

Inge Kurz

Zur Subversion der Bildung bei Koneffke und bei Foucault

Abstract: Die beiden auf den ersten Blick sehr unterschiedlich scheinenden Denkansätze des Bildungstheoretikers Gernot Koneffke einerseits und des französischen Denkers Michel Foucault andererseits werden im vorliegenden Text mit Bezug auf das Verhältnis von *Bildung* und *Subversion* zusammengebracht, ohne miteinander verschmolzen zu werden.

Koneffke geht von einem Bildungsbegriff aus, der nur über seine gesellschaftlichen Determinanten verstehbar ist und nur über seine geschichtliche Entstehung im Zusammenspiel mit dem Konzept bürgerlicher Mündigkeit fassbar wird.

Foucault berührt die konstitutive Rolle von Bildung bei Machtfragen mittelbar über die Konzepte *Wissen* und *Subjekt*, ohne explizit nach Bildung zu fragen. Damit wird eine andere Perspektive auf Bildung als bei Koneffke ermöglicht, die u. a. durch Foucaults Ausarbeitungen zur begrifflichen Abgrenzung von *Herrschaft*, *Macht* und *Gegenmacht*, vor allem aber auch durch seine klare Ablehnung einer repressiven Macht in bürgerlicher Gesellschaft charakterisiert ist.

Inhalt

0	Einleitung	3
1	Begriffsklärung	7
1.1	Zum Begriff der Bildung	7
1.2	Zum Begriff der Subversion	10
1.3	Zur Ambivalenz des Genitivs <i>Subversion der Bildung</i>	12
2	Zur Subversion der Bildung bei Koneffke	12
2.1	Vorbemerkungen zur Biographie Koneffkes	13
2.2	Bildung in bürgerlicher Gesellschaft	15
2.3	Subversion von Bildung	20
2.3.1	Gesellschaftliche Funktion der Subversion von Bildung	21
2.3.2	Subversion von Bildung als systematische Paralyse kritischen Potentials	23
2.3.3	Subversion von Bildung in der Organisation bürgerlicher Bildungssysteme	24
2.4	Bildung als Subversion	26
2.4.1	Gesellschaftliche Funktion von Bildung als Subversion?	26
2.4.2	Bildung als Subversion in der Organisation bürgerlicher Bildungssysteme	27
2.4.3	Möglichkeiten der Humanisierung der Gesellschaft durch Bildung als systematisch organisierte Subversion	28
2.5	Reziprokes Begründungsverhältnis von Bildung und Subversion	31
3	Zur Subversion der Bildung bei Foucault	35
3.1	Vorbemerkungen zur Biographie Foucaults	35
3.2	Zur Subversion bei Foucault	36
3.2.1	Subversion als Überschreitung	37
3.2.2	Das Subversive der Macht	38
3.2.3	Subversion als Verweigerung von Identität	45
3.3	Zur Bildung bei Foucault	46
3.3.1	Bildung als transformierende Erfahrung	46
3.3.2	Bildung als Selbstsorge	48
3.4	Zum Verhältnis von Subversion und Bildung bei Foucault	49
4	Versuch einer Zusammenführung der beiden Herangehensweisen zur Subversion der Bildung von Koneffke und von Foucault	52
4.1	Das Spezifische in Koneffkes Untersuchungen zur Subversion der Bildung	52
4.2	Das Spezifische in Foucaults Untersuchungen zur Subversion der Bildung	54
4.3	Mögliche Konsequenzen einer Zusammenführung beider Herangehensweisen	57
4.3.1	Horizontenerweiterung durch Erweiterung des begrifflichen Repertoires und begrifflicher Spielräume	57
4.3.2	Radikalisierung von Selbstkritik	60
4.3.3	Möglichkeiten für Emanzipation	62
5	Schlusswort	66
6	Literaturverzeichnis	67

„Denken braucht nicht an seiner eigenen Gesetzlichkeit sich genug sein zu lassen; es vermag gegen sich selbst zu denken, ohne sich preiszugeben; wäre eine Definition von Dialektik möglich, so wäre das als eine solche vorzuschlagen.“

(Theodor W. Adorno: *Negative Dialektik* 1980,144)

„Das Niveau der Gesellschaft kann nicht ausschließlich am Lebensstandard gemessen werden. Wird dessen Steigerung mit der Verkümmern, Verarmung, Nivellierung der subjektiven Kräfte, der Glücksfähigkeit der Menschen bezahlt, so wird materieller Fortschritt geschichtlich eine Regression bedeuten, die den materiellen Rückschritt schon nach sich ziehen wird.“

(Max Horkheimer: *Gesellschaft im Übergang* 1972,119)

„Erst in der Gemeinschaft existieren für jedes Individuum die Mittel, seine Anlagen nach allen Seiten hin auszubilden; erst in der Gemeinschaft wird also die persönliche Freiheit möglich. [...] In der wirklichen Gemeinschaft erlangen die Individuen in und durch ihre Assoziation zugleich ihre Freiheit.“

(Karl Marx: *Die Frühschriften* 2004, 468)

0 Einleitung

Im Mittelpunkt dieser Magisterarbeit stehen die Werke der beiden Denker Gernot Koneffke und Michel Foucault.

In Kapitel 1 wird zunächst eine Klärung der beiden Begriffe aus dem Titel, *Subversion* und *Bildung*, vorgenommen. Beim Bildungsbegriff (Abschnitt 1.1) wird bewusst auf ein breites Repertoire von unterschiedlichen Autoren rekurriert, um zu zeigen, dass der spezifische Umgang mit der Ambivalenz dieses Begriffs in der hier vorliegenden Arbeit, wie auch in den Texten Koneffkes, von einer größeren „community“ geteilt wird.

Zum Begriff der Subversion (Abschnitt 1.2) standen bei weitem weniger Ressourcen zur Verfügung, auf die bei der Begriffsklärung zugegriffen werden konnte. Dadurch ergeben sich für diese Arbeit aber Spielräume, die entsprechend genutzt werden, indem eigene Überlegungen dazu angestellt werden.

In Abschnitt 1.3 wird kurz auf die Ambivalenz des Genitivs *Subversion der Bildung* eingegangen.

In Kapitel 2 geht es bei der Untersuchung der Arbeiten des Pädagogen und Bildungstheoretikers Gernot Koneffke hauptsächlich um seine Sicht auf die Beziehung von Bildung und Subversion, die er besonders eindrucksvoll in seinem Text *Integration und Subversion* (vg. Koneffke 1969) entfaltet.

Nach einigen kurzen Bemerkungen zur Biographie Koneffkes in Abschnitt 2.1 werden in Abschnitt 2.2 einige seiner Arbeiten zur Begründung der Pädagogik in bürgerlicher Gesellschaft und der Bedeutung der bürgerlichen Idee der Mündigkeit zur Verdeutlichung der folgenden Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von Bildung und Subversion herangezogen. Dieses Verhältnis wird anschließend im Abschnitt 2.3 in seiner Ausprägung als *Subversion von Bildung*¹ im Sinne von Verhinderung bzw. Erschwerung von Bildung untersucht, und zwar aus unterschiedlichen Perspektiven und in verschiedenen historischen Phasen der bürgerlichen Gesellschaft. Dabei wird zuerst die Frage nach der gesellschaftlichen Funktion der Subversion von Bildung bearbeitet (2.3.1), um anschließend zu untersuchen, wie diese als Paralyse kritischen Potentials konkret werden kann (2.3.2). Wie der Zusammenhang gesellschaftlicher Anforderungen hinsichtlich der Subversion von Bildung und deren Umsetzung in der Bildungsorganisation in unterschiedlichen historischen Phasen bürgerlicher Gesellschaft realisiert wurde und wird, ist Thema im Abschnitt 2.3.3.

In Abschnitt 2.4 geht es um *Bildung als Subversion*², wobei auch hier zunächst die gesellschaftliche Funktion dieser Perspektive untersucht wird (2.4.1). Anschließend wird gefragt, wie Bildung innerhalb der bürgerlichen Bildungssysteme subversiv wirkt (2.4.2). Auch hier wird, wie im vorherigen Abschnitt, auf historische Kontexte Bezug genommen. In Anlehnung an Koneffkes Frage nach den Aussichten auf „[...] Humanisierung der Gesellschaft beim gegenwärtigen Stand der Bildungsreform“ (vg. ebd., 418) wird im Abschnitt 2.4.3 nach den Möglichkeiten der Humanisierung der Gesellschaft durch Bildung als systematisch organisierte Subversion gefragt.

¹ Dies entspricht bei Koneffke der Integration im Sinne einer reibungsloseren Anpassung der Individuen an die Erfordernisse der bürgerlichen Gesellschaft. M. E. handelt es sich dabei um das Hintertreiben der Bildung der Individuen durch die Gesellschaft, die dadurch selbst ihre vorgeblich bestehende Ordnung, die im Bildungssystem institutionalisiert ist, unterwandert. Daher möchte ich an der hier vorgeschlagenen Begrifflichkeit festhalten, obwohl sie nicht mit der Koneffkes übereinstimmt, und werde an den entsprechenden Stellen wiederholt darauf hinweisen. Bei Koneffke bildet *Subversion* zusammen mit *Integration* ein dialektisches Begriffspaar.

² Bildung kann als Subversion wirksam werden, wenn sich die Individuen aufgrund ihrer Bildung über ihre Existenzbedingungen bewusst werden und mit deren Infragestellung die bestehende Ordnung der bürgerlichen Gesellschaft in Frage stellen.

Die beiden Abschnitte 2.3 und 2.4 lassen sich nicht immer klar von einander abgrenzen, weil die Übergänge oft fließend sind und die beiden Ausprägungen der Beziehung von Subversion und Bildung so auf einander verweisen und von einander abhängig sind, dass eine strikt getrennte Darstellung, wie sie durch die hier vorliegende Gliederung suggeriert wird, den Sinn der Zusammenhänge nur entstellen könnte. Deshalb sei hiermit darauf hingewiesen, dass es sich jeweils um Schwerpunktverlagerungen handelt. Diese werden in Abschnitt 2.5 zusammengeführt, wobei eine Annäherung an eine Sichtweise kontinuierlicher reziproker Kausalität auf die Beziehung von Subversion und Bildung angestrebt wird, um zu sehen ob bestimmte Zusammenhänge nur bei einer solchen holistischen Herangehensweise in ihrer vollen Komplexität erkennbar werden.

Kapitel 3 ist ein Versuch, im Werk des französischen Denkers Michel Foucault Bezüge zum Verhältnis von Bildung und Subversion aufzuspüren. Aus Abschnitt 3.1, in dem kurz auf die Biographie Foucaults eingegangen wird, geht hervor, dass dieser nie direkt als Pädagoge oder Bildungstheoretiker in Erscheinung getreten ist. Da er sich aber, laut eigenem Bekenntnis, „[...] um eine Geschichte der verschiedenen Formen der Subjektivierung des Menschen in unserer Kultur bemüht“ (Foucault 2005, 240), sind die Ergebnisse seiner Bemühungen für eine pädagogische Fragestellung, wie sie der hier vorliegenden Arbeit als Frage nach dem Verhältnis von Subversion und Bildung zu Grunde liegt, von Interesse.

In Abschnitt 3.2 geht es zunächst um einige unterschiedliche Ansätze zur Subversion, die sich aus Foucaults Arbeiten extrahieren lassen. Dabei werden drei Schwerpunkte gesetzt: Subversion als Überschreitung (3.2.1), Subversion als Wirkung von Machtbeziehungen (3.2.2) sowie Subversion als Verweigerung von Identität (3.2.3). Dabei ist Abschnitt 3.2.2 weiter untergliedert, um in aller Kürze auf Foucaults Untersuchungen der Macht einzugehen.

Abschnitt 3.3 enthält Überlegungen zu der Frage, inwiefern Foucault mehr oder weniger explizit auf die Möglichkeiten der Realisierung von Bildung eingeht. Dabei wird eine Antwort in zwei Richtungen versucht: Bildung als transformierende Erfahrung (3.3.1) und Bildung als Selbstsorge (3.3.2). Abschnitt 3.4 ist ein Versuch, Bezüge, die Foucault selbst implizit und explizit zwischen Subversion und Bildung knüpft, auffindig zu machen. Dabei liegt ein Schwergewicht auf den Konstellationen, in denen entweder Bildung als Subversion wirkt, die Individuen gegenüber der bürgerlichen Gesellschaft ausüben, oder in denen die Bildung der Individuen von der Gesellschaft hintertrieben wird. Gibt es solche Bezüge und, wenn ja - wie sehen diese aus?

Kapitel 4 ist ein Versuch, die beiden Herangehensweisen von Koneffke und von Foucault in Bezug auf das Verhältnis von Bildung und Subversion in bürgerlicher Gesellschaft

zusammenzuführen. Dafür wird zunächst in den Abschnitten 4.1 und 4.2 rekapituliert, was das jeweils Spezifische in den Untersuchungen von Koneffke und von Foucault ausmacht. Anschließend wird in Abschnitt 4.3 die Frage gestellt, welche Konsequenzen eine Zusammenführung der beiden Herangehensweisen haben könnten. Die Möglichkeiten der Horizonterweiterung aufgrund einer Erweiterung des Begriffsrepertoires sowie aufgrund erweiterter Spielräume innerhalb der jeweiligen Begrifflichkeiten (4.3.1) scheinen interessant zu sein.

Im Abschnitt 4.3.2 wird die Möglichkeit einer radikaleren Selbstkritik bei der theoretischen Bearbeitung der Frage nach dem Verhältnis von Bildung und Subversion untersucht, wenn Koneffkes und Foucaults Herangehensweisen gleichzeitig Beachtung finden. Ist es möglich, zusätzliche eigene Verstrickungen aufzudecken, wenn man die Fragen nach Subversion und Bildung auf verschiedene Weisen stellt? Ist es möglich, den gemeinsamen Ursprung von Subversion und Bildung weiter einzugrenzen, wenn man gleiche Fragen auf verschiedene Art und Weise stellt? Gibt es Möglichkeiten, den eigenen Standpunkt sicherer zu bestimmen, das heißt, durch die eine oder andere Art der Fragestellung, jeweils anderen Stolperfallen zu entgehen? Diese Fragen leiten über zum letzten Teil dieses Abschnitts (4.3.3), in dem nach den Möglichkeiten für Emanzipation gefragt wird, die sich aus den Überlegungen der hier vorliegenden Arbeit ableiten lassen. Hierfür werden vier Schwerpunkte herausgegriffen und zuerst in Abschnitt 4.3.3.1 nach den Möglichkeiten für Emanzipation gefragt, die sich aus einer Erweiterung des Spektrums für Bewusstseinsbildung entsprechend den in der hier vorliegenden Arbeit berücksichtigten Überlegungen Koneffkes und Foucaults zur Subversion der Bildung ergeben. In 4.3.3.2 wird der Beitrag, den zusätzliche Formen der Subjektivierung zu Emanzipationsbestrebungen leisten kann, untersucht. Die Aufdeckung eigener Verstrickungen (4.3.3.3) ist eng verknüpft mit der Bereitschaft, eigene Verantwortlichkeiten anzuerkennen und wahrzunehmen. Letzteres soll in Abschnitt 4.3.3.4 gezeigt werden.

Kapitel 5 schließt die hier vorliegende Arbeit mit einem Schlusswort ab, das eher ein Ausblick auf offene Fragen als eine Zusammenfassung beantworteter Fragen sein soll.

1 Begriffsklärung

In diesem Abschnitt wird die Verwendung des Bildungsbegriffs und des Begriffs der Subversion in der hier vorliegenden Arbeit eingegrenzt. Die Vieldeutigkeit dieser beiden Begriffe und der Facettenreichtum dieser Vieldeutigkeit im Zusammenwirken beider Begriffe werden angesprochen.

1.1 Zum Begriff der Bildung

Besonders der Begriff der Bildung bedarf einer genaueren Erklärung, weil er im alltäglichen Sprachgebrauch oftmals eine Vielzahl unterschiedlicher, ja sogar gegensätzlicher, Konzepte umfasst. Aber auch innerhalb des erziehungswissenschaftlichen Denkens ist der Bildungsbegriff einer der umstrittensten Begriffe (vg. Bernhard 1997, 62).

Der Bildungsbegriff muss im Zusammenhang mit den spezifischen gesellschaftlichen Verhältnissen verstanden werden, auf die er bezogen ist (vg. ebd., 63). Die Entstehung des Begriffs fällt zusammen mit der Formierung der bürgerlichen Gesellschaft (vg. Adorno 1972, 97) und den damit einhergehenden Auflösungen feudaler Strukturen, der Lösung von theologischer Bevormundung, beginnendem technischem Fortschritt und dem Erstarken einer streng rationalistischen Weltsicht. Die Begriffsbildung fällt zusammen mit der Unterstellung vernünftiger Entscheidungsfähigkeit der Menschen, die in der Lage sind, unabhängig von religiöser bzw. göttlicher Führung zu leben und autonom zu entscheiden.

Durch das zunehmende ökonomische Interesse des Staates in Konkurrenz mit anderen Nationen fielen in der frühen bürgerlichen Gesellschaft pädagogische Ansprüche mit ökonomischen Interessen in ihrer Zielrichtung zusammen (vgl. Blankertz 1982, 21ff. u. 56ff.). Erziehung erscheint in ihren Ursprüngen als „Anleitung des Menschen zur Erfüllung seiner Bestimmung“ (ebd., 39), Bildung als Weg des Individuums zu sich selber (vg. ebd., 101ff.). Der Prozess der Selbstfindung des Menschen wird durch den Begriff der Mündigkeit beschrieben und ein entscheidendes Mittel in diesem Prozess ist Bildung (vg. Heydorn 1995b; 59 u. 60).

Mit der Idee der Mündigkeit, die als notwendige Bedingung für den modernen Bildungsbegriff vorausgesetzt wird, wird unterstellt, dass der Mensch sein Schicksal planvoll in die eigene Hand nehmen kann und dass er diese Fähigkeit durch eigene Anstrengung erwerben kann (vg. Sesink 1998, 93). Mündigkeit steht für Selbständigkeit und Selbstbestimmung (vg. Koneffke 1997, 31). Aber Mündigkeit ist auch eine Funktion des

Verwertungsimperativs im Prozess der gesellschaftlichen Reproduktion unter kapitalistischen Bedingungen (vg. ebd., 33). Und organisierte Bildung enthält eine Antithese zur Mündigkeit, weil alle Institution Herrschaft ist, indem sie den Menschen präpariert, in eine vorgegebene Ordnung einzutreten und sich ihr zu unterwerfen (vg. Heydorn 1995b; 60). Trotzdem eröffnet Bildung einen Weg in Richtung zur Selbsterkenntnis, zu höherer Autonomie, indem die Menschen ihre Abhängigkeiten durchschauen und sich in steigendem Maße selbst bestimmen können (vg. Horkheimer 1972, 121). Bildung heißt, sich über die eigenen Existenzbedingungen Klarheit zu verschaffen und entsprechend die eigenen Entfaltungsmöglichkeiten auszuloten (vg. Mollenhauer 1987, 246).

Bildung enthält ein starkes eigenständiges, potentiell revolutionäres Moment, weil durch das Bewusstsein über die Bedingungen der eigenen Existenz diese immer auch in Frage gestellt werden können, und durch das Erkennen der eigenen Abhängigkeiten kann an deren Aufhebung gearbeitet werden. Denn die systematische Vermittlung gesellschaftlicher Rationalität durch Bildung enthält die Möglichkeit, das Gegebene anzuzweifeln, und Gesellschaft erzeugt ihren eigenen Widerspruch durch die Forderung und Förderung von Mündigkeit (vg. Heydorn 1995b, 62).

Die Ambiguität des Bildungsbegriffs zeigt sich sowohl in der antithetischen Idee von Mündigkeit als auch in einem Sprachgebrauch, in dem sich die Bandbreite des Begriffsinhalts zwischen den beiden Polen eines emphatischen Begriffs von Bildung und eines eher utilitaristischen Konzepts bewegt (und auch die beiden Extreme umfasst). Im utilitaristischen Extrem nimmt der Bildungsbegriff eine Bedeutung an, die mit der Eingliederung der Individuen in die Verwertungszusammenhänge der Konkurrenzgesellschaft zusammenfällt (vg. Rothermel 1997, 64) Der emphatische Bildungsbegriff wird dann zu einem „[...] Euphemismus lebenslänglicher Selbsterhaltungszwänge“ (Euler 2004, 21) verdünnt. Aber auch eine klare Abgrenzung zum utilitaristischen Konzept bietet keine Gewähr für die durchgängige Verwendung eines emphatischen Bildungsbegriffs, der frei wäre von vereinnahmenden Konnotationen eines in die Verwertungsmechanik verstrickten Denkens. Denn die Idee der Bildung wird verwässert, indem geistige Gehalte in Konsumgüter verwandelt werden (vg. Adorno 1972, 575), das heißt, indem nur die äußere Form des Geistigen beibehalten, ihre Gehalte aber so zugerichtet werden, dass sie herrschenden Interessen dienen und jede lebendige Beziehung zu lebendigen Subjekten unmöglich wird (vg. ebd., 576 u. 577). Dadurch wird die Idee der Bildung unterwandert, denn Bildung ist nicht planbar, da sie in einer Beziehung der einzelnen Individuen zur Sache wächst, und zwar dann, und nur dann, wenn diese Beziehung sich frei entwickeln und entfalten kann. Deshalb

ist es auch nicht möglich, das, was durch die Idee der Bildung beschrieben wird, vorsätzlich den herrschenden Interessen unterzuordnen (und ebenso wenig wäre dieser Prozess vorsätzlich den Interessen von Beherrschten unterzuordnen). Bildung bestimmt sich selbst und ist deshalb nicht vorweg bestimmbar (vg. Sesink 2001, 187). Bildung ist kein kausal herstellbarer Gegenstand, sondern erzeugt Brüche auf dem Weg zur Selbständigkeit, die als Bedingung und Resultat von Pädagogik zu sehen sind. Sie repräsentieren die Freiheit in Pädagogik, die sich nur unwillkürlich entwickeln kann und nicht von außen erzeugt werden kann (vg. Euler 1998, 220).

Ein Bildungsbegriff, der nur Spuren dessen enthält, was durch die Idee der Bildung, d. h. durch einen emphatischen Bildungsbegriff, beschrieben wird, unterwandert letztendlich Bildung, weil dadurch in den Individuen die mehr oder weniger bewusste Vorstellung erzeugt wird, sie seien Freie und Gleiche - autonome Subjekte – die sich dann entsprechend verhalten und ihre Verstrickung dadurch verfestigen (vg. Adorno 1972, 103). Dies umso mehr, als die Kulisse dieser Verstrickungen die Konkurrenzgesellschaft ist, in der das Eingeständnis unzureichender Bildung zum Ausschluss aus der Gemeinschaft führen kann. Insofern ist die Umdeutung des Bildungsbegriffs in die Fähigkeit, den Anforderungen zur Teilnahme am Verwertungsprozess zu genügen, mehr als nur „kollektiver Narzissmus“ (ebd., 114ff.) - nämlich eine Überlebensvoraussetzung für jede Einzelne, bzw. jeden Einzelnen. Dass damit die Teilnahmeberechtigung wiederum fraglich wird, weil jede Frau und jeder Mann ebenso austauschbar wird wie ihre/seine „[...] punktuelle, unverbundene, auswechselbare und ephemere Informiertheit [...]“ (ebd., 115), ist die Kehrseite der Medaille. Dadurch wird andererseits jedoch seitens der Individuen die Motivation zur Selbstreflexion und zum Eingeständnis eigener Verstrickungen notwendig und auch eine mögliche Anstrengung zur Bewusstseinsbildung über bloße Verwertungsmöglichkeiten hinaus erstrebenswert, um sich von der Konkurrenz abzuheben und einem möglichen Ausschluss aus dem Verwertungsprozess zuvor zu kommen (vg. ebd., 121). Ob diese Anstrengungen letztendlich zur Verwertung führen oder Selbstreflexion und Bewusstseinsbildung zur Auflehnung gegen das Bestehende führen, lässt sich ebenso wenig planen und steuern wie der Prozess selbst. Was sich planen und steuern lässt, ist die Bereitstellung von Bedingungen, unter denen Bildung wahrscheinlicher wird. Eine praktikable Möglichkeit hierfür wird u. a. darin gesehen, dass eine Aufklärung über die eigene Entwicklungsgeschichte innerhalb der Gesellschaft erfolgt, bei der die fremdbestimmten Anteile der Sozialisationsgeschichte herausgearbeitet und reflektiert werden. Damit wird die Voraussetzung für eine selbstkritische Auseinandersetzung mit der eigenen Einbindung in Bestehendes erreicht (vg. Rothermel

1997, 71). So kann der Widerspruch zwischen Menschlichkeit und Wirklichkeit bewusst werden (vg. Heydorn 1995a, 144), d. h. der Unterschied zwischen gesellschaftlichem Anspruch und gesellschaftlicher Realität.

In der vorliegenden Arbeit wird der Bildungsbegriff bewusst in der oben beschriebenen Ambivalenz der mehr oder weniger implizierten emphatischen und / oder utilitaristischen Konnotationen, und in den jeweiligen Übergängen zwischen diesen beiden Polen, verwendet.

1.2 Zum Begriff der Subversion

Es fällt schwer, einen Lexikoneintrag unter dem Begriff *Subversion* oder *subversiv* zu finden, der mehr als zwei Worte (Umsturz, bzw. umstürzlerisch, zerstörend) umfasst.

Immerhin ist in der Brockhaus Enzyklopädie der folgende Eintrag zu finden:

„**Subversion** [spätlat.-, zu lat. subvertere, subversum
>(um)stürzen<] *die -/-en, bildungssprachlich* für: auf den
Umsturz der bestehenden staatlichen Ordnung zielende,
meist im verborgenen betriebene Tätigkeit.“
(Hervorh. Im Orig.)

(Brockhaus 1998)

In anbetracht einer derartigen Vernachlässigung des Subversionsbegriffs scheint es fast so, als sei die sprachliche Würdigung des Begriffs *Subversion* selbst schon mit einem subversiven Akt zu vergleichen.

Die freie Internet-Enzyklopädie *Wikipedia* ist im Vergleich dazu sehr ausführlich mit dem folgendem Eintrag und darüber hinaus mit einer Aufzählung von Methoden der Subversion, einigen Beispielen für Subversion sowie Beispielen für die sprachliche Verwendung des Begriffs. Hier ein Ausschnitt:

„Als Subversion (v. lat. *subversor* „der Umstürzer“) bezeichnet man eine Tätigkeit im Verborgenen, deren Ziel der Umsturz einer bestehenden Ordnung durch Unterwanderung und Untergrabung ist. Der Begriff wird häufig auch diskriminierend oder manipulativ für Gruppierungen verwendet, die nur vermutlich oder angeblich Subversion betreiben. In manchen Regimen wird zusammenfassend die gesamte tatsächliche, vermutete oder angebliche politische Opposition als

Subversion bezeichnet.“

(Wikipedia: Subversion 2007)

In der hier vorliegenden Arbeit wird bei der Verwendung des Begriffs Subversion ein besonderes Schwergewicht auf den Aspekt der Unterwanderung vorherrschender Strukturen bzw. der bestehenden Ordnung gelegt. Diese Unterwanderung muss nicht zwingend im Verborgenen geschehen. Subversiv in diesem Sinne wäre auch ein Beamter, der Dienst nach Vorschrift leistet, indem er die Regeln und Vorschriften seiner Arbeit so genau einhält, dass sie den Zweck desavouieren, dem sie eigentlich dienen sollen.

Eine Besonderheit an einer subversiven Vorgehensweise ist die Möglichkeit, dass sie sich die Umstände, gegen die sie sich richtet, zu Nutze macht, um diese zu schwächen oder sogar ganz außer Kraft zu setzen. Ein Beispiel dafür wäre ein Häuserwandsprüher, der sich gegen die bürgerliche Doppelmoral mit ihren Hochglanzoberflächen und verborgenen Obszönitäten auflehnt, und der dafür eben jene bürgerlich sauberen Häuserwände nutzt, um seine subversiven Botschaften mitzuteilen.

Manchmal zerfließen die Grenzen zwischen Subversion und Integration, indem nicht eindeutig entscheidbar ist, ob eine bestehende Ordnung durch die vermeintlich subversiven Strömungen stabil gehalten oder eben doch geschwächt wird. Denn die beschmutzte Hauswand gibt erstens Anlass zur Perfektionierung in oberflächlicher Selbstdarstellung (neuer Sprühfarben abweisender Fassadenanstrich), und zweitens eröffnet sie auch die Möglichkeit, den kritischen Inhalt der Botschaft innerhalb der bestehenden Strukturen einzuarbeiten – die bürgerliche Gesellschaft adaptiert sich, perfektioniert sich im Umgang mit der Kritik, schafft Möglichkeiten, sich die Kritiker einzuverleiben (d. h. sie zu integrieren) etc.

Subversive Tendenzen können durchaus von der Gesellschaft zu deren Stabilisierung ausgenutzt werden, die dann die Subversion in Integration umwenden würde.

Wie man sieht, ist Selbstreflexion dringend angezeigt, auch dann, oder gerade dann, wenn eine Verhaltensform als subversiv klassifiziert wird.

Auch der Begriff der Subversion wird, ähnlich wie der Bildungsbegriff, in der vorliegenden Arbeit bewusst in seinen verschiedenen Bedeutungsfacetten verwendet. Es soll gezeigt werden, dass die daraus folgenden Konsequenzen nicht auf die hier angesprochenen lexikalischen und die, wie im folgenden Abschnitt angesprochen wird, grammatikalischen Bedeutungsvariationen, beschränkt bleiben, sondern in Wechselwirkung mit dem jeweiligen Systemkontext treten.

1.3 Zur Ambivalenz des Genitivs *Subversion der Bildung*

Aus dem Genitiv *Subversion der Bildung* ist losgelöst vom Kontext nicht entscheidbar, ob damit zum Ausdruck gebracht werden soll, dass einerseits Bildung unterwandert wird (Subversion von Bildung, also Integration der Individuen durch Bildung) oder dass andererseits Bildung subversiv wirkt (Bildung als Subversion, also Infragestellung der bürgerlichen Gesellschaft aufgrund der Schaffung von Bewusstsein bei den Individuen). Diese Uneindeutigkeit ist beabsichtigt und zwar, wie aus den vorangegangenen beiden Abschnitten hervorgeht, aus guten Gründen. Denn, wie gezeigt wurde, sind die Begriffe jeder für sich mehrdeutig und haben nicht nur eine je nach Kontext variierende Bandbreite, sondern konterkarieren sich unter Umständen sogar jeweils selbst.

Der Bildungsbegriff wird unterwandert, wenn damit nur noch die Zurichtung für Verwertungszusammenhänge gemeint ist. Und mit dem Begriff wird schließlich Bildung auch ihrer Möglichkeiten beraubt, den Subjekten einen kritischen Blick auf ihre Lebensbedingungen zu eröffnen. Dagegen kann Bildung als Subversion in bestehenden Verhältnissen wirken, wenn letzteres doch der Fall ist, denn wer seine Abhängigkeiten durchschaut, wird in die Lage versetzt, diese in Frage zu stellen und daran zu arbeiten, sie zu verändern.

Doch was als Subversion beabsichtigt ist, kann von bürgerlicher Gesellschaft zu deren Stabilisierung genutzt werden. Etwa, wenn Bildung und Kritikfähigkeit für Innovationen genutzt werden, die den Status quo der bürgerlichen Ordnung aufrecht erhalten.

2 Zur Subversion der Bildung bei Koneffke

Mit den Darstellungen aus dem vorherigen Kapitel werden die Beziehungen von Subversion und Bildung schwerpunktmäßig aus der Perspektive der Einzelnen oder des Einzelnen beschrieben, mit der die Auswirkungen der unterschiedlichen Schattierungen dieser Beziehungen für die Subjekte im Mittelpunkt stehen. Diese Perspektiven werden hier wieder aufgenommen, aber es wird darüber hinaus auch näher darauf eingegangen, welche Implikationen sich aus Sicht der bürgerlichen Gesellschaft ergeben, welche Konsequenzen sich also je nach Bezugspunkt im Verhältnis von Bildung und Subversion für die Gesellschaft aufzeigen lassen. Außerdem soll dabei auch deutlich werden, dass die Verzahnung dieser beiden Perspektiven sowohl auf die Gesellschaft als auch auf die Individuen zurückwirkt.

In seinem Text *Integration und Subversion* (vg. Koneffke 1969) entfaltet Koneffke die Beziehung von Subversion und Bildung vor dem Hintergrund der Bildungsreform etwa in der Mitte der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts, in einer Phase expansiver Schulpolitik, die er als Gestaltwandel restriktiver Schulpolitik diagnostiziert (vg. ebd., 392). In diesem Text kommen beide Perspektiven zum Tragen - sowohl die der bürgerlichen Gesellschaft als auch die der Individuen – und damit wird das reziproke Konstitutionsverhältnis von Subversion und Bildung im Gewebe von gesellschaftlicher Macht, wirtschaftlicher Expansion, technischem Fortschritt und der Institutionalisierung von Bildung deutlich. Die Auseinandersetzung mit diesem Text, in dem Koneffke den Widerspruch von Integration und Subversion als den der Pädagogik eigenen Widerspruch ausarbeitet, wodurch „[...] die Selbständigkeit der Pädagogik als eine *Bedingung ihrer gesellschaftlichen Funktion* erkannt (wird, I.K.)“ (Euler 2004, 19; Hervorh. i. Orig.), bildet einen Schwerpunkt des vorliegenden Kapitels.

2.1 Vorbemerkungen zur Biographie Koneffkes

Gernot Koneffke wurde am 28. August 1927 in Lauenburg/Pommern geboren (vg. Verein *Pestalozzi im Internet* 2005). Der Vater war Lehrer und wurde wegen seiner Sympathien für die Sozialdemokraten durch die Nazis an den Ostseeort Rügenwalde (heute Darlowo/ Polen) strafversetzt. Zu Kriegsende floh die Familie nach Schleswig-Holstein. Der Name Koneffke kommt aus dem Polnischen (oder Kaschubischen) und bedeutet soviel wie: Kannengießer (vg. *Jan Koneffke im Internet* 2005). Gernot Koneffke legte sein Abitur 1948 im Kriegsteilnehmer-Sonderlehrgang in Hannover ab (vg. Verein *Pestalozzi im Internet* 2005). Nach einer Lehrerausbildung in Kiel und der Staatsprüfung für das Lehramt, arbeitete er sieben Jahre als Volksschullehrer (vg. Koneffke 1994, 2). Er arbeitete im Hessischen Schuldienst und als Assistent für Schulpädagogik am Pädagogischen Institut Darmstadt in Jugenheim (Bergstraße). Nach einem Studium in den Bereichen Pädagogik, Philosophie und Kunstgeschichte promovierte er 1962 in Heidelberg. Der Titel seiner Dissertation lautet: *Menschenbildung und Kinderarbeit bei Pestalozzi und Owen. Eine Analyse der Erziehungswerke Pestalozzis und Owens als Beitrag zur Ideengeschichte der Arbeitsschule* (vg. Verein *Pestalozzi im Internet* 2005). Anschließend lehrte er bis 1969 an der Hochschule für Erziehung der Universität Frankfurt/Main und von 1969 bis 1972 als Professor an der Kant-Hochschule in Braunschweig. 1972 erhielt er eine Professur für Allgemeine Pädagogik an der heutigen Technischen Universität Darmstadt (damals Technische Hochschule

Darmstadt), wo er bis zu seiner Entpflichtung lehrte (vg. Koneffke 1994, 2) und noch heute als Emeritus Seminare anbietet.

Nach dem frühen Tod (1974) des Frankfurter Pädagogen Heinz-Joachim Heydorn, mit dem er eng zusammengearbeitet hatte, knüpfte Koneffke an dessen kritische Bildungstheorie an.

„Es ging uns und es geht mir um den Zugang zu den verschlungenen Wegen der Konstitution der Historischen Pädagogik. Denn einzig ein immer differenzierterer Blick auf die Probleme, die diese Konstitution ebensowohl darstellt wie im Gang der gesellschaftlichen Genesis der Pädagogik erst schafft, schien uns geeignet, den Bedingungen gerecht zu werden, die der Pädagogik in deren eigenem gesellschaftlichen Wesen gestellt sind.“ (ebd., 8)

Koneffke arbeitete an der gemeinsam begonnen Aufgabe weiter und nahm sie in die eigenen Überlegungen auf. Die Schwerpunkte liegen dabei „[...] in der Konzeption einer materialistischen Bildungstheorie, der Theorie und Praxis der Schule und Untersuchungen zur Historischen Pädagogik.“ (ebd., 2).

Er ist Mitherausgeber von *Heydorn Werke*. (Vaduz 1995).

Ausgehend von Mündigkeit als Leitbegriff der Pädagogik untersucht Koneffke in vielen argumentativ außergewöhnlich dichten Aufsätzen, die über die Jahre hinweg immer wieder neu Bezug auf die je aktuelle gesellschaftliche und bildungspolitische Situation nehmen, die Voraussetzungen und Möglichkeiten von Pädagogik in der bürgerlichen Gesellschaft. Dabei rekurriert er auf die historische Entwicklung und die gesellschaftlichen Determinanten, mit denen Anspruch und Wirklichkeit verstrickt sind.

Seine Texte zwingen die Leserin oder den Leser, von Zeit zu Zeit innezuhalten, das Gelesene zu überdenken und sich zu fragen, ob alles richtig verstanden wurde. Wenn dann nach langen Abwägen, die Entscheidung für eine Lesart favorisiert wird, um die Lektüre fortzusetzen, kann es passieren, dass man sich unversehens mit eben dieser Lesart konfrontiert sieht. Es handelt sich bei Koneffkes Texten nicht „nur“ um bildungstheoretische Texte, sondern ihre Lektüre ist Bildungspraxis in dem Sinne, dass dabei eigenständiges Denken und Erarbeiten erforderlich ist und man anschließend vielleicht die Welt mit etwas anderen Augen sieht.

Die aufgrund vielfach verschachtelter Sätze und reichhaltiger Deiktik manchmal schwer aufnehmbare Sprache ist in ihrer Komplexität kongruent zum Inhalt, der nicht weniger komplex ist.

2.2 Bildung in bürgerlicher Gesellschaft

Der Konstitutionsprozess der bürgerlichen Gesellschaft fällt zusammen mit der Auflösung der feudalen Strukturen. Dabei ist die Erstarkung des Handelskapitals nicht als kausal notwendige Bedingung zu sehen, sondern eher als unterstützende Kraft innerhalb der Desintegrationsprozesse der Feudalgesellschaft. Für die Entstehung der bürgerlichen Gesellschaft sind die folgenden beiden Kräfte ausschlaggebend (vg. ders. 1997, 36ff):

- Die nominalistische Kritik am Universalienrealismus mit der damit einhergehenden gesellschaftlichen Anerkennung des Individuums analog zur radikalen Ausschließlichkeit der alleinigen Anerkennung der Realität von Einzeldingen;
- Das bedeutendste Produktionsmittel Grund und Boden wird zur Ware, nicht nur als Absicherung für Notzeiten größerer Kapitalbesitzer, sondern auch für spekulative Zwecke.

Im Zuge der nominalistischen Kritik entwickelte sich eine politische Kultur der Einmischung und damit auch der Anerkennung menschlicher Fähigkeiten und Zuständigkeiten bei der Wahrnehmung der Angelegenheiten der Menschen. Dies machte sich beispielsweise durch eine enorme Verbreitung von landwirtschaftlichen Handbüchern und großen Mengen gedruckter Bücher über landwirtschaftliche Methoden am Ende des 15. Jahrhundert bemerkbar (vg. Romano/Tenenti 1986, 311). Die Inhalte der Schriften, die meist Übersetzungen aus dem Lateinischen waren, wurden durch Vermittler unter die Leute gebracht. Dadurch wird ein direkter Zusammenhang zur erzieherischen Einwirkung auf Menschen geknüpft, die durch Einsatz ihres Verstandes und Anwendung systematischer Methoden höhere Erträge erzielen können.

Generell kristallisiert sich die Tendenz heraus, dass die Menschen ihre Lebensbedingungen selbst bestimmen, sich von der Beherrschung durch nicht legitimierte Mächte (z. B. Kirche) befreien und sich durch Wissen, das sie selbst produzieren, auch von den Naturkräften emanzipieren, ja sogar diese mehr und mehr beherrschen, anstatt von ihnen beherrscht zu werden. Aufgrund des Verstandes³, also der menschlichen Fähigkeit, die Naturkräfte in ihrer Beschaffenheit und ihren Zusammenhängen zu durchschauen, wird das manipulierende Einwirken auf diese und die Gestaltungsmöglichkeiten für die eigene Zukunft für möglich und geboten erachtet. Auch der Mensch selbst wird von diesem produzierenden Eingreifen nicht ausgeschlossen. Er kann sich durch Erziehung und Bildung mit immer größerer Perfektion zum Subjekt seiner eigenen Möglichkeiten machen (vg. Koneffke 1997, 37).

³ ...des Verstandes, der nun als anthropologische Konstante vorausgesetzt wird.

Im gesellschaftlichen Kontext der Auflösung feudaler Strukturen ergeben sich daraus Implikationen in zweierlei Hinsicht: Erstens entwickelt sich mit dem Bewusstsein über die eigenen vernunftgeleiteten Gestaltungs- und Entscheidungsmöglichkeiten ein enormes Selbstbewusstsein gegenüber jeder Art von Bevormundung. Damit wird nicht nur die feudale Herrschaft, sondern prinzipiell jede Form von Herrschaft in Frage gestellt. Zweitens bedarf es zur praktischen Umsetzung von Freiheit der freien Verfügung über eigene Möglichkeiten zur Reproduktion, also in erster Linie Eigentums- und Besitzrechte an Grund und Boden als Produktionsmittel zur Herstellung privat verfügbarer Lebensmittel (vg. ebd., 40ff.). Grund und Boden sind aber Spekulationsobjekte für finanzstarke Kapitalinvestoren, die Geschäfte damit machen. Die Kapitalinvestitionen wurden zur Einführung neuer effizienterer Methoden in der Landwirtschaft benötigt, beispielsweise um neue Kulturen anzulegen oder um Sümpfe trocken zu legen (vg. Romano/Tenenti 1986, 309). So ist nur unter der Bedingung der Unterwerfung unter die Marktgesetze das Produktionsmittel Grund und Boden verfügbar, sowohl für die Besitzenden als auch für die Besitzlosen.

Freiheit von Bevormundung in bürgerlicher Gesellschaft als bürgerliche Mündigkeit ist nur über den Umweg der gesellschaftlichen Vermittlung erhältlich. Denn das geltende Prinzip der neuen, bürgerlichen Ordnung ist Freiheit, und die Bedingung der Gültigkeit dieses Prinzips ist die Anerkennung dieser Bedingung (vg. Koneffke o.J.b, 5). Diese Anerkennung kann nur über mündige Subjekte erfolgen, die in der Lage sind, frei zu entscheiden, ob sie die Bedingung ihrer Freiheit anerkennen wollen oder nicht. Wenn sie die Bedingung anerkennen, sind sie nicht mehr uneingeschränkt, sondern nur vermittelt über die Gesellschaft frei, deren Prinzip sie akzeptieren. Sie können andererseits das Prinzip (der Freiheit) nur akzeptieren, sofern sie als Freie vorausgesetzt werden, sofern also kein vorausgesetztes Prinzip geltend gemacht wird.

„Individuum und Gesellschaft treten hier in einen spezifischen, unaufhebbaren Widerspruch. Der kontradiktorische Widerspruch ist zugleich ein dialektischer: jede der beiden einander widersprechenden Seiten ist zugleich die Bedingung der Existenz der anderen. Die wechselseitigen Negationen implizieren einander. Die unhintergehbare Freiheit des Individuums, sich zugunsten des Gesetzes der Befreiung negierend, bleibt gleichwohl intakt: das Individuum, sich als selbständig setzend, setzt sich selber frei und als selbständig und wiederholt darin zugleich den Ursprung bürgerlicher Gesellschaft immer wieder und unaufhörlich.“ (ebd., 5 u. 6)

Doch die bzw. der Einzelne löscht seine Freiheit nicht aus, indem sie bzw. er diese negiert, sondern: „Die Autonomie domestiziert sich und erzeugt sich unaufhörlich selbst.“ (ebd., 6) D. h. die Freiheit schöpft ihre Kraft aus ihrer (freiwilligen) Beschränkung.

Ebenso wenig wird die Gesellschaft durch die Freiheit der Individuen negiert, sondern von ihnen aus freien Stücken andauernd am Leben erhalten und neu geschaffen. Dies wird konkret in ständigen Kämpfen und Verhandlungen über die Ausgestaltung und Auslegung von Gesetzen, an denen sich die individuellen Lebensentwürfe reiben. Sozialisation in bürgerlicher Gesellschaft bedeutet, Freiheit im Rahmen der Gesetze ausleben zu lernen oder, mit anderen Worten, die Grenzen der eigenen Freiheit kennen und akzeptieren zu lernen. Doch als Kollektiv sind die Individuen gleichzeitig auch Subjekte der Gesetze und sind anteilmäßig daran beteiligt, ihr Unterworfenheit selbst zu schaffen. Und „[...] diese Unfreiheit hat die Form der Mündigkeit. Das heißt: die reale Freiheit der Individuen ist die Bedingung ihrer Unfreiheit [...] Mündigkeit muss als vorausgesetzt und als vermittelt zugleich gedacht werden.“ (ders. 1997, 33).

Wenn Mündigkeit auch die Form der Unfreiheit hat, so ist sie doch gleichzeitig auch notwendige Bedingung und Ausgangspunkt für Freiheit. Da Vernünftigkeit die Bedingung von Mündigkeit ist, sind Erziehung und Bildung konstitutiv für bürgerliche Gesellschaft, da Vernünftigkeit durch Erziehung und Bildung entwickelt werden kann. Koneffke macht darauf aufmerksam, dass Heydorn den Bildungsbegriff annähernd synonym zu Autonomie verwendet, da Autonomie, die am Wirken ist, Bildung ist (vg. ders. o.J.b, 2).

Aber die gegenwärtige bürgerliche Gesellschaft hat sich dem Verhängnis der kapitalistischen Produktionsweise unterworfen (vg. ebd., 7).

Das konkrete Maß von Freiheit und Mündigkeit in der zur Zeit real existierenden bürgerlichen Gesellschaft ist daher das Privateigentum an Produktionsmitteln (vg. ders. 1997, 40) mit dem aufeinander bezogenen rationalen Handeln der einzelnen Bürger als Privateigentümerinnen, Konsumentinnen, Vertragspartnerinnen und Arbeitskräfte.

Dazu müssen sie durch Erziehung und Bildung ermächtigt werden und das Bildungssystem hat als gesellschaftliche Funktion den Auftrag, mündige Subjekte zu erzeugen, die als Freie und Gleiche in der Lage sind, Verträge zu schließen, Güter zu tauschen und die gleichzeitig bereit sind, sich den Verwertungsbedingungen des Marktes zu unterwerfen. Als Vertragspartner sollen sich die Menschen als Freie und Gleiche begegnen; aber im geforderten Grundsatz der Gleichheit aller liegt auch das subversive Moment, das sich gegen jede Art von Herrschaft und Bevormundung richtet (vg. ders. 1969, 414ff.). Hier zeichnet sich das frühe bürgerliche Bedürfnis nach organisierter institutioneller Bildung zur universellen

Ermächtigung für alle Subjekte ab (vg. ders. 1997, 45). Dieser Anspruch sollte in frühbürgerlicher Gesellschaft als Einheitsschule in der Form einer allgemeinbildenden Schule für alle verwirklicht werden und die jeweilige Praxis wird in der Pädagogik systematisch reflektiert. Im 18. Jahrhundert etabliert sich Erziehung bzw. Unterricht als gesellschaftliche Institution (vg. Euler 1995, 210). Innerhalb der gleich gerichteten ökonomischen und pädagogischen Ziele nach Mündigkeit für jede und jeden Einzelnen ergeben sich gleichzeitig widersprüchliche Ansprüche einerseits nach Gemeinnützigkeit, optimaler Leistungsfähigkeit bei den beruflichen Aufgaben und sozialer Funktionsfähigkeit und andererseits nach der Entfaltung als Mensch und Emanzipation von jeder nicht legitimierten Herrschaft.

Die bürgerliche Gesellschaft erzeugte damit eine neue Form der Autorität, die den emanzipatorischen Interessen gegenüberstand, die sich aber auch von der emanzipatorischen Kraft der Bildung nähren musste, indem nur das aufgeklärte mündige Subjekt dem aufstrebenden Bürgertum zu Prosperität und Macht verhelfen konnte. Dadurch ist die Gefahr, dass das profitwirtschaftliche System des Bürgertums von den gesellschaftlichen Trägern des Profits, den „Untertanen“, in Frage gestellt wird, wenn diese nicht selbst am Profit partizipieren, im Keim als Systemkomponente mit angelegt. Gleiche Bildung für alle wird zur Möglichkeit, bürgerliche Gesellschaft in Frage zu stellen und deren Existenz zu bedrohen, ist aber gleichzeitig bedingender Faktor für die Gesellschaft.

In den Schriften der Spätaufklärung ist Erziehungspraxis als Herrschaftskritik und als eine von Herrschaft nur widerwillig geduldete Praxis noch gewusst (vg. Koneffke 1994, 18 und Euler 1995, 211). Die universelle Erziehung aller birgt die Möglichkeit zur Aufhebung des Grundes der Ungleichheit.

Mit zunehmender Ausdifferenzierung der bürgerlichen Klassengesellschaft (das Bürgertum selbst als herrschende Klasse) und zunehmender Industrialisierung wird der Widerspruch zwischen bürgerlicher Ökonomie und Bildung offensichtlicher (vg. Koneffke 1969, 418).

Dieser Widerspruch wurde im Neuhumanismus thematisiert und konzeptionell durch klassische Inhalte und Konzentration auf das zu bildende Subjekt (Bildung des Menschlichen im Menschen ohne Rücksicht auf funktionale Verwertbarkeit) wie institutionell durch Reformen verarbeitet. Der Widerspruch wurde dadurch nicht aufgehoben, sondern durch die Kopplung von Bildung an Besitz und Selektionsmechanismen in Form des Berechtigungswesens organisatorisch so verankert, dass Widerstand unwahrscheinlich wurde, weil er auf Außenseiter der Privilegierten beschränkt bleiben musste (vg. ebd., 411).

Die kapitalistische Marktwirtschaft kennzeichnet sich durch Akkumulation von Kapital und Rationalisierungszwang aufgrund von Expansions- und Monopolisierungsbestrebungen auf

zunehmend internationalisierten und globalisierten Wettbewerbsmärkten. Sie ist deshalb angewiesen auf den Einsatz neuer Technologien, die die Arbeitswelt ständig verändern. Dadurch wirkt die Wirtschaft auch auf das Bildungssystem (vg. ebd., 392), das die entsprechend qualifizierten Arbeitskräfte (vg. ebd., 407 u. 408 u. 418) produzieren muss, aber auch eine Disponibilität der Arbeitskräfte als potentielle Konsumenten (vg. ebd., 396 u. 397 u. 404) zu erzeugen hat.

Die spätkapitalistische Gesellschaft in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts zeichnete sich darüber hinaus durch wirtschaftliches Wachstum, steigenden Lebensstandard, die „informationstechnologische Revolution“ und damit einhergehende explosionsartig gestiegene Ansprüche an die Qualifikation und Qualifizierbarkeit der arbeitenden Bevölkerung aus.

In diesem „[...] Resultat(e) bürgerlicher Geschichte, in deren Wirklichkeit wir leben [...]“ verkehrt sich seinerseits das Gesetz der Befreiung in die heteronome Spottgestalt seiner selbst: in bürgerliche Herrschaft, Herrschaft der Eigentümer von Produktionsmitteln über die Eigentümer nur ihrer Arbeitskraft.“ (ders. o.J.b, 7). Das Gesetz der Befreiung „[...] hat sich ins Wertgesetz verkehrt“ (ebd.), das abhängig von jenem ist, weil es auf den Entscheidungen freier Subjekte beruht; und diese Kausalität ist unidirektional. Das heißt, dass Kapitalismus und Verwertungsimperativ von den Entscheidungen autonomer Subjekte abhängig sind, also von diesen ins Leben gerufen wurden und genauso auch wieder außer Kraft gesetzt werden können. Umgekehrt ist das Gesetz der Befreiung unabhängig vom Wertgesetz und kann nur von den Subjekten selbst aufgehoben werden. Freiheit als konstitutives Prinzip war notwendige Bedingung für bürgerliche Gesellschaft und bleibt auch in spätbürgerlicher Gesellschaft, ja sogar im Wertgesetz als dieses selbst, bestehen (vg. ebd.). Im Wertgesetz ist die Möglichkeit enthalten, durch kollektive solidarische Anstrengungen Wohlstand für alle und Befreiung von Unterwerfung unter unkontrollierbare Naturkräfte zu erreichen. Wenn aber Solidarität in allgegenwärtigen Konkurrenzkampf, die Möglichkeit kollektiven Wohlstands in individuellen Reichtum verkehrt wird, liegt die Vermutung nahe, „[...] dass im Prozess dieser Verkehrung ein Intelligenzdefekt obwaltete, der [...] zur kollektiven Verblödung expandierte. In der bürgerlichen Geschichte treten die Besitzenden die Herrschaft über die Nichtbesitzenden an.“ (ebd., 7 u. 8)

Diese Herrschaft erhält ihre Legitimation aus der Zustimmung der „beherrschten“ Mündigen, deren Mündigkeit und Autonomie dadurch eine besondere Bedeutung erhält. Aber auch solcherart heteronom gesteuerte Autonomie ist immer noch autonom – das latent vorhandene subversive Potential lässt sich nicht auslöschen, denn mit dessen Auslöschung wären auch die

Prinzipien und Existenzbedingungen bürgerlicher Gesellschaft vernichtet, die auf die freie Entscheidungsfähigkeiten der Individuen angewiesen ist. Diese ist notwendige Bedingung der Brauchbarkeit und des Funktionierens der Individuen in den Verwertungsprozessen kapitalistischer Wirtschaftsweise (vg. ebd., 9). Gleichzeitig muss die Gesellschaft die Autonomie der Individuen fürchten, auf die sie angewiesen ist, weil diese ihre Unterwerfung in Frage stellen können. Daher müssen die mündigen Subjekte so sozialisiert werden, dass ihr Bewusstsein über ihre Freiheit in Schranken gehalten wird. Dies ist eine Aufgabe, die dem Bildungssystem zukommt, in dessen Institutionen der Widerspruch bürgerlicher Gesellschaft als Widerspruch von Integration und Subversion, respektive Unterwerfung bei gleichzeitiger Befreiung, lebendig bleibt.

Bildungsreformen sind immer unter den Prämissen der gesellschaftlichen Funktionen von Bildung zu beurteilen. Entsprechend handelt es sich üblicherweise um die wirtschaftliche Effizienzsteigerungen von Prozessen der Bildung sowie bei der Verwertung von Bildung. Durch die Zielsetzung der Lehrpläne auf Qualifizierung zur Selbständigkeit und Befähigung zum Lernen des Lernens wird nur die (vermeintlich) selbst motivierte Anpassungsfähigkeit an die Änderungen des vorgegebenen Systems angestrebt und nicht die Ausbildung von Kritikfähigkeit am Gegebenen mit entsprechendem eigenständigem Abweichverhalten (ders. 1969, 407). Dies bewirkt eine Verringerung des Risikos von Widerstand gegen die bestehende bürgerliche Ordnung, nicht aber eine Eliminierung dieses Risikos. Denn Bildung enthält immer die Möglichkeit der Unverfügbarkeit (ebd., 410) und damit emanzipatorisches Potential. Doch bevor dieser Gedanke als Möglichkeit, dass Bildung, als Subversion wirkt, im Detail verfolgt wird, sollen die Tendenzen des Hintertreibens von Bildung in den Bildungsinstitutionen bürgerlicher Gesellschaft untersucht werden. Verhindern die Bildungsinstitutionen der bürgerlichen Gesellschaft selbst das von ihnen vorgeblich angestrebte Ziel, ihren Bürgerinnen und Bürgern Bildung zu ermöglichen?

2.3 Subversion von Bildung

Im vorliegenden Abschnitt ist eine genaue Begriffsarbeit von entscheidender Bedeutung, weil durch die bloße Vertauschung einer Präposition („von“ vs. „als“) eine völlig andere Perspektive entsteht. Dadurch ergibt sich die Gefahr, dass die Begriffe so verwischen, dass der Sinn dieser Arbeit entstellt wird. Deshalb sei an dieser Stelle noch einmal an die im ersten Kapitel vorgenommene Klärung des Begriffs der Subversion erinnert: Es handelt sich um die Unterwanderung einer bestehenden Ordnung. Die Überschrift des hier vorliegenden

Abschnitts erscheint insofern unpassend oder irreleitend gewählt, da die Gesellschaft als bestehende Ordnung selbst ihre vorgebliche Zielsetzung, nämlich ihren Bürgerinnen und Bürgern Bildung zu ermöglichen, hintertreibt. Dabei handelt es sich letztlich um Integration, und nicht um Subversion.

Trotz dieses Problems der begrifflichen Unschärfe wurde der Titel dieses Abschnitts bewusst so gewählt, um damit auf das Problem anzuspielen, dass die Schwerpunktlegung auf Teilprobleme im vorliegenden Zusammenhang die Dynamik verdecken kann, in der sich die gegenseitigen Begründungsbedingungen von Bildung und Subversion mit bürgerlicher Gesellschaft befinden. Die begriffliche Unschärfe ist kongruent mit einer analytischen Unschärfe, die sich aus deren unvermeidlichen Unvollständigkeit ergibt. Denn hier wird kein linearer Gegenstand analysiert, sondern es geht um systematisch vernetzte Beziehungen reziproker kontinuierlicher Kausalität, die sich oft nur beschreiben lassen, indem man für wichtige Teilaspekte jeweils die Beschreibung bewusst verweigert.

2.3.1 Gesellschaftliche Funktion der Subversion von Bildung

Die Subversion von Bildung⁴ in bürgerlicher Gesellschaft ergibt sich aus der Eingliederung der Individuen in die bürgerliche Gesellschaft, in der das Prinzip der Freiheit gilt (vg. Abschnitt 2.2 dieser Arbeit und Koneffke o.J.b). An die Stelle der alten, feudalen Autorität wurde eine neue, bürgerliche Autorität gesetzt, weil alle Individuen in diese als vorgegeben unterstellte Weltordnung eingegliedert werden sollen (vg. ders. 1969, 390). Diese Eingliederung erfolgt durch Erziehung, und da es sich um eine Anpassungs- bzw. Integrationspraxis handelt, die individuelle emanzipatorische Impulse unterdrückt, geht es hier um eine Praxis der Verhinderung freier Persönlichkeitsentwicklung, also um die Unterwanderung von Bildung. Denn die Integrationspraxis kommt eher einer Dressur oder Konditionierung der Individuen gleich und weniger einer Ermöglichung ihrer freien Entwicklung.

Das Bildungswesen der spätbürgerlichen Gesellschaft wird im profitwirtschaftlichen System in die Stabilisierung und Sicherung des Systems einbezogen (vg. ebd., 392), denn neue Produktionsverfahren, neue Technologien und technische Innovationen erfordern entsprechend ausgebildete Subjekte, so dass das Bildungswesen unmittelbar ökonomischen Interessen (vg. ebd., 393) und nicht den emanzipatorischen Interessen oder dem Bedürfnis

⁴ Subversion von Bildung ist im hier vorliegenden Kontext Integration.

nach Persönlichkeitsentwicklung der Subjekte dient. Die Wissensproduktion wirkt direkt auf die Bedarfsstruktur des Arbeitsmarktes, indem technologischer Fortschritt die Nachfrage nach besser ausgebildetem Personal nach sich zieht, und das Bildungswesen muss mit diesen Entwicklungen Schritt halten, damit die Wirtschaft nicht abgewürgt wird. Die Bildung der Individuen ist dabei dem Verwertungsimperativ unterworfen und ein emanzipatorisches Ethos kann nur zum Tragen kommen, wenn es unter diesem Imperativ so funktionalisiert werden kann, dass es der Aufrechterhaltung der bestehenden Ordnung dient. Auch die Eindämmung der Bewusstwerdung über die gesellschaftlichen Verwertungs determinanten ist Aufgabe des Bildungswesens, um zu vermeiden, dass ein reibungsloser Ablauf durch Emanzipationsbestrebungen ins Stocken geraten könnte, etwa durch Hinterfragen des halbkolonialen Status, den neu erschlossene Märkte im globalen Expansionsraum haben können (vg. ebd., 398).

Dem Bildungswesen kommt darüber hinaus die wichtige Funktion zu, die Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass die Märkte kontinuierlich expandieren können, denn Expansion ist die Überlebensbedingung im kapitalistischen Verwertungssystem (vg. ebd., 393). Stagnation wäre Rückschritt und würde zum Systemkollaps führen (vg. Euler 1998, 218). Dafür muss jede und jeder Einzelne ständig umlernen, um mit neuen effizienteren Technologien umgehen zu können, und als Arbeitskraft über ein hohes Maß an Flexibilität und Disponibilität zu verfügen. Diese Fähigkeiten zu vermitteln, ist Aufgabe des Bildungswesens (vg. Koneffke 1969, 394). Selbständigkeit und Mobilität⁵ nehmen allerdings nicht Formen unabhängigen kritischen Verhaltens an, sondern meinen nur „[...] das ganz Formale und daher Verfügbare“ (vg. ebd., 407), das am Arbeitsmarkt zur Verwertung gebracht werden kann. Auf diese Art wird durch die Vermittlung oberflächlicher Fertigkeiten Bildung zu unabhängiger Entscheidungsfähigkeit und unvoreingenommener Einschätzungsfähigkeit der eigenen Lage verhindert.

Eine weitere Funktion des Bildungswesens besteht in der Konsumentenerziehung, die eine dauerhafte Habitualisierung von systemkonformen Verhaltensweisen erfordert, durch die die Verbraucher auf die Produktion fixiert werden. Dazu verfügt das Bildungswesen über langfristig intensiv und subtil wirkende effiziente Einflussmöglichkeiten (vg. ebd., 397). Dabei wird eine Vermittlung und Förderung der Fähigkeit zu rationaler Entscheidungsfähigkeit unterwandert, weil sich die Ausübung des Einflusses auf die Verbraucher nicht an deren Bedürfnissen orientiert, sondern an den Bedürfnissen der Profitmaximierung (vg. ebd., 396).

⁵ Der Begriff Mobilität wird hier in Anlehnung an Koneffke (1969) gebraucht. M. E. ist der Begriff Mobilität, so wie ihn Koneffke 1969 verwendete, synonym zum heute gebräuchlicheren Begriff Flexibilität.

2.3.2 Subversion von Bildung als systematische Paralyse kritischen Potentials

Im vorangegangenen Abschnitt wurde bereits die Notwendigkeit der Eindämmung des Bewusstseins über die eigenen gesellschaftlichen Existenzbedingungen zur Aufrechterhaltung der bestehenden Ordnung angesprochen. Hier soll nun die Frage bearbeitet werden, wie dies durch organisatorische Maßnahmen systematisch erreicht werden kann.

Eine Möglichkeit der systematischen Bildungsverhinderung ist die institutionelle Festschreibung von Bildungswegen, die an eng gefasste Spezialbereiche angelehnt und nach den zukünftigen Tätigkeiten am Arbeitsmarkt ausgerichtet sind (vg. ebd., 405). Dadurch wird eine intellektuelle Durchdringung der eigenen Lebensumstände als Ganzes verhindert – der Blick über die Grenzen des eigenen Spezialgebiets hinaus ist nicht möglich, und eine kritische Bezugnahme auf die eigene gesellschaftliche Einbindung kann nicht erfolgen; Kritik ist so nur innerhalb des eigenen kleinen Spezialgebiets möglich und kann unmittelbar in den Verwertungszusammenhang einverleibt werden.

Die reine Zurichtung zum Funktionieren in den Verwertungszusammenhängen der kapitalistischen Wirtschaft legt im technologisch getriggerten Wirtschaftssystem ein Schwergewicht auf mathematisch-naturwissenschaftliche Fächer und vernachlässigt bzw. verhindert geschichtliche Bildung (vg. ebd., 406). Dadurch wird eine Beurteilung der eigenen Verstrickungen unmöglich und oberflächliche Informiertheit bietet eine ungeschützte Angriffsfläche für Manipulationen jeder Art von außen.

Die Einschränkung von Lehrplänen bewirkt auch im Bereich der Fremdsprachen eine Verhinderung von kritischem Bewusstsein, weil durch Anpassung an reine Nachfrageleistungen, bei der oberflächliche Kommunikationsleistung als ausreichend erachtet wird, eine über systemkonformes Mitläufertum hinausgehende Reflektion gar nicht erst aufkommt (vg. ebd., 407).

Durch die Allgegenwärtigkeit der Zweckbestimmung aller Lehrplaninhalte für zukünftige Verwertungszusammenhänge werden darüber hinaus gehende Inhalte, die nicht unmittelbar der eigenen Karriere dienen, erst gar nicht mehr nachgefragt (vg. ebd., 408). Bildungszusammenhänge, die Kritikfähigkeit und eigene Einsicht ermöglichen könnten, werden als karrierehinderlich abgelehnt. Nicht nur Bildung zur Kritikfähigkeit und zur Möglichkeit, das Gegebene zu hinterfragen, werden verhindert, sondern auch die Nachfrage danach.

Das Bildungssystem produziert systematisch bornierte Befriedigung über persönlichen sozialen Aufstieg durch die Verwertung derartig beschränkter Spezialbildung und hält durch „Unbildung für alle“ die unmündigen Massen ruhig (vg. ebd., 409).

2.3.3 Subversion von Bildung in der Organisation bürgerlicher Bildungssysteme

Bildung in bürgerlicher Gesellschaft folgt dem ursprünglichen, in spätbürgerlicher Gesellschaft nur noch vordergründigen Ethos, gleiche Bildung für alle bereitzustellen, doch wenn spätbürgerliche Bildungsreform die Aufhebung von Selektionsmechanismen suggeriert, verschiebt sie diese letztendlich nur.

Von der herrschenden Ordnung wird die Möglichkeit der Entfaltung subversiver Potenzen im Bildungswesen, die die Ordnung in Frage stellen könnten, unterstellt und organisatorisch unterbunden (vg. ebd., 409 u. 410). Bildung wird unterwandert, um zu verhindern, dass Bildung zur Möglichkeit der Unterwanderung der bestehenden Ordnung werden kann und um die Bildungsteilnehmenden in diese zu integrieren.

Bildung wird mit den Mitteln, die das Bildungswesen selbst zur Verfügung stellt, auf subtile Weise erstickt (vg. ebd., 411). Eines der Mittel dazu in spätkapitalistischer Bildungsreform ist die Rationalisierung von Bildungsinhalten, was einer „Korruption der Bildungsinhalte“ (ebd., 410) entspricht. In der Bildungsreform in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts⁶ wird die Einheit von Inhalt und Form des Bildungswesens verhindert, indem die Partizipation an Bildung größeren Bevölkerungsgruppen ermöglicht wird, gleichzeitig die Bildungsinhalte aber so beschnitten werden, dass die vordergründig ermöglichte Teilnahme an Bildung systematisch verhindert wird. So wird Ungleichheit und damit Unbildung für alle festgeschrieben.

Zu Beginn des 19. Jahrhunderts blieb im Neuhumanismus⁷ die Teilnahme an Bildung auf eine Elite beschränkt und die Herrschaft konnte sich Bildungsinhalte mit subversivem Potential (Klassische Bildung) für eine Minderheit leisten, weil dieses Potential selten akut wurde und auf Außenseiter der Elite beschränkt blieb (vg. ebd., 411). Aber unter spätkapitalistischen Bedingungen mit beschleunigten technologischen Innovationszyklen muss das Privileg der Bildungspartizipation sozialisiert werden, um das kapitalistische Verwertungssystem am Laufen zu halten und im Gegenzug muss Bildung hintertrieben werden, um die Stabilität der bürgerlichen Ordnung zu garantieren. Dieser Punkt wird hier nicht zu Ende geführt, sondern

⁶ In der aktuellen Bildungsreform, zu Beginn des 21. Jahrhunderts, wird durch die Einführung von Studiengebühren die Möglichkeit der Bildungsteilnahme breiter Bevölkerungsgruppen, insbesondere aus bildungsfernen oder sozial benachteiligten Schichten, rigoros begrenzt. Gleichzeitig werden durch die Modularisierung und Neuorganisation der Studiengänge die Inhalte auf unmittelbaren Verwertungsumfang zurückgekürzt. Außerdem wird mit dem Ignorieren bzw. Zurückweisen der OECD-Kritik am mehrgliedrigen deutschen Schulsystem u. a. ein systematischer Zusammenhang von Bildungspartizipation und sozialem Status geleugnet.

⁷ Die Inkongruenz von Bildungsinhalten und Bildungsorganisation im Neuhumanismus stand unter umgekehrten Vorzeichen wie die der Reform in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts, indem im Neuhumanismus umfangreiche Bildungsinhalte nur für eine relativ kleine Elite zugänglich waren.

in Abschnitt 2.5 (reziprokes Begründungsverhältnis von Bildung und Subversion) erneut thematisiert.

Die Trennung von Inhalt und Form der Bildung ist eine Strategie in der spätbürgerlichen Gesellschaft, mit der die bestehende Ordnung stabilisiert werden soll und Bildung, bzw. deren subversives Potential, tendenziell eingedämmt wird (vg. ebd., 412). In der frühbürgerlichen Gesellschaft stellte die Einheit von Inhalt und Form eine emanzipatorische Strategie dar (vg. ebd., 411). Ökonomische und pädagogische Bedürfnisse fielen in der Konstitutionsphase bürgerlicher Gesellschaft noch zusammen (vg. ebd., 412). Erst, als gegen Ende des 18. Jahrhunderts das Bürgertum mit beginnender Kapitalakkumulation eine neue Form von Autorität erzeugt, durch die das Bürgertum zunehmend zur herrschenden Klasse aufsteigt (vg. ebd., 415), muss das subversive Potential der Bildung neutralisiert werden (vg. ebd., 417). Der vormals emanzipatorische Anspruch wird, auch wenn er im Bildungswesen konserviert bleibt (vg. ebd., 411), dem gesellschaftlichen Bedürfnis nach effektiverer Zurichtung und Disziplinierung untergeordnet (vg. ebd., 416). Diesem Bedürfnis wird durch eine entsprechende Schulorganisation entsprochen, in der die ökonomisch nachgefragten Kulturtechniken vermittelt werden, der Analphabetismus beseitigt und eine Elite selektiert wird (vg. ebd., 417). In diesem Prozess wird den proletarischen Massen ihre objektiv prekäre Lage verschleiert und dadurch verfestigt.

Da der bürgerliche Begriff von Mündigkeit in spätkapitalistischer Gesellschaft die Fähigkeit selbständiger Entscheidungsfindung mit freiem Unternehmertum⁸ und ökonomischer Unabhängigkeit verknüpft, bleibt der ursprüngliche emanzipatorische Anspruch und das ursprünglich subversive Potential von Bildung unter den verschärften Verwertungsbedingungen des Spätkapitalismus im Dunkeln. Entscheidungsfreiheit wird nur noch unter den Prämissen des Verwertungsimperativs erfahren und beschränkt sich auf funktionalistische Pseudo-Alternativen (vg. ebd., 420). Diese Bewusstseinsbeschränkung kann erst recht dann nicht mehr wahrgenommen werden, wenn im Schulsystem nur noch verwertbares Wissen in Lehrplänen institutionell verankert ist und alles darüber Hinausgehende systematisch vorenthalten wird.

⁸ Unternehmertum ist hier auch im Sinne von *Unternehmer seiner eigenen Arbeitskraft* zu verstehen.

2.4 Bildung als Subversion

In diesem Abschnitt ist die Verwendung des Begriffs der Subversion kongruent mit den üblichen Assoziationen, die mit dem Subversionsbegriff als Unterwanderung einer bestehenden Ordnung aufkommen, nämlich der Unterwanderung aus einer (scheinbar) schwachen Position heraus.

Hinzu kommt noch die zusätzliche Verwendung des Begriffs *Subversivität* in Koneffkes Text *Integration und Subversion*. Dabei geht es um eine latente potentielle Form der Subversion, die (noch) nicht aktuell realisiert ist, bzw. die nicht realisiert werden kann, weil sie in der im gegebenen spezifischen Kontext schwächeren Position innerhalb einer bestehenden Ordnung erfolgreich verhindert werden kann, bevor sie aktuell wird.

2.4.1 Gesellschaftliche Funktion von Bildung als Subversion?⁹

Bildung kann als Subversion wirken, wenn dadurch bei den Individuen Ideen ermöglicht werden, die für die bestehende Ordnung potentiell disfunktional sind (vg. ebd., 394), und dazu führen, dass das Bestehende in Frage gestellt und ggf. destabilisiert wird. Koneffke bezeichnet diese Form der möglichen Subversion als *funktionale Subversivität* (vg. ebd., 417), die auf den emanzipatorischen Aufbruch im Konstitutionsprozess der bürgerlichen Gesellschaft zurückgeht und auf Freiheit, Gleichheit und Menschenwürde gerichtet ist. Solange dies die Werte bürgerlicher Gesellschaft sind, bleibt funktionale Subversivität als Potential in bürgerlicher Gesellschaft mehr oder weniger bewusst bestehen. *Intentionale Subversivität* (vg. ebd.) wird dagegen bewusst seitens der bestehenden Ordnung zu tilgen bzw. umzuwenden, versucht. Dabei handelt es sich um eine Form potentiell vorhandener Subversion, die von der herrschenden Ordnung als Nebeneffekt bei Prozessen der Ordnungsstabilisierung mehr oder weniger bewusst, aber ungewollt, provoziert wird¹⁰.

Die bürgerliche Gesellschaft, insbesondere im Spätkapitalismus in globaler Konkurrenz zu anderen Nationen, ist auf das, wie latent auch immer vorhandene subversive Potential angewiesen. Denn, wenn die Individuen nicht in der Lage wären, über das Bestehende und Gegebene hinaus zu denken, würde das System stagnieren und schließlich kollabieren (vg. Euler 1998, 218 u. Abschnitt 2.3.1 dieser Arbeit).

⁹ G. Koneffke betonte in einer Besprechung am 23.04.07, dass Subversion *keine* gesellschaftliche Funktion hat.

¹⁰ So wie z. B. bei einer Bildungsreform Proteste ungewollt provoziert, aber bewusst hingenommen werden, wenn durch diese Reform der Zugang zur Bildung auf soziale Eliten beschränkt oder vom sozialen Status der potentiell an Bildung teilnehmenden Individuen abhängig gemacht wird.

Trotzdem kann hier nicht von einer gesellschaftlichen Funktion des subversiven Potentials gesprochen werden, weil dieses nur als „domestiziertes“ den Verwertungsprozessen dient. Ein Akutwerden des vollen Potentials würde die Verwertungszusammenhänge hinterfragen und ggf. aushöhlen.

2.4.2 Bildung als Subversion in der Organisation bürgerlicher Bildungssysteme

Die Möglichkeit, dass Bildung gegenüber bestehender Ordnung subversiv werden könnte, ging schon bei der Konstitution der frühbürgerlichen Gesellschaft in die Organisation ihres Bildungswesen ein, weil alle, jede und jeder Einzelne, angesprochen waren, ihre Verstandeskkräfte zu gebrauchen und an ihrem gemeinsamen Menschsein durch Einsatz ihrer Vernunft zu arbeiten (vg. Koneffke 1969, 414). Ziel war von Beginn an die Verwirklichung von Freiheit, Gleichheit und Menschenwürde (vg. ebd., 410). Da diese Prämissen bürgerlicher pädagogischer Bemühungen auch bei weiterer Konsolidierung der bürgerlichen Ordnung immer konserviert bleiben (vg. ebd., 411), bleibt auch latente Subversivität als nicht aktualisierte, aber potentielle Subversion, bestehen. Bildung als Subversion ist ein konstitutiver Faktor bei der Institutionalisierung von Bildung in frühbürgerlicher Gesellschaft (vg. ebd., 412). Alle, die als Mensch geboren sind und daher mit Vernunft begabt, sollen von Unwissenheit und Aberglaube befreit und dadurch befähigt werden, sich von jeglicher Knechtschaft zu emanzipieren (vg. ebd., 415), und die Möglichkeit von Bildung als Subversion wird auf diese Weise systematisch in die Organisation der Bildungsinstitution aufgenommen. Mit zunehmender Konsolidierung der bürgerlichen Gesellschaft gegen Ende des 18. Jahrhunderts wird funktionale Subversivität im Bildungssystem zunehmend latent. In der spätkapitalistischen Phase wird intentionale Subversivität umgewendet¹¹ zur Stabilisierung der bestehenden Ordnung (vg. ebd., 417) und es scheint fast so, als ob funktionale Subversivität latent bliebe und die Gesellschaft sich in einer positiven Rückkopplungsschleife der Selbstaffirmation befinden würde, so dass sich der zur Zeit ausbreitende globale „Turbokapitalismus“ bis zur Selbstausslöschung ungebremst selbst verstärken würde. Aktuelle Bildungsreformen unterwerfen Bildung mehr denn je kapitalistischen Marktgesetzen, so dass Bildungsinhalte, die auch nur die Tendenz hätten, dem Verwertungsimperativ zu entgehen, erst gar nicht mehr nachgefragt werden. Unverfügbarkeit wird, wenn überhaupt, nur noch als ökonomische Blindleistung empfunden –

¹¹ Z. B. indem Kritik als Innovationsanstoß umgedeutet und verwertet wird, wobei zusätzlich auch noch Angriffsfläche für zukünftige Kritik entzogen wird.

emanzipatorische Möglichkeiten nur noch unbewusst, eher als Vermarktungsmakel, wahrgenommen.

In diesem Kontext ist die Frage nach der Aktualisierbarkeit subversiver Potentiale generell von Interesse; wenn Subversivität mit Bildung korreliert, wird die Frage zu einer pädagogischen. Der Rückgriff bzw. Zugriff auf subversive Potentiale wird besonders dringlich in einem Umfeld, in dem spontane Eingriffe in die Prozesse der bestehenden Ordnung, die sich rationaler Kontrolle entziehen, das Überleben berühren. „Revolution und Selbsterhaltung geraten in einen Widerspruch.“ (Heydorn 1995c, 295)

Im folgenden Abschnitt werden Tendenzen zur Aktualisierung subversiver Potentiale untersucht, die möglicherweise vorhanden sind, und es soll nach deren Aktualisierungsbedingungen gefragt werden.

2.4.3 Möglichkeiten der Humanisierung der Gesellschaft durch Bildung als systematisch organisierte Subversion

Ein wichtiges spätkapitalistisches Bedürfnis in Bezug auf die Bildungsorganisation ist die fortschreitende Intellektualisierung der Bildungsteilnehmenden (vg. Koneffke 1969, 422).

Wie bereits in Abschnitt 2.3 gezeigt wurde, geht eine fortschreitende Intellektualisierung nicht zwingend einher mit fortschreitender Befreiung der Menschen zu sich selbst und mit der Freisetzung von emanzipatorischem Potential. Im Gegenteil werden gerade im spätkapitalistischen Kontext die Bildungsinhalte organisatorisch und systematisch im Sinne einer optimierten Anpassung der Individuen unter die bestehenden Verhältnisse und einer bewusstloseren Aussetzung unter den Verwertungsimperativ der kapitalistischen Konkurrenzgesellschaft modifiziert und auf unmittelbar verwertbares Wissen gekürzt. Zusätzlich werden (frühe) Selektionsmechanismen organisatorisch verankert und dadurch eine breite Partizipation an Bildung eingedämmt. Bildung selbst pervertiert unter diesen Voraussetzungen zur Ware – ein Vorgang, der zusätzlich durch Standardisierungen und internationale Übereinkünfte angekurbelt wird. Dies alles spielt sich in einem globalen Raum ab, dessen Prinzip die „Anarchie der Märkte“ (ders. 2004, 251) ist und nicht die Orientierung an vordergründig proklamierten Werten bürgerlicher Gesellschaft, wie beispielsweise den internationalen Menschenrechtsvereinbarungen.

Wie kann im Umfeld vordergründiger Intellektualisierung und realer Bildungsrestriktionen funktionale Subversivität aktuell oder akut werden und als Subversion in die Systemabläufe spätbürgerlicher Gesellschaft gestaltend eingreifen?

Die Wortwahl in dieser Frage suggeriert bereits, dass Subversion latent vorhanden ist und bleibt, auch unter den verschärften turbokapitalistischen Bedingungen; denn funktionale Subversivität bleibt bestehen, solange die aus der Konstitutionsphase bürgerlicher Gesellschaft konservierten Werte nicht außer Kraft gesetzt und für ungültig erklärt werden (vg. Abschnitt 2.4.1). Bildung als Subversion spielt darüber hinaus eine konstitutive Rolle bei der systematischen organisatorischen Verankerung von Bildungsinstitutionen der bürgerlichen Gesellschaft (vg. Abschnitt 2.4.2). Diese kann es sich nicht leisten, kritische Rationalität an der Grenze zur Verwertbarkeit abzuschneiden, sondern muss, wenn sie expansionsfähig bleiben will, was ihre notwendige Existenzbedingung ist, diese Notgedrungen zulassen (vg. Koneffke 2004, 249 u. ders. 1969, 422 u. 423); dies auch auf die Gefahr hin, dass die Individuen ihre Selbständigkeit und ihren dem Verwertungsprozess entzogenen Rest von Unverfügbarkeit zur Untergrabung der Reproduktionsbedingungen der Gesellschaft einsetzen. Bildung, die zur Teilnahme an kapitalistischer Wertschöpfung befähigt und darüber hinaus durch optimierte Intellektualisierung immer bessere Kompetenzen vermittelt, die Wertschöpfungsketten selbständig und kritisch zu hinterfragen, damit diese optimiert werden und die Märkte expandieren können, erzeugt den aus Sicht der kapitalistischen Ordnung ungewollten Nebeneffekt, dass mit eben diesen individuellen Wissensbeständen diese Ordnung selbst in Frage gestellt werden kann. Die Grenzen zwischen funktionaler Subversivität und intentionaler Subversivität sind fließend, und es ist unwahrscheinlich, dass intentionale Subversivität immer (rechtzeitig) umgedeutet und dem Verwertungsimperativ subsumiert werden kann. Dann kann Subversion als Unterwanderung der bestehenden Ordnung beispielsweise durch Hinterfragen der sozialen Selektionsmechanismen der Produktionsbedingungen wirksam werden. Bedingung ist allerdings, dass bei den Individuen die Bereitschaft vorhanden ist, das Gegebene zu hinterfragen. Sind sie doch selbst oft innerhalb der bürgerlichen Ordnung als Profiteure der kapitalistischen Wirtschaftsweise korruptiert und darauf bedacht, ihre Besitzstände zu wahren (vg. ders. 2004, 249). Solche Verstrickungen wirken stark ordnungsstabilisierend und werden gezielt durch Konditionierung zu einem Konsumverhalten, auch in Bezug auf Bildung und soziale Statussymbole, so verstärkt, dass „[...] die Illusion subjektiven Glücks [...] das objektive Elend der eigenen Entmündigung [...] erträglich macht“ (ders. 1969, 409). In der aktuellen Phase des Turbokapitalismus wird allerdings die Konsumfähigkeit der Individuen durch Abbau von Arbeitsplätzen und Zurückfahren sozialer Leistungen sowie durch Bildungsrestriktionen beschränkt. Auf diese Weise provoziert die spätbürgerliche Ordnung selbst die Aktualisierung funktionaler Subversivität und geht darüber hinaus das Risiko ein,

intentionale Subversivität aufgrund des Mangels an Verwertungsgelegenheiten nicht adäquat umdeuten zu können, so dass Subversion möglich und wahrscheinlich wird.

Eine weitere Anforderung an die Bildungsorganisation spätkapitalistischer Gesellschaft ist die Erzeugung und Erhöhung von Mobilität (vg. Abschnitt 2.3.1 dieser Arbeit mit Fußnote 5) bei den Bildungsteilnehmenden (vg. Koneffke 1969, 422).

Damit ist das bessere Funktionieren durch bessere Anpassung der Individuen an die sich wandelnden Bedingungen gemeint und nicht intellektuelle Flexibilität, die durch das Aufdecken der eigenen Abhängigkeiten und Durchschauen eigener Verstrickungen selbstkritisch den fremdbestimmten Anteil der eigenen Entscheidungen zu erkennen verhilft. Verschärfte Mobilität unter turbokapitalistischen Bedingungen zwingt zu einer selbstverleugnenden Form der Flexibilisierung der global konkurrierenden Arbeitskraftunternehmer und Arbeitskraftunternehmerinnen, die bis ins Privatleben hinein reicht und soziale Instinkte aushebelt, indem durch das Knüpfen so genannter Netzwerke selbst die scheinbar belanglosesten sozialen Kontakte nur noch unter Verwertungsprämissen und Rentabilitätskriterien geknüpft und gelebt werden.

Mobilität, respektive Flexibilität, erfordert in Verbindung mit Intellektualisierung, dass eine Spezialisierung, also Eingrenzung von Bildung, hinausgeschoben wird (vg. ebd., 423), denn eine Spezial(aus)bildung fesselt an gleich bleibende Strukturen und bietet wenig bis gar keine Möglichkeiten zum wechselnden Arbeitskrafteinsatz unter sich wandelnden Bedingungen. Dies würde die Stabilität der spätbürgerlichen Ordnung gefährden, da diese doch durch Innovation, Wandel und Expansion charakterisiert ist. Die Gesellschaft produziert als Nebeneffekt ihrer Stabilisierung die Möglichkeit ihrer Aufhebung, weil die Individuen, die mit allgemein anwendbaren intellektuellen Kompetenzen ausgestattet und dazu auch noch flexibel sind, auch gut in der Lage sind, ihre Existenzbedingungen zu reflektieren, mehr Partizipation am erwirtschafteten Erfolg zu fordern oder das Konkurrenzsystem gleich als Ganzes in Frage zu stellen. Dabei muss sich die Realität bürgerlicher Gesellschaft an ihren eigenen Ansprüchen, nämlich Freiheit, Gleichheit und Menschenwürde, messen lassen.

Eine Möglichkeit, die Aktualisierung funktionaler Subversion (ungewollt von der bürgerlichen Ordnung selbst) zu provozieren, ist die Erfahrung von Unterdrückung, die im Kontext der Bildungsreform in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts eine wachsende Anzahl Jugendlicher machten, deren Erfahrung vollständiger bürgerlicher Mündigkeit durch längere Ausbildungszeiten und entsprechend länger andauernder finanzieller Abhängigkeit

hinausgezögert wurde, bei gleichzeitiger Erhöhung der Kompetenzen zur Selbstreflexion dieser als unwürdig empfundenen Situation (vg. ebd., 427). Repression, die von der Gesellschaft intendiert ist, erzeugt bei den Betroffenen ein Zusammengehörigkeitsgefühl, das zu kollektiven Aktionen motivieren kann (vg. ebd., 429).

Auf die Gegenwart übertragen lässt sich eine systematische Verhinderung kollektiver Erfahrung diagnostizieren, indem Restriktionen und Repressionen, auch und gerade im Bildungsbereich, zeitlich und inhaltlich so auf soziale Gruppierungen verteilt werden, dass diese nicht selten, ganz entsprechend ihrer sozialen Konditionierung, als Konkurrenten um öffentliche und private Förderungen gegeneinander antreten. Außerdem sind die sozialen Gruppierungen auch insofern innerlich gespalten, als diejenigen, die den Restriktionen aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu einer anderen Jahrgangskohorte eben noch entgehen, von den Restriktionen profitieren¹².

Trotzdem lässt sich nicht absehen, welche Folgewirkungen Restriktionen und Repressionen hervorbringen, die iterativ am Ende doch alle sozialen Gruppierungen erfassen. Offen bleibt auch die Frage, ob ziviler Ungehorsam Einzelner in der Summe nicht erfolversprechender ist als kollektive Aktionen. Voraussetzung ist die Fähigkeit zur kritischen Selbstreflexion und die Überzeugung über die eigene Handlungsfähigkeit und –macht. Beides Kompetenzen, die organisatorisch über das Bildungssystem an die Individuen vermittelt werden. Da das Bildungssystem aber nicht nur an der Ermöglichung der Aktualisierung von Subversivität einen konstitutiven Anteil hat, sondern gleichzeitig selbst in die Umdeutung von Subversivität verstrickt ist, muss es sich selbst in Frage stellen, bzw. muss sein theoretischer Überbau, die Pädagogik, sich selbst in Frage stellen. Denn die Pädagogik ist nicht der bloße Weg „[...] zur Lösung der Probleme, sondern als Teil der Probleme zu begreifen.“ (ders. 2004, 252). Bildung, die sich selbst auf ihre gesellschaftlichen Bedingungen und Funktionen hin befragt, erschwert die Verkapselung funktionaler Subversivität in ihren Institutionen.

2.5 Reziprokes Begründungsverhältnis von Bildung und Subversion

Obwohl das gegenseitige Begründungsverhältnis von Bildung und Subversion bereits mehrfach angesprochen wurde, scheint es angebracht, diese für bürgerliche Gesellschaft so grundlegende Beziehung mit einem eigenen Abschnitt zu würdigen, um die Perspektiven der

¹² Es ist absehbar, dass durch die Einführung von Studiengebühren am Arbeitsmarkt eine zumindest zeitweise und zumindest auf bestimmte Branchen konzentrierte Verknappung von Studienabgängern und Studienabgängerinnen entsteht, die den Preis für die am Markt vorhandenen Akademiker und Akademikerinnen in die Höhe treiben wird.

beiden vorangegangenen Abschnitte hier zusammen zu führen und um zu sehen, ob bestimmte Zusammenhänge nur so in ihrer vollen Komplexität erkennbar werden.

Die gegenseitige Begründung von Bildung und Subversion geht auf den gebrochenen Charakter bürgerlicher Mündigkeit zurück, denn „[...] Mündigkeit muss als vorausgesetzt und vermittelt zugleich gedacht werden.“ (ders. 1997, 33). Mündigkeit ist gesellschaftlicher Auftrag und Inhalt, ist also Resultat gesellschaftlicher Bedürfnisse und deren Befriedigung zugleich. Deshalb ist die kritische Distanz bürgerlicher Mündigkeit nie völlig erreichbar, weder zur Gesellschaft noch zum eigenen Auftrag, die sie beide als ungebrochene Mündigkeit auszuleuchten hätte. Denn dann ginge Mündigkeit den Bedingungen nach, denen sie als gebrochene selbst unterworfen ist und bliebe verstrickt, litte unter ihrer eigenen Distanzlosigkeit (vg. ders. 1994, 11). Sie bleibt demnach den Determinanten ihrer eigenen Konstitution unterworfen und enthält ein Moment der Nicht-Mündigkeit. Das Wesen bürgerlicher Geschichte, aus der bürgerliche Mündigkeit ihren Sinn erhält, ist selbst gebrochen: Bürgerliche Autonomie ist in sich gegen sich selbst gerichtet (vg. ebd., 12), denn die Gesellschaft muss ihr Vorrecht über die Reproduktionsbedingungen, um sie zu erhalten, an die Individuen abtreten, die dann ihrerseits die Gesellschaft unter den gegebenen Bedingungen regenerieren und transformieren (vg. ebd., 15). Selbständigkeit ist nur möglich unter der Voraussetzung, dass die Bedingungen dieser Selbständigkeit eingehalten werden. Umgekehrt können die Bedingungen der Selbständigkeit (die Anerkennung gesellschaftlicher Prinzipien) nur bestehen, wenn selbständig handlungsfähige Subjekte sich (freiwillig) den Bedingungen ihrer Gesellschaftlichkeit unterwerfen (vg. ders. o.J.b). Da alle Individuen als mündige Bürger gebraucht werden, um die Gesellschaft am Laufen zu halten, muss Bildung institutionalisiert werden. Aber mit diesem gesellschaftlichen Auftrag an die Bildungsinstitution, alle Individuen zur Mündigkeit zu führen, bestimmt sich Subversivität (vg. ders. 1969, 423) als potentielle Infragestellung der gesellschaftlichen Determinanten durch die Subjekte. Da sich Subversivität mit einem gesellschaftlichen Auftrag, also als Korrelat einer gesellschaftlichen Funktion bestimmt, ist in ihren Kern Autorität gesetzt – das Hintertreiben der Subversivität durch die Bildung selbst ist somit bereits genauso in den Konstitutionsvoraussetzungen des Verhältnisses von Subversion und Bildung angelegt wie die Subversivität der Bildung. Bildung ist Bedingung und Folge von sowie Zielobjekt für Subversion; und Subversion ist Bedingung und Folge von sowie Zielobjekt für Bildung.

Der konstitutive Faktor der subversiven Rolle der Bildung in spätbürgerlicher Gesellschaft hängt damit zusammen, dass bürgerliche Mündigkeit auf zwei Pfeilern ruht (vg. ebd., 412): Erstens auf der Fähigkeit, sich frei von äußeren Machteinwirkungen eigene Ziele zu setzen

und nach eigenen Regeln zu leben unter der Bedingung, allen Anderen die gleichen Rechte zuzugestehen, die man vernünftigerweise selber beanspruchen kann und, dass kein Mensch ein naturgegebenes Recht hat, über einen anderen Menschen Herrschaft auszuüben. Diese Fähigkeit lässt sich durch Bildung entwickeln und vervollkommen, indem durch Bildung die Entwicklung der Vernunft und der vernünftigen Entscheidungsfähigkeit der Individuen gefördert wird. Zweitens beruht bürgerliche Mündigkeit auf der Fähigkeit, als Privateigentümer¹³ wirtschaftlich tätig zu sein und freie Entscheidungen, etwa als Vertragspartnerin bzw. Vertragspartner, zu treffen. Auch die Erlangung der hierfür notwendigen Kompetenzen muss durch Bildung gefördert werden, denn wer am Markt nach dem Äquivalenzprinzip agieren will, sollte wenigstens die Grundrechenarten beherrschen und wer Verträge schließt, sollte die darin enthaltenen Abmachungen verstehen, bzw. lesen können, wenn diese in schriftlicher Form getroffen werden.

Aber, wer rechnen kann, ist prinzipiell auch in der Lage, sich auszurechnen, dass er als Arbeiter (oder Arbeiterin) am Gewinn nur unzureichend beteiligt wird, und wer schreiben kann, kann seine Kolleginnen und Kollegen mit Flugblättern zur Arbeitsniederlegung oder zum Konsumboykott aufrufen, um Verhältnisse zu propagieren, die aus der jeweiligen Perspektive für die Allgemeinheit vernünftiger zu sein versprechen. Subversivität und Bildung begründen sich gegenseitig in spätbürgerlicher Gesellschaft aus dem Widerspruch bürgerlicher Mündigkeit, die als „[...] unheilige Allianz von geistiger Selbstbestimmung und Unternehmertum einer der Regeneratoren kollektiver Unmündigkeit ist.“ (ebd., 424)

Die Notwendigkeit des Hintertreibens der eigenen subversiven Potentiale von Bildung durch das Bürgertum selbst wird besonders im Spätkapitalismus der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts akut – in einem Umfeld, in dem das Privileg der Bildung aufgrund exzessiver ökonomischer Expansion real der Allgemeinheit zugestanden werden muss, um der prosperierenden Wirtschaft die entsprechend kompetenten Arbeitskräfte in angemessener Zahl zur Verfügung stellen zu können (vg. ebd., 411). Da die Sozialisierung des Bildungsprivilegs als Bildungsexpansion die Funktion der Stabilisierung der bestehenden Ordnung erfüllen soll, muss der gleichzeitig auftretende Nebeneffekt der Verstärkung des subversiven Potentials, das bei Aktualisierung die spätbürgerliche Ordnung in Frage stellt, gering bzw. unwirksam gehalten werden. Bildungsexpansion als Partizipation an Bildung von vorher bildungsfernen sozialen Schichten bedeutet einen „höhere[n] Verwirklichungsgrad der subversiven Form“ (ebd., 411). Dieser höhere Verwirklichungsgrad ist Anlass und Ursache für die innerhalb des Prozesses der Bildungsexpansion erfolgende Vernichtung der potentiell

¹³ Privateigentümer bzw. Privateigentümerin sind auch völlig besitzlose Menschen, wenn sie wenigstens über die eigene Arbeitskraft verfügen, die sie vermarkten können.

subversiven Bildungsinhalte. Die Expansion muss sich selbst ausbremsen, um für die bestehende Ordnung stabilisierende Wirkung zu erzeugen. Dies wird erreicht, indem die Bildungsinhalte so beschränkt werden, dass die für die wirtschaftliche Expansion eben noch notwendigen Kompetenzen vermittelt werden, ohne dabei allzu viel Raum für die Reflektion der jeweils eigenen Einbindung in die bestehende Ordnung zu geben. Damit wird bei den Individuen eine Haltung begünstigt, mit der sie ein Weiterdenken, das über ihren eigenen kleinen Erfolg innerhalb der gegebenen Situation hinausgeht, verweigern (vg. auch Abschnitt 2.3.3 dieser Arbeit). Wo eigenständiges Denken nicht verhindert werden kann, weil diese Fähigkeit zur Aufrechterhaltung spätbürgerlicher Ordnung nachgefragt wird, bleibt noch die Möglichkeit, die Individuen durch soziale Aufstiegsmöglichkeiten zu korrumpieren. Denn Subversivität bleibt immer vorhanden, wo jede und jeder Einzelne, die/der „[...] durch Erziehung und strukturelle Zwänge zur Mündigkeit gehalten wird, sie zugleich nicht zu sehr beim Wort nehmen darf.“ (Koneffke 1994, 9), weil dann die Absorption der Menschenrechte in die globalen Kapitalakkumulationsprozesse so offensichtlich und unerträglich zu werden droht, dass eine „[...] subjektive Zustimmung zur Konservierung objektiven Elends“ (ders. 1969, 417) ggf. nicht mehr herstellbar wäre.

Dies macht eine Umwendung und Umdeutung der subversiven Potentiale notwendig, beispielsweise indem das latent vorhandene subversive Potential dazu genutzt wird, Innovationen einzuführen, durch die die Stabilität der bestehenden Ordnung gestärkt wird. Dabei werden ggf. Leitungspositionen mit hoher gesellschaftlicher Anerkennung an potentiell subversive Protagonisten und Protagonistinnen übertragen und diese dadurch so in der bestehenden Ordnung eingebunden, dass sie mit Infragestellung dieser Ordnung auch ihre eigene Position, ja sogar Person, in Frage stellen müssten. Die Kompetenzen in gesellschaftlich exponierten Positionen tätig zu werden, werden durch Bildung erworben, wobei die mitschwingende Subversivität im Bildungsprozess selbst nivelliert wird. Bildung wird auf diese Weise gegen sich selbst wirksam, da mit einer Auslöschung subversiver Potentiale auch die Möglichkeiten von Bildung eingedämmt werden. Bildung muss sich konsequenterweise selbst auf ihre eigenen Irrationalitäten befragen, wenn das Bildungssystem in die Umwendung von Subversivität, mithin in die Umwendung seines eigenen Potentials, verstrickt ist. In solcher Selbstreflexion muss Bildung, „[...] sich selbst als Missbildung erkennend, ihre Legitimation durch Infragestellung ihrer selbst (sichern, I.K.)“ (ders. 2004, 252).

3 Zur Subversion der Bildung bei Foucault

Im vorliegenden Kapitel wird ein Versuch unternommen, Andeutungen und direkte Verweise zum Verhältnis von Bildung und Subversion in Schriften sowie aufgezeichneten Vorträgen und Interviews des französischen Denkers Michel Foucault ausfindig zu machen.

Zur Annäherung an das Konzept der Subversion bei Foucault wird jeweils ein Schwerpunkt auf Überschreitung, Machtbeziehungen und Identitätsverweigerung gelegt. Da sich Foucault, wie auch Koneffke, auf bürgerliche Gesellschaft bezieht, müssen sich schon bei der Bearbeitung dieser drei Zugänge Bezüge zum Konzept der Bildung abzeichnen, ja sogar unausweichlich mitbearbeitet werden, denn, wie das vorhergehende Kapitel gezeigt hat, bedingen sich Subversion und Bildung in bürgerlicher Gesellschaft gegenseitig.

Auf den Begriff der Bildung geht Foucault u. a. ein, indem er von transformierenden Erfahrungen des Subjekts spricht (vg. Foucault 1996, 51ff.).

Im letzten Abschnitt des hier vorliegenden Kapitels werden die aufgefundenen Bezüge von Subversion und Bildung im Zusammenhang dargestellt mit einem Schwergewicht auf der Frage, wie Bildung innerhalb dieser Konstellation in bürgerlicher Gesellschaft als Subversion wirksam wird. Wird auch bei Foucault die gesellschaftliche Funktion von Bildung als Subversion untersucht? Wie beschreibt Foucault das reziproke Kausalitätsverhältnis von Bildung und Subversion? Gibt es auch bei Foucault eine Konstellation von Bildung und Subversion, in der Bildung unterwandert wird, etwa um die bestehende Ordnung zu stabilisieren oder zur Regeneration bestehender Machtbeziehungen?

3.1 Vorbemerkungen zur Biographie Foucaults

Paul-Michel Foucault wurde am 15. Oktober 1926 in Poitiers (Frankreich) geboren. Von 1946 bis 1951 studierte er Psychologie und Philosophie in Paris und unterrichtete anschließend bis 1955 Psychologie in Paris und Lille. Er war Mitglied in der Kommunistischen Partei Frankreichs von 1950 bis 1953. Von 1955 bis 1960 leitete er französische Kulturinstitutionen in Uppsala, Warschau und Hamburg. Danach war er bis 1966 Professor für Psychologie an der Universität Clermont-Ferrand. Anschließend hatte er Professuren in Philosophie an der Universität von Tunis (bis 1968) und an der Universität Paris-Vincennes (1969 – 1970). Im Jahr 1970 wurde er zum Professor am Collège de France berufen (vg. Sarasin 2005, 220). Anfang 1971 gründete er auf Anregung von Daniel Defert zusammen mit Gilles Deleuze die „Groupe d'Information sur les Prisons“ (G.I.P.) (vg. ebd., 124), um den Insassen von

Gefängnissen eine Stimme zu geben. Die G.I.P. lieferte für ihn bis 1972 den Rahmen, sich militant politisch für Strafgefangene einzusetzen. Er unternahm zahlreiche Auslandsreisen, z. B. Japan, USA, Kanada, Brasilien, Iran. Am 25. Juni 1984 starb er in Paris an Aids (vg. ebd., 220 u. 221).

Von Foucault sind unzählige Arbeiten erschienen, darunter umfangreiche Bücher, aber auch Vorträge, Interviews und Sammlungen seiner Vorlesungen¹⁴.

Nach seinem Tod wurde und wird weiterhin ausgiebig Sekundärliteratur zu seinem Werk produziert, die durch Anekdoten aus seinem Leben ergänzt wird. So spricht man „[...] auch über jenen Foucault, der sich in der schwulen Subkultur der USA sadomasochistischen Spielchen hingab, auf seinem Balkon Marihuana anpflanzte oder im Opium-Rausch vor ein Auto lief.“ (Chlada / Dembrowski 2002, 7)¹⁵

In Foucaults Denken kann man vier Schwerpunkte unterscheiden:

- Arbeiten zur Psychologie, Psychiatrie und Medizin.
- Erarbeitung einer Diskurstheorie¹⁶.
- Analyse von Machtbeziehungen (insbes. in bürgerlicher Gesellschaft).
- Bearbeitung von Fragen zur Ethik und Lebenskunst.

(vg. Schmid 1996, 8)

Aus diesen Themenbereichen ist für die hier vorliegende Arbeit besonders Foucaults Analytik der Macht von Interesse.

3.2 Zur Subversion bei Foucault

Der Zugang zum Konzept der Subversion¹⁷ in Foucaults Werk wird hier nicht linear und kohärent, sondern aus drei unterschiedlichen Richtungen versucht. Beim Versuch über

¹⁴ Eine umfangreiche Bibliographie ist beispielsweise bei Lemke (vg. Lemke 2002, 371 – 412) zu finden.

¹⁵ Dieses Zitat wird auf folgende Quellen zurückgeführt: Didier Eribon: Michel Foucault. Eine Biographie, Frankfurt a. M. 1993, S. 455ff. sowie James Miller: Die Leidenschaft des Michel Foucault. Eine Biographie, Köln 1995, S. 360 – 417

¹⁶ Foucault unterscheidet zwischen diskursiven Formationen (Sagbarem, Ausdrucksformen) und nicht-diskursiven Formationen (Sichtbarem, Inhaltsformen). Die nicht-diskursiven Zonen der Sichtbarkeit sind nicht reduzierbar auf eine Aussage. Die Aussagefelder besitzen den Primat, aber nur insoweit, als er auf etwas Irreduzibles einwirkt. Wissen ist als ein Dispositiv von Aussagen und Sichtbarkeiten zu verstehen, als Verbindungen des Sichtbaren und des Sagbaren (vg. Deleuze 1987, 71ff.). Es geht um die Strategien der Regelung und um die beschränkenden bzw. motivierenden Zwangsmechanismen, die der Produktion von Diskursen zu Grunde liegen (vg. Lemke 2002, 50). Foucault setzt in seiner Antrittsvorlesung am Collège de France am 2. Dezember 1970 voraus, „[...] dass in jeder Gesellschaft die Produktion des Diskurses zugleich kontrolliert, selektiert, organisiert und kanalisiert wird – und zwar durch gewisse Prozeduren, deren Aufgabe es ist, die Kräfte und die Gefahren des Diskurses zu bändigen, sein unberechenbar Ereignishaftes zu bannen, seine schwere und bedrohliche Materialität zu umgehen.“ (Foucault 1991, 10ff.)

Foucaults Sicht auf Überschreitung als Grenzerfahrung einen Zugang zu seiner Konzeption zu gewinnen ist besonders interessant, dass er Überschreitung nicht als Bestandteil einer dialektischen Bewegung versteht.

Beim Versuch in Foucaults Analytik der Macht einen Zugang zu seiner Konzeption von Subversion zu erhalten wird auf umfangreiches Material Bezug genommen. Trotz dieser Fülle sollen in aller Kürze einige Erkenntnisse extrahiert werden, die für die Frage nach der Subversion der Bildung interessant sein könnten. Als Stichworte seien hier vorab genannt: Produktivität der Macht, Zurückweisung der Repressionshypothese von Macht, Mikrophysik der Macht.

Mit dem Versuch, Subversion als Verweigerung von Identität zu interpretieren, wird die hier vorliegende Annäherung an Foucaults Konzept der Subversion abgeschlossen.

3.2.1 Subversion als Überschreitung

Foucault setzt das Subversive in der Überschreitung nicht dem Ethischen¹⁸ oder dem mit der Ethik Verwandten entgegen. Es geht ihm um eine Grenzerfahrung, nicht um Differenz, nicht um Dialektik und auch nicht um Widerspruch (vg. Foucault 1978b, 38). Es ist die „[...] Möglichkeit einer nicht positiven Affirmation [...]“ (ebd.), denn bei der Überschreitung werden im Inneren der Grenze die Unterschiede von Innerem (Begrenztem) und Äußerem aufgehoben. Es handelt sich um eine Erfahrung, in der nicht nur die Grenze unsichtbar (und unsagbar) wird, sondern in der sich auch das denkende, bzw. sprechende Subjekt verflüchtigt (vg. ebd., 42). Für das Überschreitende müsste man erst noch eine Sprache finden, „[...] die das wäre, was die Dialektik für den Widerspruch gewesen ist.“ (ebd.)

Foucault stellt die Souveränität des sprechenden Philosophen als Subjekt, das autonom über seine Sprache verfügt, in Frage (vg. ebd., 44) – vielmehr wird die Subjektivität durch die Sprache entmächtigt. Der Verlust des Subjekts wird in der Sprache selbst bis zu der Grenze ausgekostet, wo das Subjekt wieder auftaucht¹⁹ (vg. ebd., 45). Aber in diesem Auftauchen muss sich das Subjekt selbst als Nicht-Souveränes erfahren, das sich als Teil einer Vielfalt von sprechenden Subjekten mit diesen (gleichfalls Nicht-Souveränen) verbindet, in ihnen auflöst, neue Kombinationen eingeht und/oder ausschließt (vg. ebd., 44). Dies entspricht einer Kritik an der Totalität einer Subjektivität, die mit sich selbst identisch und autonom über die

¹⁷ „Das Ziel Foucaults war die Subversion der gegebenen Gesellschaftsform [...]“ (Honneth 2003, 26)

¹⁸ Das Ethische wird in bürgerlicher Gesellschaft mit dem Humanen assoziiert.

¹⁹ M.E. handelt es sich hierbei um eine dialektische Figur, und Foucault kommt nicht ganz ohne Dialektik aus, um seine Dialektik-Kritik zu begründen.

Gestaltung ihrer Lebensbedingungen (auch ihrer Sprache) souverän triumphiert (vg. ebd., 45). In einer nichtdialektischen Sprache wäre die Überschreitung dessen (deren), der (die) spricht, möglich und mit dieser Grenzerfahrung wäre auch die Möglichkeit gegeben, die Sprache selbst zu überschreiten durch das Sagen des Unsagbaren (vg. ebd., 52).

Die Negation von Totalitäten, auch und gerade der Totalität einer autonomen Subjektivität, eröffnet in der Grenzerfahrung die Wahrnehmung eigener Existenzbedingungen und in deren Überschreitung die Außerkraftsetzung der bestehenden Ordnung (zumindest zeitweise und partiell). Insofern ist die Überschreitung ein subversives Ereignis, das die bestehende Ordnung unterwandert (bzw. überwandert).

In diesem Zusammenhang ist auch Foucaults Kritik am Humanismus interessant, dessen Herzstück die Theorie vom Subjekt²⁰ in seinem ambivalenten Sinn – als Souverän und Untertan – ist (vg. ders. 1978c, 114). Foucault sieht im Humanismus eine Strategie, mit der die bürgerliche gesellschaftliche Organisation bewahrt wird, indem den „unterworfenen Souveränitäten“ eingeredet wird, sie seien umso souveräner, je mehr sie sich freiwillig vorgegebenen Machtstrukturen unterwerfen²¹. Humanismus ist insofern als anti-subversive Strategie zu interpretieren, bzw. als Integration.

In der Grenzerfahrung der Überschreitung können die Strategien und Strukturen, die auf die bestehende Ordnung stabilisierend wirken, auch die des Humanismus²² als einer der Grundpfeiler bürgerlicher Gesellschaft, hinterfragt und ggf. überwunden werden.

3.2.2 Das Subversive der Macht

Der Genitiv im Titel des hier vorliegenden Abschnitts ist ambivalent: Er kann einerseits so verstanden werden, dass die Macht sich heimlich einschleicht, etwa in die Körper von

²⁰ Eine Definition Foucaults von *Subjekt*: „Das Wort ‚Subjekt‘ hat zwei Bedeutungen: Es bezeichnet das Subjekt, das der Herrschaft eines anderen unterworfen ist und in seiner Abhängigkeit steht; und es bezeichnet das Subjekt, das durch Bewusstsein und Selbsterkenntnis an seine eigene Identität gebunden ist. In beiden Fällen suggeriert das Wort eine Form von Macht, die unterjocht und unterwirft.“ (ders., 2005c, 245)

²¹ Foucault argumentiert hier nichtdialektisch. Seine Beschreibung der „[...] Erfindungen, die um diese unterworfenen Souveränität aufgebaut worden sind“ (ebd., 114), bewegen sich in hierarchischen Figuren (z. B. Seele = souverän gegenüber Leib, Gott unterworfen; Gewissen = frei im Bereich des Urteils, der Ordnung der Wahrheit unterworfen; Individuum = souveräne(r) Inhaber(in) seiner (ihrer) Rechte, den Gesetzen der Natur oder den Regeln der Gesellschaft unterworfen).

²² Foucault geht von der These aus, dass die Idee des Menschen die Idee Gottes aus vorangegangenen Jahrhunderten abgelöst hat (vg. Caruso 1969, 30) und, dass der Humanismus nur eine Rechtfertigung für die Kontrolle von Zwecken eines Funktionierens ist, das auch ohne Zwecke auskommen würde. Darüber hinaus glaubt Foucault, dass die Humanwissenschaften nicht zur Entdeckung menschlicher Wahrheiten führen, sondern sich vielmehr mit Konstrukten beschäftigen, die etwas vom Menschen Verschiedenes sind (vg. ebd., 26).

Individuen, um dort unbemerkt ihr Potential zu entfalten und dafür zu sorgen, dass die Individuen, die Objekte der Macht sind, selbst daran mitwirken, die Macht zu regenerieren.

Andererseits kann der Genitiv auch so verstanden werden, dass die Macht der bestehenden Ordnung in sich selbst gebrochen ist und ihre eigene Negation enthält, bzw. dass die Bedingung ihrer Möglichkeit ihre eigene Negation ist und sie deshalb ein subversives Moment enthält, das gegen sie selbst gerichtet ist.

Im hier vorliegenden Abschnitt soll untersucht werden, ob und wie diese beiden Perspektiven bei Foucault thematisiert werden. Dazu werden in aller Kürze einige Hintergrundinformationen aus Foucaults Analytik der Macht zusammengefasst.

3.2.2.1 Zu Foucaults Analytik der Macht

Im Mittelpunkt der Untersuchungen Foucaults steht nicht die Macht über Dinge, die sich durch Fertigkeiten äußert, die über Werkzeuge oder körperliche Fähigkeiten vermittelt werden, sondern die Macht, die Menschen über andere Menschen ausüben (vg. Foucault 2005c, 251ff.). Es handelt sich also um Beziehungen, die Menschen untereinander haben, wenn von *Macht* die Rede ist.

Für die hier vorliegende Arbeit sind besonders Foucaults Erkenntnisse in Bezug auf Machtbeziehungen in bürgerlicher Gesellschaft von Interesse. Bürgerliche Macht beruht auf Recht und Gesetzen, wird repräsentiert von Recht und Gesetz (vg. ders. 2005b, 223). Bei der Analytik der Macht geht es aber mehr um das Funktionieren der Macht als um deren Repräsentation (vg. ebd., 224 u. 227). Dazu ist es hilfreich, sich Klarheit über die Eigenschaften von Macht zu verschaffen (vg. ebd., 224ff.):

- Es ist von einem Plural, also von Mächten auszugehen, die koordiniert oder hierarchisiert strukturiert sein können.
- Diese Mächte dürfen nicht einfach als Derivat einer vorgängigen Zentralmacht verstanden werden, sondern sind als je für sich relativ souveräne Einheiten innerhalb eines komplexen Beziehungsgeflechts aufzufassen.
- Die Mächte sind selbst produktiv, indem sie Effizienz erzeugen, Fähigkeiten herstellen, zu Diskursen anreizen, oder Produzenten eines Produkts bilden können. Innerhalb dieser Prozesse wirken die Mächte nicht repressiv, sondern disziplinierend.
- Es handelt sich um Machttechniken, die ständig verbessert und weiterentwickelt werden.

Im 17. und 18. Jahrhundert gab es auf dem Gebiet der Machtformen die Erfindung der Disziplinen (vg. ebd., 228). Bei dieser Machttechnik handelt es sich um die Individualisierung von Macht im Sinne der Ermöglichung einer Identifizierung von Individuen aus der Vielfalt heraus (vg. ebd., 229). Die Disziplinen sind Methoden, durch die eine genaue Kontrolle der Körpertätigkeiten jedes und jeder Einzelnen und eine dauerhafte Unterwerfung ihrer Kräfte ermöglicht wird, wobei diese Körperkräfte gelehrt und nützlich gemacht werden (vg. ders. 1994, 175). Die Kräfte des Körpers werden gesteigert, um die ökonomische Nützlichkeit zu erhöhen und in der gleichen Bewegung geschwächt, um ihre politische Fügsamkeit zu optimieren (vg. ebd., 177 u. 280). Es handelt sich um eine Mikrophysik der Macht, weil mit kleinen subtilen Eingriffen weitreichende Wirkungen erzielt werden (vg. ebd., 178). Die Taktik der Disziplin als Mikrophysik der Macht ist die räumliche Anordnung der Menschen zur Identifizierung jedes Individuums mit seinen Anlagen und Fähigkeiten sowie zur Klassifizierung und Gleichmachung vieler ähnlicher Individuen als Bedingungen für Kontrolle und Nutzbarmachung (vg. ebd., 190ff.). Die Disziplin ist die Kunst der Kombination der Kräfte zu maximaler Effizienz durch räumliche Anordnung und zeitliche Einteilung bzw. Synchronisierung (vg. ebd., 212), wodurch eine Produktivkraft entsteht, die leistungsfähiger ist als die Summe ihrer einzelnen Elemente (vg. ebd., 211).

Die Überwachung beruht zwar auf Individuen, aber sie wirkt wie ein Beziehungsnetz, das das Ganze mit Machtwirkungen durchsetzt als pausenlose Überwachung der Überwacher (vg. ebd. 228).

Eine Rationalisierung und Perfektionierung der Kontrolle mittels architektonischer Aufteilung des Raumes bietet das Panopticon²³ (vg. ebd., 251ff. u. Kurz 2005, 94ff.). Es handelt sich um ein kreisrundes Gebäude, auf dessen Radius die Zellen (oder auch Plätze) der Insassen so angeordnet sind, dass die Insassen sich nicht gegenseitig sehen können, etwa durch Einbau von Trennwänden. Sie können aber vom Kontrolleur, der im Zentrum sitzt, jederzeit beobachtet werden. Die Insassen können aber nicht wissen, ob sie gerade beobachtet werden oder nicht, weil die Bewacherloge mit Jalousien verdeckt²⁴ ist. Dieses Prinzip lässt sich auf Gefängnisse, Hospitäler, Irrenanstalten, Kasernen, Fabrikhallen und Schulen anwenden – jeweils in abgewandelter Form (vg. Foucault 1994, 258 u. Kurz 2005, 96). Im Panopticon ist der Insasse immer Objekt einer Information, niemals Subjekt einer Kommunikation (vg. Foucault 1994, 257). Das Prinzip der Macht liegt in der Struktur, in der räumlichen

²³ Das Panopticon geht auf Jeremy Benthams architektonische Idee des „Inspection-House“ von 1791 zurück.

²⁴ Heute ist dieses Prinzip noch effizienter verwirklicht, indem nicht nur davon auszugehen ist, dass prinzipiell jeder öffentliche Raum durch Kameras überwacht wird, sondern jede(r) jede(n) mit Foto- bzw. Kamera-Handy immer und überall unbemerkt aufnehmen und die Aufnahmen annähernd synchron im Internet für jede(n) zugänglich machen kann.

Anordnung, und weniger in den Personen (vg. ebd., 259). Die Prinzipien des Panopticons sind Isolierung der Individuen voneinander, Entpersönlichung der Macht- und Herrschaftsstrategien (vg. Kurz 2005, 100), individualisierende Beobachtung²⁵, Charakterisierung und Klassifizierung (vg. Foucault 1994, 261).

„Eine wirkliche Unterwerfung geht mechanisch aus einer fiktiven Beziehung hervor, so dass man auf Gewaltmittel verzichten kann. [...] Die Wirksamkeit der Macht und ihre Zwingkraft gehen sozusagen auf ihre Zielscheibe über. Derjenige, welcher der Sichtbarkeit unterworfen ist und dies weiß, übernimmt die Zwangsmittel der Macht und spielt sie gegen sich selber aus; er internalisiert das Machtverhältnis, in welchem er gleichzeitig beide Rollen spielt; er wird zum Prinzip seiner eigenen Unterwerfung.“ (ebd., 260)

Das panoptische Schema eignet sich zur Ausbreitung im Gesellschaftskörper mit dem Ziel, die gesellschaftlichen Kräfte zu steigern, z. B. durch Erhöhung der Produktion, wirtschaftliche Expansion und Effizienzsteigerung, Ausdehnung der Bildung etc. (vg. ebd., 267)

„Demokratie ist die Herrschaftsform der panoptisch gezwiebelten selbstregulativen Subjekte, die begierig nach den marktwirtschaftlichen Zumutungen lechzen, auf eine Art kapitalistisches Wurstschnappen getrimmt sind und ins Korsett einer apparativen Umwelt gezwängt ‚frei‘ miteinander umgehen. Leute also, die selbstbestimmt gerade dadurch sind, dass sie als Pawlowsche Hunde bei den Klingelzeichen der Systemimperative mit Speichelfluss reagieren [...]. Demokratie ist somit nichts anderes als *geronnene Diktatur* [...]“ (Kurz 2005, 102; Hervorh. i. Orig.)

Das Panopticon ist eine vielseitig einsetzbare politische Technologie (vg. ebd., 264) und eine „[...] Maschinerie einer sich verheimlichenden Macht“ (Foucault 1994, 261). Auf diese Weise wird eine subversive Wirkung der Macht auf die Individuen ermöglicht, die sich als Optimierung ihrer Integration in die bürgerliche Ordnung bemerkbar macht. Dieses subversive Einschleichen erfolgt durch „heimtückische“ (!) Vergegenständlichung der Objekte der Machtausübung und Formierung eines Wissens über die unterworfenen Subjekte

²⁵ Die individualisierende Beobachtung wird immer weiter optimiert; zum Beispiel läuft zur Zeit ein Modellversuch des Bundeskriminalamts am Mainzer Hauptbahnhof, bei dem in Echtzeit über Kameraerfassung und Computerauswertung Gesichtserkennungen durchgeführt werden (vg. unipress 2006, 9)

(vg. ebd., 283). Die Disziplinen unterlaufen das formell geltende Recht, das Egalität zu garantieren vorgibt. Denn die Disziplinen wirken asymmetrisch und schließen Gegenseitigkeiten²⁶ systematisch aus (vg. Foucault 1994, 284 u. 285). Doch da dieses System der Disziplinen nur unter Beteiligung und anteiligem Agieren jedes und jeder Einzelnen funktioniert, ist eine Unterwanderung der integrierenden Systemwirkungen durch die dem System (scheinbar) Unterworfenen prinzipiell möglich, also als Subversivität latent gegenwärtig.

Einer der Orte, an dem Disziplinarmethoden zum Einsatz kommen, ist die Schule, in der permanente Kontrolle, lückenlose Überwachung und die Beurteilung jedes und jeder Einzelnen durch quantitative Benotung eingeführt wurden.

In der Prüfung wird die Überwachungstechnik mit der Normalisierung kombiniert, wobei Machtverhältnisse und Wissensbeziehungen überlagert werden (vg. ebd., 238). Das Auftreten einer Pädagogik als Wissenschaft wird durch die Prüfungstechnologie begründet (vg. ebd., 241).

Ab der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts kommen zusätzlich zu den individualisierenden Disziplinartechnologien auch noch Machttechnologien zum Einsatz, die nicht auf den (die) Einzelne(n), sondern auf die Bevölkerung²⁷ zielen (vg. ders. 2005b, 230). Im Gegensatz zur anatomischen Politik der Disziplinarmacht, die auf die Disziplinierung des Körpers zielt, handelt es sich bei den Machttechnologien, die sich auf die Regulierung der Bevölkerung beziehen, um Biopolitik. Die Sexualität ist als Bindeglied zwischen diesen beiden Technologien zu sehen und liegt an der Grenzlinie von Disziplinierungs- und Regulierungsformen (vg. ebd., 232).

Die Entdeckung der Bevölkerung als Ressource und Reichtum im modernen Staat des 18. Jahrhunderts macht die Bio-Macht zum konstitutiven Element bei der Entwicklung des Kapitalismus (vg. Sarasin 2005, 161 u. Foucault 2006, 136). Denn durch die Anwendung geeigneter Machtmechanismen soll die Bevölkerung zum Wachsen gebracht und gestärkt werden sowie gleichzeitig ihre Nutzbarkeit und Gelehrigkeit gesteigert werden, ohne dass dabei ihre Unterwerfung erschwert wird (vg. Foucault 1994, 177 u. 280). Außerdem erfolgt

²⁶ Vg. die einseitige Sichtbarkeit im Panopticon, die eine Falle für die sichtbaren Insassen ist (vg. ebd., 257). „Dass die Sichtbarkeit ‚eine Falle‘ ist [...], kann als Foucaults Quintessenz pädagogischer Subjektivierungspraktiken verstanden werden.“ (Messerschmidt 2006, 300)

²⁷ Hierzu Foucaults Definition für Bevölkerung: „Die Bevölkerung ist eine Gruppe, die nicht einfach nur aus vielen Menschen besteht, sondern aus Menschen, die von biologischen Prozessen und Gesetzen durchdrungen, beherrscht und gelenkt sind. Eine Bevölkerung hat eine Geburtenrate, eine Alterskurve, eine Alterspyramide, eine Sterblichkeitsrate und einen Gesundheitszustand. Eine Bevölkerung kann zugrunde gehen oder sich entwickeln.“ (ders. 2005b., 231)

eine Verlagerung der Seelenführung der Menschen von kirchlichen Autoritäten auf wissenschaftliche Experten, wie Mediziner, Psychologen und Pädagogen. Damit geht eine Veränderung und Anpassung der Datenerhebungstechniken, insbesondere über das Sexual- und Hygieneverhalten, von der Beichte auf wissenschaftliche Befragungs- und Erhebungsmethoden einher (vg. Sarasin 2005, 161). Sexualität ist in ihrem Ursprung bürgerlich (vg. Foucault 2006, 125) und um den Sex zieht sich durch die gesamte Geschichte bürgerlicher Gesellschaft keine Zensur oder Unterdrückung, sondern im Gegenteil, ein systematischer Anreiz zum Diskurs (vg. ebd., 39). Das Wissen vom Subjekt²⁸ hat im Diskurs des Sexes seine Entfaltung finden müssen als Funktion von Machttechniken, die diesem Diskurs immanent sind (vg. ebd., 73). Die Machttechniken verfügen in ihrer produktiven Effizienz über strategischen Reichtum und sind nicht repressiv, sondern reizen mit subtilen und raffinierten Mechanismen zum Diskurs an (vg. ebd., 87). Die Macht scheint annehmbar und akzeptabel nur, indem ihre zynische Form verborgen bleibt und nur ihre negative Ausprägung in Form von Recht, Gesetz und Verbot wahrgenommen wird. Dadurch wird ein Anschein von, wenn auch eingeschränkter, Freiheit aufrechterhalten.

Seit dem 19. Jahrhundert gründen die bürgerlichen Gesellschaften informell auf Norm, auch wenn sie sich formal an Gesetzen orientieren (vg. ders. 2005b, 237). Die Instrumente dieser Normalisierung sind soziale Kontrolle und die Humanwissenschaften. Durch Macht- und Wissensverfahren werden Prozesse des Lebens, wie Verbesserung von landwirtschaftlichen Techniken und Erziehung zu besserem Hygieneverhalten, kontrolliert und modifiziert (vg. ders. 2006, 137). Eine Ausrichtung und Abstimmung des Verhaltens jedes und jeder Einzelnen an der Norm wird zur Überlebensbedingung für die gesamte Gattung. Gleichzeitig sind dauerhaft systematisch regulierende und korrigierende Mechanismen notwendig, um die Subjekte an der Norm auszurichten. Die Normalisierungsmacht funktioniert durch Qualifizierungen, Messungen, Abschätzungen und Abstufungen (vg. ebd., 139).

Die Veränderungen der Machttechnologien korrelieren mit der Entwicklung des Kapitalismus in bürgerlicher Gesellschaft. Beide stehen in einem gegenseitigen Kausalitätsverhältnis, denn der Kapitalismus hat seinerseits die Machttechnologien hervorgebracht, so wie die Machttechnologien ihrerseits den Kapitalismus ermöglicht haben (vg. ders. 2005b, 238).

²⁸ Vg. Abschnitt 3.2.1 dieser Arbeit mit Fußnote 20: Foucaults Definition für *Subjekt*

3.2.2.2 Reziprokes Begründungsverhältnis von Macht und Gegenmacht

Im vorangegangenen Abschnitt wurde das gegenseitige Bedingungsverhältnis von Macht und Gegenmacht bereits mit dem Hinweis darauf, dass das System der Disziplinen nur unter Beteiligung und anteiligem Agieren jedes und jeder Einzelnen funktioniert, angedeutet. Dies ist eine Erkenntnis, zu der Foucault in *Überwachen und Strafen* kommt, einer „[...] Genealogie²⁹ des heutigen Wissenschaft/Justiz-Komplexes [...]“ (Foucault 1994, 33), die auf mehreren hundert Seiten das moderne Subjekt fast durchgängig aus der Perspektive des Unterworfen- und Abhängig-Seins betrachtet.

Trotz (oder gerade wegen?) dieser Perspektive gibt es einen kurzen Passus in diesem Buch, der sich wie eine Subversion der Aufklärung im Sinne von *Habe Mut, Verbrechen gegen ungerechte Gesetze zu begehen* liest (vg. ebd., 374ff.). Hier wird die Kehrseite einer einseitig verstandenen Subjektivität als Unterworfene offenbar, wegen der sich deren widerständige Seite beginnt, selbständig zu machen und sich gegen die Herrschaftsstrukturen aufzulehnen.

Ein Jahr später wird Foucault in *Der Wille zum Wissen* deutlicher: „Wo es Macht gibt, gibt es Widerstand.“ (ders. 2006, 96). Denn die Möglichkeitsbedingungen der Macht liegen nicht in einem Zentrum, sondern in Kräfteverhältnissen, die dauernd instabile und lokale Machtzustände erzeugen (vg. ebd., 93ff.). Es gibt keine Zweiteilung in Herrscher und Beherrschte, sondern die Macht kommt von unten (vg. ebd., 95). Der Widerstand liegt in diesem relationalen Netz der Machtverhältnisse niemals außerhalb der Macht, sondern in den Widerstandspunkten, die überall im Machtnetz vorhanden und für dieses konstitutiv sind (vg. ebd., 96).

„Wie das Netz der Machtbeziehungen ein dichtes Gewebe bildet, das die Apparate und Institutionen durchzieht, ohne an sie gebunden zu sein, so streut sich die Aussaat der Widerstandspunkte quer durch die gesellschaftlichen Schichtungen und die individuellen Einheiten.“ (ebd., 97)

Doch Foucault interpretiert die Denkfigur einer Macht, die gleichzeitig ihre eigene Gegenmacht enthält, nicht als dialektische, sondern diagnostiziert die bürgerliche Gesellschaft als paradoxe, weil sie ihre seit dem 18. Jahrhundert erfundenen Machttechnologien, die von Recht und Gesetz unabhängig und diesen parallel sind, aus Angst vor ihren Auswirkungen

²⁹ „Die genealogisch aufgefasste Historie will nicht die Wurzeln unserer Identität wieder finden [...] vielmehr möchte sie alle Diskontinuitäten sichtbar machen, die uns durchkreuzen.“ (ders. 1978d, 106)
„Eine Genealogie ist eine historische Auflösung selbstverständlicher Identitäten [...] sie impliziert nicht automatisch die Ablehnung des Analysierten. In der genealogischen Kritik geht es nicht direkt um die verbindliche Wahrheit oder Falschheit [...]“ (Geuss 2003, 152ff.) sondern um die Entstehungsbedingungen von Identitäten.

selbst unterwandert, indem sie versucht, diese doch wieder in Recht und Gesetze zu kodieren (vg. ebd., 108).

Später (1982) nimmt Foucault in *Subjekt und Macht* (vg. ders. 2005c) eine Perspektive ein, die auf die Freiheit der Subjekte fokussiert. Er fasst seine Arbeit der letzten 20 Jahre als Bemühung um eine Geschichte der Subjektivierungsformen des Menschen in bürgerlicher Gesellschaft zusammen, zu denen er die Objektivierungsformen untersucht habe, die den Menschen zum Subjekt machen (vg. ebd., 240). Als Ausgangspunkt soll der jeweilige Widerstand gegen die verschiedenen Formen der Macht dienen (vg. ebd., 243).

Macht kann nur über freie Subjekte ausgeübt werden, andernfalls würde es sich um Gewalt und Zwang handeln. Deshalb bedingen sich Macht und Freiheit gegenseitig (vg. ebd., 257). Die notwendige Bedingung für Macht ist das Vorhandensein freier Subjekte (vg. ebd., 255), deren Widerstand auf die bestehende Ordnung stabilisierend wirkt, indem die Machtbeziehungen daran gehindert werden, durch ungebremste Expansion in eine Gewaltbeziehung überzugehen (vg. ebd., 257).

3.2.3 Subversion als Verweigerung von Identität

Da die modernen Machtstrukturen die Subjekte einem doppelten politischen Zwang der Individualisierung und Totalisierung aussetzen, geht es nicht darum herauszufinden, sondern abzulehnen, was man ist. Sich vorzustellen und zu konstruieren, was man sein könnte, ist eine Strategie, sich diesem Zwang zu entziehen (vg. ebd., 250). Die Subjekte können sich durch die Zurückweisung der vom Staat aufgezwungenen Form von Individualisierung und durch eine Suche nach neuen Formen der Subjektivierung vom Staat befreien (vg. ebd., 251). Diese Strategie entspricht einer moralischen und politischen Haltung, die es darauf anlegt, „[...] nicht dermaßen regiert zu werden“³⁰ (ders. 1992, 12). Das ist gleichbedeutend mit einer Ablehnung bestehender Normalitätskriterien, die im Geflecht der vorherrschenden Machtbeziehungen vorgeblich universelle Geltung haben. Gleichzeitig kommt dies einer Weigerung gleich, sich auf ein Wissen zu beziehen, das selbst Teil vielfältiger Machtstrukturen ist (vg. Lemke 2002, 357). Das heißt aber nicht, dass damit etwa eine Möglichkeit bestünde, zu einer autonomen Subjektivität zu kommen, denn diese entsteht immer nur innerhalb der Machtverhältnisse, „[...] ist weder autonom noch determiniert [...]“

³⁰ Vg. dazu auch Abschnitt 3.3.2 dieser Arbeit: Sich selbst regieren zu können, ist die Voraussetzung dafür, nicht dermaßen regiert zu werden.

(Dzierzbicka / Sattler 2004, 128). Aber dem Subjekt eröffnet sich die Möglichkeit, die eigenen Konstitutionsbedingungen ein Stück weit zu durchschauen.

Foucaults subversives Konzept besteht darüber hinaus in der Abweisung, sich als politische Theorie, die den Anforderungen der normativen Auskunftspflicht gerecht wird, zu identifizieren. Theorie dient „nur“ dem Aufzeigen von Willkürlichkeit und Kontingenz, um angebliche Universalitäten in Frage zu stellen. Für das subversive Konzept selbst gibt es allerdings keine Theorie, wodurch dieses problematisch wird. Es kann daher nur experimentell sein und muss sich ständig selbst in Frage stellen (vg. Lemke 2002, 358 u. Foucault 1992, 36ff.). Ein möglicher Ausweg aus der Sackgasse, dass für eine solche Kritik der Kritik weder die Anerkennung noch die Ablehnung der gegebenen Verhältnisse möglich ist, wäre, neue Strategien zur Produktion von Wahrheit zu etablieren (vg. Lemke 2002, 367). Doch das Problem ist, dass nicht gewährleistet ist, dass diese freier, gerechter und egalitärer als die gegebenen sein werden. Dieses Risiko ist eine Eigenschaft dieser Form von Subversion, ist Teil des Spiels, das gespielt und gleichzeitig nicht akzeptiert wird, indem es anders gespielt wird (vg. ebd., 369).

3.3 Zur Bildung bei Foucault

In diesem Abschnitt wird ein Versuch der Annäherung an das Konzept der Bildung in Foucaults Reden und Schriften unternommen. Es gibt zwar zahlreiche Bezüge zu Bildungseinrichtungen und einem Machttyp, der in bürgerlicher Gesellschaft über Erziehung und Bildung wirkt (vg. Foucault 1994), meist aber nur aus der einseitigen Perspektive, die Bildungsinstitutionen mehr oder weniger als Dressureinrichtungen auffasst (vg. Lemke 2002, 115). Hier soll jedoch die Frage nach Bildungsprozessen im Vordergrund stehen, bei denen ein stärkeres Element der Eigenbeteiligung der Subjekte im Mittelpunkt steht.

3.3.1 Bildung als transformierende Erfahrung

Ein Bildungsprozess kann als verändernde Erfahrung aufgefasst werden, bei dem eine doppelte Differenz wahrnehmbar ist: Diejenige zu sich selbst als Veränderung im eigenen Selbst und diejenige zur Welt, die auch in der Erfahrung noch fremd bleibt (vg. Schäfer 2005, 157ff. u. 163).

Eine solche Erfahrung kann etwa durch das Lesen eines Buchs zustande kommen, wenn man nach der Lektüre ein Anderer oder eine Andere ist als vorher oder sein Verhältnis zu anderen Dingen oder anderen Menschen ändert (vg. Foucault 1996, 34).

Würde man Wissenschaft als eine Erfahrung auffassen, innerhalb derer das Subjekt verändert wird, dann würde die wissenschaftliche Praxis zugleich das Subjekt der Wissenschaft und das Objekt der Erkenntnis konstituieren (vg. ebd., 47). Damit müsste das Vorhandensein einer feststehenden vorgängigen Wahrheit angezweifelt werden, aber die spezifische Regelmäßigkeit der Geschichte einer Serie kollektiver rationaler Erfahrungen anerkannt werden, aus denen sowohl das erkennende Subjekt als auch das erkannte Objekt hervorgehen (vg. ebd., 48). Das Subjekt wird bei der Arbeit der Erkenntnis von Objekten einem Prozess der Veränderung unterworfen. Dieser Prozess ist für Foucault *Wissen*³¹ (vg. ders. 1996, 52). Beim Eintreten in einen bestimmten Objektbereich, bzw. der Umwandlung von Erfahrungen in Erkenntnisobjekte, konstituieren sich die Menschen als Subjekte mit einem festen vorgegebenen Status. Beispiele sind u. a. die Konstitution des vernünftigen Subjekts mit der Erkenntnis des Wahnsinns oder die Konstitution des arbeitenden Subjekts mit der Erkenntnis der Ökonomie. Es zeigt sich „[...] Überall dieses Phänomen, dass der Mensch ins Innere seines eigenen Wissens eingeht.“ (ebd., 53)

Die Menschen konstituieren sich in einer unendlichen und vielfältigen Serie unterschiedlicher Subjektivitäten, indem sie ständig in einen Prozess eintreten, der sie als Objekt begründet und sie dabei umgestaltet (vg. ebd., 85). Die Menschen arbeiten an sich selbst und stellen sich bei ihren Erfahrungen selbst in Frage, wenn sie die Objekte ihrer Analysen konstituieren. Durch die Wissenschaften vom Leben, wie beispielsweise die Biologie, schuf sich der Mensch die Möglichkeit, durch die Konstitution eines bestimmten Wissens auf sich selber einzuwirken (vg. ebd., 51). Neben dieser Transformation des Subjekts durch die Konstitution eines Wissens, ist es auch möglich, dass das Subjekt sich durch Grenzerfahrungen wie z. B. Wahnsinn, Tod, Verbrechen transformiert. Wenn der Mensch diese Grenzerfahrungen in Erkenntnisobjekte verwandelt, entstehen Berührungspunkte zwischen beiden Bereichen (vg. ebd., 53).

Die Selbstkonstitution der Menschen in einer unendlichen und vielfältigen Serie unterschiedlicher Subjektivitäten, bei der die Subjekte ständig in einen Prozess eintreten, der

³¹ *Wissen* sind alle Erkenntnisverfahren und Erkenntniswirkungen, die in einem bestimmten Moment und in einem bestimmten Gebiet akzeptabel sind (vg. ders. 1992, 32). Wissen steht mit Macht in einem reziproken Konstitutionsverhältnis (vg. ebd., 33). Es gibt immer Verschränkungen zwischen Erkenntniselementen und Zwangsmechanismen, indem bestimmte Erkenntniselemente Machtwirkungen hervorbringen und „[...] ein bestimmtes Zwangsverfahren rationale, kalkulierte, technisch effiziente Formen und Rechtfertigungen annimmt.“ (ebd., 31) – z. B. Positivismus, Objektivismus, Technizismus etc.

sie als Objekt begründet und sie dabei umgestaltet, enthält Analogien zum Subjektbegriff, der sich aus dem Zusammenwirken innerhalb von Machtverhältnissen ergibt, in denen Subjekte sowohl geformt werden als auch selbst Macht formen (vg. 3.2.1 dieser Arbeit mit Fußnote 16). Der hier vorgelegte Begriff des Subjekts kollidiert daher in mehrfacher Weise mit einer Auffassung von Subjektivität aus einer Aufklärungstradition, in der das Subjekt als autonome und klar abgrenzbare Einheit aufgefasst wird:

- Das Subjekt ist autonom nur innerhalb heteronom vorbestimmter Grenzen;
- Das Subjekt ist nur klar abgrenzbar (auch gegen sich selbst) in einem willkürlich herausgegriffenen statischen Zeitraster;
- Das Subjekt konstituiert mit der Erweiterung seiner Autonomiespielräume zugleich die Steigerung und Verfestigung seiner heteronomen Beschränkungen.

3.3.2 Bildung als Selbstsorge

Die Ausgangsfrage Foucaults, mit der er zum Thema der Selbstsorge (oder „Sorge um sich“) kam, richtete sich auf die Möglichkeit einer Form der Selbstsubjektivierung, die im Modus der Selbstsorge vorgenommen wird (vg. Sarasin 2005, 190). Er geht davon aus, dass das Subjekt sich selbst verändern muss, um sich in ein Verhältnis zur Wahrheit setzen zu können, d. h. um Zugang zur Wahrheit bekommen zu können. Das Subjekt gelangt durch Arbeit, die es an sich leistet, also durch Bildung, zu einer aktiven und ethischen Form der Selbstkonstituierung (vg. Reichenbach 2004, 191). Bei der Wandlung des Subjekts spielen spirituelle Praktiken eine Rolle, mit deren Hilfe das Subjekt ein neues Verhältnis zu sich selber einnehmen kann (vg. Sarasin 2005, 192). Dies ist wichtig, weil in der Veränderung des Verhältnisses zu sich selbst ein möglicher (und vielleicht der einzige) Ausgangspunkt für Widerstand gegen politische Macht begründet ist. Die spirituellen Praktiken, die auf antike Selbstpraktiken zurückgehen, sind ein Mittel, um zu Selbsterkenntnis und damit auch zu Bewusstsein zu gelangen (vg. ebd., 193). Durch diese „Technologien des Selbst“, mit denen sich das Subjekt selbst regiert, kann Selbstbeherrschung erlangt werden. Diese durch Übungen unterlegten Prozesse der Selbstfindung werden zu einer Kultur der Lebenskunst, in der das Selbst im Mittelpunkt steht und auf das Ziel einer Lebensführung unabhängig von äußeren Regeln hinarbeitet (vg. ebd., 196).

Da aber eine Anleitung durch spirituelle Lehrmeister unterstellt wird und offensichtlich ist, dass spirituelle Praktiken speziellen Regeln (oder zumindest Riten, bzw. einem Set von Selbstpraktiken) folgen, wird in diesen Überlegungen die Anerkennung von und

Unterordnung unter einen entsprechenden normativen Rahmen vorausgesetzt. Das Subjekt sieht sich dem unentrinnbaren Paradox ausgesetzt, dass es sich für diesen Rahmen schon entscheiden muss, bevor es durch entsprechende spirituelle Praktiken die für eine selbstbestimmte Entscheidung notwendige Selbsterkenntnis und Bewusstseinsreife erlangen konnte.

Entsprechend wurde Foucault auch Irrationalismus vorgeworfen und seiner Gegenwarts kritik politische Gefährlichkeit bescheinigt, weil sie auf ästhetischen statt auf rationalen Kriterien beruhe (vg. Lemke 2002, 19ff.)³².

Da aber andererseits in Foucaults Denken alle ethischen und/oder spirituellen Praktiken immer nur innerhalb des vorgegebenen politischen Rahmens mit entsprechenden Normen und im Kontext der gegebenen Machtbeziehungen stattfinden können, wird ohnehin schon ein normativer Rahmen für jede mögliche Form der Selbst-Bildung des Subjekts vorausgesetzt (vg. Dzierzbicka / Sattler 2004, 131). Selbst-Bildung durch spirituelle Praktiken ist dann wohl eher als Experiment zu verstehen, in dem innerhalb des vorgegebenen Rahmens mit einem alternativen normativen Rahmen experimentiert wird.

Das „Selbstsorgeselbst“ hat andererseits viele Parallelen mit dem lebenslang lernenden unternehmerischen Selbst, das als Arbeitskraftunternehmer(in) in der globalen „jede(r)-gegen-jede(n)“-Konkurrenz antritt. „Beide sind verwickelt in Aktivitäten des permanenten *Sich-Messens*, des *Sich-Behauptens*, des *Sich-Verbesserns*, *Sich-Entfaltens* und *Sich-Verwaltens*.“ (Reichenbach 2004, 198; Hervorh. i. Orig.) Diese Selbsttechniken und die Möglichkeiten der neoliberalen Ausschachtung (vg. Dzierzbicka / Sattler 2004) offenbaren die dunkle Seite des Selbstsorgekonzepts, das auch als Selbstregierung verstanden werden kann und bei dem sich die Absicht, „nicht dermaßen regiert zu werden“ gegen das eigene Selbst wenden müsste (vg. Abschnitt 3.2.3 dieser Arbeit, sowie den hier folgenden Abschnitt 3.4 mit Fußnote 33).

3.4 Zum Verhältnis von Subversion und Bildung bei Foucault

Eine vielleicht eher unerwartete Verbindung von Subversion und Bildung bei Foucault ergibt sich aus der Tatsache, dass es sich bei Subversion als Überschreitung um eine Erfahrung handelt. Daher gibt es eine Beziehung zu Bildung, die als transformierende Erfahrung aufgefasst werden kann. Da Wissen und Macht in einem reziproken Kausalitätsverhältnis stehen (vg. Foucault 1992, 33) und untrennbar miteinander verbunden sind, sind die

³² Lemke legt eine Sammlung von Reaktionen auf die Arbeit Foucaults vor und bezieht sich hier auf Habermas.

Transformationen, die bei Überschreitungen erzeugt werden, immer auch in Machtbeziehungen verstrickt, bzw. bei Transformationen werden Machtbeziehungen mitkonstituiert. Gleichzeitig wird Widerstand erzeugt, denn „[w]o es Macht gibt, gibt es Widerstand.“ (ders. 2006, 96). Der Widerstand liegt nie außerhalb der Macht. Mittelbar stehen Bildung und Subversion also in einem gegenseitigen Begründungsverhältnis, da Subversion (als Überschreitung) Bildung (als transformierende Erfahrung) immer miterzeugt und Bildung in ihrer Verstrickung mit Macht immer auch Subversion erzeugt.

In analoger Weise ist Subversion als Überschreitung mit Bildung als Selbstsorge verknüpft, denn Selbstbildung ist als Selbsttransformation, also auch als eine transformierende Erfahrung aufzufassen.

Doch es gibt auch Verbindungen zwischen Bildung als Selbstsorge und Subversion als Verweigerung von Identität. Erstens operieren beide in einem experimentellen Modus. Das subversive Konzept deshalb, weil es sich auf keine Theorie berufen kann (vg. Lemke 2002, 358 u. Foucault 1992, 36ff.). Die Selbstbildung als Selbstsorge operiert im experimentellen Modus, weil für die jeweils eingesetzten Praktiken im Voraus nicht entscheidbar ist, ob sie emanzipatorische Wirkung haben oder die Verstrickung in bestehenden Machtverhältnissen verfestigen werden.

Zweitens gibt es eine Beziehung zwischen Subversion und Bildung als Selbstsorge vor dem Hintergrund, nicht dermaßen regiert werden zu wollen. Für Subversion als Verweigerung von Identität ist diese moralische und politische Haltung die Motivationsgrundlage, um sich normalisierten Subjektivierungsformen zu entziehen (vg. Sarasin 2005, 190). In Bildung als Selbstsorge wird diese Haltung praktisch, indem das Subjekt aktiv daran arbeitet, den gegebenen Machtbeziehungen Alternativen für seine eigene Entwicklung entgegenzusetzen und sich dem vorgegebenen Rahmen so weit wie möglich zu entziehen (vg. Reichenbach 2004, 191). Aber diese Strategie kann dazu führen, dass die Verstrickungen in bestehenden Machtverhältnissen nur perfektioniert werden, indem die selbst motivierten Praktiken der Selbstbildung so vom System vereinnahmt werden, dass die Zwangsmechanismen, die auf die bürgerliche Ordnung stabilisierend wirken, den Subjekten weitgehend verborgen bleiben. Dann glauben die Subjekte, freiwillig oder sogar widerständig zu handeln und verfestigen dabei ungewollt ihre Zwangslage (vg. Dzierzbicka / Sattler 2004). Es wird sich aber nicht vermeiden lassen, dass die Subjekte *von selbst* ihre auf diese Weise aufgezwungene Autonomie hinterfragen (vg. ebd., 129) und dann zumindest stückweise durchschauen, dass sie sich freiwillig selbst unterwerfen. Es ist absehbar, dass sie im Zweifelsfall eher das System in Frage stellen werden als sich selbst. Falls sie doch sich selbst als *Sich-selbst-Regierende* in

Frage stellen, ist mit pathologischen Reaktionen³³ zu rechnen, die als Massenerscheinung die Stabilität der spätbürgerlichen Ordnung ggf. noch mehr gefährden als Subversion. Wenn Subversion als Verweigerung von Identität in Bildung als Selbstsorge praktisch wird, dabei aber wiederum umgedeutet und von den Systemimperativen spätbürgerlicher Gesellschaft vereinnahmt wird, kommt es ggf. zu äußerst fragwürdigen paradoxen Konstellationen, die für die Individuen zu Pathologien und für die bestehende Ordnung zur Bestandsgefährdung führen können.

Allerdings funktioniert der aktuelle globale Reformprozess, der die Individuen auf Selbstführungsmethoden festnagelt, gerade durch die Verdrängung der Widersprüche, die dabei aufkommen (vg. Messerschmidt 2006, 304).

Die offensichtlichste Verbindung zwischen Subversion und Bildung hat Foucault selbst expliziert bei seiner Analyse der Disziplinarmacht, „[...] welche die Objekte ihrer Machtausübung insgeheim heimtückisch vergegenständlicht;“ (Foucault 1994, 283). Die Verbindung zu Bildung knüpft Foucault, indem er als einen der Orte, an dem die Disziplinarmacht zum Einsatz kommt, die Bildungsinstitutionen der bürgerlichen Gesellschaft ausmacht (vg. ebd., 203ff. u. 214 u. 227 u. 258). Da diese Macht so wirkt, dass die ihr (nicht nur in den Bildungsinstitutionen) Unterworfenen die Zwangsmittel verinnerlichen und gegen sich selbst ausspielen, so dass sie zum Prinzip ihrer eigenen Unterwerfung werden (vg. ebd., 260), lässt sich folgern, dass die Subjekte in den Bildungsinstitutionen von der Disziplinarmacht vereinnahmt und in die bestehende Ordnung integriert werden. Im Unterrichtssystem werden die Rollen der Subjekte qualifiziert und festgelegt. Der Diskurs mit seiner Macht und seinem Wissen wird verteilt und angeeignet (vg. ders. 1991, 30). Dies entspricht einer integrierenden Wirkung der Macht in Bildungsinstitutionen, die die bürgerliche Ordnung stabilisiert, indem die freie Entfaltung der Individuen unter Mitwirkung derselben unterdrückt und hintertrieben wird. Gleichzeitig wird in einer Gegenbewegung die freie Entfaltung angereizt, indem die zu Wissensobjekten degradierten Subjekte in freiem Diskurs Informationen über sich selbst offenbaren sollen, die nur dann einen Wert haben

³³ Die Subjekte befinden sich in einer „double-bind“-Situation: Sie müssen sich selbst bekämpfen, wenn sie als *Sich-selbst-Regierende* nicht dermaßen regiert werden wollen. Sie sehen sich widersprüchlichen Anforderungen ausgesetzt, die sie an sich selbst richten.

Bei den folgenden Bestandteilen einer „double-bind“-Situation ist der Andere das Subjekt selbst, wenn es sich *auf heteronome Weise* selbst regiert: Ein Individuum steht in einer engen Beziehung, in der es sich gezwungen fühlt, die Mitteilungen des Anderen richtig aufzufassen und präzise zu reagieren. Der Andere äußert gleichzeitig zwei verschiedene Mitteilungen, wobei eine die andere negiert. Das Individuum kann nicht auf die Ebene der Metakommunikation ausweichen.

„Double binds“ werden als Beziehungsmuster identifiziert, das der pathologischen Kommunikation der Schizophrenie zu Grunde liegt (vg. Watzlawik et al. 1974, 171ff.).

können, wenn sie nicht erzwungen, also nicht determiniert werden, und wenn der Subjektstatus der „Wissensobjekte“ anerkannt wird. Dadurch werden die Voraussetzungen für Bildung durch die Strategien der Macht, mit denen die Subjekte eigentlich von der bestehenden Ordnung vereinnahmt und auf Objektstatus reduziert werden sollten, erzeugt. Bildung wird durch genau die Kräfte ermöglicht, durch die sie doch eigentlich eingedämmt werden sollte. Subversivität als latent vorhandene und potentielle Subversion muss hingenommen werden, da mit ihrer Vernichtung auch der die bestehende Ordnung bedingende Subjektstatus der Individuen vernichtet wäre.

4 Versuch einer Zusammenführung der beiden Herangehensweisen zur Subversion der Bildung von Koneffke und von Foucault

Mit dem hier vorliegenden Kapitel wird keineswegs beabsichtigt, die beiden Herangehensweisen Koneffkes und Foucaults zur Deckung zu bringen. Im Gegenteil ist gerade der Vorteil von deren Unterschiedlichkeit mit ihren jeweiligen Eigenarten von Interesse, weil durch die entsprechenden Schwerpunktlegungen möglicherweise zusätzliche Erkenntnisse und Einblicke in Zusammenhänge gewonnen werden können, die bei einer getrennten Betrachtung verborgen bleiben würden. Darin liegt der Reiz, diese beiden eigenwilligen Herangehensweisen zusammen zu führen, wenn auch „nur“ (?) aus dem Blickwinkel von der Subversion der Bildung. Zusammenführen soll also heißen, den Blickwinkel erweitern und nicht, die unterschiedlichen Perspektiven bis zu Unkenntlichkeit zu vermischen. Hierzu sollen die jeweiligen Eigenarten der beiden Herangehensweisen zunächst in aller Kürze zusammenfassend herausgearbeitet werden.

4.1 Das Spezifische in Koneffkes Untersuchungen zur Subversion der Bildung

Für Koneffke ist das Bewusstsein über die gesellschaftlichen Ausgangsbedingungen ausschlaggebend. Alle Begrifflichkeiten können nur aus ihrem gesellschaftlich vermittelten Bezugsrahmen heraus verstanden werden. So ist beispielsweise Mündigkeit nicht als anthropologischer Begriff misszuverstehen, sondern nur im Kontext ihrer gesellschaftlichen Determinanten erklärbar – nämlich als *bürgerliche* Mündigkeit (vg. Koneffke 1994, 11). Von

hier aus entfaltet Koneffke mit Bezug auf seine geschichtliche Entstehung am Übergang von der Feudalgesellschaft zur bürgerlichen den vollen semantischen Gehalt dieses Begriffs einschließlich all seiner gesellschaftlich induziert verdrängten Anteile. Denn, was verborgen bleibt, ist, dass der Begriff der bürgerlichen Mündigkeit mit fortschreitender Konsolidierung bürgerlicher Gesellschaft immer weniger beim Wort genommen werden darf (vg. ebd., 9), sonst könnte die Differenz zwischen Anspruch und Realität unerträglich werden. Der Anspruch von Mündigkeit, die in ihrem Ursprung im speziellen auf emanzipatorische Bestrebungen gegen die Feudalherrschaft, prinzipiell gegen jede Herrschaft, zurückreicht, zielt auf Emanzipation und solidarisches Handeln. Die Realität spätbürgerlicher Mündigkeit steht hingegen unter dem Verwertungsimperativ kapitalistischen Wirtschaftens, der ökonomisch interagierende Subjekte fordert, die sich als Vertragspartnerinnen, Konsumentinnen, Privateigentümerinnen und Arbeitskraftunternehmerinnen den Marktbedingungen unterwerfen und sich freiwillig der menschlichen Grundbedürfnissen zuwider laufenden Konkurrenzsituation „jede(r)-gegen-jede(n)“ aussetzen.

Koneffke arbeitet die gesellschaftliche Funktion von Bildung unter diesen Prämissen heraus und zeigt, wie einerseits die Herrschaftsverhältnisse auf Bildung angewiesen sind, sich andererseits aber genau dadurch in Frage gestellt sehen. Mit anderen Worten: er zeigt, wie die Aufrechterhaltung der Reproduktionsbedingungen von Herrschaft durch Bildung aller Individuen die Infragestellung und Subversion eben dieser Reproduktionsbedingungen ermöglicht aufgrund der durch Bildung erworbenen Fähigkeiten, einschließlich Selbstbewusstseins.

Dabei kristallisiert sich in Bezug auf das Verhältnis von Subversion und Bildung die üblicherweise vernachlässigte, bzw. verdrängte, und im Dunkeln bleibende Konstellation heraus, dass Subversion und Bildung in bürgerlicher Gesellschaft in einem kontinuierlichen gegenseitigen Begründungsverhältnis zueinander stehen. Bildung, und mit ihr die Reproduktion von Machtverhältnissen, ist nur gleichzeitig mit Subversion, oder zumindest Subversivität, zu haben. Denn Subversion ist in der gesellschaftlichen Bestimmung von Bildung enthalten, weil die Bedingung der Möglichkeit von Bildung (wenn auch eingeschränkt) freie Subjekte sind. Das macht Bildung zum Angriffsobjekt seitens der herrschenden Ordnung, die aus Gründen ihrer Aufrechterhaltung darauf angewiesen ist, die Individuen zu integrieren: Die Bedingung der Möglichkeit von Subversion seitens der Subjekte muss aufrechterhalten werden bei gleichzeitiger Beschränkung dieser Möglichkeit. Ein Mittel dazu sind Bildungsrestriktionen, auch wenn sie im Gewande von Bildungsexpansionen daher kommen. Die Subtilität der Methoden kennzeichnet die

Integrationsbemühungen der bürgerlichen Gesellschaft, denn wenn die Methoden offensichtlich wären, müssten diese schließlich in repressive Gewalt umschlagen, womit die Stabilität der Ordnung wiederum gefährdet werden würde, weil damit die formal proklamierte existenznotwendige Autonomie der Subjekte ausgesetzt werden müsste. Trotz der Möglichkeitsbeschränkungen für Subversion durch die bürgerliche Ordnung bleibt Subversivität seitens der Subjekte erhalten, gerade dann, wenn die Gesellschaft in ihren Stabilisierungsbemühungen erfolgreich ist. Denn Subversion ist notwendig, insofern sie Bedingung der Möglichkeit für Innovationen und somit für die existenziell notwendige Expansion der Märkte ist. Gleichzeitig ist damit der Keim für die Infragestellung bürgerlicher Ordnung als Ganze gelegt, insbesondere, wenn die Reproduktionsprozesse in spätbürgerlicher Gesellschaft nach vernunftgeleiteter Beurteilung in weiten Bereichen als irrational diagnostiziert werden müssen, weil ihre Stabilisierungsbemühungen in einer Endlosschleife positiver Rückkopplung einen Kollaps herbeizuführen drohen. Die Kompetenzen zur vernunftgeleiteten Beurteilung dieser Zusammenhänge werden letztlich durch Bildung erworben.

Koneffke fokussiert auf die Freiheit der Subjekte inmitten ihrer gesellschaftlichen und systematischen Bedingtheit, um aus den gegebenen Bedingungen heraus ihre Möglichkeiten und Spielräume für Selbstbestimmung auszuloten (vg. Bierbaum 2004, 194). Seine Originalität liegt unter anderem darin, dass es dabei um Selbstbestimmung nicht trotz, sondern wegen der Bestimmtheit der Subjekte geht. Entsprechend geht es bei Subversion nicht um die vordergründig sich aufdrängende Frage, wie Subversion trotz bestehender Ordnungsverhältnisse möglich ist, sondern wie sie wegen dieser Verhältnisse in ihnen notwendig und untrennbar mit Bildung verknüpft ist. In bürgerlicher Gesellschaft sind Autonomie, Mündigkeit, Subversion und Bildung in Zwangsverhältnisse eingebunden, die mit dieser Einbindung das Potential der Negation eben dieser Verhältnisse enthalten (vg. Messerschmidt 2006, 305).

4.2 Das Spezifische in Foucaults Untersuchungen zur Subversion der Bildung

Bei Foucault gibt es nur sehr wenige direkt explizierte Bezüge zwischen Subversion und Bildung, und dennoch sind diese Konzepte auch bei ihm eng verknüpft. Beispielsweise verbindet er in seinen Überlegungen zur Überschreitung direkte Bezüge zu einer Kritik an der traditionellen aufklärerischen Auffassung von Subjektivität mit einer Kritik am Humanismus, bzw. an den Humanwissenschaften. Er betont dabei, dass seine Methode keine dialektische

sei, da er sein Denken von herkömmlichem Differenzdenken lösen möchte (vg. Foucault 1978, 32). Auch die Sprache ist als nicht-dialektische aufzufassen, die sich damit von der Subjektivität und mit dieser von der Bildung ablöst (vg. ebd., 45). Von hier aus scheint ein Rückbezug zu Bildung nicht mehr möglich zu sein, doch es handelt sich um eine Art Vorarbeit³⁴ zur Untersuchung der Subjektivierungsformen unter verschiedenen Ausprägungen von Macht, die er u. a. am Übergang von der feudalen zur bürgerlichen Gesellschaft vornimmt. Folgt man Foucaults Analysen, so wird an diesem Übergang die „[...] Repressionsmacht der Feudalepoche durch die Disziplinarmacht der Neuzeit [...]“ (Koneffke o.J.a, 1) abgelöst. Die Disziplinarmacht wirkt über Individualisierung und Kontrolle, die durch räumliche Anordnung und zeitliche Aufteilung effizient gehandhabt und optimiert werden (vg. Foucault 1994, 175ff.). Ziel ist die Nutzbarmachung der individuellen Kräfte und die Zusammensetzung vieler bzw. aller individuellen Kräfte zu einem wirkungsvollen Gesamtsystem, das leistungsfähiger ist als die Summe der Einzelkräfte (vg. ebd., 211ff.). Dafür werden die Individuen mittels Kontrolle und Prüfung einer Klassifikation und Normalisierung unterzogen, um ihre Kräfte zu bestimmen, zu optimieren und entsprechend einzusetzen. In diesen Prozessen werden die Machtbeziehungen mit Wissensinhalten überlagert (vg. ebd., 238). Die Macht wird von den Individuen, die sich ihrer Sichtbarkeit und Kontrollierbarkeit bewusst sind, internalisiert und kann ihre subtile Wirkung nur entfalten aufgrund der vollen Zurechnungsfähigkeit der Individuen, die sich aus ihrem Bewusstsein ableiten lässt. Denn wenn diese nur bewusstlose und passive Objekte wären, müssten die effizienzsteigernden Machteffekte wirkungslos an ihnen abprallen und könnten nicht in sie übergehen. Als individuell Kontrollierte werden sie auch verantwortlich gemacht für ihre individuellen Handlungen und sind in diesem Sinne, in Verbindung mit dem ihnen unterstellten Selbstbewusstsein, Subjekte (vg. Koneffke o.J.a, 2), auch wenn Foucault dies nicht systematisch expliziert, sondern eher auf die Konditionierbarkeit der Individuen fokussiert. Dies ist eine Besonderheit in Foucaults Analytik der Macht - dass er die Macht/Wissen-Beziehungen nicht von einem Erkenntnisobjekt aus analysieren will (vg. Foucault 1994, 39), aber doch immer wieder das Subjekt zum Bezugspunkt nehmen muss. Dies wird noch deutlicher bei seiner Ausarbeitung der Machtmechanismen, die zum Geständnis und zum Diskurs anreizen (vg. ders. 1983, 35ff.) und die völlig sinnlos wären, wenn sie nicht auf bewusste und verantwortliche Subjekte bezogen wären, weil nur dann ein relativ autarkes Innenleben vorausgesetzt und erkundet werden kann. Dabei bleibt aber

³⁴ M.E. handelt es sich um eine Art Dekonstruktion von Subjektivität. Indem der unhinterfragte Boden dieses Konzepts systematisch entzogen wird, wird der Blick für eine weniger vor-konnotierte Zugangsweise zu verdrängten Subjektivierungsformen als konstitutive Vorläufer spätbürgerlicher Subjektivierungsformen frei.

weitgehend offen, wie mit der doppelten Differenz zu verfahren ist, die sich erstens daraus ergibt, dass auch Geständnisse kulturell verformt und unter den Prämissen der gängigen Machtbeziehungen verzerrt werden, also keine spiegelgenaue Abbildung sind. Zweitens muss für Subjekte, die bewusst über ihre inneren Befindlichkeiten zu berichten haben, vorausgesetzt werden, dass ihr Bewusstsein auch ausreicht, selbst darüber zu befinden, was sie preisgeben wollen, wie viel sie mitteilen wollen und ob sie überhaupt etwas preisgeben wollen oder lieber mit ihrem „Geständnis“ gezielt bestimmte Wirkungen erreichen wollen und dieses entsprechend verfälschen.

Schließlich kommt Foucault zu einer Sichtweise, in der er explizit formuliert, dass die notwendige Bedingung für das Zustandekommen von Machtbeziehungen das Vorhandensein freier Subjekte ist, deren Widerständigkeit eine die bürgerliche Ordnung stabilisierende Funktion erfüllt, indem sie das Umkippen in eine Gewaltbeziehung verhindert. (vg. ders. 2005c, 255ff.).

In der Abweisung vorgegebener, bzw. aufgezwungener Individualisierungen und der Suche nach neuen, anderen Formen der Subjektivierung sieht Foucault eine Möglichkeit zur Emanzipation, die dennoch in die bestehenden Machtbeziehungen verstrickt bleibt, aber ggf. die Möglichkeit eröffnet, eigene Verstrickungen (zumindest partiell) zu durchschauen. Selbstsubjektivierung kann möglicherweise durch Selbstsorge angestrebt werden (vg. Sarasin 2005, 190), eine Arbeit, die das Subjekt an sich selber vornimmt, die als Bildung aufgefasst werden kann (vg. Reichenbach 2004, 191). Dabei wird allerdings nicht klar, wie das Subjekt nun doch den Verstrickungen in Machtbeziehungen so weit entgehen kann, dass Begriffe wie *Selbstkonstituierung*, bzw. *Selbstsubjektivierung* tatsächlich angebracht sind. Es drängt sich die Frage auf, ob hier nicht vorausgesetzt wird, was erreicht werden soll. Da für die Fähigkeit derartiger Selbstregulation die Vermittlung von Wissen und Überzeugungen vorausgesetzt werden muss (vg. Messerschmidt 2006, 303), ist diese Frage direkt mit der Frage der Bildung verknüpft. Und „Bildungsfragen sind Machtfragen“ (Heydorn 1970, 337). Eine der Besonderheiten von Foucaults Herangehensweise ist, dass er die Bildungsfrage nicht explizit stellt und dadurch die konstitutive Rolle von Bildung bei Machtfragen nur mittelbar über die Konzepte *Wissen* und *Subjekt* berührt wird. Damit wird eine andere Perspektive auf Bildung als bei Koneffke ermöglicht, eben eine mittelbare.

Eine weitere Besonderheit bei Foucault ist seine genealogische Methode (vg. Abschnitt 3.2.2.2 dieser Arbeit mit Fußnote 29) und seine spezielle Einstellung gegenüber der Dialektik. Letztere im Hinblick auf die Schaffensphasen Foucaults und eventuelle Modifikationen darin zu untersuchen und abschließend zu beurteilen, würde den Rahmen der hier vorliegenden

Arbeit sprengen und muss deshalb hier unvollständig bleiben (vg. Abschnitt 3.2.1 dieser Arbeit).

4.3 Mögliche Konsequenzen einer Zusammenführung beider Herangehensweisen

Bei der Art der Zusammenführung, die hier angedacht ist, handelt es sich um einen Versuch, die durch die unterschiedlichen Herangehensweisen entstehenden verschiedenen Perspektiven so einzunehmen, dass sie sich ergänzen. Es geht nicht darum, zu erkunden, was „richtig“ oder „falsch“ sein könnte oder was „besser“ oder „schlechter“ ist. Es geht auch nicht so sehr darum, zu entscheiden, wo Gemeinsamkeiten und wo Differenzen ausgemacht werden können. Sondern die hier zu Grunde liegende Frage ist, wie die Besonderheiten jeder der beiden Herangehensweisen nutzbar gemacht werden können für die Aufhellung der Frage nach der Subversion der Bildung in unserer Gesellschaft. Dies soll im Rahmen der hier folgenden drei Schwerpunktsetzungen untersucht werden.

4.3.1 Horizonterweiterung durch Erweiterung des begrifflichen Repertoires und begrifflicher Spielräume

Da beide Autoren unterschiedliche Fragestellungen haben, ergeben sich unterschiedliche begriffliche Schwerpunktsetzungen in den beiden Herangehensweisen von Koneffke und von Foucault.

Koneffke stellt die Frage nach dem Konstitutionsprozess bürgerlicher Pädagogik sowie nach den Möglichkeitsbedingungen von Emanzipation und untersucht dabei u. a. die Reproduktionsbedingungen von bürgerlicher Herrschaft. Dabei ist das systematische Zusammenwirken der gesellschaftlichen Institutionen mit den Individuen von zentralem Interesse. Die materialistische Herangehensweise nimmt die Produktionsbedingungen in den Fokus und als zentrale Kraft, denen die Individuen in spätbürgerlicher Gesellschaft unterworfen sind, rückt damit der Verwertungsimperativ kapitalistischer Produktionsweise ins Zentrum der Betrachtung. Bei dieser systematischen Analyse steht das Zusammenwirken und die wechselseitige dynamische Durchdringung der unterschiedlichen Systemkomponenten bürgerlicher Gesellschaft im Mittelpunkt und bei der Lektüre wird der Leser oder die Leserin auf eine harte Probe gestellt, dieses komplex vernetzte Zusammenspiel zu erfassen, das aufgrund der sprachlichen Darstellungsmittel seriell dargeboten werden muss. Die

semantische Aufladung der Begriffe, die in unserer spätbürgerlichen Gesellschaft generell ambivalent sind, kommt bei Koneffkes holistischer Herangehensweise stärker ins Bewusstsein. Folgende Eigenarten der Begriffe sind dafür verantwortlich zu machen:

- Ihre historischen Rückbindungen, die nur verdrängt, aber nicht vergessen oder verloren sind;
- Ihre Verwendung aus unterschiedlichen gesellschaftlichen Perspektiven heraus (Gesellschaft bzw. Individuum);
- Das Bewusstwerden ihrer gegensätzlichen Verwendung, die je nach (politischer) Zielrichtung eine andere Konnotation annimmt;
- Ihre Verwendung innerhalb unterschiedlicher Phasen der systematischen Dynamik.

Damit wird ein Bewusstsein für die gesellschaftlichen Zusammenhänge um das Verhältnis von Subversion und Bildung ermöglicht und aus dem dialektischen Verhältnis von Subversion und Integration kann auf die konstitutive Rolle von Bildung als notwendige Bedingung bürgerlicher Gesellschaft geschlossen werden. Die Zusammenhänge sind komplex, aber es wird auch gezeigt, dass begriffliche Unklarheiten einen Beitrag leisten zur Stabilisierung bürgerlicher Ordnung, da durch Verschleierungen Bewusstseinsbildung eingedämmt und Integration wahrscheinlicher wird. Jede Untersuchung in diese Richtung, wie die hier vorliegende Bearbeitung der Frage nach der Subversion der Bildung, ist selbst in den Gegenstand verstrickt, den sie untersucht.

Aus Foucaults Analytik der Macht ist zu erhoffen, dass ein zusätzlicher Beitrag zur Bewusstwerdung geleistet wird, bei dem gerade in Bezug auf die eigenen Verstrickungen Erkenntnisse gewonnen werden können – dazu aber mehr im folgenden Abschnitt (4.3.2). Hier soll zunächst der Frage nachgegangen werden, ob die Einbeziehung von Foucaults Untersuchungen grundsätzlich zu einem besseren Verständnis von Subversion der Bildung in bürgerlicher Gesellschaft beitragen kann. Dies wird auch bei Foucault durch das Bewusstmachen begrifflicher Ambivalenzen erreicht, wobei insbesondere die politischen Implikationen dieser Ambivalenzen in den Blick genommen werden.

Ein Versuch, dies zu begründen, soll nun am Beispiel des Begriffs *Disziplinarmacht* unternommen werden, wobei die oben genannten Ambivalenz stiftenden Eigenarten von Begrifflichkeiten herangezogen werden.

Die historische Rückbindung des Begriffs *Disziplinarmacht* bleibt bewusst, da der Begriff auf die spezifische historische Situation des Übergangs von der feudalen zur bürgerlichen Gesellschaft zurückgeführt wird. Die Perspektive (Individuum oder Gesellschaft) wird mit

dem Begriff zwar nicht festgelegt, aber das Funktionieren einer spezifischen Art der Machtbeziehung, unabhängig von der gesellschaftlichen Hierarchiestufe wird beschrieben.

Darüber hinaus entwickelt Foucault eine begriffliche Abgrenzung von Herrschaft, Macht und Gegenmacht, die m. E. die Perspektive Koneffkes bestätigt³⁵ und erweitert zugleich. Die Bestätigung liegt in der These, dass es überall, wo es Macht gibt, auch Widerstand gibt und, dass Macht nur über freie Subjekte ausgeübt werden kann, sowie in der ambivalenten Auffassung vom Subjekt als zugleich Bestimmtem und Selbstbestimmtem, wie auch in der aktiven Rolle des Subjekts bei der Reproduktion von Machtverhältnissen. Die Erweiterung liegt in der noch eindeutigeren Abgrenzung von Herrschaft³⁶ zu Macht³⁷ mit der intensiven Analytik der Macht bei Foucault, mit der sich möglicherweise die Wahrscheinlichkeiten der Möglichkeitsbedingungen von Widerstand und Subversion eingrenzen lassen. Denn, wenn dadurch zur Bewusstseinsbildung beigetragen wird, „[...] kann man mit Bewusstsein ggf. strategische Punkte abstimmen und Subversivität aktualisieren.“³⁸

Die gegensätzlichen Verwendungen einiger Begriffe, die je nach politischer Zielrichtung andere Konnotationen annehmen, werden unter der Perspektive einer vorausgesetzten Disziplinarmacht relativiert, wenn auch nicht aufgelöst. Die Heteronomie der „Autonomie“ schwingt in einem System, das durch die Beziehungen der Disziplinarmacht gekennzeichnet ist, immer mit, weil Foucault klar macht, dass sich kein Individuum den Wirkungen der Disziplinarmacht gänzlich entziehen kann, sondern an deren Reproduktion sogar aktiv beteiligt ist. Mit Foucault lässt sich die „[...] Frage nach der Bildung des Subjekts als Selbstbestimmung inmitten der Bestimmtheit [...]“ (Bierbaum 2004, 194) aus einer anderen Perspektive als der Koneffkes stellen. Diese Horizonterweiterung in der Fragestellung lässt auf eine Erweiterung des Bewusstseinsrahmens bei den Antworten hoffen.

Die Ambivalenz einiger Begriffe bei ihrer Verwendung innerhalb unterschiedlicher Phasen der systematischen Dynamik kann unter der Prämisse einer Disziplinarmacht im Hinblick auf deren Funktionieren verdeutlicht werden. Mündigkeit ist dann nicht „nur“ ein Prozess der

³⁵ Koneffke schlägt vor, „[...] das formierende Wirken der Disziplinarmacht als den hochkomplexen Prozess notwendiger gesellschaftlicher Vermittlung der begründenden Subjektivität zu lesen. [...] nur über die Disziplinen in gestreckten gesellschaftlichen Prozessen wird das selbständige – notwendig kollektive, d. h. durchgehend bürgerliche Individuum, oder es wird gar nicht. Die Freiheit, die in der Disziplinarmacht und als sie wirkt, wird real nur als bürgerliche Freiheit, und wird sie als diese betrogen, so realisiert sie sich im Widerstand.“ (Koneffke o.J.a, 4)

³⁶ „Herrschaft ist eine globale Machtstruktur, deren Bedeutungen und Folgen oft bis in die kleinsten Verästelungen der Gesellschaft reichen. Zugleich ist sie jedoch auch eine strategische Situation, die sich über lange geschichtliche Zeiträume zwischen Gegnern herausgebildet und verfestigt hat.“ (Foucault 2005c, 263)

³⁷ „Sie (die Macht, I.K.) ist ein Ensemble aus Handlungen, die sich auf mögliches Handeln richten, und operiert in einem Feld von Möglichkeiten für das Verhalten handelnder Subjekte.“ (ebd., 256)

³⁸ Dieses Zitat stammt aus der Mitschrift einer Besprechung mit G. Koneffke am 23.04.07.

Selbstfindung des Menschen (vg. Heydorn 1995b, 59), sondern auch „[...] das Resultat eines mit seiner Macht korrespondierenden Wissens.“ (Koneffke o.J.a, 2ff.)

Dies ist eine Bereicherung zur Perspektive, die aus der Herangehensweise Koneffkes resultiert, da Foucault durch die klare Ablehnung der Annahme einer repressiven Macht die Frontstellung zwischen Gesellschaft und Individuum aufweicht. In seiner genealogischen Herangehensweise kann Foucault durch die Analyse „[...] konkrete(r) Unterwerfungsmechanismen auch innerhalb der pädagogischen Praxis [...]“ (Bierbaum 2004, 196) zu einem differenzierteren Verständnis von der Subversion der Bildung beitragen, indem er aus einer anderen Perspektive als Koneffke zeigt, wie Bildung durch diese Unterwerfungsmechanismen zugleich forciert und hintertrieben wird. „Dass wir selbst die Macht sind, allein durch uns die Machtbeziehungen greifen und beobachtbar werden, lässt sich von Foucault lernen und damit ein ganzes Problembündel für die Pädagogik ratifizieren, mit der er eigentlich nicht viel zu tun haben wollte.“ (Koneffke o.J.a, 5)

Wenn wir selbst die Macht sind, sind wir es auch selbst, die mit ihr brechen können – wir sind selbst auch die Subversion. Subversion lässt sich möglicherweise analog zu Macht als Beziehungsgefüge beschreiben, das zwar auf Individuen beruht, aber wie ein Beziehungsnetz funktioniert, das das Ganze mit Subversionswirkungen durchzieht (bezogen auf Macht vg. Foucault 1994, 228).

Andererseits könnte aber eine Beschreibung von Subversion, die der des Widerstands bei Foucault analog wäre, eher angebracht sein. Dann liegt Subversion in diesem relationalen Netz der Machtverhältnisse niemals außerhalb der Macht, sondern in den Subversionspunkten, die überall im Machtnetz vorhanden und für dieses konstitutiv sind (bezogen auf Widerstand vg. ders. 2006, 96).

4.3.2 Radikalisierung von Selbstkritik

Innerhalb der Untersuchungen im Rahmen der hier vorliegenden Arbeit zeichnen sich zwei Begründungen für Selbstkritik von Bildung, bzw. von Subversion ab:

- Bildung muss auf sich selbst reflektieren und sich selbst kritisieren, da sie als eine der notwendigen Konstitutionskräfte bürgerlicher Gesellschaft daran mit beteiligt ist, dass sie selbst verhindert wird.
- Subversion muss sich selbst kritisieren, da sie nicht gemacht wird oder einer „Macht“ gegenüber steht, sondern selbst in Machtbeziehungen verstrickt ist und in einer Weise Macht verkörpert wie Macht umgekehrt immer auch Subversion verkörpert.

In beiden Punkten ergänzen sich die Analysen Koneffkes und Foucaults. Koneffke diagnostiziert eine Blindheit pädagogischer Praxis gegen sich selbst und die Notwendigkeit einer „[...] Selbstreflexion der allgemeinen Bildung, die, sich als Missbildung erkennend, ihre Legitimation durch Infragestellung ihrer selbst sichert.“ (Koneffke 2004, 252) Denn die Pädagogik ist in alle gesellschaftlichen Transformationsprozesse verstrickt, die sie durch entsprechende Vorbereitung der heranwachsenden Generation mitzutragen und zu ermöglichen hat.

Mit Foucault wird die Notwendigkeit der Selbstkritik von Bildung verschärft, weil Bildung als Katalysator gesellschaftlicher Machtbeziehungen untrennbar mit diesen verstrickt ist. „Die Disziplin steigert die Kräfte des Körpers (um die ökonomische Nützlichkeit zu erhöhen) und schwächt diese selben Kräfte (um sie politisch fügsam zu machen).“ (Foucault 1994, 177)

Foucault zeigt, dass die Bildungsinstitutionen zu den bevorzugten Orten gehören, wo dies geschieht und es ist offensichtlich, dass ohne Selbstreflexion der Bildungspraxis die Wirksamkeitsverteilung der Kräftesteigerung dem Zufall überlassen bleiben müsste. Bildungspraxis muss also aktiv an Integrationsprozessen beteiligt sein. Gleichzeitig offenbart sich im Gegenzug die politische Sprengkraft reflektierter Bildungspraxis, die ja auch das umgekehrte Potential haben muss – nämlich, die ökonomische Nützlichkeit zu vernachlässigen, dafür aber statt der politischen Fügsamkeit das subversive Potential anzutriggern.

Aber auch Subversion ist mit Machtbeziehungen verstrickt, verkörpert möglicherweise sogar analog zu den Maschen der Macht ein eigenes Gewebe der Subversions-Macht, das wie das Netz der Widerstandspunkte für das Machtnetz konstitutiv und in dieses eingewoben ist. Subversion, die eine bestehende Ordnung außer Kraft setzen will, muss sich immer selbst befragen, inwiefern sie möglicherweise diese Ordnung stabilisiert und festschreibt, bzw. überhaupt erst am Leben hält. Denn, wie Koneffke eindrucksvoll zeigt, können subversive Bestrebungen, bzw. Subversivität als subversives Potential von der bürgerlichen Gesellschaft so umgedeutet werden, dass dadurch Innovationen ermöglicht werden, die die existenznotwendigen Expansionen ermöglichen. Darüber hinaus können die Protagonistinnen und Protagonisten innerhalb der subversiven Prozesse von der bestehenden Ordnung korrumpiert und auf diese Weise integriert werden. Dann wird Bildung, bzw. die durch sie entstandene Subversivität, die zur Bedrohung für die bürgerliche Ordnung werden könnte, weil sie deren Infragestellung ermöglicht, umgewendet und der Ordnung wieder einverleibt.

Auf der anderen Seite unterläuft bürgerliche Gesellschaft selbst die von ihr gewünschten und benötigten Bildungsprozesse, indem Bildung eingedämmt wird, bevor subversives Potential sich überhaupt aktualisieren kann.

Foucault ergänzt diese Perspektive mit seiner Analytik der Disziplinarmacht, indem er zeigt, wie diese als Maschinerie einer sich verheimlichenden Macht in die Körper der Individuen übergeht, so dass die auf diese Weise Unterworfenen selbst zu Herrschern werden, die die Prinzipien der Macht verinnerlichen und (nicht nur) gegen sich selbst anwenden. Die Techniken dieser Macht entfalten einen Großteil ihrer Wirkungen in Bildungsinstitutionen, wo die Individuen für ihre gesellschaftlich effiziente Verwendung konditioniert werden. Diese Erkenntnisse liefern nicht nur ein starkes Argument für Selbstkritik der Bildungseinrichtungen und der Pädagogik, sondern auch der Individuen, die solcherart konditioniert sind. Denn, wenn diese meinen, subversiv zu sein, könnte es sich dabei auch um einen subtil ausgeklügelten Mechanismus der Machtwirkungen handeln, mit dem die Machtbeziehungen gefestigt und reproduziert werden.

4.3.3 Möglichkeiten für Emanzipation

Im hier vorliegenden Abschnitt werden vier Möglichkeiten für Emanzipation extrahiert, die sich aus den bis hierher bearbeiteten Überlegungen Koneffkes und Foucaults zur Subversion der Bildung ergeben. Mit diesen vier Punkten wird keinesfalls eine vollständige und endgültige Beurteilung angestrebt. Es handelt sich vielmehr um diejenigen Aussichten für emanzipatorische Bestrebungen, die am offensichtlichsten zu sein scheinen. Dabei wurde die Aufteilung in vier unterschiedliche Punkte willkürlich vorgenommen, um einen besseren Überblick zu bekommen. Man könnte auch alle Punkte dem ersten im Sinne einer Erweiterung des Bewusstseinspektrums unterordnen.

Die folgenden Ausführungen sollten daher als Anstoß zu weiteren Überlegungen und Fragestellungen gelesen werden, die sich ergeben oder die hier unberücksichtigt geblieben sind.

4.3.3.1 Größeres Spektrum der Bewusstseinsbildung

Durch Koneffkes Ausführungen werden die historischen und gesellschaftlichen Prämissen von grundlegenden Begrifflichkeiten der bürgerlichen Gesellschaft bewusst gemacht. Dazu

gehören in Bezug auf historische Bedingungen u. a. auch verdrängte Anteile des semantischen Gehalts von Begriffen, wie zum Beispiel *Autonomie* und *Mündigkeit*, die in spätbürgerlicher Gesellschaft nur noch eine Parodie ihrer selbst darstellen. Denn mit Mündigkeit war in frühbürgerlicher Gesellschaft der emanzipatorische Anspruch gegen die Feudalherrschaft, der sich prinzipiell gegen jede Herrschaft richtete, verbunden. Bezogen auf gesellschaftliche Prämissen kommen im spätbürgerlichen Kontext immer mehr die kapitalistischen Verwertungsbedingungen zum Tragen und die Konnotationen des Mündigkeitsbegriffs verschieben sich mehr und mehr zu einer vermeintlich vollständigen Abhängigkeit von kapitalistischen Verwertungsbedingungen. Autonomie wird (scheinbar) mehr und mehr „heteronom“.

Mit seiner diachron ausgearbeiteten Dialektik von Integration und Subversion bringt Koneffke zum Bewusstsein, dass Subversion und Bildung in bürgerlicher Gesellschaft in einem kontinuierlichen reziproken Kausalitätsverhältnis stehen. Was bezüglich der Möglichkeiten von Emanzipation dabei ausschlaggebend ist, ist der Nachweis, dass innerhalb dieser Konstellationen Subversion nicht trotz, sondern wegen der gesellschaftlichen Funktionen von Bildung möglich (und wahrscheinlich) ist. Denn Autonomie ist nicht trotz, sondern wegen der historischen und gesellschaftlichen Determiniertheit von Mündigkeit möglich und Subversion nimmt eine konstitutive Rolle bei der systematisch organisierten Verankerung von Bildungsinstitutionen in bürgerlicher Gesellschaft ein aufgrund deren gesellschaftlichem Auftrag, alle Individuen gleichermaßen zur Mündigkeit zu führen. Wegen der geforderten Mündigkeit der Subjekte wird Subversivität ungewollt immer gleichzeitig auch (unbewusst) gewollt. Durch ein Bewusstsein über diese Zusammenhänge wird eine Verkapselung von Subversivität unwahrscheinlicher und einer Umdeutung kann möglicherweise vorgebeugt werden.

Foucault ergänzt diese Sicht durch „ein Stück der Genealogie der modernen ‚Seele‘“ (Foucault 1994, 41) in Verbindung mit seiner Analytik der Macht, indem er u. a. auf die politischen Implikationen von begrifflichen Ambivalenzen fokussiert. Es scheint fast so, als ob man das komplexe ganzheitliche Bild Koneffkes durch die Maschen der Macht Foucaults betrachten und dadurch eine noch vollständigere Sicht der Zusammenhänge gewinnen könnte. Oder vielleicht geben die Maschen der Macht das Raster für einen Kommentierungsrahmen für Koneffkes Dialektik ab. So nimmt Koneffke auch teilweise Foucaults Terminologie auf, wenn er davon spricht, dass mit Bewusstsein ggf. strategische Punkte abgestimmt und dadurch Subversivität aktualisiert werden könne (vg. Abschnitt 4.3.1 dieser Arbeit mit Fußnote 38).

4.3.3.2 Zusätzliche Formen der Subjektivierung

Foucault verfolgt mit seiner Ablehnung, in dialektischen Figuren zu denken, das Ziel, den Rahmen, der seiner Ansicht nach durch solche Denkfiguren vorgegeben wird, zu überschreiten. Vor allem möchte er sich von herkömmlichem Differenzdenken lösen. In diese Richtung geht auch seine Kritik an der traditionellen aufklärerischen Auffassung vom Subjekt. So können Subjektivierungsformen in den Blick genommen werden, die (spät)bürgerlichen Subjektivierungsformen vorangehen und für sie konstitutiv sind, aber aus dem Bewusstsein der Individuen verdrängt wurden. Dabei fokussiert Foucault vor allem die unterschiedlichen Subjektivierungsformen unter verschiedenen Ausprägungen von Macht, wobei die Disziplinarmacht als Machtausprägung der bürgerlichen Gesellschaft auszumachen ist. Unter ihr erfahren die Individuen ihre Individualisierung im Bewusstsein ihrer Sichtbarkeit und Kontrollierbarkeit. Dies sind zwei Strategien der Macht, denen sie nicht enttrinnen können und die sie sogar selbst internalisieren. Unter diesen Bedingungen bietet sich als Möglichkeit für Emanzipation die Abweisung vorgegebener Individualisierungen und die Suche nach alternativen Formen der Subjektivierung an. Dies kann in einem Bewusstsein der Strategien der Disziplinarmacht mit dem Ansinnen verbunden sein, sich durch dieses Verhalten „unsichtbar“ zu machen. Eine mögliche Strategie könnte die paradox erscheinende Lösung sein, sich durch rückhaltlose Entblößung völlig undurchschaubar zu machen, weil durch diese rätselhafte und unerwartete Form der Geste Intransparenz³⁹ erzeugt wird (vg. Žižek 2005, 97).

Doch obwohl Foucault nachgesagt wird, er habe die Subversion der gegebenen Gesellschaftsform zum Ziel gehabt (vg. Abschnitt 3.2 dieser Arbeit mit Fußnote 17), wird das emanzipatorische Potential seiner Arbeiten hinsichtlich Bildung erst unter Hinzuziehung von Koneffkes Dialektik von Integration und Subversion deutlich. Denn Foucault zeigt auch, dass sich die Individuen niemals so vollständig vom Einfluss der Macht lösen können, dass klar zu sagen wäre, dass die (vermeintlich) alternativen Subjektivierungen nicht doch von der Macht induziert sind. Das wird zwar auch bei Koneffke nicht klar, denn die Unklarheit und die wechselseitigen systematischen Verstrickungen von Individuum und bürgerlicher Gesellschaft bleiben auch bei ihm immer bewusst. Aber bei Koneffke bleibt auch immer die Möglichkeit eines Auswegs bewusst und die Gefahr einer vermeintlich vollständigen Vereinnahmung durch die Macht kann in der dialektischen Figur schwer aufkommen. Eine Möglichkeit der Überschreitung oder eine emanzipatorisch wirkende unerwartete

³⁹ In der Terminologie des Informationszeitalters könnte man vielleicht auch davon ausgehen, dass ein Überangebot an Information Entropie erzeugt und damit die bestehenden Ordnungskriterien unterwandert.

Subjektivierungsform ist bei Koneffke aus der Unmöglichkeit ableitbar, die Schließung des spätbürgerlichen Funktionssystems über das Gesetz der Befreiung zu fixieren. Denn „[...] das kontingente Auftreten von Lücken ist nicht beherrschbar: das Wertgesetz und sein System sind unumgebar abhängig vom Subjekt, das sie hervorbrachte und am Leben erhält.“ (Koneffke o.J.b, 8)

4.3.3.3 Aufdecken eigener Verstrickungen

Wenn Bewusstsein darüber besteht, dass Selbstbestimmung nicht trotz, sondern wegen der Bestimmtheit der Subjekte hervorgebracht wird und, dass Bildung und Subversion nicht trotz, sondern wegen bürgerlicher Herrschaftsverhältnisse möglich und notwendig sind, dann gibt das Anlass zu Optimismus in Bezug auf die Möglichkeiten von Emanzipation. Trotzdem darf nicht verdrängt werden, dass gerade dies Konstellationen sind, bei denen die emanzipatorischen Bestrebungen, wie auch Bildung und Subversion, immer unauflösbar mit den Zwangsverhältnissen verstrickt sind, deren Negation sie enthalten. Foucault leistet einen unschätzbaren Beitrag dazu, den Gefahren einer solchen Verdrängung zu entgehen, indem er durch seine Analytik der Macht zeigt, wie diese als alles durchdringendes Machtfeld durch die Individuen hindurch wirkt und nicht als etwas ihnen Gegenüberstehendes zu denken ist, dem sie *irgendwie* entrinnen könnten. So müssen auch Widerstand und Subversion als strategische Raster gedacht werden, die nicht nur mit den Machtfeldern verwoben, sondern sogar konstitutiv für diese sind. Da sich Bildung und Subversion gegenseitig bedingen, ist Bildung analog als Bildungsfeld, das mit Machtfeldern, Widerstandsfeldern und Subversionsfeldern verwoben ist, aufzufassen. Dieses komplexe Gewebe macht möglicherweise eine Haltung erforderlich, die um „[...] für die revolutionäre Gelegenheit wirklich offen zu bleiben, darin liegt, sich einfachen Aufrufen zu direktem Handeln zu verweigern, die uns notwendig in eine Aktivität verwickeln, bei der sich die Dinge nur in der Weise ändern, dass das Ganze so bleibt, wie es ist.“ (Žižek 2005, 159)

Dies entspricht nicht einer grundsätzlichen und vollständigen Verweigerung von Widerstand⁴⁰, sondern einer abwägenden Haltung mit dem Bewusstsein, dass „Revolution und Selbsterhaltung [...] in einen Widerspruch (geraten, I.K.)“ (Heydorn 1995c, 295) Denn „(d)ie Revolution, die den gesellschaftlichen Widerspruch und die in ihm enthaltene Verletzung der Vernunft aufheben will, ist auf unübersehbare Konsequenzen hin angelegt, die

⁴⁰ Berühmte Beispiele für passiven Widerstand oder „zivilen Ungehorsam“ aus jüngerer Zeit sind z.B. Mahatma Gandhi, Henry David Thoreau, Martin Luther King, Ken Saro Viva, aber es gibt auch ungezählte Namenlose.

sich der rationalen Kontrolle entziehen und Risiken einer Spontaneität enthalten, die das Überleben berühren.“ (ebd.)

4.3.3.4 Anerkennung eigener Verantwortlichkeiten

Wenn Bewusstsein über die strukturelle und organisatorische Bedingtheit von Verstrickungen vorhanden ist, müssen diese nur partiell den eigenen Unzulänglichkeiten zugeschrieben werden und Selbstkritik sollte leichter fallen. Dann ist davon auszugehen, dass die Bereitschaft zur Selbstreflexion und zur schonungslosen Hinterfragung eigener Verstrickungen mit dem Bewusstsein über die komplexen Zusammenhänge steigt. Dies kann aber kein Freibrief dafür sein, sich von gesellschaftlicher Verantwortung loszusprechen.

Denn ganz im Gegenteil wurde gezeigt, dass wir selbst die Macht sind. Mit Foucaults Ablehnung der Repressionshypothese einer Macht, die uns gegenüber steht, scheint es auf den ersten Blick unmöglich, der Macht zu entkommen. Emanzipation scheint aussichtslos für Individuen, die vollständig durch heteronome Macht konditioniert sind. Doch beim zweiten Hinschauen wird klar, dass die notwendige Bedingung der Macht die Autonomie der „unterworfenen“ Subjekte ist. Die volle Tragweite dieser Erkenntnis zeigt sich erst mit Koneffkes Dialektik. Damit wird uns aber auch die volle Tragweite unserer Verantwortung bewusst, die wir nur verdrängen, bewusst verweigern (mit allen Konsequenzen) oder leugnen können, aber entkommen werden wir ihr nicht.

5 Schlusswort

Die Erkenntnisse aus der hier vorliegenden Arbeit sind unter dem Vorbehalt zu lesen, dass auch sie und die Umstände ihrer Erarbeitung in die Maschen der Macht spätbürgerlicher Gesellschaft verstrickt sind. Bei der Frage nach der Subversion der Bildung schwingt die Frage nach den Möglichkeiten für Emanzipation schon mit. Möglicherweise wirken diese Fragen stabilisierend für die spätbürgerliche Ordnung, weil diese dadurch implizit anerkannt wird. Außerdem wird jeweils ein sich gegenüberstehendes Gegensatzpaar unterstellt, dessen Existenz so angezweifelt werden muss: Subversion unterstellt eine bestehende Ordnung und eine Gegenströmung gegen diese Ordnung. Emanzipation unterstellt eine Macht oder ein Machtgefüge, das einer Gegenmacht, die sich davon befreien will, gegenüber steht. In der hier

vorliegenden Arbeit wurde anhand dieser Fragen mit Hilfe Koneffkes Dialektik von Integration und Subversion versucht, zu zeigen, dass die Art, so zu fragen, unangebracht ist, aber trotzdem (oder besser: gerade deswegen) zu zusätzlichen Erkenntnissen führt.

Diese Arbeit hätte sich als Fortsetzung nun selbst zu befragen, inwiefern sie einen Beitrag zu Bildung leistet und dadurch in der bestehenden bürgerlichen Ordnung subversiv und stabilisierend wirkt.

6 Literaturverzeichnis

Adorno, Theodor W.

1972 (Orig. 1959)

Theorie der Halbbildung

in: Gesammelte Schriften. Band 8, S. 93 - 121

Frankfurt a. Main: Suhrkamp Verlag

1972 (Orig. 1960)

Einleitung zu einer Diskussion über die „Theorie der Halbbildung“

in: Gesammelte Schriften. Band 8, S. 575 - 577

Frankfurt a. Main: Suhrkamp Verlag

1980 (Orig. 1966)

Negative Dialektik

Frankfurt a. Main: Suhrkamp Verlag

Bernhard, Armin

1997

Bildung

in: Handbuch Kritische Pädagogik S. 62 – 74

in: Armin Bernhard, Lutz Rothermel (Hrsg.)

Weinheim: Deutscher Studienverlag

Bierbaum, Harald

2004

Kritische Theorien des Subjekts (und) der Bildung. Foucault/Butler und Heydorn/Koneffke zwischen Differenz und Annäherung

in: Kritik der Pädagogik – Pädagogik als Kritik, S. 180 - 199

in: Ludwig A. Pongratz / Wolfgang Nieke / Jan Masschelein (Hrsg.)

Opladen: Leske + Budrich

Blankertz, Herwig

1992 (Orig. 1982)

Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart
Wetzlar: Büchse der Pandora

Brockhaus

1998

Die Enzyklopädie in 24 Bänden. 20. überarbeitete und aktualisierte Auflage.
21. Band STAM – THEL.
Leipzig, Mannheim: Brockhaus

Caruso, Paolo

1978 (Orig. 1969)

Gespräch mit Michel Foucault
in: Von der Subversion des Wissens, S. 7 - 31
Herausgegeben und aus dem Französischen und Italienischen übersetzt von
Walter Seitter
Frankfurt a. M., Berlin, Wien: Ullstein Verlag

Chlada, Marvin / Dembowski, Gerd

2002

Das Foucaultsche Labyrinth
in: Das Foucaultsche Labyrinth. Eine Einführung, S. 7 – 16
in: Marvin Chlada, Gerd Dembowski (Hrsg.)
Aschaffenburg: Alibri Verlag

Deleuze, Gilles

1987 (Original 1986)

Foucault
Frankfurt a. Main: Suhrkamp Verlag

Dzierzbicka, Agnieszka / Sattler, Elisabeth

2004

Entlassung in die ‚Autonomie‘ – Spielarten des Selbstmanagements
in: Nach Foucault. Diskurs- und machtanalytische Perspektiven der Pädagogik,
S. 115 - 133
in: Ludwig A. Pongratz, Michael Wimmer, Wolfgang Nieke, Jan Masschelein
(Hrsg.)
Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Euler, Peter

1995

Das Subjekt zwischen Hypostasierung und Liquidation. Zur Kategorie des Widerspruchs für die modernitätskritische Revision von Erziehungswissenschaft
in: Kritische Bildungstheorie. Zur Aktualität Heinz-Joachim Heydorns, S. 203 – 212
in: Peter Euler / Ludwig A. Pongratz (Hrsg.)
Weinheim: Deutscher Studien Verlag

1998

Gesellschaftlicher Wandel oder historische Zäsur? Die „Kritik der Kritik“ als Voraussetzung von Pädagogik und Bildungstheorie
in: Jahrbuch für Pädagogik 1998: Bildung nach dem Zeitalter der großen Industrie, S. 217 - 238
Frankfurt a. Main: Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften

2004

Kritik in der Pädagogik: Zum Wandel eines konstitutiven Verhältnisses in der Pädagogik
in: Kritik der Pädagogik – Pädagogik als Kritik, S. 9 – 28
in: Ludwig A. Pongratz / Wolfgang Nieke / Jan Masschelein (Hrsg.)
Opladen: Leske + Budrich

Foucault, Michel

1978a (Orig. 1974)

Von der Subversion des Wissens
Herausgegeben und aus dem Französischen und Italienischen übersetzt von Walter Seitter
Frankfurt a. M., Berlin, Wien: Ullstein Verlag

1978b (Orig. 1963)

Vorrede zur Überschreitung
in: Foucault 1978a a.a.O., S. 32 – 53

1978c (Orig. 1971)

Gespräch zwischen Michel Foucault und Studenten. Jenseits von Gut und Böse
in: Foucault 1978a a.a.O., S. 110 – 127

1978d (Orig. 1971)

Nietzsche, die Genealogie, die Historie

in: Foucault 1978a a.a.O., S. 83 - 109

1991 (Orig. 1972)

Die Ordnung des Diskurses. Mit einem Essay von Ralf Konersmann
Frankfurt a. Main: Fischer Taschenbuch Verlag

1992 (Orig. 1990)

Was ist Kritik?
Berlin: Merve Verlag

1994 (Orig. 1975)

Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses
Frankfurt a. Main: Suhrkamp Verlag

1996 (Orig. 1980)

Der Mensch ist ein Erfahrungstier. Gespräch mit Ducio Trombadori. Mit einem
Vorwort von Wilhelm Schmid. Mit einer Bibliographie von Andrea Hemminger
Frankfurt a. Main: Suhrkamp Verlag

2005a

Analytik der Macht
in: Daniel Defert / Francois Ewald (unter Mitarb. v. Jacques Lagrange) (Hrsg.)
Frankfurt a. Main: Suhrkamp Verlag

2005b (Orig. 1981)

Die Maschen der Macht
in: Foucault 2005a a.a.O., S. 220 – 239

2005c (Orig. 1982)

Subjekt und Macht
in: Foucault 2005a a.a.O., S. 240 – 263

2006 (Orig. 1976)

Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit 1
Frankfurt a. Main: Suhrkamp Verlag

Geuss, Raymond

2003

Kritik, Aufklärung, Genealogie
in: Michel Foucault. Zwischenbilanz einer Rezeption. Frankfurter Foucault-

Konferenz 2001, S. 145 – 156
in: Axel Honneth, Martin Saar (Hrsg.)
Frankfurt a. Main: Suhrkamp

Heydorn, Heinz-Joachim

1979 (Orig. 1970)

Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Bildungstheoretische
Schriften Band 2
Frankfurt a. Main: Syndikat

1995a (Orig. 1968)

Erziehung und Frieden
in: Werke. Band 2. Bildungstheoretische und pädagogische Schriften 1967 –
1970, S. 143 - 149
Vaduz (Liechtenstein): Topos Verlag

1995b (Orig. 1972)

Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs
in: Werke. Band 4. Bildungstheoretische und pädagogische Schriften 1971 –
1974, S. 57 157
Vaduz (Liechtenstein): Topos Verlag

1995c (Orig. 1974)

Überleben durch Bildung. Umriß einer Aussicht
in: Werke. Band 4. Bildungstheoretische und pädagogische Schriften 1971 –
1974, S. 283 - 304
Vaduz (Liechtenstein): Topos Verlag

Honneth, Axel

2003

Foucault und die Humanwissenschaften. Zwischenbilanz einer Rezeption
in: Michel Foucault. Zwischenbilanz einer Rezeption. Frankfurter Foucault-
Konferenz 2001, S. 15 – 26
in: Axel Honneth, Martin Saar (Hrsg.)
Frankfurt a. Main: Suhrkamp

Horkheimer, Max

1972 (Orig. 1962)

Der Bildungsauftrag der Gewerkschaften

in: Gesellschaft im Übergang. Aufsätze, Reden und Vorträge 1942 – 1970, S.
109 – 125

in: Werner Brede (Hrsg.)

Frankfurt a. Main: Fischer Taschenbuch Verlag

Koneffke, Gernot

1969

Integration und Subversion. Zur Funktion des Bildungswesens in der
spätkapitalistischen Gesellschaft

in: Das Argument 54, 11. Jg., Heft 5/6, S. 389 - 430

Berlin: Argument Verlag

1993

Bildung und Herrschaft. Überlegungen zur Bildungsreform vor der
Jahrhundertwende

in: Jahrbuch für Pädagogik 1993: Öffentliche Pädagogik vor der
Jahrhundertwende: Herausforderungen, Widersprüche, Perspektiven, S. 201 –
217

Frankfurt a. Main: Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften

1994

Pädagogik im Übergang zur bürgerlichen Herrschaftsgesellschaft. Studien zur
Sozialgeschichte und Philosophie der Bildung

Wetzlar: Büchse der Pandora

1997

Erziehung ist der zum gesellschaftlichen Leib gewordene Widerspruch. Zur
Begründung der Pädagogik

in: Jahrbuch für Pädagogik 1997: Mündigkeit. Zur Neufassung materialistischer
Pädagogik, S. 31 - 51

Frankfurt a. Main: Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften

2004

Globalisierung und Pädagogik – Bemerkungen zu einer alten, vertrackten Beziehung

in: Jahrbuch für Pädagogik 2004: Globalisierung und Bildung, S. 237 - 254

Frankfurt a. Main: Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften

o.J.a (ohne Jahrgang)

Fragen an Foucault

unveröffentlichtes Manuskript

o.J.b (ohne Jahrgang)

Die verzwickte Domestikation der Autonomie. Heydorn weitergedacht
Unveröffentlichtes Manuskript; Stand: 20.03.07

Kurz, Robert

2005 (Orig. 1999)

Schwarzbuch Kapitalismus. Ein Abgesang auf die Marktwirtschaft
Frankfurt a. Main: Ullstein Taschenbuch Verlag

Lemke, Thomas

2002 (Orig. 1997)

Eine Kritik der politischen Vernunft. Foucaults Analysen der modernen
Gouvernementalität
Berlin: Argument Verlag

Marx, Karl

2004 (Orig. 1845/46)

Feuerbach. Gegensatz von materialistischer und idealistischer Philosophie
in: Die Frühschriften, S. 406 – 485
in: Siegfried Landshut (Hrsg.)
Stuttgart: Alfred Kröner Verlag

Messerschmidt, Astrid

2006

Michel Foucault (1926 – 1984). Den Befreiungen misstrauen – Foucaults
Rekonstruktion moderner Macht und der Aufstieg kontrollierter Subjekte
in: Klassiker der Pädagogik. Die Bildung der modernen Gesellschaft, S. 289 –
310
in: Bernd Dollinger (Hrsg.)
Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Mollenhauer, Klaus

1987 (Orig.1964)

Pädagogik und Rationalität
in: Von der wilhelminischen Nationalerziehung zur demokratischen
Bildungsreform. 90 Jahre *Die Deutsche Schule* Eine Auswahl, S. 239 - 252
in: Hans-Georg Herrlitz (Hrsg.)
Frankfurt a. Main: Hirschgraben-Verlag

Reichenbach, Roland

2004

„La fatigue de soi’ : Bemerkungen zu einer Pädagogik der Selbstsorge
in: Michel Foucault: Pädagogische Lektüren, S. 187 – 200
in: Norbert Ricken, Markus Rieger-Ladich (Hrsg.)
Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Romano, Ruggiere / Tenenti, Alberto

1986 (Orig. 1976)

Fischer Weltgeschichte. Die Grundlegung der modernen Welt. Spätmittelalter,
Renaissance, Reformation
Frankfurt a. Main: Fischer Taschenbuch Verlag

Sarasin, Philipp

2005

Michel Foucault zur Einführung
Hamburg: Junius Verlag

Schäfer, Alfred

2005

Einführung in die Erziehungsphilosophie
Weinheim u. Basel: Beltz Verlag

Schmid, Wilhelm

1996

Wer war Michel Foucault?
in: Foucault 1996 (Orig. 1980) a.a.O., S. 6 - 22

Sesink, Werner

1998

Bildung für die „Informationsgesellschaft“
in: Jahrbuch für Pädagogik 1998: Bildung nach dem Zeitalter der großen
Industrie, S. 81 - 97
Frankfurt a. Main: Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften

2001

Einführung in die Pädagogik. Darmstädter Vorlesungen
Münster u. a.: LIT Verlag

unipress

2006

Die Zeitung der Studierendenschaft der Johannes Gutenberg-Universität Mainz
345, November, 36. Jahrgang

<http://www.unipress-mainz.de>

Watzlawik, Paul / Beavin, Janet H. / Jackson, Don D.

1974 (Orig. 1967)

Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien

Bern u. a.: Verlag Hans Huber

Žižek, Slavoj

2005

Die politische Suspension des Ethischen

Frankfurt a. Main: Suhrkamp Verlag

Netzressourcen:

Jan Koneffke im Internet

(Internetseite zur Otto-Friedrich-Universität Bamberg zugehörig) 2005

<http://www.uni-bamberg.de/?id=10774>

(letzter Zugriff: 15.03.07)

Verein "Pestalozzi im Internet"

Inhaltliche Verantwortung: Prof. Dr. Gerhard Kuhlemann, Dr. Arthur Brühlmeier;

Webmaster: Rainer Grundel. 2005

http://www.heinrich-pestalozzi.de/de/dokumentation/literatur_medien/fachliteratur_1946_1975/level_3/menschenbildung_und_kinderarbeit_bei_pestalozzi_und_owen/index.htm

(letzter Zugriff: 15.03.07)

Wikipedia (freie Internet-Enzyklopädie):

<http://de.wikipedia.org/wiki/Subversion>

(letzter Zugriff: 15.03.07)