arbeitswelt ermöglichen beziehungsweise fördern:

Zieht man vor dem Hintergrund der erörterten Resultate meiner Butler-Lektüre die Ergebnisse von Teil I meiner Untersuchung heran, so wird erkennbar, dass es innerhalb subjektivierter Arbeit vor allem Anleihen bei der Figur des Unternehmers sind, die Anerkennungswürdigkeit herstellen. Ein differenzierterer Blick auf eine solche Herstellung von Anerkennungswürdigkeit schien jedoch angebracht. Mit Butler ließ sich eine solche Differenzierung nicht vornehmen, zu sehr ist ihr philosophischer Blick in historisch-konkreter Hinsicht auf die Frage der Geschlechtlichkeit gerichtet. Es bedurfte eines „Tricks“, um von ihrer Position ausgehend auf meine Fragestellung zuzugehen. Auch ohne eine Konvergenz der theoretischen Ausgangspunkte und Annahmen behaupten zu müssen, ließ sich eine Brücke von Butlers Theorie des Subjekts zu Axel Honneths Theorie der *Anerkennung* schlagen: Wenn mit Butler „Macht“ als Reglementierung der Anerkennungswürdigkeit sozialer Existenzweisen zu verstehen ist, dann kann Honneths Unterscheidung dreier Formen von Anerkennung als Unterscheidung dreier Formen dieser reglementierenden „Macht“ angesehen werden.

Als bedeutsam erwies sich seine Unterscheidung in rechtliche und sozial wertschätzende Formen von Anerkennung: Während rechtliche Anerkennung definitionsgemäß allen Individuen gleichermaßen – *ohne Ansehen der Person* – zukomme, sei soziale Wertschätzung als Anerkennung deren individueller Besonderheit zu verstehen. Auf dem Hintergrund der Ergebnisse des ersten Teils meiner Untersuchung hatte ich zu plausibilisieren versucht, dass die Anerkennung des Arbeitenden als Unternehmer seiner selbst mit einer Individualisierung der Anerkennung einhergeht und dass deshalb die Bedeutung der sozialen Wertschätzung des Arbeitskraftunternehmers relativ zur Bedeutung seiner rechtlicher Anerkennung steigt. Mit Butler gesprochen: Innerhalb der Sphäre subjektiver Arbeit erscheint eine soziale Existenzweise besonders dann als begehrenswert, wenn sie durch eine hohe soziale Wertschätzung bestimmt ist. Als Bedingung der Möglichkeit der Konstitution eines Subjekts innerhalb subjektiver Arbeit ist daher die Möglichkeit der Einnahme einer sozial wertgeschätzten Position anzusehen. Anders gesagt: *Damit menschliche Individuen innerhalb subjektiver Arbeit als reflexive, handlungsfähige und eigensinnige Subjekte auftreten können, müssen sie für ihr individuelles Arbeitsvermögen soziale Wertschätzung erfahren.* Nimmt man die in Kapitel 2 meiner Untersuchung herausgearbeitete These Boltanskis und Chiappellos ernst, der zufolge im flexibilisierten, subjektivierten Kapitalismus (sie sprechen von der „projektbasierten Polis“) kaum mehr zwischen Arbeitsvermögen und persönlichen Eigenschaften eines Individuums unterschieden werden kann, dann wäre an dieser Stelle sogar von der sozialen Wertschätzung der *Individualität* des Arbeitskraftunternehmers zu sprechen.

Die Paradoxie, mit der Butler das Subjekt zu beschreiben sucht, findet sich somit auch in der Sphäre subjektiver Arbeit wieder: Die Konstitution eines handlungsfähigen Subjekts bedarf der Unterwerfung unter diejenigen Reglementierungen („Macht“), die innerhalb dieser Sphäre Anerkennungswürdigkeit herstellen. Damit erscheint die subjektivierte Arbeit selbst paradox: Sie erfordert die eigensinnige, kreative und gestalterische Freiheit des Subjekts und bewirkt *zugleich* dessen Unterwerfung unter die Erfordernisse der Arbeitswelt.

Um von hier aus weitere Fragen beantworten zu können, ist zunächst bei den Kriterien sozialer Wertschätzung innezuhalten.¹ Honneth verortet diese Kriterien in einem gesamtgesellschaftlich geteilten Normen- und Wertehorizont. Es ließ sich jedoch plausibel machen, dass die Annahme eines solchen universalistischen Horizonts keineswegs die einzig mögliche Schlussfolgerung aus seiner Theorie darstellt. Unter Rückgriff auf die Zeitdiagnose einer

1 Im Dienste einer schlüssigen Argumentationskette wird die Reihenfolge der Beantwortung der folgenden Fragen von der Reihenfolge deren Entwicklung in Kapitel 5 meiner Untersuchung abweichen.

radikal pluralisierten (postmodernen) Gesellschaft in der Formulierung Jean-François Lyotards und Matthias Waltz' konnte die Annahme eines radikal pluralisierten Normen- und Wertehorizonts plausibel gemacht werden.

Zur Beantwortung der Frage nach der Richtung der Entgrenzung von Lebenswelt und Systemrationalität:

Die Zeitdiagnose einer Entgrenzung von Lebenswelt und Systemrationalität zieht sich nahezu durch die gesamte Debatte um den Wandel der Arbeit und dessen Konsequenzen. Zumeist wurde dabei eine *Oder*-Perspektive eingenommen: Entweder wurde (im Sinne einer Ökonomisierung des Sozialen) von einer mehr oder weniger totalen Unterwerfung der Lebenswelt unter die Systemrationalität gesprochen, *oder* es wurde – umgekehrt – das Einfließen lebensweltlicher Aspekte in die Systemrationalität konstatiert. Unter Rückgriff auf Lyotard und Waltz – aber auch mit Bezug zu vielen weiteren Argumenten und Autoren – konnte die Entgrenzung von Lebenswelt und Systemrationalität hingegen in folgender Weise beschrieben werden: Die Systemrationalität (die Ökonomie) vermag die Lebenswelt (das Soziale) nicht im Sinne einer Determination *ex ante* zu unterwerfen, sie schließt jedoch *ex post* und *ex negativo* zweckmäßige von unzweckmäßigen Formen des Sozialen aus. Mit Waltz ließ sich dieses Verhältnis wie folgt präzisieren: Die Welt des Sozialen ist auf die materiellen Ressourcen der Ökonomie angewiesen, da sie selbst keine materiellen Ressourcen erzeugen kann; die Welt der Ökonomie ist auf das Soziale angewiesen, da sie selbst keine Bedeutungen erzeugen kann und deshalb – dieses Argument findet sich schon bei Max Weber – die Individuen nicht an sich zu binden vermag. Das bedeutet: Die Frage nach der Entgrenzung von Lebenswelt und Systemrationalität ist keine Frage nach der Richtung der gegenseitigen Durchdringung. Es handelt sie vielmehr um eine *sequenzielle Logik*, der zufolge die Systemrationalität *ex post* und *ex negativo* zweckmäßige von unzweckmäßigen Formen des Sozialen ausschließt.

Zur Beantwortung der Frage nach der spezifischen Ausprägung der Subjektivität des Arbeitskraftunternehmers und deren Gründen:

Teil I meiner Untersuchung hat deutlich gemacht, dass die Entgrenzung, Flexibilisierung und Subjektivierung der Arbeit offenbar mit einer *affektiven Bindung an die Arbeit* einhergeht und das Einbringen der eigenen Subjektivität sowie die Optimierung der eigenen Leistung auf einer Art *Freiwilligkeit* beruht. Im Gegensatz dazu wurde der Selbstrationalisierung und Selbstökonomisierung des Arbeitskraftunternehmers eine deutlich geringere Ausprägung bescheinigt. Die hieraus resultierende neue *Abhängigkeit des Arbeitskraftunternehmers* vom Unternehmen beziehungsweise vom betrieblichen

Management ließ eine Interpretation zu, die eine affektive Bindung an Abhängigkeit nahe legt. Wie stellt sich diese Interpretation ausgehend von Teil II meiner Überlegungen dar?

Vor dem Hintergrund meiner Kritik an Honneths Vorstellung eines gesamtgesellschaftlich geteilten Wertehorizonts als Hort der Kriterien sozialer Wertschätzung konnte die Subjektivität des Arbeitskraftunternehmers zunächst als durch *Unsicherheit* gekennzeichnet interpretiert werden: einerseits, weil die Kriterien sozialer Wertschätzung keineswegs transparent und vorhersehbar sind, andererseits, weil hinsichtlich dieser Kriterien eine radikale Pluralität anzunehmen ist. Das bedeutet: Wenn ein menschliches Individuum als Arbeitskraftunternehmer zwecks Erlangung von sozialer Existenz und Handlungsfähigkeit (zwecks Konstitution als Subjekt) eine anerkennungswürdige soziale Position innerhalb der Sphäre subjektiver Arbeit einnehmen und sich zu diesem Zweck den dort herrschenden Reglementierungen („Macht“) unterwerfen muss, wenn diese Reglementierungen als soziale Wertschätzung der Individualität dieses menschlichen Individuums anzusehen sind und wenn die Kriterien dieser sozialen Wertschätzung nicht eindeutig bestimmbar, sondern intransparent und radikal pluralisiert sind, dann ist die Erlangung sozialer Existenz und Handlungsfähigkeit (die Konstitution als Subjekt) des Arbeitskraftunternehmers mit einem großen Maß an Unsicherheit behaftet.

Auch wenn es sich bei der Anerkennung des Arbeitskraftunternehmers um einen genuin ökonomisch determinierten Vorgang handelt, determiniert die Ökonomie die Kriterien dieser Anerkennung nicht *ex ante*. Die oben dargelegte Struktur der Entgrenzung von sozialer und ökonomischer Sphäre macht vielmehr deutlich: Die Ökonomie trennt erst *ex post* zweckmäßige – das heißt: erfolgreiche – Positionen innerhalb subjektiver Arbeit von unzweckmäßigen (nicht erfolgreichen) ab und schließt letztere aus.

Voswinkel hat diese Struktur der Anerkennung des Arbeitskraftunternehmers wie folgt beschrieben und als *Paradoxie* gekennzeichnet: Anerkennung beruhe auf dem *Erfolg* des Arbeitskraftunternehmers, der jedoch erst *ex post* bestimmbar sei. Damit wird Erfolg zum Ziel *und* zur Voraussetzung der Anerkennung des Arbeitskraftunternehmers. Wie tief sich diese Paradoxie in die Subjektivität des Arbeitskraftunternehmers einschreibt, wird jedoch erst deutlich, wenn man diese Struktur der Anerkennung mit den theoretischen Überlegungen Honneths und Butlers in Beziehung setzt: Aus der Sicht von Honneths Vorstellung der Anerkennung als Vorbedingung von Identitätsentwicklung ist es die soziale Wertschätzung, aufgrund derer sich das Subjekt auf seine konkreten Eigenschaften und Fähigkeiten positiv zu beziehen vermag, denn die soziale Wertschätzung anerkenne die individuelle Besonderheit des Subjekts. Aus Sicht Butlers setzt soziale Wertschätzung jedoch die Unterwerfung unter diejenigen Kriterien voraus, anhand derer soziale Wertschätzung sich bemisst. Damit ist es paradoxerweise eine Unterwerfung, die eine positi-

ve Bezugnahme eines Subjekts auf sich selbst ermöglicht. Und das bedeutet für den Arbeitskraftunternehmer, dessen Anerkennung durch ein großes Maß an Unsicherheit gekennzeichnet ist, auch hinsichtlich der eigenen positiven Bezugnahme auf seine konkreten Eigenschaften und Fähigkeiten ein großes Maß an Unsicherheit.

Diese Unsicherheit betrifft auch das Einfordern von Anerkennung selbst. Für Honneth besteht das Maß an Gerechtigkeit einer Gesellschaft in der Ermöglichung von Identitätsentwicklung auf dem Wege der reziproken Anerkennung zwischen Subjekten. Empirisch wahrnehmbare Kämpfe um Anerkennung betrachtet er deshalb als innerweltliche Instanz der Transzendenz, die den gegebenen Rahmen, in dem Anerkennung stattfindet, infrage stellt und insofern zu dessen Überschreitung aufruft. Aus Butlers Sicht wird hingegen deutlich, dass Kämpfe um Anerkennung bereits Anerkennung voraussetzen: Kämpfe sind als Handlungen zu verstehen, und Handlungsfähigkeit erlangt ein menschliches Individuum ihr zufolge nur, indem es sich den Kriterien, anhand derer eine anerkennungswürdige soziale Existenz sich bemisst, unterwirft. So gesehen wird dem Arbeitskraftunternehmer, dessen Anerkennung sich anhand von intransparenten, pluralisierten und erst *ex post* bestimmbar Kriterien bemisst, und dessen Anerkennung daher durch Unsicherheit gekennzeichnet ist, die Grundlage für das Einfordern von Anerkennung – für den Kampf um Anerkennung – entzogen. Die *Unsicherheit des Arbeitskraftunternehmers*, die hier auf mehreren Ebenen ersichtlich wird, ist aus meiner Sicht als *Ursache für die geringe Selbstökonomisierung und Selbststrationalisierung* anzusehen, die Pongratz und Voß auf Basis ihrer empirischen Studien konstatieren.

Vor dem Hintergrund der Zeitdiagnose einer postmodernen, radikal pluralisierten Gesellschaft wird aus der Unsicherheit des Arbeitskraftunternehmers dessen *Ausbeutbarkeit*. Diese wiederum ist als *Hintergrund einer affektiven Bindung an die Arbeit* und der – vorgeblich *freiwilligen* – *Selbstoptimierung des Arbeitskraftunternehmers* anzusehen:

Anhand der Überlegungen Lyotards und Waltz' wurde ersichtlich, dass soziale Existenzen in der Postmoderne radikal pluralisiert und vorläufig werden. Aus der Perspektive Butlers betrachtet wird damit menschlichen Individuen die Grundlage für eine dauerhafte Konstituierung als Subjekt entzogen. Damit wird es ausbeutbar: Mittels der Bereitstellung einer anerkennungswürdigen Position im Sozialen lässt sich ein Individuum an genau diese Position binden.

Unternehmen, die mittels der Schaffung einer Unternehmensidentität, der Installierung von Teamarbeit oder der Anwendung von Instrumenten der Personalentwicklung (Coaching, 360°-Feedback) Arenen der Anerkennung schaffen und damit zu „Händlern von Existenzweisen“ (Opitz) avancieren, können auf diesem Wege Arbeitskräfte an sich fesseln: Sie liefern sozial

wertgeschätzte Positionen und bieten in einer postmodernen Gesellschaft, die selbst keine Grundlage für die Konstituierung als Subjekt mehr bereit hält, ein attraktives Feld hierfür an. Vor dem Hintergrund von Butlers Vorstellung eines Begehrens nach Unterwerfung unter soziale Regime, die eine anerkenungswürdige soziale Existenz ermöglichen, erscheint die affektive Bindung an die Arbeit sowie die „Freiwilligkeit“ der Selbstoptimierung und des Zugriffs auf alle subjektiven Potenziale der Arbeitenden in einem anderen Licht: Dies ist keineswegs als freiwillige und bewusste Entscheidung der Beschäftigten aufzufassen, sondern vielmehr als *Resultat des Begehrens nach Unterwerfung* auf dem Hintergrund einer postmodernen Gesellschaft anzusehen. *Wenn die postmoderne Gesellschaft selbst keine Grundlage für dauerhafte soziale Existenzweisen mehr bereit hält, richtet sich das Begehren nach Unterwerfung auf entsprechende Positionen, die eine solche Existenz bereitzustellen versprechen. In einer durch die „Vorherrschaft der ökonomischen Diskursart“ (Lyotard) geprägten Gesellschaft gehören hierzu insbesondere solche Positionen, die von Unternehmen bereit gestellt werden, inklusive der dort aufgestellten Anforderungen und Zumutungen.*²

Vor dem Hintergrund dieser Konstellation steht die Figur des Arbeitskraftunternehmers keineswegs für neue Freiheiten, sondern für eine neue Form von Abhängigkeit. Die entsprechende These von Pongratz und Voß findet hier ihre subjekttheoretische Ergänzung. Die Vorstellung, der Arbeitskraftunternehmer stünde für das *Subjekt, das etwas unternimmt*, wäre also in zweierlei Hinsicht zu präzisieren: Erstens wurde mit Butler ersichtlich, dass die Handlungsfähigkeit des Subjekts immer an eine Unterwerfung gebunden zu denken ist, jedoch zugleich in ambivalenter Weise darüber hinauszuweisen scheint. Das *Subjekt, das etwas unternimmt*, stünde so gesehen für eine ambivalente Handlungsfähigkeit, die genau über das hinauszuweisen vermag, woran sie zugleich gebunden bleibt. Zweitens jedoch scheint unter den oben genannten Bedingungen der Arbeitskraftunternehmer weit mehr für eine neue Form von Abhängigkeit zu stehen, als für eine – wie ambivalent auch immer aufzufassende – „unternehmerische“ Handlungsfähigkeit des Subjekts.

2 Die von Opitz (2004, 185) angeführten empirische Forschungsergebnisse der Yale School of Management, denen zufolge der Entzug von Subjektpositionen in Unternehmen dazu führe, die Beschäftigten „wüssten nicht mehr, wer sie sind“, können als Beleg für diese These dienen; vgl. dazu Kapitel 2 meiner Untersuchung.

Zur Beantwortung der Frage nach der Inklusion des Arbeitskraftunternehmers:

Auch unter den Bedingungen von Flexibilisierung, Entstandardisierung und Subjektivierung von Arbeit wird vielfach dem Beruf die Funktion zugesprochen, die überbetriebliche Kommunikation über Arbeitsvermögen und damit die Allokation des Einzelnen auf dem Arbeitsmarkt zu ermöglichen. Andere Positionen begreifen unter den genannten Bedingungen das Konstrukt der Karriere als funktionales Äquivalent für den Beruf. Ich sehe einen gewissen Widerspruch darin, dass der Arbeitskraftunternehmer im Sinne eines Unternehmers seiner selbst vor allem auf die Kenntlichmachung seiner *Individualität* angewiesen ist, jedem allgemeinen Konzept wie dem des Berufs oder der Karriere jedoch definitorisch eine gewisse *Überindividualität* zu eigen ist. So gesehen bedürfen diese Kategorien einer Ergänzung, die der Kenntlichmachung von Individualität dient.

Für Butler sind Konstitution als Subjekt und Sichtbarwerdung im Sozialen *ein* Vorgang: Subjektivation *ist* Sichtbarwerdung. Sichtbarwerdung begreift sie als *Bezeichnung* des Ortes im Sozialen mittels *Kategorien, Begriffen* und *Namen*. Dabei privilegiert sie den Namen in gleicher Weise wie Lyotard und Waltz: Im Gegensatz zu Kategorien und Begriffen bezeichne der Name etwas *Individuelles*. Es ließe sich daher schlussfolgern, dass der *Name der Kenntlichmachung von Individualität und damit der Ergänzung allgemeiner Begriffe wie dem des Berufs oder der Karriere zwecks Inklusion des Arbeitskraftunternehmers dient*.

Wir hatten gesehen, dass Waltz eine wichtige Differenzierung hinsichtlich des Namens vornimmt: Während in der bürgerlichen Welt der dem Individuum zugewiesene Name eine dauerhafte soziale Existenz sichergestellt habe, müsse sich das Individuum in der Postmoderne einen Namen *machen*. Warum? Für die bürgerliche Welt spricht Waltz von einer Verbindung der Ökonomie und der medialen Welt (der Welt der Sprache, der Bedeutungen und des Sozialen) vermittels eines Systems aus Familien und Familiennamen. Innerhalb dieses Systems stelle der Name eine dauerhafte und anerkennungswürdige soziale Existenz sicher. In der Postmoderne sei die Verbindung zwischen Ökonomie und medialer Welt gekappt, die mediale Welt habe sich in ein Nebeneinander verschiedenster medialer Spiele aufgesplittert. Zur Sicherstellung einer sozialen Existenz müsse sich das Individuum nunmehr einen Namen *machen*. Das heißt, es müsse seinen empirischen Namen innerhalb eines oder mehrerer dieser medialen Spiele mit Bedeutungen versehen. Das wiederum bedeutet eine Unterwerfung unter die dort jeweils herrschenden Reglementierungen. So gesehen kommt Waltz' Wendung, *sich einen Namen zu machen* Butlers Vorstellung von *Subjektivation* sehr nahe.

Für die Inklusion des Arbeitskraftunternehmers bedeutet dies zweierlei: Erstens erscheint es plausibel, dass der Name auf dem Wege der Kenntlichmachung individuellen Arbeitsvermögens der Inklusion des Arbeitskraftunternehmers dient und in diesem Sinne allgemeine Konzepte wie die des Berufs oder der Karriere zu ergänzen vermag. Insoweit ließe sich die Wendung, sich „einen Namen zu machen“, durchaus wörtlich nehmen: Wie ein Unternehmen ist auch der Arbeitskraftunternehmer genötigt, seinen („Marken“-) Namen bekannt zu machen.³

Wenn damit zweitens der Vorgang, sich einen Namen zu machen, als Inklusion und *zugleich* als Subjektivation zu interpretieren ist, dann ist die *Inklusion des Arbeitskraftunternehmers* mit den selben *Unsicherheiten* behaftet, die ich oben hinsichtlich der Subjektivation bereits genannt hatte: Um seinen Namen mit Bedeutungen zu versehen, muss der Arbeitskraftunternehmer sich Kriterien unterwerfen, die intransparent, pluralisiert und erst *es post* bestimmbar sind. Und deshalb ist auch die Inklusion des Arbeitskraftunternehmers durch die oben ausgeführte neue Abhängigkeit vom Unternehmen beziehungsweise Arbeitgeber (oder, um in der Terminologie des Arbeitskraftunternehmers zu bleiben: vom Abnehmer des „Produkts“ Arbeitsleistung) gekennzeichnet.

Zur Beantwortung der Frage nach der Bildung des Arbeitskraftunternehmers:

Mit dem Berufskonzept war für die Berufspädagogik stets die Hoffnung verbunden, die Qualifizierung für die Ausübung einer Erwerbstätigkeit (und damit die *Inklusion* in den Arbeitsmarkt) mit dem erziehungswissenschaftlichen *Bildungsbegriff* zu versöhnen. Wenn nun als Folge des Wandels der Arbeit an die Stelle des verberuflichten Arbeitnehmers zunehmend die Gegenfigur des Arbeitskraftunternehmers tritt, so ist folgerichtig zu fragen, wie ein erziehungswissenschaftlicher Bildungsbegriff sowohl in affirmativer wie in emanzipatorischer Hinsicht gedacht werden müsste, der diesem Wandel Rechnung trägt: in affirmativer Hinsicht, weil zu fragen ist, ob Bildung im erziehungswissenschaftlichen Sinne etwas mit den Anforderungen zu tun hat, die an den Arbeitskraftunternehmer gestellt werden, in emanzipatorischer Hinsicht, weil zu fragen ist, ob Bildung im erziehungswissenschaftlichen Sinne etwas mit

3 Interviewzitate aus empirischen Untersuchungen plausibilisieren diese These, vgl. bspw. aus der Untersuchung von Wilkens (2004, 48) folgendes Zitat der Interviewten F4: „Ich hatte dann auch immer das Telefon an und dann wusste der Chef, es war drei Uhr (nachts, Anmerkung UW), dass er bei mir jederzeit anrufen konnte, und ich fuhr raus, wenn irgendwo eine Fabrik abbrannte, weil *damit kann man sich einen Namen machen*, wenn man bereit ist, jederzeit raus zu fahren.“ (Herf. F.E.)

dem Widerstand zu tun hat, den der Arbeitskraftunternehmer seiner Unsicherheit und Abhängigkeit möglicherweise entgegenzubringen vermag.

Judith Butler verbindet Subjektivierung in *zweifacher* Hinsicht mit einer Dynamik: Einerseits – wie oben beschrieben –, weil das fortgesetzte Begehren nach Unterwerfung in die fortwährenden Wiederholung der Unterwerfung münde, aus der fortgesetzte Handlungsfähigkeit resultiere. Handlungen wiederum setzten erneut die „Macht“ ein, die die Handlungsfähigkeit allererst begründe. Mit der Beschreibung der fortwährenden Wiederholung dieses Zirkels aus Unterwerfung und Handlung ist jedoch noch nichts darüber ausgesagt, wie eine Weiterentwicklung von Gesellschaft oder Subjekt möglich ist. Wenn die Handlung eines Subjekts die Unterwerfung unter eine bestehende „Macht“ voraussetzt und es *diese* „Macht“ ist, die erneut aufgerufen und fortgeschrieben wird, dann scheint Entwicklung ausgeschlossen.

Butler formuliert aber noch in einer zweiten Hinsicht eine Dynamik der Subjektivierung: Ihr zentrales Argument ist die Annahme einer *Diskontinuität* zwischen dem Akt der Unterwerfung und dem der Wiedereinsetzung der „Macht“ im Zuge der Handlung eines Subjekts. Mittels verschiedener Argumentationsstränge und Referenzen versucht Butler zu zeigen, dass zwischen Unterwerfung und Wiedereinsetzung die „Macht“ eine Richtungsumkehr erfahren könne und dass die Resignifikation und Bedeutungsverschiebung sprachlicher Zeichen die „Macht“ in nicht determinierbare Richtungen zu lenken erlaube. Deshalb impliziert Subjektivierung aus ihrer Sicht ein *Zugleich* aus Unterwerfung und Widerständigkeit.

Offen blieb hingegen das *Movens* dieser Dynamik – die diesbezügliche Kritik Honneths an ihrer Konzeption hatte ich ausgeführt. Mit Lyotard indes ließ sich zeigen, dass „etwas“ in bestehenden sprachlichen Formationen (Sätzen, Diskursarten) immer ausgeschlossen bleibt und deshalb zu seiner Artikulation *drängt*: Neue Sätze und Diskursarten müssen gefunden werden, um diesem „etwas“ Ausdruck zu verleihen. In Lyotards Konzeption wiederum wird hiermit zwar das *Movens* dieser Dynamik deutlicher, dafür bleibt der Vorgang selbst unbeschrieben. Mit Butler ließe sich der Vorgang der Hervorbringung neuer Sätze und Diskursarten als Prozess der Richtungsumkehr, Bedeutungsverschiebung und Resignifikation begreifen. Ließe sich von hier aus ein erziehungswissenschaftlicher Bildungsbegriff im oben formulierten Sinne ausarbeiten? Ganz offensichtlich ist eine Ergänzung der im zweiten Teil meiner Untersuchung vorgenommenen subjekt- und gesellschaftstheoretischen Lektüre um eine bildungstheoretische angezeigt.

Teil III

Bildung

Einführung

Ich hatte es in meiner Einleitung bereits skizziert: G. Günter Voß und Hans J. Pongratz (1998, 155), die Autoren der Arbeitskraftunternehmer-These, verorten die „Schlüsselqualifikationen des Arbeitskraftunternehmers“ in der Nähe eines „klassischen Bildungsideal[s] der ganzheitlich entwickelten Persönlichkeit.“ Mit dieser Diagnose möchten sie sich nicht nur einem „derzeitigen bildungspolitischen Trend zur unmittelbar berufsfunktionalen Verschlankung und Ausdünnung von Bildung und Ausbildung“ entgegenstellen, die Autoren konstatieren auch, dass die Schlüsselqualifikationen des Arbeitskraftunternehmers „bisher so gut wie nicht expliziter Bestandteil der etablierten Bildungsagenda (und auch nicht der entsprechenden Wissenschaften)“ sind (ebd.). Sosehr man aus erziehungswissenschaftlicher Sicht geneigt ist, ihrer Positionierung gegen eine „unmittelbar berufsfunktionale[.] Verschlankung und Ausdünnung von Bildung und Ausbildung“ zuzustimmen, sosehr bleiben zwei Fragen unbeantwortet: Ist es wirklich so, dass die „entsprechenden Wissenschaften“ (also auch die Erziehungswissenschaft) diese Schlüsselqualifikationen nicht explizit zum Gegenstand ihrer Betrachtung machen? Und Inwieweit entsprechen die „Schlüsselqualifikationen des Arbeitskraftunternehmers“, die Voß und Pongratz in die Nähe eines „klassischen Bildungsideals“ rücken, tatsächlich einem erziehungswissenschaftlichen Bildungsbegriff?

Das heißt: Im abschließenden, dritten Teil meiner Untersuchung geht es erstens darum, aktuelle erziehungswissenschaftliche Konzeptionen des Bildungsbegriffs daraufhin zu prüfen, inwieweit sie sich auf den Arbeitskraftunternehmer beziehen lassen. Zweitens ist nach deren Nähe zu den „Schlüsselqualifikationen des Arbeitskraftunternehmers“ in der Formulierung Voß' und Pongratz' zu fragen. Ziel ist nicht, eine neue und abgeschlossene Konzeptualisierung von Bildung zu entwerfen. Vielmehr möchte ich Aspekte einer Neubestimmung des Bildungsbegriffs herausarbeiten, die sich auf den Arbeitskraftunternehmer beziehungsweise auf das postfordistische Kalkül beziehen lassen.

Werfen wir zunächst einen Blick auf Voß' und Pongratz' Aufzählung der „Schlüsselqualifikationen des Arbeitskraftunternehmers“:

„aktive Produktivitätsorientierung und Marktorientierung hinsichtlich der eigenen Fähigkeiten und Leistungen, Fähigkeiten zur flexiblen Selbstorganisation von Alltag und Lebenslauf, Kompetenzen zum flexiblen Identitätsmanagement sowie zur Ichstabilisierung und Autonomisierung, komplexe Lernfähigkeiten sowie Sozial- und Kommunikationsqualifikationen einschließlich der Fähigkeiten zur Bildung und Stabilisierung sozialer Integrationsräume (d.h. Fähigkeiten zur Selbstsozialisation und Sozialkonstruktion), Kompetenzen zur Regulierung und Begrenzung der Selbstausbeutung u.v.a.m.“ (Ebd.)

Eine explizite Nähe dieser Aufzählung zum erziehungswissenschaftlichen Bildungsbegriff wird nicht unmittelbar ersichtlich, vielmehr fällt an dieser Aufzählung zunächst auf, dass sie sich in vielen Aspekten den Debatten von „Managementliteratur“ und Berufspädagogik subsumieren lässt.¹ Entscheidend ist aber noch etwas anderes: Einige der hier versammelten Punkte bedürfen, betrachtet man sie aus der im zweiten Teil meiner Untersuchung entwickelten Perspektive, einer genaueren Betrachtung: „Ichstabilisierung und Autonomisierung“ sowie „Fähigkeiten zur Selbstsozialisation und Sozialkonstruktion“ beispielsweise wären aus der Sicht Butlers kritisch auf ihre Implikationen und Voraussetzungen hin zu befragen. Zudem bleibt das Verhältnis der genannten „Schlüsselqualifikationen“ zum erziehungswissenschaftlichen Bildungsbegriff unbestimmt. Ließe sich eine Brücke zwischen den Ergebnissen der Lektüre aus dem zweiten Teil meiner Untersuchung und dem erziehungswissenschaftlichen Bildungsbegriff schlagen, um die *Bildung des Arbeitskraftunternehmers* auszuleuchten?

Um diesen Brückenschlag zu versuchen, werde ich im Folgenden (Kapitel 10) dem Denken von *Unterwerfung, Anerkennung* und *radikaler Pluralität*, wie es im zweiten Teil meiner Untersuchung ausgeführt wurde, innerhalb aktueller bildungstheoretischer Konzeptionen nachspüren. Auf diesem Wege

1 Hinsichtlich der „Managementliteratur“ trifft dies beispielsweise auf „aktive Produktivitätsorientierung und Marktorientierung hinsichtlich der eigenen Fähigkeiten und Leistungen“ oder die „flexible[.] Selbstorganisation von Alltag und Lebenslauf“ zu (vgl. zur „Managementliteratur“ Kapitel 2 meiner Untersuchung), hinsichtlich der Berufspädagogik beispielsweise auf „komplexe Lernfähigkeiten sowie Sozial- und Kommunikationsqualifikationen“ (vgl. zur Berufspädagogik Kapitel 3 meiner Untersuchung). Auch der unter anderem von G.G. Voß verfasste „Arbeitsbericht“ zur „Subjektivierung von Bildung“ (Egbringhoff u.a. 2003) liefert kaum Hinweise auf die *Bildung des Arbeitskraftunternehmers* im erziehungswissenschaftlichen Sinne: Die Autoren thematisieren zwar kurz den „aufklärerischen Anspruch“ des Bildungsbegriffs aus „bildungstheoretisch geprägter Perspektive“ sowie „Bezüge zum Neuhumanismus und [zu] einer geisteswissenschaftlichen Pädagogik“ (ebd., 41), machen aber deutlich, dass sie sich im weiteren Verlaufe ihrer Untersuchung hiermit nicht auseinanderzusetzen gedenken, sondern einen „neutrale[n]“ Begriff von Bildung“ verwenden, der „im sehr allgemeinen Sinne auf im Bildungssystem vermittelte und angeeignete Handlungsfähigkeiten“ verweise (ebd.).

werden sich Aspekte eines Bildungsbegriffs rekonstruieren lassen, die auf den Arbeitskraftunternehmer bezogen werden können. Im Anschluss daran (Kapitel 11) werden die Einsichten meiner Überlegungen zusammengeführt, um den Blick auf die *Bildung des Arbeitskraftunternehmers* zu schärfen: Es wird sich erweisen, dass es ein weiter Weg ist von den „Schlüsselqualifikationen des Arbeitskraftunternehmers“ zu dessen Bildung und dass letztere paradoxe Gesichtspunkte aufweist, die eine dichotome Unterscheidung in affirmative und emanzipatorische Aspekte schwierig macht.

10 Zur Neubestimmung des Bildungsbegriffs

„Zur Neubestimmung des Bildungsbegriffs“ – so ist ein Aufsatz Helmut Peukerts aus dem Jahr 1998 betitelt, in dem er den Versuch unternimmt, den erziehungswissenschaftlichen Bildungsbegriff vor dem Hintergrund aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen und Problemlagen zu reformulieren. Hiermit sind zwei Implikationen verbunden: Einerseits scheint der erziehungswissenschaftliche Bildungsbegriff auch angesichts aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen und Problemlagen seine Funktion als „zentrale Orientierungskategorie für die pädagogische Reflexion“ (Koller 1999, 11) beizubehalten; andererseits aber ist es offensichtlich nötig, vor dem Hintergrund solcher zeitdiagnostischen Einsichten den traditionellen erziehungswissenschaftlichen Bildungsbegriff neu zu bestimmen. Beiden Perspektiven fühle ich mich in meinen Überlegungen verpflichtet. Der Versuch einer Neubestimmung bedarf jedoch zunächst einer Bestimmung dessen, was neu bestimmt werden soll.

„Bildung“ ist ein Begriff der deutschen Sprache, dem ein Äquivalent in anderen Sprachen weitgehend fehlt.¹ Etymologisch besteht eine große Nähe zwischen „Bildung“ und „Bild“, somit können Wurzeln des Bildungsbegriffs bis zu theologischen Überlegungen des Mystikers Meister Eckart zur Gottesebenbildlichkeit des Menschen aus dem 14. Jahrhundert zurückverfolgt werden (vgl. Koller 2004, 73). Das klassische Wörterbuch der Deutschen Sprache der Gebrüder Grimm gibt dem Begriff „Bildung“ unter Rückgriff auf die lateinischen Wendungen *imago*, *forma*, *formatio*, *institutio* und *cultus animi*,

1 Wird von „Bildung“ gesprochen, so wird in anderen Sprachen zumeist der deutsche Begriff eingesetzt (vgl. bspw. Gur-Ze'ev 2002; Løvlie & Standish 2002; Nordenbro 2002). Bei Versuchen, den deutschen Bildungsbegriff in andere Sprachen zu übersetzen, droht eine Sinnentstellung, wie die Übersetzung von Adornos *Theorie der Halbbildung* (1972) in das englische *Theorie of Half-Education* deutlich macht (vgl. Løvlie & Standish 2002, 317). In diesem Artikel Adornos ist von „Erziehung“ nicht die Rede; „Erziehung“ und „Bildung“ sind zwei unterschiedliche Konzepte (vgl. Koller 2004).

humanitas die Bedeutungen Bild, Gestalt, Gestaltung sowie Kultivierung der Seele (vgl. Nordenbro 2002, 341). Der Hinweis auf „Gestalt“ und „Gestaltung“ zeigt, dass „Bildung“ sowohl einen Prozess als auch das Ergebnis eines Prozesses bezeichnet (vgl. ebd.; ebenso Peukert 1998, 24).

Lexikalisch wird der zeitgenössische Bildungsbegriff definiert als „Entfaltung der intellektuellen, sittlichen, körperlichen und praktischen Anlagen des Menschen zu einer individuellen Ganzheit“ (Prechtl & Burghard 1996, 75). Betrachtet man allerdings die aktuelle erziehungswissenschaftliche Debatte, so kann von einer einheitlichen oder konsistenten Begriffsbestimmung oder -verwendung kaum die Rede sein. So identifiziert beispielsweise Elisabeth Sattler (2003) in ihren Überlegungen zur *Bildung, die an der Zeit ist* sechs aktuelle erziehungswissenschaftliche Konzeptionen von Bildung, die in der Zusammenschau ein derart heterogenes Bild abgeben, dass sie gar nicht erst den Versuch unternimmt, eine Synthese dieser Konzeptionen zu leisten oder einer bestimmten Konzeption eine privilegierte Stellung einzuräumen.²

Tenorth, Lenzen, Hansmann und Marotzki werfen ein je eigenes Licht auf die Vielgestaltigkeit der Debatten über Bildung. Tenorth (1997, 970) ist hinsichtlich einer „klaren und distinkten Bestimmung des Begriffs“ ausgesprochen skeptisch. Vielmehr sei die „Rede von Bildung [...] immer noch diffus, versammelt Unvereinbares, bietet methodisch Differentes, manchmal auch nur dunkles Gerede oder nur ein politisch ambitioniertes kritisches Raisonement“ (ebd.). Das Problem sieht er darin, dass die Thematisierungsweisen von Bildung nicht nur durch eine systematisch bearbeitbare Heterogenität gekennzeichnet seien. Vielmehr konstatiert er eine „*Heteronomie* von Betrachtungsweisen“, ein „Sprechen nach unterschiedlicher Gesetzlichkeit“, welches „den Diskurs über Bildung innerhalb wie außerhalb der Erziehungswissenschaft so problematisch und konflikthaft erscheinen lässt“ (ebd., 971). Innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Diskussion identifiziert er vier Thematisierungsformen von Bildung: als „*Klassikerpflege und -exergese*“, in „*geschichtsphilosophischer, weltanschaulicher und utopischer Verwendung*“ (ebd., 976), als „*Platzhalter für das Unsagbare*“ (ebd., 977) und als „*Grundbegriff der Erziehungswissenschaft*“ (ebd., 979). Lenzen (1997) systematisiert die bildungstheoretische Debatte, indem er vier „*Dimensionen des Bildungsbegriffs*“ (ebd., 951) anführt: Bildung als „*individueller Bestand*“ (ebd.), als „*individuelles Vermögen*“ (ebd., 953), als „*individueller Prozess*“ (ebd.) sowie als „*individuelle Selbstüberschreitung und als Höherbildung der Gattung*“ (ebd., 954). Hansmann und Marotzki (1988) schließlich gehen davon aus, dass sys-

2 Den Hinweis auf diesen und viele weitere Texte und Textstellen zum erziehungswissenschaftlichen Bildungsbegriff verdanke ich Jenny Lüders. Hierfür und für ihr stets kritisch-konstruktives und ausgesprochen hilfreiches Feedback sowie die vielen anregenden Diskussionen bin ich ihr zu großem Dank verpflichtet.

tematische Formulierungsversuche des Bildungsbegriffs immer vor einem spezifischen Kontext erfolgen. Ihre Zusammenstellung bildungstheoretischer Entwürfe gliedern sie deshalb anhand folgender Kontexte: „Arbeit“, „Wissenschaft und Politik“ (ebd., 14), „Subjektivitätskonstitution und Wirklichkeitsverarbeitung“ sowie „Werteorientierung, Ethik und Religion“ (ebd., 15).

Bemerkenswert an diesen Zusammenstellungen ist, dass nicht nur die Verwendungs- und Thematisierungsformen von Bildung einer gewissen Heterogenität (oder Heteronomie) zu unterliegen scheinen, sondern dass auch die Versuche einer Systematisierung zu recht unterschiedlichen und wenig kompatiblen Ergebnissen führen. Aus diesem Grund möchte ich weder den Versuch einer weiteren Systematisierung unternehmen, noch einem bildungstheoretischen Eklektizismus Vorschub leisten, indem ich ohne systematische Grundlage einen oder mehrere bildungstheoretische Ansätze privilegiere. Im Rahmen meiner Überlegungen scheint vielmehr ratsam, die theoretischen Ansatzpunkte aus dem zweiten Teil meiner Untersuchung als Ausgangspunkte für die Suche nach Aspekten einer Neubestimmung des erziehungswissenschaftlichen Bildungsbegriffs unter den Bedingungen einer postfordistischen Arbeitswelt zu wählen. Nach einer Rekonstruktion von Grundlagen und Entwicklungen des erziehungswissenschaftlichen Bildungsbegriffs werde ich daher Konzeptionen eines solchen Begriffs diskutieren, die Spuren von oder explizite Bezüge zu Butlers Denken von Unterwerfung, Honneths Denken von Anerkennung und Lyotards Denken einer radikalen Pluralität aufweisen.

Der erziehungswissenschaftliche Bildungsbegriff

Wenn ich die Diskussion des erziehungswissenschaftlichen Bildungsbegriffs mit einer Darstellung der Überlegungen Wilhelm von Humboldts beginne, so ist damit nicht impliziert, dass nicht schon früher von Bildung die Rede war. Jeder Privilegierung eines Anfangs oder Ursprungs ist etwas Gewaltförmiges inhärent, insofern andere Entwicklungslinien notwendigerweise ausgeblendet werden. Zum Verständnis einer Neubestimmung des Bildungsbegriffs scheinen Humboldts Gedanken jedoch aus zweierlei Gründen unverzichtbar zu sein: Einerseits sind Werk und Wirken Humboldts für Status und Formulierungsweisen des Bildungsbegriffs innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Debatte als besonders „folgenreich“ anzusehen (Koller 2004, 73). Andererseits lassen sich bereits innerhalb seiner Konzeption auch Keime einer Entwicklung ausweisen, in deren Folge „die ‚klassische‘ Konzeption von Bildung im 19. Jahrhundert in sozialen und kulturpolitischen Auseinandersetzungen soweit entschärft wurde, bis sie zur Legitimation des Gegenteils dessen geeignet schien, was sie angestrebt hatte“ (Peukert 1998, 18).

Als Ausgangspunkt seiner Darstellung der Humboldt'schen Vorstellung von Bildung wählt Koller folgende viel zitierte Textstelle: „Der wahre Zweck

des Menschen – nicht der, welchen die wechselnde Neigung, sondern welchen die ewig unveränderliche Natur ihm vorschreibt – ist die höchste und proportionirlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen.“ (Humboldt 1980 [1792], 64, zitiert nach Koller 2004, 74)³ Dieser Textstelle entnimmt Koller sowohl den Ausgangspunkt als auch die vier Bestimmungen von Humboldts Bildungsbegriff.

Als *Ausgangspunkt* begreift er die Frage nach dem *Zweck* des Menschen, und zwar nicht im Hinblick auf wechselnde äußere Anforderungen oder individuelle Neigungen, sondern hinsichtlich seiner ewig unveränderlichen Natur. Humboldts Blick ist dabei auf die „Kräfte“, das heißt die „Anlagen“ oder „Potenziale“ gerichtet, die dem Menschen eben „nur als Möglichkeit zukommen“, und die es deshalb zu entfalten – zu *bilden* – gelte (ebd., 75).

Als *erste* der vier *Bestimmungen* von Humboldts Bildungsverständnis ist der Aspekt anzusehen, dass in seiner Formulierung die Entfaltung von *Kräften* im Zentrum steht. Mit Koller ließe sich diese Bestimmung dahingehend interpretieren, dass Bildung darin bestehe, „die dem Menschen innewohnenden Möglichkeiten, sein Menschsein, möglichst umfassend zu verwirklichen“ (ebd., 76). Bildung in diesem Sinne lässt sich als *formale* Bildung kennzeichnen, geht es doch um die Bildung von Kräften, Potenzialen oder Möglichkeiten und nicht im Sinne einer *materialen* Bildung um die Aufnahme und den Besitz von Inhalten und Wissen (vgl. Schaub & Zenke 1995, 134f., 237f.). Als *zweite* Bestimmung sieht Koller den Umstand an, dass Bildung nach Humboldt auf die „*höchste Entfaltung*“ der menschlichen Kräfte zielt, dass, anders gesagt, die „menschlichen Anlagen so hoch bzw. so weit wie möglich entwickelt werden sollen“ (Koller 2004, 76). Humboldts Formulierungen legen das Vorhandensein einer Vielzahl verschiedener Kräfte des Menschen

3 Koller zitiert hier aus: Humboldt, Wilhelm von: Ideen zu einem Versuch, die Gänze der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen. In: Ders.: Werke in fünf Bänden, hrsg. von Andreas Flittner und Klaus Giel, Bd. 1. 3. Aufl. Darmstadt, 56-233. Daneben zieht er zur weiteren Vertiefung seiner Diskussion des Bildungsverständnisses Humboldts besonders dessen folgende Schrift heran: Humboldt, Wilhelm von: Theorie der Bildung des Menschen. In: Ders.: Werke in fünf Bänden, hrsg. von Andreas Flittner und Klaus Giel, Bd. 1. 3. Aufl. Darmstadt, 234-240. Neben den Ausarbeitungen Kollers liegen eine Reihe weiterer erziehungswissenschaftlicher Abhandlungen zu Humboldts Bildungsbegriff vor. Für meine Untersuchung hätte sich über die Rekonstruktion von „Klassikern“ der Humboldt-Rezeption (Benner 1990, Menze 1965, 1975) und der von mir nur zur Ergänzung herangezogenen Zusammenfassung Blankertz' (1982, 116ff.) hinaus insbesondere die Berücksichtigung von Benner (1989) hinsichtlich des Zusammenhangs von Bildung und Politik sowie Spranger (1973) [1923] hinsichtlich des Zusammenhangs von Allgemeinbildung und Berufsbildung angeboten. Neben der Aktualität und Übersichtlichkeit ist es insbesondere der Explikation des Stellenwerts der Sprache in Humboldts Werk geschuldet, dass ich mich im Folgenden auf Koller 2004 beziehe.

nahe, deshalb kann bei deren höchster Entfaltung zumindest potenziell ein Konkurrenzverhältnis zwischen ihnen angenommen werden. Diesem Aspekt begegnet Humboldt mit einer *dritten* Bestimmung: Bildung begreift er als „*proportionierlichste*“, also möglichst ausgewogene Entfaltung der menschlichen Kräfte (ebd.). Wie Koller herausstellt, bezieht sich diese Ausgewogenheit bei Humboldt auf die „Entfaltung *aller* menschlichen Kräfte, nicht nur des ‚Verstandes‘, sondern auch der ‚Einbildungskraft‘ oder Phantasie und auch der sinnlichen Anschauung bzw. Wahrnehmungsfähigkeit“ (ebd., 77). Nun könnte man annehmen, zwischen der höchsten Entfaltung einer oder mehrerer Kräfte einerseits und der ausgewogenen Entfaltung aller Kräfte andererseits bestehe ein gewisser Widerspruch. Koller zufolge antwortet Humboldts *vierte* Bestimmung von Bildung auf dieses Problem: Bildung ist bei Humboldt als Entfaltung der Kräfte des Menschen zu einem „*Ganzen*“, das heißt, zu einem „harmonischen Gesamteindruck“ zu verstehen (ebd.).

Auch wenn diese vier Bestimmungen von Bildung zunächst eher auf das einzelne Individuum bezogen erscheinen: Sie enthalten eine genuin gesellschaftliche Komponente. Koller zufolge birgt die Humboldt'sche Bildungstheorie, wenn man sie nur auf das Individuum bezieht, nämlich einen Widerspruch: Einerseits soll das Individuum sich in einer Weise bilden, dass es „seine menschlichen Potenziale“, also das, „was ihn als Menschen ausmacht“, in seiner Person verwirklicht (ebd., 78). Andererseits soll auch die Verschiedenheit, also die Individualität des Einzelnen gebildet werden (vgl. ebd.). Humboldts Lösungsvorschlag besteht darin, Bildung als „*gesellschaftliche Verwirklichung des Ideals*“ aufzufassen (ebd., 79): Im Zusammenspiel der Höherbildung der Individualität jedes Einzelnen entfalte die Gemeinschaft das menschliche Potenzial als Ganzes.

Das Humboldt'sche Bildungsverständnis verstand sich als Gegenpol zu einer utilitaristischen Pädagogik im Sinne der sogenannten *Philantropen*, die sich die „*Erziehung zur Brauchbarkeit*“ auf die Fahnen geschrieben hatte (ebd., 72) – ich hatte dies bereits in Kapitel 4 meiner Untersuchung skizziert. Humboldts Bildungsbegriff war Bestandteil einer Gegenbewegung gegen eine durch die Aufklärung entfachte Orientierung an Nützlichkeit und Rationalität. Diese Gegenbewegung ist unter dem Namen *Neuhumanismus* bekannt geworden; eines ihrer zentralen Kennzeichen war die Orientierung an Kultur und Sprache des antiken Griechenland (vgl. Blankertz 1982, 89ff.).

Ausgehend hiervon kann neben dem Ziel nun auch Humboldts Verständnis des *Prozesses* von Bildung genauer bestimmt werden. Auch wenn Bildung in seinem Verständnis formale Bildung ist – die Bildung von *Kräften* –, so bedarf es aus seiner Sicht doch der Materialität: eines Gegenstands, anhand dessen die Kräfte sich bilden. Für Humboldt ist dieser Gegenstand schlicht die *Welt*. Und den Prozess der Bildung versteht er als *Wechselwirkung* zwischen Individuum und Welt (vgl. Koller 2004, 80f.). Diese Wechselwirkung zerlegt

Koller in drei Bestimmungen: Sie solle *frei* sein, das heißt, alle Menschen sollten unabhängig von Stand, Status und Vorgaben in diese Wechselwirkung eintreten können, sie solle *rege* sein, das heißt, es handle sich um eine tätige Aneignung der Welt, nicht um ein lediglich rezeptives Geschehen, und sie solle *allgemein* sein, das heißt, kein Aspekt von Welt dürfe von dieser Wechselwirkung ausgeschlossen werden (vgl. ebd., 81ff.).

Hinsichtlich der Spezifizierung und Interpretation des Begriffs „Welt“ – also des Gegenstands der Wechselwirkung mit dem Individuum im Prozess der Bildung – gibt es in der Humboldt-Rezeption unterschiedliche Schwerpunktsetzungen: Der Umstand, dass Humboldt auch Sprachenforscher war, dient Koller als Grundlage für seine Interpretation, der zufolge die *Sprache*, oder genauer: verschiedene *Sprachen* als Medium und Gegenstand von Bildung anzusehen sind. Denn Sprache begreift Humboldt in der Interpretation Kollers keineswegs nur als Medium der Repräsentation von Welt. Vielmehr müsse Sprache als das „bildende Organ des Denkens“ verstanden werden (Humboldt 1960-81, Bd. III, 426; zitiert nach Koller 2004, 85).⁴ Jede Sprache stelle somit eine „eigene Ansicht der Welt“ dar (Koller 2004, 85). Deshalbreichere Humboldt zufolge „die Vielfalt der Sprachen die bildende Wechselwirkung von Ich und Welt, indem sie dem Ich neue Weisen des Denkens und Empfindens erschließt und so die Grenzen seiner bisherigen Weltansicht erweitert“ (ebd., 86). Diese Wechselwirkung sei dabei keineswegs nur auf das Erlernen von Fremdsprachen bezogen, sondern meine „jeden Dialog mit anderen Menschen, in dem sich ein Subjekt auf die fremde ‚Weltansicht‘ seines Gegenübers einlässt und auf diese Weise seine eigene ‚Weltansicht‘ erweitert oder sogar überschreitet“ (ebd., 87).⁵

Blankertz' Interpretation nimmt ihren Ausgang bei Humboldt als Protagonisten des Neuhumanismus. Für Blankertz ist in erster Linie das antike Griechenland als derjenige Gegenstand im Sinne Humboldts anzusehen, anhand dessen Bildung statt hat, denn im antiken Griechenland hätte sich laut Humboldt „Humanität in reiner Form verwirklichen“ können (Blankertz 1982, 104): „Das Studium der Griechen sollte ein Studium des Menschen überhaupt sein.“ (Ebd.) Und auch Blankertz wirft einen Blick auf den Sprachenforscher Humboldt, nur hebt er nicht die Vielgestaltigkeit unterschiedlicher, sondern die Bedeutung der griechischen Sprache hervor: Da Humboldt „die Sprache als sinnfälligsten Ausdruck einer Nation verstand, musste in der

4 Koller zitiert hier: Humboldt, Wilhelm von 1960-81: Werke in fünf Bänden, herausgegeben von Andreas Flittner und Klaus Giel, Darmstadt.

5 Koller hat diesen Gedanken an anderer Stelle (1997; 1999, 51ff.) ausführlich ausgearbeitet und zu einem der Ausgangspunkte seiner eigenen Bildungskonzeption gemacht; vgl. dazu den betreffenden Abschnitt des vorliegenden Kapitels meiner Untersuchung.

Sprache eines so zur Norm erhobenen Volkes wie des griechischen das inhaltliche Zentrum aller Bildungsmöglichkeiten vermutet werden“ (ebd.).

Für Blankertz ist Humboldts Privilegierung der griechischen Sprache ein wichtiger Aspekt der „Trennung der Bildung von der gesellschaftlichen Wirklichkeit“ (ebd., 94). In genau dieser Trennung sieht Blankertz den Keim für eine Entwicklung angelegt, in deren Folge ein gegen die Nutzbarmachung des Menschen in Stellung gebrachter Bildungsbegriff selbst zur Stabilisierung einer Gesellschaft beitrug, die die Fixierung einer hierarchischen Ordnung zum Zwecke der Nutzbarmachung von Menschen zum Ziel hatte: Eine von der Sphäre der Arbeitswelt abgekoppelte Beschäftigung mit Bildungsinhalten wie der griechischen Sprache sei nur für das privilegierte Bürgertum überhaupt möglich gewesen. Daher habe der Bildungsbegriff mit seiner Fixierung auf von der Arbeitswelt losgelöste Inhalte die Vormachtstellung des Bürgertums zementiert und somit der Stabilisierung der hierarchischen Gesellschaftsordnung gedient (vgl. ebd., 135ff., 155ff., 181ff.). Der formale Bildungsbegriff Humboldts, der die Bildung von Kräften zum Ziel von Bildung erklärt hatte und Inhalte nur als Mittel zum Erreichen dieses Zwecks ansah, hatte sich in einen materialen Bildungsbegriff gewandelt, der den Besitz von Wissensbeständen (beispielsweise die Beherrschung der griechischen Sprache oder die Kenntnis griechischer Dramen) selbst zum Ziel von Bildung erklärte.⁶ Und der Besitz von Wissensbeständen dieser Art diene der Festigung und Sichtbarmachung gesellschaftlicher Privilegien.

Ausgehend von dieser Kritik hat Blankertz mittels einer dialektischen Denkfigur gerade spezielle, auf die Arbeitswelt bezogene Inhalte zu denjenigen Gegenständen erklärt, anhand derer die Bildung von Kräften im Sinne Humboldts statt hat.⁷ Kritik am Bildungsbegriff ist seither jedoch weiterhin

6 Ebendieses Verständnis von Bildung kritisiert Adorno in seinem pointierten Aufsatz aus dem Jahre 1959 (1972) als *Halbbildung*. Wie aktuell diese Kritik heute noch ist, lässt sich nicht nur an der wiederholt aufflammenden Diskussion in der Presse um einen „Bildungskanon“ ablesen, sondern auch und vor allem an Veröffentlichungen wie derjenigen von Dietrich Schwanitz (1999), die schon im Titel verrät, welches Verständnis von Bildung hier vorherrscht: *Bildung: alles, was man wissen muss*.

7 Wie bereits in Kapitel 4 meiner Arbeit skizziert, vertritt Blankertz in seiner Habilitationsschrift *Berufsbildung und Utilitarismus* aus dem Jahre 1963 die These, „die Wahrheit der Idee der Allgemeinbildung“ sei heute „in der beruflichen Bildung aufzuheben“ (Blankertz 1986, I). Um diese These zu entfalten, bedient er sich der Denkfigur der Dialektik von Herrschaft und Knechtschaft, die Hegel in seiner *Phänomenologie des Geistes* formuliert. Blankertz begreift diese Dialektik als Dialektik von Allgemeinem und Besonderem und meint gerade dieser Denkfigur die Bildungskraft von Arbeit entnehmen zu können: „Während der Knecht im Dienste des Herrn die Sache meistert und so mit der Bildungskraft der Arbeit zum Meister wird, zeigt die Bildungsohnmacht des bloßen Genusses, dass das Wesen der Herrschaft, das verkehrte dessen ist, was sie sein will: die

und in verschiedener Hinsicht geübt worden, so kritisiert in ähnlicher Argumentationsrichtung wie Blankertz Peter Euler noch im Jahre 2003 die „idealistische Abgehobenheit“ des Bildungsbegriffs verbunden mit „der Ausblendung seiner ihm eigenen Herrschaftsfunktion“ (ebd., 413).

Dieser letzte Aspekt wird in ähnlicher Weise auch aus einer theoretisch gänzlich anders ausgerichteten Position kritisch vorgebracht: Jenny Lüders (2007) rekonstruiert diesbezügliche Ausführungen von Jan Masschelein und Norbert Ricken⁸, die mittels theoretischer Annahmen Foucaults die Verstrickungen von Bildung und Macht herleiten. Auf Grundlage der bereits in Kapitel 2 meiner Untersuchung diskutierten Vorstellungen Foucaults über „Macht“, „Pastoralmacht“ und „Gouvernementalität“ führen die Autoren die „Bildungsidee als grundlegende Struktur einer historisch neuen Machtform vor: eine Macht durch ‚Führung der Führungen‘“ (ebd., 12). Bildung als individuelle Selbstvervollkommnung sei von vornherein an den Gedanken der Ingebrauchnahme der Individuen gekoppelt gewesen. Auf dem Hintergrund des Wirkens einer „Pastoralmacht“ werde das Individuum mittels pädagogischer Maßnahmen „in seinen individuellen Versuchen der vervollkommnenden Selbstführung *geführt*“ (ebd.). Die im Bildungsbegriff aufgehobene gegen gesellschaftliche Zwänge gerichtete Idee von Freiheit werde somit korrumpiert

Wahrheit des selbstständigen Bewusstseins ist das knechtische Bewusstsein.“ (Blankertz 1982, 140; die Herkunft der von Blankertz zitierten Passage wird leider nicht kenntlich gemacht, es erscheint aber plausibel, dass es sich hier um ein Zitat aus Hegels *Phänomenologie des Geistes* handelt.) Und weiter: „Die unerlässliche Bedingung der Bildung, die beides in sich aufzuheben vermag, nämlich dass Allgemeine im Besonderen, war damit erwiesen im Prinzip der Sachlichkeit.“ (Ebd., 141) Leider wirft die fünfseitige Zusammenfassung Blankertz' (1982, 137ff.), aus der diese Zitate stammen, aus meiner Sicht mehr Fragen auf als sie zu beantworten vermag. Zum tieferen Verständnis dessen wäre eine eingehende Diskussion der Habilitationsschrift Blankertz' vor dem Hintergrund einer Relektüre von Hegels *Phänomenologie des Geistes* angebracht. Dies kann im Rahmen meiner Untersuchung nicht geleistet werden. Dass es letztlich weniger Blankertz dialektische Denkfigur war, die die Umsetzung der Verbindung allgemeinbildender und berufsbildender Bildungsgänge im Rahmen der Kollegscheule NRW prägte, sondern der Gedanke einer beruflichen Identität, hatte ich ebenfalls in Kapitel 4 ausgeführt (vgl. zusammenfassend zu Blankertz Lüth 1989). In ganz anderer Weise hat Wolfgang Klafki das Problem des Verhältnisses von Allgemeinem und Speziellem und die Frage nach den Gegenständen, anhand derer Bildung von Kräften im Sinne Humboldts statt hat, beantwortet: Für ihn stellen „Schlüsselprobleme unserer gesellschaftlichen wie individuellen Existenz“ Gegenstände in diesem Sinne dar (Klafki, 1986, 466). Klafki stellt hier seine Überlegungen explizit in die Tradition des Humboldt'schen Bildungsbegriffs und widmet seine Gedanken zugleich Herwig Blankertz (vgl. zu Klafki auch Koller 2004, 104ff. und Tenorth 2003, 429).

8 Lüders bezieht sich auf: Masschelein, Jan & Ricken, Norbert 2003: Do We (still) Need the Concept of *Bildung*? In: Educational Philosophy and Theorie 2003, Vol. 35, No. 2, S. 139-154.

durch die ebenfalls im Bildungsbegriff aufgehobene Führung durch individuelle Selbstvervollkommnung. Mit dieser „Komplizenschaft von ‚Bildung‘ und ‚Macht‘“ begründeten Masschelein und Ricken ihre Ablehnung des Bildungskonzepts (ebd. 13).

Als „theoretische Konsequenz“ aus der vielstimmigen Kritik am Bildungsbegriff „traten – zumeist versuchsweise – andere Begriffe an seine Stelle, zunächst der der Qualifikation, dann auch der des Lernens und in neuerer Zeit solche wie Selbstorganisation, Emergenz und Autopoiesis“ (Euler 2003, 413).⁹ Ich stimme Euler jedoch zu, dass schon der Versuch der Substitution des Bildungsbegriffs auf dessen „Unverzichtbarkeit“ verweist: Die „vom Begriff der Bildung eingenommene Position“ können wir somit „als irreduziblen Ort eines systematischen Problems der Pädagogik und Erziehungswissenschaft“ begreifen (ebd.). In diesem Sinne also scheint der Bildungsbegriff als „zentrale Orientierungskategorie für die pädagogische Reflexion“ (Koller 1999, 11) unverzichtbar zu sein. Wie aber ist eine Neubestimmung des Bildungsbegriffs vorzunehmen, die sich nicht erneut mit den genannten Kritikpunkten konfrontiert sieht?

Auch wenn sie deren Kritik teilt: Lüders zieht hieraus eine andere Schlussfolgerung als Masschelein und Ricken. Während diese das Bildungskonzept als Konsequenz ihrer Kritik ablehnen, bemerkt Lüders, dass mit Foucault „jedes Wissenskonzept notwendig mit Ausschlussprozeduren und Machteffekten“ einhergeht (Lüders 2007, 13). Es sei daher gar nicht möglich, „aus diesem Feld herauszutreten, um ‚neutrale‘, nicht von Macht kontaminierte Begriffe zu schaffen“ (ebd.). Deshalb habe Foucaults „‚Kritik‘ an den mit bestimmten Begriffen und Ideen aufgerufenen Wissensformationen und Machtmechanismen“ auch nie „auf die verwerfende Negation dieser Konzepte“ gezielt (ebd., 14). Mit Foucault gehe es vielmehr darum, die mit solchen Begriffen, Ideen und Konzepten verbundenen Machtmechanismen sichtbar zu machen, um diese Begriffe und Konzepte „anders zu denken“ (ebd.).

Zur Formulierung von Aspekten einer Neubestimmung des Bildungsbegriffs, der es darum geht, diesen anders zu denken, werde ich in den nächsten drei Abschnitten dieses Kapitels dem in Teil II meiner Überlegungen herausgearbeiteten Denken von *Unterwerfung*, *Anerkennung* und *radikaler Pluralität* innerhalb aktueller bildungstheoretischer Entwürfe nachspüren. Die so gewonnenen Aspekte gilt es dann im darauffolgenden Kapitel in zweierlei Hinsicht auf den Arbeitskraftunternehmer zu beziehen: Einerseits werde ich von den Anforderungen ausgehen, die an den Arbeitskraftunternehmer gestellt werden: Finden sich diese Anforderungen in den rekonstruierten Aspek-

9 Dass insbesondere aus berufspädagogischer Perspektive diese Aufzählung durch den Begriff der Kompetenz zu ergänzen wäre, sollte im Durchgang durch meine Überlegungen deutlich geworden sein.

ten einer Neubestimmung des Bildungsbegriffs wieder? Und inwieweit ist dem von Voß und Pongratz behaupteten Nexus zwischen diesen Anforderungen und dem erziehungswissenschaftlichen Bildungsbegriff zuzustimmen? Andererseits werde ich von einer Kritik an den Machtwirkungen von Bildung ausgehen: Liefern die in den folgenden drei Abschnitten herausgearbeiteten Aspekte einer Neubestimmung des Bildungsbegriffs eine aussichtsreiche Strategie, solche Machtwirkungen zu umgehen (oder besser: anzugehen; zumindest aber: sichtbar zu machen)? Und sind nicht gerade die von Voß und Pongratz herausgestellten Aspekte von „Ichstabilisierung“, „Autonomisierung“ und „Selbstsozialisation“ als Gegenstand einer solchen Kritik anzusehen? Um diese Perspektive auf die *Bildung des Arbeitskraftunternehmers* zu entwickeln, ist im Folgenden zunächst dem Denken von *Unterwerfung*, *Anerkennung* und *radikaler Pluralität* innerhalb aktueller bildungstheoretischer Entwürfe nachzuspüren.

Bildung und Unterwerfung (Bildung als Gabe)

Idealtypisch gesehen könnte man sagen, der Unterschied zwischen den Konzepten von Erziehung und Bildung bestehe darin, dass bei Erziehung ein intentionales Einwirken eines Erziehers auf einen „Zögling“ im Mittelpunkt steht, bei Bildung hingegen das, „*was der Zu-Erziehende selber tut* (nämlich sich zu bilden – und zwar in Auseinandersetzung mit seiner Umwelt, zu der ja auch andere und anderes gehören als nur Erzieher)“ (Koller 2004, 71). Auch wenn deutlich geworden sein sollte, dass Bildung im Sinne Humboldts keinesfalls als solipsistisches Geschehen aufgefasst werden kann, wird Bildung vielfach als *Selbstbildung* begriffen. Einen Gipfelpunkt dieser Auffassung stellt sicherlich der Versuch dar, Bildung als Autopoiesis im Sinne der Systemtheorie zu reformulieren (vgl. zu diesem Konzept Lenzen 1997; Tenorth 2003). Autopoiesis steht in der Sprache der Systemtheorie für *Selbsterschaffung*.¹⁰ Aus der Perspektive Butlers betrachtet muss diese Vorstellung kritikwürdig erscheinen, denn Butler stellt gerade die Unterwerfung als Vorbedingung von Existenz und Handlungsfähigkeit des Subjekts ins Zentrum ihrer Überlegungen.¹¹

10 „Autopoietische Systeme sind Systeme, die nicht nur ihre Strukturen, sondern auch die Elemente, aus denen sie bestehen, im Netzwerk ebendieser Elemente selbst erzeugen.“ (Luhmann 1997, 65)

11 Butler selbst hat keine Überlegungen hinsichtlich des erziehungswissenschaftlichen Bildungsbegriffs angestellt. Es gibt aber Konzeptionen, die diese Verbindung explizit herstellen, so beispielsweise diejenige von Gesa Heinrichs (2001). Heinrichs stellt jedoch Butlers Kritik am Begriff der (geschlechtlichen) Identität ins Zentrum ihrer Ausführungen. Butlers Subjektkonzeption, so wie ich sie rekonstruiert habe, ist meines Wissens noch nicht direkt mit dem erziehungswis-

Michael Wimmer steht einer Vorstellung von Bildung als Selbstbildung ebenfalls ausgesprochen skeptisch gegenüber. Wenn ich deshalb hier seine Konzeption einer *Gabe der Bildung* (Wimmer 1996a) als Versuch diskutiere, im Sinne Butlers jener Vorstellung ein anderes Denken von Bildung entgegenzusetzen, so muss ich dem zwei Einschränkungen vorwegschicken: *Ers-tens* ist der Bildungsbegriff nicht zentraler Fokus der Schriften Wimmers. Sein dekonstruktivistischer Zugang ist umfassender und auf die Pädagogik und den pädagogischen Diskurs insgesamt gerichtet. In diesem Sinne zielt sein Denken auf die Frage, „wie die stets erhobenen und auf Eindeutigkeit zielenden Wahrheits- und Geltungsansprüche des pädagogischen Diskurses die pädagogische Frage selbst verkennen und verstellen“ (Masschelein & Wimmer 1996, 9). Dabei ist sein Blick insbesondere darauf gerichtet, in der pädagogischen Begegnung ebenso wie im pädagogischen Diskurs den Anderen nicht auf dasselbe zu reduzieren, beispielsweise im Sinne einer universalistischen Vorstellung des Subjekts, sondern in seiner Alterität anzuerkennen (vgl. dazu Wimmer 1996b, 1996c). In seiner Vorstellung von einer *Gabe der Bildung* verknüpft er diese Perspektiven explizit mit dem erziehungswissenschaftlichen Bildungsbegriff, sie wird deshalb im Zentrum meiner Überlegungen stehen. Als *zweite Einschränkung* ist anzumerken, dass Wimmer sich nicht auf Butler bezieht. Seinem Konzept der *Gabe der Bildung* liegt jedoch insofern ein ähnliches Gedankengebäude zugrunde wie ihren subjekttheoretischen Überlegungen, als beide Autoren die Erlangung von Handlungsfähigkeit als heteronomen Prozess begreifen. Und auch einige der theoretischen Referenzen überschneiden sich: Hier wie dort wird auf Derrida und Lévinas Bezug genommen, wenn auch in unterschiedlicher Schwerpunktsetzung.

Wimmer schließt in seinem Aufsatz zur *Gabe der Bildung* an die im vorigen Abschnitt diskutierte Kritik an den Machtwirkungen von Bildung an. Auch Wimmer konstatiert, dass „Bildung nicht mehr eine Sache von Doktrinen und inhaltlichen Festschreibungen dessen sein kann, was und wie eine Person sein oder werden soll“ (Wimmer 1996a, 129). Vielmehr ginge es darum, „den Bildungsbegriff gegen seine Festschreibungen in Weltanschauungen und Menschenbildern zu wenden, die solche Bildungsgedanken mumifizieren und zu recht der Kritik verfallen lassen haben“ (ebd.). In gewisser Weise ähnelt seine Argumentationsrichtung hier Lyotards Versuch, die den großen Erzählungen *innewohnenden* „Keime der ‚Delegitimierung‘“ aufzuspüren (PW 113). Auch Wimmer sucht nach einer dem Bildungsbegriff *innewohnenden* „Spur dessen, was im Bildungsgedanken seiner eigenen kritischen Absicht einen Widerstand entgegensetzt, der ihn zu einer Affirmation drängt, die er ja gerade vermeiden will“ (Wimmer 1996a, 130).

senschaftlichen Begriff von Bildung in einen systematischen Zusammenhang gebracht worden.

Sein zentrales Argument ist hierbei demjenigen Butlers nicht unähnlich: Wie bereits zitiert, erscheint ihr zufolge die „Handlungsfähigkeit des Subjekts [...] als Wirkung seiner Unterordnung“ (PdM 16). Und das bedeute, jeder „Versuch des Widerstands gegen diese Unterordnung setzt diese notwendigerweise voraus und ruft sie erneut hervor“ (ebd.). Ein Widerstand gegen „Macht“ und deren Wirkungen, der sich der eigenen Verstricktheit in diese „Macht“ nicht eingesteht, wird deshalb notwendigerweise durch ebendiese Machtwirkungen von vornherein korrumpiert. Ähnliches konstatiert Wimmer für ein Konzept von Bildung, die diese weitgehend als Selbstbildung versteht: „Wenn also Bildung, als Selbst-Bildung verstanden, die Heteronomie einer Gabe verstellt, die als Gesetz eine Zustimmung erzwingt, dann wird die kritische Kraft der so verstandenen Bildung stets durch die in jedem Akt sich wiederholende Affirmation kontaminiert.“ (Wimmer 1996a, 161) Um jedoch von Wimmers Verständnis der „Heteronomie einer Gabe“ eine Brücke zu Butlers Überlegungen und meinem Argumentationsgang herstellen zu können, ist sein Gedankengang detaillierter zu rekonstruieren.

Wimmer selbst gibt zwei Ausgangspunkte seiner Argumentation an: erstens eine „existentielle[.] und diskursive[.] Pluralität“ komplexer und ausdifferenzierter „Gesellschaften modernen westlichen Typs“ (ebd., 131). Als Konsequenz daraus seien die „begegnenden Anderen“ nicht als „Besonderungen eines Allgemeinen“ anzusehen, sondern als „singulare Existenzen, deren Erfahrung nicht a priori geordnet ist durch universell gültige Kriterien, Urteilsmaßstäbe etc.“ (ebd., 133). Sein zweiter Ausgangspunkt umfasst ein Verständnis, das unter Rückgriff auf Lévinas das Verhältnis zu diesem „singularen Anderen in seiner Unverfügbarkeit“ als „grundsätzlich bedeutsam für die Pädagogik“ zu akzeptieren und die „Spur“ dieses Verhältnisses „auch und vor allem im Bildungsgedanken zu entziffern“ sucht (ebd., 136).

In einem nächsten Schritt systematisiert Wimmer die „Tradition des Bildungsdenkens“, indem er zwei „Grundströmungen“ identifiziert (ebd., 141): eine, die „in einer relativ radikalen Abgrenzung von jeder Vorstellung einer Gabe die Idee der Selbstbildung artikuliert“,¹² und eine zweite, die „einem Denken der Gabe gegenüber aufgeschlossener erscheint“ (ebd.). Anklänge an ein Denken der Gabe findet er unter anderem bei Ballauf, Frailing, Kant und Dilthey, bezüglich der – zeitlichen wie logischen – Struktur der Gabe konstatiert Wimmer hier jedoch eine gewisse Unschärfe:

„Die mit dem Begriff der Gabe immer schon unterstellte formale Struktur des ABC, d.h. dass ein Geber A ein Objekt B einem Gabenempfänger C gibt, wobei A und C nicht unbedingt Einzelpersonen sein müssen und B nicht unbedingt ein materielles

12 Als Protagonisten dieser Denkrichtung führt Wimmer unter anderem Hegel, W. v. Humboldt und W. Böhm an.

Ding, scheint bei einigen Aussagen, die man unmittelbar zu verstehen glaubt, nicht zu genügen, um den Sinn des Gesagten genau verstehen zu können.“ (Ebd., 146)

Erste Hinweise für eine Konkretisierung dieser Struktur findet Wimmer besonders bei Scheler, der Bildung mit einer spezifischen Form von *Vergessen* verknüpft habe: Es sei „ein Vergessen, das für die Bildung wesentlich ist, das Vergessen eines ‚Gewinns‘, eines Empfangens oder Aneignens, einer Gabe vielleicht“ (ebd., 146f.). – Erinnern wir uns, Ähnliches hatte Butler bezüglich der gründenden Unterwerfung postuliert:

„Noch bevor ich ein ‚Ich‘ erwerbe, war ich ein Etwas, das berührt wurde, bewegt, gefüttert, zu Bett gebracht, angesprochen wurde, in dessen Umgebung gesprochen wurde. Alle diese Eindrücke sind Zeichen einer bestimmten Art, Zeichen, die auf der Ebene meiner Ich-Bildung etwas verzeichnen, Zeichen, die zu einer Sprache gehören, die sich nicht auf Vokalisierung reduzieren lässt. Es sind Zeichen eines Anderen, aber es sind auch Spuren, aus denen schließlich ein ‚Ich‘ hervorgehen wird, das niemals imstande sein wird, diese Zeichen vollständig wieder zu finden oder zu lesen, ein ‚Ich‘, für das diese Zeichen zum Teil überwältigend und unlesbar, rätselhaft und prägend bleiben.“ (Butler 2003, 85)

Wimmer greift zur Erläuterung seines Verständnisses der Struktur einer *Gabe der Bildung* auf Überlegungen Derridas zurück, in denen die Gabe als Gegenentwurf zu einer Ökonomie des Tausches beschrieben werde.¹³ Im Unterschied zu einer solchen Ökonomie sei die Gabe nicht durch Reziprozität, Intentionalität und Bewusstsein gekennzeichnet. Die Rückgabe annulliere die Gabe, denn sie impliziere eine durch die Gabe mitgegebene Schuld, die der Ökonomie des Tausches gehorche (vgl. Wimmer 1996a, 155). Intentionalität zerstöre die Gabe, denn eine mit der Gabe verbundene Absicht gehorche ebenfalls der Logik des Tausches (vgl. ebd.). Und auch das Erinnern der Gabe binde sie „in die symbolische Struktur der Ökonomie“ ein (ebd., 156). Was Wimmer hier beschreibt, ist das genaue Gegenteil einer ökonomischen Diskursart im Sinne Lyotards, die ich in Kapitel 8 meiner Untersuchung dargestellt hatte. Jedoch begreift Wimmer die Gabe mit Bezug auf Derrida nicht als „das absolute Außen“ einer Ökonomie des Tausches (ebd., 158), die Gabe gehe dieser vielmehr voraus und stoße sie an.

Was aber wird in der Bildung gegeben? Und was wird angestoßen? Wimmer schreibt, gegeben werde „die Gabe selbst“ und „mit ihr das Selbst-Denken-und-Erkennen-Wollen“ (ebd., 159). Wie ist das zu verstehen? Es geht Wimmer nicht im Sinne eines Werkzeugs um „eine Gabe, mit der das Subjekt seine Selbst-Bildung bewerkstelligen kann, z.B. mit Wissen, Werten, Normen“ (ebd.). Er beschreibt vielmehr eine Struktur, die sich analog zu Lévinas’

13 Wimmer bezieht sich auf: Derrida, J.: Falschgeld. Zeit geben I. München 1993.

Unterscheidung zwischen dem Sagen und dem Gesagten verstehen lässt. Ich hatte dies im Zuge meiner Diskussion der Überlegungen Butlers bereits skizziert: Lévinas (1992, 29ff.) unterscheidet das „Gesagte“, den Inhalt des Gesprochenen, von dem „Sagen“, einer Zuwendung zum Adressaten, die jeder Informationsweitergabe vorhergehe, sie ermögliche und anstoße. In diesem Sinne wäre auch Bildung als Gabe selbst zu verstehen, die jedem Gegebenen vorhergeht, jedoch zugleich die Bedingung der Möglichkeit des Gebens ist, indem sie eine grundsätzliche Zuwendung zum Anderen bedeutet. Und ähnlich wie bei Lévinas dieses vorgängige „Sagen“ zugleich die unbedingte Anerkennung des und die Verantwortung für den Anderen in seiner Singularität bedeutet, ist nach Wimmer „Bildung [...] selbst die Gabe, die sich im Bezug zum Anderen ereignet“ (Wimmer 1996a, 159).

Eine so verstandene Gabe der Bildung erlaube es *erstens*, im Begriff der Bildung „die Einzigartigkeit des Ich und die Sozialität nicht als Gegensatz“ anzusehen, sondern als „Pluralität der Singularitäten [...], die durch ein Band verbunden sind, das aus lauter Unterbrechungen besteht, die ebenso viele (Gaben-)Ereignisse darstellen“ (ebd.). Bildung als Selbst-Bildung zu verstehen hieße demgegenüber die Reduzierung des Anderen auf dasselbe – beispielsweise auf eine universelle Vorstellung des Subjekts – und damit die „Nivellierung der Singularität im Bildungsdenken“ (ebd., 160).

Zweitens ermögliche es erst das Denken der Gabe, einen kritischen Anspruch von Bildung nicht von vornherein durch das Vergessen einer erzwungenen Affirmation zu kontaminieren. Wimmer macht dies anhand des Spracherwerbs deutlich; er zeigt, dass jeder Gedanke oder Einwand gegen die Sprache *in* der Sprache formuliert wird, und deshalb eine vorgängige Affirmation an die Sprache voraussetzt (vgl. ebd., 160f.). Ebenso verkenne jedes Verständnis von Bildung als „Selbst-Bildung“, dass „die kritische Kraft der so verstandenen Bildung stets durch die in jedem Akt sich wiederholende Affirmation kontaminiert“ werde (ebd., 161).

Schließlich: „Bildung kann man nicht herstellen, und will man *Bildung*, kann man sie nicht einmal *wollen*.“ (Ebd., 149) Diese von Wimmer mit Bezug auf Pestalozzi und Ballauf formulierte, grundsätzlich paradoxe Grundstruktur von Bildung – ja von Pädagogik generell¹⁴ – macht das Denken einer Gabe der Bildung sichtbar: Wenn jede Intentionalität die Gabe zerstört, dann kann Bildung, als Gabe verstanden, nicht gewollt werden.

Die Parallelen zwischen Butlers Subjektverständnis und Wimmers Denken einer *Gabe der Bildung* liegen auf der Hand: Ebenso wie Wimmer stellt

14 Wimmer formuliert mit Bezug auf Pestalozzi, dass die „unaufhebbare Aporie der Pädagogik“ darin bestehe, „als Pädagoge etwas nicht Methodisierbares methodisieren zu wollen, etwas bewirken zu wollen, was nicht von außen zu bewirken ist“ (ebd.). Wimmer geht es gerade darum, diese Struktur nicht zu überwinden, sondern als konstitutiv für die Pädagogik anzuerkennen.

sie einer Vorstellung von Autonomie die Idee einer vorgängigen und vergessenen Heteronomie und Affirmation gegenüber, welche die Alterität des Anderen und die Kontaminierung kritischen Denkens durch die vorgängige Affirmation ins Denken ruft. Umso wichtiger ist es, auch auf die Unterschiede zwischen beiden Konzeptionen zu achten:

Erstens hatte ich in meiner Auseinandersetzung mit Butler bereits darauf hingewiesen, dass sie dem recht absoluten Denken von Singularität und Alterität bei Lévinas, auf das sich auch Wimmer beruft, eine Relativierung entgegenstellt: Sie richtet ihren Fokus auf diejenige „Macht“, die als Konstitutionsbedingung jedem Anderen ebenso wie mir vorausgehe, weshalb eine absolute Singularität oder Alterität eben nicht gedacht werden könne. Andererseits spricht sie auch nicht von einer Determination durch die „Macht“, da diese durch eine konstitutive Unbestimmtheit (bedingt durch das Wirken der *différance*) gekennzeichnet sei, weshalb sie Prozesse der Richtungsumkehr, Re-signifizierung und Bedeutungsverschiebung in Rechnung stellt.

Zweitens versteht Butler Unterwerfung als Einnahme einer anerkennungswürdigen sozialen Existenz, deswegen konnten wir Prozesse der Unterwerfung (aus der Perspektive von *Ego*) auch als Prozesse von *Anerkennung* (aus der Perspektive von *Alter*) begreifen. Wimmer hingegen schreibt unter Rückgriff auf Derrida, dass weder der Geber einer Gabe auf Anerkennung spekulieren, noch der Empfänger die Gabe anerkennen dürfe, „da die Anerkennung bereits ein symbolisches Äquivalent zurückgibt“ (ebd., 155). Ich hatte es oben bereits ausgeführt: Wimmer (und Derrida) zufolge zerstört jede Form von Reziprozität oder Tausch die Gabe.

Drittens schließlich sprechen zwar sowohl Butler als auch Wimmer davon, dass die ursprüngliche Unterwerfung beziehungsweise Affirmation vergessen werden müsse. Während Butler jedoch dieses Vergessen im Sinne der Psychoanalyse als Verdrängung der Unterwerfung ins Unbewusste darstellt, schreibt Wimmer (wieder unter Rückgriff auf Derrida): „Aber nicht nur für ein intentionales Wahrnehmungsbewusstsein kann es die Gabe nicht geben, sondern auch die Ökonomie des Unbewussten annulliert die Gabe, obwohl die Bedingungen der Nicht-Bewahrung, des Nicht-Bewusstseins, des Vergessens erfüllt wären, denn für das Subjekt des Unbewussten stellte sich die Schuld und der Kreis des Symbolischen wieder her.“ (Ebd., 156)

Für meine Überlegungen hinsichtlich der Bildung des Arbeitskraftunternehmers können wir als Resultat meiner Wimmer-Lektüre zunächst zweierlei festhalten: In gleicher Argumentationsrichtung wie Butler beschreibt Wimmer *erstens*, dass ein kritischer Impuls von Bildung, der die vorgängige Affirmation einer Gabe nicht in Rechnung stellt, durch ebendiese vorgängige Affirmation von vornherein kontaminiert ist. Wollte man der Bildung des Arbeitskraftunternehmers kritische oder emanzipatorische Aspekte abgewinnen, so wäre dies zumindest zu bedenken.

Zweitens ist zu beachten, dass Bildung im Sinne Wimmers etwas anderes meint als die Herstellung subjektiver Handlungsfähigkeit, die ausgehend von Butlers Überlegungen als Resultat von Unterwerfung zu verstehen ist. Zwar werden beide Prozesse als heteronome Prozesse beschrieben. Einerlei aber, ob man die Entwicklung subjektiver Handlungsfähigkeit nun als Resultat von Kompetenzentwicklung begreift (wie ich es als dominantes Paradigma der Berufspädagogik dargestellt hatte), als Resultat der Anerkennung individueller Leistungen in Juniorenfirmen (anhand Kriterien unternehmerischer Rationalität), als Resultat der Schaffung von Arenen der Anerkennung (mittels der Installierung von Teamarbeit oder der Schaffung einer Unternehmensidentität) oder als Resultat der Wertschätzung als fähige Arbeiter (wie es die Studie des MIT fordert): In all diesen Fällen kann nicht von Bildung im Sinne Wimmers gesprochen werden. Vielmehr ist davon auszugehen, dass die Herstellung subjektiver Handlungsfähigkeit hier mit genau jener Intentionalität verknüpft ist, die die Gabe im Sinne Wimmers zerstört. Das heißt, es ist eher von einer Ingebrauchnahme der individuellen Selbstvervollkommnung zu sprechen, wie sie von Masschelein und Ricken als Machtwirkung von Bildung bezeichnet und kritisiert wird.

Man kann also – so Wimmer – Bildung nicht wollen. Wie wäre dann aber aus seiner Sicht jene Dynamik der *Wiederholung nicht-mechanistischer Art* zu beschreiben, die Butler in den Prozess der Subjektivierung einschreibt? Aus ihrer Sicht muss die Unterwerfung unter die „Macht“, die nur *in actu* existiert, fortwährend wiederholt werden, um fortwährende Handlungsfähigkeit sicherzustellen. Diesen Prozess fasst sie nicht als mechanistische Wiederholung auf, vielmehr sieht sie in der Richtungsumkehr, Bedeutungsverschiebung und Resignifikation der unterwerfenden „Macht“ die Möglichkeit, genau über jene „Macht“ hinauszugehen, an die das Subjekt zugleich in ambivalenter Weise konstitutiv gebunden sei. Könnte zwar nicht die Herstellung subjektiver Handlungsfähigkeit allein, vielleicht aber der Prozess der Richtungsumkehr, Bedeutungsverschiebung und Resignifikation der unterwerfenden „Macht“ als Bildung interpretiert werden?

Da es nach Butler bei der fortwährenden Wiederholung der Unterwerfung um das Weiterleben als anerkanntes soziales Wesen geht, hatte ich diese Unterwerfung mit Prozessen von Anerkennung in Beziehung gesetzt. Allerdings sind hier – idealtypisch gesehen – *zwei Weisen von Anerkennung* denkbar: Man kann erstens – wie Honneth – Anerkennung anhand eines bestehenden Kriterienkatalogs denken – oder in einer pluralisierten Gesellschaft anhand vieler, unterschiedlicher Kriterienkataloge. Eine solche Anerkennung legt ihren Schwerpunkt auf die Anerkennung ausgehend von bestehenden Formen von „Macht“, das heißt, ausgehend von bestehenden gesellschaftlichen Normen und Werten. Diese Form der Anerkennung stünde Wimmers Vorstellung von Bildung diametral entgegen. Es ließe sich jedoch auch eine

zweite Form von Anerkennung denken. Ich hatte es in meiner Kritik an den Überlegungen Honneths bereits skizziert: Es ließe sich auch eine Form von Anerkennung denken, die die Alterität und Singularität des Anderen anerkennt und damit Anerkennungskriterien bestehender gesellschaftlicher Normen und Werte übersteigt. Eine solche Form von Anerkennung ist dem Denken Wimmers inhärent. Ließen sich vom Begriff der Anerkennung aus weitere Bezüge zum erziehungswissenschaftlichen Bildungsbegriff herstellen?

Bildung und Anerkennung

Helmut Peukert und Krassimir Stojanov werfen einen je eigenen Blick auf das Verhältnis von Bildung und Anerkennung. Während Stojanov sich explizit mit Honneths Konzeption von Anerkennung auseinandersetzt, beruhen die inhaltlichen Parallelen zwischen Honneth und Peukert nicht auf einer direkten Bezugnahme aufeinander.¹⁵ Zudem umreißt Stojanov in den hier herangezogenen Schriften ein zukünftiges Projekt, während Peukert ein Lebenswerk resümiert. In der Tendenz weisen die Überlegungen beider Autoren jedoch in eine recht ähnliche und an Wimmers Überlegungen anschlussfähige Richtung. Und von der Argumentation beider Autoren ausgehend lässt sich eine Kritik an – oder besser: Ergänzung von – Honneths Konzeption formulieren, wie ich sie oben bereits angedeutet hatte.

Stojanov (2001, 73) zufolge verdankt der Bildungsbegriff „seinen spezifischen Bedeutungsgehalt zum großen Teil einem ihm implizierten normativen Universalismus“. Dieser fuße auf zwei „Grundsäulen“: einerseits auf der „Idee der Selbstbestimmung des Subjekts“, andererseits auf der „Idee eines ‚objektiv guten Lebens‘, das als solches von allen vernünftigen menschlichen Wesen – unabhängig von ihrer jeweiligen kontextuell-kulturellen Situiertheit – anerkannt werden muss“ (ebd.). Stojanov sieht einen so verstandenen Bildungsbegriff mit einer bestimmten Problemkonstellation konfrontiert: Die „als bildungsstiftend verstandene Dialektik zwischen Individuum und Welt“ müsse „als *immanente* Dimension der sozialen Verhältnisse“ aufgefasst werden (ders. 2004, 51). Deshalb sei „die Erfassung von Sozialität als zentraler Referenzpunkt des Bildungsbegriffs“ anzusehen (ebd.). Wenn man Bildung aber derart mit dem Sozialen verknüpft, befinden sich laut Stojanov beide Grundsäulen des Bildungsbegriffs „in einem Spannungsverhältnis zur kontextuellen Abhängigkeit der Bildung“: Die Vorstellungen über ein objektiv gutes Lebens seien als „kulturspezifisch“ und die Herausbildung eines Selbst als „determiniert durch die Verinnerlichung der ihm vorgegebenen symbolischen

15 An einer einzigen Stelle (1994, 11) nennt Peukert Honneths *Kampf um Anerkennung* als Referenz für den Begriff der Anerkennung; eine systematische Auseinandersetzung mit dessen Konzeption findet sich jedoch weder hier noch anderswo in Peukerts Schriften.

Strukturen der partikularen Lebensformen“ anzusehen (ders. 2001, 73). Eine „Lösung dieses Dilemmas“ verspricht sich Stojanov von einer Konzeption, die „diese universellen Prinzipien als dynamische Integrationsmechanismen“ auffasst, „die sich durch die kontextuellen Differenzen hindurch reproduzieren, anstatt von den letzteren zu abstrahieren“ (ebd.). Anders gesagt: Da dem Konzept der Bildung einerseits eine universalistisch-normative Dimension inhärent sei, es sich andererseits aber auf die faktisch vorhandene(n) soziale(n) Welt(en) abstützen müsse, ließe sich als Grundlage des Denkens von Bildung nur eine Konzeption heranziehen, die ihre universalistisch-normative Ausrichtung direkt aus den faktisch vorhandenen sozialen Gegebenheiten ableitet. Als eine solche Konzeption begreift Stojanov Honneths Theorie der Anerkennung – allerdings nur, wenn man sie um eine weitere Dimension von Anerkennung erweitert.

Ich hatte einleitend und in Kapitel 7 meiner Untersuchung dargestellt, dass Honneth die soziale Anerkennung des Individuums als Voraussetzung für dessen Identitätsentwicklung begreift und Kämpfe um Anerkennung als Hinweise auf die Missachtung sozialer Anerkennungsansprüche deutet. Kämpfe um Anerkennung versteht er deshalb in linkshegelianischer Tradition als *innerweltliche Instanz der Transzendenz*, denn er begreift sie als empirische Hinweise innerhalb des Gegebenen, die im Dienste der Erweiterung von Anerkennungsformen oder -modalitäten zu dessen Überschreitung aufrufen. Diese Denkfigur macht sich Stojanov zu eigen, denn gegenüber konkurrierenden Ansätzen¹⁶ erlaube sie es, beide Grundsäulen des dem Bildungsbegriff in-

16 So stehe beispielsweise ein *ontologisch-substantialistischer Universalismus* vor dem Problem, dass das „Individuum seine Autonomie“ mittels einer „Identifikation mit dem Guten“ erreiche, welches als „außerhalb von Raum und Zeit“ stehend gedacht werde, zugleich jedoch keine „absolute Beobachterposition“ existiere, von der aus die „absoluten Wahrheiten und Werte beschrieben“ werden könnten (Stojanov 2001, 74). Ein *formal-prozeduralistischer Universalismus* im Sinne Habermas' kopple zwar „universalistische Prinzipien“ von „jeder Art weltanschaulicher Prinzipien“ ab, indem er sie als „grundlegende Verfahrensregeln der verständigungsorientierten Argumentationspraxis“ postuliere (ebd., 75), das Problem sieht Stojanov jedoch darin, dass Habermas ein „Umschaltverfahren“ (ebd., 76) zwischen einer rollengebundenen Ich-Identität, die sich im Verlaufe der Sozialisation und Enkulturation bilde, und einer abstrakten Ich-Identität, „bei der sich das Subjekt von den Inhalten des kulturell-kontextuellen Wissens löst“ (ebd., 75), postulieren muss, dieses „Umschalten“ jedoch nicht „identitätstheoretisch“ befriedigend auffangen kann (ebd., 76). Von Stojanov als „dekonstruktivistisch[.]“ titulierte Argumente „Foucaultscher Prägung“, die das Prinzip der „Subjektautonomie“ durch die „Umdeutung von Subjektivität als ein Moment der Reproduktion von Machtdiskursen“ entkräfteten, hält er mit dem Begriff der Bildung, der ohne das „Prinzip der Subjektautonomie“ nicht gedacht werden könne, für „kaum kompatibel“ (ders. 2004, 51). Die *Kritische Bildungstheorie* betrachtet Stojanov in erster Linie als „Anwendung der neomarxistischen Analyse der gesellschaftlich verankerten Rationalitäts-

härennten normativen Universalismus intersubjektivitätstheoretisch zu reformulieren und damit aus den gegebenen sozialen Verhältnisse heraus zu begründen. Indem Honneth die Entwicklung des Subjekts auf reziproke Anerkennung gründe, werde die *erste* Grundsäule – das „Prinzip der Subjektautonomie“ – „intersubjektivitätstheoretisch übersetzt“ (Stojanov 2004, 61). Hinsichtlich der *zweiten* Grundsäule – der Vorstellung eines objektiv guten Lebens – sieht Stojanov hingegen den Bedarf, die Überlegungen Honneths zu ergänzen. Warum?

Bildungsprozesse begreift Stojanov nicht nur als „rein interpersonell“, vielmehr umfassten sie auch „die Bezüge des Individuums zu einer objektiven, kulturell vorgeformten Welt“ (ebd.). Deshalb sei im Rahmen einer bildungstheoretischen Aneignung von Honneths Theorie der Anerkennung die Frage zu beantworten, „welche Rolle im Prozess der Identitätsformung und -entwicklung lebensweltliche, primär narrativ strukturierte und sich kulturell artikulierende und transformierende Weltbilder spielen“ (ebd.). Stojanov zufolge berücksichtigt Honneth diesen Punkt in seinen ausgearbeiteten Konzepten bisher nicht, erst innerhalb der auch von mir diskutierten Auseinandersetzung zwischen Honneth und Nancy Fraser identifiziert Stojanov eine Analyse der „hypothetische[n] Möglichkeit einer vierten Anerkennungsform, nämlich einer kulturellen Anerkennung“ (ebd., 62).¹⁷ Wie bereits in Kapitel 7 meiner Untersuchung dargelegt, verwirft Honneth jedoch die Möglichkeit dieser vierten Form von Anerkennung. Den Grund hierfür sieht Stojanov darin, dass Honneth „stillschweigend den statischen Kulturbegriff aus dem Paradigma der ‚identity politics‘, den Fraser vertritt“, übernimmt (ebd.). Kultur werde hier verstanden als „distinktives Kollektivbewusstsein, als fest definierte Gruppenzugehörigkeit[.]“ (ebd.). Stojanov räumt ein, dass im Rahmen eines Konzepts wie demjenigen Honneths, das „in seinem Kern an der Idee der individuellen Selbstverwirklichung festhält“ (ebd.), ein solches Verständnis von Kultur keine Grundlage für eine weitere Form von Anerkennung biete.

Stojanov zieht aus dieser Erkenntnis jedoch einen anderen Schluss als Honneth. Er verwirft die Idee einer vierten Form von Anerkennung – einer kulturellen Anerkennung – nicht, vielmehr sieht er die Aufgabe, „kulturelle Horizonte (die das Verhältnis zwischen Ich und Welt fundieren) nicht primär durch die Optik von kollektiven Identitäten zu sehen, sondern sie auf den individuellen Prozess der Selbstbildung zu beziehen“ (ebd.). Bezugspunkt die-

strukturen auf Bildung“ (ebd., 52f.). Und auch die *Kritischen Erziehungswissenschaften* hätten laut Stojanov die „immer stärkere Herausbildung eines intersubjektivitätstheoretischen Kerns des Habermasschen Paradigmas“ nicht nachvollzogen (ebd., 53).

17 Zur Erinnerung: Honneth postuliert in seinem Konzept eines *Kampfes um Anerkennung* drei Formen von Anerkennung: Liebe, Recht, soziale Wertschätzung; vgl. hierzu Kapitel 7 meiner Untersuchung.

ser kulturellen Anerkennung wäre „das Verhältnis ‚Ich-Welt‘ bzw. ‚Ich-Kultur‘“; ihr Gegenstand bestünde in „biographisch verankerten und kulturell vermittelten Weltbilder[n], die im Zuge der Anerkennungsverhältnisse in die Dynamik einer sie transzendierenden, personale Identitäten stiftenden Transformation eingezogen werden“; sie würde eine Form der Selbstbeziehung initiieren, „die sich auf den Prozess der eigenen Sozialisation bzw. Enkulturation fokussiert“ (ebd., 63).

In der Tat ist Stojanov darin zuzustimmen, dass diese Formulierungen recht „spekulativ“ erscheinen; sie stellen ihm zufolge auch eher „eine Intuition als ein herausgearbeitetes Konzept“ dar (ebd.). Dennoch können wir einen für meine Untersuchung entscheidenden Aspekt erkennen: Im Gegensatz zur sozialen Wertschätzung, die nach Honneth zwar die individuelle Besonderheit des Subjekt anerkennt, diese jedoch anhand eines gesamtgesellschaftlich geteilten Wertehorizonts bemisst, und die er in seiner Auseinandersetzung mit Fraser sogar auf das „institutionalisierte[.] Prinzip der Leistungsgerechtigkeit“ engführt, das andere Kulturen oder Lebensformen „so in ihren besonderen Eigenschaften zur Kenntnis“ nehmen solle, „dass sie überhaupt erst auf ihren Wert hin überprüft werden können“ (Honneth 2003a, 199), entwirft Stojanov sein Konstrukt der kulturellen Anerkennung deutlich dynamischer und offener:

„Allerdings unterscheidet sich die Form der kulturellen Anerkennung von dieser der sozialen Wertschätzung in einem wichtigen Punkt: Die letztere Form setzt einen gemeinsamen Wertehorizont voraus, der als Maßstab dafür dient, was als Verdienst bzw. als gesellschaftlicher Beitrag gilt und was nicht (vgl. Honneth 1992, S. 196 f.). Hingegen lässt sich die Kommunikationsform des interkulturellen Diskurses über das Gute als Bestimmungsprozess ebendieses Wertehorizonts bezeichnen; daher scheint mir, dass diese Kommunikationsform eine andere Anerkennungsdimension als diese der sozialen Wertschätzung begründet.“ (Stojanov 2001, 83)¹⁸

Damit wäre Anerkennung nicht auf einen bestehenden Horizont aus Normen und Werten bezogen, wie es bei Honneth der Fall ist, sondern könnte diesen Horizont grundsätzlich immer infrage stellen und überschreiten. Stojanovs Skizze dieser kulturellen Anerkennung befindet sich in den beiden herangezogenen Texten jedoch im Entwurfsstadium, deshalb kann hier nicht abschließend geklärt werden, inwieweit sie die Anerkennung der Singularität und Alterität des Anderen impliziert. Deutlicher lässt sich der Bezug einer solchen Form von Anerkennung zum erziehungswissenschaftlichen Bildungsbegriff aus den Schriften Helmut Peukerts herausarbeiten.

18 Der Literaturhinweis bezieht sich auf Honneths Kampf um Anerkennung (KuA).

Peukert richtet seinen Blick auf den *Prozesscharakter* von Bildung;¹⁹ wiederholt stellt er den Begriff der *Transformation* in den Mittelpunkt seiner bildungstheoretischen Überlegungen.²⁰ Hierbei verwebt er die individuelle mit der gesellschaftlichen Ebene: Einerseits entwickle sich eine „eigene Lebensform“ und ein „individuelles Selbstverständnis“ nur in „Auseinandersetzung mit einer überlieferten Kultur und mit der bestehenden Gesellschaft“ (Peukert 1998, 17). Andererseits werde diese Lebensform nicht einfach übernommen, sondern auf dem Wege der „Dekonstruktion, Rekonstruktion und Neukonstruktion“ transformiert (ebd.). So gesehen bezeichnet Bildung zusammengefasst eine „Transformation gesellschaftlicher Strukturen ebenso wie den Aufbau eines neuen Selbst- und Wirklichkeitsverständnisses“ der Individuen (ebd., 18).

Diesen Bildungsbegriff sieht Peukert als kennzeichnend für die Zeit „seit der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts“ an; er hält ihn für „hilfreich“, auch aktuelle gesellschaftliche Problemlagen analysieren und bewältigen zu können (ebd.). Jedoch vertritt Peukert die These, dass „die Erziehungswissenschaft sich bei ihrem *Begriff von Bildung* nicht mit einer historischen Rekonstruktion begnügen kann, sondern dass sie die Aufgabe hat, diesen Begriff *neu zu bestimmen*, und zwar aus einer interdisziplinär betriebenen Analyse der geschichtlich-gesellschaftlichen Situation, ihrer bestimmenden inneren Tendenzen und der Lage der einzelnen in ihr.“ (Ders. 2000, 509)

Schon die „klassische“ Konzeption von Bildung“ (ders. 1998, 18) versteht er als Reaktionen auf Neuerungen der Neuzeit – auf die modernen Wissenschaften, die kapitalistische Marktwirtschaft und den demokratischen Verfassungsstaat –, um den hieraus resultierenden Objektivierungstendenzen ein „sich selbst bestimmendes *Subjekt*“ entgegenzustellen (ebd., 19; vgl. dazu auch ders. 2003, 12ff.).²¹ Für die derzeitige Verfasstheit westlicher Gesell-

19 Den Begriff der Anerkennung fokussiert er insbesondere in seinem 1998 erschienen Aufsatz „Zur Neubestimmung des Bildungsbegriffs“ – ich werde deshalb seinen Argumentationsgang anhand dieser Schrift rekonstruieren und andere Texte nur insoweit heranziehen, als es für meine Überlegungen sinnvoll erscheint.

20 So spricht er bereits im Titel zweier Aufsätze zum Thema Bildung (1999, 2003) von der *Logik transformatorischer Lernprozesse*. Und auch die Konklusion des 2000 erschienenen Essays zu *Reflexionen über die Zukunft von Bildung* ist mit „*Transformatorische Lernprozesse*“ (ebd., 519) überschrieben.

21 Hier wird erkennbar, dass Peukert ähnlich wie Stojanov Bildung als subjektzentriertes Konzept entwirft. Während dieser jedoch subjektkritische Argumente recht pauschal und undifferenziert zurückweist (vgl. zu Foucault Stojanov 2004, 51; zu Butler ebd., 56), setzt Peukert sich ausführlich und konstruktiv mit entsprechenden Sichtweisen auseinander, übernimmt sie jedoch nicht (vgl. Peukert 2000, 515ff.). Anhand seiner Auseinandersetzung mit Nietzsche wird vielmehr deutlich, dass er das Subjekt als Instanz versteht, die zu den es konstituierenden Rahmenbedingungen und Strukturen immer nochmals reflexiv Stellung bezie-

schaften konstatiert Peukert jedoch „Steigerungstendenzen“, die das „Handeln“ in modernen gesellschaftlichen Handlungssystemen „auf paradoxe Weise selbstdestruktiv“ werden ließen (ders. 1998, 21).²² Genau aus diesem Grund müsse das klassische Konzept von Bildung neu bestimmt werden.

- hen kann: „Für ihn [Nietzsche; F.E.] ist auch das Ich des Denkens, des Sprechens und des Sich-zu-etwas-Verhaltens eine Fiktion, das Produkt des Spiels der Differenzen in ihrer ewigen Wiederkehr. Der einzige Ausweg besteht für ihn darin, dieses Spiel nicht nur zu ertragen, sondern ‚man soll es lieben ... *Amor fati*‘ (Nietzsche 1980, Bd. 6, S. 436; vgl. Bd. 13, S. 492; vgl. Schäfer 1997, S. 40). Die Frage, die hier entsteht, stellt ein systematisches Zentralproblem der Philosophie Nietzsches dar: Wer ist das Subjekt, das diese Bejahung eines unausweichlichen Schicksals ausspricht? Taucht hier nicht das eben verabschiedete Ich als das wieder auf, das noch einmal zu seiner Situation [...] Stellung nehmen kann, ja nehmen muss? Zeigt sich hier nicht, dass das Ich, das radikal kontingente, dezentrierte, zeitliche, ins Ungreifbare sich entziehende *Subjekt* gerade in der zum äußersten getriebenen dekonstruktiven Reflexion als solches *nicht eliminierbar* ist?“ Meines Erachtens steht diese Position jedoch subjektскеptischen Sichtweisen wie beispielsweise derjenigen Foucaults nicht diametral entgegen; auch dieser hatte in seinem Spätwerk *Selbsttechniken* herausgearbeitet, die als Sich-Verhalten zu den das Subjekt konstituierenden Machtmechanismen und Wissenssystemen zu verstehen sind. Es ist die Schwerpunktsetzung – oder vielleicht genauer: die Perspektive –, die den entscheidenden Unterschied markiert: Während Peukert die Möglichkeit des Sich-zu-etwas-Verhaltens fokussiert, stellt beispielsweise Foucault (und ebenso Butler) diejenigen Machtmechanismen und Wissenssysteme ins Zentrum seiner Überlegungen, die diesem Sich-zu-etwas-Verhalten vorausgehen und es ermöglichen. Vgl. hierzu auch meine Auseinandersetzung mit der Position Meuelers in Kapitel 3 meiner Untersuchung. Die Literaturhinweise im Zitat oben beziehen sich auf: Nietzsche, F.: Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe in 15 Bänden. Hrsg. v. G. Colli/M. Montinari. München/Bern/New York 1980; Schäfer, A.: Individuelle Bildung – zwischen Vernunft, Negativität und Tragik. In: L. Koch/W. Marotzki/A. Schäfer (Hrsg.): Die Zukunft des Bildungsgedankens. Weinheim 1997, S. 29-44.
- 22 In seinen verschiedenen Texten stellt Peukert unterschiedliche Steigerungstendenzen ins Zentrum seiner Ausführungen: *Erstens* konstatiert er sie im Bereich der *kapitalistischen Ökonomie* beziehungsweise der *Marktwirtschaft*. Er erkennt „riesige Gewinnchancen ebenso wie neuartige Ausbeutungsmöglichkeiten“ (ders., 1998, 19), weshalb die These Adam Smiths, „das Verfolgen des individuellen Interesses fördere automatisch das Gemeinwohl“, infrage gestellt sei (ebd., 20). Auf die hieraus resultierenden ökologischen Folgen weist Peukert an anderer Stelle (2000, 510; 2003, 19f.) ausführlich hin. Als ebenso entscheidende Herausforderung für gelingende Bildungsprozesse begreift er die in den Steigerungstendenzen des Kapitalismus begründete Verschärfung der Spaltung in arm und reich sowohl in den sogenannten Entwicklungsländern als auch in den westlichen Industrienationen (vgl. ders. 2000, 510f.; 2003, 20ff.). *Zweitens* sieht Peukert im Bereich der *Wissenschaft* sowohl natur- als auch geisteswissenschaftliche Herausforderungen für Bildungsprozesse: So hätten „humanwissenschaftliche Innovationen seit dem 19. Jahrhundert“ (er nennt hier Schelling, Kierkegaard, Nietzsche, Freud) einen „distanzierten Blick des Subjekts auf sich von außen“ zur Folge gehabt, der das einzelne Individuum als „völlig zufälliges Produkt der Evolution“ einhergehend mit der Erfahrung, dass „dieses Indi-

Mit seinen Formulierungen zur *Neubestimmung des Bildungsbegriffs* möchte Peukert jedoch keineswegs die klassische Konzeption verabschieden, auch legt er keine ausgearbeitete Alternative vor, ihm geht es vielmehr darum, „einige der zentralen Probleme [zu] benennen, die bei einer Neubestimmung des Bildungsbegriffs geklärt werden müssen“ (ebd., 24). Zu diesem Zweck knüpft er an fundamentale menschliche Erfahrungen an – Peukert schreibt: „Die elementare Erfahrung, die pädagogisches Denken und Handeln bestimmt, ist eine doppelte.“ (Ebd.)

Erstens greift Peukert auf Hannah Arendt zurück, der zufolge das menschliche Dasein durch dessen „Natalität“, also durch dessen „Geburtlichkeit“ gekennzeichnet sei (ebd.):²³ „Das Kind ist *ein unabhängiger, neuer Anfang*. Es ist ein schlechthin Anderes, das als Anderes anerkannt werden will, mit eigener spontaner Kreativität und Originalität. Zugleich erfahren wir die sinnliche Verletzbarkeit, ja Zerstörbarkeit eines solchen offenen Anfangs menschlicher Existenz.“ (Ebd.) Die emphatische Beschreibung der Alterität, mit der Peukert hier den „neuen Anfang“ kennzeichnet, macht deutlich, dass er Arendts Vorstellung von der „Natalität“ des Menschen mit Lévinas' Konzeption der Alterität des Anderen in Beziehung zu setzen sucht (vgl. ebd., 27f.). An anderer Stelle (1994, 10f.) geht Peukert ausführlicher auf die Vorstellungen Lévinas' ein; er diskutiert hier die von mir in Kapitel 6 meiner Untersuchung bereits angesprochenen Aspekte der unbedingten Anerkennung der Alterität und Singularität des Anderen sowie die Vorstellung, das Subjekt sei in der Verantwortung für den Anderen gegründet. Entscheidend an dieser Stelle ist jedoch, dass er unter Bezug auf diese Argumente den Begriff des *Horizonts* problematisiert. Peukert problematisiert damit genau jenen Horizont, den Honneth

viduum ich selbst bin und unausweichlich zu sein habe“, erscheinen lasse (ders. 1998, 23; mit Bezug auf den Poststrukturalismus: 2000, 515f.). Naturwissenschaftliche Innovationen wie die Quantenmechanik begreift Peukert in erster Linie als Motor der weiteren Steigerung der genannten ökonomischen und humanwissenschaftlichen Tendenzen (vgl. ders. 2000, 513f.; 2003, 22f.). *Drittens* erkennt er eine zunehmende soziale Heterogenität als Folge zunehmender Migration von „Angehörigen anderer Kulturen“, die wiederum Resultat der genannten ökonomischen Tendenzen sei (ders. 1994, 1). Die hierdurch verstärkte Spaltung zwischen arm und reich sowie der im ökonomischen System begründete Konkurrenzkampf verunsicherten, weshalb es „auf der Suche nach innerer Sicherheit [...] zu Regressionen auf fundamentalistische Orientierungen an Verhaltensmustern“ kommen könne (ebd., 2). Als Folge sowohl moderner, das Subjekt als kontingentes beleuchtender Wissenschaften als auch von Tendenzen zur sozialen Heterogenität und Disparität erscheine die „mir vertraute eigene Existenz als [...] fremd [...], ja meine unsausweichliche Faktizität erhält Züge des Absurden“ (ders., 1998, 23). Deshalb schein „eine innovatorische, transformatorische Selbst- und Wirklichkeitskonstruktion [...] heute vor fast unlösbare Probleme zu stellen“ (ebd., 22).

23 Den Begriff „Natalität“ zitiert Peukert aus H. Arendt: *Vita Activa oder Vom tätigen Leben*, München/Zürich 1976, 176.

als Hort der Kriterien sozialer Wertschätzung voraussetzt und den Stojanov zwar als Ergebnis interkultureller Diskurse veränderbar und offen konzeptualisiert, den er aber als grundsätzliches Konzept nicht infrage stellt: „Der Horizont ist der Gesichtskreis, innerhalb dessen ich mich bewege und dessen Mittelpunkt ich bin. Nur in ihm kann das erscheinen, was überhaupt für mich sichtbar wird. Das Verständnis alles Seienden weist so auf das Subjekt zurück, dessen intentionaler Blick die Totalität möglicher Gegenstände abgrenzt.“ (Ebd., 10) Mit Lévinas argumentiert Peukert, dass innerhalb eines so gedachten Horizonts der Andere *nicht als Anderer*, sondern nur als von mir Konstruierter erscheinen könne: „Für Lévinas kann innerhalb eines so gedachten Horizonts aber der Andere nicht als Anderer erscheinen. Wird der Andere wiederum nur als Subjekt konzipiert, das seinen eigenen Horizont möglicher Gegenstände entwirft, dann ist ein Gespräch nicht denkbar. Deshalb ist das Urphänomen das Auftauchen des Anderen, der meinen Horizont durchbricht.“ (Ebd.)

Das bedeutet: Wenn der Anerkennung innerhalb bildungstheoretischer Überlegungen ein systematischer Ort zukommt, und wenn Bildung auf die Singularität und Alterität des Einzelnen bezogen ist, dann darf ein bildungstheoretisch tragfähiger Anerkennungsbegriff die Kriterien der Anerkennung nicht innerhalb eines wie auch immer konzipierten Horizontes verorten. Inwieweit aber kommt dem Begriff der Anerkennung innerhalb Peukerts Überlegungen ein systematischer Ort zu?

Kommen wir zur *zweiten* elementaren Erfahrung, die nach Peukert das pädagogische Denken und Handeln bestimmt: Das „neu anfangende Werden“, das Peukert mit Bezug auf Arendt ins Zentrum pädagogischer Erfahrungen ebenso wie erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung rückt, sei „*angewiesen [...] auf eine Kommunikation*, die den neuen Anfang schützt und in seiner Unabhängigkeit und Andersheit achtet und fördert“ (ders. 1998, 24). Diesen Punkt konkretisiert er unter Bezug auf Ergebnisse der Entwicklungspsychologie:²⁴ Erstens konstruiere das Kind aktiv in Auseinandersetzung mit seiner Umwelt und in Kooperation mit anderen Individuen seine eigene Wirklichkeit und erhöhe auf diesem Weg zugleich seine eigene Unabhängigkeit, zweitens sei diese Entwicklung jedoch nicht als stetige anzusehen, sondern als Wechsel von Stabilitätsperioden mit „kritischen Phasen struktureller Transformation“ (ebd., 25). Peukert geht es darum, „die *Interaktionsweisen* zu klären, die gerade die *krisenhaften Übergänge ermöglichen*“ (ebd.). Den „Beginn solcher Umstrukturierungen“ verortet er in der „Erfahrung, dass die bisher erworbene

24 Peukert recurriert auf kognitivistische Entwicklungstheorien „in der Tradition von Piaget“, konkretisiert diesbezüglich seinen Theorierahmen an dieser Stelle jedoch nicht (ebd.). An anderer Stelle bezieht er sich neben Piaget auf den US-amerikanischen Entwicklungspsychologen Robert Kegan (vgl. Peukert 2003, 25) sowie auf G.H. Mead und J. Dunn (vgl. Peukert 2000, 519f.).

Handlungsfähigkeit bei der Begegnung mit neuen sozialen und sachbezogenen Handlungsbereichen nicht mehr ausreicht“ (ebd.). Angesichts solcher Erfahrungen gehe es darum, sich „wie durch einen Bruch hindurch immer wieder in ein neues Verhältnis zum Gegebenen und zu sich selbst zu setzen und die aufgegebene Freiheit zu realisieren“ (ebd.).²⁵ Genau diesen Prozess bezeichnet Peukert als *Bildungsprozess*. Und das *Gelingen* solcher Bildungsprozesse verknüpft er systematisch mit dem Begriff der *Anerkennung*:

„Von besonderem Gewicht für das Gelingen solcher Übergänge scheint zu sein, ob Personen und Institutionen bei der unter Umständen auch für andere schmerzlichen Selbstüberschreitung nicht die prinzipielle Anerkennung versagen, sondern vielmehr auf Basis einer elementaren Solidarität Spielräume für die Selbsterprobung in alternativen Weisen des Umgangs mit Realität freigeben und paradigmatisch vorführen.“ (Ebd.)

Peukert umschreibt die Anerkennung von Alterität auch mit den Formulierungen „Anerkennung kreativer Freiheit“ und „*Ethik intersubjektiver Kreativität*“ (ebd. 27). Diese Umschreibungen lassen sich als Versuch interpretieren, nicht nur die mir aktuell begegnende Alterität und Singularität eines Anderen zum Gegenstand von Anerkennung zu erheben, sondern auch die dem Begriff der Bildung konstitutiv eingeschriebene Dynamik und Zukunftsoffenheit möglicher Entwicklungslinien des Anderen. Aus einer bildungstheoretischer Perspektive ginge es so gesehen darum, transformatorische Prozesse des Aufbaus eines neuen Selbst- und Wirklichkeitsverständnisses von Individuen *als solche* durch eine *unbedingte Anerkennung* zu ermöglichen und zu stützen.

Zusammengefasst: Während Honneth die Anerkennung von Individualität zum Gegenstand einer Form von Anerkennung macht, die er soziale Wertschätzung nennt, und deren Kriterien er in einem gesamtgesellschaftlich geteilten Wertehorizont verortet, entwerfen Stojanov und Peukert (wie auch Wimmer; vgl. den vorigen Abschnitt) ein Verständnis von Anerkennung, das jeden bestehenden Horizont infrage stellt. Mit dem Bezug zu Lévinas schreiben Peukert und Wimmer darüber hinaus die Anerkennung der Alterität und Singularität des Anderen in den Bildungsbegriff ein. Dass ein solches Verständnis von Anerkennung entscheidende Auswirkungen auf eine Vorstellung von der *Bildung des Arbeitskraftunternehmers* haben muss, werde ich im anschließenden Kapitel entwickeln.

Zuvor ist aber noch ein Blick auf das Verhältnis zwischen Bildung und radikaler Pluralität zu richten, denn einerseits hatten wir in Teil II meiner Untersuchung gesehen, dass die Diagnose einer radikal pluralisierten, postmodernen Gesellschaft einschneidende Auswirkungen auf die Subjektivität des

25 An dieser Stelle bezieht Peukert sich auf Platon: *Der Staat*. Übers. und hrsg. von K. Veretska, Stuttgart, 1983, 332 (518d).

Arbeitskraftunternehmers hat, andererseits werden Konzepte von Bildung durch die Auffassung einer radikalen Pluralität in ihren Fundamenten berührt.

Bildung und radikale Pluralität (Bildung und Widerstreit)

Ich hatte es in meiner Auseinandersetzung mit Lyotards Konzeption bereits angesprochen: Die postmoderne Vorstellung einer radikalen Pluralität negiert eine gesamtgesellschaftlich geteilte Vorstellung über Telos und Gehalt von Bildungsprozessen. Vielmehr ließe sich fragen, ob beispielsweise Bildung im Sinne Humboldts oder der kritische Bildungsbegriff der sogenannten „Frankfurter Schule“ nicht Bestandteile genau jener gesellschaftlichen Diskursformationen sind, die Lyotard als *spekulative* und *emanzipatorische Erzählung* bezeichnet, und die ihm zufolge als so genannte *Metaerzählungen* der Legitimation wissenschaftlichen Wissens in der Moderne dienten. So gesehen würde die postmoderne „Skepsis gegenüber den Metaerzählungen“ (PW 14) die Skepsis gegenüber den genannten Konzepten von Bildung implizieren.

Auf der anderen Seite verknüpft Peukert seine Vorstellung von Bildung als transformatorische Lernprozesse produktiv mit Lyotards Konzeption des Widerstreits: Das Erfinden neuer sprachlicher Formationen, um „dem durch den Widerstreit Ausgeschlossenen eine Möglichkeit der Artikulation zu schaffen“, wie er im Anschluss an Lyotard schreibt, wird von Peukert (1999, 188) als ein transformatorischer Lernprozess und damit als Bildung interpretiert. Offen bleibe bei Lyotard indes das *Wie* einer solcher Erfindung (vgl. ebd.).²⁶

Genau diese Punkte stellt Hans-Christoph Koller (1999) in den Mittelpunkt seiner Habilitationsschrift *Bildung und Widerstreit*: Er unterzieht die bildungstheoretischen Überlegungen W. v. Humboldts und Adornos einer eingehenden Relektüre, um herauszuarbeiten, inwieweit sie tatsächlich als Bestandteile der von Lyotard angeführten Metaerzählungen anzusehen sind; er entwirft auf Basis der Überlegungen Lyotards ein zweidimensionales Konstrukt von Bildung, in dem neben der skeptischen Dimension der Anerkennung von Widerstreit die innovative Dimension der Erfindung neuer sprachlicher Formationen eine zentrale Rolle einnimmt; und er versucht, dem bei Lyotard offen gebliebenen *Wie* dieses Prozesses mit empirischen Methoden der

26 Hinsichtlich des *Wie* transformatorischer Lernprozesse bietet für Peukert vor allem die moderne Literatur das „Laboratorium [...], in dem paradigmatisch und handlungsentlastend im Medium des Ästhetischen solche innovatorischen Transformationsprozesse je neu erprobt und vorgeführt werden“ (ebd., 191). Der Aufsatz Peukerts, aus dem diese Zitate stammen, bezieht sich direkt auf eine Auseinandersetzung mit der Literaturwissenschaft und ist ein Co-Referat und Kommentar zu: Homann, Renate: Rationalität und Literaturwissenschaft: Die Rationalität der Literatur. In: Pies, I. & Leschke, M. (Hg.): Karl Poppers kritischer Rationalismus. Tübingen, 147-181.

erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung auf die Spur zu kommen. Seine Argumentation läuft dabei keineswegs darauf hinaus, klassische oder emanzipatorische Konzepte von Bildung mit Lyotard zu verabschieden, vielmehr findet er in Humboldts und Adornos Schriften produktive Anknüpfungspunkte für sein Verständnis von *Bildung und Widerstreit*.²⁷

Für Koller besteht die besondere Herausforderung der Philosophie Lyotards darin, dass sie jede Vorstellung über einen „verbindlichen Bildungskanon“ ebenso in Zweifel zieht wie andere, „für das pädagogische Denken so zentrale Begriffe wie ‚Subjekt‘, ‚Vernunft‘ oder ‚Wirklichkeit‘“ (ebd., 46). Das Denken Lyotards stelle damit die „begrifflichen Grundlagen erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung“ grundsätzlich infrage. „Besonders betroffen davon ist der Bildungsbegriff, sofern er den Versuch darstellt, eine einheitliche Begründung und einen letzten Bezugspunkt für die Gesamtheit pädagogischer Maßnahmen zu liefern [...]“ (Ebd., 47)

Eine „vorschnelle Verabschiedung des Bildungsbegriffs“ erscheint Koller jedoch „fragwürdig“ (ebd.); wie bereits erwähnt, hält er den „Bildungsbegriff“ im Sinne einer zentralen „Orientierungskategorie für die pädagogische Reflexion“ für „unverzichtbar“ (ebd., 11). Trotzdem möchte er sich der „postmodernen Herausforderung“ stellen (ebd., 47). Da jedoch „explizite Bezüge auf den Bildungsbegriff“ in Lyotards Werk „viel zu spärlich“ seien, „um von einer konsistenten Stellung seines Denkens zu pädagogischen Fragen ausgehen zu können“, erscheint es Koller unmöglich, einen Bildungsbegriff „unmittelbar aus Lyotards Werk abzuleiten“ (ebd., 48). Vielmehr wählt er den Weg einer kritischen Relektüre der Schriften W. v. Humboldts und Adornos, die er als exemplarische Vertreter der zwei von Lyotard angeführten Metaerzählungen auffasst. Das Ziel dieser Relektüre ist ein zweifaches: Einerseits sei zu prüfen, „ob die Bildungstheorie tatsächlich als pädagogische Variante der ‚großen Erzählungen‘ aufzufassen ist oder ob darin nicht auch Elemente enthalten sind, die über jene universalistischen Legitimationskonstruktionen hinausgehen“ (ebd., 49). Andererseits gehe es um die Frage, „welche Bedeutung im jeweiligen Zusammenhang dem von Lyotard aufgeworfenen Problem der Heterogenität und Pluralität der Diskursarten zukommt“ (ebd.).

Die Ergebnisse dieser Relektüre lassen sich ebenfalls in zwei Schritte gliedern: In einem ersten Schritt konstatiert Koller, dass sich beide Bildungskonzeptionen in den Rahmen der von Lyotard beschriebenen Metaerzählungen einschreiben lassen: die Konzeption Humboldts, insofern dieser die „möglichst vielseitige Entwicklung der Kräfte des Menschen“ in eine „ge-

27 In seiner Habilitationsschrift spielt die Literatur hinsichtlich der Untersuchung von Bildungsprozessen keine Rolle. An anderer Stelle räumt er aber ähnlich wie Peukert der Literatur eine besondere Bedeutung ein, wenn es darum geht, die mögliche Struktur innovatorischer Lernprozesse zu ergründen (vgl. Koller 2004, 2005).

schichtsphilosophische Konstruktion“ einbette, „die ihren Ursprung wie ihren Telos in einer harmonischen Einheit aller Kräfte und Individualitäten hat“ (ebd., 143), die Entwürfe Adornos, insofern sie „die gesamte Menschheitsgeschichte bzw. die Geschichte der Bildung aus *einem* (wenn auch dialektischen) Modell der Aufklärung und ihres Scheiterns heraus zu erklären beanspruchen“ (ebd., 144).

In einem zweiten Schritt macht Koller indes deutlich, dass sich innerhalb der Schriften beider Autoren – insbesondere, wenn man auch die nicht im engeren Sinne bildungstheoretischen Texte berücksichtigt – ebenso Momente ausweisen lassen, die den Rahmen der von Lyotard beschriebenen Metaerzählungen sprengen. Vielmehr ließen sich diese Momente sogar produktiv an dessen Konzeption des Widerstreits anschließen. Bei Humboldt legt Koller – wie bereits im ersten Abschnitt des vorliegenden Kapitels meiner Untersuchung skizziert – seinen Schwerpunkt auf dessen sprachtheoretische Ausführungen. Koller interpretiert diese dergestalt, dass die „Vielfalt der durch unterschiedliche Sprachen vermittelten ‚Weltansichten‘“ nicht zwingend in Richtung einer harmonischen Einheit aller Kräfte und Individualitäten weise (ebd.). „Mindestens implizit“ (ebd.) sieht Koller auch eine andere Richtung in den sprachtheoretischen Ausführungen Humboldts angelegt: „Ausschlaggebend darin wäre nicht mehr die Einbettung von Bildungsprozessen in die große Erzählung von der Selbstverwirklichung des ursprünglich *einen* Geistes, sondern vielmehr die Möglichkeit einer prinzipiell unabschließbaren Erweiterung und Vervielfältigung der ‚Weltansichten‘ durch den Dia- oder Polylog der vielen verschiedenen Sprachen und Sprechweisen.“ (Ebd.) Bei Adorno legt Koller seinen Schwerpunkt auf den Begriff des *Nichtidentischen*, den Adorno in seiner *Negativen Dialektik* entwickelt hat: „Bildung“ bestehe hier „im Geltendmachen dessen, was jeder Identität oder Totalität notwendigerweise entgeht“ (ebd., 145).

Für Koller ergänzen sich somit beide Ansätze: Während er die Stärke des Humboldt’schen Ansatzes in dessen Fokussierung der Sprache sieht, deren Konzept bei Adorno über „gelegentliche Andeutungen“ nicht hinausgehe, überwinde dessen Denken „die metaphysischen Schranken der klassischen Bildungstheorie, indem es erlaubt, die Vielfalt und Verschiedenheit von Subjekt und Objekt, ja deren Widersprüchlichkeit ohne Rückbindung an eine als Ursprung und Telos verstandene Einheit zu denken“ (ebd.).

Aus der so entwickelten Perspektive nähert sich Koller nun der Philosophie Lyotards. Parallel dazu entnimmt er aber auch dieser selbst Berührungspunkte zur bildungstheoretischen Tradition. Solche Berührungspunkte sieht er einerseits in der „Frage nach der Entstehung von Neuem“ (ebd., 148), andererseits in der „Frage nach Gerechtigkeit“ (ebd., 149). Beide Fragen sieht er sowohl für die Geschichte des Bildungsdenkens als auch für die Philosophie

Lyotards als zentral an; sie dienen ihm zugleich als Heuristik, um sein eigenes Bildungsdenken zu entwickeln.

Wir hatten in Kapitel 8 meiner Untersuchung gesehen, dass der Begriff der Gerechtigkeit im Mittelpunkt von Lyotards Philosophie des Widerstreits steht. Den Ausgangspunkt seiner Philosophie bildet die Behauptung einer grundlegenden Heterogenität der Sprache. Lyotard spricht von „Sprachinseln“, die er in seinem philosophischen Hauptwerk *Der Widerstreit* systematisch als „Diskursarten“ herausarbeitet. Diskursarten seien durch je eigene Formationsregeln definiert, die durch je eigene Zwecke bestimmt würden. Das bedeute, dass Diskursarten eine je eigene Wirklichkeit beziehungsweise Wahrheit artikulierten. Diskursarten seien somit grundsätzlich nicht ineinander übersetzbar. Wenn aber jede Diskursart ihre „eigene“ Wahrheit oder Wirklichkeit artikuliert und Diskursarten nicht ineinander übersetzbar sind, wie Lyotard schreibt, dann kann nicht entschieden werden, welche Wahrheit die „wahre“ Wahrheit, welche Wirklichkeit die „wirkliche“ Wirklichkeit ist – die Verneinung des Vorhandenseins einer übergeordneten Diskursart (einer Metadiskursart), die eine übergeordnete Wirklichkeit oder Wahrheit artikulieren könnte, macht den Kern seiner Philosophie aus. Genau diese Situation nennt Lyotard *Widerstreit*: Verschiedene Diskursarten mit ihren je eigenen Wahrheits- und Wirklichkeitskonstruktionen stehen einander unvereinbar gegenüber. Und es ist genau diese Situation, die anzuerkennen Lyotard als Gerechtigkeit bezeichnet. Denn würde man einer Diskursart eine hervorgehobene Stellung einräumen und davon ausgehen, sie würde eine „wahre“ Wahrheit, eine „wirkliche“ Wirklichkeit artikulieren, könnten andere Diskursarten *ihre* Wahrheit oder Wirklichkeit nicht mehr zur Geltung bringen. Das Resultat: *Schweigen*. Schweigen appelliere daher an prinzipiell mögliche Sätze, um den unterlegenen Diskursarten Ausdruck zu verschaffen, den Widerstreit anzuerkennen und somit Gerechtigkeit herzustellen.

Vor dem Hintergrund der Ergebnisse von Kollers Relektüre Humboldts und Adornos und angesichts der Berührungspunkte, die Koller zwischen Lyotards Philosophie und der bildungstheoretischen Tradition herausgestellt hat (die Fragen nach Gerechtigkeit und der Entstehung von Neuem), fällt es nunmehr nicht schwer, sich vorzustellen, wie Koller im Anschluss an Lyotard den Bildungsbegriff zu fassen versucht. Aus dieser Perspektive heraus besteht für Koller Bildung aus zwei Dimensionen: einer *skeptischen* Dimension, die die *Anerkennung von Widerstreit* umfasst, und einer *innovativen* Dimension, die in der *Hervorbringung neuer Sätze und Diskursarten* besteht (vgl. ebd., 150ff.).

Ein solcher Bildungsbegriff knüpfe insofern an die Überlegungen Adornos an, als er das Geltendmachen von „etwas“ umfasse, „das dem begrifflich-identifizierenden Denken (mit Lyotard: der kognitiven Diskursart) notwendigerweise entgeht und das sich nur auf indirektem Wege ankündigt – wie z.B.

im somatischen Leiden (Lyotard würde vielleicht sagen: im ‚Gefühl‘)“ (ebd., 154). Er gehe allerdings über das Denken Adornos hinaus, da er „dieses Geltendmachen des Nicht-Identischen nicht so sehr als Bewusstseinsakt, sondern vielmehr als sprachlichen Vorgang begreift“ (ebd.). An dieser Stelle wiederum knüpfe der so gefasste Bildungsbegriff an die Überlegungen Humboldts an, insofern es „von Humboldts Programm einer Erweiterung der eigenen Weltansicht durch das Erlernen fremder Sprachen kein großer Schritt zur Forderung Lyotards nach dem Erfinden neuer Diskursarten als Mittel zur Bezeugung des Widerstreits“ sei (ebd., 155).

Auch wenn Koller mit den Fragen nach Gerechtigkeit und der Entstehung von Neuem mit seinem neu gefassten Bildungsbegriff direkt an dessen Tradition anknüpft, fallen zwei entscheidende Neuerungen sofort ins Auge. *Erstens* vermeide er „metaphysische Einheits- und Totalitätsvorstellungen“ (ebd.):

„Er postuliert kein Allgemeines als einheitliche und universale Grundlage von Bildung, sondern geht von der unhintergehbaren Pluralität und Heterogenität der Welt- und Selbstansichten, der Lebensformen und Wertorientierungen aus, die sich mit Lyotard als differente Diskursarten begreifen lassen. In diesem Sinn ist ein solcher Bildungsbegriff nicht als neues einheitliches Bildungsideal zu verstehen, sondern eher als ein theoretischer Rahmen, der eine Vielzahl von *Bildungen* möglich und wünschenswert erscheinen lässt.“ (Ebd.)

Es ist nur konsequent, dass ein derartiges Verständnis von Bildung, das jegliche einheitliche und universale Grundlage verneint, Bildung auch nicht mehr auf ein Subjekt bezieht. Als *zweite* entscheidende Neuerung gegenüber der Tradition des Bildungsdenkens fasst Koller deshalb Bildung konsequent als *sprachlichen Prozess* auf:

„Bildung meint hier [...] einen Prozess, der sich immer schon *in* Sprache und d.h. in der Verkettung von Sätzen ereignet. Die Subjekte, die traditionellerweise im Mittelpunkt des Bildungsgedankens stehen, sind aus diesem Prozess keineswegs ausgeschlossen; sie werden dabei aber nicht als ursprüngliche Gegebenheiten verstanden, sondern eher als Effekt sprachlicher Vorgänge. Subjektivität ist also nicht etwas, was der Sprache logisch vorausginge in dem Sinne, dass die Subjekte sich zum Zwecke ihrer Bildung der Sprache als eines Mittels oder Werkzeugs bedienen würden; Subjektivität wird in dieser Perspektive vielmehr auf dem Wege der Verkettung von Sätzen allererst hervorgebracht und sprachlich immer wieder neu konstituiert.“ (Ebd., 151)²⁸

28 Aus meiner Sicht geht Koller an dieser Stelle über die Konzeption Lyotards hinaus: Subjektivität als etwas zu betrachten, das auf dem Wege der Verkettung von Sätzen hervorgebracht wird, wie Koller schreibt, ist eine andere Vorstellung als diejenige Lyotards, der zufolge das Subjekt den Ort einer der vier *Instanzen* im Satz einnehmen kann. Gerade aus diesem Grunde erschien mir die Ergän-

Eine gewisse Nähe dieser Überlegungen zu Butlers Vorstellung des Subjekts liegt auf der Hand, denn auch sie fasst das Subjekt als Effekt von Sprache, genauer: einer sprachlich gefassten „Macht“ auf. Der Unterschied zwischen beiden Konzepten darf jedoch nicht übersehen werden: Während Koller seinen Blick auf den sprachlichen Prozess der Hervorbringung neuer Diskursarten richtet, und daher konsequenterweise nur an dieser einen Stelle den Begriff der Subjektivität überhaupt in sein Konzept einschreibt, legt Butler ihren Schwerpunkt auf die Konstitution eines reflexiven und handlungsfähigen Subjekts als Resultat der Umwendung der sprachlich gefassten „Macht“.

Meines Erachtens lässt sich dennoch ein gewinnbringender Bezug beider Konzepte aufeinander herstellen: Wir hatten bereits gesehen, dass die Frage, *wie* die Entstehung neuer Sätze und Diskursarten zu denken ist, bei Lyotard ungeklärt bleibt, mit Butler hingegen als Prozess der Resignifizierung, Bedeutungsverschiebung und Richtungsumkehr der unterwerfenden „Macht“ (und das hieße in der Terminologie Lyotards: bereits bestehender Sätze und Diskursarten) begriffen werden kann. Wenn man nun wie Koller genau diesen Prozess der Hervorbringung oder Erfindung neuer Sätze und Diskursarten als Bildung interpretiert, dann kann man meine in der vorliegenden Untersuchung mehrfach gestellte Frage bejahen: Der Prozess der Resignifizierung, Bedeutungsverschiebung und Richtungsumkehr einer bestehenden, unterwerfenden „Macht“ im Sinne Butlers kann als Bildungsprozess interpretiert werden.

Koller sucht die Frage nach dem *Wie* der Hervorbringung neuer Diskursarten auf anderem Wege zu beantworten und stellt sie in den Mittelpunkt des zweiten Teils seiner Untersuchung, der seine theoretischen Überlegungen um zwei empirische Fallstudien ergänzt.²⁹ Jedoch bereits innerhalb seiner umfangreichen methodologischen Überlegungen finden sich Ansätze, das *Wie*

zung der Konzeption Lyotards um diejenige Butlers angebracht. Koller hat seine Vorstellung von Bildung in Bezug auf die Problematisierung des Subjektbegriffs unter Rückgriff auf weitere Autoren (Lacan, Foucault) an anderer Stelle weiter ausgearbeitet (vgl. Koller 2001).

- 29 Genau genommen ist es eine vierfache Fragestellung, die Koller in seinen empirischen Fallstudien zu bearbeiten sucht: Es geht ihm um die Fragen, wie sich erstens die postmoderne Gesellschaftsformation als Herausforderung in individuellen Biographien zeigt, wie zweitens die Individuen mit dieser Herausforderung umgehen, wie drittens die Modi dieses Umgangs mit den postmodernen Herausforderungen bildungstheoretisch begriffen werden können und wie viertens die Voraussetzungen für das Gelingen oder Verhindern solcher Bildungsprozesse beschaffen sind (vgl. ebd., 165ff.).

der Entstehung neuer sprachlicher Formationen theoretisch zu umreißen.³⁰ Da sowohl sein anhand Lyotards Konzeption herausgearbeiteter Bildungsbegriff

30 Koller sieht eine Stärke seines Bildungsbegriffs darin, ihn konsequent sprachzentriert zu denken, denn damit öffne er sich dem empirischen Zugriff, gerade weil Bildung ein theoretisches Konstrukt und daher nur auf interpretativem Wege erfassbar sei. Da er Bildung jedoch andererseits nicht als einmaligen, sondern als längerfristigen Prozess denkt, richtet er seinen Fokus auf die Biographieforschung. Um eine Verbindung dieser beiden an sich einander widersprechenden empirischen Sichtweisen (subjektzentriert wie die Biographieforschung und subjektkritisch wie die Konzeption Lyotards) herzustellen, schickt Koller seiner empirischen Untersuchung umfangreiche methodologische Überlegungen vorweg (vgl. ebd., 161ff.). Einen zentralen Stellenwert hierbei nimmt seine Auseinandersetzung mit Fritz Schütze und dessen Konzeption des narrativen Interviews ein. Dabei erstaunt es aus meiner Sicht, dass sich Kollers kritische Auseinandersetzung in erster Linie auf die *Datenauswertung* bezieht, er den Prozess der *Datengewinnung* jedoch kaum problematisiert. Im Zentrum der Datengewinnung nach Schütze steht die spontane mündliche Erzählung der eigenen Lebensgeschichte ausgewählter Informanten (vgl. ebd., 167). Eine solche Konzeption legt jedoch genau jene Vorstellung eines Ichs zugrunde, die Lyotard im Widerstreit zurückweist: eines Ichs, das seine Erfahrungen mittels einer zeitlichen Synthese ordnet und so seine Wirklichkeit konstruiert, das also der Sprache zeitlich und logisch vorausgeht (vgl. WS 86/71 und passim sowie Kapitel 8 meiner Untersuchung und auch Koller 1999, 147). Koller problematisiert diesen Punkt erst in seiner Auseinandersetzung mit Schützes Verfahren der *Datenauswertung* – und hier in zweierlei Hinsicht: Erstens problematisiert Koller die sogenannte Homologietheese Schützes, der zufolge Erzählungen ein „mehr oder minder getreues Abbild tatsächlicher vergangener Erfahrungen liefern“ (Koller 1999, 172). Für Koller erscheint die autobiographische Narration hingegen als „Konstruktion einer Lebensgeschichte, die stets einen Prozess der Sinnstiftung darstellt und den Versuch einschließt, das vergangene Lebensgeschehen mit einer Bedeutung zu versehen, indem es so und nicht anders erzählt wird“ (ebd., 176; zu einem ähnlichen Ergebnis kommen aus interdisziplinärer – sozialwissenschaftlicher und neurobiologischer – Perspektive Markowitsch & Welzer 2005). Um das Verhältnis von Erfahrung und Erzählung anders zu fassen, bedient Koller sich Aspekten der Erzähltheorie Paul Ricoeurs. Dieser zufolge lasse sich „das Vergangene nur über die Vermittlung einer Präfiguration durch rhetorische Figuren erfassen“ (ebd., 179). „Erzählungen gelten hier vielmehr als immer schon strukturiert durch bestimmte Figuren, die den Schatz kultureller Muster oder Modelle bilden, kraft derer wir erst imstande sind, unsere Erfahrungen überhaupt zu formulieren.“ (Ebd., 180) Das bedeutet, dass Koller seinen Fokus insbesondere auf die „sprachlichen Formen“ richtet, „in denen diese Ereignisse vorstrukturiert und dadurch erzählbar gemacht werden“ (ebd.). Wenn man diese Überlegungen ernst nimmt, muss das Auswertungsverfahren Schützes noch in einer zweiten Hinsicht problematisiert werden: Geht man davon aus, dass eine Erzählung als Konstruktion einer Lebensgeschichte auf Basis rhetorischer Figuren aufzufassen ist, dann ist auch der *Prozess des Erzählens selbst* in den Blick zu nehmen. Auf dieser Ebene geht es Koller um die formale Analyse der jeweils auftretenden Sätze und Diskursarten (vgl. ebd., 184f.). Sein Auswertungsverfahren lebensgeschichtlicher Erzählungen beinhaltet also zwei Dimensionen: erstens die *inhaltliche* Analyse *vergänger* (erzählter) Formen von Widerstreit, zwei-

als auch seine methodologischen Überlegungen die Sprache fokussieren, ist es nicht verwunderlich, dass Koller auch hinsichtlich des *Wie* der Hervorbringung oder Erfindung neuer Sätze und Diskursarten die Sprache selbst (und nicht etwa ein Subjekt, das sich der Sprache bedient) ins Zentrum seiner Überlegungen stellt.

Um diesen Punkt zu konkretisieren, knüpft Koller an den französischen Sprachwissenschaftler Gérard Genette an. Diesem zufolge sei die Rhetorizität der Sprache als eines ihrer konstitutiven Momente anzusehen. Rhetorische Figuren erzeugten einen „Surplus‘ an Sinn [...], das über die denotative Bedeutung des tatsächlich Gesagten hinausgeht“ (ebd., 182). Fasst man diesen Gedanken mit der aus Kollers methodologischer Diskussion resultierenden Erkenntnis zusammen, der zufolge rhetorische Figuren jeden darzustellenden Sachverhalt überhaupt erst erzählbar machen, und die darauf hinweisen, dass Lebensgeschichten immer auch anders erzählt werden können, so überrascht Kollers Resümee nicht: „Vielleicht sind es deshalb gerade rhetorische Figuren, die jene Leistung der Sprache ermöglichen, auf die Lyotard setzt, wenn er die Erfindung neuer sprachlicher Möglichkeiten einfordert, um dem Widerstreit gerecht zu werden.“ (Ebd.)

Die Ergebnisse der empirischen Untersuchung Kollers bestätigen und präzisieren seine theoretischen Überlegungen. Im Fallvergleich der zwei von ihm herangezogenen lebensgeschichtlichen Interviews macht er deutlich, dass bei der Hervorbringung neuer sprachlicher Formationen „der rhetorischen Form der autobiographischen Darstellung“ eine besondere Bedeutung zukommt (ebd., 277). Es hat aber nach Koller den Anschein, als ginge es hierbei nicht um rhetorische Figuren generell: „Entscheidend dafür scheinen vielmehr bestimmte Qualitäten rhetorischer Figuren zu sein, die man als ironische Distanzierung bzw. als metonymische Kontextbildung beschreiben kann.“ (Ebd.) Offenbar ist es gerade eine multiperspektivische, assoziative und distanziert-ironische Sicht auf die eigene Lebensgeschichte, die es ermöglicht, hier bislang nicht zur Geltung Gebrachtes artikulieren zu können. Koller resümiert:

„Im metonymisch-assoziativen Fluss der Bilder und der Ironisierung endgültiger Aussagen [...] könnte eine Möglichkeit liegen, in Anerkennung der unhintergehbaren Pluralität der Diskursarten neue Sätze und Diskursarten hervorzubringen, die bisher unbekanntes Sinn erschließen. Wenn sich diese Hypothese über die rhetorische Struktur von Bildungsprozessen in weiteren Fallstudien erhärten ließe, so könn-

tens die *formale* Analyse *aktueller* (im Prozess des Erzählens auftretender) Formen von Widerstreit. (Vorüberlegungen zu dieser Konzeption hat Koller bereits früher angestellt: so in Koller 1994, wo er unter Bezug auf den Literaturwissenschaftler Paul de Man die Homologietheese Schützes infrage stellt, oder in Koller & Koller 1996, wo neben seinem eigenen Beitrag eine ganze Reihe weiterer Versuche versammelt sind, die die Sprachkonzeption Lyotards auf ein empirisches Beispiel – hier einen interkulturellen Dialog – beziehen.)

te man sagen, dass vor allem die Figuren der Metonymie und der Ironie jene innovativen sprachlichen Akte ermöglichen, die ‚Bildung‘ im hier vorgeschlagenen Sinn ausmachen.“ (Ebd., 277f.)³¹

Es sind zusammengefasst drei Aspekte des Bildungsbegriffs Kollers, die sich für die Bildung des Arbeitskraftunternehmers als besonders relevant erweisen werden: die skeptische Dimension der Anerkennung von Widerstreit, die innovative Dimension der Erfindung neuer Diskursarten und die besondere Rolle der rhetorischen Figur der Ironie. Inwieweit, das wird das folgende Kapitel zeigen.

31 Selbstverständlich hat seine empirische Untersuchung weitere Ergebnisse hervorgebracht. Diese können hier nur in Ausschnitten dargestellt werden, zumal sie weniger als die oben zitierten auf meine Argumentation bezogen werden können. Koller untersucht und kontrastiert die Ergebnisse zweier lebensgeschichtlicher Interviews und deren jeweilige bildungstheoretische Interpretation: In beiden Interviews identifiziert er Momente, in denen Herausforderungen für die jeweilige Lebensgeschichte als Widerstreit interpretiert werden können. Beispielsweise wird in beiden Interviews die Geschichte der Kindheit mit der „Figur des Gegensatzes zweier Welten“ beschrieben (ebd., 267). Unterschiede sieht Koller vor allem in der Art und Weise des Umgangs mit den verschiedenen Fällen von Widerstreit: Während er in dem einen Interview sowohl hinsichtlich der Ebene der erzählten Lebensgeschichte als auch der des aktuellen Erzählens von einer „Tendenz zur Verleugnung des Widerstreits“ spricht (ebd., 268), sei das andere Interview „auf der Ebene der erzählten Lebensgeschichte überwiegend von einer Tendenz gekennzeichnet, die als Anerkennung des Widerstreits zu begreifen ist“ (ebd., 269). Und die assoziative Weise des Erzählens in Form „der Verknüpfung narrativer, deskriptiver und argumentierender Sätze“ interpretiert er als Bildung im innovativen Sinne (ebd., 270): Sie erlaube es, die „Lebensgeschichte in einer neuen Weise zu betrachten und dabei Aspekte zur Sprache zu bringen, die in anderen Diskursarten (wie z.B. einer linearen Erzählung) nicht artikulierbar wären“ (ebd.).

11 Zur Bildung des Arbeitskraftunternehmers

Wenn man im Rahmen meiner Untersuchung Aspekte einer Neubestimmung des Bildungsbegriffs formulieren möchte, die dem postfordistischen Kalkül beziehungsweise der Figur des Arbeitskraftunternehmers Rechnung tragen, dann – so meine Annahme – erschien es angebracht, bei den subjekt- und gesellschaftstheoretischen Überlegungen aus dem zweiten Teil meiner Untersuchung anzuknüpfen. Im Durchgang durch Momente von *Unterwerfung*, *Anerkennung* und *radikaler Pluralität* innerhalb aktueller bildungstheoretischer Entwürfe konnten entsprechende Aspekte identifiziert werden. Um sie zu bündeln, wird das vorliegende Kapitel aus zwei Richtungen auf die Frage nach der *Bildung des Arbeitskraftunternehmers* zugehen. Erstens ist von den *Anforderungen an den Arbeitskraftunternehmer* auszugehen: Zu diesem Zweck werde ich die „Schlüsselqualifikationen des Arbeitskraftunternehmers“ in der Formulierung Voß’ und Pongratz’ mit den im vorigen Kapitel erarbeiteten Aspekten einer Neubestimmung des Bildungsbegriffs in Beziehung setzen: Lässt sich die These der Autoren von einer expliziten Nähe dieser Schlüsselqualifikation zum erziehungswissenschaftlichen Bildungsbegriff stützen? Es wird sich erweisen, dass eine solche Nähe nur zum Teil plausibel erscheint, vor allem aber, dass einige der so herausgearbeiteten Aspekte die Machtwirkungen von Bildung unerkannt fortschreiben. Deshalb ist zweitens von einer Kritik an den *Machtwirkungen von Bildung* auszugehen: Es ist zu fragen, ob die im vorigen Kapitel herausgearbeiteten Aspekte einer Neubestimmung des Bildungsbegriffs geeignet sind, die Machtwirkungen von Bildung im Feld subjektiver Arbeit kenntlich zu machen oder vielleicht sogar anzugehen. Im dritten Abschnitt werde ich die so gewonnenen Erkenntnisse vor dem Hintergrund der bisherigen Ergebnisse meiner Überlegungen zusammenfassen, um den Blick auf die *Bildung des Arbeitskraftunternehmers* zu schärfen. Dabei wird sich erweisen, dass die Bildung des Arbeitskraftunternehmers in mehrfacher Hinsicht nur paradox gedacht werden kann.

Bildung und die „Schlüsselqualifikationen des Arbeitskraftunternehmers“

Rufen wir uns zunächst Voß' und Pongratz' Aufzählung der „Schlüsselqualifikationen des Arbeitskraftunternehmers“ in Erinnerung:

„aktive Produktivitätsorientierung und Marktorientierung hinsichtlich der eigenen Fähigkeiten und Leistungen, Fähigkeiten zur flexiblen Selbstorganisation von Alltag und Lebenslauf, Kompetenzen zum flexiblen Identitätsmanagement sowie zur Ichstabilisierung und Autonomisierung, komplexe Lernfähigkeiten sowie Sozial- und Kommunikationsqualifikationen einschließlich der Fähigkeiten zur Bildung und Stabilisierung sozialer Integrationsräume (d.h. Fähigkeiten zur Selbstsozialisation und Sozialkonstruktion), Kompetenzen zur Regulierung und Begrenzung der Selbstausbeutung u.v.a.m.“ (Dies. 1998, 155)

Ich hatte bereits in der Einführung zum dritten Teil meiner Untersuchung darauf hingewiesen, dass einige dieser „Schlüsselqualifikationen“ nicht über den Mainstream von Berufspädagogik und „Managementliteratur“ hinausgehen: Aktive „Produktivitätsorientierung und Marktorientierung hinsichtlich der eigenen Fähigkeiten und Leistungen“, „komplexe Lernfähigkeiten“, „Fähigkeiten zur flexiblen Selbstorganisation von Alltag und Lebenslauf“ sowie „Sozial- und Kommunikationsqualifikationen“ sind Formeln, die sich fast wortgleich in entsprechenden Publikationen wiederfinden lassen, wie die Kapitel 2 und 3 meiner Untersuchung gezeigt haben sollten. Der These von Voß und Pongratz (1998, 155), der zufolge diese Schlüsselqualifikationen „bisher so gut wie nicht expliziter Bestandteil der etablierten Bildungsagenda (und auch nicht der entsprechenden Wissenschaften)“ sind, kann daher zumindest hinsichtlich dieser Punkte nicht zugestimmt werden.

Zusammenfassend können diese „Schlüsselqualifikationen“ als Erweiterung subjektiver Handlungsfähigkeit interpretiert werden. Ausgehend von den Überlegungen aus dem zweiten Teil meiner Untersuchung ist die Herstellung und Erweiterung subjektiver Handlungsfähigkeit als Prozess der Unterwerfung unter diejenigen Formen von „Macht“ zu verstehen, die die soziale Existenz und Handlungsfähigkeit menschlicher Individuen reglementieren. Der Gewinn der so erarbeiteten Perspektive liegt darin sichtbar zu machen, dass die Herstellung und Erweiterung subjektiver Handlungsfähigkeit *immer* mit einer Unterwerfung einhergeht.

Mit Michael Wimmer (1996a, 159) wäre auch Bildung als heteronomer Prozess zu verstehen, in dem das „Selbst-Denken-und-Erkennen-Wollen“ gegeben wird. Er nimmt jedoch eine wichtige Differenzierung vor: zwischen einem bewussten, intentionalen und einem unbewussten, nicht-intentionalen Prozess. Den letzteren versteht er als ursprüngliche, jedem Bewusstseinsakt,

jedem Inhalt und jeder Absicht *vorgängige* Hinwendung zum Anderen, welche jedoch das „Selbst-Denken-und-Erkennen-Wollen“ erst ermögliche und anstoße. Nur in diesem Prozess werde *Bildung* gegeben – als *Gabe*. Intentionalität hingegen zerstöre die Gabe der Bildung. Eine bewusste, zweckgerichtete Herstellung und Erweiterung subjektiver Handlungsfähigkeit im von Voß und Pongratz beschriebenen Sinne wäre so gesehen *nicht* als Bildung im erziehungswissenschaftlichen Sinne zu begreifen.

Kommen wir zu einer zweiten Kategorie der „Schlüsselqualifikationen des Arbeitskraftunternehmers“ in der Formulierung Voß’ und Pongratz’: „Kompetenzen zum flexiblen Identitätsmanagement sowie zur Ichstabilisierung und Autonomisierung“ sowie „Fähigkeiten zur Bildung und Stabilisierung sozialer Integrationsräume (d.h. Fähigkeiten zur Selbstsozialisation und Sozialkonstruktion)“ artikulieren genau jene Vorstellung von der Autonomie des Subjekts im Prozess seiner Sozialwerdung, die aus meiner Untersuchung heraus mit einem dreifachen Fragezeichen zu versehen ist:

Erstens hatten wir gesehen, dass ausgehen von Judith Butlers Überlegungen die Handlungsfähigkeit des menschlichen Subjekts an dessen soziale Existenz gekoppelt und als Resultat einer Unterwerfung zu verstehen ist. Daher machen Formulierungen wie „Autonomisierung“ und „Selbstsozialisation“ den Prozess der Unterwerfung, welcher der sozialen Existenz ebenso wie der Handlungsfähigkeit des Subjekts zugrunde liegt, vergessen. *Zweitens* hatten wir gesehen, dass in einer radikal pluralisierten – postmodernen – Gesellschaft dem Subjekt die Basis für eine dauerhafte soziale Existenz genommen wird. Die hieraus resultierende Ausbeutbarkeit des Arbeitskraftunternehmers wird von den oben genannten Formulierungen Voß’ und Pongratz’ verdeckt und unsichtbar gemacht. *Drittens* schließlich konnten wir mit Butler Prozesse der Unterwerfung (aus der Perspektive von *Ego*) als Prozesse der Anerkennung (aus der Perspektive von *Alter*) begreifen. Aus der Sicht Stojanovs und Peukerts war Anerkennung als Vorbedingung gelingender Bildungsprozesse zu verstehen. Allerdings handelt es sich – ganz explizit zumindest bei Peukert – um eine besondere Form von Anerkennung: um die Anerkennung der Alterität und Singularität des Anderen. Spricht man wie die Autoren der Arbeitskraftunternehmerthese von „Autonomisierung“ und „Selbstsozialisation“, dann gerät die vorgängige Sozialität des Subjekts aus dem Blick; von Bildung ließe sich hier nur dann sprechen, wenn diese vorgängige Sozialität als Anerkennung der Alterität und Singularität des Anderen verstanden wird.

Eine Formulierung aus der Aufzählung der Schlüsselqualifikationen des Arbeitskraftunternehmers bleibt noch übrig: „Kompetenzen zur Regulierung und Begrenzung der Selbstausbeutung“. Zunächst ist hier einer der oben genannten Vorbehalte zu wiederholen: Ob und wie die Selbstausbeutung des Arbeitskraftunternehmers begrenzt werden kann, wo doch ausgehend von Teil II meiner Untersuchung die Ausbeutbarkeit des Arbeitskraftunternehmers als

strukturelles Kennzeichen seiner Subjektivität zu verstehen ist, lässt sich zumindest in den knappen Ausführungen Voß' und Pongratz' hierzu nicht erkennen. Auf der anderen Seite führt die strukturelle Ausbeutbarkeit des Arbeitskraftunternehmers die Dringlichkeit der Formulierung Voß' und Pongratz' klar vor Augen: Wenn die Bildung des Arbeitskraftunternehmers nicht nur etwas mit den Anforderungen zu tun hat, die an ihn gestellt werden, sondern auch mit dem Widerstand, den er diesen möglicherweise entgegenzubringen vermag, dann liegt die Bildung des Arbeitskraftunternehmers gerade in der Begrenzung seiner Selbstaussbeutung.

Vor diesem Hintergrund scheinen mir die Überlegungen Hans-Christoph Kollers von besonderer Bedeutung zu sein: Wir hatten gesehen, dass er Bildung erstens als Anerkennung des Widerstreits (skeptische Dimension) und zweitens als Hervorbringung neuer Sätze und Diskursarten, um etwas bislang nicht Artikuliertes artikulieren zu können (innovative Dimension), versteht. Drittens legt Koller seinen Schwerpunkt auf rhetorische Figuren, um das *Wie* gelingender Bildungsprozesse zu beschreiben; neben der metonymischen Kontextbildung komme dabei insbesondere der ironischen Distanzierung eine Rolle bei der Hervorbringung neuer Diskursarten zu.

„Begrenzung der Selbstaussbeutung“ bedeutet so gesehen *erstens* die Anerkennung des Widerstreits zwischen der ökonomischen Diskursart, der sich der Arbeitskraftunternehmer zwecks Sicherstellung seiner ökonomischen Existenz zu unterwerfen hat, und anderen Diskursarten. Im achten Kapitel meiner Untersuchung hatte ich plausibel zu machen versucht, dass mit jeder Diskursart immer auch das Potenzial für eine weitere soziale Existenzweise im Sinne Butlers gegeben ist. Anerkennung des Widerstreits zwischen der ökonomischen und anderen Diskursarten bedeutet so gesehen auch die Anerkennung des Widerstreits zwischen unterschiedlichen sozialen Existenzweisen. Das Dasein als den Zwängen der Ökonomie unterworfenen Arbeitskraftunternehmer würde dann zwar immer noch als notwendige ökonomische, nicht aber als einzig mögliche Form einer sozialen Existenz erscheinen. Auf diese Weise könnte die Anerkennung dieses Widerstreits der Selbstaussbeutung des Arbeitskraftunternehmers entgegenwirken.

Zweitens bedeutet „Begrenzung der Selbstaussbeutung“ in einer Situation, die nach Lyotard durch eine „Vorherrschaft der ökonomischen Diskursart“ (WS 293/253) geprägt ist, die Hervorbringung neuer Diskursarten, um innerhalb der Regeln der ökonomischen Diskursart nicht Artikulierbares artikulierbar zu machen und somit das Potenzial für weitere, möglicherweise widerstreitende soziale Existenzen allererst entstehen zu lassen.

Drittens hatten wir gesehen, dass die Ausbeutbarkeit des Arbeitskraftunternehmers darauf beruht, dass in einer postmodernen Gesellschaft keine soziale Existenz auf Dauer gesichert ist. „Begrenzung der Selbstaussbeutung“ bedeutet so gesehen die ironische Distanzierung von der eigenen Position bezie-

hungsweise die „Ironisierung endgültiger Aussagen“ (Koller 1999, 277), um sich von der jeweiligen – in der Postmoderne notwendigerweise vorläufigen – sozialen Position nicht vereinnahmen zu lassen und überhaupt erst die Möglichkeit zu schaffen, „in Anerkennung der unhintergehbaren Pluralität der Diskursarten neue Sätze und Diskursarten hervorzubringen, die bisher unbekanntes Sinn erschließen“ (ebd.).

Eine vorläufig auf diese Weise skizzierte Bildung des Arbeitskraftunternehmers macht jedoch nicht per se die Machtwirkungen von Bildung sichtbar.

Bildung und Macht im Feld subjektiver Arbeit

In meiner Diskussion des erziehungswissenschaftlichen Bildungsbegriffs zu Beginn des vorigen Kapitels hatte ich zwei Argumentationsstränge angeführt, die in je eigener Weise den Bildungsbegriff einer Kritik unterziehen: Blankertz kritisiert Humboldts Privilegierung der griechischen Sprache, denn damit werde Bildung zum Privileg des gehobenen Bürgertums; Masschelein und Ricken betrachten den Bildungsbegriff als neue Form von Macht – als Führung mittels individueller Selbstvervollkommnung. Beide Argumentationsstränge lassen sich auch auf die Bildung des Arbeitskraftunternehmers beziehen.

Die Argumentation von Masschelein und Ricken greift auf Foucaults Konzept der *Gouvernementalität* zurück und versteht die „Bildungsidee als grundlegende Struktur einer historisch neuen Machtform“: einer „Macht durch ‚Führung der Führungen‘“ (Lüders 2005, 2). Das Individuum werde „in seinen individuellen Versuchen der vervollkommnenden Selbstführung *geführt*“ (ebd.). Opitz begreift genau diese Form der Führung als *Gouvernementalität des postfordistischen Unternehmens*. Ich hatte in Kapitel 2 meiner Untersuchung rekonstruiert, dass nach Opitz (2004) durch den „Entzug von Strukturen und Routinen“ sowie die „Übertragung von Marktbedingungen auf möglichst viele Unternehmensteile“ (ebd., 143) ein *gouvernementaler* Macht/Wissens-Komplex im Sinne Foucaults geschaffen wird, der die Subjektposition eines „unternehmerischen Selbst“ hervorbringt (ebd., 145). Es wundert daher nicht, dass in der von Opitz analysierten „Managementliteratur“ der Begriff der Bildung in genau dem von Masschelein und Ricken kritisierten Sinne verwendet wird (vgl. bspw. Sprenger 2005, 273ff.).

Die Figur des Unternehmers steht in besonderer Weise für Selbstständigkeit und Autonomie – die Ausführungen in Teil I meiner Untersuchung haben dies ebenso gezeigt wie die im vorigen Abschnitt diskutierten Formulierungen hinsichtlich der „Schlüsselqualifikationen des Arbeitskraftunternehmers“. Auch aus weiteren, nicht-affirmativen Perspektiven wird die Autonomie des Subjekts betont: So stellt Kirsten Lehmkuhl die „Stärkung des Ichs“ ins Zentrum ihrer Überlegungen, um die „sozial-kommunikativen und intellektuell-

kreativen Fähigkeiten“ des Einzelnen auszubauen (dies. 2002, 248), und sowohl Peukert als auch Stojanov akzentuieren das selbstbestimmte Subjekt als Ziel von Bildung.

Demgegenüber versieht Wimmer ebenso wie Masschelein und Ricken solche Vorstellungen von Autonomie mit einem Fragezeichen. Er zieht hieraus aber eine andere Konsequenz: Während Masschelein und Ricken die Verschwisterung von Bildung und Macht als Begründung für eine Verabschiedung des Bildungsbegriffs heranziehen, verfolgt Wimmer eine andere Strategie. Bildung begreift er als heteronomen Prozess, in den das „Selbst-Denken-und-Erkennen-Wollen“ als nicht-intentionale und nicht-bewusste Gabe *gegeben* wird (ders. 1996a, 159). Somit ruft die Vorstellung einer *Gabe der Bildung* die Heteronomie von Bildung und damit die Kontaminierung kritischen Denkens durch die vorgängige Affirmation ins Denken. Auf diesem Wege vermag das Denken einer *Gabe der Bildung* die Machtwirkung von Bildung sichtbar zu machen. Das ist das Eine. Auf der anderen Seite jedoch droht nach Butler die Auflösung des Ich, würde man dessen Heteronomie vollständig transparent machen: „Das Verhaftetsein in seinen ursprünglichen Formen muss sowohl *entstehen* wie *verleugnet werden*, seine Entstehung muss seine teilweise Verleugnung sein, soll es überhaupt zur Subjektwerdung kommen.“ (PdM 13) So gesehen befindet sich die Bildung des Arbeitskraftunternehmers in einem Dilemma: Die Figur des Unternehmers zu stärken sowie Autonomie und Selbstständigkeit zu betonen ließe die Führung mittels individueller Selbstvervollkommnung und damit die Machtwirkung von Bildung unerkannt. Bildung als grundsätzlich heteronomen Prozess anzuerkennen und damit letztlich die Heteronomie des Ich vollständig transparent zu machen hieße die Auflösung des Ich zu riskieren und damit die Handlungsfähigkeit des Arbeitskraftunternehmers zu unterminieren. Dieses Dilemma ist auf der Ebene des Individuums unauflösbar.

Nach Peukert bezeichnet Bildung jedoch nicht nur den „Aufbau eines neuen Selbst- und Wirklichkeitsverständnisses“ von Individuen, sondern – damit untrennbar verwoben – die „Transformation gesellschaftlicher Strukturen“ (ders. 1998, 18). Gesellschaftliche Strukturen sind letztlich auch der Bezugspunkt in Butlers Adorno-Vorlesungen (vgl. Kapitel 6 meiner Untersuchung). Butler fragt hier nach der Verantwortung des Subjekts. Diese verortet sie weder in dessen Autonomie, noch ginge es darum, die Heteronomie des Subjekts vollkommen transparent zu machen (und damit Verantwortung zu delegieren). Verantwortung für das eigene Tun bedeute vielmehr, dass man sich mit Lévinas der primären, vorgängigen Verantwortung *für den Anderen* nicht verschließt und diese Heteronomie „als Zeichen einer geteilten Verletzlichkeit, einer gemeinsamen Körperlichkeit, eines geteilten Risikos begreift“ (Butler 2003, 100). So gesehen ginge es bei der Bildung des Arbeitskraftunternehmers weder darum, seine Autonomie zu steigern, wie Voß und Pongratz

schreiben, oder die Verantwortung für sein Dasein ausschließlich in seine eigenen Hände zu legen, wie es die Kommission für Zukunftsfragen der Freistaaten Bayern und Sachsen fordert, noch ginge es darum, seine Verantwortung schlicht zu negieren. Bei der Bildung des Arbeitskraftunternehmers ginge es vielmehr um die Transformation gesellschaftlicher Strukturen in Richtung einer allgemeinen Anerkennung der nicht delegierbaren Verantwortung für den Anderen in seiner Singularität: Das Subjekt, *das etwas unternimmt*, müsste in seiner Singularität anerkannt und in eine gemeinsame, geteilte Verantwortung eingebettet werden.

Kommen wir zum zweiten Argumentationsstrang hinsichtlich der Machtwirkungen von Bildung: Blankertz sieht in Humboldts Privilegierung der griechischen Sprache eine Privilegierung des Bürgertums, denn nur dieses habe sich eine Beschäftigung mit zweckfreien Inhalten leisten können. Auf diesem Wege habe Humboldts Bildungsverständnis zur Stabilisierung der hierarchischen Gesellschaftsordnung beigetragen. Teil I meiner Untersuchung hat allerdings erkennen lassen, dass zunehmend von einer – zumindest partiellen – Entgrenzung von Lebenswelt und Systemrationalität auszugehen ist. Ob angesichts dessen überhaupt noch bestimmten Inhalten eine Zweckfreiheit zugesprochen werden kann, erscheint mir zumindest fraglich. Hinsichtlich der Entgrenzung von Lebenswelt und Systemrationalität hatte ich ausgehend von Teil II meiner Untersuchung eine spezifische Zeitstruktur angenommen. Diese Zeitstruktur lässt das Verhältnis zwischen einer allgemeinen, zweckfreien Bildung und der Ökonomie in einem neuen Licht erscheinen.

Voß und Pongratz siedeln ihre „Schlüsselqualifikationen des Arbeitskraftunternehmers“ explizit in der Nähe eines erziehungswissenschaftlichen Begriffs von Bildung an, deshalb erschien es plausibel, eine Brücke von ihrer Formulierung der Begrenzung von Selbstaussbeutung zum Bildungsbegriff Kollers zu schlagen. Setzt man das so gewonnene Verständnis der Bildung des Arbeitskraftunternehmers mit der spezifischen zeitlichen Struktur der Entgrenzung von Lebenswelt und Systemrationalität in Beziehung, so wird deutlich, dass auch eine so verstandene Bildung sich in Machtwirkungen zu verstricken droht:

Bildung ist in ihrer innovativen Dimension nach Koller als sprachlicher Prozess der Entstehung neuer Diskursarten zu verstehen, die bislang nicht Artikuliertes beziehungsweise unter den gegebenen Regeln nicht Artikulierbares artikulierbar machen. Als Bildung des Arbeitskraftunternehmers im Sinne einer Begrenzung von Selbstaussbeutung wäre dies insoweit zu verstehen, als dem Arbeitskraftunternehmer hiermit potenziell weitere soziale Existenzen zur Verfügung stehen, sein Status als Subjekt also nicht auf seine Existenz als Arbeitskraftunternehmer beschränkt bliebe. Legt man die zeitliche Struktur der Entgrenzung von Lebenswelt und Systemrationalität zugrunde, die ich ebenfalls in Kapitel 8 unter Rückgriff auf Lyotard und Walz – aber auch mit

Bezug zu weiteren Positionen von Sozialwissenschaft und „Managementliteratur“ – erarbeitet hatte, dann kann die ökonomische Diskursart den Prozess der Hervorbringung neuer Diskursarten *ex ante* nicht determinieren. Bildungsprozesse im oben beschriebenen Sinne sind also auch unter den Bedingungen einer Vorherrschaft der ökonomischen Diskursart möglich.

„Vorherrschaft der ökonomischen Diskursart“ bedeutet nach Lyotard jedoch, dass die ökonomische Diskursart *ex post* und *ex negativo* ihrer Logik nach zweckmäßige von unzweckmäßigen Diskursarten trennt und letztere „aussondert“. Mit Walz gesprochen: Die Ökonomie kann keine medialen Spiele erfinden, aber bestehende mediale Spiele fördern oder ihnen ökonomische Ressourcen verweigern. Für die Bildung des Arbeitskraftunternehmers im oben beschriebenen Sinne hieße das: Jede neu entstandene Diskursart und damit jedes Potenzial für eine alternative soziale Seinsweise wird nach ihrer Hervorbringung von der ökonomischen Diskursart auf ihre Zweckmäßigkeit „geprüft“, als zweckmäßig vereinnahmt und mittels ökonomischer Ressourcen gefördert oder als unzweckmäßig ausgesondert. Insoweit die Bildung des Arbeitskraftunternehmers die Möglichkeit der Begrenzung von Selbstaussbeutung suggeriert – und damit ein emanzipatorisches Potenzial verspricht –, sich jedoch unter den Bedingungen einer Vorherrschaft der ökonomischen Diskursart in ihr Gegenteil verkehrt, können wir hier von einer Machtwirkung von Bildung sprechen: Entweder inkludiert jeder Bildungsprozess im oben beschriebenen Sinne den Arbeitskraftunternehmer erneut in die ökonomische Diskursart oder er exkludiert ihn aus der durch die Vorherrschaft der ökonomischen Diskursart geprägten Menge sozialer Existenzweisen. Auch dieses Dilemma der Bildung des Arbeitskraftunternehmers ist auf der Ebene des Individuums unauflösbar.

Wenn man die Bildung des Arbeitskraftunternehmers nicht nur mit den Anforderungen in Verbindung bringen möchte, die an ihn gestellt werden, sondern auch mit dem Widerstand, den er diesen möglicherweise entgegenzubringen vermag, dann ist auch an dieser Stelle die Ebene der Gesellschaft gefragt: Bildung des Arbeitskraftunternehmers hieße dann die Transformation gesellschaftlicher Strukturen in Richtung der Anerkennung des Widerstreits zwischen der ökonomischen Diskursart und anderen Diskursarten, die Hervorbringung neuer Diskursarten, um diesem Widerstreit allererst Ausdruck zu verschaffen, und damit das gesamtgesellschaftlich geteilte Eingeständnis,¹ dass menschlichen Individuen eine potenziell unabschließbare Menge möglicher sozialer Existenzweisen zukommt. Menschliche Individuen, die in ver-

1 An dieser Stelle begegnen wir erneut genau jenem performativen Selbstwiderspruch, der als Einwand gegen Lyotards Konzeption des Widerstreits von verschiedener Seite vorgebracht wurde. Ich hatte dies in Kapitel 8 meiner Untersuchung diskutiert.

schiedenster Weise soziale Existenz und Handlungsfähigkeit im Sinne Butlers erlangen können, können auch in verschiedenster Weise *etwas unternehmen*.

Die Bildung des Arbeitskraftunternehmers und ihre Paradoxie

Es ist jedoch durchaus nicht eindeutig bestimmbar, ob die Bildung des Arbeitskraftunternehmers, die im oben beschriebenen Sinne etwas mit dem Widerstand zu tun hat, den der Arbeitskraftunternehmer der ihm zugemuteten Situation entgegenzubringen vermag, sich nicht auch als funktional für die Ökonomie erweisen könnte.

Die Figur des Unternehmers wird nicht nur mit Autonomie und Selbstständigkeit in Verbindung gebracht, sondern auch mit Kreativität und Innovation. So spricht beispielsweise die mehrfach angeführte Kommission für Zukunftsfragen der Freistaaten Bayern und Sachsen (1997) von der „Aktivierung aller kreativen und innovativen, das heißt im umfassendsten Sinne unternehmerischen Kräfte“ (ebd., 7), wichtig seien „unternehmerisch handelnde, schöpferische Menschen“ (ebd., 8). Und der US-amerikanische Wirtschaftswissenschaftler Richard Florida (2002) postuliert eine „kreative Klasse“ als Motor wirtschaftlicher Entwicklung und Prosperität. Noch stärker betonen Lyotard sowie Ridderstråle und Nordström die Bedeutung des Neuen, wie ich bereits in Kapitel 1 meiner Untersuchung hinsichtlich der Bedeutung von Wissen herausgestellt hatte: Lyotard behauptet für den Bereich des wissenschaftlichen Wissens, dass die Relevanz einer Aussage darin bestehe, „Ideen zu veranlassen“, das heißt *andere* Aussagen und andere Spielregeln“ (PW 185; Herv. F.E.), bezieht diese These jedoch auch auf das kapitalistische System. Ridderstråle und Nordström (2005) zeigen aus wirtschaftswissenschaftlicher Perspektive, dass in unserer heutigen Ökonomie Erfolg vor allem darauf beruht, sich von anderem Akteuren, Produkten und Dienstleistungen zu *unterscheiden*.

So gesehen könnte die Hervorbringung neuer Diskursarten, die ich oben als Bildung des Arbeitskraftunternehmers mit einer Begrenzung von Selbstausbeutung in Verbindung gebracht hatte, sich als durchaus funktional für eine postfordistische Ökonomie darstellen. In diesem Sinne ließe sich schlussfolgern, dass die Bildung des Arbeitskraftunternehmers sich genau dann als funktional erweist (da sie Neues entstehen lässt, was offenbar der Prosperität einer postfordistischen Ökonomie zuträglich ist), wenn sie den bisherigen Rahmen von Funktionalität sprengt (da die Anerkennung des Widerstreits beziehungsweise die Hervorbringung neuer Diskursarten der Begrenzung von Selbstausbeutung dient). Dies scheint mir eine erste Paradoxie der Bildung des Arbeitskraftunternehmers zu sein.

Neben der Begrenzung von Selbstausbeutung hatte ich oben einen weiteren Aspekt angeführt, der den Machtwirkungen der Bildung des Arbeitskraftunternehmers entgegenstehen könnte. Es ginge darum, den Arbeitskraftunternehmer in seiner Singularität anzuerkennen und in eine gemeinsame Verantwortung einzubetten, um weder der Illusion seiner Autonomie zu unterliegen (und damit die Unterwerfung als Bedingung der Möglichkeit von Handlungsfähigkeit zu unterschlagen), noch seine Handlungsfähigkeit zu unterminieren (indem die Heteronomie des Ich vollständig transparent gemacht und damit die Auflösung des Ich riskiert würde).

Bereits in Teil II meiner Untersuchung hatte ich von der Anerkennung des Arbeitskraftunternehmers gesprochen. Mein Argument lautete dort: Um als Subjekt Handlungsfähigkeit zu erlangen, muss der Arbeitskraftunternehmer für sein individuelles Arbeitsvermögen soziale Wertschätzung erfahren. Die Kriterien, anhand derer soziale Wertschätzung sich bemisst, hatten sich jedoch als intransparent, kaum vorhersehbar und einander widersprechend herausgestellt. Deshalb erscheint die Anerkennung des Arbeitskraftunternehmers und damit sein Status als handlungsfähiges Subjekt dauerhaft unsicher. Diese Unsicherheit des Arbeitskraftunternehmers hatte ich für dessen mangelnde Selbstrationalisierung und Selbstökonomisierung verantwortlich gemacht, die aus den empirischen Studien Voß und Pongratz deutlich herauslesbar ist.

Stellt man nun dieser Form von Anerkennung, die der Logik postfordistischen Wirtschaftens entspringt, eine bildungstheoretisch begründete Form von Anerkennung entgegen, die die Alterität und Singularität des Einzelnen anerkennt, dann könnte diese Form der Anerkennung dem Arbeitskraftunternehmer gerade jene Sicherheit vermitteln, die eine Ausweitung seiner Selbstökonomisierung und Selbstrationalisierung ermöglicht. Nun ist Alterität ebenso wenig „sicher“ oder „gewiss“ wie eine Gabe – im Gegenteil: Mit diesen Begriffen wird das im Anderen Unverfügbare und in diesem Sinne Ungewisse betont. Wenn man aber die ethische Forderung Lévinas nach der unbedingten Anerkennung des Anderen in seiner Alterität und Singularität als politische Forderung ernst nimmt, dann wäre eine Gesellschaft denkbar, in der sich ein menschliches Individuum seiner Anerkennung insofern „sicher“ sein kann, als es keine Missachtung mehr zu befürchten hätte. Aus meiner Sicht kann auch Wimmers bildungstheoretische Interpretation dieser Form von Anerkennung als ethische Forderung aufgefasst werden, die ein Geflecht der Anerkennung von Singularität und Alterität umfasst und somit dem Individuum „Sicherheit“ verspricht.

Anders gesagt: Wenn die Unsicherheit des Arbeitskraftunternehmers daher rührt, dass er sich seiner Anerkennung niemals gewiss sein kann, da sie sich anhand intransparenter, kaum vorhersehbarer und einander widersprechender Kriterien bemisst, dann bietet eine Form von Anerkennung, die die Alterität und Singularität des Einzelnen anerkennt, und deshalb ohne Bemes-

sungskriterien auskommt, dem Arbeitskraftunternehmer Sicherheit. Und wenn die mangelnde Selbstrationalisierung und Selbstökonomisierung des Arbeitskraftunternehmers aus der Unsicherheit seiner Anerkennung resultiert, dann kann aus der Sicherheit seiner Anerkennung die Ausweitung seiner Selbstökonomisierung und Selbstrationalisierung resultieren. Auch in diesem Sinne ließe sich also schlussfolgern, dass die Bildung des Arbeitskraftunternehmers sich genau dann als funktional erweist (indem sie dessen Selbstökonomisierung und Selbstrationalisierung steigert), wenn sie keine funktionalen Zwecke verfolgt (da sie in der Anerkennung der Singularität und Alterität des Einzelnen besteht). Dies scheint mir eine zweite Paradoxie der Bildung des Arbeitskraftunternehmers zu sein.

Ebenso wie die Subjektivierung der Arbeit eine Unterwerfung des Subjekts unter die Erfordernisse der Arbeitswelt bewirkt, *zugleich* jedoch dessen gestalterische Freiheit erfordert, und ebenso wie das Subjekt selbst dem Gegebenen unterworfen, *zugleich* jedoch darüber hinausweisend zu verstehen ist, kann auch die Bildung des Arbeitskraftunternehmers nur als Paradox gedacht werden: Sie erweist sich genau *dann* als funktional, wenn sie *nicht nur* funktional ist. Diese Paradoxien gilt es nicht zu überwinden, sie sind keine Fehler in der Theoriearchitektur; es handelt sich vielmehr um diejenige Ausgestaltung, die die grundsätzlich paradoxe Gestalt von Bildung – ja von Pädagogik generell – in Bezug auf den Arbeitskraftunternehmer annimmt. Dass sich hieraus weitere Diskussionslinien ergeben, werde ich zum Abschluss meiner Überlegungen nach einer knappen Zusammenfassung meiner Argumentation kurz skizzieren.

Schluss

Das Thema „Wandel der Arbeit“ steht im Mittelpunkt einer Vielzahl sozialwissenschaftlicher Argumentationsstränge; Stichworte wie „Deregulierung“, „Flexibilisierung“, „Entstandardisierung“, „Subjektivierung“, „Dienstleistungsarbeit“ und „Wissensgesellschaft“ prägen die Debatte. Diesen Argumentationssträngen ist eines gemeinsam: Sie münden in die Figur eines „unternehmerischen Selbst“. In der Soziologie hat das Konstrukt des „Arbeitskraftunternehmers“ in der Formulierung Voß' und Pongratz' einen prominenten Status erlangt. Diese „neue Form der Ware Arbeitskraft“ stellen sie explizit der Figur des „verberuflichten Arbeitnehmers“ gegenüber. Die Soziologie sieht eine Funktion des Berufs darin, menschliche Subjekte und gesellschaftliche Strukturen zu „prägen“ und miteinander in Beziehung zu setzen. Insofern versteht die Berufspädagogik den Beruf als „Medium“, Bildung (im Sinne „allgemeiner Menschenbildung“) und Ausbildung (im Sinne der Qualifizierung für einen Beruf und damit der Inklusion in die Arbeitsgesellschaft) miteinander zu verbinden. Konstatiert man einen Bedeutungsverlust des Berufs und die zunehmende Relevanz der Figur des Arbeitskraftunternehmers, dann erscheint es aus erziehungswissenschaftlicher Sicht angezeigt, nach der Bildung und der Inklusion des Arbeitskraftunternehmers zu fragen.

Teil I meiner Untersuchung richtete seinen Blick auf die aktuellen Debatten der mit Arbeit und Beruf befassten Subdisziplinen von Soziologie und Pädagogik, um zu klären, warum diese Fragen bislang nicht hinreichend beantwortet werden konnten. Es wurde erkennbar, dass dieser Umstand aus einer mangelnden Ausleuchtung des „subjektiven Faktors“ resultiert. Zwar werden dem Subjekt im Arbeitsprozess eine Vielzahl von Rollen und Funktionen zugeschrieben, die Möglichkeitsbedingungen der Konstitution und Entwicklung des Subjekts werden jedoch kaum herausgearbeitet. Das Subjekt im Arbeitsprozess wird vielmehr zumeist *a priori* vorausgesetzt. Aus dieser Perspektive

heraus können die Fragen nach der Bildung und Inklusion des Arbeitskraftunternehmers nicht hinreichend beantwortet werden.

Es erschien deshalb ratsam, diese Sichtweise auf das Subjekt mit einer entgegengesetzten zu kontrastieren: mit einer Sichtweise, die ihren Blick auf die Möglichkeitsbedingungen der Subjektkonstituierung innerhalb subjektivierter Arbeit richtet. Teil II meiner Untersuchung hatte es sich zur Aufgabe gemacht, eine solche Sichtweise zu entwickeln. Den Ausgangspunkt bildete Judith Butlers Beschreibung des Subjekts als sozial existierendes, handlungsfähiges und selbstreflexives menschliches Individuum und dessen Ambivalenz. Im Durchgang durch Überlegungen Butlers, Axel Honneths und Jean-François Lyotards konnte herausgearbeitet werden, dass die Konstitution als Subjekt und damit die Erlangung von Handlungsfähigkeit als Einnahme einer anererkennungswürdigen sozialen Existenz anzusehen ist, innerhalb subjektivierter Arbeit Anerkennungswürdigkeit mittels sozialer Wertschätzung individuellen Arbeitsvermögens hergestellt wird, die Kriterien, anhand derer die soziale Wertschätzung individuellen Arbeitsvermögens sich bemisst, jedoch intransparent, pluralisiert und erst *ex post* konkret bestimmbar sind. Damit ein menschliches Individuum innerhalb subjektivierter Arbeit als handlungsfähiges Subjekt sich zu konstituieren vermag, muss es für seine Individualität soziale Wertschätzung erlangen, so lautet kurz zusammengefasst das Resümee dieses zweiten Teils.

Die Einnahme einer anererkennungswürdigen sozialen Position bedarf nach Butler einer Bezeichnung dieser Position mittels „*Kategorien, Begriffen und Namen*“ (PdM 25; Herv. F.E.). So gesehen sind Subjekt- und Sichtbarwerdung als *ein* Vorgang zu begreifen. Butler privilegiert hierbei den Namen in gleicher Weise wie Lyotard und Walz: Im Gegensatz zu Kategorien oder Begriffen bezeichne der Name etwas *individuelles*. Auch die Figur des Unternehmers steht für Individualität. Meine These war daher, dass eine zunehmende Relevanz der Figur des Arbeitskraftunternehmers mit einer Individualisierung der Anerkennung seines Arbeitsvermögens einhergeht und deshalb der *Name* den Beruf zur Kenntlichmachung individuellen Arbeitsvermögens ergänzen kann. *Sich einen Namen zu machen* wäre so gesehen als Vorgang der Konstitution als Subjekt und als Inklusion zu verstehen.

Letztlich ist es jedoch die Ökonomie, die inkludiert. Diese Aussage erklärt sich vor dem Hintergrund von Lyotards Konzeption der Postmoderne als radikale Pluralität einerseits sowie seiner Zeitdiagnose von einer „Vorherrschaft der ökonomischen Diskursart“ andererseits. Lyotard zufolge vermag die ökonomische Diskursart die radikale Pluralität der Postmoderne nicht *ex ante* zu determinieren, schließt aber *ex post* und *ex negativo* diejenigen Sätze und Diskursarten aus, die der Logik der ökonomischen Diskursart entsprechend unzumutbar sind. Damit ist auch die Menge möglicher sozialer Existenzweisen nicht *ex ante* durch die Ökonomie determiniert, jedoch werden *ex post*

und *ex negativo* unzweckmäßige soziale Existenzweisen durch die ökonomische Diskursart ausgeschlossen. Für den Arbeitskraftunternehmer hieße das: *Jede* Einnahme einer sozial anerkennungswürdigen Position und damit *jede* Konstitution als Subjekt ist solange prekär, bis sie von der ökonomischen Diskursart auf ihre Zweckmäßigkeit „geprüft“ und als zweckmäßig vereinahmt (Inklusion) oder als unzweckmäßig ausgesondert wird (Exklusion). Diese Konstellation hat auf die Subjektivität des Arbeitskraftunternehmers entscheidende Auswirkungen: Wenn einerseits die Anerkennung individuellen Arbeitsvermögens als Voraussetzung für die Konstitution als Subjekt anzusehen ist und andererseits die ökonomische Diskursart erst *ex post* über die Anerkennungswürdigkeit individuellen Arbeitsvermögens urteilt, dann befindet sich der Arbeitskraftunternehmer in einem Zustand dauerhafter *Unsicherheit*.

Vor dem Hintergrund einer postmodernen, radikalen Pluralität des Sozialen wird aus der Unsicherheit des Arbeitskraftunternehmers dessen *Ausbeutbarkeit*. Idealtypisch formuliert: In der bürgerlichen Gesellschaft wurde dem menschlichen Individuum (in der Regel) qua Familienname und Initiationsriten der bürgerlichen Gesellschaft eine dauerhafte soziale Existenz zugewiesen. In der postmodernen Gesellschaft hingegen werden soziale Existenzen radikal pluralisiert und vorläufig: Das menschliche Individuum kann mehrere soziale Existenzen besitzen, keine aber ist auf Dauer gesichert. Der Familienname sichern dem menschlichen Individuum in der Regel *keine* dauerhafte soziale Existenz; Matthias Waltz schreibt, in der Postmoderne erweise sich der „ödipale Name“ als „leer“, ihm seien „weder Schuld noch Forderungen mitgegeben“ (OdN 281).

Für Butler resultiert aus der *Umwendung* – dem gründenden Moment des Subjekts – eine bestimmte Form von Begehren: „Die Rückbeugung des Begehrens, die in der Reflexivität gipfelt, erzeugt jedoch eine andere Ordnung des Begehrens: das Begehren eben nach diesem Zirkel, nach Reflexivität und schließlich nach Subjektivierung.“ (PdM 27) Dieses Begehren nach *Subjektivierung*, nach Sichtbarkeit und Existenz, ist besonders dann ausbeutbar, wenn dem menschlichen Individuum keine dauerhafte soziale Existenz mehr zugewiesen wird – in der Postmoderne. Unternehmen, die mittels der Installierung von Teamarbeit, der Schaffung einer Unternehmenskultur oder der Nutzung von Instrumenten der Personalentwicklung (360°-Feedback, Coaching) Arenen der Anerkennung produzieren und damit zu „Händlern von Existenzweisen“ (Opitz) avancieren, können den Arbeitskraftunternehmer in besonderer Weise an sich binden – sie beuten das „Verlangen nach Sichtbarkeit“ (Butler) aus.

Wie könnte vor diesem Hintergrund die *Bildung des Arbeitskraftunternehmers* gedacht werden? Dieser Frage widmete sich Teil III meiner Untersuchung. Die Figur des Unternehmers steht einerseits für Selbstständigkeit, Au-

tonomie und Individualität, andererseits für Innovation und Kreativität. Die Betonung von Selbstständigkeit und Autonomie macht jedoch die Subjektivierung im Prozess der Unterwerfung, das Begehren nach Sichtbarkeit und damit die Ausbeutbarkeit des Arbeitskraftunternehmers unsichtbar. Die Bildung des Arbeitskraftunternehmers würde demgegenüber auch das Eingeständnis der uneinholbaren Sozialität des Subjekts – auch des „Unternehmers“ – umfassen, also das Eingeständnis einer „geteilten Verletzlichkeit, einer gemeinsamen Körperlichkeit, eines geteilten Risikos“, wie Butler (2003, 100) es formuliert. Auf der anderen Seite jedoch gilt es, die Figur des Unternehmers hinsichtlich ihrer Individualität ernst zu nehmen. Das hieße, die Anerkennung des Arbeitskraftunternehmers dürfte nicht auf ein „institutionalisierte[s] Prinzip der Leistungsgerechtigkeit“ verkürzt werden, wie es die Überlegungen Axel Honneths (2003a, 199) nahe legen, sondern müsste die Anerkennung von Singularität umfassen, wie es Wimmer und Peukert als Vorbedingung von Bildungsprozessen herausstellen. Das bedeutet nicht, „die Einzigartigkeit des Ich und die Sozialität [...] als Gegensatz“ anzusehen, sondern vielmehr als „Pluralität der Singularitäten [...], die durch ein Band verbunden sind, das aus lauter Unterbrechungen besteht, die ebenso viele (Gaben-)Ereignisse darstellen“ (Wimmer 1996a, 159).

Die Betonung von Innovation und Kreativität legt eine Nähe zu Überlegungen Kollers nahe, der die Hervorbringung neuer Diskursarten im Sinne Lyotards als innovative Dimension von Bildung konzeptualisiert. Die Hervorbringung neuer Diskursarten ist jedoch nicht als Selbstzweck anzusehen: Für Lyotard dient die Suche nach neuen Sätzen und Diskursarten dazu, dem Widerstreit gerecht zu werden, indem man bislang nicht zur Sprache Gebrachtes mittels neuer Sätze und Diskursarten zur Sprache bringt. Dementsprechend konzeptualisiert Koller Bildung noch in einer zweiten Dimension: in der skeptischen Dimension der Anerkennung des Widerstreits.

Für den Arbeitskraftunternehmer kann die Hervorbringung neuer Diskursarten zweierlei bedeuten: die Entstehung neuer, innovativer und vermarktbarer „Ideen“ und „Produkte“ einerseits, die Entstehung neuer, alternativer sozialer Seinsweisen andererseits. Wir hatten es bereits gesehen: Letztlich entscheidet die ökonomische Diskursart über die „Zweckmäßigkeit“ des Neuen. Um Lyotards Forderung nach der Anerkennung von Widerstreit gerecht zu werden, ist Bildung deshalb auch auf die Ebene gesellschaftlicher Strukturen zu beziehen: In diesem Sinne ginge es um die Hervorbringung neuer Diskursarten, um der „Vorherrschaft der ökonomischen Diskursart“ die Anerkennung des Widerstreits zu anderen Diskursarten entgegensetzen zu können; es ginge also um das Eingeständnis der Legitimität alternativer Seinsweisen, *um das Subjekt, das in je eigener Weise etwas unternimmt, nicht nur um die Inklusion als Arbeitskraftunternehmer.*

Diese Argumentation müsste in einem nächsten Schritt in verschiedene Richtungen ausgearbeitet werden: *Erstens* sind die in Anschlag gebrachten Kategorien und Begriffe zum Teil noch zu abstrakt, ihr Verhältnis zueinander unscharf (beispielsweise „soziale Existenzweisen“ im Sinne Butlers; „Diskursarten“ im Sinne Lyotards; „mediale Spiele“ im Sinne Waltz'; „Anerkennung“ in den Verwendungsweisen Butlers, Honneths, Wimmers, Peukerts). Die Ursache hierfür liegt in meiner Vorgehensweise, verschiedene theoretische Sichtweisen auf der Ebene ihrer jeweiligen Theoriearchitektur in ihrer Eigenlogik zu rekonstruieren, auf der Ebene ihrer jeweiligen Aussagen über den zur Debatte stehenden Sachverhalt hingegen miteinander in Beziehung zu setzen. Ziel dieser Vorgehensweise war es, die „blinden Flecken“ einer Sichtweise durch jeweils andere Sichtweisen zu kompensieren.

Um die verwendeten Kategorien und Begriffe ebenso wie ihr Verhältnis zueinander zu konkretisieren, sind zwei Strategien denkbar: Eine Strategie wäre, eine Synthese oder zumindest eine direkte Verknüpfung der herangezogenen Theorien zu versuchen. Ein solcher Versuch birgt aus meiner Sicht jedoch die Gefahr, die jeweiligen Theorien zu „überdehnen“; diese Vorgehensweise würde dem Postulat Mittelstraß', demzufolge „Transdisziplinarität [...] kein Theorieprinzip“ ist (ders. 1998, 109), zuwiderlaufen. Eine zweite denkbare Strategie wäre, die verwendeten Kategorien und Begriffe *empirisch* mit konkreten Inhalten zu füllen. Zu diesem Zweck böte sich beispielsweise das Programm der Ethnographie an; es ginge darum, sich mit einer Haltung der „Befremdung“ (Amann & Hirschauer 1997, 7) der Kultur des „unternehmerischen Selbst“ zu nähern. Ziel wäre, mittels „*dichte[r] Beschreibungen*“ (ebd., 30) eine „*Simulation* von Erfahrungsqualitäten“ zu erzeugen (ebd., 35), die die theoretisch herausgearbeiteten Kategorien und Begriffe plastisch machen, mit konkreten Inhalten anfüllen und gegebenenfalls „modifizieren“ könnte (ebd., 38).

Eine *zweite* Richtung, in die meine Untersuchung weiter auszuarbeiten wäre, besteht in der Schaffung einer empirischen Grundlage der getätigten *deskriptiven Aussagen*. In meiner Untersuchung ging es um eine umfassende theoretische Durchdringung des Konzepts des Arbeitskraftunternehmers aus erziehungswissenschaftlicher Sicht. Denn bereits in Teil I wurde ersichtlich, dass empirische Untersuchungen, die ihre herangezogenen Kategorien und Begriffe nicht hinreichend theoretisch durchdringen, zum Teil unbefriedigende Schlussfolgerungen nach sich ziehen (bspw. bei Kratzer 2003 sowie Pongratz & Voß 2003). Deshalb hatte ich meinen ursprünglichen Plan, meine theoretischen Überlegungen durch eine empirische Untersuchung zu ergänzen, zugunsten einer umfassenden theoretischen Reflexion aufzugeben. Im Anschluss an die somit erarbeiteten Begriffe und Kategorien und nachdem diese beispielsweise durch ethnographische Beschreibungen von ihrer Abstraktheit befreit wurden, ließen sich alle in der vorliegenden Untersuchung

getätigten deskriptiven Aussagen empirisch überprüfen. Zu diesem Zweck böten sich hypothesengeleitete Untersuchungen an, die qualitative und quantitative Instrumente umfassen könnten. Dabei dienen qualitative Untersuchungsmethoden, zu denen in diesem Falle neben der bereits angeführten Ethnographie insbesondere das Programm der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung gehören würde (vgl. hierzu Koller 1999, 161ff.), niemals nur der Überprüfung von Hypothesen, sondern schließen deren mögliche Abwandlung und Umformulierung mit ein.

Meine Untersuchung weist aber nicht nur in die Richtung einer weiteren empirischen Ausarbeitung, die hier vorgeschlagene Konzeption der Bildung des Arbeitskraftunternehmers wirft auch einige Schlaglichter auf weitere Diskussionsstränge aus dem pädagogischen beziehungsweise erziehungswissenschaftlichen Bereich: Wie bereits im dritten Kapitel meiner Untersuchung deutlich wurde, wäre beispielsweise ebenso wie die Selbstorganisation der Arbeitskraftnutzung auch die Selbstorganisation von Lernprozessen auf ihre Voraussetzungen und Bedingungen hin zu befragen (vgl. zur Debatte um die Selbstorganisation von Lernprozessen bspw. Dieckmann u.a. 2006; Erpenbeck & Heyse 1999; Jünger 2004). Meine Überlegungen machen deutlich, dass die soziale Wertschätzung der Individualität von Lernwegen und -ergebnissen eine solche Voraussetzung darstellt. Daneben versieht die Betonung der Anerkennung individuellen Arbeitsvermögens auch die umfangreiche berufspädagogische Debatte um neue Berufsbilder und andere Formen der Zertifizierung mit einem Fragezeichen (vgl. zu dieser Debatte bspw. Bundesinstitut für Berufsbildung o.J.; Clement u.a. 2006; Kruse 2005; Rauner & Grollmann 2006). Berufspädagogische Konzepte müssten aus meiner Sicht neben diesen Formen rechtlicher Anerkennung auch die soziale Wertschätzung individuellen Arbeitsvermögens einbeziehen. Überdies werfen meine Überlegungen auch eine kritische Sicht auf die Diskussion um Bildungsstandards (vgl. dazu bspw. Benner 2007, Kultusministerkonferenz o.J.; Severing 2006): Bildung im Sinne der Hervorbringung neuer Diskursarten – und damit auch die Bildung des Arbeitskraftunternehmers – lässt sich nicht standardisieren. Insofern wären Konzepte der Standardisierung um solche der Individualisierung zu ergänzen. Dass die zweckgerichtete Entwicklung von Kompetenzen aus der in Kapitel 10 und 11 meiner Untersuchung herausgearbeiteten Perspektive heraus nicht als Bildung im erziehungswissenschaftlichen Sinne zu verstehen ist, sei hier nur der Vollständigkeit halber wiederholt. Würde die Ökonomie ihre eigenen Postulate von Kreativität, Selbstständigkeit und Innovation ernst nehmen, dann wüsste sie ferner darum, dass die Bildung des Arbeitskraftunternehmers genau dann funktional ist, wenn sie *nicht nur* funktional ist. Ob damit auch die Debatte um die Privatisierung von Bildung um neue Einsichten erweitert werden könnte, vermag ich an dieser Stelle nicht zu ent-

scheiden (vgl. zu den unterschiedlichen Positionen in dieser Debatte Lohmann & Rilling 2002; Suwelack & Habermann 2002).

Abschließend sei noch ein möglicher *Einwand* gegen die hier versammelten Überlegungen formuliert, der etwa so lauten könnte: Auf dem Wege der Formulierung von Paradoxien trägt meine Untersuchung dazu bei, einer Affirmation des Bestehenden Vorschub zu leisten. Wenn – so ließe sich fragen – die Subjektivierung der Arbeit, das Subjekt selbst und auch die Bildung des Arbeitskraftunternehmers nur paradox zu denken sind, von wo aus ließe sich eine Weiterentwicklung oder gar Überschreitung des Bestehenden fordern?

Wir hatten gesehen, dass Honneth den Punkt, von dem aus solche Forderungen sich aufstellen ließen, als „innerweltliche Instanz der Transzendenz“ bezeichnet. Honneth begreift *Kämpfe um Anerkennung* als eine solche Instanz, denn sie machten erkennbar, dass innerhalb des Bestehenden bestimmte Autonomieansprüche menschlicher Individuen nicht anerkannt würden. Aus der Sicht Butlers betrachtet ist diese Denkfigur jedoch nicht tragfähig: Zweifellos ist ein Kampf um Anerkennung als eine Handlung anzusehen; Handlungsfähigkeit erlangt Butler zufolge ein menschliches Individuum jedoch erst, wenn es als Subjekt einen Ort in der Sprache zu besetzen, das heißt, eine anerkennungswürdige soziale Existenz zu erlangen vermag. So gesehen *setzt der Kampf um Anerkennung bereits Anerkennung voraus*. Damit mündet auch die Konzeption Honneths in die Formulierung einer Paradoxie.

Aus der Sicht Lyotards gesehen ist es vor allem das „Schweigen“, das darauf hinweist, dass unter den gegebenen Regeln nicht alles zum Ausdruck gebracht werden kann. Er begreift es deshalb als *Appell*, neue Sätze und Diskursarten zu (er)finden, um dem bislang nicht zum Ausdruck Gebrachten Ausdruck zu verschaffen. Das ist natürlich ein recht vager Hinweis. Aber Lyotard macht damit deutlich, dass *immer* „etwas“ darauf wartet, zum Ausdruck gebracht zu werden; „es gibt keinen letzten Satz.“ (WS 11/*Frage*) So gesehen stellt ein der ökonomischen Diskursart unterworfenen Dasein nicht die einzig denkmögliche Weise dar, als Subjekt *etwas zu unternehmen*.

Literatur

- Adorno, Theodor W. 1972: Theorie der Halbbildung. In: Ders.: Gesammelte Schriften, Bd. 8. Frankfurt/M., 93-121 (Erstveröffentlichung 1959).
- Adorno, Theodor W. 1975: Erziehung – wozu? In: Ders.: Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969, 105-119. Erstaussstrahlung des Gesprächs „Erziehung – wozu?“ 1966 (schriftliche Erstveröffentlichung 1967).
- Albrecht, Günter 1997: Neue Anforderungen an Ermittlung und Bewertung von beruflicher Kompetenz. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management Berlin (Hg.): Kompetenzentwicklung '97. Münster u.a., 85-140.
- Amann, Klaus & Hirschauer, Stefan 1997: Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm. In: Hirschauer, S. & Amann, K. (Hg.): Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie. Frankfurt/M., 7-52.
- Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. (Hg.) o.J.: Themenfeld Lernen im Prozess der Arbeit. Online im Internet, URL: http://www.abwf.de/main/themen/frame_html?feld=lipa (Stand 19.08.2003).
- Arbeitsgruppe SubArO (Hg.) 2005: Ökonomie der Subjektivität – Subjektivität der Ökonomie. Berlin.
- Arnold, Patrizia & Thilloßen, Anne 2002: Aufgabenorientiertes Lernen in telematischen Studienmodulen: Aufgabenformen, Aufgabentypen und Aufgabengestaltung. In: Zimmer, G. 2002 (Hg.): High Tech oder High Teach? Dokumentation der Beiträge zu den 12. Hochschultagen Berufliche Bildung 2002 in Köln. Bielefeld, 35-45.
- Arnold, Rolf 1996: Bildende Qualifizierung. In: Neue Sammlung 36 (1/1996), 19-34.

- Arnold, Rolf 1997: Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung. Neue Denkmodelle und Gestaltungsansätze in einem sich verändernden Handlungsfeld. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management Berlin (Hg.): Kompetenzentwicklung '97. Münster u.a., 253-307.
- Arnold, Rolf 1999: Schlüsselqualifikationen aus berufspädagogischer Sicht. In: Ders. & Müller, H.-J. (Hg.): Kompetenzentwicklung durch Schlüsselqualifizierung. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Band 19. Hohengehren, 17-26.
- Arnold, Rolf 2002: Von der Bildung zur Kompetenzentwicklung. Anmerkungen zu einem erwachsenenpädagogischen Perspektivwechsel. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management Berlin (Hg.): Literatur- und Forschungsreport 49, Juni 2002, Thema: Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele. Bielefeld, 26-38.
- Babinski-Mintel, Anette 2000: Selbstmanagement für Musiker am Beispiel des freiberuflichen Musikpädagogen. Münster.
- Baecker, Dirk 2002: Die gesellschaftliche Form von Arbeit. In: Ders. (Hg.): Archäologie der Arbeit. Berlin, 203-245.
- Baethge, Martin 1991: Arbeit, Vergesellschaftung, Identität – zur zunehmenden normativen Subjektivierung der Arbeit. In: Soziale Welt 42 (1/1991), 6-19.
- Baethge, Martin 1994: Arbeit und Identität. In: Beck, U. & Beck-Gernsheim, E. (Hg.): Riskante Freiheiten. Frankfurt/M., 245-261.
- Baethge, Martin 1996: Berufsprinzip und duale Ausbildung: Vom Erfolgsgaranten zum Bremsklotz der Entwicklung? Zur aktuellen Debatte über Ausbildungs-Arbeitsorganisation in der Bundesrepublik. In: Wittwer, W. (Hg.): Von der Meisterschaft zur Bildungswanderschaft: berufliche Bildung auf dem Weg in das Jahr 2000. Bielefeld 1996, 109-124.
- Baethge, Martin 1999: Subjektivität als Ideologie. Von der Entfremdung in der Arbeit zur Entfremdung auf dem Arbeitsmarkt. In: Schmidt, G. (Hg.): Kein Ende der Arbeitsgesellschaft. Arbeit, Gesellschaft und Subjekt im Globalisierungsprozeß. Berlin, 29-44.
- Baethge, Martin 2001a: Zwischen Individualisierung und Standardisierung: zur Qualifikationsentwicklung in den Dienstleistungsberufen. In: Dostal, W. & Kupka, P. (Hg.): Globalisierung, veränderte Arbeitsorganisation und Berufswandel. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 240, Nürnberg, 27-44.
- Baethge, Martin 2001b: Beruf – Ende oder Transformation eines erfolgreichen Konzepts? In: Kurz, T. (Hg.): Aspekte des Berufs in der Moderne. Opladen, 39-68.
- Baethge, Martin 2004: Entwicklungstendenzen der Beruflichkeit – neue Befunde aus der industriesoziologischen Forschung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 100 (3/2004), 336-347.

- Baethge, Martin & Baethge-Kinsky, Volker 1998: Jenseits von Beruf und Beruflichkeit. Neue Formen von Arbeitsorganisation und Beschäftigung und ihre Bedeutung für eine zentrale Kategorie gesellschaftlicher Integration. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 31 (3/1998), 461-472.
- Baethge, Martin & Baethge-Kinsky, Volker 2004: Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen. Münster u.a.
- Baethge, Martin & Schiersmann, Christiane 1998: Prozeßorientierte Weiterbildung – Perspektiven und Probleme eines neuen Paradigmas der Kompetenzentwicklung für die Arbeitswelt der Zukunft. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Mangement (Hg.): Kompetenzentwicklung '98. Berlin 1998, 15-87.
- Baethge-Kinsky, Volker 2001: Prozessorientierte Arbeitsorganisation und Facharbeiterzukunft. In: Dostal, W. & Kupka, P. (Hg.): Globalisierung, veränderte Arbeitsorganisation und Berufswandel. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 240, Nürnberg, 81-97.
- Baethge-Kinsky, Volker & Kupka, Peter 2001: Ist die Facharbeiterausbildung noch zu retten? Zur Vereinbarkeit subjektiver Ansprüche und betrieblicher Bedingungen in der Industrie. In: Bolder, A.; Heinz, W. R. & Kutschka, G. (Hg.): Jahrbuch Bildung und Arbeit 1999/2000: Deregulierung der Arbeit – Pluralisierung der Bildung? Opladen, 166-182.
- Baitsch, Christoph 1998: Lernen im Prozess der Arbeit – zum Stand der internationalen Forschung. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Mangement (Hg.): Kompetenzentwicklung '98. Münster u.a. 1998, 269-337.
- Baitsch, Christoph 1999: Interorganisationale Lehr- und Lernnetzwerke. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Mangement (Hg.): Kompetenzentwicklung '99. Münster u.a. 253-274.
- Bauer, Frank; Groß, Hermann & Schilling, Gabi 1997: Stand, Entwicklung und Perspektiven der Arbeitszeitflexibilisierung in West- und Ostdeutschland. In: Gutmann, J. (Hg.) a.a.O., 91-108.
- Bauer, Hans G.; Munz, Claudia & Pfeiffer, Sabine 1999: Erfahrungsgeleitetes Lernen und Arbeiten als Methode und Ziel. In: *berufsbildung* 57, 8-9.
- Baumann, Zygmunt 2000: Völlig losgelöst. In: Engelmann, J. & Wiedemeyer, M. (Hg.): Kursbuch Arbeit. Ausstieg aus der Jobholder-Gesellschaft – Start in eine neue Tätigkeitskultur? Stuttgart, München, 23-37.
- Beck, Ulrich 1986: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/M.
- Beck, Ulrich 1999: Schöne neue Arbeitswelt. Vision: Weltbürger-Gesellschaft. Frankfurt/M., New-York 1999.
- Becker, Uwe 2000: Zeitkonten – über die Unmöglichkeit, Zeit zu sparen. In: Engelmann, J. & Wiedemeyer, M. (Hg.): Kursbuch Arbeit. Ausstieg aus

- der Jobholder-Gesellschaft – Start in eine neue Tätigkeitskultur? Stuttgart, München, 212-224.
- Beckenbach, Niels 1991: Industriosozologie, Berlin, New-York.
- Bell, Daniel 1973: Die nachindustrielle Gesellschaft. Frankfurt/M., New York
21976 (amerikanisches Original 1973).
- Bender, Christiane & Graßl, Hans 2004: Arbeiten und Leben in der Dienstleistungsgesellschaft. Konstanz.
- Benner, Dietrich 1989: Humboldt und die französische Revolution. Eine Untersuchung zum bildungstheoretischen Kern der neuzeitlichen Verhältnisbestimmung von Pädagogik und Politik. In: Hansmann, O. & Marotzki, W. (Hg.): Diskurs Bildungstheorie Bd. 2: Problemgeschichtliche Orientierungen. Weinheim, 111-146.
- Benner, Dietrich 1990: Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform. Weinheim.
- Benner, Dietrich (Hg.) 2007: Bildungsstandards; Instrumente zur Qualitätssicherung im Bildungswesen. Chancen und Grenzen – Beispiele und Perspektiven. Paderborn u.a.
- Benner, Dietrich & Göstemeyer, Karl-Franz 1994: Postmoderne Pädagogik. Analyse oder Affirmation eines gesellschaftlichen Wandels? In: Benner, D.: Studien zur Theorie der Erziehungswissenschaft. Bd. 1: Pädagogik als Wissenschaft, Handlungstheorie und Reformpraxis. Weinheim, München, 263-294 (original erschienen 1987 in der Zeitschrift für Pädagogik 33, 61-82).
- Bensel, Norbert 2001: Herausforderungen an die Personalarbeit eines internationalen Dienstleistungsunternehmens. In: Ders. (Hg.): Von der Industrie zur Dienstleistungsgesellschaft. Arbeit und Tarifpolitik im 21. Jahrhundert. Frankfurt/M., 33-38.
- Bergmann, Bärbel 2000: Arbeitsimmanente Kompetenzentwicklung. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Mangement (Hg.): Kompetenzentwicklung und Berufsarbeit. Münster u.a. 2000, 11-39.
- Bernhard, Armin 1999: „Multiple Identität“ als neues Persönlichkeitsideal? Der sozialwissenschaftliche Diskurs über Identität und seine möglichen Folgen für die Pädagogik. In: Neue Sammlung 39 Jg. (2/1999), 291-305.
- Bernien, Maritta 1997: Anforderungen an die quantitative und qualitative Darstellung der beruflichen Kompetenzentwicklung. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Mangement (Hg.): Kompetenzentwicklung '97. Münster u.a. 1997, 17-83.
- Bittner, Regina 2000: Schichtwechsel. Ostdeutsche Arbeitskultur im Zeiterfall. In: Engelmann, J. & Wiedemeyer, M. (Hg.): Kursbuch Arbeit. Aufstieg aus der Jobholder-Gesellschaft – Start in eine neue Tätigkeitskultur? Stuttgart, München, 304-319.

- Blankertz, Herwig 1975: Bildungstheorie und Ökonomie. In: Kutscha, G. (Hg.): Ökonomie an Gymnasien. München, 59-72.
- Blankertz, Herwig 1982: Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar. ²1992.
- Blankertz, Herwig 1983: Sekundarstufe 2 – Didaktik und Identitätsentwicklung im Jugendalter. In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 18, 139-142.
- Blankertz, Herwig 1995: Die Sekundarstufe 2 – Perspektiven unter expansiver und restriktiver Bildungspolitik. In: Ders. u.a. (Hg.): Sekundarstufe 2 – Jugendbildung zwischen Schule und Beruf. Enzyklopädie Erziehungswissenschaften, Band 9, Teil 1, 321-339.
- Blankertz, Herwig (Hg.) 1986: Lernen und Kompetenzentwicklung in der Sekundarstufe 2. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung Kollegstufe NW. Soest, 2 Bände.
- Bleuel, Jens 2000: Zitation von Internet-Quellen. Online im Internet, URL: <http://bleuel.com/ip-zit.pdf> (Stand: 27.07.2001).
- Boenicke, Rosemarie 1996: Das postmoderne Klassenzimmer. Pädagogische Antworten auf das Ende der Moderne. In: Pädagogik 48 (7/8/1996), 58-61.
- Boes, Andreas 2003: Arbeit in der IT-Industrie – Durchbruch eines neuen Kontrollmodus? In: Dörre, K. & Röttger, B. (Hg.): Das neue Marktregime. Konturen eines nachfordistischen Produktionsmodells. Hamburg, 135-152.
- Böhm, Andrea & Dribbusch, Barbara 2000: Jobs und Lebenssinn zum Selberbasteln. In: Engelmann, J. & Wiedemeyer, M. (Hg.): Kursbuch Arbeit. Ausstieg aus der Jobholder-Gesellschaft – Start in eine neue Tätigkeitskultur? Stuttgart, München, 180-187.
- Bollmann, Stefan 2000: Die Produktivität der Wissensarbeiter. In: Engelmann, J. & Wiedemeyer, M. (Hg.): Kursbuch Arbeit. Ausstieg aus der Jobholder-Gesellschaft – Start in eine neue Tätigkeitskultur? Stuttgart, München, 115-123.
- Boltanski, Luc & Chiapello, Ève 2003: Der neue Geist des Kapitalismus. Konstanz (das französische Original ist 1999 unter dem Titel *Le nouvelle Èsprit du Capitalisme* erschienen).
- Borch, Hans & Weißmann, Hans 2002: Die Berufsprofile des IT-Weiterbildungssystems. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.): IT-Weiterbildung mit System. Neue Perspektiven für Fachkräfte und Unternehmen, 30-36. Online im Internet, URL: http://www.apo-it.de/apo-it/IT-Weiterbildung_mit_System_cover.pdf (Stand: 17.03.2003).
- Borch, Hans u.a. 2003: IT-Weiterbildung mit System. In: Mattauch, W. & Caumanns, J. (Hg.), a.a.O., 43-54.

- Börsch-Supan, Axel 2000: Übergang statt Untergang: Wider die Furcht vor dem Ende der Arbeit. In: Engelmann, J. & Wiedemeyer, M. (Hg.): Kursbuch Arbeit. Ausstieg aus der Jobholder-Gesellschaft – Start in eine neue Tätigkeitskultur? Stuttgart, München, 103-114.
- Bremer, Rainer & Haasler, Bernd 2004: Analyse der Entwicklung fachlicher Kompetenz und beruflicher Identität in der beruflichen Erstausbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 50 (2/2004), 162-181.
- Brinkmann, Ulrich 2003: Die Verschiebung der Marktgrenzen und die kalte Entmachtung der WissensarbeiterInnen. In: Schönberger, K. & Springer, S. (Hg.), a.a.O., 63-94.
- Bröckling, Ulrich 2002: Das unternehmerische Selbst und seine Geschlechter. Gender Konstruktionen in Erfolgsratgebern. In: Leviathan 30 (2/2002), 175-194.
- Bürger, Peter 2001: Das Verschwinden des Subjekts. Fragmente einer Geschichte des Subjektivität. Frankfurt/M.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.) 2002: Berufsbildung für eine globale Gesellschaft. Perspektiven im 21. Jahrhundert. Programm zum 4. BIBB-Fachkongress 2002. Bonn.
- Bundesinstitut für Berufsbildung o.J.: A.WE.B Aus- und Weiterbildungsberufe. Online im Internet, URL: <http://www.bibb.de/de/774.htm> (Stand: 18.08.2006).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) 2002: IT-Weiterbildung mit System. Neue Perspektiven für Fachkräfte und Unternehmen. Online im Internet, URL: http://www.apo-it.de/apo-it/IT-Weiterbildung_mit_System_cover.pdf (Stand: 17.03.2003).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) 2003: Programm zum 4. Zukunftsforum „Lernkultur für Morgen. Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung““. Online im Internet, URL: http://www.abwf.de/main/aktu-ell/frame_html (Stand: 18.03.2003).
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Hg.) 1998: Potentiale und Dimensionen der Wissensgesellschaft – Auswirkungen auf Bildungsprozesse und Bildungsstrukturen. Delphi-Befragung 1996/1998, Endbericht, Basel.
- Butler, Judith 1991: Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt/M. (das amerikanische Original ist 1990 unter dem Titel *Gender Trouble* erschienen).
- Butler, Judith 1995: Körper von Gewicht. Frankfurt/M. (das amerikanische Original ist 1993 unter dem Titel *Bodies that Matter* erschienen).
- Butler, Judith 1997: *The Psychic Life of Power. Theories in Subjection*. Stanford, California.

- Butler, Judith 1998: Hass spricht. Zur Politik des Performativen. Berlin (das amerikanische Original ist 1997 unter dem Titel *Excitable Speech. A Politics of the Performative* erschienen).
- Butler, Judith 2001: Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. Frankfurt/M. (zitiert als PdM; amerikanisches Original vgl. Butler 1997).
- Butler, Judith 2003: Kritik der ethischen Gewalt. Adorno-Vorlesungen 2002. Frankfurt/M.
- BWP 5/2002 Sonderdruck zum 4. BIBB-Fachkongress 2002. Thesen und Fragestellungen zu den elf Foren.
- Clement, Ute 2002: Kernkompetenzen und der Kern der Kompetenz. In: Dies. & Arnold, R. (Hg.): Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung. Opladen, 7-10.
- Clement, Ute; Le Mouillour, Isabelle & Walter, Matthias (Hg.) 2006: Standardisierung und Zertifizierung beruflicher Qualifikationen in Europa. Bielefeld.
- Corsten, Michael 2001: Beruf, Inklusion und die Transformation der Arbeitsgesellschaft. In: Kurz, T. (Hg.): Aspekte des Berufs in der Moderne. Opladen. 265-286.
- Daheim, Hansjürgen 1982: Zu einer Zwischenbilanz der soziologischen Berufsforschung. In: Schmidt, G.; Braczyk, H.-J. & Knesebeck, J.v.d. (Hg.): Materialien zur Industriesoziologie. Sonderheft 24 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 1982, 372-384.
- Daheim, Hansjürgen 1992: Strukturwandel der Arbeitsgesellschaft. Eine historisch-soziologische Skizze. In: Ders.; Heid, H. & Krahn, K. (Hg.): Soziale Chancen: Forschungen zum Wandel der Arbeitsgesellschaft. Frankfurt/M., New York, 13-33.
- Daheim, Hansjürgen 2001: Berufliche Arbeit im Übergang von der Industrie zur Dienstleistungsgesellschaft. In: Kurz, T. (Hg.): Aspekte des Berufs in der Moderne. Opladen, 21-38.
- Daheim, Hansjürgen & Schönbauer, Günther 1993: Soziologie der Arbeitsgesellschaft: Grundzüge und Wandlungstendenzen der Erwerbsarbeit. Weinheim & München.
- Dehnbostel, Peter 2002a: Modelle arbeitsbezogenen Lernens und Ansätze zur Integration formellen und informellen Lernens. In: Rohs, M. (Hg.): Arbeitsprozessorientiertes Lernen: Neue Ansätze für die berufliche Bildung. Münster u.a., 37-57.
- Dehnbostel, Peter 2002b: Kompetenzentwicklung als zentrale Aufgabe betrieblicher Bildungsarbeit aus berufs- und betriebspädagogischer Sicht. In: Gavranovic, Z. u.a. (Hg.): E-Commerce und unternehmerisches Handeln: Kompetenzentwicklung in vernetzten Juniorenfirmen. Bielefeld 2002, 65-78.

- Dehnbostel, Peter 2003: Das IT-Weiterbildungssystem im historischen Kontext des beruflichen Bildungswegs. In: Ders. u.a. (Hg.): Perspektiven moderner Berufsbildung. E-Learning – Didaktische Innovationen – Modellhafte Entwicklungen. Bielefeld, 253-267.
- Dehnbostel, Peter & Rohs, Matthias 2003: Die Integration von Lernen und Arbeiten im Prozess der Arbeit – Entwicklungsmöglichkeiten arbeitsprozessorientierter Weiterbildung. In: Mattauch, W. & Caumanns, J. (Hg.), a.a.O., 103-114.
- Deleuze, Gilles 1987: Foucault. Frankfurt/M., ³1997 (das frz. Original ist 1986 unter demselben Titel erschienen).
- Delhom, Pascal 2000: Der Dritte. Lévinas' Philosophie zwischen Verantwortung und Gerechtigkeit. München.
- Derrida, Jacques 1988: Signatur, Ereignis, Kontext. In: Ders.: Randgänge der Philosophie. Wien, 291-314 (das frz. Original ist 1972 unter dem Titel *Marges de la philosophie* erschienen).
- Derrida, Jacques 1993: Die *différance*. In: Engelmann, P. (Hg.): Postmoderne und Dekonstruktion. Texte französischer Philosophen der Gegenwart. Stuttgart, 76-113 (das frz. Original ist 1972 unter dem Titel *la différence* in dem Band *Marges de la philosophie* erschienen).
- Detting, Warnfried 2000: Diesseits und jenseits der Erwerbsarbeit. In: Kocka, J. & Offe, C. (Hg.): Geschichte und Zukunft der Arbeit. Frankfurt/M, New York., 202-214.
- Deutscher Bildungsrat 1974: Empfehlungen der Bildungskommission: Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen. Bonn.
- Dieckmann, Heinrich u.a. 2006 (Hg.): Kompetenztransfer durch selbstgesteuertes Lernen, Bad Heilbrunn/Obb.
- Diewald, Martin & Konietzka, Dirk 1998: Beschäftigungsverhältnisse und die Analyse von Arbeitsmarktprozessen in den 90er Jahren – Probleme der Messung von Karrieremobilität in einer sich verändernden Arbeitswelt. In: Schupp, J. u.a. (Hg.): Arbeitsmarktstatistik zwischen Realität und Fiktion, Berlin, 269-298.
- Dippl, Zorana & Elster, Frank 2002: Junior Enterprise Network – ein Netzwerkverbund als Lern- und Arbeitsort für Juniorenfirmen. In: berufsbildung (6), 29-31.
- Dippl, Zorana & Elster, Frank 2003a: Möglichkeiten und Grenzen des virtuellen Netzwerkverbundes von Juniorenfirmen. In: Euler, D. (Hg.): Handbuch der Lernortkooperation, Band 2: praktische Erfahrungen. Bielefeld, 127-138.
- Dippl, Zorana & Elster, Frank 2003b: Die Juniorenfirma – von der „Spielwiese“ zum integralen Bestandteil beruflicher Bildung. In: Dehnbostel, P. u.a. (Hg.): Perspektiven moderner Berufsbildung: E-Learning, Didaktische Innovationen, Modellhafte Entwicklungen. Bielefeld, 167-182.

- Dörre, Klaus 2001: Das deutsche Produktionsmodell unter dem Druck des shareholder value. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 53 (4/2001), 675-704.
- Dörre, Klaus 2003: Das flexibel-marktzentrierte Produktionsmodell – Gravitationszentrum eines „neuen Kapitalismus“? In: Dörre, K. & Röttger, B. (Hg.): Das neue Marktregime. Konturen eines nachfordistischen Produktionsmodells. Hamburg, 7-34.
- Düren, Harald & Wiedemeyer, Michael 2000: Zwischen Burnout und Dropout – Das Leben, ein Kunstwerk? In: Engelmann, J. & Wiedemeyer, M. (Hg.): Kursbuch Arbeit. Ausstieg aus der Jobholder-Gesellschaft – Start in eine neue Tätigkeitskultur? Stuttgart, München, 167-179.
- Duncker, Ludwig 2005: Zwischen Bildung und Qualifikation. Anmerkungen zum Wandel schulpädagogischer Leitorientierungen. In: Neue Sammlung 45 (1/2005), 33-47.
- Dybowski, Gisela 1999: Erfahrungsgeleitetes Lernen – ein Ansatz zur Kompetenzentwicklung. QUEM-report: Schriften zur beruflichen Weiterbildung, Heft 63.
- Egbringhoff, Julia u.a. 2003: Bildungspolitische und bildungspraktische Konsequenzen der Subjektivierung von Arbeit. Zur Subjektivierung von Bildung. Arbeitsbericht; Institut Arbeit und Gesellschaft (INAG), Chemnitz und München. Online im Internet; URL: http://www.tu-chemnitz.de/phil/soziologie/voss/aufsaeetze/subjektivierung_von_bildung.pdf (Stand: 06.07.2006).
- Eichmann, Hubert 2004: Arbeitskraftunternehmer in der IT-Branche. In: Pongratz, H.J. & Voß, G.G. (Hg.), a.a.O., 73-92.
- Eikhof, Doris & Haunschild, Axel 2004: Arbeitskraftunternehmer in der Kulturindustrie. Ein Forschungsbericht über die Arbeitswelt Theater. In: Pongratz, H.J. & Voß, G.G. (Hg.), a.a.O., 93-113.
- Elsholz, Uwe 2002: Kompetenzentwicklung zu reflexiver Handlungsfähigkeit. In: Dehnpostel, P. u.a. (Hg.): Vernetzte Kompetenzentwicklung: alternative Positionen zur Weiterbildung. Berlin, 31-43.
- Elster, Frank 2002a: E-Commerce in der kaufmännischen Berufsausbildung. In: Wirtschaft und Erziehung (5), 164-169.
- Elster, Frank 2002b: E-Commerce und unternehmerisches Handeln. In: Gavarovic, Z. u.a. (Hg.): E-Commerce und unternehmerisches Handeln – Kompetenzentwicklung in vernetzten Juniorenfirmen. Bielefeld, 9-17.
- Elster, Frank 2004a: Abschlussbericht des Modellversuchs JeeNet. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Elster, Frank 2004b: Ergebnisse und Erfahrungen aus dem Modellversuch JeeNet. In: LehrerOnline; Online im Internet, URL: http://www.lehrer-online.de/dyn/bin/393404-394120-1-erfahrungen_jeenet.pdf (Stand 25.02.2004).

- Elster, Frank 2005: Wie lernen Lernende das Lernen? eBusiness, Handlungsorientierung und der Blick auf das lernende Subjekt. In: Loebe, H. & Severing, E. (Hg.): Herausforderung eBusiness. Handlungsorientierte Ansätze in der kaufmännischen Ausbildung. Bielefeld, 89-105.
- Elster, Frank & Dippl, Zorana 2003: Soziale Kompetenzen für virtuelle Teams. In: Euler, D. (Hg.): Handbuch der Lernortkooperation, Band 2: praktische Erfahrungen. Bielefeld, 238-249.
- Elster, Frank & Zimmer, Gerhard 2004: E-Commerce und E-Business – eine Herausforderung für die Berufsbildung. In: Wicher, K. (Hg.): Berufliche Rehabilitation – Innenansichten – Außenansichten. Hamburg, 251-274.
- Engelmann, Jan & Wiedemeyer, Michael 2000: Check-In. In: Dies. (Hg.): Kursbuch Arbeit. Ausstieg aus der Jobholder-Gesellschaft – Start in eine neue Tätigkeitskultur? Stuttgart, München, 9-19.
- Enquete-Kommission der Deutschen Bundestages (Hg.) 1998: Schlussbericht der Enquete-Kommission Zukunft der Medien in Wirtschaft und Gesellschaft – Deutschlands Weg in die Informationsgesellschaft. Online im Internet, URL: <http://dip.bundestag.de/btd/13/110/1311004.pdf> (Stand: 10.01.2002).
- Erpenbeck, John & Heyse, Volker 1999: Die Kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation. Münster u.a.
- Euler, Dieter & Reemtsma-Theis, Monika 1999: Sozialkompetenzen? Über die Klärung einer didaktischen Kategorie. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 95 (2/1999), 168-198.
- Euler, Peter 2003: Bildung als „kritische“ Kategorie. In: Zeitschrift für Pädagogik 49 (3/2003), 413-421.
- Faulstich, Peter 1996: Qualifikationsbegriffe und Personalentwicklung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 9 (4/1996), 366-379.
- Faulstich, Peter 1997: Kompetenz – Zertifikate – Indikatoren im Hinblick auf arbeitsorientierte Erwachsenenbildung. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hg.): Kompetenzentwicklung '97. Berlin 1997, 141-196.
- Fink-Eitel, Hinrich 1990: Michel Foucault zur Einführung. Hamburg.
- Fischer, Martin 2000a: Arbeitsprozesswissen von Facharbeitern und dessen Bedeutung für die Gestaltung beruflicher Qualifizierung. In: Kaiser, F.-J. (Hg.): Berufliche Bildung in Deutschland für das 21. Jahrhundert. Dokumentation des 4. Forums Berufsbildungsforschung 1999. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der AG BFN Nr. 4, Nürnberg, 415-423.
- Fischer, Martin 2000b: Lernkonzepte zur Verknüpfung von Arbeitererfahrungen und beruflicher Bildung. In: Dehnbostel, P. & Novak, H. (Hg.): Arbeits- und erfahrungsorientierte Lernkonzepte. Bielefeld, 115-127.

- Fischer, Martin 2002: Was kompetente Facharbeiterinnen und Facharbeiter wissen sollten. In: Clement, U. & Arnold, R. (Hg.): Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung. Opladen, 55-79.
- Fischer, Martin & Röben, Peter 2004: Arbeitsprozesswissen im Fokus von individuellem und organisationalem Lernen. Ergebnisse aus Großbetrieben in vier europäischen Ländern. In: Zeitschrift für Pädagogik 50 (2/2004), 182-201.
- Florida, Richard 2002: The rise of the creative class – and how it's transforming work, leisure, community and everyday life. New York.
- Foucault, Michel 1976: Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt/M. (original erschienen 1975 unter dem Titel *Surveillier et punir. La naissance de la prison*).
- Foucault, Michel 1978: Eins Spiel um die Psychoanalyse. Gespräch mit Angehörigen des Départements de Psychanalyse der Universität Paris VIII in Vincennes. In: Ders.: Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit. Berlin, 118-175 (original erschienen unter dem Titel *Le jeu de Michel Foucault* in *Ornicar* Nr. 10, Paris, 1977).
- Frank, Manfred 1984a: Was ist Neostrukturalismus? Frankfurt/M.
- Frank, Manfred 1984b: Die Grenzen der Beherrschbarkeit der Sprache. Das Gespräch als Ort der Differenz zwischen Neostrukturalismus und Hermeneutik. In: Forget, P. (Hg.): Text und Interpretation. München, 181-213.
- Frank, Manfred 1988a: Die Grenzen der Verständigung. Ein Geistergespräch zwischen Lyotard und Habermas. Frankfurt/M.
- Frank, Manfred 1988b: Subjekt, Individuum, Person. In: Ders. u.a. (Hg.): Die Frage nach dem Subjekt. Frankfurt/M.
- Fraser, Nancy 2003: Anerkennung zur Unkenntlichkeit verzerrt. Eine Erwiderung auf Axel Honneth. In: Dies. & Honneth, A.: Umverteilung oder Anerkennung. Eine politisch-philosophische Kontroverse. Frankfurt/M., 227-270.
- Freud, Sigmund 1992a: Das Ich und das Es. In: Ders.: Das Ich und das Es. Metapsychologische Schriften. Frankfurt/M., ⁶1998, 251-295 (original erschienen 1932).
- Freud, Sigmund 1992b: Trauer und Melancholie. In: Ders.: Das Ich und das Es. Metapsychologische Schriften. Frankfurt/M., ⁶1998, 171-189 (original erschienen 1917).
- Gensicke, Miriam 2004: Welche Qualifikationsanforderungen sind bei Personaleinstellungen entscheidend? Eine Untersuchung im Bereich kaufmännischer Bürotätigkeiten. Online im Internet, URL: frequenz.net/news/TNS_Gensicke_pdf_Plattform_0211.pdf (Stand: 08.12.2004).
- Georg, Walter 1998: Die Modernität des Unmodernen. Anmerkungen zu einer Diskussion um die Erosion der Beruflichkeit und die Zukunft des Dualen Systems. In: Schütte, F. & Uhe, E. (Hg.): Die Modernität des Unmoder-

- nen, Das „deutsche System“ der Berufsausbildung zwischen Krise und Akzeptanz. Berlin, 177-198.
- Gerst, Detlef 2002: Wandel betrieblicher Kontrollpraktiken im Lichte einer poststrukturalistischen Machtanalytik. In: Mitteilungen des Soziologischen Forschungsinstituts Göttingen (SOFI-Mitteilungen) 30, 91-108. Online im Internet; URL: http://webdoc.sub.gwdg.de/edoc/le/sofi/2002_30/091-108_gerst.pdf (Stand: 04.02.2006).
- Giesicke, Hermann 2005: „Humankapital“ als Bildungsziel? Grenzen ökonomischen Denkens für pädagogisches Handeln. In: Neue Sammlung 45 (3/2005), 377-389.
- Gillen, Julia & Kaufhold, Marisa 2005: Kompetenzanalysen – kritische Reflexion von Begrifflichkeiten und Messmöglichkeiten. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 101 (3/2005), 364-378.
- Gonon, Philipp 2002: Ende oder Wandel der Beruflichkeit? – Beruf und Berufspädagogik im Wandel. In: Clement, U. & Arnold, R. (Hg.): Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung. Opladen, 189-201.
- Gorz, André 2000: Arbeit zwischen Misere und Utopie. Frankfurt/M. (das französische Original ist 1997 unter dem Namen *Misère du présent. Richesse du possible* erschienen).
- Grundmann, Hilmar 2001: Das neue Leitbild der beruflichen Ausbildung: Entwicklung subjektiver Fähigkeitspotenziale oder ihre Verberuflichung? In: Erziehungswissenschaft und Beruf 3/2001, 292-303.
- Gruschka, Andreas 1985: Wie Schüler Erzieher werden. Studie zur Kompetenzentwicklung und fachlichen Identitätsbildung in einem doppelqualifizierenden Bildungsgang des Kollegsulversuchs NW. Wetzlar.
- Gruschka, Andreas 1987: Von Humboldts Idee der Allgemeinbildung zur allgemeinen „Bildung im Medium des Berufes“. In: Die deutsche Schule 79, 156-173.
- Gruschka, Andreas 1991: Didaktische Aspekte der Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.): Perspektiven der Kollegschule. Lebensbedingungen und gesellschaftliche Lernfortschritte. Dokumentation zum 1. Kollegsul-Kongress am 21. und 22. Februar in Soest, 272-299.
- Gruschka, Andreas & Kutscha, Günter 1983: Berufsorientierung als „Entwicklungsaufgabe“ der Berufsbildung. Thesen und Forschungsbefunde zur beruflichen Identitätsbildung und Kompetenzentwicklung in der Sekundarstufe II. In: Zeitschrift für Pädagogik 29, 877-891.
- Guggenberger, Bernd 1982: Am Ende der Arbeitsgesellschaft – Arbeitsgesellschaft ohne Ende? In: Benseler, F., u.a. (Hg.): Zukunft der Arbeit, Eigenarbeit, Alternativökonomie? Hamburg, 63-83.
- Gur-Ze'ev, Ilan 2002: *Bildung* and Critical Theory in the Face of Postmodern Education. In: Journal of Philosophy of Education 36 (3/2002), 391-408.

- Gutmann, Joachim 1997: Willkommen im Freizeitpark? – Voraussetzungen für eine Mobilisierung der Arbeitsgesellschaft. In: Ders. (Hg.), a.a.O., 3-17.
- Gutmann, Joachim (Hg.) 1997: Flexibilisierung der Arbeit: Chancen und Modelle für eine Mobilisierung der Arbeitsgesellschaft. Stuttgart.
- Habermas, Jürgen 1988: Der philosophische Diskurs der Moderne. Zwölf Vorlesungen. Frankfurt/M.
- Hansmann, Otto & Marotzki, Winfried 1988: Die Eröffnung des Diskurses. In: Dies. (Hg.): Diskurs Bildungstheorie Bd. 1: Systematische Markierungen. Weinheim, 9-17.
- Haraway, Donna 1995: Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen. Frankfurt/M. u.a.
- Hardt, Micheal & Negri, Antonio 2003: Empire. Die neue Weltordnung. Frankfurt/M. (das amerikanische Original ist 2000 unter dem Titel *Empire* erschienen).
- Harney, Klaus & Zymek, Bernd 1994: Allgemeinbildung und Berufsbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 40, 405-422.
- Hauskeller, Christine 2000: Das paradoxe Subjekt. Widerstand und Unterwerfung bei Judith Butler und Michel Foucault. Tübingen.
- Heidenreich, Martin 1998: Die duale Berufsausbildung zwischen industrieller Prägung und wissenschaftlichen Herausforderungen. In: Zeitschrift für Soziologie 27 (5/1998), 321-340.
- Heinrichs, Gesa 2001: Bildung, Identität, Geschlecht. Eine (postfeministische) Einführung. Königstein/Taunus.
- Hendrich, Wolfgang 2002: Probleme und Perspektiven der Evaluierung und Anerkennung informellen Lernens im europäischen Kontext. In: Dehnbostel, P. & Gonon, P. (Hg.): Informelles Lernen – eine Herausforderung für die berufliche Aus- und Weiterbildung. Dokumentation der Beiträge zu den 12. Hochschultagen Berufliche Bildung 2002 in Köln, 33-42.
- Hericks, Uwe 1998: Der Ansatz der Bildungsgangforschung und seine didaktischen Konsequenzen. In: Meyer, M. & Reinartz, A. (Hg.): Bildungsgangdidaktik. Denkanstöße für eine pädagogische Forschung und schulische Praxis. Opladen, 173-188.
- Heursen, Gerd 1989: Kompetenz – Performanz. In: Lenzen, D. (Hg.): Pädagogische Grundbegriffe. Reinbek bei Hamburg, 877-884.
- Heyse, Volker; Erpenbeck, John & Michel, Lutz 2002: Kompetenzprofilung. Weiterbildungsbedarf und Lernformen in Zukunftsbranchen. Münster u.a.
- Hof, Christiane 2002: Von der Wissensvermittlung zur Kompetenzentwicklung in der Erwachsenenbildung? Anmerkungen zur scheinbaren Alternative zwischen Kompetenz und Wissen. In: Literatur- und Forschungsreport 49, Juni 2002, Thema: Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele. Bielefeld, 80-89.

- Hoff, Andreas 1997: Konsequenzen einer umfassenden Flexibilisierung der Arbeitszeiten. In: Gutmann, J. (Hg.), a.a.O., 317-332.
- Hoffmann, Jens 1991: Konzeption und Entwicklungsstand des Kollegschulversuchs. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.): Perspektiven der Kollegschule. Lebensbedingungen und gesellschaftliche Lernfortschritte. Dokumentation zum 1. Kollegschul-Kongress am 21. und 22. Februar in Soest, 47-75.
- Holch, Christine 2000: Arbeiten ohne Ende. In: Engelmann, J. & Wiedemeyer, M. (Hg.): Kursbuch Arbeit. Ausstieg aus der Jobholder-Gesellschaft – Start in eine neue Tätigkeitskultur? Stuttgart, München, 241-247.
- Holert, Tom 2000: Bühnenarbeiter: Das Schauspiel der Neuen Ökonomie. In: Engelmann, J. & Wiedemeyer, M. (Hg.): Kursbuch Arbeit. Ausstieg aus der Jobholder-Gesellschaft – Start in eine neue Tätigkeitskultur? Stuttgart, München, 259-269.
- Holtgrewe, Ursula 2000: „Meinen Sie, da sagt jemand danke, wenn man geht?“ Anerkennungs- und Missachtungsverhältnisse im Prozess organisationaler Transformation. In: Dies., U. u.a. (Hg.): Anerkennung und Arbeit. Konstanz, 39-61.
- Honneth, Axel 1984: Der Affekt gegen das Allgemeine. Zu Lyotards Konzept der Postmoderne. In: Merkur 38, 893-902.
- Honneth, Axel 1990: Einleitung: Zur philosophisch-soziologischen Diskussion um Michel Foucault. In: Erdmann, E., u.a. (Hg.): Ethos der Moderne. Foucaults Kritik der Aufklärung. Frankfurt/M., New York, 11-34.
- Honneth, Axel 1994: Kampf um Anerkennung. Frankfurt/M. (zitiert als KuA).
- Honneth, Axel 2002. Einleitung. In: Ders. (Hg.): Befreiung aus der Mündigkeit. Paradoxien des gegenwärtigen Kapitalismus. Frankfurt/M., New York, 7-12.
- Honneth, Axel 2003a: Umverteilung als Anerkennung. Eine Erwiderung auf Nancy Fraser. In: Fraser, N. & Ders.: Umverteilung oder Anerkennung. Eine politisch-philosophische Kontroverse. Frankfurt/M., 129-224.
- Honneth, Axel 2003b: Die Pointe der Anerkennung. Eine Entgegnung auf die Entgegnung. In: Fraser, N & Ders.: Umverteilung oder Anerkennung. Eine politisch-philosophische Kontroverse. Frankfurt/M., 273-305.
- Honneth, Axel 2003c: Unsichtbarkeit. Über die moralische Epistemologie von Anerkennung. In: Ders.: Unsichtbarkeit. Stationen einer Theorie der Inter-subjektivität. Frankfurt/M., 10-27.
- Honneth, Axel 2003d: Objektbeziehungstheorie und postmoderne Identität. Über das vermeintliche Veralten der Psychoanalyse. In: Ders.: Unsichtbarkeit. Stationen einer Theorie der Inter-subjektivität. Frankfurt/M., 138-161.

- Huisinga, Richard 1990: Dienstleistungsgesellschaft und Strukturwandel der Ausbildung. Gutachten für die Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik – Bildung 2000“ des Deutschen Bundestages. Frankfurt/M.
- Jensen, Annette 2000: Kontrolle ist gut. Vertrauen ist besser? In: Engelmann, J. & Wiedemeyer, M. (Hg.): Kursbuch Arbeit. Ausstieg aus der Jobholder-Gesellschaft – Start in eine neue Tätigkeitskultur? Stuttgart, München, 202-211.
- Jünger, Sebastian 2004: Selbstorganisation, Lernkultur und Kompetenzentwicklung: theoretische Bedingungsverhältnisse und praktische Gestaltungsmöglichkeiten. Wiesbaden.
- Jungblut, Hans-Joachim 1994: Chemielernen für Beruf und Studium. Alsbach/Bergstr.
- Jürgens, Kerstin 2000: Auf der Suche nach dem Zeitwohlstand. In: Engelmann, J. & Wiedemeyer, M. (Hg.): Kursbuch Arbeit. Ausstieg aus der Jobholder-Gesellschaft – Start in eine neue Tätigkeitskultur? Stuttgart, München, 188-201.
- Jürgens, Ulrich & Naschold, Frider 1994: Arbeits- und industriepolitische Entwicklungsengpässe der deutschen Industrie in den neunziger Jahren. In: Zapf, W & Dierkes, M. (Hg.): Institutionenvergleich und Institutionendynamik. Berlin, 239-270.
- Kade, Jochen 1983: Bildung oder Qualifikation? Zur Gesellschaftlichkeit beruflichen Lernens. In: Zeitschrift für Pädagogik 29 (6/1983), 855-776.
- Kanak Attak, o.J.: Kanak Attak. Online im Internet, URL: <http://www.kanak-attak.de/home.html> (Stand: 07.06.03).
- Kell, Adolf 1991: Berufsbezug in der Kollegschule. Theoretische Begründung und konzeptionelle Konsequenzen. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.): Perspektiven der Kollegschule. Lebensbedingungen und gesellschaftliche Lernfortschritte; Dokumentation zum 1. Kollegschul-Kongress am 21. und 22. Februar in Soest, 161-191.
- Kern, Horst & Schumann, Michael 1984: Das Ende der Arbeitsteilung? Rationalisierung in der industriellen Produktion: Bestandsaufnahme, Trendbestimmung. München ²1985.
- Kern, Horst & Sabel, Charles F. 1994: Verblaßte Tugenden. Zur Krise des deutschen Produktionsmodells. In: Beckenbach, N. & v. Treek, W. (Hg.): Umbrüche gesellschaftlicher Arbeit. Soziale Welt Sonderband 9, Göttingen, 605-624.
- Keupp, Heiner u.a. 1999: Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identität in der Spätmoderne. Reinbek bei Hamburg.
- Kiesel, Wolfgang 1998: Von Beruf frei: der Ratgeber für freie Journalistinnen und Journalisten. Bonn.

- Klafki, Wolfgang 1986: Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung. *Herwig Blankertz in memoriam*. In: Zeitschrift für Pädagogik 32 (4/1996), 455-476.
- Kleemann, Frank; Matuschek, Ingo & Voß, G. Günter 2002: Subjektivierung von Arbeit – Ein Überblick zum Stand der soziologischen Diskussion. In: Moldaschl, M. & Voß, G.G. (Hg.), a.a.O., 53-100.
- Koch, Martina & Koller, Hans-Christoph 1999: Geschlechter im Widerstreit? Ein Streitgespräch über Bildung und Geschlechterverhältnisse. In: Behm, B.L. u.a. (Hg.): Das Geschlecht der Bildung – Die Bildung der Geschlechter. Opladen, 239-268.
- Kokemohr, Rainer & Koller, Hans-Christoph (Hg.) 1994: „Jeder Deutsche kann das verstehen“: Probleme im interkulturellen Arbeitsgespräch. Weinheim.
- Koller, Hans-Christoph 1994: „Ich war nicht dabei“. Zur rhetorischen Struktur einer autobiographischen Lern- und Bildungsgeschichte. In: Ders. & Kokemohr, R. (Hg.): Lebensgeschichte als Text. Zur biographischen Artikulation problematischer Bildungsprozesse. Weinheim, 90-108.
- Koller, Hans-Christoph 1997: Bildung in einer Vielfalt von Sprachen. Zur Aktualität Humboldts für die bildungstheoretische Diskussion unter den Bedingungen der (Post-)Moderne. In: Koch, L. u.a. (Hg.): Die Zukunft der Bildung. Weinheim, 45-64.
- Koller, Hans-Christoph 1999: Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne. München.
- Koller, Hans-Christoph 2001: Bildung und die Dezentrierung des Subjekts. In: Fritzsche, B., u.a. (Hg.): Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven. Opladen, 35-48.
- Koller, Hans-Christoph 2004: Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Stuttgart.
- Koller, Hans-Christoph 2005: Über die Möglichkeit und Unmöglichkeit von Bildungsprozessen. Zu Imre Kertész' *Roman eines Schicksallosen*. In: Ders. & Rieger-Ladich, M. (Hg.): Grenzgänge. Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane. Bielefeld, 93-108.
- Kommission für Zukunftsfrage der Freistaaten Bayern und Sachsen 1997: Erwerbstätigkeit und Arbeitslosigkeit in Deutschland. Entwicklung, Ursachen und Maßnahmen. Teil 3. Bonn.
- Kordes, Hagen 1989: Didaktik und Bildungsgang. Münster.
- Kordes, Hagen 1996: Entwicklungsaufgabe und Bildungsgang. Köln.
- Kratzer, Nick 2003: Arbeitskraft in Entgrenzung. Grenzenlose Anforderungen, erweiterte Spielräume, begrenzte Ressourcen. Berlin
- Kraus, Wolfgang 1996: Das erzählte Selbst. Die narrative Konstruktion von Identität in der Spätmoderne. Pfaffenweiler.

- Kripke, Saul A. 1981: Name und Notwendigkeit. Frankfurt/M.
- Kruse, Wilfried 2002: Selbstmanagement versus Beruflichkeit – spannungsreiche europäische Lernperspektiven. In: Heinz, W. u.a. (Hg.): Lernen in der Wissensgesellschaft. Münster, 22-44.
- Kruse, Wilfried 2005: Europäisierung beruflicher Bildung: Hemmnisse, Beiträge. In: Grollmann, P.; Kruse, W. & Rauner, F. (Hg.): Europäisierung beruflicher Bildung. Münster, 159-181.
- Kuhlmann, Martin 2001: Reorganisation der Produktionsarbeit in der Automobilindustrie: Entwicklungslinien und Arbeitsfolgen. In: Dostal, W. & Kupka, P. (Hg.) 2001: Globalisierung, veränderte Arbeitsorganisation und Berufswandel. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 240, Nürnberg, 47-75.
- Kuhlmann, Martin; Sperling, Hans Joachim & Balzert, Sonja 2004: Konzepte innovativer Arbeitspolitik. Berlin.
- Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen 1972 (Hg.): Kollegstufe NW. Ratingen.
- Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen 1976 (Hg.): Schulversuch Kollegstufe NW. Köln.
- Kultusministerkonferenz o.J.: Bildungsstandards. Online im Internet; URL: <http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/bildungsstandards-neu.htm> (Stand: 18.08.2006).
- Kurz, Thomas 2001: Das Thema Beruf in der Soziologie: Eine Einleitung. In: Ders. (Hg.) Aspekte des Berufs in der Moderne. Opladen. 7-20.
- Kutscha, Günter 2001: Was haben „Ausbildungsdatenbanken“ mit „Modernisierungsvibrieren“ zu tun? Über „Schwachsinn unter dem Etikett der ‚Berufspädagogik‘“. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 97 (4/2001), 591-595.
- Kutscha, Günter 2003: Zum Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung im Kontext bildungstheoretischer Reformkonzepte – Rückblick und Perspektiven. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 99 (2/2003), 328-349.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.) 1988a: Wie Kollegsüler lernen. Zusammenfassung von Bildungsgangstudien der wissenschaftlichen Begleitung der Kollegstufe NW. Soest.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.) 1988b: Bibliographie zur Kollegschule 1974-1987. Soest.
- Lange, Herrmann 1995: Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik und ihr Aufgabenbereich. Historisch-systematische Einführung in das Studium. Typoskript.
- Lange, Herrmann 1999: Die Form des Berufes. In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 40, 11-34.

- Langemeyer, Ines 2002: Subjektivierung als Schauplatz neoliberaler Macht. In: Zeitschrift für Politische Psychologie (3/4/2002), 361-375.
- Laur-Ernst, Ute 2001: Berufsbildung in der Wissensgesellschaft – Selbstverständnis und Aktionslinien. In: Die berufsbildende Schule 53 (11-12/2001), 327-334.
- Lehmkuhl, Kirsten 2002: Unbewusstes bewusst machen. Selbstreflexive Kompetenz und neue Arbeitsorganisation. Hamburg.
- Lehmkuhl, Kirsten 2005: „Das erschöpfte Selbst“ – Befindlichkeiten und Befremdlichkeiten im flexiblen Kapitalismus. In: Elsholz, U. u.a. (Hg.): Berufsbildung heißt: Arbeiten und Lernen verbinden! Bildungspolitik, Kompetenzentwicklung, Betrieb. Münster, u.a., 83-95.
- Lehndorff, Steffen 2003: Marktsteuerung von Dienstleistungsarbeit. In: Dörre, K. & Röttger, B. (Hg.): Das neue Marktregime. Konturen eines nachfordistischen Produktionsmodells. Hamburg, 153-171.
- Lempert, Wolfgang 2001: Rezension von: Meyer, Rita: Qualifizierung für moderne Beruflichkeit. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 97 (1/2001), 145-152.
- Lenzen, Dieter 1997: Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab? In: Zeitschrift für Pädagogik 43 (6/1997), 949-967.
- Lévinas, Emmanuel 1986: Ethik und Unendliches. Gespräche mit Philippe Nemo. Wien ³1996 (das französische Original ist 1982 unter dem Titel *Ethique et Infini* erschienen).
- Lévinas, Emmanuel 1992: Jenseits des Seins oder anders als Sein geschieht. München ²1998 (das französische Original ist 1978 unter dem Titel *Autrement qu'être ou au-delà de l'essence* erschienen).
- Lichtenberger, Yves 1999: Von der Qualifikation zur Kompetenz. Die neuen Herausforderungen der Arbeitsorganisation in Frankreich. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management Berlin (Hg.): Kompetenzentwicklung '99. Münster u.a., 275-307.
- Lipsmeier, Antonius 1998: Vom verblassenden Wert des Berufes für das berufliche Lernen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 94, 481-495.
- Lisop, Ingrid 1995: Neue Beruflichkeit – berechnete und unberechnete Hoffnungen. In: Arnold, R. (Hg.): Betriebliche Weiterbildung zwischen Bildung und Qualifizierung. Frankfurt/M., 29-48.
- Lohmann, Ingrid & Rilling, Rainer (Hg.) 2002: Die verkaufte Bildung: Kritik und Kontroversen zur Kommerzialisierung von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft. Opladen.
- Lohr, Karin & Nickel, Hildegard (Hg.) 2005: Subjektivierung von Arbeit – riskante Chancen. Münster.

- Løvlie, Lars & Standish, Paul 2002: Introduction: *Bildung* and the idea of a liberal education. In: *Journal of Philosophy of Education* 36 (3/2002), 317-340.
- Lüders, Jenny 2007: Ambivalente Selbstpraktiken. Eine Foucault'sche Perspektive auf Bildungsprozesse in Weblogs. Bielefeld.
- Lüth, Christoph 1989: Zur Dialektik der Bildung bei Herwig Blankertz mit Blick auf die Integrationsproblematik. In: Hansmann, O. & Marotzki, W. (Hg.): *Diskurs Bildungstheorie Bd. 2: Problemgeschichtliche Orientierungen*. Weinheim, 471-507.
- Luhmann, Niklas 1997: *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. 2 Bände, Frankfurt/M. ²1999.
- Lyotard, Jean-François 1985: *Grabmal des Intellektuellen*. Graz, Wien (das französische Original ist 1984 unter dem Titel *Tombeau de l'intellectuel* erschienen).
- Lyotard, Jean-François 1986a: *Das postmoderne Wissen. Ein Bericht*. Wien ³1994 (zitiert als PW; das französische Original ist 1979 unter dem Titel *La condition postmoderne* erschienen).
- Lyotard, Jean-François 1986b: Grundlagenkrise. In: *Neue Hefte für Philosophie* 26, 1-33.
- Lyotard, Jean-François 1987: *Der Widerstreit*. München ²1989 (zitiert als WS; das französische Original ist 1983 unter dem Titel *Le Différend* erschienen).
- Lyotard, Jean-François 1988: Der Name und die Ausnahme. In: Frank, M. u.a. (Hg.): *Die Frage nach dem Subjekt*. Frankfurt/M., 180-191.
- Lyotard, Jean-François 1994: Die Moderne redigieren. In: Welsch, W. (Hg.): *Wege aus der Moderne. Schlüsseltexte zur Postmoderne-Diskussion*. Berlin ²1994, 204-214 (Übersetzung eines 1986 an den Universitäten von Wisconsin, Milwaukee und Madison gehaltenen Vortrags; auf englisch veröffentlicht in *Substance*, Herbst 1987; keine Angabe des Originaltitels in Welsch 1994).
- Lyotard, Jean-François 1997: Streitgespräche, oder: Sätze bilden nach Auschwitz. In: Tholen, G.C. & Weber, E (Hg.): *Das Vergessen(e). Anamnesen des Undarstellbaren*. Wien, 18-50 (das französische Original ist 1981 unter dem Titel *Discussions, ou: phraser „après Auschwitz“* erschienen).
- Lyotard, Jean-François 1998: Ein bizarrer Partner. In: Ders.: *Postmoderne Moralitäten*. Wien (dieser Text ist ein Auszug aus der Einleitung mit dem Titel *Aller et retour* zu: Rajchman, J & West, G. (Hg.): *La Pensée américaine contemporaine*, erschienen 1990).
- Maag Merki, Katharina 2004: Überfachliche Kompetenzen als Ziele beruflicher Bildung im betrieblichen Alltag. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 50 (2/2004), 202-222.

- Malcher, Wilfried 2002: Berufliche Ausbildung – Gesetzliche Grundlagen auf Bundesebene. In: Kreklau, C. & Siegers, J. (Hg.): Handbuch der Aus- und Weiterbildung. Losebl.-Ausg. 1987-2003. Neuwied u.a., Abschnitt 3110, 1-18.
- Malik, Fredmund 2005: Die verlorene Generation. Sie denken in Zahlen und glauben nur ans Geld: Warum viele Manager heute versagen. In: Zeit Online. Online im Internet; URL: <http://www.zeit.de/2005/49/Manager-Verantwortung?page=all> (Stand 22.08.2006).
- Malsch, Thomas & Seltz, Rüdiger (Hg.) 1987: Die neuen Produktionskonzepte auf dem Prüfstand: Beiträge zur Entwicklung der Industriearbeit. Berlin 1988.
- Manz, Wolfgang 1998: Systemprobleme der Berufsausbildung? In: Schütte, F. & Uhe, E. (Hg.): Die Modernität des Unmodernen, Das „deutsche System“ der Berufsausbildung zwischen Krise und Akzeptanz. Berlin, 221-236.
- Markert, Werner 1994: Zur Reformulierung des Verhältnisses von Arbeit und Subjekt im Kontext einer kritischen Bildungstheorie. In: Peters, S. (Hg.): Lernen im Arbeitsprozeß durch neue Qualifizierungs- und Beteiligungsstrategien. Opladen, 150-171.
- Markert, Werner 1998a: Zur Entwicklung von Arbeit und Persönlichkeit in neuen Produktionskonzepten. In: Dehnbostel, P. u.a. (Hg.): Berufliche Bildung im lernenden Unternehmen. Zum Zusammenhang von betrieblicher Reorganisation, neuen Lernkonzepten und Persönlichkeitsentwicklung. Berlin, 63-80.
- Markert, Werner 1998b: Veränderungen in der Arbeits- und Lebenswelt und ihre Auswirkungen auf die Subjektbildung. In: Ders. (Hg.): Berufs- und Erwachsenenbildung zwischen Markt und Subjektbildung. Baltmannsweiler, 1-21.
- Markert, Werner 2003: Kompetenzentwicklung und Subjektbildung. Reflexionen zur Dimension des Ästhetischen. In: Dehnbostel, P. u.a. (Hg.): Perspektiven moderner Berufsbildung: E-Learning – Didaktische Innovationen – Modellhafte Entwicklungen. Bielefeld, 219-228.
- Markowitsch, Hans J. & Welzer, Harald 2005: Das autobiographische Gedächtnis: Hirnorganische Grundlagen und biosoziale Entwicklung. Stuttgart.
- Marotzki, Winfried 1992: Grundlagenarbeit. Herausforderungen für die kritische Erziehungswissenschaft durch die Philosophie J.-F. Lyotards. In: Ders. & Sünker, H. (Hg.): Kritische Erziehungswissenschaft – Moderne – Postmoderne. Band 1, 193-217.
- Masschelein, Jan & Wimmer, Michael 1996: Einleitung. Alterität, Pluralität, Gerechtigkeit und der Einsatz der Dekonstruktion in der Pädagogik. In:

- Dies. (Hg.): *Alterität, Pluralität, Gerechtigkeit: Randgänge der Pädagogik. Sankt Augustin & Leuven*, 7-23.
- Mattauch, Walter & Caumanns, Jörg (Hg.) 2003: *Innovationen der IT-Weiterbildung*. Bielefeld.
- Mattauch, Walter; Büchele, Ute & Damian, Franziska 2003: *Weiterbildungsmethoden zur Integration von Arbeiten und Lernen im Unternehmen*. In: *Mattauch, W. & Caumanns, J. (Hg.), a.a.O.*, 115-124.
- Matuschek, Ingo; Kleemann, Frank & Brinkhoff, Cornelia 2004: „Bringing Subjectivity back in.“ In: *Pongratz, H.J. & Voß, G.G. (Hg.), a.a.O.*, 115-138.
- Mayer, Karl Ulrich 2000: *Arbeit und Wissen: Die Zukunft von Arbeit und Bildung*. In: *Kocka, J. & Offe, C. 2000: Geschichte und Zukunft der Arbeit*. Frankfurt/M., New York, 383-409.
- Meister, Dorothee M. 2001: *Veränderungen in Arbeit, Beruf und Weiterbildung durch IuK-Technologien*. In: *Kurz, T. (Hg.) 2001: Aspekte des Berufs in der Moderne*. Opladen, 69-92.
- Menz, Wolfgang 2005: *Das Subjekt der Leistung und die Legitimität des Marktregimes*. In: *Arbeitsgruppe SubArO (Hg.), a.a.O.*, 95-116.
- Menze, Clemens 1965: *Wilhelm von Humboldts Lehre und Bild vom Menschen*. Ratingen.
- Menze, Clemens 1975: *Die Bildungsreform Wilhelm von Humboldts*. Hannover.
- Meueler, Erhard 1993: *Die Türen des Käfigs: Wege zum Subjekt in der Erwachsenenbildung*. Stuttgart ²1998.
- Meueler, Erhard 2002: *Fortbildung und Subjektentwicklung*. In: *Literatur- und Forschungsreport 49*, Juni 2002, Thema: *Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele*. Bielefeld, 59-68.
- Meuter, Norbert 1995: *Narrative Identität. Das Problem der personalen Identität im Anschluss an Ernst Tugendhat, Niklas Luhmann und Paul Ricœur*. Stuttgart.
- Meyer, Meinert A. 1995: *Trampelpfade und neue Wege. Bildungsgangdidaktik als didaktisches Instrument zur Verbesserung von Unterrichtsplanung und -gestaltung*. In: *Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.): Auf dem Weg zu einer Bildungsgangdidaktik. Dokumentation zum Kollegschul-Kongress 1995 in Köln*. Bonn, 273-312.
- Meyer, Meinert A. 1998: *Lehrer, Schüler und die Bildungsforschung*. In: *Ders. & Reinartz, A. (Hg.): Bildungsgangdidaktik. Denkanstöße für eine pädagogische Forschung und schulische Praxis*. Opladen, 70-90.
- Meyer, Meinert A. 2004: *Was ist Bildungsgangdidaktik?* In: *Trautmann, M. (Hg.): Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang*. Wiesbaden, 89-113.
- Meyer, Meinert A. 2005: *Entwicklungsaufgaben*. Vortrag im Rahmen der Ringvorlesung des Graduiertenkollegs im Wintersemester 2005/06, 7.

- November 2005, zusammen mit Uwe Hericks. Stand: 14.11.2005. Online im Internet, URL: <http://www2.erzwiss.uni-hamburg.de/forschung/gradkoll/entwicklungsaufgaben.pdf> (Stand: 17.01.2006).
- Meyer, Rita 2000: Qualifizierung für moderne Beruflichkeit: soziale Organisation der Arbeit von Facharbeiterberufen bis zu Managertätigkeiten. Münster u.a.
- Meyer, Rita 2001: Berufsförmige Organisation von Arbeit und soziale Konflikte moderner Beruflichkeit. In: WSI Mitteilungen 6/2001, 391-395.
- Meyer, Rita 2002: Kompetenzentwicklung als berufliche Gestaltung von Arbeit. In: Dehnbostel, P. u.a. (Hg.): Vernetzte Kompetenzentwicklung: alternative Positionen zur Weiterbildung. Berlin, 31-43.
- Meyer, Rita 2004: Entwicklungstendenzen der Beruflichkeit – neue Befunde aus der industriesoziologischen Forschung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 100 (3/2004), 348-354.
- Meyer, Torsten 2002: Interfaces, Medien, Bildung: Paradigmen einer pädagogischen Medientheorie. Bielefeld.
- Meyer-Drawe, Käte 1996: Der Tod des Subjekts – Ende der Erziehung? Zur Bedeutung „postmoderner“ Kritik für Theorien der Erziehung. In: Pädagogik 48 (7/8/1996), 48-57.
- Mikl-Horke, Gertraude 1995: Industrie- und Arbeitssoziologie. München, Wien ³1995.
- Mittelstraß, Jürgen 1998: Die Häuser des Wissens: wissenschaftstheoretische Studien. Frankfurt/M.
- Moldaschl, Manfred 2002a: Subjektivierung. Eine neue Stufe in der Entwicklung der Arbeitswissenschaften? In: Ders. & Voß, G.G. (Hg.), a.a.O., 23-52.
- Moldaschl, Manfred 2002b: Foucaults Brille – Eine Möglichkeit, die Subjektivierung von Arbeit zu verstehen? In: Ders. & Voß, G.G. (Hg.), a.a.O., 135-176.
- Moldaschl, Manfred & Voß, G. Günter (Hg.) 2002a: Subjektivierung von Arbeit. Arbeit, Innovation und Nachhaltigkeit Band 2, München und Mering.
- Moldaschl, Manfred & Voß, G. Günter 2002b: Zur Einführung. In: Dies. (Hg.), a.a.O., 13-21.
- Mucke, Kerstin & Grunwald, Stefan 2003: Übertragung von hochschulischen Credit-Punktesystemen auf die IT-Weiterbildung. In: Mattauch, W. & Caumanns, J. (Hg.), a.a.O., 217-226.
- Münk, Dieter 2002: Beruf und Kompetenz: Anmerkungen zum (vermeintlichen) Ende eines industriesgesellschaftlichen Sanktuariums. In: Clement, U. & Arnold, R. (Hg.): Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung. Opladen, 203-228.
- Nagl-Docekal, Herta 2000: Feministische Philosophie. Ergebnisse, Probleme, Perspektiven. Frankfurt/M.

- Naumann, Thilo Maria 2000: Das umkämpfte Subjekt. Subjektivität, Hegemonie und Emanzipation im Postfordismus. Tübingen.
- Neckel, Sighard & Dröge, Kai 2002: Die Verdienste und ihr Preis: Leistung in der Marktgesellschaft. In: Honneth, A. (Hg.): Befreiung aus der Mündigkeit. Paradoxien des gegenwärtigen Kapitalismus. Frankfurt/M., New York, 93-116.
- Nonaka, Ikujiro & Takeuchi, Hirotaka 1997: Die Organisation des Wissens: wie japanische Unternehmen eine brachliegende Ressource nutzbar machen. Frankfurt/M, New York.
- Nordenbro, Sven Erik 2002: *Bildung* and the Thinking of *Bildung*. In: Journal of Philosophy of Education 36 (3/2002), 341-352.
- Novak, Hermann 1999: Erfahrungslernen in der Fabrik. Nutzbar machen schlummernder Ressourcen oder Fundament zur Gestaltung sozialer Netzwerke für das lernende Unternehmen? In: *berufsbildung* 57, 10-12.
- Novak, Hermann 2000a: Erfahrungsbasierte Gruppenlernprozesse im Produktionsprozess. In: Dehnbostel, P. & Dybowski, G. (Hg.): Lernen, Wissensmanagement und berufliche Bildung. Bielefeld, 171-193.
- Novak, Hermann 2000b: Der Bedeutungszuwachs arbeitsintegrierten und erfahrungsorientierten Lernens ist mehr als eine Antwort auf den Zeitgeist. – Ein erster Schritt in Richtung einer Zwischenbilanz. In: Ders. & Dehnbostel, P. (Hg.): Arbeits- und erfahrungsorientierte Lernkonzepte. Bielefeld, 61-72.
- Offe, Klaus 1984: „Arbeitsgesellschaft“: Strukturprobleme und Zukunftsperspektiven. Frankfurt/M., New York.
- Opitz, Sven 2004: Gouvernamentalität im Postfordismus: Macht, Wissen und Techniken des Selbst im Feld unternehmerischer Rationalität. Hamburg.
- Opitz, Sven 2007: Auf der Suche nach Bedeutsamkeit. „Leidenschaftliche Verhaftungen“ der subjektivierten Arbeitskraft. Erscheint in: Weiß, V. & Speck, S. (Hg.): Herrschaftsverhältnisse und Herrschaftsdiskurse. Willigst Profile: Schriftenreihe des Evangelischen Studienwerks, 117-132.
- Overwien, Bernd 2002: Informelles Lernen und Erfahrungslernen in der internationalen Diskussion: Begriffsbestimmungen, Debatten und Forschungsansätze. In: Rohs, M. (Hg.): Arbeitsprozessorientiertes Lernen: Neue Ansätze für die berufliche Bildung. Münster u.a., 13-35.
- Overwien, Bernd 2005: Stichwort: Informelles Lernen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 8 (3/2005), 339-355.
- Pätzold, Günter & Wahle, Manfred 2000: Beruf und Arbeit als konstituierende Elemente menschlicher Existenz. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 96 (4/2000), 524-539.
- Peukert, Helmut 1994: Bildung als Wahrnehmung des Anderen. Der Dialog im Bildungsdenken der Moderne. In: Lohmann, I. & Weisse, W. (Hg.): Dialog zwischen den Kulturen. Münster, New York, 1-14.

- Peukert, Helmut 1998: Zur Neubestimmung des Bildungsbegriffs. In: Meyer, M. & Reinartz, A. (Hg.): Bildungsgangdidaktik. Denkanstöße für eine pädagogische Forschung und schulische Praxis. Opladen, 17-29.
- Peukert, Helmut 1999: Zur Logik transformatorischer Lernprozesse. Kommentar zu: Homann, R.: Rationalität und Literaturwissenschaft: Die Rationalität der Literatur. In: Pies, I. & Leschke, M. (Hg.): Karl Poppers kritischer Rationalismus. Tübingen, 188-192.
- Peukert, Helmut 2000: Reflexionen über die Zukunft von Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 46 (4/2000), 507-524.
- Peukert, Helmut 2003: Die Logik transformatorischer Lernprozesse und die Zukunft von Bildung. In: Arens, E. u.a. (Hg.): Geistesgegenwärtig. Zur Zukunft universitärer Bildung. Luzern, 9-30.
- Piel, Konstanze 2002: Ökonomie des Nichtwissens. Aktienhype und Vertrauenskrise im Neuen Markt. Frankfurt/New York.
- Plath, Hans-Eberhard 2000: Arbeitsanforderungen im Wandel, Kompetenzen für die Zukunft. Eine folgenkritische Auseinandersetzung mit aktuellen Positionen. In: Erfolgskontrolle aktiver Arbeitsmarktpolitik: Schwerpunkttheft 2000, Stuttgart u.a., Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 33 (4/2000), 583-593.
- Pongratz, Hans J. 2001: Arbeitskraftunternehmer als neuer Leittypus? Flexibilisierung der Arbeit und Patchwork-Biographien. In: DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung (1/2001), Online-Ausgabe. Online im Internet, URL: <http://www.die-frankfurt.de/zeitschrift/12001/positionen3.htm> (Stand: 17.01.2002).
- Pongratz, Hans J. 2005: Subjektivierung und Interessenvertretung. Perspektiven innovativer gewerkschaftlicher Bildungskonzeptionen. In: Arbeitsgruppe SubArO (Hg.), a.a.O., 59-77.
- Pongratz, Hans. J. & Voß, G. Günter 2003: Arbeitskraftunternehmer. Erwerbsorientierung in entgrenzten Arbeitsformen. Berlin.
- Pongratz, Hans. J. & Voß, G. Günter (Hg.) 2004: Typisch Arbeitskraftunternehmer? Befunde der empirischen Arbeitsforschung. Berlin.
- Prechtel, Peter & Burkhard, Franz-Peter (Hg.) 1996: Metzler-Philosophie-Lexikon: Begriffe und Definitionen. Stuttgart, Weimar.
- Priddat, Birger P. 2002: Das Verschwinden der langen Verträge. In: Beacker, D. (Hg.): Archäologie der Arbeit. Berlin, 66-86.
- Projektgruppe Automation und Qualifikation (PAQ) 1987: Widersprüche der Automationsarbeit. Ein Handbuch. Berlin.
- Rahn, Sylvia 1999: Der Doppelcharakter des Berufes. Beobachtung einer erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Debatte. In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 40, 85-100.

- Rau, Alexandra 2005: Von der Psychotechnik zur Psychopolitik. Eine gouvernementalitätstheoretische Skizze zur Subjektivierung von Arbeit. In: Arbeitsgruppe SubArO (Hg.), a.a.O., 139-164.
- Rauner, Felix 1998a: Von der dualen zu einer dual-kooperativen Berufsausbildung. In: Holz, H. u.a. (Hg.): Ansätze und Beispiele der Lernortkooperation. Bielefeld, 13-29.
- Rauner, Felix 1998b: Moderne Beruflichkeit. In: Euler, D. (Hg.): Berufliches Lernen im Wandel – Konsequenzen für die Lernorte? Dokumentation des 3. Forums Berufsbildungsforschung 1997 an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Nürnberg, 154-171.
- Rauner, Felix 1999: Entwicklungslogisch strukturierte berufliche Curricula: Vom Neuling zu reflektierter Meisterschaft. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 95 (3/1999), 424-446.
- Rauner, Felix 2001: Offene dynamische Beruflichkeit: Zur Überwindung einer fragmentierten industriellen Berufstradition. In: Bolder, A., u.a. (Hg.): Jahrbuch Bildung und Arbeit 1999/2000: Deregulierung der Arbeit – Pluralisierung der Bildung? Opladen, 183-203.
- Rauner, Felix 2002: Berufliche Kompetenzentwicklung – vom Novizen zum Experten. In: Dehnbostel, P. u.a. (Hg.): Vernetzte Kompetenzentwicklung: alternative Positionen zur Weiterbildung. Berlin, 111-132.
- Rauner, Felix & Bremer, Rainer 2004: Bildung im Medium beruflicher Arbeitsprozesse. Die berufspädagogische Entschlüsselung beruflicher Kompetenzen im Konflikt zwischen bildungstheoretischer Normierung und Praxisaffirmation. In: Zeitschrift für Pädagogik 50 (2/2004), 149-161.
- Rauner, Felix & Grollmann, Philipp 2006: Einheitlicher Qualifikationsrahmen im Brügge/Kopenhagen-Prozess zwischen Schulabschluss und Kompetenz. In: Grollmann, P.; Spöttl, G. & Rauner, F. (Hg.): Europäisierung beruflicher Bildung – eine Gestaltungsaufgabe. Münster, 65-80.
- Rauner, Felix & Spöttl, Georg 2002: Der Kfz-Mechatroniker – vom Neuling zum Experten. Bielefeld.
- Reese-Schäfer, Walter 1988: Lyotard zur Einführung. Hamburg ³1995.
- Reetz, Lothar 1999: Kompetenz. In: Kaiser, F.J. & Pätzold, G. (Hg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn, Hamburg, 245-246.
- Rehder, Britta 2003: Betriebliche Bündnisse für Arbeit in Deutschland: Mitbestimmung und Flächentarif im Wandel. Frankfurt/M.
- Reichwald, Ralf & Herrmann, Michael (Hg.) 2001: Neue Beschäftigungsformen im Informationssektor. In: Dostal, W. & Kupka, P. (Hg.) 2001: Globalisierung, veränderte Arbeitsorganisation und Berufswandel. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 240, Nürnberg, 7-25.
- Reichwald, Ralf & Möslein, Kathrin. 2000: Nutzenpotentiale und Nutzenrealisierung in verteilten Organisationsstrukturen. Experimente, Erprobungen

- und Erfahrungen auf dem Weg zur virtuellen Unternehmung. In: Zeitschrift für Betriebswirtschaft – Ergänzungsheft (2), S. 117-136.
- van Reijen, Willem 1988: Das unrettbare Ich. In: Frank, M. u.a. (Hg.): Die Frage nach dem Subjekt. Frankfurt/M., 373-400.
- Ribolits, Erich 1995: Die Arbeit hoch. Berufspädagogische Streitschrift wider die Totalverzweckung des Menschen im Post-Fordismus. München, Wien ²1997.
- Ridderstråle, Jonas & Nordström, Kjell A. 2005: Karaoke-Kapitalismus. Fitness und Sexappeal für das Business von morgen. Heidelberg.
- Rieder, Kerstin 2002: Seiner eigenen Identität verhaftet sein. Zum Machttypus der Subjektivierung in der Krankenpflege. In: Moldaschl, M. & Voß, G.G. (Hg.), a.a.O., 177-194.
- Rifkin, Jeremy 1995: Das Ende der Arbeit und ihre Zukunft. Frankfurt/M. u.a.
- Rohs, Matthias 2002: Arbeitsprozessorientierte Weiterbildung in der IT-Branche – APO: Ein Gesamtkonzept zur Verbindung informeller und formeller Lernprozesse. In: Ders. (Hg): Arbeitsprozessorientiertes Lernen: Neue Ansätze für die berufliche Bildung. Münster u.a., 75-93.
- Rohs, Matthias & Büchele, Ute 2002: Arbeitsprozessorientierte Kompetenzentwicklung. Online im Internet, URL: http://www.apo-it.de/apo-it/IT_Weiterbildung_mit_System_08_Kapitel08.pdf (Stand: 12.04.2002).
- Ruhloff, Jörg 1975: Obligatorik – Indiz für ein bildungstheoretisches Dilemma der Empfehlungen zur integrierten Sekundarstufe II. In: Lenzen, D. (Hg.): Curriculumentwicklung für die Kollegschule. Der obligatorische Lernbereich. Frankfurt/M., 99-113.
- Ruhloff, Jörg 1993: Widerstreit – eine architektonische Konstante im Aufbau der Pädagogik. In: Ders. & Fischer, W. (Hg.): Skepsis und Widerstreit. St. Augustin, 81-95.
- Samuelson, Paul A. & Nordhaus, William D. 1987: Volkswirtschaftslehre. Grundlagen der Makro- und Mikroökonomie. Band 1, Köln, 8. Aufl. (das amerikanische Original erschien 1985 unter dem Titel *Economics*).
- Sanders, Olaf 1996: Postmoderne Geschichten. Geschichte, Ereignis, Reklame. In: Pädagogik 48 (7/8/1996), 63-67.
- Sandkühler, Hans Jörg (Hg.) o.J.: Enzyklopädie Philosophie. CD Rom-Ausgabe, Online im Intranet der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg, URL: http://www.unibw-hamburg.de/BIBWEB/f_wie.html (Stand: 17.03.2003).
- Sattler, Elisabeth 2003: Bildung, die an der Zeit ist. Diverse, vielleicht zu diversifizierende Bemerkungen zu bildungstheoretischen Entwürfen. Wien.
- Schäfer, Alfred 1992: Die Kritik der Erfahrung als Kritik des Subjekts. In: Marotzki, W. & Sünker, H. (Hg.): Kritische Erziehungswissenschaft – Moderne – Postmoderne. Band 1, 218-248.

- Schäfer, Holger 2001: Ende des Normalarbeitsverhältnisses? Zu Theorie und Empirie der atypischen Beschäftigung in Deutschland. Beiträge zur Wirtschafts- und Sozialpolitik, Institut der Deutschen Wirtschaft, Köln, 262 (1/2001), Köln.
- Schaub, Horst & Zenke, Karl G. 1995: Wörterbuch Pädagogik. München²1997.
- Schaupeter, Hartmut 2000: Neugestaltung betrieblicher Ausbildung durch arbeitsintegriertes Lernen. In: Dehnbostel, P. & Novak, H. (Hg.): Arbeits- und erfahrungsorientierte Lernkonzepte. Bielefeld, 73-77.
- Schaupeter, Hartmut; Sonntag, Karlheinz & Stegmair, Ralf 1999: Arbeitsintegriertes Lernen in der betrieblichen Ausbildung. Didaktische Gestaltungsperspektiven. In: berufsbildung 57, 13-15.
- Schenk, Barbara 1995: Schwerpunktsystem der integrierten Sekundarstufe II. In: Blankertz, H. (Hg.): Sekundarstufe II – Jugendbildung zwischen Schule und Beruf. Enzyklopädie Erziehungswissenschaften, Band 9, Teil 1, 340-360.
- Schenk, Barbara 1998: Bildungsgangdidaktik als Arbeit mit den Akteuren im Bildungsprozess. In: Meyer, M. & Reinartz, A. (Hg.): Bildungsgangdidaktik. Denkanstöße für eine pädagogische Forschung und schulische Praxis. Opladen, 261-270.
- Schleiermacher, Friedrich 1966a: Vorlesungen aus dem Jahr 1826. Einleitung. In: Ders.: Pädagogische Schriften. Erster Band: Die Vorlesungen aus dem Jahr 1826, 7-65.
- Schleiermacher, Friedrich 1966b: Vorlesungen aus dem Jahr 1826. Allgemeiner Teil. In: Ders.: Pädagogische Schriften. Erster Band: Die Vorlesungen aus dem Jahr 1826, 66-149.
- Schmid, Günther 2000: Arbeitsplätze der Zukunft: Von standardisierten zu variablen Arbeitsplätzen. In: Kocka, J. & Offe, C. (Hg.) 2000: Geschichte und Zukunft der Arbeit. Frankfurt/M, New York, 269-292.
- Schnalzer, Kathrin & Thier, Karin (Hg.) 2002: Lernen aus Erfahrungsgeschichten! Wissensintegration: Schlüsselkompetenz der Zukunft. In: Rohs, M. (Hg): Arbeitsprozessorientiertes Lernen: Neue Ansätze für die berufliche Bildung. Münster u.a., 111-126.
- Schönberger, Klaus & Springer, Stefanie (Hg.) 2003a: Subjektivierte Arbeit. Mensch, Organisation und Technik in einer entgrenzten Arbeitswelt. Frankfurt/M., New York.
- Schönberger, Klaus & Springer, Stefanie 2003b: Handlungsräume subjektivierter Arbeit in der Wissensökonomie: Eine Einführung. In: Dies. (Hg.), a.a.O., 7-20.
- Scholz, Christian 1992: Globaler Wettbewerb, technologische Dynamik und die Konsequenzen für Mitarbeitermotivation und -qualifikation. In: Ders.,

- u.a. (Hg.): Die Zukunft der Arbeitsgesellschaft. Technologie und Qualifikation. Frankfurt/M., New York, 155-188.
- Schonhart, Michael 2000: Lernen in der Arbeit – Dezentrales Lernen in Klein- und Mittelbetrieben. In: Dehnbostel, P. & Novak, H. (Hg.): Arbeits- und erfahrungsorientierte Lernkonzepte. Bielefeld, 78-87.
- Schulz, Manuel 1996: Integrative Weiterbildung – Chancen und Grenzen: konzeptionelle Überlegungen zur Integration allgemeiner, politischer und beruflicher Bildung. Neuwied u.a.
- Schwanitz, Dietrich 1999: Bildung: alles, was man wissen muß. Frankfurt/M. Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.) 1996: KMK-Handreichungen (1996/2000). Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe.
- Sennett, Richard 1998: Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin, ⁸1998 (das amerikanische Original ist 1998 unter dem Titel *The Corrosion of Character* erschienen).
- Severing, Eckart 2006: Europäische Zertifizierungsstandards in der Berufsbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 102 (1/2006), 15-29.
- Spranger, Eduard 1973: Berufsbildung und Allgemeinbildung. Gesammelte Schriften, Bd. 2, herausgegeben von Bollnow, O.F. & Bräuer, G., Heidelberg (original erschienen 1923).
- Sprenger, Reinhard K. 2005: Aufstand des Individuums. Warum wir Führung komplett neu denken müssen. Frankfurt/M., New York (original erschienen 2000).
- Springer, Roland 2002: Neue Führungsmethoden in der Automobilindustrie. In: Beacker, D. (Hg.): Archäologie der Arbeit. Berlin, 51-62.
- Staudt, Erich 1997: Zurück in den Alltag. Kompetenzentwicklung und Bildungspolitik jenseits des Taylorismus. In: Lernen für den Wandel – Wandel im Lernen. 2. Zukunftsforum Kompetenzentwicklung. QUEM-Report, Heft 50, 19-40.
- Staudt, Erich & Kley, Thomas 2001: Formelles Lernen – informelles Lernen – Erfahrungslernen. Wo liegt der Schlüssel zur Kompetenzentwicklung von Fach- und Führungskräften? In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. (Hg.): Berufliche Kompetenzentwicklung in formellen und informellen Strukturen. QUEM-Report 69, 227-275, Online im Internet, URL: <http://www.abwf.de/Downloads/report/2001/Report-67.pdf> (Stand: 22.07.2002).
- Staudt, Erich & Kriegesmann, Bernd 2000: Weiterbildung: ein Mythos zerbricht. In: gdwz 4/2000, 174-177.

- Stojanov, Krassimir 2001: Universalismus und Zeitlichkeit. Zur Rekonstruktion des normativen Kerns des Bildungsbegriffs. In: Nieke, W.; Masschelein, J. & Ruhloff, J. (Hg.): Bildung in der Zeit. Zeitlichkeit und Zukunft – pädagogisch kontrovers. Weinheim und Basel, 73-86.
- Stojanov, Krassimir 2004: Kritische Gesellschaftstheorie als Bildungstheorie. Zum anerkennungstheoretischen Begriff „innerweltliche Transzendenz“ aus bildungstheoretischer Perspektive. In: Pongratz, L.A.; Nieke, W. & Masschelein, J. (Hg.): Kritik der Pädagogik – Pädagogik als Kritik. Opladen, 51-64.
- Stopp, Konrad 1997: Aufbruch statt Krisenverwaltung: von der Arbeitsgesellschaft zur Kulturgesellschaft. München.
- Storz, Peter 2000: Merkmale des Wandels in Unternehmen – Beziehungen zwischen Technologie, Arbeit und Personal. Transferveranstaltung zum ADAPT-Vorhaben am 20.01.2000, Online im Internet, URL: <http://www.tu-dresden.de/erzwibf/CT/ADAPT-Storz-Folie8.htm> (Stand: 30.07.2002).
- Straka, Gerald A. 2000: Lernen unter informellen Bedingungen (informelles Lernen). Begriffsbestimmungen, Diskussion in Deutschland, Evaluation und Desiderate. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management Berlin (Hg.): Kompetenzentwicklung 2000. Münster u.a., 15-70.
- Straka, Gerald A. 2001: Denn sie wissen nicht, was sie tun – Lernen im Prozess der Arbeit. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. (Hg.): Arbeiten und Lernen: Lernkultur Kompetenzentwicklung und innovative Arbeitsgestaltung. QUEM-report 67, 161-167, Online im Internet, URL: <http://www.abwf.de/Downloads/report/2001/Report-67.pdf> (Stand: 22.07.2002).
- Stratmann, Karlwilhelm 1995: Geschichte der beruflichen Bildung. Ihre Theorie und Legitimation seit Beginn der Industrialisierung. In: Blankertz, H. u.a. (Hg.): Sekundarstufe II – Jugendbildung zwischen Schule und Beruf. Enzyklopädie Erziehungswissenschaften, Band 9, Teil 1, 173-202.
- Straub, Jürgen 1998: Personale und kollektive Identität. In: Assmann, A. & Friese, H. (Hg.): Identitäten. Erinnerung, Geschichte, Identität; Band 3. Frankfurt/M., 73-104.
- Straub, Jürgen 2000: Identitätstheorie, empirische Identitätsforschung und die „postmoderne“ *armchair psychology*. In: Rösen, J. (Hg.): Kulturwissenschaftliches Institut im Wissenschaftszentrum NRW, Jahrbuch 1999/2000, 125-156. Online im Internet, URL: www.kulturwissenschaftliches-institut.de/jahrbuch/99-00.pdf (Stand: 21.07.2002).
- Straub, Jürgen 2001: Erbschaften des nationalsozialistischen Judözids in „Überlebenden-Familien“ und die Nachkommen deutscher Täter. Ein Widerstreit der Interpretationen. In: Rösen, J. (Hg.): Kulturwissenschaftli-

- ches Institut im Wissenschaftszentrum NRW, Jahrbuch 2000/2001, 195-237. Online im Internet, URL: www.kwi-nrw.de/publikationen/publikationen_kwi/jahrbuch/00-01.pdf (Stand: 02.01.2006).
- Supiot, Alain 2000: Wandel der Arbeit und Zukunft des Arbeitsrechts in Europa. In: Kocka, J. & Offe, C. 2000: Geschichte und Zukunft der Arbeit. Frankfurt/M, New York, 293-308.
- Suwelack, Thomas & Habermann, Gerd 2002: Wettbewerb und Privatisierung im Bildungswesen – Eine unternehmerische Antwort auf PISA. Studie der Arbeitsgemeinschaft Selbständiger Unternehmer. Berlin.
- Tenorth, Heinz-Elmar 1997: „Bildung“ – Thematisierungsformen und Bedeutung in der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 43 (6/1997), 969-984.
- Tenorth, Heinz-Elmar 2003: „Wie ist Bildung möglich“? In: Zeitschrift für Pädagogik 49 (3/2003), 422-430.
- Thilloßen, Anne & Arnold, Patricia 2001: Entwicklung virtueller Studienmodule im Rahmen des Bundesleitprojekts „Virtuelle Fachhochschule für Technik, Informatik und Wirtschaft“ (VFH) – Evaluationsergebnisse. In: Wagner, E. & Kindt, M. (Hg.): Virtueller Campus – Szenarien – Strategien – Studium. Münster u.a. (Medien in der Wissenschaft, Bd. 14), 402-410.
- Thömmes, Jürgen 2003: Bilan de compétences. In: Erpenbeck, J. & von Rosenstiel, L. (Hg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart, 545-555.
- Touraine, Alain 1972: Die postindustrielle Gesellschaft. Frankfurt/M. 1972 (frz. Original erschienen 1969 unter dem Titel *La société post-industrielle*).
- Trautmann, Matthias 2004: Entwicklungsaufgaben bei Havighurst. In: Ders. (Hg.): Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang. Wiesbaden, 19-40.
- Vogel, Thomas 2001: Kompetenzentwicklung – ein zukunftsorientiertes Konzept für die berufliche Aus- und Weiterbildung? In: *berufsbildung* 71, 37-39.
- Vonken, Matthias 2001: Von Bildung zu Kompetenz. Die Entwicklung erwachsenenpädagogischer Begriffe oder die Rückkehr zur Bildung? In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 97 (4/2001), 503-522.
- Voß, G. Günter 1998: Die Entgrenzung von Arbeit und Arbeitskraft. Eine subjektorientierte Interpretation des Wandels der Arbeit. In: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit (Hg): Zum Wandel der Organisationsbedingungen von Arbeit, Stuttgart u.a., *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* 31 (3/1998), 473-487.

- Voß, G. Günter 2000: Unternehmer der eigenen Arbeitskraft – Einige Folgerungen für die Bildungssoziologie. In: ZSE – Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 20 (2/2000), 149-166.
- Voß, G. Günter 2001a: Auf dem Weg zum Individualberuf? Zur Beruflichkeit des Arbeitskraftunternehmers. In: Kurz, T. (Hg.): Aspekte des Berufs in der Moderne. Opladen. 287-314.
- Voß, G. Günter 2001b: Der Arbeitskraftunternehmer und sein Beruf. In: Dostal, W. & Kupka, P. (Hg.): Globalisierung, veränderte Arbeitsorganisation und Berufswandel. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 240, Nürnberg, 155-172.
- Voß, G. Günter 2002: Die Arbeitskraft-Unternehmer-These. Hinweise zur Literaturlage, Stand 10/2002. Online im Internet, URL: <http://www.tu-chemnitz.de/phil/soziologie/voss/aufsaeetze/AKU-Info.doc> (Stand: 09.11.2004).
- Voß, G. Günter & Pongratz, Hans J. 1998: Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 50 (1/1989), 131-158.
- Voswinkel, Stephan 2000: Anerkennung der Arbeit im Wandel. Zwischen Würdigung und Bewunderung. In: Holtgrewe, U. u.a. (Hg.): Anerkennung und Arbeit. Konstanz, 39-61.
- Voswinkel, Stephan 2002: Bewunderung ohne Würdigung? Paradoxien der Anerkennung in doppelt subjektivierter Arbeit. In: Honneth, A. (Hg.): Befreiung aus der Mündigkeit. Paradoxien des gegenwärtigen Kapitalismus. Frankfurt/M., New York, 65-92.
- Wachter, Nicole 2001: Interferenzen. Zur Relevanz dekonstruktivistischer Reflexionsansätze für die Gender-Forschung. Wien.
- Wagner, Gabriele 2000: Berufsbiographische Aktualisierung von Anerkennungsverhältnissen. Identität zwischen Perspektivität und Patchwork. In: Holtgrewe, U. u.a. (Hg.): Anerkennung und Arbeit. Konstanz, 141-166.
- Wagner, Gerd G. 2000: Erwerbsarbeit soll Zukunft haben. In: Kocka, J. & Ofefe, C. (Hg.): Geschichte und Zukunft der Arbeit. Frankfurt/M, New York, 215-233.
- Wagner, Peter 1998: Fest-Stellungen. Beobachtungen zur sozialwissenschaftlichen Diskussion über Identität. In: Assmann, A. & Friese, H. (Hg.): Identitäten. Erinnerung, Geschichte, Identität; Band 3. Frankfurt/M., 44-72.
- Waltz, Matthias 1993: Ordnung der Namen. Die Entstehung der Moderne: Rousseau, Proust, Sartre. Frankfurt/M. (zitiert als OdN).
- Weber, Max 1993: Die protestantische Ethik und der „Geist“ des Kapitalismus. Textausgabe auf Grundlage der ersten Fassung von 1904/05 mit einem Verzeichnis der wichtigsten Zusätze und Veränderungen aus der zweiten Fassung von 1920. Bodenheim.

- Weber, Samuel 2000: Rückkehr zu Freud. Jacques Lacans Ent-stellung der Psychoanalyse. Wien.
- Wellmer, Albrecht 1985: Zur Dialektik von Moderne und Postmoderne. Ver-nunftkritik nach Adorno. Frankfurt/M.
- Welsch, Johann 1997: Nomadenökonomie oder Wirtschaftsbürgertum – die Zukunft der Arbeit in der Wissensgesellschaft. In: Gutmann, J. (Hg.), a.a.O., 91-108, 37-52.
- Welsch, Wolfgang 1986: Unsere postmoderne Moderne. Berlin ⁵1997.
- Welsch, Wolfgang 1991: Subjektsein heute. Überlegungen zur Transformati-on des Subjekts. In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie 39, 347-365.
- Wilke, Helmut 1998: Organisierte Wissensarbeit. In: Zeitschrift für Soziolo-gie 27 (3/1998), 161-177.
- Wilkens, Uta 2004: Häufige Unternehmenswechsel hochqualifizierter Ar-beitskräfte. Bindungsorientierung von Arbeitskraftunternehmern. In: Pongratz, H.J. & Voß, G.G. (Hg.), a.a.O., 33-56.
- Wimmer, Michael 1996a: Die Gabe der Bildung. Überlegungen zum Verhält-nis von Singularität und Gerechtigkeit im Bildungsgedanken. In: Ders. & Masschelein, J. (Hg.): Alterität, Pluralität, Gerechtigkeit: Randgänge der Pädagogik. Sankt Augustin & Leuven, 127-162.
- Wimmer, Michael 1996b: Von der Identität als Norm zur Ethik der Differenz. Kritik, Dekonstruktion und Verantwortung. In: Ders. & Masschelein, J. (Hg.): Alterität, Pluralität, Gerechtigkeit: Randgänge der Pädagogik. Sankt Augustin & Leuven, 26-58 (Erstveröffentlichung 1992).
- Wimmer, Michael 1996c: Intentionalität und Unentscheidbarkeit. Der Andere als Problem der Moderne. In Ders. & Masschelein, J. (Hg.): Alterität, Plu-ralität, Gerechtigkeit: Randgänge der Pädagogik. Sankt Augustin & Leu-ven, 59-85 (Erstveröffentlichung 1993).
- Wittwer, Wolfgang & Reimer, Ricarda 2002: Biographie und Beruf – zur Neubestimmung eines tradierten Verhältnisses. In: Clement, U. & Arnold, R. (Hg.): Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung. Opladen, 169-188.
- Woll, Artur 2000: Allgemeine Volkswirtschaftslehre. München, 13. Aufl.
- Wollert, Artur 1997: Flexibilität als ganzheitliches Unternehmenskonzept. In: Gutmann, J. (Hg.), a.a.O., 343-353.
- Womack, James P. u.a. 1992: Die zweite Revolution in der Autoindustrie. Konsequenzen aus der weltweiten Studie aus dem Massachusetts Institute of Technologie. Frankfurt/M., New York, 5. Aufl. (das amerikanische Original ist 1990 unter dem Titel *The Machine That Changed the World* erschienen).
- Wurzer, Jörg 2000: Bandbreite und Fallhöhe: Die neue virtuelle Klasse. In: Engelmänn, J. & Wiedemeyer, M. (Hg.): Kursbuch Arbeit. Ausstieg aus

- der Jobholder-Gesellschaft – Start in eine neue Tätigkeitskultur? Stuttgart, München, 225-240.
- Ziehe, Thomas 1996: Adieu 70er Jahre. Jugendliche und Schule in der zweiten Modernisierung. In: Pädagogik 48 (7/8/1996), 34-39.
- Zima, Peter V. 1994: Die Dekonstruktion. Einführung und Kritik. Tübingen, Basel.
- Zima, Peter V. 1997: Moderne/Postmoderne. Gesellschaft, Philosophie, Literatur. Tübingen, Basel.
- Zima, Peter V. 2000: Theorie des Subjekts. Subjektivität und Identität zwischen Moderne und Postmoderne. Tübingen, Basel.
- Zimmer, Gerhard 1998a: Aufgabenorientierte Didaktik. Entwurf einer Didaktik für die Entwicklung vollständiger Handlungskompetenzen in der Berufsbildung. In: Markert, W. (Hg.): Berufs- und Erwachsenenbildung zwischen Markt- und Subjektbildung, Baltmannsweiler, 125-167.
- Zimmer, Gerhard 1998b: Berufsausbildung im 21. Jahrhundert – Zwischen der Vermittlung ganzheitlicher Handlungskompetenzen und der Betreuung in Warteschleifen zur Arbeitslosigkeit – Plädoyer für eine Ausbildungspflicht. In: Schulz, M. u.a. (Hg.): Wege zur Ganzheit – Profilbildung einer Pädagogik für das 21. Jahrhundert. Weinheim 1998, 365-387.
- Zimmer, Gerhard 2000a: Berufsaufgabe als didaktische Kategorie für die Strukturierung beruflicher Bildungsprozesse. In: Kaiser, F.-J. (Hg.): Berufliche Bildung in Deutschland für das 21. Jahrhundert. Dokumentation des 4. Forums Bildungsforschung 1999 an der Universität Paderborn. Nürnberg: IAB der Bundesanstalt für Arbeit (BeitrAB 238) 2000, 399-404.
- Zimmer, Gerhard 2000b: Konzeptualisierung der Pädagogischen Infrastruktur für die telematischen Lehr- und Lernformen an der „Virtuellen Fachhochschule“. In: de Cuvry, A. u.a. (Hg.): Erlebnis Erwachsenenbildung – Zur Aktualität handlungsorientierter Pädagogik. Neuwied, 98-109.
- Zimmer, Gerhard 2001: e-Learning. Die 10 wichtigsten Anforderungen an die didaktische Gestaltung eines aufgabenorientierten e-Learning. In: LIM-PACT 2 (4/2001), 3.
- Zimmer, Gerhard 2002: Kompetenzentwicklung in virtuellen Kooperationen. In: Dehnpostel, P. u.a. (Hg.): Vernetzte Kompetenzentwicklung. Alternative Positionen zur Weiterbildung. Berlin, S. 81-94.
- Zimmer, Gerhard 2003: Aufgabenorientierte Didaktik des E-Learning. In: Hohenstein, A. & Wilbers, K. (Hg.): Handbuch E-Learning. Köln, (Loseblattwerk) Beitrag 4.15, 1.
- Zimmer, Gerhard 2006: Was bestimmt den Lernerfolg? Aufgabenorientierte Didaktik als Grundkonzept für den Erwerb ganzheitlicher Handlungskompetenzen. In: Dieckmann, H. u.a. (Hg.), a.a.O., 31-52.

Žižek, Slavoj 1999: Liebe deinen Nächsten? Nein Danke! Die Sackgasse des Sozialen in der Postmoderne. Berlin: ³1999.

Danksagung

Mein ganz besonderer Dank geht an: meine Familie – Felix, Frederik und Birgit – für viel Verständnis, Inspiration sowie Zeit und Raum zum Denken, meine Eltern dafür, dass sie vieles auf dem Wege der Publikation meiner Überlegungen möglich gemacht haben, Prof. Dr. Hans-Christoph Koller für die wirklich bestmögliche Betreuung, Prof. Dr. Kirsten Lehmkühl, weil sie als Diskussionspartnerin und Gutachterin zur Verfügung stand, wo die meisten Vertreter unserer Disziplin von ambitionierter Theorie längst Abschied genommen haben, Jenny Lüders und Sven Opitz als Diskussionspartner und Freunde von unschätzbarem Wert, Prof. Dr. Marianne Pieper, Prof. Dr. Michael Wimmer und Dr. Andrea Liesner, weil sie zum richtigen Zeitpunkt ganz unkompliziert da waren, Prof. Dr. Gerhard Zimmer für gemeinsame Zeit und aufschlussreiche Gespräche, Prof. Dr. Günter Kutscha und Prof. Dr. Dr. Manfred Moldaschl für aufmunternde Worte und wichtige Hinweise, Prof. Dr. Helmut Peukert dafür, dass er mir zu einem kritischen Zeitpunkt einen Weg aufgezeigt hat, Susanne Roßkamp für ihre unschätzbare Hilfe, alle Mitglieder der Doktorandenkolloquien von Prof. Dr. Hans-Christoph Koller und Prof. Dr. Gerhard Zimmer für wichtige Erkenntnisse (und Kontroversen), alle (ehemalige und aktuelle) Kolleginnen und Kollegen an der Professur Zimmer und an der Projektgruppe Fernausbildung der Helmut-Schmidt-Universität Hamburg sowie alle bei transcript.

Die vorliegende Untersuchung wurde im September 2006 an der Universität Hamburg als Dissertation eingereicht; seit dem Frühjahr 2006 war ich in erster Linie mit redaktionellen, formalen und stilistischen Überarbeitungen befasst. Seitdem ist eine ganze Reihe von Texten erschienen, die für meine Überlegungen maßgebliche Konsequenzen haben – so hat Paul Ricœur dem Begriff der Anerkennung neue und erkenntnisleitende Aspekte abringen können, Michael Wimmer das Paradoxieproblem in der Pädagogik noch schärfer fokussiert, Axel Honneth eine weitere anerkennungstheoretische Studie vorgelegt, Krassimir Stojanov das Verhältnis von Bildung und Anerkennung konkret ausgearbeitet, Barbara Schenk u.a. weitere Bausteine einer Bildungsgangtheorie vorgelegt und Katrin Kraus einen Weg vom Beruf zur Employability aufgezeigt. Zudem sind eine unübersehbare Zahl von relevanten Zeitschriftenaufsätzen erschienen. Und auch mein Denken hat sich seitdem in verschiedene Richtungen weiterentwickelt. All dies einzuarbeiten hieße, einen neuen Text zu verfassen, deshalb habe ich mich entschieden, meinen Text unverändert zu veröffentlichen. Der vorliegende Text gibt also wieder, was ich zum genannten Zeitpunkt zur Bildung des Arbeitskraftunternehmers zu sagen hatte – nicht nur in einem historischen Sinne stehe ich nach wie vor dazu.

Hamburg im September 2007

Theorie Bilden

Simone Tosana

Bildungsgang, Habitus und Feld

Eine Untersuchung zu den Statuspassagen Erwachsener mit Hauptschulabschluss am Abendgymnasium

Dezember 2007, ca. 260 Seiten,
kart., ca. 28,80 €,
ISBN: 978-3-89942-798-1

Hans-Christoph Koller,
Winfried Marotzki,
Olaf Sanders (Hg.)

Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung

Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse

Oktober 2007, ca. 250 Seiten,
kart., ca. 25,80 €,
ISBN: 978-3-89942-588-8

Frank Elster

Der Arbeitskraftunternehmer und seine Bildung

Zur (berufs-)pädagogischen Sicht auf die Paradoxien subjektiver Arbeit

Oktober 2007, 362 Seiten,
kart., 31,80 €,
ISBN: 978-3-89942-791-2

Katharina Willems

Schulische Fachkulturen und Geschlecht

Physik und Deutsch – natürliche Gegenpole?

April 2007, 314 Seiten,
kart., 30,80 €,
ISBN: 978-3-89942-688-5

Andrea Sabisch

Inszenierung der Suche

Vom Sichtbarwerden ästhetischer Erfahrung im Tagebuch. Entwurf einer wissenschaftskritischen Grafieforschung

Februar 2007, 290 Seiten,
kart., 31,80 €,
ISBN: 978-3-89942-656-4

Jenny Lüders

Ambivalente Selbstpraktiken

Eine Foucault'sche Perspektive auf Bildungsprozesse in Weblogs

Januar 2007, 280 Seiten,
kart., 28,80 €,
ISBN: 978-3-89942-599-4

Michael Wimmer

Dekonstruktion und Erziehung

Studien zum Paradoxieproblem in der Pädagogik

2006, 420 Seiten,
kart., 33,80 €,
ISBN: 978-3-89942-469-0

Bettina Suthues

Umstrittene Zugehörigkeiten

Positionierungen von Mädchen in einem Jugendverband

2006, 296 Seiten,
kart., 27,80 €,
ISBN: 978-3-89942-489-8

Peter Faulstich (Hg.)

Öffentliche Wissenschaft

Neue Perspektiven der Vermittlung in der wissenschaftlichen Weiterbildung

2006, 244 Seiten,
kart., 19,80 €,
ISBN: 978-3-89942-455-3

**Leseproben und weitere Informationen finden Sie unter:
www.transcript-verlag.de**

Theorie Bilden

Hans-Christoph Koller,
Markus Rieger-Ladich (Hg.)

Grenzgänge

Pädagogische Lektüren
zeitgenössischer Romane

2005, 178 Seiten,
kart., 20,80 €,
ISBN: 978-3-89942-286-3

Jürgen Budde

Männlichkeit und gymnasialer Alltag

Doing Gender im heutigen
Bildungssystem

2005, 268 Seiten,
kart., 25,80 €,
ISBN: 978-3-89942-324-2

Andrea Liesner,
Olaf Sanders (Hg.)

Bildung der Universität

Beiträge zum Reformdiskurs

2005, 164 Seiten,
kart., 18,80 €,
ISBN: 978-3-89942-316-7

Leseproben und weitere Informationen finden Sie unter:
www.transcript-verlag.de

