



DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Ambivalente Widerstände

Die Studierendenproteste 2009 im Spannungsfeld des
foucaultschen Kritikbegriffs

Verfasserin

Anna-Maria Wintersteller

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Diplomstudium Pädagogik

Betreuerin:

Univ.-Prof. Dr.ⁱⁿ Mag.^a Agnieszka Czejkowska

INHALTSVERZEICHNIS

| | |
|---|------------|
| EINLEITUNG | 5 |
| 1. KRITIK UND PÄDAGOGIK – EINE PROBLEMATISIERENDE VERORTUNG | 21 |
| 1.1 Kritik anders denken | 29 |
| 1.2 Studien zur Gouvernamentalität | 35 |
| 1.3 Kritik weiter denken | 43 |
| 2. KRITIK IN WIDERSPRÜCHEN | 50 |
| 2.1 Der ambivalente Charakter der Kritik | 51 |
| 2.2 Das Subjekt der Kritik | 57 |
| 2.3 Eine Konkretisierung <i>kritischer Praxis</i> entlang erziehungswissenschaftlicher Einwände | 66 |
| 3. KRITISCHE PRAXIS UND WIDERSTÄNDIGE TRANSFORMATIONEN – UNIBRENNT | 81 |
| 3.1 Eine genealogische Annäherung an die gegenwärtige Hochschulpolitik | 85 |
| 3.2 Eine genealogische Annäherung an die Studierendenproteste 2009 | 93 |
| 3.3 Wiederholung, Transformation, Kritik – Studierendenproteste im Fokus kritischer Praxis | 104 |
| RESÜMEE | 122 |
| LITERATURVERZEICHNIS | 124 |
| ZUSAMMENFASSUNG | 133 |
| LEBENS LAUF | 134 |
| DANKSAGUNG | 135 |

Einleitung

Die folgende Arbeit ist einem Spezifikum der foucaultschen Kritikkonzeption gewidmet, das ich als *ambivalenten Charakter*¹ der Kritik bezeichnen möchte. Ein erster Anhaltspunkt um von einer Ambivalenz foucaultscher Kritik sprechen zu können, ergibt sich aus der Tatsache, dass Foucault die Kritik sowohl als Gegenstück als auch als Bedingung, beziehungsweise als Folge einer Regierungsintensivierung im 16. Jahrhundert definiert, die unsere Gesellschaftsordnung bis heute maßgeblich bestimmt. (Vgl. Foucault 1992: 12) Der ambivalente Charakter foucaultscher Kritik lässt vermuten, dass daran anschließend kein Konzept pädagogischer Kritik entworfen werden kann, das nicht widerstreitende Elemente in sich trägt.

Pädagogische Kontextualisierung

Eine Auseinandersetzung mit dieser spezifischen Kritikkonzeption ist meiner Meinung nach nicht nur spannend und herausfordernd, sondern gewinnt aus pädagogischer Perspektive an Bedeutung, wenn eine wesentliche Rezeptionslinie Foucaults in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften in den Blick genommen wird, die als *Gouvernementalitätsstudien* in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen haben. Die wissenschaftliche Perspektive, die daran anschließend eingenommen wird soll an späterer Stelle dieser Arbeit noch genau beleuchtet werden. Kurz zusammengefasst kann festgestellt werden, dass erziehungswissenschaftliche Gouvernamentalitätsanalysen Foucaults Vorlesungen zur *Geschichte der Gouvernamentalität*² aufgreifen und für eine Analyse gegenwärtiger gesellschaftlicher Verhältnisse fruchtbar machen. Eine treffende

¹ Der Begriff Charakter lässt sich etymologisch zurückführen auf den griechischen Begriff der Prägung. Von lateinischen und christlichen Schriftstellern wurde der Begriff auch mit der Bedeutung Zeichen versehen. Noch bei Kant bezeichnet der Begriff Charakter ein symbolhaftes Zeichen für einen schwer zu fassenden Zusammenhang. (Vgl. Kluge 2002: 168) In der vorliegenden Arbeit soll der Begriff also nicht in seiner psychologischen Bedeutung verstanden werden, sondern dient dazu, eine wesentliche Eigenschaft der foucaultschen Kritikkonzeption zu bezeichnen.

² Foucault entwickelte die Geschichte der Gouvernamentalität in zwei Vorlesungsreihen, die er unter dem Namen *Sicherheit, Territorium, Bevölkerung* (1978) und *Die Geburt der Biopolitik* (1979) am Collège de France gehalten hatte. Die erste deutschsprachige Übersetzung der gesamten Vorlesungsreihe erschien 2004. (Vgl. Foucault 2006a [1978]; Foucault 2006b [1979])

Schilderung des gouvernementalitätsanalytisch ausgerichteten Forschungsfokus findet sich bei Dzierzbicka und Schirlbauer (2006b): „Auf den Punkt gebracht, geht es dabei um Fragen der soziopolitischen und -ökonomischen Steuerung, welche die Regierung der anderen und die Regierung des Selbst ins Zentrum der Analyse stellt“ (ebd.: 10). Aus dem Blickwinkel erziehungswissenschaftlicher Gouvernementalitätsanalysen wird danach geforscht, welche Rolle die Pädagogik angesichts des aktuellen Umbaus der Gesellschaft im Sinne neoliberaler Regierungsrationalität einnimmt:

„So scheint es nicht länger darum zu gehen ebenso aufgeklärte wie gehorsame, disziplinierte und fleißige Bürger ‚herzustellen‘, sondern das autonome Individuum, dem ein Aktienwert eingeschrieben wird und das sich durch Flexibilität, Mobilität, Engagement und Selbstorganisation wie auch Selbstverantwortung auszeichnen soll, gewähren zu lassen“ (ebd.: 11).

Der Kritikbegriff der Pädagogik ist in mehrerer Hinsicht durch den hier skizzierten gesellschaftlichen Wandel betroffen. Zwei aktuelle Momente pädagogischer Kritik, die sich diesbezüglich ergeben, erscheinen für die vorliegende Arbeit jedoch besonders relevant, da sie mein Forschungsinteresse wesentlich begründen.

Ein (möglicher) Problemaufriss pädagogischer Kritik

Beide Momente beziehen sich auf die Rolle, die der Kritik hinsichtlich der Infragestellung und Abweisung neoliberaler Programmatiken zugesprochen wird. Angesichts gegenwärtiger Reformen pädagogischer und sozialer Institutionen und auch der erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Theorieproduktion nach den Vorgaben neoliberaler Logik, machen zahlreiche Erziehungs- und BildungswissenschaftlerInnen die Frage, wie eine kritische Positionierung gegenüber dem genannten gesellschaftlichen Wandel gestaltet werden könnte, zum Gegenstand ihrer Auseinandersetzung. Somit beschäftigt mich *erstens* die Frage, inwiefern der neoliberal initiierte „Neusprech“ aus den Labors der Managementwissenschaften“ (ebd.) in die pädagogische Theorie und Praxis übernommen wird, und *zweitens*, wie sich die Empörung und der Widerspruch, den diese Übernahme provoziert, begründen lässt. Bei beiden Fragen muss die bis heute relevante *Konzeption* der modernen Pädagogik beachtet werden. Diese ist, so postuliert

es Nicole Balzer, weitgehend durchgängig als kritische Reflexion gesellschaftlicher Kontexte konzipiert worden. Deshalb ist sie der Verbesserung der Verhältnisse verpflichtet, wie dies in der Leitidee der kritischen Erziehungswissenschaft – der Emanzipation – besonders zum Ausdruck gebracht wird. (Vgl. Balzer 2004: 29f.) Angesichts des Einzuges neoliberaler Politik in pädagogische Institutionen scheint sie diesem Auftrag jedoch nur mehr schwer gerecht werden zu können. Eine Durchsicht des Bandes *Pädagogisches Glossars der Gegenwart* (Dzierzbicka und Schirlbauer 2006a) zeigt, dass nahezu sämtliche Bereiche der Pädagogik von einer ökonomischen Logik durchdrungen und damit die Aufgaben und Ziele der Pädagogik neu definiert werden: „Die ‚lernende Gesellschaft‘ braucht flexibel reagierende, anpassungsfähige und zugleich international konkurrenzfähige Bildungsdienstleister“ (Pongratz 2006: 167) beschreibt Ludwig Pongratz gegenwärtige gesellschaftliche Anforderungen an die Pädagogik. In Anbetracht einer Pädagogik, die sich als Bildungs- oder Sozialdienstleister verstehen soll, verwundert es nicht, dass auch der Begriff der Emanzipation als rationalisierendes Instrument zum Einsatz kommt. Pädagogische Kritik erscheint also angesichts des postulierten gesellschaftlichen Wandels selbst als *neoliberal vereinnahmt*. So schreibt beispielsweise Jan Masschelein in seinem Beitrag zum Thema der *Trivialisierung der Kritik* (Masschelein 2003), dass „Autonomie, Selbstbestimmung, Kritik, Selbstreflexion, Unabhängigkeit (wie auch In Frage-Stellung, Widerstand)“ (ebd.: 129) in der gegenwärtigen Gesellschaftsordnung „von allen erwartet und als absolute Notwendigkeit“ (ebd.) begriffen werden: „Die Vermutung, dass Autonomie und Kritik nicht mehr gegen gesellschaftliche Ordnung und gegen die Herrschaft und Macht eingebracht werden können, sondern gerade Teil dieser Ordnung sind [...], ist auf verschiedene Weise von verschiedenen Autoren formuliert worden“ (ebd.: 130). Wenn die zuvor beschriebene, gegenwärtig erwünschte Konstitution pädagogischer Subjekte bedacht wird, liegt es nahe, auch die Fähigkeit des *kritisch seins* als neoliberal gewünschte Eigenschaft der Subjekte zu verorten, die als bedeutendes Instrument der angestrebten Selbstoptimierung der Subjekte zum Einsatz kommt. Anschließend an erziehungswissenschaftliche Gouvernamentalitätsanalysen, aber auch aus soziologischer Perspektive (vgl. Boltanski und Chiapello 2001), ergibt sich das Bild einer gesellschaftlich

funktionalisierten Kritik, die auf Grund ihrer Involviertheit in den Gegenstand, den sie in Frage stellen soll, bezüglich ihrer Wirkkraft befragt werden muss.

Diese Skepsis gegenüber neoliberal vereinnahmter Kritik lässt sich im zweiten oben skizzierten Moment verorten: Die Zurückweisung der neoliberalen Ordnungs- und Erklärungsmuster in der pädagogischen Praxis und Theorie erklärt sich zum einen durch die Verunsicherung ihrer wesentlichen Grundbegriffe und Aufgaben, die damit einher geht. Zum anderen spielen meines Erachtens nach auch jene Zumutungen eine Rolle, denen PädagogInnen und deren KlientInnen, durch die neoliberale Umwälzung des Sozialen Bereiches ausgesetzt sind. So diagnostizieren beispielsweise die AutorInnen der *Wiener Erklärung zur Ökonomisierung und Fachlichkeit in der Sozialen Arbeit* (Bakic et al. 2007), dass sowohl „das Ökonomische stärker als zuvor als Maßstab politischen Handelns“ (ebd.: 1) verstanden wird und sozialstaatliche Interventionen unmittelbar durch wirtschaftliche Interessen bestimmt werden. Die gegenwärtige Entwicklung der Gesellschaft sei aber auch zusätzlich durch ein „verlangsamtes Wirtschaftswachstum, erhöhte Arbeitslosigkeit, verstärkte Einkommensunterschiede, größere Armutsrisiken und Marginalisierungstendenzen“ (ebd.) gekennzeichnet. Sozialpolitische Interventionen würden dann priorisiert werden, wenn sie die Anpassung der Individuen nach „(arbeits-) marktbezogenen Erfordernissen“ (ebd.) unterstützen würden. Angesichts der skizzierten Auswirkungen neoliberaler Politik auf die pädagogische Theorie und Praxis erhält die in dieser Arbeit stattfindende Auseinandersetzung mit der Verfasstheit pädagogischer Kritik also eine zentrale Bedeutung bezüglich der Infragestellung und Zurückweisung neoliberaler Politik in der Pädagogik.

Forschungsinteresse und Fragestellung

Ausgangspunkt für meine Motivation mich genauer mit der Ambivalenz des foucaultschen Kritikbegriff zu beschäftigen, ist also das Zusammendenken dieser beiden Momente pädagogischer Kritik: *Einerseits* die Vereinnahmung pädagogischer Kritik als rationalisierendes Instrument der Selbstoptimierung der Subjekte. *Andererseits* die Bedeutung, die der Kritikbegriff in Anbetracht einer Zurückweisung und Aufdeckung neoliberaler Programmatiken in der Pädagogik erhält. Diese beiden Momentaufnahmen

stehen scheinbar konträr zueinander und verweisen auf ein Dilemma pädagogischer Kritik, mit dem es sich auseinanderzusetzen gilt, wenn dem Einzug neoliberaler Logik in die Praxis und Theorie der Erziehungs- und Bildungswissenschaften etwas entgegengesetzt werden soll. Auch Foucaults Kritikkonzeption trägt aufgrund der zuvor schon skizzierten Partnerschaft von Kritik und Regierung ein widersprüchliches Element in sich. Aufgrund der Ambivalenz foucaultscher Kritik können – so wird in dieser Arbeit noch gezeigt werden – beide Momente pädagogischer Kritik zusammen gedacht werden. Zudem, so die zentrale These, ist die produktive analytische Berücksichtigung des ambivalenten Charakters foucaultscher Kritik unerlässlich, wenn Wege der Kritik und Möglichkeiten des Widerstandes in Zeiten neoliberaler Regierungsrationalität erschlossen werden sollen.

Das grundsätzliche Interesse dieser Arbeit ist es also, Möglichkeiten des foucaultschen Kritikbegriffs für Handlungsperspektiven angesichts gegenwärtiger gesellschaftlicher Verhältnisse auszuloten. Meine Herangehensweise schließt auch die Überzeugung mit ein, dass es notwendig ist, neue Wege der Kritik zu finden, um sich gegenüber den Auswirkungen der Ökonomisierung des Sozialen auf pädagogische Verhältnisse artikulieren zu können. Die Kritik an herrschenden gesellschaftlichen Strukturen ist außerdem sinngemäß eine Bedingung, um gegenläufige Strategien gegenüber diesen Verhältnissen zu entwickeln. Die vorliegende Arbeit folgt jenem pädagogischen Anspruch, der zuvor anlehnend an Balzer skizziert wurde: Die Verbesserung gesellschaftlicher Verhältnisse. Die Bearbeitung des Gegenstandes geschieht jedoch in dem Bewusstsein, dass die Pädagogik und ihre Theoriebildung zwar „auf Selbstbestimmung und Mündigkeit für alle“ setzt, diesen Anspruch jedoch immer nur „gebrochen umzusetzen vermag“ (Pongratz 2010: 34).³

Ein wesentliches Argument, den ambivalenten Charakter foucaultscher Kritik hinsichtlich seiner gesellschaftsverändernden Möglichkeiten zu untersuchen, ergibt sich für mich,

³ Die Infragestellung einer der zentralsten pädagogischen Aufgabenstellungen – die ihr Anvertrauten zu mündigen und emanzipierten Subjekten zu befähigen – wird noch an mehreren Stellen dieser Arbeit Gegenstand meiner Auseinandersetzung sein. Vorweggenommen werden kann, dass der Kritikbegriff der Pädagogik über weite Strecken an die Idee mündiger Subjekte gekoppelt wurde und seit deren theoretischer Infragestellung in einen Erklärungsnotstand geraten ist.

wenn darauf geachtet wird, wie Foucault selbst seine philosophische Arbeit verortet. In einem Interview, das unter dem Titel: „Ist es also wichtig, zu denken?“ (Foucault 2005 [1981]) veröffentlicht wurde, positioniert Foucault seine theoretischen Analysen und speziell seine Konzeption der Kritik dezidiert als Instrument für gesellschaftspolitische Veränderungen. Außerdem beantwortet er ganz konkret die Frage nach der Sinnhaftigkeit politischen Engagements, wenn bedacht wird, dass dieses immer in bestimmte Machtverhältnisse eingebunden bleibt, also – um die zu Beginn eingeführte Problematik vereinnahmter Kritik wieder aufzugreifen – Kritik auch als Teil einer bestimmten Regierungsweise verstanden werden muss. So schreibt Foucault: „Mit einer Regierung zu arbeiten bedeutet weder Unterwerfung noch globale Zustimmung. Man kann zugleich arbeiten und Widerstand leisten“ (ebd.: 221). Aus der nicht aufzulösenden Partnerschaft von Regierung und Kritik folgt für Foucault also nicht die Ableitung, dass auf gesellschaftspolitisch-kritische Arbeit zu verzichten wäre, nur weil sie auch Bestandteil aktueller Regierungsstrategien sein könnten. Er betont aber auch, dass dieses Engagement abseits der Dichotomie passieren soll, entweder dafür oder dagegen zu sein. Denn: „Schließlich gibt es auch andere Positionen, etwa die eines Gegenübers oder die der aufrechten Haltung“ (ebd.). Es gäbe keinen Gegensatz, so Foucault, zwischen „Kritik und Veränderung, zwischen ‚ideeller‘ Kritik und ‚realer‘ Veränderung“ (ebd.). Bei Foucault verschwimmen die Grenzen zwischen jenem abstrakten Bereich der Theorie, der einer „unerreichbaren Radikalität“ (ebd.: 222) verpflichtet ist, und der Alltagspraxis, in der ständig Eingeständnisse an die Realität zu machen sind. Seine Analysen zur kritischen Haltung müssen dementsprechend (auch) als Instrument gesellschaftlicher Veränderung begriffen werden. (Vgl. ebd.: 221f.) Eine erste Frage, die sich mir bei der Annäherung an das Thema gestellt hat, ist also, wie der foucaultsche Kritikbegriff und insbesondere sein ambivalenter Charakter als Instrument gesellschaftlicher Veränderung gedacht werden können.

Mich Foucaults Kritikbegriff zuzuwenden bedeutet auch, den gegenwärtigen gesellschaftlichen Wandel aus Perspektive der Gouvernamentalität zu fokussieren. Dabei erhält, so wird gezeigt werden, der Begriff der *Regierung* eine analytische „Scharnierfunktion“ (Bröckling et al. 2000: 8). Regierung fungiert, wie Bröckling et al.

ausführen, bei Foucault als „Bindeglied zwischen strategischen Machtbeziehungen und Herrschaftszuständen“, er vermittelt zwischen „Macht und Subjektivität“ und dient als „Analyseinstrument zur Untersuchung, der von Foucault immer wieder herausgestellten Macht-Wissen-Komplexe“ (ebd.). Aus dieser Perspektive geraten Instrumente und Mechanismen neoliberaler Politik als Regierungstechniken einer bestimmten Rationalität der Regierung in den Blick, die in der folgenden Arbeit dargelegt werden müssen, wenn anschließend an Foucaults Kritikkonzeption Möglichkeiten des Einspruches, Widerstandes und der Kritik gegenüber der aktuellen Ökonomisierung des Sozialen erarbeitet werden sollen. Die Fragestellung der vorliegenden Arbeit, die es im ersten Kapitel detailliert herzuleiten gilt, lautet folgendermaßen:

Lässt sich durch die produktive Anerkennung des ambivalenten Charakters foucaultscher Kritik in erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzungen eine Ablehnung neoliberaler Regierungsrationalität im Sinne einer Transformation ihrer Regierungstechniken denken?

Forschungsgegenstand

Foucaults Kritikkonzeption lässt sich, so schreibt Axel Honneth, nicht bloß auf einer rein kognitiv-philosophischen Ebene verstehen. (Vgl. Honneth 2002: 247) Die Art und Weise wie Foucault methodisch an das Problem der Kritik herantritt, ist selbst schon Teil dieser Praxis, die den/die KritikerIn selbst betrifft, seinen/ihren eigenen Selbstbezug verändert und eventuell schon ein Moment einer kritischen Infragestellung sein kann. Mit Harald Bierbaum muss bedacht werden, dass auch eine erziehungswissenschaftliche Arbeit, die sich theoretisch mit pädagogischen Problemstellungen auseinandersetzt, nicht außer Acht lassen darf, dass „die Pädagogik zugleich eine Praxis darstellt“ und es deshalb auch immer „einen konstruktiven Anteil innerhalb der Theoriebildung“ gibt (Bierbaum 2004: 196). Um dieser Tatsache zu entsprechen, soll, abgesehen von einer theoretischen Auseinandersetzung mit dem Thema, auch abschließend danach gefragt werden, wie sich das foucaultsche Kritikverständnis in einer ausgewählten *widerständigen* Praxis auffinden lässt.

Ein Ausgangspunkt, der als exemplarisches Spielfeld für die eben skizzierten theoretischen Fragen und Probleme dienen kann, ist die Umstrukturierung der Universitäten und Hochschulen, die vor allem unter dem Begriff des „Bologna-Prozess“⁴ verhandelt wird. Der *Bologna-Prozess* – Instrument zur Umsetzung eines Europäischen Hochschulraumes – rechtfertigt eine umfassende Reform, deren Ziel es ist, Universitäten und Hochschulen zu flexiblen und wettbewerbsfähigen Dienstleistungsanbietern zu machen. „Nicht nur das Selbstverständnis der Universitäten, sondern auch ihre Form und ihre sachlichen Aufgaben erhalten somit eine unternehmerische Signatur“ (Liesner und Lohmann 2009: 12). Die Universität kann als Zielscheibe und Tätigkeitsfeld neoliberaler Regierungsentfaltung aus gouvernementalitätsanalytischer Perspektive untersucht werden. Aktuelle hochschulpolitische Veränderungen werden einerseits im vorausseilenden Gehorsam vorangetrieben, andererseits von verschiedensten Seiten kritisiert, unterlaufen und abgelehnt. Die Kritik an organisatorischen und inhaltlichen Änderungen (Bachelor/Master-Umstellung, Einführung von Aufnahmeprüfungen, Modularisierung der Studieninhalte etc.) wird in vielen Fällen mit einer generellen Kritik an neoliberaler Politik verbunden, die Umstrukturierung der Universitäten als Symptom und Ergebnis neoliberaler Gesellschafts- und Wirtschaftspolitik gelesen.

Ein aktuelles Beispiel für diese Kritik ist jene gesellschaftskritische Bewegung, die sich im Rahmen der Bildungsproteste in Wien im Jahr 2009 formiert hat. Die Proteste der *unibrennt*-Bewegung⁵ eignen sich in mehrerer Hinsicht als Untersuchungsgegenstand und

⁴ Die Bologna-Reform erhält ihren Namen durch die 1999 durchgeführte Konferenz in der Stadt Bologna, im Zuge derer 29 Länder die Bologna-Erklärung unterzeichneten, deren wesentlichstes Ziel die Schaffung eines europäischen Hochschulraumes bis zum Jahr 2010 war. Der Bologna-Prozess ist eine unverbindliche Absprache zwischen den unterzeichnenden Ländern. Die erste Fassung der Bologna-Erklärung umfasst sechs Ziele: Die Einführung eines europaweiten Systems vergleichbarer Abschlüsse; die Einführung eines Studiensystems, das sich in zwei Hauptzyklen gliedert; die Einführung eines einheitlichen Leistungspunktesystems (ETCS); die Förderung der Mobilität von Studierenden und WissenschaftlerInnen; die Förderung der Qualitätssicherung der Universitäten; die Förderung der europäischen Dimensionen im Hochschulbereich. (Vgl. http://www.bmwf.gv.at/fileadmin/user_upload/europa/bologna/bologna_dt.pdf) (Abgerufen am 23.12.2011)

⁵ Die Protestbewegung *unibrennt* formierte sich Ende Oktober 2009 in Wien und stellt eine der größten österreichischen Bildungsprotestbewegungen der letzten Jahre dar. Die Proteste, die auch Demonstrationen und Besetzungen an weiteren Hochschulstandorten Europas nach sich zogen, richteten sich unter anderem gegen die Umstrukturierung der Universitäten im Sinne des Bologna-Prozesses und gegen die Einführung von Studiengebühren. Gefordert wurde eine ausreichende Finanzierung und Demokratisierung der Hochschulen und die Beibehaltung des freien Hochschulzuganges. Die Protestbewegung erhielt breite mediale Resonanz und bekam vor allem viel Aufmerksamkeit bezüglich ihrer basisdemokratischen

Analysefeld dieser Diplomarbeit: Die erziehungswissenschaftliche Relevanz der Proteste und der damit in Verbindung stehenden (nicht ausschließlich) studentischen Bewegung ergibt sich schon alleine durch die Eröffnung eines bildungspolitischen, teilweise auch bildungstheoretischen Diskussionsraumes im Zuge der Proteste. Die Kritik von Seiten der Protestbewegung an der neoliberalen Vereinnahmung und Umstrukturierung des Hochschulraumes deckt sich thematisch mit aktuellen erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzungen zum Bildungswesen.⁶ Greift man Foucaults Verhältnisbestimmung von Regierung und Kritik auf, können die Bildungsproteste jedoch nicht als klar abgegrenzte, rein oppositionelle Bewegung gegenüber neoliberaler Hochschulpolitik verstanden werden. Im Anschluss an Foucault beschreibt Bünger den aktuellen Charakter der Kritik als „eine vielfältige Suchbewegung und widerständige[n] Absetzungsversuch[e]“ (Bünger 2009: 157). Daran anschließend möchte ich die studentische Protestbewegung *unibrennt*, als eine solche Suchbewegung identifizieren. Eine Suchbewegung, die an einem Konfliktpunkt ansetzt, an dem die verschiedensten AkteurInnen darum ringen (vgl. Stövesand 2007: 289), was im weitesten Sinne gesellschaftspolitisch unter Bildung verstanden wird und werden kann. An dem die Frage nach der Art und Weise der Regierung der Hochschulen gestellt und umkämpft wird und Abweisungen gegenüber aktuellen Regierungstechniken artikuliert werden. Dass diese Abweisungen nicht *außerhalb* aktueller neoliberaler Gouvernamentalität stattfinden und ausgesprochen werden können, erklärt sich aus dem zuvor unternommenen Problemaufriss dieser Arbeit.

Literatur

In dieser Arbeit möchte ich hauptsächlich auf Primärquellen Foucaults Bezug nehmen, die in jene Werkphase Foucaults eingeordnet werden können, in der sich der Autor den Begriffen der Regierung und der Kritik zugewendet hat. Philipp Sarasin schreibt in seiner

Organisationsformen. Eine genaue Beschreibung und Analyse der Studierendenproteste 2009 soll im 3. Kapitel dieser Arbeit unternommen werden.

⁶ Eine weitere Motivation gerade die Studierendenproteste 2009 als Analysefeld dieser Arbeit zu heranzuziehen, ergibt sich aus meiner Involviertheit in die *unibrennt*-Bewegung. Meine hauptsächlich beobachtende, teilweise aber auch aktive Teilnahme an verschiedenen Plena, Arbeitsgruppen und Kundgebungen hat mich darin bestärkt, mich mit den Möglichkeiten kritischen Einspruches anschließend an Foucault zu beschäftigen.

Einführung zu Foucault, dass Foucaults Denken seit dem Ende der 1970er Jahre „auf neue Weise in Bewegung geraten“ (Sarasin 2006: 74) war. Die von mir ausgewählten Quellen wurden jedoch nicht ausschließlich danach ausgewählt, ob sie einer bestimmten Werkphase Foucaults entsprechen, sondern inwiefern sie hilfreich und bedeutend sind, um Foucaults Kritikverständnis nachvollziehen zu können.⁷ Hauptsächlich werde ich mich jedoch auf Werke beziehen, die der eben genannten Werkphase Foucaults zugeordnet werden können. Wichtiger Ausgangspunkt meiner Lektüre sind zwei Texte Foucaults in denen er das Problem der Kritik prominent verhandelt: Erstens ein Vortrag Foucaults, der im Nachhinein unter dem Titel: *Was ist Kritik?* veröffentlicht wurde (Foucault 1992) und zweitens der Essay: *Was ist Aufklärung?* (Foucault 1990a [1984]), in dem er seine Auseinandersetzung mit dem Thema der Kritik fortführt.

Eine weitere Autorin, auf die ich mich in dieser Arbeit beziehen werde, ist Judith Butler, auf deren Arbeiten – wie Angela Janssen (2009) in ihrer Diplomarbeit festgestellt hat – in der Pädagogik bisher hinsichtlich ihrer Subjekt- und Gendertheorien und hinsichtlich der Bedeutungszusammenhänge Ethik und Verantwortung Bezug genommen worden ist. Auch bezüglich bildungstheoretischer Fragen wird Butler in der Erziehungswissenschaft rezipiert. (Vgl. ebd.: 6f.) Butler gelingt es meiner Meinung nach in ihren Beiträgen, die Frage nach der Gesellschaftskritik und der menschlichen Handlungsfähigkeit nie aus den Augen zu verlieren. Sie fragt nach der „politischen Handlungsfähigkeit“ der Subjekte in „postliberalen Zeiten“ (Butler 2001: 22) und argumentiert, warum die Rezeption poststrukturalistischer TheoretikerInnen in den Sozialwissenschaften keinesfalls zu einer Negation menschlicher Verantwortungs- und Handlungsfähigkeit führen muss. Butler zeigt auf, warum gerade in den Widersprüchen, die das Subjekt und die Kritik betreffen, neue Wege ethischer Verantwortung zu finden sind. (Vgl. Butler 2007)

⁷ Die Schwierigkeit, die sich bei dem Versuch einer Übersicht über Michel Foucaults Werkphasen ergibt, entsteht wohl aus den Brüchen und Diskontinuitäten in seinen Arbeiten, wie dies viele seiner InterpretInnen hervor gestrichen haben. Honneth (2003) stellt fest, dass sich alle Werke von Foucault in ihrer Begrifflichkeit und Methode unterscheiden und sich immer einem spezifischen disziplinären Feld zuwenden. Foucault verweise in seinen Büchern kaum auf schon verfasste Studien (vgl. ebd.: 16). Auf eine ausführliche Systematisierung der foucaultschen Werkphasen wird deshalb in dieser Arbeit verzichtet.

Hinsichtlich erziehungs- und bildungswissenschaftlicher Literatur beziehe ich mich hauptsächlich auf AutorInnen, die sich mit ihren Arbeiten in die „Linien der Foucault-Rezeption in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft“ (Balzer 2004: 15) einordnen lassen.⁸ Einen besonderen Stellenwert nehmen dabei Beiträge Ludwig Pongratz ein, da er als einer der ersten die Anwendung des foucaultschen Instrumentariums für bildungstheoretische Themen eingefordert hat. (Vgl. ebd.: 16)

Methode und Argumentationsweg

Angesichts der geplanten Auseinandersetzung bieten sich, anlehnend an Hans-Christoph Kollers Übersicht erziehungswissenschaftlicher Forschungsmethoden (Koller 2004), zwei methodologische Traditionen an, in denen sich mein Vorhaben verorten lässt. Einerseits geht es mir darum, Foucaults Analysen – ausgehend von einer bestimmten Fragestellung und angesichts eines ausgewiesenen Vorverständnisses – zu *verstehen* und hinsichtlich der Möglichkeiten, die die Anerkennung des ambivalenten Charakters foucaultscher Kritik für die Erziehungswissenschaft eröffnen könnten, zu *deuten* und zu *interpretieren*. Dementsprechend würde sich die Orientierung an einem hermeneutischen Ansatz anbieten. Andererseits lässt sich das zuvor ausgewiesene Ziel meiner Arbeit auch mit jenem Erkenntnisinteresse in Verbindung bringen, das für die Theorieströmung der kritischen Erziehungswissenschaft prägend ist und von Koller, der sich dabei an Jürgen Habermas orientiert, folgendermaßen formuliert wurde: „Es ist das ‚emanzipatorische Erkenntnisinteresse‘, das die Befreiung der Subjekte aus vermeintlich unabänderlichen Herrschafts- und Abhängigkeitsverhältnissen zum Ziel hat“ (ebd.: 231). Der hermeneutische Ansatz in der Erziehungswissenschaft und der methodische Ansatz der Kritischen Erziehungswissenschaft unterscheiden sich vor allem bezüglich ihres Erkenntnisinteresses. In dieser Arbeit lassen sie sich jedoch insofern kombinieren, da ich einerseits das „praktische[n] Interesse“ (ebd.: 236) des hermeneutischen Wissenschaftsverständnisses verfolge, Foucaults Positionen zu verstehen und zu

⁸ In Balzers Beitrag: *Von der Schwierigkeit nicht oppositional zu denken. Linien der Foucault-Rezeption in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft* (Balzer 2004) wird ein Versuch unternommen, die erziehungswissenschaftliche Rezeption Foucaults zu systematisieren. Eine weitere Systematisierung findet sich beispielsweise in Cornelis Horlachers Artikel (Horlacher 2007).

interpretieren, und dies auch mehr oder weniger im Sinne der hermeneutisch-methodischen Grundregeln versucht wird, wie sie Koller beschreibt. (Vgl. ebd.: 207) Andererseits geht es mir tatsächlich darum, jene angesprochenen Herrschafts- und Abhängigkeitsverhältnisse zu thematisieren, in die sich erziehungswissenschaftliche Kritik verstrickt sieht, und davon ausgehend auszuloten, wie AkteurInnen sich gegenüber neoliberalen Regierungsstrategien kritisch positionieren können.

Wenn jedoch – wie dies in dieser Arbeit der Fall ist – Foucaults Theorien nicht nur als Gegenstand, sondern auch als Ausgangspunkt einer erziehungswissenschaftlichen Analyse dienen, kann an wesentlichen Konstanten, sowohl des hermeneutischen, als auch des emanzipatorischen Zugangs der kritischen Erziehungswissenschaft, nicht mehr länger vorbehaltlos festgehalten werden. Dies betrifft sowohl das Subjektverständnis der beiden methodischen Zugänge, als auch das Verständnis davon, wie wissenschaftliches Wissen generell hervorgebracht wird. Mit Foucault, so wird im ersten Kapitel dieser Arbeit gezeigt werden, muss auf die Vorstellung eines verstehenden, reflektierenden Subjekts verzichtet werden – also auch auf jenes Subjekt, auf jene AutorIn, die in hermeneutischer Manier Sinnzusammenhänge untersuchter Texte erfasst und interpretiert, und das im Sinne der Kritischen Erziehungswissenschaft zur Emanzipation angeleitet werden soll. Auch die zu untersuchenden Texte und Beiträge, die es in dieser Arbeit zu verstehen gilt, und die – emanzipatorisch motiviert – angesichts eines bestimmten Kontextes neu interpretiert werden sollen, verlieren anschließend an Foucault ihren Charakter, ein neutraler Ausgangspunkt für mein Forschungsvorhaben zu sein. Mit Foucaults Anbindung des Begriffs des Wissens an jenen der Macht, erscheint jedes wissenschaftliche Manifest als Teil eines bestimmten Macht-Wissen-Komplexes. Was darunter genau verstanden werden kann und welche Konsequenzen dies für das pädagogische Kritikverständnis mit sich bringt, wird noch genauer erläutert werden. Es steht jedoch fest, dass, anschließend an Foucault, jede wissenschaftliche Forschung, nicht nur als Instrument zur bloßen Erfassung und Beschreibung von Wissens- und Erkenntniselementen aufgefasst werden kann, sondern selbst als machtvolleres Geschehen begriffen werden muss. Der Kritikbegriff, auf den ich in dieser Arbeit zurückgreife, und ebenso jede kritische Äußerung, die ausgesprochen wird, muss demnach – wenn mit Foucault gedacht wird – „immer als Teil

von diskursiven Machtoperationen verhandelt werden“ (Prager 2010: 32). Anschließend an Butlers Auseinandersetzung mit Foucaults Kritikbegriff beschäftigt sich Julia Prager in ihrem Beitrag *Situiertes Wissen* (Prager 2010) mit der Frage, wie sich wissenschaftliche AkteurInnen innerhalb dieses machtvollen Geschehens nun kritisch äußern können. Dabei betont sie besonders die Bedeutung des Begriffs der Praxis:

„Diesen mit dem Terminus Kritik gepaart auftreten zu lassen, impliziert einerseits dessen Eingebunden-Sein [der Kritik] in einen Handlungsakt, der von jemandem ausgeführt werden muss, andererseits verweist diese Koppelung aber auch auf deren prozesshaften und damit unabgeschlossenen Charakter, der beide Begriffe einmal mehr aus der Isolationsblase allgemeiner Definition wirft“ (ebd.: 32; Einfügung A.W.).

Folgende methodischen Berücksichtigungen lassen sich ausgehend von Pragers Überlegungen treffen: Erstens, die Einsicht, dass jede (kritisch motivierte) wissenschaftliche Aussage an ein Subjekt gebunden und damit immer nur das Ergebnis einer „begrenzten Wahrnehmungsfähigkeit“ eines/einer Einzelnen ist. Zweitens, dass kein kritisch geleiteter wissenschaftlicher Erkenntnisprozess je als abgeschlossen gelten kann und immer nur einen vorläufigen Charakter behält.

Die folgende Arbeit orientiert sich – trotz der erläuterten theoretischen Widersprüche, die sich durch die Auseinandersetzung mit Foucaults Theorien ergeben – an den eben skizzierten erziehungswissenschaftlichen Methoden. Unterschiedliche methodische Zugänge werden miteinander kombiniert, unter dem Vorbehalt, dass das methodische Ziel dieser Arbeit nicht darin liegt, einen weiteren Wahrheitsanspruch zu postulieren. Vielmehr geht es darum ausgehend von meiner persönlichen Involviertheit und Auseinandersetzung mit Foucault, einen *möglichen* Analyseweg vorzuschlagen.

„Im Modus des Fragens, des In-Frage-Stellens eröffnet sich ein Feld kritischer Unternehmungen“ (ebd.: 33), so Prager. Mit Foucault lässt sich dieses Postulat prominent bestätigen. Seine Frage: „Wie ist es möglich, daß man nicht derartig, im Namen dieser Prinzipien da, zu solchen Zwecken und mit solchen Verfahren regiert wird – daß man nicht so und nicht dafür und nicht von denen da regiert wird?“ (Foucault 1992: 11) erschließt

auch in dieser Arbeit das Feld kritischer Erkundungen. Ein dritter methodischer Zugang, an dem ich mich in einem letzten Argumentationsschritt dieser Arbeit orientieren möchte, ist nun eine spezifische Methode des Fragens, die Ulrich Bröckling anschließend an Foucaults Analysekonzept der Genealogie für die Untersuchung des *unternehmerischen Selbst* entwickelt und als *Genealogie der Subjektivierung* bezeichnet hat (Bröckling 2007). Der Ausgangspunkt meiner Analyse sind lokale Untersuchungen – in diesem Fall die Studierendenproteste 2009. Nicht das tatsächliche Handeln der Subjekte gerät in den Blick, sondern „Programme des Regierens, die das Handeln zwar anleiten oder zumindest anleiten sollen, die aber keinesfalls mit ihm zusammenfallen“ (ebd.: 43). Die Genealogie der Subjektivierung verhält sich, so Bröckling, komplementär zum hermeneutischen Forschungsansatz, da sie ebenfalls interpretierend vorgeht.⁹ Was jedoch auslegt wird sind „Sinndeutungen, die Sinndeutungen, Handlungen, die Handlungen zu beeinflussen suchen“ (ebd.). Die Fragen, die anlehnend an Bröcklings methodisches Konzept gestellt werden können, dienen als Leitfaden für die exemplarische Untersuchung der Fragestellung dieser Diplomarbeit. Bröcklings methodisches Vorgehen wird nicht kopiert, sondern im Sinne der Fragestellung und der vorangegangenen Analysen adaptiert.

Zusammenfassend lässt sich feststellen dass sich der analytische Weg der Arbeit an mehreren methodischen Zugängen orientiert und diese im Sinne des Erkenntnisinteresses der Arbeit miteinander kombiniert.

Der argumentative Weg dieser Arbeit gliedert sich in drei Kapitel. Im *ersten Kapitel* soll einerseits eine problematisierende Verortung der Kritik in der Pädagogik unternommen werden. Anlehnend an Peter Euler (2004) – der einerseits einen gut strukturierten Überblick der historischen Relation von Kritik und Pädagogik bietet und andererseits prägnant aufweist, in welchen theoretischen und gesellschaftlichen Wandel diese Relation aktuell eingebunden ist – kann zuerst gezeigt werden, dass Pädagogik und Kritik zu Beginn

⁹ Auch Bröckling (2007) verzichtet – obwohl er sich dezidiert auf ein Subjektverständnis bezieht, dass ein „kohärentes Integrationsprinzip“ des Subjekts abweist und das Subjekt als einen „Effekt vielfältiger Mikrotechniken und Denkweisen“ (ebd.: 27) auffasst – nicht gänzlich auf den Verstehensbegriff der Hermeneutik, sondern kombiniert das hermeneutische Vorgehen mit dem methodischen Analyseweg der Genealogie der Subjektivierung.

des Zeitalters der Moderne aneinander gebunden und in starkem Maße der kantschen Vernunftkritik verpflichtet wurden. Die Rezeption poststrukturalistischer Theorien und die Einbettung einer der Emanzipation verpflichteten Pädagogik in eine Gesellschaftsordnung, die durch neoliberale Regierungslogik bestimmt wird, führen jedoch zu einer Irritation ihrer wesentlichen Konstanten. Vor allem das in der Erziehungswissenschaft lange vorherrschende moderne Subjektverständnis und ihr Anspruch *sozial kritisch* zu agieren, geraten ins Blickfeld theoretischer Revisionen. Anschließend an Foucault lässt sich die poststrukturalistische Irritation des modernen pädagogischen Kritikverständnisses beispielhaft erläutern und deren Konsequenz für die Pädagogik darstellen und daran anschließend ein alternatives Kritikverständnis einführen, das in sehr unterschiedlicher Weise auf Kant Bezug nimmt und weder dem kantschen Verfahren einer Legitimitätsprüfung folgt, noch an die Möglichkeit autonomer Subjektivität gebunden ist. Die eingeführte Frage nach den Möglichkeiten erziehungswissenschaftlicher Sozialkritik wird in einem nächsten Schritt wieder aufgegriffen, wenn es darum geht, welchen Machttypus Foucault seinem Konzept der Kritik gegenüber stellt: Foucaults Studien zur *Gouvernementalität der Gegenwart* und deren Rezeption in den Erziehungswissenschaften ermöglichen einen spezifischen Blick auf die Verstrickung pädagogischer Praktiken und Begriffe mit neoliberalen Regierungsstrategien. Einerseits gerät aus dieser Perspektive die zuvor angesprochene neoliberale Vereinnahmung der Kritik in den Blick. Andererseits lässt sich angesichts der Auseinandersetzung mit erziehungswissenschaftlichen Gouvernementalitätsanalysen der Kreis zum grundsätzlichen Erkenntnisinteresse dieser Arbeit schließen. In einem letzten Argumentationsschritt wird gezeigt werden, dass ein wesentlicher Einspruch gegenüber Gouvernementalitätsstudien in der Erziehungswissenschaft, die fehlende Berücksichtigung des ambivalenten Charakters foucaultscher Kritik ist, und dadurch mögliche Widerstände und Ausflüchte aus der gegenwärtigen Gesellschaft nicht berücksichtigt werden können.

Das zweite Kapitel ist der theoretischen Auseinandersetzung mit der Fragestellung gewidmet. Es soll danach gefragt werden, wie – ausgehend von der produktiven Anerkennung des ambivalenten Charakters foucaultscher Kritik – gesellschaftliche

Transformationen gedacht werden können. Dabei steht einerseits die Konkretisierung des ambivalenten Charakters foucaultscher Kritik im Zentrum, andererseits die Frage nach der Verfasstheit des Subjekts dieser Kritik. Ein Zwischenresümee, der bis dahin unternommen Analyse soll zusammenfassend festhalten, welche wesentlichen Begrifflichkeiten und theoretischen Annahmen den foucaultschen Kritikbegriff bestimmen. In einem dritten Argumentationsschritt geht es in diesem Teil der Arbeit darum, anlehnend an eine ausgewählte erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem foucaultschen Kritikbegriff, offene Fragen zu eruieren, die sich bei der Aufnahme der foucaultschen kritischen Praxis in die Pädagogik ergeben können.

Das dritte Kapitel widmet sich schlussendlich der exemplarischen Untersuchung des zuvor charakterisierten Kritikverständnisses, am Beispiel universitärer Regierungsstrategien und den Widerständen, die sich gegen diese richten. In einem ersten Schritt geht es darum, die spezifischen Praktiken und Diskurse des Regierens darzustellen, die für die aktuelle Hochschulpolitik im deutschsprachigen Raum prägend sind und jene dominanten Subjektkonstruktionen zu ermitteln, denen die Betroffenen aktueller Reformen ausgesetzt sind. Um die Konfiguration der hochschulpolitischen Gouvernamentalität darzustellen, orientiere ich mich an Bröcklings Genealogie der Subjektivierung. Daran anschließend gilt es, in gleicher Vorgehensweise, die Proteststrategien der Studierendenproteste darzustellen. Da diese Proteststrategien nicht jenseits gegenwärtiger Regierungsmodi gedacht werden können, ist dies auch der Einsatz für die Untersuchung des ambivalenten Charakters der Kritik: Wie lässt sich am Beispiel der Studierendenproteste das analytische Zusammendenken von Regierung und Kritik produktiv nutzen, um Widerstände gegenüber neoliberaler Regierungslogik denken und erkennen zu können?

1. Kritik und Pädagogik – eine problematisierende Verortung

Zu Beginn dieses Kapitels geht es mir erstens (1) darum das Verhältnis von Kritik und Pädagogik zu besprechen, wie es im Zuge der Moderne und des Neuhumanismus gefasst wurde. Zweitens (2) soll die Verknüpfung von Pädagogik und Kritik im Sinne der kritischen Erziehungswissenschaft dargestellt werden, um den gesellschaftskritischen Impetus zu betonen, der der Pädagogik und Erziehungswissenschaft bis heute anhaftet.¹⁰ Peter Euler argumentiert in seinem Beitrag *Kritik in der Pädagogik: Zum Wandel eines konstitutiven Verhältnisses in der Pädagogik* (Euler 2004), dass „Pädagogik und Kritik (...) systematisch und historisch untrennbar verbunden [sind]“ (ebd.: 16). Dabei gibt er einen Einblick in die Begriffsgeschichte der Kritik¹¹ und erläutert ausgewählte historische Konstellationen von Kritik und Pädagogik, an denen ich mich im Folgenden orientieren möchte. Eulers Diagnose der aktuell wesentlichsten Einsprüche, mit denen pädagogische Kritik aktuell konfrontiert wird, ist auch Ausgangspunkt für die darauf folgende Problematisierung der modernen Relation von Kritik und Pädagogik. Christiane Thompsons Auseinandersetzung mit der Verfasstheit der Kritischen Erziehungswissenschaft in ihrem Beitrag: *Diesseits von Authentizität und Emanzipation. Verschiebungen kritischer Erziehungswissenschaft zu einer ‚kritischen Ontologie der Gegenwart‘* (Thompson 2004b) dient mir als inhaltliche Ergänzung zu Eulers Auseinandersetzung.

¹⁰ Auch wenn ich mich in der folgenden Auseinandersetzung an Peter Eulers Systematik pädagogischer Kritik orientieren möchte (Euler 2004) weiche ich an dieser Stelle von seiner Gliederung der historischen Konstellationen von Kritik und Pädagogik ab. Euler erläutert drei Stationen in der Geschichte des pädagogischen Denkens, in denen ein konstitutives Verhältnis von Kritik und Pädagogik entwickelt wurde. Erstens die Kritik des Sokrates an den sophistischen Unterrichtsprinzipien, zweitens die frühe Aufklärung und Johann Comenius Konzeption seiner *Pampaedia* und drittens die Konzeption der Pädagogik im Neuhumanismus wo Bildungstheorie in „Gesellschaftskritik umschlägt“ (ebd.: 15) und jenes Verhältnis von Kritik und Pädagogik entwickelt wird, dass als prägend für die moderne Pädagogik gefasst werden kann.

¹¹ Euler konstatiert drei Stufen der Kritiktheorie: Erstens jener Moment pädagogischer Kritik, in der die Kritik im Sinne Kants an das Vernunftvermögen des Subjekts gekoppelt wurde. Der zweite Einschnitt erfolgt auf Grund der ökonomischen Krise des kapitalistisch gewordenen Nachkriegseuropas, in der die Ursache für menschliches Elend nicht im Mangel an Lebensmittel, sondern in deren Überproduktion zu finden war. Dieser Widerspruch provozierte eine kritische Theorie, die in der Tradition von Kant stand und sich in eine „Kritik der strukturellen Unvernunft dieser Ökonomie“ (Euler 2004: 12) wandeln musste. Die Kritik „musste notwendig praktisch werden“ (ebd.). Die dritte ‚Stufe‘ der Kritiktheorie ist die historische und theoretische Einsicht, dass auch eine Theorie, die Kritik zum Gegenstand hat, unter den Vorbehalt zu stellen ist, einer Dogmatik verfallen zu können. Kritik wird, im Zuge der Geburtsstunde der ‚Kritischen Theorie‘, zum „Modus der Erkenntnis“ (ebd.: 13).

Zur Programmatik der Kritik in der Pädagogik

1) *Aufklärung und Neuhumanismus*: Mit Kant, so Euler, bricht die Kritik mit ihrer teleologischen Einbettung. Sie verliert „ihre Naivität“ und wird an das Vernunftvermögen des Subjekts gekoppelt. (Vgl. Euler 2004: 11f.) Die Pädagogik übernimmt den aufklärerischen Rationalitätsanspruch. Mündigkeit wird zu einem pädagogischen Kernproblem und zum Zielpunkt von Erziehung, durch die Kinder zum Gebrauch ihres eigenen Verstandes befähigt werden sollen. (Vgl. Thompson 2004b: 39) Schon in Zeiten der frühen Aufklärung wurde die Pädagogik (bei Comenius) mit dem Impetus der Verbesserung allgemeiner, menschlicher Angelegenheiten versehen. Die bürgerliche Gesellschaft wurde, so Euler, als *pädagogische* Gesellschaft bestimmt. Bildung – eng gekoppelt an Gesellschaftsreform – baut bei Comenius auf die Vernunftfähigkeit jedes einzelnen Subjekts, das jedoch nicht losgelöst ist von der Allgemeinheit.

Der Neuhumanismus, Ursprung eines selbstkritischen, bürgerlichen Selbstbewusstseins, führt zu einer „*Kritik der Kritik der Aufklärungspädagogik*“ (Euler 2004: 15). Initialzündung für diese Kritik ist das Misstrauen gegenüber dem aufklärerischen Primat von Nützlichkeit und Brauchbarkeit. Christiane Thompson führt als bedeutenden Vertreter dieser Kritik Rousseau an, der den Fortschritts- und Aufklärungsoptimismus in Frage stellt und Bildung und Erziehung, als bloßes Vehikel für den aufstrebenden Bürger, kritisch hinterfragt. (Vgl. Thompson 2004b: 39) Es kommt zu einer Selbstkritik der Pädagogik. Die Konstitution einer Bildungstheorie, die in Gesellschaftskritik umschlägt, bindet Bildung endgültig an die Kritik: „Anders formuliert: Bildung ist nunmehr nur als kritische zu denken oder sie ist nicht“ (Euler 2004: 15).

2) *Kritische Erziehungswissenschaft*: Sowohl von außen aus, als auch aus ihrer Mitte heraus, wurde die Pädagogik nach dem Ende des 2. Weltkriegs, mit der Tatsache konfrontiert, dem Nationalsozialismus nichts entgegengesetzt zu haben. (Vgl. Euler 2004: 16f.) Die Deutungskraft der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik hatte ihre Wirkungskraft eingebüßt und ihre Restbestände waren im Faschismus verloren gegangen. In explizitem Bezug zur *Kritischen Theorie* der Frankfurter Schule erwuchs aus den Reihen der

Geisteswissenschaftlichen Pädagogik die *emanzipatorische Pädagogik*, beziehungsweise die *kritische Erziehungswissenschaft*. Die Rezeption Kritischer Theorie ermöglichte eine Neuformierung und begründete den Versuch „sich über die prinzipiell kritische Aufgabe der Pädagogik zu verständigen“ (ebd.: 16).

Wesentliche Ausgangsthese war die Überzeugung der *Veränderungsbedürftigkeit* gesellschaftlicher Zustände in Bezug auf Erziehungs- und Bildungsprozesse. Klaus Mollenhauer bestimmte den Zweck der Bildungs- und Erziehungspraxis – der wiederum an die Ziele der Aufklärung gekoppelt ist – folgendermaßen:

Für die Erziehungswissenschaft konstitutiv ist das Prinzip, das besagt, daß Erziehung und Bildung ihren Zweck in der Mündigkeit des Subjekts haben; dem korrespondiert, daß das erkenntnisleitende Interesse der Erziehungswissenschaft das Interesse an Emanzipation ist“ (Mollenhauer 1970: 10).

Eine Erziehungswissenschaft, die dementsprechend ausgerichtet ist, muss sich selbst die Aufgabe der Ermächtigung gesellschaftlicher Veränderung stellen – wenn sie nicht nur an der Reproduktion aktueller sozialer Verhältnisse beteiligt sein möchte. Die kritische Erziehungswissenschaft wendet sich gegen die „Unterdrückung der Vernunft“ (ebd.: 10) und gegen „vermeintliche Wertefreiheit und affirmativen Praxisbezug“ (Thompson 2004b: 41). (Vgl. ebd.: 40f.)

Die Triade: *Kritik-Bildung-Emanzipation* wurde (und ist bis heute) untrennbar aneinander gebunden. Selbst, wenn das Emanzipationspostulat – auch innerhalb der kritischen Erziehungswissenschaft – in Frage gestellt wurde, ist das Weiterdenken einer „kritischen Erziehungswissenschaft oder kritischen Position“ in der Pädagogik weiterhin in starkem Maße an diese Kombination gebunden – so postuliert es jedenfalls Jan Masschelein (Masschelein 2003: 128). Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die moderne Pädagogik, das bürgerliche Emanzipationsprogramm übernimmt und daraus jenen prägenden Maßstab gewinnt, auf den pädagogische Entwürfe zu gründen haben: „die Möglichkeit autonomer Subjektivität“ (Schäfer 1990: 82).

Aufgrund der soeben vorgenommenen Nachzeichnung der historischen und disziplinären Relation von Kritik und Pädagogik in der Moderne kann einerseits von einem „programmatischen Charakter“ (Thompson 2004b: 40) der Kritik für die Pädagogik ausgegangen werden. Andererseits gerät die moderne Fassung des Kritikbegriffs – in ihrer Anbindung an die Emanzipation und Aufklärung des Menschen und angesichts ihres wesentlichen Ausgangspunktes (der Idee des autonomen Subjekts) – spätestens seit der Rezeption poststrukturalistischer Theorien in den Erziehungswissenschaften in eine Begründungskrise. Euler betont vor allem zwei gegenwärtige Herausforderungen, denen sich der Kritikbegriff in der Pädagogik zu stellen hätte. Erstens die erziehungswissenschaftliche Aufnahme „postmoderner Subjektkritik“ und zweitens die Problematik, die sich hinsichtlich der verstärkten Einflussnahme neoliberaler Politik und Praxis für die Pädagogik ergibt und „die Frage nach neuen Formen sozialkritischer Pädagogik“ (Euler 2004: 23) aufwirft.

Michel Foucaults Rezeption in den Erziehungswissenschaften ist meines Erachtens nach beispielhaft dafür, wie poststrukturalistische Überlegungen erziehungswissenschaftliche Grundbegriffe – so auch den Kritikbegriff – irritieren und in Frage stellen. Gleichzeitig werden seine Analysen auch verstärkt zu Rate gezogen, wenn es – vor allem angesichts neoliberaler Herausforderungen und Bedrängnisse gegenüber der Pädagogik und Erziehungswissenschaft – darum geht, neue Möglichkeiten pädagogischer Kritik zu erkunden (vgl. Bünger 2009: 149). Wenn mit Foucault die Relation von Kritik und Pädagogik beleuchtet wird, geraten, so wird im Folgenden gezeigt werden, sowohl Fragen bezüglich postmoderner Subjektkritik, als auch das Thema neoliberaler Vereinnahmungen in den Blick. Die Auseinandersetzung mit der erziehungswissenschaftlichen Rezeption Foucaults macht in Anbetracht des Forschungsinteresses dieser Arbeit – (neue) Handlungs- und Kritikperspektiven gegenüber neoliberalen gesellschaftlichen Verhältnissen zu eruieren – insbesondere deshalb Sinn, da, wie Jenny Lüders betont, Foucaults Analyse und Kritik bestimmter Macht- und Wissensformationen nie in einer „verwerfenden Negation“ (Lüders 2007: 14) enden würden, sondern darauf abzielen, die untersuchten Konzepte „in sich neu zu wenden und ihre Herkunft und

Entstehungspunkte sichtbar zu machen, um sie in dieser Weise *anders zu denken*“ (ebd.). Anschließend an die aufgeworfene Begründungskrise der Kritik geht es nun darum, diese anlehnend an Foucaults Problematisierung der kantschen Vernunftkritik zu erläutern und die theoretischen Konsequenzen darzustellen, die sich für eine an einer kritischen Position interessierten Pädagogik ergeben.

Foucaults Kritik der Kritik

Foucaults Kritikbegriff lässt sich, so Carsten Bünger (2009), zuallererst selbst als eine Abwendung von jenem dominanten Modus der Kritik lesen, den „Kant als Verfahren der Prüfung des rechtmäßigen Gebrauchs der Vernunft“ (ebd.: 149) konzipierte. Die Aufklärung ist jener Moment, so schreibt Foucault in seinem Aufsatz: *Was ist Aufklärung?* (1990a [1984]), in dem die Menschen beginnen, ihre Vernunft zu gebrauchen, ohne sich einer Autorität zu unterwerfen. Und genau in diesem Moment findet sich auch der Einsatzpunkt der Kritik, „denn ihre Rolle ist die Definition der Bedingungen, unter denen der Gebrauch der Vernunft zur Bestimmung dessen legitim ist, was gewußt werden kann, was getan werden soll, was gehofft werden darf“ (ebd.: 41). Anschließend an Kant wird Kritik also als ein Verfahren verstanden, das den *rechtmäßigen* Gebrauch der Vernunft überprüft. (Vgl. Bünger 2009: 149)

Mit Foucault gedacht unterliegt jedoch jedes wissenschaftliche Denken einer gewissen Ordnung des wissenschaftlichen Diskurses innerhalb einer bestimmten Episteme – im Falle der kantschen Vernunftkritik ist dies die Episteme der Moderne. Mit dem Begriff *Episteme* wird ein bestimmtes Wissensfeld, ein Programm verstanden, das die Möglichkeiten der Wissenschaft in einer bestimmten historischen Formation ausloten möchte und eine gewisse wissenschaftliche Formation beschreibt, die bestimmt, was in einer bestimmten Epoche „gesagt, gedacht und wahrgenommen werden darf“ (Klingovsky 2009: 89). In *Die Ordnung der Dinge* (Foucault 1990b [1966]) unternimmt Foucault eine archäologische Untersuchung der Entstehungsbedingungen der Wissenschaften vom 17. Jahrhundert bis zum Ende des 18. Jahrhunderts. Er fragt nach den Möglichkeiten des Erkenntnisinteresses; nach dem Ordnungsraum, innerhalb dessen

sich Wissen konstituiert; nach den Positivitäten, die dafür verantwortlich sind, dass sich Wissenschaften und Rationalitäten bilden oder auch verschwinden können. Foucault widerspricht der These, dass die Ratio der abendländischen Kultur gleich einer ungebrochenen Bewegung (bis heute) fortgeschrieben werden könne. Dabei stellt er einen markanten Einschnitt zwischen der Episteme der Klassik und der Episteme der Moderne fest. Das gesamte klassische Zeitalter sei geprägt durch eine Kohärenz zwischen der Theorie der Repräsentation¹² und Theorien der Sprache, der natürlichen Ordnung, des Reichtums und Wertes. (Vgl. ebd.: 24ff.) Doch: „in dem Maße, in dem die Dinge sich um sich selbst drehen, für ihr Werden nichts anderes verlangen als das Prinzip ihrer Intelligibilität und den Raum der Repräsentation aufgeben, tritt der Mensch seinerseits und zum ersten Mal in das Feld des abendländischen Denkens“ (ebd.: 26). Während sich also die wissenschaftliche Formation der Klassik durch das Interesse an einer universalen Ordnungswissenschaft auszeichnet, wird der Mensch in der Episteme der Moderne „zum bestimmenden Moment in der Erkenntnisrelation“ (Thompson 2004a: 36). Indem die Humanwissenschaft den Menschen als „empirisch-kritische Re-duplizierung“ (Foucault 1990b: 411) begründet, wird er zur Grundlage seiner eigenen Endlichkeit. Sein *Sein* ist die Grundlage aller Positivität und gleichzeitig „im Element der empirischen Dinge präsent“ (ebd.: 414). Der Mensch ist also sowohl Untersuchungsgegenstand, als auch das Fundament jeder Erkenntnis. Die „große Erzählung der Moderne“ (Reckwitz 2008: 12) ist dementsprechend von Anfang an gekoppelt an eine bestimmte Vorstellung des Subjekts. Die Moderne lässt sich mit Foucault als eine gesellschaftliche Formation verstehen, die ein Subjektverständnis impliziert, das bis heute unser Bild des Menschen determiniert und auf die Emanzipation des Menschen und die Einbindung „seiner angelegten Potenziale der Autonomie“ (ebd.) ausgerichtet ist. Der Mensch konstituiert sich als ein Subjekt, das Maßstab ist für all das, „was man denken muß, und all das, was zu wissen ist“ (Foucault 1990b: 414).

¹² Foucault erklärt das Ordnungsprinzip der Repräsentation ausgehend von der Sprache und der Repräsentation ihrer Zeichen. In der Renaissance wird das Wissen über die Beziehung der Dinge anhand ihrer Ähnlichkeiten hergestellt. Wesentlich ist die Ähnlichkeit zwischen dem Zeichen und dem bezeichneten Gegenstand. In der Klassik wird diese Konzentration auf das Gleiche durch das lesbare Abbild abgelöst, das die Repräsentation selbst beinhaltet. (Vgl. Ruoff 2007: 179 und Foucault 1990b: 46f)

Die so skizzierte moderne Erkenntnisordnung erachtet Foucault jedoch, so Christiane Thompson, als äußerst instabil, da jede „begründete Positivität in das Sein des Menschen“ (Thompson 2004a: 36) verlagert wird, dessen Subjektivität ja selbst als Ergebnis einer bestimmten Wissensordnung verstanden werden kann. Indem Foucault Kants Weg der Kritik in diesem Sinne verortet, wendet er sich gegen diesen Modus der Kritik, da er seine Ausgangsstellung grundsätzlich in Frage stellt. Kants Kritik der reinen Vernunft meine „mit sich einen reinen Anfang zu finden“, mit dem es möglich erscheint, „jegliche nachfolgende Untersuchungssituation in kritischer Absicht anzugehen“ (ebd.: 37). Die eigenen wissensparadigmatischen Bedingungen zu negieren, bedeutet jedoch zu verkennen, „dass die eigene forschungsleitende Sicht der Signatur einer Episteme angehört“ (ebd.: 38) und nicht als unhinterfragter Standpunkt des kritischen Weges dienen kann.

Foucaults Einwände gegenüber der kantschen Kritikkonzeption lassen sich in Anbetracht seiner Überlegungen zum Verhältnis von *Macht* und *Wissen*, so schreibt Thompson, noch verschärfen. (Vgl. ebd.: 39) In seinem Vortrag *Was ist Kritik?* (Foucault 1992 [1990]) erläutert Foucault, warum wissenschaftliche Forschung nicht nur als Bestandteil einer wissenschaftsparadigmatischen Ordnung verstanden werden muss, sondern selbst als machtvolleres Geschehen begriffen werden kann. „Denn nichts kann als Wissenselement auftreten, wenn es nicht mit einem System spezifischer Regeln und Zwänge konform geht – etwa mit dem System eines bestimmten wissenschaftlichen Diskurses in einer bestimmten Epoche“ (ebd.: 33). Gleichzeitig muss auch jeder Machtmechanismus die Prozeduren bedienen, die in einem bestimmten Wissenssystem vorherrschend sind. Foucault beschreibt diese Wechselbeziehung von Wissen und Macht als methodischen Bezugsrahmen, als ein *Analyseraster*, das die Akzeptabilität eines Systems erfassen soll. Analysiert werden Erkenntnisverfahren und deren Wirkungen hinsichtlich ihrer Akzeptabilität innerhalb eines bestimmten Gebietes oder Momentes und Machtmechanismen, die ein bestimmtes Verhalten oder Diskurse provozieren. (Vgl. ebd.: 32f.) Dementsprechend muss das kantsche Kritikverständnis selbst als machtvolleres Instrument verstanden werden, dass „einem Geflecht von Machtstrukturen erwachsen ist“ (Thompson 2004a: 38) und einer Strategie angehört, die wissenschaftliche Diskurse

und gesellschaftliche Praxis gestaltet. Und auch die moderne Konzeption des Subjekts erweist sich als Bestandteil einer bestimmten Relation von *Macht* und *Wissen* und muss – seine zugeschriebene Fähigkeit zur Selbstbestimmung und Autonomie einbezogen – als Ergebnis von Machtstrukturen angesehen werden.

Aus der Perspektive des erläuterten Verhältnisses von *Macht und Wissen* erscheint Kants transzendente Kritik selbst als ein machtvolles Instrument, das wissenschaftliche Diskurse und gesellschaftliche Prozesse strategisch beeinflusst und formiert. „Dem Wunsch nach einem machtfreien Vakuum, wo man meint, unbehindert für seine aufklärerischen Möglichkeiten eintreten zu können, steht bei Foucault eine produktive Macht gegenüber“ (Thompson 2004a: 40). Und diese Macht agiert, so Foucault, nicht als Beherrschung oder Herrschaft, sondern spannt – in ihrer untrennbaren Beziehung zu Wissensformen – ein Netz von Möglichkeiten, das jedoch nicht absolut zu verstehen ist, sondern auch immer die „mögliche[n] Umkehrung“ (Foucault 1992: 40) vorsieht. Das moderne pädagogische Kritikverständnis, das zuvor durch die Triade Bildung-Kritik-Emanzipation zusammengefasst wurde, muss also mit folgenden Einsprüchen konfrontiert werden: Die Rückbindung an die kantsche Kritik wird mit Foucault haltlos, da Kritik – wie Foucault betont – nicht mehr länger als „Legitimitätsprüfung“ (Foucault 1992: 30) praktiziert werden dürfe. Gleichzeitig fehlt es der Erziehungswissenschaft, sofern sie daran interessiert ist, sich der Verbesserung der gesellschaftlichen Verhältnisse zu verschreiben, anschließend an Foucault, an einem Ort, von dem aus sie mit ihrem Unternehmen einen reinen Anfang finden könnte. Kritik wird zu einer „grund- und ortlosen“ (Lüders 2007: 115) Praxis, da jeder Ausgangspunkt, von dem aus sie praktiziert werden kann, im selben Macht-Wissen Komplex verankert ist, wie das von ihr kritisierte. (Vgl. ebd.) Auch ihre Zielsetzung, die Emanzipation des vernunftbegabten Subjekts, wird nicht nur deshalb fragwürdig, da mit Foucault ein so konzipiertes Subjekt als Erfindung einer bestimmten wissensparadigmatischen Ordnung erscheint, sondern auch angesichts der Vermutung, dass die Bindung des Subjekts an seine Selbstbestimmung und sein Vernunftvermögen eine Unterwerfung darstellt, die, so schreibt Christiane Thompson, „viel effizienter ist als jegliche äußere Form der Handlungsbeschränkung und -anleitung es je sein können [...]“ (Thompson 2004a: 40).

In Bezug auf gouvernementalitätsanalytische Auseinandersetzungen in den Erziehungswissenschaften wird die Unterwerfung des Menschen durch die Art und Weise, wie er sich als Subjekt versteht, welche Form der Subjektivität ihm nahe gelegt wird, noch genauer beleuchtet werden. Zuvor stellt sich an dieser Stelle jedoch die Frage, wie sich ein Kritikverständnis darstellt, das auf eine normative Grundlegung verzichtet. Wenn die ehemaligen Prinzipien und Zielpunkte einer an Kritik interessierten Pädagogik disqualifiziert werden – „an welchen alternativen Prinzipien könnte sich theoretisches [kritisches] Engagement stattdessen orientieren“ (Lüders 2007: 111; Einfügung A.W.)?

1.1 Kritik anders denken

Foucault begnügt sich nicht damit, den Kritikbegriff Kants in Frage zu stellen, sondern greift dessen Definition der Aufklärung auf, um eine neue Geschichte und Definition der Kritik zu formulieren:

„Mir scheint, daß es im modernen Abendland (etwa seit dem 15. oder 16. Jahrhundert) zwischen der erhabenen Unternehmung Kants und den kleinen polemisch-professionellen Aktivitäten, die den Namen Kritik tragen, eine Gemeinsamkeit gibt: eine bestimmte Art zu denken, zu sagen, zu handeln auch, ein bestimmtes Verhältnis zu dem, was existiert, zu dem, was man weiß, zu dem was man macht, ein bestimmtes Verhältnis zur Gesellschaft, zur Kultur, ein Verhältnis zu den anderen auch – etwas, was man die Haltung der Kritik nennen könnte“ (Foucault 1992: 8).

Anhand seines Vortrages: *Was ist Kritik?* (Foucault 1992 [1990]) und in dem, ebenfalls der Kritik und Aufklärung gewidmeten, Essay: *Was ist Aufklärung?* (Foucault 1990a [1984]), lässt sich Foucaults Motivation, eine alternative Geschichte der Kritik zu erzählen und diese neu zu fassen, nachverfolgen. In diesem Kapitel geht es nun darum eine *erste* Definition der foucaultschen Kritik zu formulieren. Im weiteren Verlauf der vorliegenden Arbeit wird sich jedoch noch zeigen, dass eine Zuspitzung auf die *eine* Definition der Kritik Foucaults Projekt einer kritischen Praxis nicht genügen würde. Denn mit der Frage nach der Kritik eröffnet Foucault einen Fragehorizont, der über eine Begriffsbestimmung und Definition hinausgeht und essentielle Annahmen zur Beschaffenheit des Subjekts, zu der

Zielgerichtetheit und Motivation seiner Kritik und zu ihrer methodischen Beschaffenheit impliziert.

Foucaults Geschichte der kritischen Haltung

Inwiefern die Charakterisierung von Kants Aufklärung und Foucaults Definition der Kritik miteinander verwoben sind, soll in weiterer Folge noch genauer betrachtet werden. Ausgehend von Kants Definition der Aufklärung entwickelt Foucault nun zunächst eine Geschichte der Kritik. Als historischen Ausgangsort für dieses Unternehmen wählt Foucault die Entfaltung eines christlich-pastoralen Unternehmens im 15. Jahrhundert, dessen Quintessenz, so Foucault, die Idee einer umfassenden Lenkung des Menschen ist, die besagt, dass jeder Mensch „sein ganzes Leben hindurch und bis ins Detail seiner Aktionen hinein regiert werden und sich regieren lassen müsse [...]“ (Foucault 1992: 9). Diese Lenkung bedingt ein Gehorsamsverhältnis gegenüber dem, der das Individuum anleitet und sie bringt eine bestimmte „individualisierende Erkennung der Individuen“ (ebd.: 10) mit sich. Außerdem beinhaltet sie eine Technik, die sich aus der christlichen Gewissensführung ableitet und allgemeine Regeln und Vorschriften für diese enthält – wie sollen Gespräche geführt werden, Untersuchungen ablaufen, Geständnisse befördert werden? (Vgl. ebd.: 9f.) Anlehnend an Foucaults Vorlesungen über die Geschichte der Gouvernementalität (Foucault 2006a [1978]) und an seinen Beitrag *Warum ich Macht untersuche: Die Frage des Subjekts* (Foucault 1994a [1984]) möchte ich nun zunächst die Machtwirkungen der Pastoralmacht genauer betrachten, um in späterer Folge auch die Widerstände verstehen zu können, die sich gegen die Auswirkungen der Vervielfältigung dieser Macht richten.

Grundlegendes Prinzip der Pastoralmacht ist die Idee, dass einige Individuen dazu bestimmt sind andere Individuen anzuleiten, „ihr Seelenheil in der anderen Welt zu sichern“ (Foucault 1994a: 248) und auch sich selbst für dieses Heil zu opfern. Das Christentum ist, so Foucault, keine Religion des Gesetzes, sondern eine Gottesbotschaft an jeden Einzelnen. Und so versteht es sich auch, dass der Pastor derjenige ist, der „sich individuell um *jedes* Schaf kümmert“ (Foucault 2006a: 255; Hervorh. A.W.) – ergo sein

Handeln ein individuell abgestimmtes und bestimmtes ist. Das Individuum befindet sich nun gegenüber dem, der es anleitet, in einem Verhältnis „des reinen Gehorsams“ und „integralen Abhängigkeit“ (ebd.: 255). Das bedeutet zum einen, dass es sich unter ein anderes unterwerfen muss und, da wir es mit einer individualisierenden Beziehung zu tun haben, muss es diese Unterwerfung im Inneren anerkennen und gehorchen. Zum anderen ist diese Beziehung kein Mittel zum Zweck, sie beinhaltet kein konkretes Ziel oder Ergebnis. Das Charakteristikum dieses Gehorsams stellt sich solchermaßen dar: „Man gehorcht um gehorsam sein zu können, um zu einem Zustand des Gehorsams zu gelangen“ (ebd.: 258). Die Pastoralmacht ist also eine *individualisierende* Macht: „Sie erstreckt sich über das gesamte Leben des Individuums und begleitet es ununterbrochen; sie ist mit seiner Produktion von Wahrheit verbunden, der Wahrheit des Individuums selbst“ (Foucault 1994a: 248). Sie bedingt die freiwillige Unterwerfung eines Individuums unter das andere und beruht auf dem Prinzip eines nicht zielgerichteten, reinen Gehorsams.

Nun kann diese Macht nicht ausgeübt werden, ohne ein spezifisches Wissen zu beinhalten, was in den Seelen und Köpfen der zu leitenden Individuen vor sich geht. Man muss einen Weg finden, die „innersten Geheimnisse“ (ebd.) der Menschen zu ergründen und dies erfolgt durch die schon angesprochene Technik der Gewissensführung, die sich mit Foucault folgendermaßen charakterisieren lässt: Erstens ist sie permanent und allumfassend, „[...] man muß wegen allem und während seines ganzen Lebens geleitet werden“ (Foucault 2006a: 265). Und zweitens ist sie nicht dazu bestimmt, das Individuum dazu anzuleiten, die „Herrschaft über sich selbst“ zu erlangen, sondern dafür die Abhängigkeit gegenüber der pastoralen Führung zu festigen. Durch die Gewissensforschung gestaltet das Subjekt also einen „bestimmten Wahrheitsdiskurs“ über sich selbst (ebd.: 266).

Die Vervielfältigung der Regierungskünste

Diese, zuallererst pastorale Kunst, den Menschen zu lenken, in dem soeben beschriebenen Verfahren, erlebte nun eine regelrechte „Explosion“ (Foucault 1992: 10)

und zwar in der Hinsicht, dass sie einer Laisierung und Vervielfältigung unterzogen. Sie hat sie sich aus ihrem christlichen Ursprung befreit, um sich sodann in der zivilen Gesellschaft auszubreiten. Die Frage nach der Kunst des Regierens bezieht sich nun auf die unterschiedlichsten Bereiche:

„[...] wie regiert man die Kinder, wie regiert man die Armen und die Bettler, wie regiert man eine Familie, ein Haus, wie regiert man die Heere, wie regiert man die verschiedenen Gruppen, die Städte, die Staaten, wie regiert an seinen eigenen Körper, wie regiert man seinen eigenen Geist? Wie regiert man? – ich glaube, daß das eine der grundlegenden Fragen des 15. und 16. Jahrhunderts gewesen ist“ (ebd.: 11).

Die so geartete Expansion der Frage nach der richtigen Lenkung der Individuen, die für Foucault die Gesellschaften des europäischen Abendlandes existenziell prägt, führt in logischer Folge auch zu einer Explosion der Regierungskünste (pädagogische Kunst, politische Kunst, ökonomische Kunst usw.).

Parallel zu dieser Regierungsentfaltung, beziehungsweise als deren immanenter Bestandteil, stellt sich jedoch zugleich die Problemstellung, „wie man denn nicht regiert wird“ (ebd.) und zwar nicht in Form einer totalen Ablehnung oder Verneinung gegenüber der Regierung, sondern in Form einer Frage: „Wie ist es möglich, daß man nicht derartig, im Namen dieser Prinzipien da, zu solchen Zwecken und mit solchen Verfahren regiert wird – daß man nicht so und nicht dafür und nicht von denen da regiert wird?“ (ebd.: 11f.) Die Vervielfältigung der Regierungskünste ist von der Entstehung der kritischen Haltung nicht zu trennen. Sie existiert, so betont Foucault, nicht als isolierter Kontrapunkt zur Regierung, sondern ist mit deren Expansion untrennbar verbunden. Foucaults *erste* Definition der kritischen Haltung ist also „die Kunst nicht dermaßen regiert zu werden“ (ebd.: 12) und diese Haltung operiert als bestimmte Verfahrensweise, die Foucault wie folgt beschreibt:

„Als Gegenstück zu den Regierungskünsten, gleichzeitig ihre Partnerin und ihre Widersacherin, als Weise ihnen zu mißtrauen, sie abzulehnen, sie zu begrenzen und sie auf ihr Maß zurückzuführen, sie zu transformieren, ihnen zu entweichen oder sie immerhin zu verschieben zu suchen, als Posten zu ihrer Hinhaltung und

doch auch als Linie der Entfaltung der Regierungskünste [...]“ (ebd.).¹³

Eine Definition foucaultscher Kritik

Die ständige Anstachelung und der Widerstreit von Regierungsintensivierung und Kritik – Foucault bezeichnet dieses Verhältnis als „Spiel“ (ebd.: 14) – haben die zentralen Konstanten der Kultur des westlichen Abendlandes wesentlich geprägt. Aufgrund seiner historischen Ableitung und aufbauend auf der Analyse dieses Verhältnisses, identifiziert Foucault, den „Entstehungsherd“ (ebd.: 15) der Kritik als die Relation „zwischen der Macht, der Wahrheit und dem Subjekt“ (ebd.). Denn die Regierungsintensivierung meint jene soziale Praxis, in der Individuen durch Machtmechanismen, die sich auf die Wahrheit beziehen, unterworfen werden. (Vgl. ebd.) Es handelt sich um einen Prozess, so konkretisiert Judith Butler (2002), in dem „der durch die Regierung bezeichnete Apparat in die Praktiken der Regierten, in ihre Wissensweisen, ja in ihre Seinsweisen eindringt“ (ebd.: 258). Und dabei geht es nicht nur darum, dass uns eine gewisse Existenz aufgezwungen wird, sondern, dass grundsätzlich festgelegt wird, unter welchen Bedingungen unsere Existenz überhaupt möglich ist.

Als Kontrapunkt zu diesem Prozess formuliert Foucault nun eine erweiterte Definition der Kritik und bestimmt darüber hinaus auch ihre wesentliche Aufgabe:

„[...] dann würde ich sagen, ist die Kritik die Bewegung, in welcher sich das Subjekt das Recht herausnimmt, die Wahrheit auf ihre Machteffekte hin zu befragen und die Macht auf ihre Wahrheitsdiskurse hin. Dann ist die Kritik die Kunst der freiwilligen Unknechtschaft, der reflektierten Unfügsamkeit. In dem Spiel, das man die Politik der Wahrheit nennen könnte, hätte die Kritik die Funktion der Entunterwerfung“ (Foucault 1992: 15).

¹³ Die auf diese Weise bestimmte kritische Haltung lässt sich, so Foucault, an drei historischen Gegebenheiten festmachen. Erstens in der Kritik an der dominanten Interpretation der Heiligen Schrift. Nicht regiert werden wollen, bedeutet in dieser Hinsicht „das kirchliche Lehramt verweigern, zurückweisen oder einschränken“ (Foucault 1992: 13). Zweitens in der Zurückweisung der Regierung unter Berufung auf ein universales Recht, das Naturrecht. Man fragt nach den „Grenzen des Rechts zu regieren“ (ebd.: 14). Drittens meint nicht regiert werden zu wollen auch, seine eigene Gewissheit und Erkenntnis ins Spiel zu bringen und etwas nur als wahr anzunehmen, wenn man es selbst begründen und für gut befinden kann. (Vgl. ebd.: 12ff.)

Resümierend kann an dieser Stelle festgehalten werden: Foucault entwickelt seinen Kritikbegriff anschließen an Kants Frage nach der Aufklärung, jedoch im Gegensatz zu Kants Konzeption der Kritik, da diese das Verfahren der Legitimitätsprüfung initiierte und dem Foucault, wie noch gezeigt werden wird, eine andere Vorgehensweise entgegenstellen möchte. Seine erste Bestimmung der Kritik – „die Kunst nicht dermaßen regiert zu werden“ (ebd.: 12) – verortet er im Gegensatz zu einem Machttyp, der sich ausgehend von der christlichen Pastoral entwickelt hat und kurz zusammengefasst als „Regieren durch Individualisieren“ (Foucault 1994a: 246) beschrieben werden kann. Foucault spezifiziert seine Definition der Kritik, indem er angibt, wie sich das Subjekt gegenüber der so charakterisierten Regierungsintensivierung kritisch verhalten kann. Dass es nämlich „jene Machtwirkungen, die an Wissen, Kompetenz und Qualifikation gebunden sind“ (ebd.) in Frage stellt und untersucht, welche Wahrheiten für spezifische Machtwirkungen verantwortlich sind.

Die Ambivalenz des foucaultschen Kritikverständnisses ergibt sich schon alleine aus der Entstehungsgeschichte, entlang derer Foucault sein Kritikverständnis entwickelt. Die Entstehung der Regierungskünste und die Herausbildung einer kritischen Haltung erfolgen parallel und bedingen sich gegenseitig. Dem Subjekt wird bei Foucault die Fähigkeit gegeben die Machtmechanismen und das Wahrheitsregime, auf das sich die Regierungsintensivierung stützt, in Frage zu stellen. Seine Kritik kann sich gegen die Regierungsrationalität richten in dem Versuch diese zu verändern, einzuschränken, sie in Frage zu stellen. Es ist jedoch kein kritischer Einspruch oder ein kritisches Zuwiderhandeln zu denken, das jenseits dieses spezifischen Machtverhältnisses verortet werden kann. Kritik zu üben bedeutet demzufolge immer auch die Teilhabe an einer bestimmten Regierungsrationalität.

1.2 Studien zur Gouvernamentalität

Die genauere Auseinandersetzung mit Foucaults *Studien zur Gouvernamentalität*¹⁴, ist einerseits – im Sinne Foucaults – eine logische Ergänzung des von ihm konzipierten Kritikbegriffs, da die Gouvernamentalitätsstudien jenes Machtverhältnis thematisieren, gegen das sich die Kritik zu richten hat. Gleichzeitig wird durch erziehungswissenschaftliche Anschlüsse an den Begriff der Gouvernamentalität deutlich, weshalb Versuche pädagogischer Kritik an gegenwärtigen gesellschaftlichen Verhältnissen von der Ausweitung neoliberaler Regierungslogik besonders betroffen sind.

In seinen *Studien zur Gouvernamentalität* führt Foucault seine Auseinandersetzung mit der Intensivierung und Vervielfältigung der Regierungskünste fort und fasst deren Vorgehensweise und Funktion mit dem Begriff der Gouvernamentalität zusammen. Er widmet sich ausführlich den gouvernementalisierten Machtverhältnissen, ihren spezifischen Technologien, Wissensordnungen und Subjektivierungsformen und fragt genauer nach den wesentlichen Elementen der Regierungsentfaltung im 18. Jahrhundert. „Es sind, denke ich, diese drei Bewegungen: Regierung, Bevölkerung, politische Ökonomie, die wohlgernekt seit dem 18. Jahrhundert eine dauerhafte Serie bilden, die auch heute noch nicht aufgelöst ist“ (Foucault 2006a: 162).¹⁵ Seit dem 18. Jahrhundert hätten wir es, so Foucault, mit einem Staat zu tun, der „[...] nicht mehr durch seine Territorialität [...], sondern durch eine Masse definiert wird: die Masse der Bevölkerung [...]“ (ebd.: 164). Die Bevölkerung wird gleichzeitig Ziel und Instrument der Regierung. Ihr gesundheitlicher, monetärer, familiärer etc. Zustand wird zum Gegenstand der Regierungstätigkeit. Die Bevölkerung wird zum „Subjekt von Bedürfnissen und Bestrebungen“ (ebd.: 158) und gleichzeitig zu einem Objekt des Regierungsgeschicks. Es entsteht eine spezifische Wissenschaft, die sich mit all den Vorgängen beschäftigt, die die Bevölkerung betreffen und die Foucault als „politische Ökonomie“ (ebd.: 159) bezeichnet,

¹⁴ Der Begriff der „Gouvernamentalität“ – im Französischen „Gouvernementalité“ – bezieht sich auf die Tätigkeit des Regierens und kann aus dem Wort „gouvernemental“ abgeleitet werden, das die spezifischen Merkmale der Regierungstätigkeit bezeichnet. (Vgl. Dzierzbicka 2006, zit. n. Maurer und Weber 2006: 10 [Fußnote]).

¹⁵ Auch wenn Foucault im Laufe seiner Auseinandersetzung verschiedene systematische Reihen von Begriffen wählt um die Gouvernamentalität zu erklären, werde ich mich auf die Erläuterung der eben zitierten Begriffe beschränken.

da sich der Staat, auf „die Instrumente des ökonomischen Wissens beruft“ (ebd.: 165) um das Geschick der Bevölkerung anzuleiten. Einen Staat zu regieren bedeutet, so schreibt Foucault in seiner vierten Vorlesung zur Gouvernamentalität, „eine Ökonomie auf der Ebene des Staates als Ganzem anzuwenden“ (ebd.: 144). So wie der Vater die Familie „ökonomisch“¹⁶ leitet, überwacht und kontrolliert, wird die Regierung des Staates auf „die Einwohner, die Reichtümer, das Verhalten aller und jedes Einzelnen eine Form von Überwachung und Kontrolle ausüben [...]“ (ebd.). Die Kunst des Regierens besteht also in der Fähigkeit des Staates, die Macht nach Form und Muster der Ökonomie auszurichten.

Soweit zu den allgemeinen Entstehungsmerkmalen der Gouvernamentalität und den Begrifflichkeiten, die sie charakterisieren. Im zweiten Teil seiner Vorlesungsreihe (Foucault 2006b) verfolgt Foucault den Plan, sich dem Liberalismus in seinen unterschiedlichen Ausrichtungen und daran anschließend der Politik des Lebens, der *Biopolitik* zuzuwenden. Jedoch, so schreibt Michel Sennelart (2006), führte Foucault seine Überlegungen zum Neoliberalismus weit ausführlicher aus, als er es geplant hatte. Jens Kastner (2008) macht Foucaults „zeitgenössisches Gespür“ dafür verantwortlich, dass er die – zu seiner Zeit erst beginnende – Durchsetzung neoliberaler Paradigmen aufgreift und sich den Regierungsrationalitäten widmet, die mit ihnen verbunden sind. (Vgl. ebd.: 39) Aus Foucaults sehr ausführlichen Auseinandersetzungen mit liberalen und neoliberalen Gouvernamentalität sollen nicht mehr als zwei Elemente herausgegriffen werden, die für die Rationalität und Funktionsweise neoliberaler Regierungstechniken besonders charakteristisch sind: *Erstens* die Entstehung ausgefeilter Techniken zur Herstellung der *freiwilligen Selbststeuerung* der Subjekte und *zweitens* das spezifische Subjektkonzept des *Homo oeconomicus*, das im Rahmen neoliberaler Gouvernamentalität gefördert wird. Vorausgeschickt werden muss, dass es – sehr allgemein formuliert – im Neoliberalismus um die Schaffung einer neuen Regierungsrationalität geht, die sich mit Michel Sennelart folgendermaßen beschreiben lässt: „Weniger regieren in dem Bestreben einer maximalen Wirksamkeit“ (Sennelart 2006: 556). Die Rationalität des Marktes, das Gesetz der Ökonomie wird auf gesellschaftliche Bereiche angewandt, die bis dahin als nicht-ökonomische angesehen wurden. (Vgl. ebd.: 560) Die so charakterisierte neoliberale

¹⁶ „Das Wort ‚Ökonomie‘ bezeichnet ursprünglich die ‚weise Führung [gouvernement] des Hauses zum Wohl‘ der ganzen Familie.“ (Foucault 2006a: 144)

Regierungslogik bestimmt – so ist es in dieser Arbeit schon angesprochen worden – auch immer mehr die Geschicke des Bildungswesens und sozialer Institutionen. Für die Fragestellung dieser Arbeit ist vor allem die Auswirkung neoliberaler Doktrinen auf das Selbstverständnis pädagogischer Subjekte relevant und die Frage von welchem Standpunkt aus Kritik zu praktizieren ist, wenn kein außerhalb neoliberaler Regierungslogik mehr ausgemacht werden kann.

Bröckling et al.¹⁷ folgend möchte ich nun zuerst die schon erwähnten Techniken der Selbststeuerung der Subjekte besprechen und daran anschließend das Subjektkonzept des Homo oeconomicus skizzieren. Anschließend an jenen Modus der Machtausübung, der im *Führen der Führungen* besteht, lässt sich mit Foucault eine bedeutende Unterscheidung treffen, die sich auf die Lenkung der Individuen bezieht: die analytische Trennung von *Herrschafts- und Selbsttechnologien*. „Während Herrschaftstechniken auf die Bestimmung des Verhaltens von Individuen zu ihrer Unterwerfung unter Herrschaftszwecke zielen“ (Bröckling et al. 2000: 28), ermöglichen die Selbsttechniken den Individuen „bestimmte Operationen mit ihrem Körper, mit ihrer eigenen Seele, mit ihrer Lebensführung zu vollziehen“ (Foucault 1984, zit. n. Bröckling et al. 2000: 28f.) und zwar mit eigenen Mitteln, so dass sie sich selbst modifizieren. Von Interesse ist nun die Überschneidung von Herrschafts- und Selbsttechniken. Wo bedienen sich Herrschaftstechniken Prozessen, in denen das Individuum auf sich selbst einwirkt, und wo werden Selbsttechniken in Herrschaftsstrukturen integriert? Neoliberale Regierungstaktiken zielen weniger darauf ab, Zwang auszuüben, der Menschen dazu bringt, zu tun, was die Regierung will, sondern darauf, ein Gleichgewicht herzustellen, zwischen Techniken, die den Zwang sicherstellen und Prozessen, in denen Selbsttechniken wirken. „Regierung im Sinne Foucaults bezieht sich somit nicht in erster Linie auf die Unterdrückung von Subjektivität, sondern vor allem auf ihre ‚(Selbst)produktion‘“ (Bröckling et al. 2000: 29).

¹⁷ Die Darstellung der modernen Gouvernamentalität, die Foucault an Untersuchungen zum deutschen Ordoliberalismus und am amerikanischen Neoliberalismus der Chicagoer Schule weiter dargestellt und konkretisiert hat, wurde von den schon erwähnten AutorInnen – Bröckling/Krasmann/Lemke – aufgegriffen und als Analyseinstrument für die „Ökonomisierung des Sozialen“ fruchtbar gemacht. Der Regierungsbegriff wird dabei für eine Offenlegung und Auseinandersetzung aktueller gesellschaftlicher Veränderungen und der neoliberalen Ökonomisierung des Sozialen aufbereitet. (Vgl. Bröckling et al. 2000)

Nach welchen Maßstäben soll sich das Subjekt nun selbst produzieren, und aus welchem Blickwinkel wird es im Sinne neoliberaler Paradigmen betrachtet? In seinen letzten Vorlesungen wendet sich Foucault der Entstehungsgeschichte der Idee des *Homo oeconomicus* zu, wobei er zuerst betont, dass, auch wenn im Neoliberalismus Subjekte in ihrem ökonomischen Verhalten betrachtet werden, dies nicht bedeutet, dass jeder Mensch deshalb seinem Wesen nach ökonomisch bestimmt wird. (Vgl. Foucault 2006b: 349) Dementsprechend erklärt Foucault: „Man geht auf die Seite des Subjekts nur insofern über [...] als man es von der Seite, dem Aspekt des Erklärungsrasters seines Verhaltens aus erfassen kann, unter dem es als ökonomisches Verhalten erscheint“ (ebd.). Im Neoliberalismus werden Subjekte als ökonomisch Handelnde betrachtet, damit sie governementalisierbar werden – damit sie in „eminenter Weise regierbar“ (ebd.: 372) sind. Damit erweist sich die Figur des *Homo oeconomicus*, als ein, für die neoliberale Regierungskunst, ideales Subjekt. Es gestattet der Regierung, sich selbst zu beschränken, also „Regulierungen nach dem Prinzip der Ökonomie zu treffen“ (ebd.), da das Subjekt in dieser Form und aufgrund der zuvor beschriebenen Steuerungstechniken, die Regierungsarbeit selbst am ökonomischsten vollzieht.

Erziehungswissenschaftliche Gouvernementalitätsanalysen

Erziehungswissenschaftliche Gouvernementalitätsanalysen greifen Foucaults Überlegungen des Wechselspiels von Kritik und Regierung auf und wenden den Begriff der Gouvernementalität als ein „ergebnisoffenes Analyseprogramm“ (Reckwitz 2008: 37) an, um den Zusammenhang von Machtverhältnissen und Subjektivierungsweisen angesichts aktueller gesellschaftlicher Verhältnisse zu entschlüsseln. Foucaults Perspektive der Gouvernementalität lohnt sich für die Erziehungswissenschaft insbesondere deshalb, so schreibt Daniel Wrana, weil dabei sowohl aktuelle Transformationen des Bildungswesens als auch die subjektivierende Wirkung von Bildung und Erziehung in den Blick geraten und zusammen gedacht werden können: „Nicht zuletzt erscheint dann Erziehung selbst als governementale Macht par excellence“ (Wrana 2006: 26). Gouvernementalitätsanalysen greifen dementsprechend – um auf die Problematisierung des Kritikbegriffs von Peter Euler zurückzukommen – einerseits aktuelle (postmoderne) Fragen zum Subjekt auf.

Andererseits können sie auch als eine neue Form sozialkritischer Pädagogik verstanden werden. Bröckling et al. haben mit ihrem Sammelband: *Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen* (Bröckling et al. 2000) das Denken der Gouvernementalität für eine gegenwartsdiagnostische Analyse aufbereiten. (Vgl. Maurer und Weber 2006: 12) In erziehungswissenschaftlichen Gouvernementalitätsanalysen gehe es in Anschluss an Bröckling et al. darum, Macht-Wissen-Komplexe in Verbindung mit bestimmten Modellen der Lebensführung als „totale Mobilmachung“ (ebd.) der Subjekte für institutionelle Strategien zu analysieren. Gleichzeitig – und damit dem foucaultschen Konzepts der Untrennbarkeit von Kritik und Regierung entsprechend – geht die Analyse gouvernementaler Machtverhältnisse in der Pädagogik, so schreiben Maurer und Weber, einher mit dem „Interesse an Möglichkeiten der Kritik gegenwärtiger gesellschaftlicher Verhältnisse und Entwicklungen“ (ebd.).

Der gouvernementalitätsanalytische Forschungszugang wird in verschiedenen pädagogischen Themengebieten angewandt und findet sich in den unterschiedlichsten erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Teildisziplinen. Als einer der ersten hat Ludwig Pongratz den Versuch unternommen Bildungstheorie mit einer „bildungstheoretischen Interpretation der foucaultschen ‚Analytik der Macht‘“ (Bünger et al. 2009: 9) in Verbindung zu bringen. Er hat die Analyse gouvernementaler Regierungsformen aufgegriffen um Einsprüche „gegen die konkurrenzbestimmte Aktivierung von Bildungsinstitutionen“ aus bildungstheoretischer Sicht formulieren zu können. (Vgl. ebd.: 9f.) Ein kurzer Streifzug durch die Beiträge des Sammelbandes *Gouvernementalität und Erziehungswissenschaft. Wissen – Macht – Transformation* (Weber und Maurer 2006) kann als eine exemplarische Darstellung der Vielfalt erziehungswissenschaftlicher Gouvernementalitätsanalysen dienen. Diese untersuchen so Maurer und Weber, „den Zusammenhang von Regieren, den Strategien und Taktiken der Normalisierung und Disziplinierung in Verbindung mit der Dimension der Subjektivierung“ (Maurer und Weber 2006: 24) und arbeiten dementsprechend immer mehrdimensional. Sie lassen sich jedoch – jedenfalls postulieren dies die AutorInnen bezüglich ihres Sammelbandes – insofern unter einen gemeinsamen Nenner bringen, als dass sie die „Polyphonie kritischen Denkens mit der Gouvernementalitätsperspektive für die

Erziehungswissenschaft fruchtbar machen wollen“ (ebd.). Unter diesem Vorzeichen stehen auch die unterschiedlichen Beiträge des erwähnten Sammelbandes, in dem AutorInnen der verschiedensten Teildisziplinen der Pädagogik die Forschungsperspektive der Gouvernamentalität für unterschiedliche Themenfelder der Pädagogik anwenden. Dabei geraten sowohl bildungstheoretische und bildungspolitische Fragen in den Blick – wie dies beispielsweise in beiden Beiträgen von Andrea Liesner (2006) und Agnieszka Dzierzbicka (2006a) der Fall ist, die sich den Regierungsstrategien der Architektur des europäischen Wissens- und Hochschulraumes widmen – als auch Fragen bezüglich der Relevanz des gouvernementalitätsanalytischen Ansatzes für die Soziale Arbeit, wie dies im Beitrag Fabian Kessls (2006) thematisiert wird. Susanne M. Weber (2006) widmet sich der Gouvernamentalität der Schulgemeinde und fokussiert in ihrem Beitrag aktuell propagierte Formen interaktiven und partizipativen Lernens. Ebenso werden eher historische pädagogische Themen untersucht, wie etwa die Frage nach der Selbstführung und Selbstkonstitution der Subjekte am Beispiel des antiken Meister-Schüler-Verhältnisses (Coelen 2006). Auch Subjektivierungsprozesse der Gegenwart sind Gegenstand mehrerer Beiträge, in denen beispielsweise die Untersuchung von Stellenanzeigen auf bestimmte Praktiken der Subjektivierung verweisen (Langer et al. 2006) oder im Zuge einer gouvernementalitätstheoretischen Analyse gerontologische Alter(n)sdiskurse aufgezeigt werden (Karl 2006), in denen das „aktive‘, ‚erfolgreiche‘ und ‚produktive Alter(n)‘ als ambivalentes Subjektivierungsmuster“ zum Vorschein kommt (Maurer und Weber 2006: 33). (Vgl. ebd.: 24ff.)

Am Beispiel dieser kurzen Übersicht der Themenfelder des Sammelbandes konnte aufgezeigt werden, wie differenziert die Themenfelder sind, in denen gouvernementalitätsanalytische Studien in der erziehungswissenschaftlichen Forschung angewandt werden. Die Durchsicht der in den letzten Jahren veröffentlichten erziehungswissenschaftlichen und bildungswissenschaftlichen Monographien, die an Foucaults Konzept der Gouvernamentalität anschließen bestätigt diese Darstellung.¹⁸

¹⁸ Vgl. bspw.: Wrana, Daniel (2006): Das Subjekt schreiben. Reflexive Praktiken und Subjektivierung in der Weiterbildung – eine Diskursanalyse. Hohengehren: Schneider. / Dzierzbicka, Agnieszka (2006b): vereinbaren statt anordnen. Neoliberale Gouvernamentalität macht Schule. Wien: Löcker. / Klingovsky, Ulla (2009): Schöne Neue Lernkultur. Transformationen der Macht in der Weiterbildung. Eine gouvernementalitätstheoretische Analyse. Bielefeld: transcript.

Im dritten Kapitel dieser Arbeit werde ich mich den Kennzeichen und Praktiken neoliberaler Hochschulgouvernementalität ausführlich widmen, um daran anschließend zu überprüfen, ob durch die Anerkennung des ambivalenten Charakters der foucaultschen Kritikkonzeption eine Ablehnung neoliberaler Regierungsstrategien durch AkteurInnen der Protestbewegung *unibrennt* denkbar werden. Dem vorgreifend möchte ich anlehnend an Ludwig Pongratz' Auseinandersetzung mit den gouvernementalen Strategien aktueller Bildungsreformen (Pongratz 2011) an dieser Stelle einen kurzen Einblick in einen möglichen erziehungswissenschaftlichen- gouvernementalitätsanalytischen Interpretationsmodus geben. Pongratz bezieht sich in seiner Analyse aktueller Bildungsreformen einerseits auf Foucaults Konzept (neoliberaler) Gouvernementalität, andererseits rezipiert er in seiner Auseinandersetzung den schon erwähnten Sammelband von Bröckling et al. (2000) und betont daran anschließend vor allem den Einzug des Managementvokabulars in den Bildungsbereich.

Die Bilanz, die Pongratz anschließend an einen gouvernementalitätsanalytischen Blickwinkels auf aktuelle Bildungsreformen zieht, ist kurz zusammengefasst die Folgende: Die strategische Förderung der Selbsttechniken, durch die Individuen dazu angehalten werden, sich als verantwortliche, umsichtige und rationale Subjekte zu konstituieren (vgl. Bröckling et al. 2000: 30), geht einher mit dem Abbau wohlfahrtsstaatlicher Interventionen und Absicherungen. Im Zuge dieser gesellschaftlichen Dynamik erhält auch die Pädagogik eine „immense Bedeutung“ (Pongratz 2011: 377), so Pongratz. Pädagogische Institutionen werden in ein System eingebunden, das darauf zielt die Gesellschaft „auf der Grundlage einer neuen Topographie des Sozialen“ (ebd.: 378) neu zu ordnen. Aktuelle Bildungsreformen in Deutschland können als wirkmächtige gouvernementale Strategie dieser Dynamik ausgemacht werden – die Strategie der „freiwilligen Selbstkontrolle“ macht sich in vielen Bereichen des Bildungssystems bemerkbar. SchülerInnen, StudentInnen, TeilnehmerInnen von Bildungsveranstaltung – sie alle werden dazu angehalten zu „Selbstmanagern des Wissens“ zu werden, die moderne Managementqualitäten an sich selbst anzuwenden haben, wenn sie Aussicht auf gesellschaftlichen Erfolg wünschen (ebd.). Begleitet werden diese subjektivierenden

Prozesse von einer Reorganisation der Bildungseinrichtungen in „marktorientierte Service-Center“ (ebd.: 379), deren Aufgabe die Privatisierung und Kommerzialisierung von Wissen ist.

Resümierend kann festgestellt werden, dass wenn es um die Aufdeckung von Erziehungs- und Bildungsmethoden geht, die sich der schon erwähnten Selbststeuerungstechniken bedienen, „der Begriff der Gouvernamentalität zu einer immanent wichtigen Kategorie“ in den Erziehungswissenschaften geworden ist, der aufzeigt wie pädagogische Subjekte in ihrer Eigenständigkeit angerufen werden, um sich den Zwängen der Gesellschaft „gut gelaunt“ (Sternfeld 2009: 108) zu unterwerfen. Zentral ist dabei die Orientierung an ökonomisch-rationalen Doktrinen, wie sie in den Begriffen *Eigenverantwortung*, *Selbstbestimmung*, *Reflexivität*, *Autonomie* usw. zum Ausdruck gebracht werden. Aus gouvernementalitätsanalytischer Perspektive erscheinen Eigenständigkeit und Selbstbestimmungsmöglichkeiten von KlientInnen Sozialer Arbeit, von SchülerInnen, Jugendlichen etc. hauptsächlich als eine zweckbringende Fiktion. Nora Sternfeld betont „wie selbstverständlich und innovativ die perfide Doppelstruktur“ (ebd.: 111) neoliberaler Regierungsstrategien auf die betroffenen Subjekte wirkt. Diese liegt, wie Bröckling et al. festgestellt haben, in dem von der neoliberalen Politik suggerierten Zuwachs an Handlungs- und Entscheidungsmöglichkeiten, der fast immer an den Zwang gebunden ist, einen „spezifischen Gebrauch von diesen ‚Freiheiten‘ zu machen“ (Bröckling et al. 2000b: 30). Wer nicht in der Lage ist, sich diesen Handlungs- und Entscheidungszumutungen zu stellen, wer an der Umsetzung und Übernahme der oben aufgezählten Doktrinen scheitert, zeigt offensichtlich „[...] seine oder ihre Unfähigkeit, ein freies und rationales Subjekt zu sein“ (ebd.).

Die Rezeption der Studien zur Gouvernamentalität in den Erziehungswissenschaften hat zu einer verstärkten Sensibilität hinsichtlich schleichender – sowie offensichtlicher – neoliberaler Vereinnahmungen emanzipatorischer Begriffe, pädagogischer Institutionen und erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung geführt. Eine Erziehungswissenschaft, die aus dieser Perspektive argumentiert, ist darum bemüht, jene gesellschaftlichen Strukturen aufzudecken, in denen pädagogische Subjekte und Institutionen zu Spielbällen

neoliberaler Regierungsrationalitäten gemacht werden. (Vgl. Maurer und Weber 2006) Erziehungswissenschaftliche Studien zur „Gouvernementalität der Gegenwart“ formulieren eine „Kritik der Befreiung“, wie Ludwig Pongratz (2009: 132) es zuspitzt, und entlarven angebliche Freiheitsversprechungen als perfide Machtmechanismen, die im Dienste einer neuen, an neoliberalen Theoremen orientierten, Ordnung des Sozialen stehen. Der kritische Gehalt der Gouvernementalitätsperspektive besteht darin, scheinbar natürliche Gesetzmäßigkeiten ihrer Selbstverständlichkeit zu entreißen. (Vgl. Stövesand 2007: 290)

1.3 Kritik weiter denken

Angesichts der skizzierten Ergebnisse, zu denen gouvernementalitätsanalytische Studien in den Erziehungswissenschaften kommen, läge es nahe, wie Pongratz schreibt „die Flinte ins Korn zu werfen“ (Pongratz 2011: 380). Nicht nur erweist sich die pädagogische Praxis als jener Ort, an dem gouvernementale Regierungsstrategien besonders effizient einsetzen können (und dies auch tun), um den gewünschten Modus neoliberaler Subjektivität zu etablieren. Erziehung und Bildung erscheinen selbst als die besten Handlanger neoliberaler Regierungsstrategien. Verbleibt aus dieser Perspektive noch die Möglichkeit, subjektive Praxis in den Blick zu nehmen, die sich – soweit dies möglich ist – gegen aktuelle Regierungsstrategien wendet? Kommen jene Momente subjektiven Handelns in den Blick, in denen das Subjekt, der foucaultschen kritischen Haltung entsprechend, jene Machtwirkungen in Frage stellt, die es an einen gewissen Wahrheitsdiskurs binden? Die fehlenden Perspektiven, die sowohl dem pädagogischen Unternehmen als auch dem pädagogischen Subjekt aus dem Fokus gouvernementaler Studien in den Erziehungswissenschaften bleiben, sind Gegenstand skeptischer Einsprüche gegenüber dieser Forschungsrichtung, die auch von jenen AutorInnen geäußert werden, die grundsätzlich in ihrem Sinne argumentieren.

Die ‚Perspektivenlosigkeit‘ gouvernementaler Analysen

Kritische Einsprüche, die sich an gouvernementale Analysen in der Erziehungswissenschaft richten, beziehen sich (unter anderem) auf die fehlenden Handlungs- und Theorieperspektiven, die sich aus diesem Blickwinkel für die Pädagogik ergeben. Vermisst wird die Anerkennung widerständiger und subversiver Möglichkeiten, die dem Subjekt aus gouvernementalitätsanalytischem Blickwinkel bleiben, um sich gegenüber neoliberalen Regierungskalkülen und Techniken zu positionieren. So kritisiert beispielsweise Pongratz, dass aus Sicht der gängigen gouvernementalen Forschungspraxis jedwedes soziales Handeln im Sinne neoliberaler Logik interpretiert werden würde und dabei Reibungspunkte und Bruchstellen außer Acht gelassen werden. Neoliberale Herrschaftstechniken würden zu stark betont und damit eine Allmacht neoliberaler Regierungslogik stilisiert würden. (Vgl. Pongratz 2009: 136 und Stövesand 2007: 286) VertreterInnen der Gouvernamentalitätsforschung würden ihr entwickeltes Konzept der Subjektivierung häufig nur in Richtung Fremdverfügung auflösen. Foucaults Konzept der Kritik – als Partnerin *und* Widersacherin herrschender Regierungsweisen – werde allzu oft nur einseitig (im Sinne einer Partnerschaft) gelesen. (Vgl. Stövesand 2007: 286)

Meine Auseinandersetzung mit den kritischen Einsprüchen Stövesands und Pongratz‘ dienen an dieser Stelle nicht dazu bestimmten ForscherInnen der Gouvernamentalitätsanalysen eine unzulängliche Rezeption Michel Foucaults Analysen zu unterstellen, sondern schärfen den Blick für eine mögliche Erweiterung oder Spezifizierung der foucaultschen Kritikkonzeption. Was die beiden Autoren zu bedenken geben, hat sich zum Teil in meiner Auseinandersetzung mit erziehungswissenschaftlichen Gouvernamentalitätsanalysen bestätigt. Auffallend ist meines Erachtens die Konzentration auf die *Aufdeckung* pädagogischer Verstrickungen in neoliberale Regierungsrationalitäten, wohingegen eventuellen subversiven und widerständigen Verhaltensmöglichkeiten der Subjekte, die diesen Regierungstechniken ausgeliefert sind, weniger Aufmerksamkeit geschenkt wird. Die eben skizzierte Beobachtung möchte ich am Beispiel zweier Aufsätze (Weber 2006; Kessl 2006), die aus

gouvernementalitätsanalytischer Perspektive unterschiedliche pädagogische Themengebiete beleuchten, im Folgenden kurz belegen.

Susanne M. Webers Artikel *Gouvernementalität der ‚Schulgemeinde‘. Zwischen experimenteller Demokratie und Improvisationstechnologie* (2006) wurde zuvor – als es um die Darstellung der Vielfalt erziehungswissenschaftlichen Gouvernementalitätsanalysen ging – schon angesprochen. Die Autorin untersucht „partizipative Beteiligungs- und Transformationsverfahren“ hinsichtlich ihrer Regierungsrationalität. Weber zeichnet nach, wie ein bestimmter (pädagogischer) Regierungstyp der „demokratischen Schulgemeinde“ (ebd.: 96) sich aktuell zu einer Improvisationstechnologie weiterentwickelt hat, die unter der Chiffre der neuen Lernkultur im bildungs- und erziehungswissenschaftliche Feld Einzug gehalten hat und eine spezielle Art der Subjektivierungspraxis mit sich bringt, die vor allem auf die kreative Selbsttransformation der Subjekte zielt. Pädagogische Praktiken der Reformpädagogik – Weber bezieht sich beispielhaft auf die Erziehungsmethoden des Kinderheims Baumfeld aus den 1920er Jahren – werden dem „Prinzip einer neuen kapitalistischen Arbeitsethik“ (ebd.) entsprechend übernommen und „technologisch“ (ebd.) einsetzbar gemacht. Kritik und Widerstand werden dabei, so Weber, produktiv integriert (vgl. ebd.). Die Autorin schließt ihre Ausführungen – die an dieser Stelle nur lückenhaft dargestellt werden konnten – mit der Feststellung, dass auch der „Regierungstyp der demokratischen Schulgemeinde als Improvisationstechnologie“ (ebd.) nicht vor weiteren Transformationen und Deplazierungen geschützt ist und betont abschließend die Möglichkeit der Veränderung, die anschließend an Foucaults Theorien immer offen gelassen werden müssen.¹⁹

Kessl greift in seinem Beitrag *Soziale Arbeit als Regierung – eine machtanalytische Perspektive* (2006) Foucaults Geschichte der Gouvernementalität auf und zeigt, welche aktuelle Deutungsweise Sozialer Arbeit anschließend an Foucault in den Blick gerät. Soziale Arbeit muss als eine Regierungsweise untersucht werden, die angesichts des dominanten gesellschaftlichen Modus neoliberaler Gouvernementalität mittels neuer,

¹⁹ Weber bezieht sich dabei auf Foucaults Modell der *Prozesserhaltung* und der *Prozessumformung* (vgl. Weber 2006:97), das im Kapitel 2.1 dieser Arbeit genauer erläutert wird.

anscheinend weniger hierarchischer und mehr demokratischer Steuerungsmethoden „Regierungshandeln realisiert“ (ebd.: 72). Anschließend an machtanalytische Reflexionen sei insbesondere eine Skepsis gegenüber gegenwärtigen „harmonisierenden und synergetischen Modellen“ (ebd.) angebracht, die die Debatten um die Soziale Arbeit aktuell prägen würden. Prozesse der Subjektivierung, die auch durch die Praxen Sozialer Arbeit initiiert werden, müssen anschließend an Foucault als „Prozesse ambivalenter Gleichzeitigkeit von Fremd- und Selbstführung systematisch rekonstruiert werden“ (ebd.). Soziale Arbeit könne nicht mehr von der Annahme ausgehen, durch neue demokratische Methoden (beispielsweise ‚Runde Tische‘ oder ‚Stadtteilkonferenzen‘) machtfreie Räume der Auseinandersetzung schaffen zu können. Kessl unterstreicht, dass die Analyse der gegenwärtigen Gouvernamentalität Sozialer Arbeit *eine mögliche* Deutungsweise darstellt, die immer auch auf „*alternative* Denkweisen, auf das aktuell *nicht* Sicht- und Sagbare“ verweist (ebd.: 73). Aus der Einsicht, dass Soziale Arbeit Teil neoliberaler Gouvernamentalität ist, ist nicht zu schließen „dass sie sich gefügig in das Gefüge der Macht fügen müsse“ (ebd.). Die Frage welche Wege und Möglichkeiten den NutzerInnen Sozialer Arbeit bleiben würde, innerhalb der bestehenden Machtmechanismen zu agieren, und welchen Beitrag die Soziale Arbeit dabei leisten könnte, beantwortet Kessl jedoch äußerst vage: Soziale Arbeit müsse den Menschen dabei helfen „sich möglichst flügge zu machen und auch selbst möglichst flügge werden – *im* Gefüge der Macht“ (ebd.).

Die zwei AutorInnen der an dieser Stelle sehr bündig dargestellten gouvernementalitätsanalytischen Beiträge schließen beide mit einem Ausblick, der eine Veränderungsmöglichkeit des gegenwärtigen neoliberalen Regierungsregimes in Aussicht stellt. Der Großteil ihrer analytischen Aufmerksamkeit gilt jedoch der Beschäftigung mit gouvernemental bestimmter pädagogischer Praxis und Theorie. Weber und Kessl stellen Machtwirkungen in Frage und untersuchen, welche Wahrheiten für spezifische Machtverhältnisse verantwortlich sind. Insofern folgen sie dem foucaultschen Kritikverständnis, wie es im Kapitel 1.1 dargestellt wurde. Die Regierungsintensivierung geht einher mit der Entstehung der kritischen Haltung. Jede Regierungsrationalität, einschließlich der Techniken, derer sie sich bedient, beinhaltet dementsprechend immer

auch die Möglichkeit zur Kritik. Weber und Kessl fokussieren in ihren Beiträgen insbesondere jene neoliberalen Regierungstechniken, die sich Freiheit und Demokratie prophezeiender Mitteln bedienen. Wenn bedacht wird, dass die Pädagogik bis heute – wie dies in der Einleitung anlehnend an Balzer und Pongratz (Balzer 2004; Pongratz 2010) postuliert worden ist – der Verbesserung gesellschaftlicher Verhältnisse zuarbeiten möchte und dabei auch weiterhin die Förderung der Selbstbestimmung fokussiert, ist es verständlich, dass gerade die Erkenntnis der neoliberalen Vereinnahmung des Selbstbestimmungspostulats, eine gewisse Ratlosigkeit provozieren kann. Trotzdem wird dem ambivalenten Charakter foucaultscher Kritik nicht genüge getan, wenn nicht nach den widerständigen Handlungsmöglichkeiten gefragt wird, die Subjekte angesichts neoliberaler Selbststeuerungstechniken praktizieren können, die sich der skizzierten Freiheitsversprechen bedienen. Wenn sich eine an Kritik orientierte Pädagogik zu sehr auf die bloße Aufdeckung neoliberaler Herrschaftstechniken konzentriert, riskiert sie Auswege, Uneindeutigkeiten oder gar Widerspenstigkeiten zu übersehen. Außerdem, so schreibt Stövesand, trägt „[d]ie alleinige Auseinandersetzung mit der herrschenden Perspektive [...] auf Dauer zu ihrer Affirmation bei, wenn nicht auch von den Widerständen, von der zerklüfteten Landschaft der Praxis geforscht wird [...]“ (Stövesand 2007: 286). Die Autorin plädiert dafür, „Widersprüchen, Reibungen und unkalkulierbaren Momenten des sozialen Handelns der Subjekte“ und dem „ambivalenten Charakter vieler Entwicklungen und Techniken“ (ebd.) größere Aufmerksamkeit zuzugestehen.

Die Produktivität des ambivalenten Charakters foucaultscher Kritik

Die Frage, ob die erwähnten Reibungspunkte und Bruchstellen in gouvernemental stringent organisierten Institutionen und gesellschaftlichen Bereichen überhaupt aufzufinden sind, lässt sich, so denke ich, alleine durch einen Rückblick auf das von Foucault konzipierte Verhältnis von Kritik und Regierung positiv beantworten. Der ambivalente Charakter der Kritik – aber auch jeder Regierungsstrategie – besteht, wie schon erläutert, darin, dass beide Modalitäten miteinander verbunden sind. Die Kritik ist immanenter Bestandteil der Regierungsentfaltung – gleichzeitig ist mit Foucault auch kein kritischer Standpunkt zu denken, der außerhalb des Machtspektrums der Regierung

verortet werden kann. Dementsprechend möchte ich Pongratz' Schlussfolgerung zustimmen, wenn er schreibt: „So gesehen enthalten alle gouvernementalen Strategien eine ‚Sollbruchstelle‘, ein notwendiges Moment von Differenz, an dem sich die Kritik entzünden kann“ (Pongratz 2010: 380). Und auch wenn – wie Jan Masschelein postuliert – die Kritik aktuell als funktionaler Bestandteil der Gesellschaftsordnung fungiert, da *kritisch zu sein* mittlerweile als Voraussetzung erfolgreicher Lebensbewältigung angesehen werden kann (vgl. Masschelein 2003: 129f.), lässt sich die Kritik doch nie so weit vereinnahmen, dass sie nicht mehr gegen Regierungsstrategien gewendet werden könnte. Neoliberale Regierungsstrategien würden zwar darauf abzielen, Individuen – im Sinne der angestrebten Selbstführung – Reflexivität und die Fähigkeit zur (Selbst)Kritik zu vermitteln, was auch durch Fortbildungen und Führungsstil forciert wird. Jedoch lässt sich ein so freigesetztes kritisches Bewusstsein, sobald es einmal dem Subjekt nahe gelegt wurde, nicht mehr ohne weiteres kontrollieren, denn „[i]n der Weise, wie die technologische Gesellschaft selbstreflexiv werden muss, bringt sie auch das Mittel hervor, um zum Gesamtzusammenhang auf Distanz zu gehen“ (Pongratz 2010: 381).

Wenn aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive das Interesse besteht, gesellschaftliche Verhältnisse zu ändern und nicht nur zu reproduzieren, scheint es mir eine Notwendigkeit zu sein, den *Sollbruchstellen* gouvernementaler Regierungspraktiken mehr Beachtung zu schenken – sie aufzuspüren und zu erkunden, in welcher Art und Weise sie dem Menschen einen Ausgangspunkt bieten, eine kritische Haltung im Sinne Foucaults einzunehmen. Angesichts der zuvor angeführten Einsprüche gegenüber gouvernementalen Analysen, die darauf hinweisen, dass dem ambivalenten Charakter des foucaultschen Kritikbegriffs in der Umsetzung der gouvernementalen Forschungsperspektive nicht ausreichend entsprochen wird, stellt sich meines Erachtens nach die Frage, wie die Ambivalenz foucaultscher Kritik für dieses Unternehmen *produktiv* genutzt werden kann, auch um Einsprüche gegenüber neoliberalen Regierungsstrategien äußern zu können, denen *nicht nur* das Defizit der Vereinnahmung anhaftet. Wie kann also die Anerkennung der ambivalenten Momente foucaultscher Kritik dazu führen, dass widerständige Praktiken und nicht-konformes Verhalten der Subjekte vermehrt in den

Blick geraten? Die in diesem Kapitel erfolgte Auseinandersetzung führt mich zu der folgenden Frage, die im weiteren Verlauf der vorliegenden Arbeit verfolgt werden soll:

Lässt sich durch die produktive Anerkennung des ambivalenten Charakters foucaultscher Kritik in erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzungen eine Ablehnung neoliberaler Regierungsrationalität im Sinne einer Transformation ihrer Regierungstechniken denken?

2. Kritik in Widersprüchen

Anknüpfend an die im letzten Kapitel entwickelte Fragestellung, macht es meiner Ansicht nach Sinn, zunächst einen noch genaueren Blick auf den *ambivalenten Charakter* der Kritik zu werfen und in einem zweiten Schritt nachzuspüren, wie soziale AkteurInnen mit Foucault jenes Unternehmen der *Ablehnung neoliberaler Regierungstechniken* in Angriff nehmen können, beziehungsweise wie ein solches Unternehmen *im* Subjekt gedacht werden kann. Mein Analyseweg orientiert sich dabei einerseits an der methodischen Verfahrensweise, die Foucault für die Kritik vorschlägt und andererseits an einer näheren Auseinandersetzung mit der *Funktion* der Kritik – der Entunterwerfung des Subjekts. Foucaults Definition der Kritik – die Kunst nicht dermaßen regiert zu werden – lässt sich, so wurde ja schon festgestellt, als ein möglicher Ausgangsort begreifen, den Foucault wählt, um „unter der Hand ganz andere Aspekte des Begriffs herauszuarbeiten“ (Lüders 2007: 112), und auch Foucault bezeichnet die zu Beginn seines Vortrags genannte Bestimmung der Kritik, als eine erste und allgemeine Definition (vgl. Foucault 1992: 12) und verweist damit auf die Notwendigkeit den weitreichenden Aspekten der foucaultschen kritischen Praxis Beachtung zu schenken.

Schlussendlich möchte ich aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive danach fragen, welche Fragen und Probleme Foucaults Kritikverständnis für die Pädagogik eröffnet. Carsten Bünger (2009) überprüft in seinem Aufsatz den foucaultschen Kritikbegriff hinsichtlich seiner erziehungswissenschaftlichen Anschlussfähigkeit. Er tut dies ausgehend von einem Forschungsinteresse, das auch für die Motivation dieser Arbeit von wesentlicher Bedeutung ist: Wie muss pädagogische Kritik beschaffen sein, wenn sie der gesellschaftlichen Verbesserung zuarbeiten möchte und nicht bloß deren Reproduktion? (Vgl. Bünger 2009: 148). Aus diesem Grund erscheint es mir sinnvoll seine Einsprüche an Foucault exemplarisch für den erziehungswissenschaftlichen Fokus aufzunehmen und diese anlehnend an Foucaults und auch Judith Butlers Theorien zu bearbeiten. Foucaults Theorien wurden prominent von Judith Butler auf ihr Potenzial geprüft (und auch dahingehend erweitert), gesellschaftliche Verantwortung und politische

Handlungsfähigkeit der Subjekte begründen zu können. Angesichts der in dieser Arbeit angesprochenen Vermutung, der einseitigen Auflösung des foucaultschen Kritikbegriffes in Richtung der Fremdverfügung der Subjekte – lohnt es sich also, Butlers Auseinandersetzung mit dem foucaultschen Kritikverständnis und ihrer Subjekttheorie Aufmerksamkeit zu schenken.²⁰

2.1 Der ambivalente Charakter der Kritik

Weitere Hinweise und Konkretisierungen zur Ambivalenz foucaultscher Kritik zeigen sich, wenn genauer darauf eingegangen wird, *wie* Foucault die Frage nach der Kritik stellt und welchen Analyseweg er für deren Beantwortung vorschlägt. Nicht umsonst beginnt Foucault seine historische Suche nach dem Entstehungsort der Kritik mit einer Frage. Für Butler liegt in der Frageform, in der Foucault seinen Sachverhalt verhandelt, überhaupt die Essenz seines Vortrags zur Kritik und seines Essays zur Aufklärung:

„Denn genau die Frage ‚Was ist Kritik?‘ ist ein Beispiel dieses kritischen Unternehmens, und also stellt die Frage nicht nur das Problem – was ist diese Kritik, die wir durchführen oder anstreben? –, sondern sie inszeniert auch eine gewisse Art des Fragens, die sich als zentral für den Vollzug der Kritik selbst erweisen wird“ (Butler 2002: 250).

Nun bringt Foucault seinen Kritikbegriff *erstens* selber kritisch hervor. Er stellt also zuerst die genealogisch-historische Frage nach dem Entstehungsherd der Kritik, jedoch in einem bestimmten *strategischen* Modus, da er nicht für sich behauptet, die einzig richtige Definition der Kritik zu ergründen – er also nicht in Form einer Legitimitätsprüfung vorgeht, sondern, wie Lüders schreibt, in Form einer „strategische[n] Fiktion“ (Lüders 2007: 120). Fiktion deshalb, weil Foucault, wie er selbst angibt, die Geschichte der Kritik auch ganz anders erzählen hätte können. (Vgl. Foucault 1992: 9) Er stellt an sein eigenes methodisches Vorgehen, die Forderung „gleichsam fiktional die Geschichte zu

²⁰ Ich werde mich hauptsächlich auf folgende Werke und Aufsätze Judith Butlers beziehen: Butler, Judith (2007): Kritik der ethischen Gewalt. / Butler, Judith (2001): Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. / Butler, Judith (2002): Was ist Kritik? Ein Essay über Foucaults Tugend.

fabrizieren“ (ebd.: 26), und Butler stellt nun daran anschließend fest, dass also die *Fiktion* „eine Dimension der Methodologie“ ist, die Foucault selbst kunstvoll vorführt, wenn er die Möglichkeit der Entunterwerfung des Subjekts einführt „ohne einen Ursprung des Widerstands im Subjekt oder in einem Gründungsmodus anzunehmen“ (Butler 2002: 261). Er macht auch deutlich, dass er keinen Wahrheitsanspruch an seine Geschichtsschreibung stellt, was jedoch nicht bedeutet, dass es ihm an einer Begründung mangelt, den von ihm eingeschlagenen Weg zu gehen. Er wählt die Aufklärung als Ausgangspunkt seiner Geschichte, um „in diesem System neue Verknüpfungen und Knotenpunkte zu produzieren“ (Lüders 2007: 121). Er forscht jenen Bedeutungen nach, die in den eigenen Begriffen der Aufklärung nicht bedacht worden waren und aus diesem Grund, so stellt Butler fest, „ist seine Geschichtsschreibung eine kritische“ (Butler 2002: 256).

Zweitens erläutert Foucault in seinem Vortrag zur Kritik sehr genau, wie er sich die methodische Vorgehensweise vorstellt, anhand derer in das Problem der Aufklärung eingestiegen werden soll. Dabei lassen sich drei methodische Begriffe ausmachen, die diese Vorgehensweise prägen - die *Archäologie*, die *Genealogie*, die *Strategie* – und die gemeinsam jene Niveaus darstellen, die das charakterisieren, was Foucault als „Ereignishaftmachung“ (Foucault 1992: 31) versteht und jenem Prozedere der Legitimitätsprüfung entgegenstellt. (Vgl. ebd.: 30f.)

Im Zuge des ersten Niveaus dieser Ereignishaftmachung, der Archäologie, wird danach gefragt, welche Zusammenhänge zwischen Zwangsmechanismen und Erkenntniselementen festgestellt werden können: „[...] wieso ein bestimmtes Erkenntniselement – sei es wahr oder wahrscheinlich oder ungewiß oder falsch – Machtwirkungen hervorbringt und wieso ein bestimmtes Zwangsverfahren rationale, kalkulierbare, technisch effiziente Formen und Rechtfertigungen annimmt“ (ebd.: 31). Die Begriffe *Macht* und *Wissen* erhalten auf diesem Niveau eine methodologische Funktion, die verhindern soll, dass von der Kritik eine „Perspektive der Legitimierung“ eingenommen wird, die beim „Faktum der Akzeptiertheit“ (ebd.: 34) stehen bleibt.

Vielmehr soll untersucht werden, wie sich die „Akzeptabilität[en] eines System[s]“ (ebd.: 33) erfassen lassen, das sich aus dem Spiel zwischen Macht und Wissen manifestiert.

Dieser Typ der Analyse bringt nun, so Foucault, zwei einschneidende Konsequenzen mit sich. *Erstens*, sind Akzeptabilitäten – so selbstverständlich sie uns auch erscheinen mögen – in keinem Fall auf irgendeinen Ursprung zurückzuführen, sie sind durch kein Apriori festgeschrieben. Damit verlieren sie jedoch auch ihre Selbstverständlichkeit. (Vgl. ebd.: 34f.) Die immanente Kritik dieses methodischen Vorgehens findet sich in Foucaults Aufforderung, das Auftauchen von Akzeptabilitäten nicht losgelöst von deren „Bruchlinien“ und „Akzeptanzschwierigkeiten“ (ebd.: 35) zu untersuchen.

Die *zweite* Konsequenz liegt in der Tatsache, dass die aufgefundenen Akzeptabilitäten, auch wenn sie eine lange konsistent erscheinende Geschichte aufweisen, nicht als Universalien betrachtet werden dürfen, sondern sie müssen als reine Singularitäten bestehen bleiben. (Vgl. ebd.: 35ff.) Mit dieser Forderung findet auch die Funktion der *Genealogie* ihren Einsatz. Denn obwohl die Untersuchung der Akzeptabilitäten nicht nach den üblichen Kausalzusammenhängen fragt, geht es ihr doch um die Entfaltung eines Kausalnetzes, das „nicht der Sättigung durch ein einheitliches tiefes und pyramidealisierendes nötiges Prinzip bedarf“ (ebd.: 37), das jedoch die Verkettungen und Überlagerungen von Singularitäten erfasst und als „einen Effekt verständlich macht“ (ebd.). Und so beschreibt Foucault die Genealogie folgendermaßen: „[...] es handelt sich darum, die Erscheinungsbedingungen einer Singularität in vielfältigen bestimmenden Elementen ausfindig zu machen und sie nicht als deren Produkt, sondern als Effekt erscheinen zu lassen. Also eine *Einsichtigmachung* – die aber nicht in der Art einer Schließung vorgeht.“ (ebd.: 37f.). Denn Akzeptabilitäten entstehen aufgrund von Interaktionsbeziehungen von Individuen und Gruppen, sie erwachsen nicht aus „der Natur der Dinge“ (ebd.: 38). Außerdem können diese Interaktionsbeziehungen nicht als stetig und unveränderbar begriffen werden: „Die Logik der Interaktionen, die sich zwischen Individuen abspielen, kann einerseits die Regeln, die Besonderheit und die singulären Effekte eines bestimmten Niveaus wahren und doch zugleich mit den anderen Elementen eines anderen Interaktionsniveaus zusammenspielen [...]“ (ebd.).

Das Postulat einer „immerwährende[n] Beweglichkeit“ (ebd.: 39) der Interaktionsbeziehungen aus denen Akzeptabilität geformt wird, ist ein maßgebliches Fundament dafür, warum Foucault seine Analyse auch als eine *strategische* bezeichnet. Denn wenn jedes System – um sich immer wieder selbst abzusichern – eine bestimmte Art der „Energie“ (ebd.: 35) benötigt, die auf Willkürlichkeit und der Gewaltsamkeit beruht (vgl. ebd.), kann dieses Spiel der dauernden Beweglichkeit auch zu einer „Prozeßumformung“ (ebd.: 39) genutzt werden. Die Begriffe „Prozeßerhaltung“ und „Prozeßumformung“ (ebd.) beschreiben also, so interpretiert Lüders, den strategisch-kritischen Moment der Macht-Wissen-Beziehungen:

„Die *Prozesserhaltung* besagt, dass man selbst in dem Feld steht, das zu analysieren ist, dem man zugehört und dem man deshalb nicht einfach entkommen kann. In diesem Feld mit seinen Willkürlichkeiten und Zwängen muss man sich bewegen. Die *Prozessumformung* bedeutet, dass man aber in und mit dieser Analyse gleichzeitig neue Knotenpunkte im Netz der Feldregeln bildet, d.h. Die Lücken und Verknüpfungen nutzt, um das Feld umzuformen“ (Lüders 2007: 117).

Archäologie, Genealogie und Strategie – diese drei Begriffe sind also das methodische Rüstzeug der Verfahrensweise der Kritik. Und diese Verfahrensweise ist nun auch deshalb als kritische zu verstehen, weil Foucault dem Begriff der Macht nicht als „Beherrschung oder Herrschaft“ (Foucault 1992: 40) versteht, sondern fordert, dass Macht immer so zu denken sei, „daß man sie in einem Möglichkeitsfeld und folglich in einem Feld der Umkehrbarkeit, der möglichen Umkehrung sieht“ (ebd.).

Die Verfahrensweise foucaultscher Kritik verweist uns auf die in Abschnitt 1.3 betonten *Sollbruchstellen* akzeptierter Systeme. Jedes Machtverhältnis trägt das Moment seiner Veränderung mit sich. Die Verfahrensweise foucaultscher Kritik ermöglicht es dem/der KritikerIn nicht nur, seine/ihre Rolle in der *Prozesserhaltung* eines akzeptierten Systems wahrzunehmen, sondern auch jene der *Prozessumformung*. Aus pädagogischer Perspektive gesprochen, gerät durch die produktive Anerkennung der Ambivalenz foucaultscher Kritik nicht nur das Defizit einer neoliberalen Vereinnahmung der Kritik in den Fokus, sondern auch die *Akzeptanzschwierigkeiten* und *Veränderbarkeiten* eines Systems, das die Kritik in diesem Sinne als Regierungstechnik funktionalisiert.

Die Eigenart der Machtverhältnisse

In dem Beitrag *Wie wird Macht ausgeübt* (Foucault 1994b [1984]) geht Foucault noch genauer auf die „Eigenart der Machtverhältnisse“ (ebd.: 254) ein: Macht ist eine „Handlungsweise“, die nur von einem/einer auf den/die anderen/andere ausgeübt wird und zwar indem sie auf das Handeln der anderen einwirkt. Ein Gewaltverhältnis ist demgegenüber etwas völlig anderes. Es beseitigt jede alternative Handlungsmöglichkeit und verlangt eine völlige Passivität desjenigen/derjenigen, auf den/die es wirkt. Auch wenn ein Machtverhältnis die Anwendung von Gewalt nicht ausschließt oder auf einer Übereinstimmung beruhen kann, muss es das Subjekt in seiner Handlungsfähigkeit erhalten:

„Ein Machtverhältnis [...] errichtet sich auf zwei Elementen, ohne die kein Machtverhältnis zustande kommt: so daß der ‚andere‘ (auf den es einwirkt) als Subjekt des Handelns bis zuletzt anerkannt und erhalten bleibt und sich vor dem Machtverhältnis ein ganzes Feld von möglichen Antworten, Reaktionen, Wirkungen, Erfindungen eröffnet“ (ebd.).

Machtausübung, so gewaltsam ihre Folgen auch immer sein mögen, ist keine Gewalt an und für sich, vielmehr schafft sie Wahrscheinlichkeiten, Begrenzungen, Erweiterungen etc. Sie generiert ein Feld von Möglichkeiten, das dem Subjekt ein bestimmtes Verhalten nahe legt. Foucault wählt den Begriff der Führung, um die spezifische Funktionsweise der Machtverhältnisse zu erklären: „‚Führung‘ ist zugleich die Tätigkeit des ‚Anführens‘ anderer [...] und die Weise des Sich-Verhaltens in einem mehr oder weniger offenen Feld von Möglichkeiten“ (ebd.: 255). Daran anschließend definiert er Machtausübung als ein „Führen der Führungen“ (ebd.). Wenn Machtausübung also als eine bestimmte Handlungsweise verstanden wird, die das Handeln Anderer bestimmen und lenken möchte, dann beruht sie auf zwei Elementen, die für die Möglichkeit gesellschaftlicher Veränderung zentral sind: Erstens verlangt sie die Existenz „freier Subjekte“ (ebd.) – wobei Foucault darunter sowohl individuelle als auch kollektive Subjekte versteht. Wenn das Subjekt nicht mehr handlungsfähig ist, haben wir es mit einem Gewaltverhältnis zu tun. Die Freiheit des Subjekts ist Existenzgrundlage und Voraussetzung der Macht und ebenso erhält sie ihre Sinnhaftigkeit, indem sie sich der Macht entgegen stellen kann: „Das

Machtverhältnis und das Aufbegehren der Freiheit sind also nicht zu trennen“ (ebd.: 256). Und die Untrennbarkeit von Freiheit und Macht ermöglicht es dem Subjekt, Strategien des Widerstands zu entwickeln, um so die Machtverhältnisse zu verändern und sie zu verschieben. Zweitens ist also der Widerstand gegen die Machtverhältnisse schon in deren Funktion angelegt. (Vgl. ebd.: 255ff.)

Eine Spezifizierung des ambivalenten Charakters der Kritik

Der ambivalente Charakter des foucaultschen Kritikbegriffs erhält nun angesichts der genaueren Betrachtung der methodischen Verfahrensweise der Kritik und des Machtverständnisses, das mit ihr einhergeht, schärfere Konturen: Die Tatsache, dass bestimmte Akzeptabilitäten einer gewissen gesellschaftlichen Formation nie als abgeschlossen betrachtet werden können und darauf angewiesen sind, sich immer wieder neu zu formieren und abzusichern, führt zwar dazu, dass der/die KritikerIn immer auch Teil dieser sich in ständiger Bewegung befindenden Formierung bleibt, dass dies also ein Feld ist, in dem er/sie sich wohl oder übel bewegen muss. Neben dieser prozess-erhaltenden Rolle kritischer Analysen, garantiert die Unabschließbarkeit der Akzeptabilitäten jedoch auch deren Veränderungsmöglichkeit. Die Prozessumformung ist dabei gewissermaßen die andere Seite der Medaille. Die kritische Analyse verfährt innerhalb eines bestimmten Feldes, sucht nach Brüchen und nach Möglichkeiten, neue Verknüpfungen zu bilden, um so Akzeptabilitäten zu verändern oder neu zu erschaffen.

Auch bezüglich der Eigenart der Machtverhältnisse ergeben für die Kritik sowohl ermächtigende als auch einschränkende Bedingungen. Da jedes Machtverhältnis davon abhängig ist, dass dem Subjekt, auf das es abzielt, ein gewisser Handlungsspielraum erhalten bleibt, ist jede Macht an die Freiheit des Subjekts gebunden. Machtverhältnisse müssen sowohl in ihrer produktiven als auch in ihrer zurechtenden Wirkungsweise verstanden werden. Die ambivalente Verfasstheit der Machtverhältnisse ist also überhaupt die Bedingung, um diese zu verändern. Die angestrebte Veränderung kann zwar nicht dahin gehend gedacht werden, *gar nicht mehr geführt* werden zu wollen – die kritische Haltung zielt eben nicht darauf ab, *überhaupt nicht regiert* zu werden – die

Option ihrer Transformation ist aber immer gegeben. In den das Subjekt einschränkenden Wirkungsweisen der Macht, findet sich also auch der Entzündungsherd von Widerstand. (Vgl. Lüders 2007: 130f.)

Angesichts der zentralen These der vorliegenden Arbeit, dass durch die produktive Anerkennung des ambivalenten Charakters foucaultscher Kritik Möglichkeiten des Einspruches und Widerstandes in Zeiten neoliberaler Regierungsrationalität erschlossen werden können, kann anschließend an die soeben unternommene Spezifizierung der ambivalenten Momente foucaultscher Kritik festhalten werden, dass gerade durch die Beachtung der Ambivalenz der Machtverhältnisse und des strategischen Charakters der Kritik Optionen der Veränderung in den Fokus kritischer Analysen geraten können.

2.2 Das Subjekt der Kritik

Welcher Ansatzpunkte und Verfahrensweisen bedienen sich Subjekte nun, um sich gegenüber den „fortschreitend gouvernementalisiert[en]“ (Foucault 1994b: 259) Machtverhältnissen widerständig zu verhalten? Foucault untersucht jene Strategien, die sich als Gegensatz der Machtverhältnisse darstellen und wendet sich verschiedenen Oppositionen zu, deren Vorgehensweise er präzisiert. Wichtigstes Kennzeichen jener Kämpfe, die sich gegen gouvernementalisierte Machtverhältnisse richten, ist, dass sie „den Status des Individuums infrage stellen“ (Foucault 1994a: 245). Sie richten sich gegen jene Zwänge, die das Individuum „[...] absondert, seine Verbindung zu anderen abschneidet, das Gemeinschaftsleben spaltet, das Individuum auf sich selbst zurückwirft und zwanghaft an seine Identität fesselt“ (ebd.: 246). Foucault verortet seine Analysen gegenüber den schon beschriebenen Taktiken eines Staates, der die Techniken der Pastoralmacht „in eine neue politische Form integriert hat“ (ebd.), die den gesamten Gesellschaftskörper betrifft und mittels einer „individualisierenden Taktik“ (ebd.) operiert. Das Ziel philosophischer Arbeit besteht gegenwärtig „weniger darin [...] zu entdecken, als vielmehr abzuweisen, was wir sind“ (ebd.: 250). Das Subjekt richtet sich also gegen jene Machtwirkung, die versucht, es an eine bestimmte Form der Individualität zu binden –

gegen jenen Modus der Macht, den Foucault als „Regieren durch Individualisieren“ (ebd.: 246) bezeichnet.

Diese Abweisung gouvernementaler Machtverhältnisse – die Ablehnung, Begrenzung oder Transformation neoliberaler Regierungstechniken – basiert nun auf jener Funktion der Kritik, die durch die Entunterwerfung des Subjekts definiert wurde. Der Begriff der *Entunterwerfung* setzt jedoch voraus, dass wir es bei Foucault zuerst einmal mit einem unterworfenen Subjekt zu tun haben. Bevor ich mich also der Möglichkeit der Entunterwerfung des Subjekts näher zuwende, soll gezeigt werden, wie das unterworfenen Subjekt mit Foucault und Butler zum Ausgangspunkt für Veränderung werden kann.

Die Unterwerfung des Subjekts – Ausgangspunkt für Veränderung

In *Die Psyche der Macht* (Butler 2001) greift Butler Foucaults Überlegungen zum Subjekt ausführlich auf und beschäftigt sich mit der Paradoxie, die dem Subjekt nach Foucault anhaftet: „Das Wort Subjekt hat einen zweifachen Sinn: vermittelt Kontrolle und Abhängigkeit jemandem unterworfen sein und durch Bewußtsein und Selbsterkenntnis seiner eigenen Identität verhaftet zu sein“ (Foucault 1994a: 246). Butler nimmt diesen Gedanken auf und verhandelt ihn unter dem Begriff der *Subjektivation*, der sich auf Foucaults Begriff *assujetissement* bezieht und einerseits das Werden des Subjekts, andererseits auch den Prozess seiner Unterwerfung meint:

„„Subjektivation‘ bezeichnet den Prozeß des Unterworfenwerdens durch Macht und zugleich den Prozeß der Subjektwerdung. Ins Leben gerufen wird das Subjekt, sei es mittels Anrufung oder Interpellation im Sinne Althusers oder mittels diskursiver Produktivität im Sinne Foucaults, durch eine ursprüngliche Unterwerfung unter die Macht“ (Butler 2001: 8).

Um den Vorgang der Interpellation zu erklären bezieht sich Butler im Laufe ihrer Arbeiten auf verschiedene Autoren²¹. Zusammenfassend kann jedoch allgemein mit Butler

²¹ In *Die Psyche der Macht* (Butler 2001) erklärt Butler wie das Subjekt narrativ hervorgebracht wird, am Beispiel von Althusers Szene einer Anrufung, die der Autor in seinem Essay *Ideologie und ideologische Staatsapparate (Anmerkungen für eine Untersuchung)* 1969 eingeführt hatte, um den Zusammenhang von Ideologie und der Konstitution von Subjekten zu klären. Ein Polizist, der stellvertretend für die „autoritative

festgehalten werden, dass ich mich, um zu einem reflexiven Subjekt zu werden, um eine „narrative Darstellung meiner selbst“ (Butler 2007: 24) bemühen muss und zwar, weil ich von jemandem angerufen und aufgefordert wurde „mich an den zu wenden, der sich an mich wendet“ (ebd.). Zum Subjekt werde ich demzufolge nicht *alleine*, sondern nur in Abhängigkeit zu *Anderen*, auf die ich in grundlegender Weise angewiesen bin. Butler nennt diese Abhängigkeit auch eine „leidenschaftliche Verhaftung“ (Butler 2001: 11), die sie beispielhaft an der leidenschaftlichen und notwendigen Bindung, die jedes Kind eingehen muss, um überhaupt lebensfähig zu sein, verdeutlicht. Auf den genauen Prozess, den das Subjekt ausgehend von dieser ersten Bindung durchläuft, und der eine existentielle Unterordnung des Subjekts immer miteinschließt, soll an dieser Stelle nicht weiter eingegangen werden. Wesentlich ist, dass das erwachsene Subjekt, so Butler, diese erste *leidenschaftliche Verhaftung* leugnen muss²², und dass das Subjekt in seinem weiteren Leben unbewusst diese Abhängigkeit und Unterordnung immer wiederholen muss, da seine Konstitution durch genau jene Unterordnung bedingt ist. (Vgl. ebd.: 11ff.)

„Im Akt der Opposition gegen die Unterordnung wiederholt das Subjekt seine Unterwerfung...“ (ebd.: 16). Wie kann es nun sein, dass Butler genau diesen machtvollen Prozess der Unterwerfung als Ausgangspunkt nimmt, um das Subjekt für Veränderung, Widerstand und Handlungsfähigkeit zu öffnen?

„Wie kann die Macht, von der das Subjekt in seiner Existenz abhängt und die es zu wiederholen gezwungen ist, sich im Verlauf dieser Wiederholung gegen sich selbst

Stimme“ (Butler 2001: 10) steht, ruft ohne ersichtlichen Grund einen Passanten auf der Straße an, der sich umwendet und sich somit als Angerufenen anerkennt. Eine Anerkennung wird dem Individuum angeboten und von ihm angenommen und somit das gesellschaftliche Subjekt diskursiv hervorgebracht. Butler fragt anschließend an Althusser's Modell der Subjektwerdung, aus welchem Grund sich das Subjekt überhaupt umwendet und ob die Theorie der Interpellation mit der Frage nach dem Gewissen ergänzt werden muss. (Vgl. ebd.: 10f.) Diesen Gedanken nimmt sie in der *Kritik der ethischen Gewalt* (Butler 2007) wieder auf und bezieht sich auf Nietzsches Genealogie der Moral, um die Rolle des (schlechten) Gewissens bei der Hervorbringung des Subjekts zu untersuchen. Mit Nietzsche fängt das Subjekt an, sich selbst zu erklären, weil es immer schon in dem Bewusstsein lebt, jemanden verletzt zu haben und dieser Jemand fordert in Gestalt eines Vertreters des Rechtssystems Rechenschaft vom Subjekt, um es eventuell zu bestrafen. Zurechenbar zu sein, setzt also bei Nietzsche eine Anschuldigung voraus und führt dazu, dass ein *Ich* Rechenschaft von sich selbst abgeben muss. So weit zu den beiden Anredeszenen die Butler heranzieht, um sie in weiterer Folge im Zuge ihrer Theorien zur Subjektkonstitution zu ergänzen. (Vgl. ebd.: 18ff.)

²² Vgl.: „Ich' könnte gar nicht sein, wer ich bin, sollte ich so lieben, wie ich es offenbar getan habe [...]“ (Butler 2001: 14).

wenden? Wie ist in Begriffen der Wiederholung Widerstand zu denken“ (Butler 2001: 17)?

Dieser Frage geht Butler nach, indem sie, ähnlich wie Foucault, Macht als eine sehr ambivalente Instanz auffasst, die sowohl als Bedingung für die Formung des Subjekts dient – als das, was seinen Subjektstatus überhaupt erst möglich macht – als auch als etwas, dass das Subjekt aufnimmt und durch sein eigenes Handeln ständig wiederholt. Eine „gewollte Wirkung“ (ebd.: 19), die einerseits die vom Subjekt selbst bewirkte Unterordnung meint, aber andererseits auch die Möglichkeit des Subjekts für *Widerstand* und *Opposition* darstellt. Denn da die Voraussetzungen der Macht – wie schon anschließend an Foucault postuliert wurde – einer ständigen Wiederholung bedürfen und das Subjekt jenen Ort der Wiederholungen darstellt, eröffnet sich ihm eine Möglichkeit „für die Verschiebung und Umkehr der Erscheinung der Macht“ (ebd.: 21), und zwar wenn die Übernahme von Macht durch das Subjekt, nicht als ein geradliniger Akt verstanden wird, sondern Veränderungen beinhalten kann. Subversives Verhalten, so Harald Bierbaum, lässt sich also so verstehen, dass „das Subjekt die Richtung der Normativität der Subjektivationsnorm während der Wiederholung verändert“ (Bierbaum 2004: 195).

Das Potential der Handlungsfähigkeit des Subjekts lässt sich jedoch niemals aus jener Ambivalenz befreien, die darin besteht, dass jene, zu Veränderung genutzte Macht, gleichzeitig die Unterordnung des Subjekts weiterhin fortschreibt. In der „ursprünglichen Komplizenschaft“ (Butler 2001: 21), die das Subjekt mit seiner eigenen Unterordnung eingeht, liegt, so postuliert Butler, nicht ein „fatale[r] Selbstwiderspruch im Kern des Subjekts“ (ebd.), sondern das Subjekt gewinnt daraus erst seine Handlungs- und Widerstandsmöglichkeit. (Vgl. ebd.: 15ff.) Mit dieser Position wendet sich Butler – wie auch Foucault – gegen jene „liberal humanistische Tradition“ (ebd.: 22), die das Subjekt als Opposition zur Macht positioniert. Der Prozess der *Subjektivation* ist aufgrund der Simultaneität von Unterordnung und Ermächtigung des Subjekts paradox, trotzdem lassen sich subversives Verhalten und Widerständigkeit damit denken. Wenngleich jede Form des Widerstandes eine Form von Machtausübung bedeutet, bei der sich ein Subjekt gegen die es hervorbringende Macht richtet, kommt es zu einer bedeutenden Wendung der Macht, die mit Bierbaum folgendermaßen beschrieben werden kann: „Bei dieser

Wendung verschiebt sich also der Status der Macht als Bedingung der Handlungsfähigkeit zur ‚eigenen‘ Handlungsfähigkeit des Subjekts“ (Bierbaum 2004: 194).

Die Veränderungsmöglichkeit der Machtverhältnisse ist in der ständigen Wiederholung der Entstehungsbedingungen des Subjekts angelegt, in jener Wendung der Macht, die die Handlungsfähigkeit des Subjekts ermöglicht. Angesichts Butlers Spezifizierung des Subjektbegriffs ist eine Veränderung der Machtverhältnisse und des Subjekts, so schreibt Lüders, also „systematisch begründet“ (Lüders 2007: 130).

Auch die leitende Fragestellung dieser Arbeit – die Frage nach einer Ablehnung neoliberaler Regierungsrationalität im Sinne einer Transformation ihrer Regierungstechniken – zielt auf die Denkbarekeit einer Veränderung der Machtverhältnisse. Zwei zentrale Begriffe können anschließend an die bisher unternommene Auseinandersetzung mit dem Subjekt der Kritik konkretisiert werden. Die *Ablehnung* eines Machtverhältnisses lässt sich, bedenkt man die Bedeutung, die der Macht bei der Konstitution des Subjekts mit Butler zugesprochen wird, nicht im Sinne einer Negation des Machtverhältnisses denken. Macht verliert anschließend an Butler und Foucault ihre das Subjekt *nur* einschränkende und unterdrückende Rolle. Sie wird zur Grundlage seiner Handlungs- und Widerstandsfähigkeit. Die Veränderung eines bestehenden Machtverhältnisses oder eben die Ablehnung gegenwärtiger Regierungsrationalität lässt sich in diesem Sinne tatsächlich nur als eine *Transformation* verstehen. Die Macht als Voraussetzung der Handlungsfähigkeit des Subjekts wandelt sich zu dessen eigener Fähigkeit zu handeln und in der Wiederholung der Machtverhältnisse diese zu verändern und zu transformieren.

Entunterwerfung als Funktion der Kritik

Zu Beginn dieses Kapitels wurde festgehalten, dass sich aktuelle Kämpfe und Widerstände gegen jene gouvernementalisierten Machtverhältnisse richten, die ins Innerste der Subjekte eindringen und dem Subjekt eine bestimmte Form der Individualität verordnen. Dementsprechend bedeutet die Praxis einer *Entunterwerfung* des Subjekts, dass das

Subjekt sein eigenes *Sein* in Frage stellen muss, wenn es sich kritisch positionieren will. Zwar erwächst Foucaults Subjekt, aus einer verfestigten Ordnung der Wahrheit – seine Definition der Kritik ermöglicht es dem Subjekt jedoch, eine gewisse Sicht auf diese Ordnung zu entwickeln, einen gewissen Blick, der die Prinzipien seines *Seins* suspendiert. Dieses Verhältnis des Subjekts zu sich selbst hat Foucault in seinem Essay zur Aufklärung (Foucault 1990a) genauer bestimmt, in dem er auch darlegt, was seine Definition des Kritikbegriffs mit Kants Definition der Aufklärung verbindet: Nämlich die spezifische Art und Weise wie Kant die Frage nach der Aufklärung gestellt hat. Ausgehend von dieser Frageform bildet sich nämlich ein „bestimmtes Schema“ (Foucault 1992: 28) unserer Modernität, aufgrund dessen das Subjekt mit der Fähigkeit ausgestattet ist, „seinen eigenen ontologischen Grund zu suspendieren“ (Butler 2002: 259). Und diese Fähigkeit ist nun bedeutend wenn es um die Funktion des foucaultschen Kritikverständnisses geht, der Entunterwerfung des Subjekts.

Kants Text, so Foucault, befinde sich am „Schnittpunkt von kritischer Reflexion und der Reflexion der Geschichte“ (Foucault 1990a: 41) und diese Begebenheit ist ausschlaggebend dafür, dass Foucault Kants Vortrag als einen der Ausgangspunkte dafür bestimmt, was er die „Haltung der Moderne“ (ebd.) nennt. Haltung definiert er in weiterer Folge als eine bestimmte „Beziehung zur Aktualität“, als eine „Art des Denkens und Fühlens“ und eine „Art des Handelns und Verhaltens“ (ebd.: 42) – als einen Ethos. Kants Positionierung zu seinem eigenen Aufsatz sei beispielhaft dafür, wie Menschen in der Moderne sich zu sich selbst und zur Welt verhalten und so einen „Ethos der Moderne“ hervorbringen. Was uns mit der Aufklärung verbindet, ist, so Foucault, eine bestimmte Haltung, ein bestimmter Ethos, der eine ständige Kritik unseres Seins mit sich bringt: eine „kritische Ontologie unserer selbst“ (ebd.: 53).

Ein *erstes* Merkmal, das Foucault für das philosophischen Ethos bestimmt, ist, dass es als Grenzhaltung charakterisiert werden kann. Ging es bei Kant darum, zu fragen, welche Grenzen die Erkenntnis nicht übertreten kann und darf, soll die kritische Frage nun positiv gestellt werden. „Praktische Kritik“ (ebd.: 48) bedeutet, Grenzen zu analysieren und mögliche Überschreitungen zu initiieren, um nicht länger das zu sein, was wir sind; nicht

länger das zu tun, was wir tun, und nicht mehr länger das zu denken, was wir denken. Zweiter Inhalt, aber auch Bedingung für die kritische Ontologie unserer selbst ist die Suspendierung jeglicher Ansprüche und Projekte, die sich allgemein und global charakterisieren. Die Haltung, von der Foucault spricht, bleibt experimentell. Nicht ohne Absicht verwendet Foucault den Begriff des *Testens*: „Daher charakterisiere ich das philosophische Ethos, das der kritischen Ontologie unserer selbst eigen ist, als historisch-praktischen Test der Grenzen, die wir überschreiten können, und damit als eine Arbeit von uns selbst an uns selbst als freie Wesen“ (ebd.: 50). Dies verweist auch auf die Unsicherheit, die mit den genannten beiden Merkmalen einhergeht. Und so ist die *dritte* Konstante des philosophischen Ethos der Verzicht auf die Hoffnung, jemals einen Standpunkt erreichen zu können, der endgültig bestimmt, was unsere historischen Grenzen ausmacht. Und so hält Foucault fest, dass „[...] die Erfahrung, die wir von unseren Grenzen und ihrer Überschreitung machen, stets begrenzt, bestimmt und von neuem zu beginnen“ ist (ebd.). (Vgl. ebd.: 48f.)

Die Rolle, die nun die Kritik in der Politik der Wahrheit einnimmt, radikalisiert sich in der Entunterwerfung des Subjekts und beruht auf dem soeben beschriebenen Selbstverhältnis, das das Subjekt zu sich einnehmen kann. Die Politik der Wahrheit lässt sich als eine Machtbeziehung beschreiben, die festlegt, was im Feld des Wissens akzeptabel ist, und was nicht – was als wahr gelten kann, und was nicht. Diese Bedeutung konkretisiert Butler (2002) durch eine Reihe von Fragen: „Wer gilt als Person? Was gilt als kohärente Geschlechterzugehörigkeit? Wer ist als Bürger qualifiziert? Wessen Welt ist als reale legitimiert“ (ebd.: 259)? Da dem Subjekt bei Foucault die Möglichkeit gegeben ist, jenen zuvor skizzierten Blick auf seinen ontologischen Grund zu werfen, kann es, so Butler, auch folgende Fragen an sich selbst stellen:

„Wer kann ich in einer Welt werden, in der die Bedeutungen und Grenzen des Subjektseins für mich schon festgelegt sind? Welche Normen schränken mich ein, wenn ich zu fragen beginne, wer ich werden kann? Und was passiert, wenn ich etwas zu werden beginne, für das es im vorgegebenen System der Wahrheit keinen Platz gibt“ (ebd.: 259)?

Diese subjektivierende Art des Fragens könnte uns nun, so Butler, ein Bild davon geben, was unter dem Begriff der Entunterwerfung verstanden werden kann. Wenn wir also in einem ersten Schritt danach fragen können, wie unser Sein bestimmt ist – entlang welcher Grenzen und Normen wir uns als Subjekte konstituieren – können wir daran anschließend auch diese Grenzen und Normen in Frage stellen und uns an alternative Möglichkeiten, uns als Subjekte zu konstituieren, herantasten. Die Frage, mit welchen Konsequenzen und Sanktionen bei einer so gestalteten Praxis der Kritik zu rechnen ist, muss dabei immer mit bedacht werden.

Das Subjekt geht – wenn es sich auf die Suche nach seinen eigenen Grenzen begibt, um diese zu überschreiten – auch ein erhebliches Risiko ein. Denn Foucaults kritische Praxis bedeutet für das Subjekt eben nicht nur danach zu fragen, welche Macht- und Wissenseffekte es als Subjekt hervorgebracht haben, sondern auch „[...] seine Selbstformierung als Subjekt aufs Spiel zu setzen“ (Butler 2002: 263). In der Abwendung von „etablierten Geltungsgründen“ (ebd.: 265) findet sich also das große Wagnis und Risiko der foucaultschen Kritik, denn das Subjekt ist in seiner Hervorbringung eben auch auf bestehende Geltungsgründe und Praktiken angewiesen. Wenn sich die Bildung des Subjekts im „Ungehorsam gegenüber den Prinzipien, von denen man geformt wird“ (ebd.) vollzieht, riskiert das Subjekt damit seine eigene Deformation.

Konstanten kritischer Praxis – ein Zwischenresümee

Angesichts der unternommenen Spezifizierung des ambivalenten Charakters der Kritik und des Subjekts der Kritik lassen sich einige Konstanten und Begrifflichkeiten festhalten, die von essentieller Bedeutung sind, wenn anschließend an Foucaults Kritikverständnis Möglichkeiten des Widerstandes gegenüber neoliberalen Regierungstechniken gedacht werden sollen.

Erstens ist Kritik eine *Praxis*, da sie nicht aus einem unbedarften Ursprung entsteht, sondern immer ausgehend von einer Politik der Wahrheit operiert, zu der sie sich in Beziehung setzen muss und deren Regeln und Vorschriften sie nie ganz ablegen, jedoch

erweitern und re-formulieren kann. Die Praxis besteht in der Stilisierung des Selbst in Bezug zu diesen Regeln und Vorschriften. (Vgl. Butler 2002: 258) Und diese Praxis der Kritik ist und bleibt ein *Experiment*, weil sie mit keiner festen Basis zu rechnen hat, da *die kritische Ontologie unserer selbst*, immer die Form eines „historisch-praktischen“ (Foucault 1990a: 50) Tests behält und nicht endgültig zu bestimmen ist. Auch anlehnend an Axel Honneth (2002) kann die Forderung, dass Kritik als Praxis zu verstehen ist, noch einmal betont werden. Nicht umsonst hätte Foucault seinen Vortrag zur Kritik, den er ja ursprünglich nicht betitelt hatte, mit den folgenden Worten beendet: „Sie sehen nun, warum ich nicht gewagt habe, meinem Vortrag den Titel zu geben, der gewesen wäre: ‚Was ist Aufklärung?‘“ (Foucault 1992: 41). Denn auch wenn sein Vortrag die kantsche Frage nach der Aufklärung wiederaufnimmt, verdeutlichen die Differenzen, die zwischen Foucaults Unternehmen und Kants Aufklärungsprojekt bestehen, warum Foucault sich gegen den zum Schluss genannten Titel entscheidet. Und diese Differenzen lassen sich nun, wie Honneth (2002) aufzeigt, als ein weiteres Indiz dafür interpretieren, wie Foucault, die von ihm vorgenommene Wissens- und Machtanalyse verstanden haben möchte – nämlich als eine Form der praktischen Gesellschaftskritik. So konzeptioniere Foucault die „Ausführung der Kritik“ nicht mehr als ein nur „kognitives Unternehmen“ (ebd.: 247), sondern diese ist vielmehr an die „Ausübung einer spezifischen Praxis gebunden [...], die performativ auf die Unterwanderung des herrschenden Regelsystems zielt“ (ebd.). Insbesondere Foucaults Vortrag zur Kritik lasse, so Honneth, auf „eine interne Verbindung von Theorie und Praxis, von ‚Kritik‘ und subversiver ‚Haltung‘“ (ebd.) schließen.

Zweitens trägt die Kritik notwendigerweise ein *fiktionales Moment* in sich, da sie einerseits keine neue Wahrheit behaupten möchte, und weil sie andererseits grundsätzlich auf die Fiktion angewiesen ist, da Foucault dem Subjekt die Möglichkeit der Entunterwerfung zuspricht, ohne jedoch, wie schon anschließend an Butler erläutert wurde *einen Ursprung des Widerstands im Subjekt anzunehmen*. Die Frage, woher der *Wille* nicht so regiert zu werden oder die *Motivation* zur Entunterwerfung und Widersetzlichkeit kommt, erklärt sich, so Butler, durch die von Foucault eingeführte fiktionale Dimension, in der er vorführt, „dass eine bestimmte Intelligibilität die ihr vom

Macht-Wissen gezogenen Grenzen überschreitet“ (Butler 2002: 263). Kritik bleibt dadurch auch immer ein „praktisch-strategisches Experiment“ (Lüders 2007: 118), bei dem es sich um einen niemals abzuschließenden und fortwährenden Prozess handelt, der keine neuen Sicherheiten verspricht, sondern ständig von Neuem zu beginnen ist.

Und schließlich erscheint die der Kritik *immanente Ambivalenz* anschließend an die unternommene Auseinandersetzung nicht nur als eine notwendige Erschwernis, die Foucaults Kritikbegriff aufgrund seiner Verknüpfung mit der Regierung, seiner methodisch strategischen Verfahrensweise und seines Machtbegriffs mit sich bringt, sondern als wesentliches Moment, das der Kritik ihre Wirkungsmacht verleiht.

2.3 Eine Konkretisierung *kritischer Praxis* entlang erziehungswissenschaftlicher Einwände

Wie schon im ersten Kapitel argumentiert worden ist, stellt die Rezeption Foucaults in der Pädagogik diese vor bedeutende Herausforderungen. Da ich in dieser Arbeit kritisiert habe, dass erziehungswissenschaftliche Gouvernamentalitätsanalysen der Ambivalenz foucaultscher Kritik nicht ausreichend entsprechen würden, geht es in diesem Kapitel darum, mögliche Probleme zu eruieren, die sich bei der Rezeption des eben erarbeiteten Kritikverständnisses in der Pädagogik ergeben können. Im Zuge dieses Unternehmens werde ich mich exemplarisch für den pädagogischen Blickwinkel auf Carsten Bünger (2009) beziehen.

Bünger (2009) fragt in seiner Auseinandersetzung mit Foucaults Kritik nach dem politischen Gehalt der Kritik und ob die kritische Haltung darauf abzielt, einen Unterschied hinsichtlich (realer) gesellschaftlicher Kämpfe zu machen. In seinem Beitrag erarbeitet er – ausgehend von einem (gesellschaftlich) kritischen Anspruch an die Pädagogik – sowohl die Möglichkeiten foucaultscher kritischer Praxis als auch die seiner Meinung nach gegebenen Grenzen und offenen Fragen, die eine erziehungswissenschaftliche Rezeption foucaultscher Kritik mit sich bringt. In einem ersten Schritt möchte ich der Argumentation des Autors folgend *einen* möglichen Weg

der Problematisierung des foucaultschen Kritikbegriffs aufzeigen. In einem zweiten Schritt möchte ich Büngers Problematisierung aufgreifen und untersuchen, ob in Anschluss an Foucault und Butler und angesichts der bisher unternommenen Analyse mögliche Antworten auf die aufgeworfenen Fragen und Probleme gefunden werden können, um so die kritische Praxis Foucaults aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive zu konkretisieren.

Die kritische Haltung operiert, so Bünge, gleich einer „Delegitimierung des scheinbar selbstverständlichen Verhältnisses zu sich, zu Anderen und der Welt“ (Bünge 2009: 152). Sie kann als kritische Praxis gelesen werden, weil sie Konformitäten aufbricht und in Frage stellt und dadurch Verschiebungen und Umdeutungen von Alltagspraxen eröffnet. Die methodische Herangehensweise der Archäologie und Genealogie entzaubert die scheinbare Geschlossenheit und Konformität akzeptierter Systeme. Gerade dort wo die Befreiung des Individuums postuliert wird, verweist Foucaults Analyse auf verlängerte Machtmechanismen – und zwar mit dem Ziel der Entunterwerfung. (Vgl. ebd.: 152f.) Mit Foucault wird Kritik zur widerspenstigen und sozialen Praxis, die, nach Bünge, „sowohl Zusammenschlüsse wie wechselseitige Korrekturen und Irritationen ermöglicht, bei dem Versuch, einen Unterschied in Hinblick auf die vorherrschenden Regierungszumutungen zu machen“ (ebd.: 154). So weit zu den Stärken, die Bünge der foucaultschen Kritik attestiert.

Eine für die Pädagogik kostspielige Konsequenz, die Foucaults Konzeption der kritischen Praxis aus der Perspektive Büngers mit sich bringt, ist der dabei immanent mitzudenkende Verzicht auf die Möglichkeit von Letztbegründungen. Damit einher geht, dass nicht mehr auf objektive Kriterien zurückgegriffen werden kann, um die *richtige* kritische Haltung zu bestimmen und diese von Regierungstechniken abzugrenzen. Genau in diesem Verzicht eines Allgemeinen, an dem sich die Kritik orientieren könnte, liegt für Bünge sowohl die Stärke als auch die Schwäche des foucaultschen Kritikverständnisses, und ausgehend von dieser Problematisierung lassen sich dem Autor folgend drei Einwände gegenüber dem foucaultschen Kritikverständnis formulieren:

1. Das Bestreben der Kritik, einen Unterschied zur gegenwärtigen Regierungsrationalität zu machen, geschieht, so ein erster Einwand, nur in negativer Art und Weise, da die Kritik keinen Anspruch erhebt, der ihr als Begründung dienen könnte. Der Verzicht auf universale Kriterien, auf die Orientierung an einem Allgemeinen, verunmöglicht die Definition einer „übergreifenden Gegnerschaft“ (ebd.: 153), da der Fokus immer auf „einen bestimmten Inhalt, ein bestimmtes Wissensselement, einen bestimmten Machtmechanismus“ (Foucault 1992: 32) gerichtet wird. Es geht Foucault eben, so unterstreicht Büniger, um die Freilegung eines *bestimmten* „System[s] der Akzeptabilität“ (ebd.: 34). Wie in Kapitel 2.1 schon festgestellt wurde, zielt die Kritik (bzw. die Genealogie) auf Akzeptabilitäten, die nicht als Universalien, sondern immer als Singularitäten verstanden werden müssen. Die Konsequenz dieser Partikularität ist, dass jegliche Kritik immer vorläufig bleibt, da sie selbst in Zusammenhänge eingebunden ist, die sie nicht überwinden kann. (Vgl. Büniger 2009: 152f.)

2. Die zuvor genannten Irritationen und Korrekturen, die Kritik als soziale Praxis ermöglicht, wenden sich zwar, so ein zweiter Einspruch, gegen Regierungszumutungen, aber sie bleiben in der Verantwortung und Möglichkeit der *einzelnen Individuen*, wenn der Begriff des Allgemeinen als „unmöglich und dogmatisch“ (ebd.: 154) depotenziert wird. Gesellschaftliche Gestaltungsmöglichkeiten oder ein gemeinsamer Widerstand sind dementsprechend nicht vorstellbar. Die kritische Haltung ist gekoppelt an die Arbeit an unserem *historischen Sein* und diese ist an das einzelne Subjekt gebunden. Der Versuch, „einzelne Ausbruchspraktiken gezielt miteinander zu vermitteln und als kollektive Alternative zu etablieren“ (ebd.), sei damit grundsätzlich nicht Teil der kritischen Haltung. Wenn überdies die kritische Haltung nur als eine Reaktion auf die als Zumutung erlebten Aspekte der Regierungsführung verstanden und darauf reduziert wird, sich diesen Anforderungen zu entziehen, bleibt der Kritik anstelle eines politischen Projekts, nur die partielle Zurückweisung einer als Zumutung erfahrenen Regierungsweise“ (ebd.).

3. Ein drittes Problem ergibt sich für Büniger aus jener Ambivalenz, die in dieser Arbeit prominent verhandelt wird. Die von Foucault, der Kritik zugeordnete „reflektierte[n] Unfügsamkeit“ (Foucault 1992: 15) lässt sich vor allem angesichts

gesellschaftlich dominanter Anforderungen zur Selbstreflexion, nicht ohne weiteres von einer „Nötigung zur Reflexion“ (Bürger 2009: 151) unterscheiden. Bezüglich der Unterscheidung von *Regierungskunst* und *Kritik* stellt Bürger folgendes fest:

„Über den Unterschied von Regierungspraktik und kritischer Haltung lässt sich nicht nur allgemein nichts sagen – das würde die universellen Kriterien der Legitimitätsprüfung voraussetzen –, sondern auch innerhalb einer historischen Ordnung und Dynamik nicht, weil alle Unterscheidungen von einem partiellen und verstrickten Standpunkt aus vorgenommen werden“ (ebd.: 153f.)

Diese Art der Problematisierung der foucaultschen Kritikkonzeption spricht wesentliche Einwände und Unklarheiten an, die sich für eine Pädagogik ergeben, wenn sie sich auf Foucaults Fassung der Kritik und der damit einhergehenden Dezentrierung des Subjekts einlässt. Wie auch Euler geht Bürger von einer Ist-Situation aus, in der die Pädagogik vermehrt neoliberaler Rationalisierung ausgesetzt ist und trotz teilweise engagierter Selbstkritik – mit der sie sich selbst ihre ehemaligen Grundlagen Kritik zu üben entzieht – Wege und Mittel finden möchte, den neoliberalen Theoremen in Theorie und Praxis etwas entgegen zu setzen. Anschließend an die soeben unternommene Problematisierung ergeben sich für mich folgende Fragen, beziehungsweise zu bearbeitende Einwände:

1. Führt der Verzicht, epistemologische Gewissheiten zu postulieren, tatsächlich zu der Konsequenz, dass keine allgemeinen Ansatz- beziehungsweise Kontrapunkte der Kritik formuliert werden können?
2. Ist die Arbeit an unserem historischen Sein und damit die Möglichkeit der kritischen Praxis nur als individuelles Unternehmen denkbar? Wie lässt sich anschließend an Foucault eine Kritik denken, die nicht „in die Vereinzelung umkippt“ (ebd.: 157) – und damit der gegenwärtigen Regierungslogik in die Hände spielen würde? (Vgl. ebd.)
3. Bedeutet die Tatsache niemals zwischen Regierungspraxis und Kritik endgültig unterscheiden zu können, dass kritische Praktiken, die (auch) der aktuellen Regierungslogik entsprechen, verworfen werden müssen?

Die ersten zwei Fragen sollen anschließend an Judith Butler bearbeitet werden. Erstens gehe ich auf ihre Auseinandersetzung mit der Problematik des Verzichts von Letztbegründungen ein. Zweitens werden Butlers Analysen zur gesellschaftlichen Handlungsfähigkeit des Subjekts aufgegriffen, das in die – schon erläuterten – Machtverhältnisse verstrickt ist und sich auf keinen Gründungskern seiner Konstitution mehr berufen kann. Die dritte Frage lässt sich durch eine Rückbesinnung auf die in dieser Arbeit unternommene Auseinandersetzung mit dem ambivalenten Charakter foucaultscher Kritik verhandeln.

Zur beschränkten Allgemeinheit der Kritik

Auch Judith Butler beschäftigt sich, ebenso wie Büniger, mit der Frage nach der Funktionsweise eines Kritikbegriffs, der auf Letztbegründungsmöglichkeiten verzichten muss. (Vgl. Butler 2002) Foucaults Kritik diene nicht dazu, so Butler, die Gegenstände, denen sie sich zuwendet, zu bewerten und sie als „gut oder schlecht, hoch oder niedrig“ (ebd.: 252) zu beurteilen. Vielmehr fragt die Kritik danach, welche Macht-Wissen-Verschrankungen dafür verantwortlich sind, dass eine bestimmte „Strukturierungsweise der Welt“ (ebd.) vorgeben wird, und andere Wege des Ordnen der Welt ausgeschlossen werden. Diese Art der Kritik verlange den Verzicht auf eine „epistemologische Gewissheit“ (ebd.), der wie auch Butler zugibt, nicht unproblematische Unsicherheiten mit sich bringt. (Vgl. ebd.)

Allerdings unterscheidet Butler zwischen jener epistemologischen Ungewissheit, die der Verzicht der Letztbegründungsmöglichkeit und des Universalitätsgrundsatzes bedeutet, und jener Allgemeinheit, die für Büniger wesentlich ist, um aus der kritischen Praxis gesellschaftliche Gestaltungsmöglichkeiten abzuleiten. (Vgl. Butler 2007: 13)

„Kritik ist immer die Kritik einer institutionalisierten Praxis, eines Diskurses, einer Episteme, einer Institution, und sie verliert ihren Charakter in dem Augenblick, in dem von dieser Tätigkeit abgesehen wird und sie nur noch als rein verallgemeinerbare Praxis dasteht“ (Butler 2002: 263).

Kritik ist damit immer positionierte Kritik. Das bedeutet, dass um Kritik zu üben, immer ein bestimmtes Forschungs-Objekt und ein Forschungs-Subjekt, unter der Beachtung seiner „kontextuelle[r] Bedingungen“ (Prager 2010: 32), von Nöten ist. Daran anschließend muss jedoch nicht der Schluss gezogen werden, dass grundsätzlich keine Verallgemeinerungen mehr getroffen, oder mit der kritischen Praxis nur Partikularinteressen bedacht werden können. Die Autorin spricht sich für eine „beschränkte[r] Allgemeinheit“ (Butler 2001: 249) der Kritik aus. Die Gefahr des Allgemeinen entstehe erst, wenn dieses als „conditio sine qua non“ (Butler 2007: 13) zur Geltung gebracht würde. Allgemeine Regeln können beispielsweise zum Gegenstand gesellschaftlicher Debatten werden und geändert oder verworfen werden. Wenn das Allgemeine jedoch als unabdingbare Voraussetzung gehandelt wird, dann führt dies zu seiner gewaltsamen Durchsetzung. Wenn keine „lebendige Aneignung“ (ebd.: 14) allgemeiner Regeln durch den Einzelnen mehr möglich ist, so erklärt Butler anschließend an Adornos *Kritik am Allgemeinen* (vgl. ebd.: 13f.), dann besteht die Regel auf Kosten von „Freiheit und Besonderheit“ (ebd.: 14).

Der Begriff des Allgemeinen muss also dann als dogmatisch verworfen werden, wenn er einen unhintergehbaren Wahrheitsanspruch mit sich trägt und sich als universale, nicht hinterfragbare Gegebenheit präsentiert. Wenn also das Allgemeine selbst als „verschließende Konstitution des Feldes“ (Butler 2002: 250) operiert, dessen Öffnung ja genau eine Aufgabe der Kritik darstellt. Anschließend an Foucault ist es eine wesentliche Aufgabe der Kritik, „das Problem der Freiheit und in der Tat der Ethik im Allgemeinen jenseits des Urteils zu denken“ (Butler 2002: 250).

Wenn anschließend an Foucault pädagogische Kritik gedacht wird, kann darunter, so hat die bisherige Auseinandersetzung gezeigt, eine widerständige soziale Praxis verstanden werden, die darauf zielt, akzeptierte Denkweisen in Frage zu stellen und zu verändern, um so unsere gegenwärtige gesellschaftliche Praxis neu gestalten zu können. Im Zuge der kritischen Praxis werden Möglichkeiten neuer Strukturierungsweisen und Ordnungsmuster unseres Denkens und der Welt erfragt und festgehalten. Die Aussagen, die so getroffen werden, besitzen jedoch – so kann anschließend an Butler postuliert

werden – den Status einer beschränkten Allgemeinheit, da sie einerseits immer aus einer bestimmten Perspektive getroffen werden und andererseits als Gegenstand möglicher Debatten und Infragestellung erhalten bleiben müssen, um nicht Gefahr zu laufen, einen weiteren Wahrheitsanspruch zu postulieren. Kritik bleibt in diesem Sinne, wie Bün­ger festgestellt hat, tatsächlich immer vorläufig. (Vgl. Bün­ger 2009: 152) Dies bedeutet jedoch nicht – so die Konsequenz meiner Auseinandersetzung –, dass sie sich nicht gegen einen kollektiven Kontrapunkt richten könnte, gegen ein Machtverhältnis oder gegen bestimmte Auswüchse eines Machtverhältnisses, das beispielsweise eine bestimmte gesellschaftliche Gruppe besonders betrifft und einschränkt.

Die Notwendigkeit der Anderen

Eine zweite Problematisierung des foucaultschen Kritikverständnisses, die es anschließend an Bün­ger zu bearbeiten gilt, betrifft die Frage, ob die kritische Praxis Foucaults ausschließlich als individuelles Unternehmen gedacht werden kann. Die Entunterwerfung des Subjekts wurde zuvor als jene Funktion der Kritik bestimmt, in der das Subjekt ein bestimmtes Selbstverhältnis zu sich selbst einnimmt – seine eigene Ontologie in den Blick nimmt und fragt, welche Möglichkeiten der Subjektivität ihm in einem vorgegebenen System überhaupt gegeben sind. Die so skizzierte Arbeit an unserem historischen Sein ist gekoppelt an das *einzelne* Subjekt und schließt damit kollektive kritische Praxen aus, schreibt Bün­ger. (Vgl. ebd.: 154) Anschließend an Butlers Beitrag *Kritik der ethischen Gewalt* (Butler 2007) soll jedoch an dieser Stelle – im Zuge einer erneuten Auseinandersetzung mit dem Subjektverständnis kritischer Praxis – gezeigt werden, dass unsere Beziehung zu *Anderen* und die Gesellschaft, in der wir uns bewegen, einen essentiellen Stellenwert bezüglich einer kritischen Ontologie unserer Selbst einnehmen.

Angesichts der postmodernen Verfasstheit des Subjekts stellt Butler die Frage nach dessen Möglichkeiten zu politischer Handlungsfähigkeit, beziehungsweise nach einer „Konzeption von Verantwortung“ (ebd.: 30): „Ist es, wenn wir gleichsam von Anfang an gespalten, unbegründet oder inkohärent sind, wirklich unmöglich, auf der Basis dieses

Ansatzes eine Vorstellung persönlicher oder sozialer Verantwortung zu begründen“ (ebd.)? Für Butler ist dies keineswegs der Fall. Sie macht es sich zum Ziel, jene Kritiken zu entkräften, für die anschließend an solch ein Subjektverständnis, Handlungsfähigkeit und ethische Überlegungen nicht mehr denkbar sind. Ihre Auseinandersetzung schließt an jenes paradoxe Subjektverständnis an, das in dieser Arbeit schon verhandelt wurde. Der analytische Weg, den Butler für ihr Unternehmen wählt, ist wesentlich ausführlicher, als der hier dargestellte. Sie beschäftigt sich in ihrer Analyse nicht nur mit den Schriften Foucaults, sondern geht beispielsweise ausführlich auf Theorien der Psychoanalyse und der Kritischen Theorie ein. Zu Beginn ihrer Abhandlung und in ihrem Schlusskapitel widmet sie sich jedoch Foucaults Analysen und zwar jenen Schriften, die der Autor in seinen letzten Lebensjahren verfasst hat und in denen er das Thema der Pastoralmacht – genauer der Beichte – erneut aufgegriffen hat.

Foucault versteht, wie Butler ausführt, die Beichtpraxis nicht mehr nur als Instrument eines bestimmten Ordnungsdiskurses – als eine „Gewalt der Selbstkontrolle“ (ebd.: 150) – wie dies in seinen früheren Schriften der Fall gewesen war. Im Kontext seines neuen Modells der Beichte steht die Tatsache im Mittelpunkt, dass man sich „einer öffentlichen Art des Erscheinens ausliefert“ (ebd.: 152), in der die Selbstkonstitution des Subjekts vollzogen wird. Was Foucault am Modell der Beichte erklärt, ist, dass das Selbst in eine „gesellschaftlich konstituierte[n] Beziehung“ (ebd.: 150) treten muss – sich selbst demonstrieren muss, um sich konstituieren zu können.

Anschließend an Foucault, so analysiert Butler, muss die Beziehung zum Selbst also immer als eine „gesellschaftliche und öffentliche“ (ebd.: 152) verstanden werden, wobei gesellschaftliche Normen die Art und Weise dieser Beziehung und unser Erscheinungsbild mitbestimmen. Die Frage nach *uns selbst* ist immer gekoppelt an die Frage, welchen Platz und welche Möglichkeit ich überhaupt in der Gesellschaft in der ich lebe einnehmen oder ergreifen kann: „Welche Arten, sich mit dem Selbst zu befassen, die ich praktizieren könnte, stehen zur Verfügung?“ (ebd.) Das Selbst ist nicht an starre Formen oder Konventionen der Subjektbildung gebunden, aber es kann sich nicht außerhalb der „Gesellschaftlichkeit dieser möglichen Selbstbezüge“ (ebd.) verorten. Und auch wenn ich

meine Verständlichkeit als Subjekt zu opfern bereit bin, um Konventionen entgegenwirken zu können, kann ich dies nur in Hinblick auf einen „sozio-historischen Horizont“ (ebd.: 153) tun, den ich damit zu ändern versuche. (Vgl. ebd.: 152f.)

Auch wenn wir die „Grenzen unserer Selbsterkenntnis“ (ebd.: 30) anerkennen – so betont Butler – können wir noch lange nicht handeln, wie es uns beliebt oder unsere „Verpflichtungen anderen gegenüber“ (ebd.) außer Acht lassen. Gerade die Tatsache, dass unsere Formierung als Subjekte immer zu einem Teil undurchschaubar bleiben wird, verweist uns umso mehr auf jene *Anderen*, die für unsere Undurchsichtigkeit verantwortlich sind. Die Selbstformierung des Subjekts entsteht im Kontext von Beziehungen, die für „unseren Status als Wesen“ (ebd.: 29f.) eine existentielle Grundvoraussetzung darstellen:

„Wenn man sich selbst nämlich gerade aufgrund seiner Beziehung zu anderen undurchsichtig ist, und wenn ebendiese Beziehung zu anderen der Austragungsort der eigenen ethischen Verantwortlichkeit sind, dann könnte dies sehr wohl bedeutet, dass das Subjekt gerade in seiner Undurchschaubarkeit für sich selbst einige seiner wichtigsten ethischen Bindungen eingeht und unterhält“ (ebd.: 31).

Die Gegebenheit, dass wir als Subjekte keine erschöpfenden Antworten geben können, die unser Handeln erklären könnten, ist also „paradoxerweise die Grundlage unserer Zurechenbarkeit“ (ebd.: 148).

Wenn an dieser Stelle gezeigt werden soll, dass das Subjekt in seiner Konstitution an einen *Anderen* gebunden ist, dann meint dies anschließend an Butler, sowohl das *verhaftet sein* des Subjekts an die Gesellschaft und an deren Normen, als auch, dass *die kritische Ontologie* unserer selbst immer an einen Anderen gebunden ist:

„Wenn wir an die Grenzen der epistemologischen Horizonte stoßen und begreifen, dass die Frage nicht einfach darin besteht, ob ich dich erkennen kann oder ob ich erkannt werden kann, dann sind wir gleichermaßen gezwungen zu begreifen, dass ‚du‘ zum Schema des Menschlichen gehörst, in dem ich mich bewege, und dass kein ‚Ich‘ beginnen kann, seine Geschichte zu erzählen, ohne zu fragen: ‚Wer bist du?‘, ‚Wer ist es, der da zu mir spricht?‘ ‚Mit wem spreche ich, wenn ich mit dir spreche?‘“ (ebd.: 177f.).

Butler stellt überdies die Vermutung an, dass generell einer der Gründe für die Unmöglichkeit, sich eine vollkommene Rechenschaft über sich selbst abzugeben, darin liegt, dass wir als Subjekte auf eine nicht auszusprechende Art und Weise an andere gebunden sind. Jeder Ethik und jeder Frage nach der Veränderbarkeit oder neuer Handlungsmöglichkeit geht demnach die Gesellschaftlichkeit voraus. Denn auch als Kontrapunkt zu jenen Subjekttheorien, die das Subjekt in ihren Analysen auf einen „Narzissmus zurückwerfen, der durch die gesellschaftlichen Tendenzen zum Individualismus“ (ebd.: 180) noch vorangetrieben wird – und dem Butler sogar vorwirft eine Form „ethischer Gewalt“ (ebd.) zu sein – scheint es geboten danach zu fragen „...wie wir von der sozialen Welt geformt werden – und zu welchem Preis“ (ebd.).

Bezüglich der Frage, inwiefern die Konzeption der kritischen Praxis Foucaults als ausschließlich individuelles Unternehmen zu denken ist, kann anschließend an die unternommene Auseinandersetzung Folgendes festgehalten werden: Zwar ist die kritische Haltung Foucaults gekoppelt an die persönliche Arbeit einzelner Subjekte an ihrem historischen Sein, das Subjekt ist jedoch in seinen Bemühungen, seine eigenen Entstehungsbedingungen zu verstehen, nicht bloß auf sich selbst zurückgeworfen. Vielmehr ist es von Beginn an, an einen *Anderen* gebunden, seine Selbstformierung entsteht im Kontext von Beziehungen und gesellschaftlichen Normen. Die Beziehung zu uns selbst und damit auch die Frage nach unseren Entstehungsbedingungen muss deshalb immer auch als eine gesellschaftliche und öffentliche verstanden werden. Dies könnte darauf verweisen, dass die kritische Praxis *generell nicht* als Unternehmen einzelner Individuen zu verstehen ist, und dass jegliche Handlungsmöglichkeit des Subjekts grundsätzlich erst in Anbetracht seiner Verhaftung an einen Anderen und an die Gesellschaft vorstellbar ist. Das Postulat eines narzisstisch begründeten, vereinzelter Subjekts spielt außerdem, so wurde mit Butler schon angedeutet, gerade jener gesellschaftlichen Entwicklung in die Hände, die sich der Förderung des Individualismus verschrieben hat und die als ein möglicher Kontrapunkt einer kritischen pädagogischen Praxis ausgemacht wurde.

Die Ablehnung neoliberaler Regierungsrationalität im Sinne einer Transformation ihrer Regierungstechniken ist dementsprechend im Sinne eines kollektiven Unternehmens der Subjekte denkbar. In Anbetracht dominierender Handlungsmaximen neoliberaler Gouvernamentalität, die Individuen dazu anhalten, *ihr eigenes Glück zu schmieden* – deren Machttechnik darauf zielt, das Individuum abzusondern, seine Verbindung zu anderen Individuen abzuschneiden (vgl. Foucault 1994a: 246) – erscheint die analytische Zuwendung an die Frage, wie wir durch den Anderen und durch die Gesellschaft, in der wir leben, geformt werden, unter Umständen ein erster Schritt einer Transformation gegenwärtiger Regierungstechniken zu sein.

Die (Un)unterscheidbarkeit von Regierung und Kritik

Der letzte Einwand, den es angesichts der zuvor aufgeworfenen Fragen zu bearbeiten gilt, betrifft das Thema der (Un)unterscheidbarkeit von Kritik und Regierung. Büngers Einspruch, der zu Beginn dieses Abschnittes rezipiert wurde, dass niemals zwischen Kritik und Regierungspraxis unterschieden werden kann (vgl. Bünger 2009: 153f.), ist die logische Folge dieser nicht aufzulösenden Partnerschaft, die sich daraus ergibt, dass Foucault die Entstehung der Kritik historisch an die Expansion der Regierungskünste koppelt. Kritik muss bei Foucault als immanenter Bestandteil der Regierungsentfaltung verstanden werden – und umgekehrt lassen sich auch die Regierungskünste nicht von der Frage trennen, *wie man den nicht dermaßen regiert wird*. (Vgl. Abschnitt 1.1)

Die Interpretationsschwierigkeiten, die sich dabei für die Analyse kritischer Absetzungsversuche ergeben, lassen sich gut am folgenden Beispiel Sabine Stövesands (2007) verdeutlichen. Stövesand greift Ulrich Bröcklings Auseinandersetzung mit (betrieblich) inflationär eingesetzten Feedbacksystemen und Selbstmanagementanleitungen auf (Bröckling 2000) und kritisiert, dass der Autor diese nur aus der Perspektive der „selbsttätigen Funktionalisierung der ArbeitnehmerInnen“ (Stövesand, 2007: 287) interpretiert. Sich selbst zu organisieren, reflektiert und zielorientiert zu handeln und die eigenen Kompetenzen gut einschätzen zu können – diese Fähigkeiten können aus einer kritischen gouvernementalitätsanalytischen Perspektive ohne weiteres

als Techniken neoliberaler Regierungsrationalität verstanden werden, die dazu führen, dass Menschen ihre eigenen Möglichkeiten überschätzen oder die Option, sich mit anderen zu solidarisieren, aus den Augen verlieren. Gleichzeitig, so betont Stövesand, kann die Vermittlung dieser Fähigkeiten, auch eine Stärkung des Selbstwertgefühls mit sich bringen und von Individuen dazu genutzt werden, sich gegen Systemzwänge und die geforderte Entsolidarisierung zur Wehr zu setzen. (Vgl. Stövesand 2007: 287)

Diese dargestellte Widersprüchlichkeit kritischer Praxis ist fester Bestandteil sowohl der foucaultschen Begrifflichkeiten, als auch der darauf aufbauenden Analysen. Die Unsicherheit, die deshalb jeder kritischen Praxis inhärent ist – nämlich einerseits niemals den *einzig richtigen* Interpretationsweg für sich in Anspruch nehmen zu können, und andererseits keine vollständige Abgrenzung gegenüber Regierungsstrategien vollziehen zu können – ist die Konsequenz, mit der anschließend an Foucaults Theorien umgegangen werden muss. Gleichzeitig ergibt sich durch die produktive Anerkennung des ambivalenten Charakters foucaultscher Kritik auch ein neues Interpretationsfeld. Die theoretische Anerkennung der Partnerschaft von Regierung und Kritik muss nicht nur dazu dienen, emanzipatorisch intendiertes Handeln der Subjekte im Sinne neoliberaler Regierungsstrategien zu erkennen und aufzudecken. Auch der umgekehrte Weg wird denkbar – die Vereinnahmung neoliberaler Regierungstechniken zwecks systemüberschreitender Handlungen. So kann – um ein weiteres Beispiel Stövesands zu zitieren – aus gouvernementalitätsanalytischer Perspektive der Slogan ‚You can do it!‘ einerseits als taktisches Instrument neoliberaler Regierungsrationalität interpretiert werden, der Menschen mit mangelnden ökonomischen oder sozialen Ressourcen ein falsches Bild ihrer gesellschaftlichen Möglichkeiten vermittelt, das „sie überfordert und dann sagt ‚selbst schuld‘“ (ebd.). Andererseits besteht jedoch auch die Möglichkeit, dass die Aufforderung tatsächlich dazu motiviert, neoliberalen Regierungstechniken, die auf das Verhalten und den Selbstbezug der Subjekte zielen, die Stirn zu bieten. Beispielsweise indem genügend Entschlossenheit vermittelt wird, in bestimmten Situationen neoliberale Anforderungen zurückzuweisen oder zu versuchen ihnen nicht zu entsprechen. (Vgl. ebd.)

Bei Stövesand geraten also zwei Interpretationsmöglichkeiten in den Blick, wenn aus der Perspektive Foucaults kritischer Praxis neoliberale Regierungstechniken ins Visier genommen werden: *Erstens* die Aufdeckung von Selbststeuerungstechniken, die durch bewusst gewählte befreiungsrhetorische Methoden kaschiert werden. *Zweitens* die Möglichkeit, dass trotz neoliberaler Funktionalisierung gewisser Anforderungen an das Subjekt deren ermächtigende Wirkung nicht völlig negiert werden müssen. Eine *dritte* Interpretation eröffnet sich durch einen Rückblick auf die in dieser Arbeit schon thematisierten Möglichkeiten des Subjekts zur Entunterwerfung und Veränderung bestehender Machtverhältnisse. Nämlich jene denkbare Verhaltensweise des Subjekts, gerade die aktivierende Wirkung des *you can do (it)* anzunehmen und in sich zu wenden. Wenn nämlich der Slogan als eine subjektivierende und rationalisierende Selbststeuerungstechnik interpretiert wird, deren Absicht die Mobilmachung der Subjekte für ökonomische Interessen ist, dann könnte dessen kritische Umdeutung darin bestehen, den Slogan zu übernehmen um gerade *nicht* motiviert und aktiviert zu werden. Aus der Wiederholung managerialer Anforderungen kann das Subjekt also unter Umständen die Motivation schöpfen sich gegen den alltäglichen Zwang, ständig handlungs- und entscheidungsfähig zu sein, zu wenden. Diese Option der Kritik und des Widerstandes gerät jedoch nur dann in den Blick, wenn die Ambivalenz des Regierungs- und Kritikverständnisses Foucaults ernst genommen wird.

Die von Foucault bestimmte Relation von Kritik und Regierung lässt auch analytische Ableitungen zu, die das Thema neoliberal vereinnahmter Kritik in der Pädagogik betreffen. Zu Beginn dieser Arbeit wurde die Tatsache angesprochen, dass die Pädagogik in der gegenwärtigen Gesellschaftsordnung mit einer Funktionalisierung ihrer kritischen Ansprüche konfrontiert ist. Masschelein subsumiert diese Entwicklung in der Erziehungswissenschaft unter dem Titel „Trivialisierung der Kritik“ (Masschelein 2003: 129). Und auch aus dem Blickwinkel erziehungswissenschaftlicher Gouvernamentalitätsanalysen ist die Vereinnahmung pädagogischer Begrifflichkeiten wie beispielsweise *Eigenverantwortung, Autonomie oder Selbstbestimmung* zum Zwecke der effizienten Selbststeuerung der Subjekte schon thematisiert worden. Die aktuelle „Erfahrung der Vereinnahmung der Kritik“ (Messerschmidt 2009: 214) in der Pädagogik

lässt sich anlehnend an Astrid Messerschmidt an dieser Stelle noch einmal betonen. In ihrem Beitrag: *Zwischenräume. Anfragen an den Umgang mit der Kritik in der Erziehungswissenschaft*, bezieht sich Messerschmidt auf die Thesen von Luc Boltanski und Eve Chiapello (2001), um ein Erklärungsmodell für die Vereinnahmung sozialkritischer Positionen bereitzustellen. (Vgl. Messerschmidt 2009: 214) Boltansky und Chiapello unterstellen der *künstlerischen Kritik* (die AutorInnen unterscheiden zwischen Sozialkritik und künstlerischer Kritik), deren Ausgangspunkt in der Revolte der 70er Jahre zu finden ist, mittlerweile fixer Bestandteil von Unternehmensstrategien zu sein. Die „Erneuerung des Kapitalismus“ (Messerschmidt 2009: 214) ist – so folgt Messerschmidt Boltanskis und Chiapellos Analysen – also direkte Folge jener Kritik, die sich für mehr Autonomie und gegen die bürgerliche Ordnung gerichtet hat. Die Autorin betont zwar die Notwendigkeit für die Erziehungswissenschaft, den Vereinnahmungen pädagogischer Kritik nachzuspüren, um in ihrer Theorie und Praxis kritisch zu bleiben. Es erscheint ihr jedoch „unangemessen“, die Integration kritischer Bewegungen und Taktiken durch neoliberale Unternehmensstrategien als Anlass zu nehmen, diese „als letztlich affirmativ zu verwerfen“ (ebd.).

Anschließend an die in den letzten zwei Kapiteln dargestellte Konzeption foucaultscher Kritik kann es, wie Messerschmidt postuliert, nicht darum gehen, kritische Praktiken zu verwerfen, weil sie auch als Teil neoliberaler Regierungsstrategien interpretiert werden können. Kritik oder Widerstand gegenüber neoliberalen Regierungsstrategien kann niemals jenseits aktueller Regierungsrationalität ausgeübt werden. Mit Foucault ist kein Standpunkt denkbar, von dem aus gänzlich außerhalb aktueller Regierungsweisen Kritik geübt werden könnte. Die Möglichkeit, dass kritische Positionen vom Gegenstand ihrer Kritik vereinnahmt werden, ist also immer gegeben. Vielmehr kommt es darauf an, bestehende Regierungsstrategien *anders* zu denken, sie zu transformieren und eventuell neue Formen der Gouvernamentalität zu initiieren, deren Gestalt jedoch *nicht* vorherbestimmt werden kann. Foucaults Konzept der kritischen Praxis verweist uns also, wie Bünger treffend zusammenfasst, auf den „Mut zum Experiment und auf soziale Auseinandersetzungen um Kriterien gelingenden Experimentierens“ (Bünger 2009: 156). Denn die Transformation aktueller Regierungsformen ist auf das schon beschriebenen

fiktionale Moment der Kritik angewiesen. Einerseits weil kein Ursprung des Widerstandes und der Entunterwerfung des Subjekts ausgemacht werden kann. Andererseits stellt die Transformation aktueller Regierungstechniken niemals ein abgeschlossenes Projekt dar, wenn bedacht wird, dass Kritik als ein fortwährender Prozess verstanden werden muss, der immer wieder von neuem zu beginnen ist.

3. Kritische Praxis und widerständige Transformationen – *unibrennt*

Der dritte argumentative Schritt dieser Arbeit ist der exemplarischen (Unter-)suchung Foucaults kritischer Praxis gewidmet, wie sie in dieser Arbeit dargelegt wurde. Es soll ein Ort der Gesellschaftskritik aufgegriffen werden, an dem der *Mut zum Experiment* und eine *Auseinandersetzung um die Kriterien gelingenden Experimentierens* kritischer Praxis vermutet werden können, um zu überprüfen, ob und wie die produktive Anerkennung des ambivalenten Charakters foucaultscher Kritik eine Transformation der Regierungstechniken neoliberaler Regierungsrationalität erkennbar und denkbar machen kann.

Auch dieses Kapitel gliedert sich in drei Teile: In den ersten beiden Abschnitten gilt es die Verfasstheit gegenwärtiger Hochschulpolitik und die Proteste, die sich im Jahr 2009 gegen diese an den österreichischen Hochschulen formiert haben, zu analysieren. Im dritten und letzten Abschnitt dieses Kapitels werden die zentralen Charakteristiken foucaultscher kritischer Praxis, wie sie in den vorherigen Kapiteln erarbeitet wurden, wieder aufgegriffen, um sie auf das Analysefeld der Studierendenproteste anzuwenden. Dabei werden die folgenden Fragen von zentraler Bedeutung sein: Deutet eine eventuelle Wiederholung der Regierungstechniken aktueller Hochschulen im Zuge der Studierendenproteste darauf hin, dass die Proteste von der gegenwärtigen gouvernementalen Rationalität vereinnahmt wurden und diese eventuell sogar gefestigt wurde? Oder kann gerade in der Adaption und Transformation der Regierungstechniken der Bologna-Reform durch die Protestbewegung ein zentrales Moment kritischer Praxis im Sinne Foucaults ausgemacht werden? Einem bestimmten Modus der Transformation von Regierungstechniken, der zuvor am Beispiel der neoliberalen Anrufung: ‚You can do it!‘ thematisiert wurde, soll dabei besondere Beachtung geschenkt werden: Nämlich jene Verhaltensmöglichkeit des Subjekts, neoliberale Regierungstechniken in sich zu wenden, um sie schlussendlich als kritisches Instrument gegenüber aktueller Regierungsrationalität zum Einsatz zu bringen. Wenn ich im Folgenden einer Transformation gegenwärtiger Regierungstechniken im Rahmen der Studierendenproteste 2009 nachspüren möchte, unterstelle ich den AkteurInnen der Bewegung keineswegs, *bewusst* Regierungstechniken

der Hochschulen übernommen und in sich gewendet zu haben – auch wenn dies in manchen Fällen unter Umständen der Fall gewesen ist. Vielmehr verstehe ich die Proteste als eine gesellschaftskritische Bewegung, die in gegenwärtige Machtverhältnisse eingebettet ist und dementsprechend auch durch deren Regierungstechniken und Subjektformationen geprägt ist. Die Organisationsform, das *Wie* der Proteste, stellt, so wird im folgenden Kapitel nachzuweisen sein, in etlichen Aspekten eine Transformation gegenwärtiger Regierungstechniken dar.

Bevor es an die Beantwortung der eben skizzierten Fragen geht, gilt es jedoch im Folgenden eine Darstellung und Analyse aktueller Hochschulpolitik und der *unibrennt*-Bewegung 2009 vorzunehmen.

Die Studierendenproteste der *unibrennt*-Bewegung dienen an dieser Stelle als ein exemplarisches Beispiel für eine gesellschaftskritische Bewegung, die ob ihrer Involviertheit in die Institution des österreichischen Hochschulsystem, darum bemüht ist, widerständige Absetzungsversuche gegenüber aktuellen Regierungstechniken zu unternehmen. Inwiefern dabei Kriterien foucaultscher Kritik zu erkennen sind, wird im Folgenden zu beantworten sein. Vorwegnehmen lässt sich, dass die Art und Weise, wie die AkteurInnen der Protestbewegung ihren Unmut zur aktuellen Verfasstheit der Universitäten und des Bildungssystems kundgetan haben, sicherlich im Sinne Foucaults erster und allgemeiner Definition verstanden werden kann: Wie ist es möglich, daß man nicht derartig (hochschulpolitisch) regiert wird? (Vgl. Abschnitt 1.2) Für die Protestbewegung gilt jedoch, wie schon gesagt, dass sie nicht außerhalb aktueller Regierungsrationalität verortet werden kann, und somit auch als Teil gouvernementaler Strategien zu interpretieren ist. Dementsprechend gewinnt die Beachtung der Ambivalenz kritischer Praxis an Bedeutung, wenn untersucht werden soll, ob es möglich ist, am Beispiel der *unibrennt*-Bewegung 2009 eine Transformation gegenwärtiger Regierungstechniken nachzuweisen.

Zur methodischen Vorgehensweise

Methodisch orientiere ich mich im folgenden Kapitel an Bröcklings *Genealogie der Subjektivierung* (Bröckling 2007). Wie in der Einleitung dieser Arbeit schon ausgeführt wurde, eröffnet Bröckling anlehnend an Foucaults Analysekonzept der Genealogie einen spezifischen Modus des Fragens. Dabei werden nicht die konkreten Handlungen der Subjekte untersucht, sondern bestimmte Programme, die das Handeln der Menschen anleiten oder zumindest anleiten sollen. (Vgl. ebd.: 43) Der Begriff der Genealogie wurde in dieser Arbeit schon in Zusammenhang mit der Methodik skizziert, die Foucault für seinen Kritikbegriff vorschlägt. Genealogie wurde als Vorgehensweise charakterisiert, die, auf Basis einer Analyse verschiedenster Singularitäten und deren Überlagerungen und Überschneidungen, einen bestimmten Effekt verständlich macht. (Vgl. Abschnitt 2.1)

Vor allem für eine exemplarische Analyse der Studierendenproteste 2009 ist ein Analyseweg, der sich an einer Adaption von Bröcklings *Genealogie der Subjektivierung* orientiert, in verschiedenster Hinsicht geeignet. Einerseits wurden im Rahmen der Studierendenproteste eine große Anzahl an Manifesten, Positionspapieren, Diskussionsprotokollen etc. von den TeilnehmerInnen der Proteste produziert, die als Diskussionsgrundlage der Proteste zur Verfügung standen. Schon während der Durchführung der Proteste kam es zu mehreren Veröffentlichungen wissenschaftlich orientierter Beiträge, in denen oftmals AkteurInnen der Protestbewegung in Kooperation mit WissenschaftlerInnen die laufenden Proteste kommentierten und analysierten. Die so verfassten Beiträge werden im Folgenden als Programme analysiert, die ebenso wie neoliberale Regierungsprogramme, beispielsweise manageriale Ratgeber, auf das Handeln der Subjekte einwirken (können).

In einem ersten Schritt soll nun die gegenwärtige Verfasstheit der Gouvernamentalität der Hochschulen dargestellt werden. Die grundsätzlichen Strategien und Verfahren neoliberaler Regierungsrationalität wurden schon im ersten Kapitel dieser Arbeit charakterisiert. Konkret geht es an dieser Stelle darum, die Techniken und Strategien neoliberaler Hochschulgouvernamentalität soweit darzustellen, dass verständlich wird,

gegen welche Art und Weise der Hochschulpolitik sich die Studierendenproteste gerichtet haben und welche Regierungstechniken, die auch in der aktuellen Hochschulgouvernementalität zum Einsatz kommen, innerhalb der Protestbewegung selbst eruiert werden können. Gleichzeitig wird sich zeigen, dass die aktuelle Regierungsrationalität der Universitäten sich nicht ausschließlich neoliberalen Regierungstechniken bedient. So lässt sich die gegenwärtige Umstrukturierung der Universitäten, wie Dzierzbicka schreibt, „an der Schnittstelle zwischen liberaler und neoliberaler Gouvernementalität verorten“ (Dzierzbicka 2006b: 239). Dieser Sachverhalt wird mit Bezug auf die Analysen von Dzierzbicka (2006b) sowie Sophia Prinz und Ulf Wuggenig (2007) genauer dargelegt werden. Um die Konfiguration der hochschulpolitischen Gouvernementalität darzustellen gilt es anschließend an Bröckling (2007) die folgenden Fragen zu beantworten: *Welcher Rationalität verdankt die aktuelle Hochschulpolitik ihre Akzeptabilität? Auf welche Wissensbestände und Technologien greift sie zurück? Welche spezifische Art und Weise des „Sich-Verhaltens“ wird den in die Universitäten involvierten Subjekten nahegelegt?* (Vgl. ebd.: 45) Die Frage nach den Wissensbeständen und Technologien – also die Analyse der spezifischen Macht-Wissen-Konstellationen der gegenwärtigen Hochschulgouvernementalität – steht dabei im Zentrum meines Interesses. Einerseits, weil in einem dritten Argumentationsschritt dieser Arbeit danach geforscht werden soll, ob im Rahmen der *unibrennt*-Bewegung eine Veränderung neoliberaler Machtverhältnisse im Sinne einer *Verschiebung* oder *Umkehr* der Machtverhältnisse diagnostiziert werden kann. (Vgl. Butler 2001: 21) Andererseits, weil anschließend an Jan Maeßes Beitrag: *Die Konsenstechnokratie. Zur politischen Logik der Globalisierung am Beispiel des Bologna-Prozesses* (Maeße 2010) die Macht- und Regierungstechnik der Hochschulpolitik als ganz bestimmtes Macht-Wissen-Regime in den Blick gerät, dessen Charakteristik Maeße als *Konsenstechnokratie* betitelt. Am Beispiel der konkreten Machttechniken der sogenannten Konsenstechnokratie kann, so wird gezeigt werden, eine mögliche Übernahme und Transformation neoliberaler Regierungstechniken im Rahmen der Studierendenproteste besonders gut veranschaulicht werden.

3.1 Eine genealogische Annäherung an die gegenwärtige Hochschulpolitik

Die österreichischen Hochschulen sind seit Anfang der 1990er Jahre einem ständigen Umbruch ausgesetzt, der sowohl ihr organisatorisches Selbstverständnis betrifft, als auch die Frage, was grundsätzlich unter universitärer Bildung verstanden wird. Die Reformprozesse der letzten Jahrzehnte bedeuten, so schreiben Dzierzbicka et al. in der Einleitung des Sammelbandes: *Bildung riskiert* (2005a), einen „Wendepunkt im Verhältnis von Universität und Staat“ (Dzierzbicka et al. 2005b: 9). Von Seiten der BefürworterInnen der Reformen wird von einer Modernisierung und Verbesserung des Hochschulwesens gesprochen. So formuliert beispielsweise Josef Leidenfrost in den *Austrian Education News* 2002 folgenden positiven Ausblick zur Einführung des Universitätsgesetzes 2002:

„Autonomie und Entlassung der Universitäten aus bürokratischen Strukturen werden immer mehr zu essentiellen Voraussetzungen für leistungsfähige Bildungseinrichtungen. Personalautonomie statt Planstellenzuteilung, Finanzhoheit bei gesicherter Finanzierung und Globalbudgets statt kameralistischer Budgetgestion und Organisationsfreiheit statt Außensteuerung sind die wichtigsten Elemente einer umfassenden Modernisierung des Hochschulwesens.“ (Leidenfrost 2002: 1)

Nicht nur aus erziehungs- und bildungswissenschaftlicher Perspektive wird einer dermaßen gestalteten und motivierten *Modernisierung* der Hochschulen mit Skepsis begegnet. Bevor jedoch eine systematisch kritische Analyse aus dem Fokus der Gouvernamentalität unternommen werden soll, möchte ich an dieser Stelle einen kurzen Überblick über den Zustand der österreichischen Hochschulpolitik geben, wie er sich im letzten Jahrzehnt dargestellt hat.

Fest steht, so schreiben Dzierzbicka et al. einleitend für den Sammelband *Bildung riskiert* (2005a), dass die Hochschulreformen der letzten Jahre einen Rückzug des Bundes aus dem Hochschulwesen in die Wege geleitet haben, und unter der Prämisse einer Verbesserung der Hochschullehre initiiert wurden. Die Neuorganisation der Studien ging mit dem Versprechen einher, „eine Steigerung der Innovationsfähigkeit im Bereich der universitären Lehre, die Erhöhung der Effizienz des Studiensystems und damit die Verkürzung der Studienzeiten wie auch die Senkung der Dropout-Raten“ (Dzierzbicka et

al. 2005b: 9) zu erreichen. Wie noch gezeigt werden wird, wurden viele der Versprechen der Reformen tatsächlich nicht eingelöst. So ist eine Aussage der Budapest-Vienna-Declaration, die im Rahmen der Bologna Jubiläums Konferenz 2010 abgehalten wurde, bezeichnend, wenn es um den bisherigen Erfolg der Bologna-Reform geht: „Recent protests in some countries, partly directed against developments and measures not related to the Bologna Process, have reminded us that some of the Bologna aims and reforms have not been properly implemented and explained“.²³ AutorInnen des Sammelbandes: *Endstation Bologna* (2010) stellen in ihrer Einleitung fest, dass die Bologna-Reform in vieler Hinsicht sogar zu einer Verschlechterung der Hochschulen geführt habe. Vor allem das Ziel, die Mobilität der Studierenden und Lehrenden zu steigern, sei nicht erreicht worden, da die Einführung strafferer Studienpläne, erhöhter Zugangshürden und eine inhaltliche Engführung der Studieninhalte, die mit der Studienreform einhergegangen sind, der europäischen Mobilität der Studierenden entgegenstehen. (Vgl. Himpele et al. 2010) Die Restrukturierung der Universitäten hin zu einer „betriebsähnlichen Organisation“ (Dzierzbicka et al. 2005b: 10), die nach den Gesetzen der Ökonomie zu agieren hat, wurde jedoch, um wieder die Auseinandersetzung von Dzierzbicka et al. aufzugreifen, vollzogen. Die Folgen dieser Restrukturierung zeigt sich beispielsweise in der kurzfristigen Einführung von Studiengebühren, die StudentInnen der Universitäten ab dem Wintersemester 2001/2002 zu zahlen hatten.²⁴ Studierenden bescherte dies „eine Identität als Kunden und der Universität das Motto der Kundenorientierung“ (ebd.). Die Einführung des Universitätsgesetzes 2002 bedeutete das Ende der früheren Mitbestimmungsrechte aller Universitätsangehörigen. Rektoratsteam und Universitätsrat stehen seitdem an der Spitze universitärer Entscheidungsbefugnis. Universitätsangehörige wurden zu Angestellten mit befristeten Dienstverträgen. Das Universitätsbudget wurde an „Ziel- und Leistungsvereinbarungen“ gebunden, „die zwischen Rektorat und Bundesministerium

²³ Budapest-Vienna-Declaration on the European Higher Education Area. March 12, 2010. URL: http://www.bmwf.gv.at/fileadmin/user_upload/bolognakonferenz/Budapest-Vienna_Declaration.pdf (Abgerufen am 24.12.2011)

²⁴ In Österreich wurden 2001 Studienbeiträge eingeführt (363,36 Euro/Semester), von denen 2008 ein Großteil der StudentInnen wieder befreit wurde. Eine Beitragspflicht besteht jedoch weiterhin. Die Befreiung betrifft insbesondere StudentInnen, die innerhalb der vorgeschriebenen Studiendauer studieren, berufstätige StudentInnen und StudentInnen in speziellen sozialen Lebenslagen.

bzw. zwischen Universitätsangehörigen und ihren Vorgesetzten abgeschlossen werden“ (ebd.).

Welcher Rationalität verdankt die aktuelle Hochschulpolitik ihre Akzeptabilität?

Die erste Frage, die es zu beantworten gilt, ist also, welcher Rationalität die aktuelle Hochschulpolitik ihre Akzeptabilität verdankt. Rückblickend auf die in dieser Arbeit unternommene Auseinandersetzung mit den Kennzeichen neoliberaler Gouvernamentalität läge es nahe, die gegenwärtige Rationalität der Regierung der Hochschulen eben dieser zuzuordnen. Die aktuelle politische Vernunft der Hochschulen würde dementsprechend dem ökonomischen Prinzip des *weniger Regierens* bei gleichzeitiger Effizienzsteigerung folgen und dabei auf die freiwillige Selbststeuerung der Universitätsangehörigen und StudentInnen setzen, denen zur Selbstkonstitution die Idealfigur neoliberaler Gouvernamentalität – der homo oeconomicus – nahe gelegt werden würde. Nicht nur die Begrifflichkeiten, die sich in der zuvor zitierten Fürsprache aktueller Universitätsreformen finden, weisen darauf hin, dass die aktuelle Politik der Hochschule einer neoliberalen Regierungsrationalität entspricht. Zentrale Indikatoren dafür sind: die Verheißung auf Autonomie und die Befreiung aus bürokratischen Strukturen oder das Versprechen der Organisationsfreiheit anstatt einer Außensteuerung der Universitäten (vgl. Leidenfrost 2002: 1). In Anbetracht der foucaultschen Charakterisierung von Akzeptabilitäten – in diesem Fall die Konstitution der Regierung der Hochschulen – muss jedoch bedacht werden, dass sich diese aus einer *Verkettung* und *Überlagerung* (vgl. Foucault 1992: 37) unterschiedlicher Singularitäten konstituieren und damit immerwährend in Bewegung bleiben.

So stellt Dzierzbicka (2006a) bezüglich der aktuellen Programmatiken bildungspolitischer Transformationen zwar fest, dass diese offensichtlich eine „neoliberale gouvernementale Vernunft“ einmahnen und von Kritikern für den neoliberalen Kurs der europäischen Bildungspolitik verantwortlich gemacht werden würden. Die Autorin betont jedoch, dass eine vorschnelle Etikettierung gegenwärtiger Reformprozesse in Europa als „Maßnahme zur Zementierung von Neoliberalismus“ (ebd.: 113) die Frage nach der Form gegenwärtiger Regierungsrationalität in den Hintergrund drängt. (Vgl. ebd.) Liberale

Steuerungselemente aktueller Bildungspolitik werden dabei eventuell übersehen.²⁵ Sowohl die Lissabon-Strategie als auch der Bologna-Prozess beinhalten Steuerungs- und Kontrollelemente die kennzeichnend für liberale Maßnahmen sind.

Die aktuelle Gouvernamentalität der Hochschulen operiert also nicht *nur* im Sinne einer neoliberal bestimmten Regierungsrationalität. Auch Prinz und Wuggenig (2007) stellen in ihrer Analyse zur gegenwärtigen Gouvernamentalität der Hochschulen fest, dass die gegenwärtige Regierungsrationalität der Universitäten durch Techniken der „Freiheit und der reflexiven Selbstorganisation“ (ebd.: 257) aber auch „autoritärer Interventionen und bürokratischer Strukturen“ (ebd.: 257f.) gekennzeichnet ist. So würde die Implementierung der Bologna-Reform an deutschen Hochschulen im Sinne eines klassischen „top-down Prozess“ erfolgen und abgesehen von der Spitze der Universitätsleitung zu einer „Verringerung individueller Autonomie“ führen (ebd.: 254). Die Einführung der Bachelor-Studiengänge hätte nicht unbedingt aufgrund einer erhöhten Nachfrage des Marktes stattgefunden, wie dies im Sinne neoliberaler Regierungslogik der Fall sein müsste, sondern wäre erzwungenermaßen installiert worden. Die Bologna-Reform hätte „ungeachtet der Rhetorik von Flexibilität und Bürokratieabbau“ (ebd.: 256) zu einer verstärkten Bürokratisierung der Hochschulen geführt.

AkteurInnen der Studierendenproteste 2009, die sich in einem Beitrag der eben beschriebenen Überschneidung von klassisch neoliberalen Steuerungstechniken und autoritativen Techniken widmen, stellen bezüglich der österreichischen Universitätsreform folgendes fest:

²⁵ Zur Unterscheidung zwischen liberaler und neoliberaler Gouvernamentalität stellt Dzierzbicka (2006a) anschließend an Foucaults Studien zur Gouvernamentalität folgendes fest: „Der Liberalismus begreift allgemein gesprochen, die Bevölkerung als Humankapital, als Investition, wo hingegen der Neoliberalismus die Bevölkerung in Unternehmer seiner selbst ausdifferenziert“ (ebd.: 114). Eine genaue Auseinandersetzung mit der Unterscheidung liberaler und neoliberaler Gouvernamentalität, wie sie Foucault in seinen Vorlesungen vornimmt, kann in dieser Arbeit nicht unternommen werden. Ein wesentliches Unterscheidungsmerkmal lässt sich aber an der jeweils unterschiedlichen Freiheitsdefinition festmachen. So schreibt Dzierzbicka (2006b): Wurde in der liberalen Gouvernamentalität Freiheit mittels Verordnungen gesteuert, wird in der neoliberalen Gouvernamentalität Wettbewerbsfähigkeit mittels Verordnungen vereinbart“ (ebd.: 240).

„So kommt es, dass, während überall die postfordistische De-Regulierung auf dem Vormarsch ist und die kontrollierenden und disziplinierenden Imperative sich von Vorgesetzten und Autoritätspersonen in die Köpfe der Subjekte verlagert haben, in der Universität ein neofordistisches Disziplinarsystem sozusagen nachträglich installiert werden soll“ (Wiener Kollektiv 2010: 39).

Abschließend kann gesagt werden, dass die gegenwärtige Regierungsrationalität der Hochschulen weder genau der liberalen oder neoliberalen Gouvernamentalität zugeordnet werden kann. Die Umstrukturierung der Universitäten erfolgt nicht entlang eines neoliberalen Idealbilds. Vielmehr lässt sie sich, wie Marianne Pieper es treffend formuliert, als „hybrides Konglomerat“ (vgl. Pieper 2003: 152) skizzieren, in dem sowohl liberale und neoliberale Regierungsstrategien aneinander gekoppelt werden, und auch disziplinierende Techniken zum Einsatz kommen.

Wissensbestände, Technologien und Anrufungen:

Die Bologna-Reform als Regierungstechnik

Die Wissensbestände und Technologien, auf die die gegenwärtige universitäre Regierungsrationalität zurückgreift, spiegeln die eben skizzierte Charakteristik gouvernementaler Hochschulpolitik wieder. Techniken der Freiheit und Aktivierung kommen ebenso zum Einsatz wie disziplinierende und autoritative Steuerungsmethoden. Ein zentrales Steuerungselement, das die Akzeptabilität gegenwärtiger Hochschulgouvernamentalität absichert, ist der in diesem Kapitel schon angesprochene *Bologna-Prozess*, der im Folgenden genauer dargestellt werden soll.

Drei markante Steuerungselemente des Bologna-Prozesses sollen an dieser Stelle genauer beschrieben werden. Erstens das *aktivierende* Moment der Reform, das sich sowohl in der Konstitution der Dokumente der Bologna-Erklärung, als auch am Beispiel der „Subjektivierungsangebote“ (Liesner 2006: 124) des Bologna-Prozesses aufzeigen lässt. Zweitens soll anschließend an Andrea Liesner (2006), eine zentrale Aufgabenstellung der Reform aufgegriffen und analysiert werden, nämlich die Installierung von Maßnahmen zur Qualitätssicherung der Hochschullehre und Forschung. Drittens möchte ich anschließend an Jens Maeße (2010) eine spezifische Interpretation der Macht-Wissen-Konstellation der Bologna-Reform aufgreifen, die vor allem für die im nächsten Abschnitt

zu unternehmende Analyse der Studierendenproteste 2009 wegweisend sein wird. Am Beispiel dieser drei Momente lässt sich einerseits ein ausreichend genaues Bild der Steuerungstechnik der Bologna-Reform darstellen und darüber hinaus die These, dass sich die gegenwärtige Gouvernamentalität der Hochschulen aus einem *Konglomerat* verschiedenster Regierungstechniken zusammensetzt, bestätigen. Auch die Frage, welche Art und Weise des Verhaltens den Betroffenen der Hochschulreformen nahegelegt wird, wird im Zuge der folgenden Auseinandersetzung beantwortet werden.

Ein erstes Indiz, um den Bologna-Prozess als aktivierendes Steuerungselement neoliberaler Gouvernamentalität charakterisieren zu können, liegt in der Art und Weise, wie er als Reformprogramm konstituiert ist – wie seine Reformpunkte formuliert sind. So stellt Maeße fest, dass anders als bei sonstigen Reformprogrammen, Texte und Programme der Bologna-Reform kein „Drehbuch“ darstellen, „auf das die Reformakteure in der Umsetzung zurückgreifen können und sollen“ (Maeße 2010: 108). Die AkteurInnen vor Ort werden dadurch gezwungen, kreativ auf die eigenen Ressourcen zurückzugreifen und die Bologna-Programmatik jeweils unterschiedlich zu interpretieren. So postuliert Maeße: „Der Bologna-Prozess ist strenggenommen keine Reform, sondern eine Aufforderung zur Reform“ (ebd.: 109). Der auffordernde Modus der Programmatik deckt sich mit dem Spezifikum neoliberaler Regierungsrationalität, Prozesse zu fördern, in denen Selbsttechniken wirksam werden.

Auch die Subjektivierungsangebote, die mit der Implementierung der Bologna-Programmatik an den Hochschulen einhergehen, lassen sich als aktivierende Steuerungsmethode begreifen, die auf die Selbststeuerung der Subjekte abzielt. Die angestrebte Autonomie der Universität spiegelt sich in dem gewünschten Modus der Subjektivität von Studierenden und Lehrenden wieder. Individualisierende Effekte streben eine erhöhte Selbständigkeit der Universitätsangehörigen an. So hält Liesner diesbezüglich fest: „Im Rahmen des neuen Steuerungsmodells sind Lehrende wie Lernende gehalten, aktiv und eigenständig zu wählen, welche Angebote sie machen und welche sie in Anspruch nehmen wollen“ (Liesner 2006: 125). Der Markt Universität verspricht und fordert von seinen AkteurInnen vermehrt Selbständigkeit. Lehrende und Studierende werden, so Liesner, zugleich als KundInnen und AnbieterInnen

angesprochen, die „institutionelle[r] Angebote nutzen, indem sie z.B. Infrastrukturen nutzen, Netzwerke bilden oder an Fortbildungen teilnehmen“ (ebd.). Studierenden wird eine Form der Subjektivität nahe gelegt, in der sie sich „als je Einzelne anbieten, in sie zu investieren“ (ebd.). Das Leitbild der gewünschten Subjektivität gegenwärtiger Hochschulgouvernementalität deckt sich also zum Teil mit jener Skizze neoliberaler Subjektivität, die mit Bröckling et al. (2000) folgendermaßen formuliert werden kann: „Entscheidend ist die Durchsetzung einer ‚autonomen‘ Subjektivität als gesellschaftliches Leitbild, wobei die eingeklagte Selbstverantwortung in der Ausrichtung des eigenen Lebens an betriebswirtschaftlichen Effizienzkriterien und unternehmerischen Kalkülen besteht“ (ebd.: 30).

Ein zweites Kennzeichen der Bologna-Reform, das an dieser Stelle verhandelt werden soll, betrifft die Kontrollmechanismen, die mit der Entlassung der Hochschulen in die Autonomie einhergehen. So zeigt sich in der Umsetzung der Forderung, die Qualitätssicherung der Universitäten zu verbessern „die Ambivalenz der hochschulpolitischen Autonomieformel“ (Liesner 2006: 124). Liesner stellt diesbezüglich fest, dass die *autonome* Hochschule zwar einen größeren Handlungsspielraum durch die Reformen erlangt, dieser jedoch an die Verpflichtung geknüpft ist „Verfahren und Prozederen der Selbststeuerung und -kontrolle einzuführen“ (ebd.). Es wird also sichergestellt, dass mit dem *mehr* an Autonomie verantwortlich umgegangen wird.

Die Macht-Wissen-Konstellation der Bologna-Reform

Der Bologna-Prozess kann als ein bestimmter Macht-Wissen-Komplex beschrieben werden, als eine spezifische Form gegenwärtiger Gouvernementalität, deren wesentliche Steuerungsmethode Jens Maeße (2010) als *Konsenstechnokratie* bezeichnet. Der Name erklärt sich, so Maeße, aus der Tatsache, dass die Bologna-Reform durch die Berufung auf einen nicht nachprüfbaren Konsens operiert und aufgrund ihres auffordernden, nicht anweisenden Charakters und ihrer ungenauen Direktiven in ihrer Umsetzung auf die Entstehung eines technokratischen ExpertInneniums angewiesen ist. (Vgl. ebd.: 122f.) Maeße hat die Programmatik des Bologna-Prozesses einer Diskursanalyse unterzogen, in der er die Inhalte der Bologna-Reform untersucht und danach fragt, wie im Feld der

sozialen Auseinandersetzungen, die durch die Interpretation und Zirkulation dieser Programmatiken entsteht, die Frage nach der „Konstruktion und Dekonstruktion politischer Verantwortlichkeit“ (ebd.: 102) verhandelt wird. Ein Teil des Ergebnisses seiner Analyse – die Erarbeitung vier zentraler Merkmale der Konsenstechnokratie – soll an dieser Stelle dargestellt werden, da wie Maeße in Bezug auf die studentische Protestbewegung 2009 feststellt, diese mit *ähnlichen* Techniken und Verfahren operiert habe. Wenn im dritten Abschnitt dieses Kapitels nach den Wiederholungen und Überschneidungen der Regierungstechniken gegenwärtiger Hochschulpolitik im Zuge der Studierendenproteste 2009 gefragt werden soll, können die im Folgenden kurz dargestellten Charakteristiken als Anhaltspunkte für diese Untersuchung dienen.

Ein *erstes* Merkmal der Konsenstechnokratie des Bologna-Prozesses ist, dass die Verantwortung für das „*was, wie und wer* der politischen Entscheidungen“ (ebd.: 122) unsichtbar gemacht wird und ein Konsens postuliert wird, dessen Zustandekommen nur schwer überprüft werden kann. Bologna-Prozess operiert als ein Ort, auf den sich anscheinend alle beziehen müssen (Hochschulen, Verbände, der Staat) und der als „Platzhalter für die Frage nach dem *dass* der politischen Entscheidung“ (ebd.) fungiert. Die Frage, ob es überhaupt zu einer Entscheidung für Umstrukturierungen universitärer Strukturen im Sinne der Bologna-Programmatik gekommen ist, kann dementsprechend gar nicht gestellt werden, sie wird zu einer unverhandelbaren Tatsache stilisiert. *Zweitens* ist der Inhalt des so postulierten Konsenses, dermaßen unklar, dass BildungsexpertInnen zu Rate gezogen werden, die sich vor allem zu technischen und konzeptuellen Fragen äußern. Auch in dieser Hinsicht geht es nicht um die Frage des Willens, sich überhaupt auf die Bologna-Programmatik einzulassen, sondern „die Sache an sich ist das Thema“ (ebd.). Der Macht-Wissen-Komplex des Bologna-Prozesses operiert also auf Basis eines technokratischen ExpertInnentums. Ein *drittes* Merkmal betrifft die Frage nach der Form des Wissens, das von den Bologna-ExpertInnen verhandelt wird. Das Wissen der Bologna-Programmatik sei, so Maeße, abstrakt formuliert und mit „inhaltsleeren Reformvokabeln“ angereichert, so dass AkteurInnen vor Ort dazu angehalten werden, sich selbst Gedanken zur konkreten Umsetzung zu machen. Dies führe dazu, dass sich neben den technokratischen ExpertInnen der Bologna-Reform eine weitere Subjektformation

herausbilde, die einem „Kreativitätszwang“ unterliegt, der durch „Dezentralität und Heterogenität“ geprägt ist und als eine Art „Nebenprodukt“ der Bologna-Reformen konstituiert wird. Ersichtlich wird dies, so Maeße, wenn die in vielen Fällen chaotische Umsetzung der Bologna-Vorgaben an den Universitäten betrachtet werde. Diese würden von den Betroffenen sehr unterschiedlich interpretiert werden. Die Durchführung der Reformen erfolge nach verschiedenen Kriterien: „fachliche Interessen“ oder „materielle und zeitliche Ressourcen“ würden ebenso eine Rolle dabei spielen wie etwa „Arbeitspapiere“, „Tipps von KollegInnen“ aber auch „Gerüchte“ und „unausgesprochene Drohungen“ (ebd.). Das *vierte* und letzte Merkmal der Konsenstechnokratie der Bologna-Reform besteht in der Art und Weise, wie die verschleierte Verantwortung für die Reformen immer wieder unterschiedlichen AkteurInnen zugeschoben würde. Die Bologna-Reform arbeite mit einer „zirkuläre[n] Verantwortung“, die AkteuerInnen zwingen „sich kurzfristig und situativ immer wieder neu zu orientieren“ (ebd.: 123). (Vgl. ebd.: 122f.)

Interessant für die Analyse der *unibrennt*-Bewegung ist die Parallele, die Maeße zwischen der *kreativen* Subjektformation, die die Bologna-Reform hervorbringt, und den Studierendenprotesten andeutet. Auch in der Ausprägung der Proteste könne diese spezifische Form der Subjektivität nachgewiesen werden, insbesondere wenn deren unorganisierter Ausbruch beachtet wird. (Vgl. ebd.: 122) Bevor jedoch eine Gegenüberstellung zwischen der Steuerungsmethodik aktueller Hochschulpolitik wie der Bologna-Reform und den Studierendenprotesten 2009 unternommen werden soll, liegt das Augenmerk im kommenden Abschnitt darauf, die organisatorische Vorgehensweise der Studierendenproteste 2009 darzustellen und sie bezüglich ihrer Regierungsrationalität, ihrer Wissensbestände, Techniken und Anrufungen zu untersuchen.

3.2 Eine genealogische Annäherung an die Studierendenproteste 2009

Anschließend an die Analyse neoliberaler Hochschulgouvernementalität soll nach den Regierungstechniken der *unibrennt*-Bewegung gefragt werden: *Welcher Rationalität verdankt die unibrennt Bewegung ihre Akzeptabilität? Auf welche Wissensbestände und*

Technologien greift die Protestbewegung zurück? Welche Weisen der Selbstregierung werden den protestierenden AkteurInnen der Bewegung nahe gelegt? Der Fokus meiner Analyse ist nicht darauf gerichtet, *was* im Rahmen der Proteste über Hochschulpolitik und Bildung verhandelt wurde, sondern auf die Art und Weise, *wie* die Kritik an der gegenwärtigen Regierungsrationalität der Hochschulen thematisiert wurde. Die Betonung des *Wie* der Proteste bedeutet, dass ich das Augenmerk auf die Beschreibung und Analyse der Organisationsformen und Strategien der Bewegung lege, und nicht etwa auf deren bildungs- und demokratiepolitische Forderungen und inhaltliche Debatten. Für die Analyse der Regierungsrationalität der *unibrennt*-Bewegung werde ich mich hauptsächlich auf Quellen beziehen, die im Umfeld der Proteste verortet werden können. Also auf Texte und Dokumente, die als Manifeste der internen Auseinandersetzung und Organisation der Proteste verfasst wurden. Da in dieser Arbeit die Studierendenproteste als *exemplarisches Beispiel* dienen sollen, um die Denkbarkeit einer möglichen Transformation neoliberaler Regierungstechniken durch die Anerkennung des ambivalenten Charakters foucaultscher Kritik zu erproben, muss sich die Darstellung der Regierungstechniken, Wissensbestände und Subjektivierungsangebote der Protestbewegung an dieser Stelle auf das Wesentlichste beschränken – die aktuelle Gouvernamentalität der Hochschulen und die Proteste, die sich 2009 formiert haben, dienen eben, wie dies in der Einleitung dieser Arbeit betont wurde, als *Spielfeld* für die in dieser Arbeit beschriebenen Fragen und Probleme der foucaultschen Kritikkonzeption.

Eine Möglichkeit, die Protestbewegung *unibrennt* als Untersuchungsgegenstand einzuschränken, ist die enge Auswahl der Quellen, auf die ich mich beziehen möchte. Für die generelle Darstellung der Proteste werde ich mich auf die Eigendarstellung der Bewegung beschränken, die auf deren wichtigsten online-Kommunikationsplattformen abrufbar ist²⁶ und überdies auch in Publikationen, die aus der *unibrennt*-Bewegung hervorgegangen sind, ersichtlich wird. Ein wichtiger Bezugspunkt ist dabei die zweite Auflage des Sammelbandes: *UNI BRENNT. Grundsätzliches – Kritisches – Atmosphärisches*

²⁶ Für die offizielle Homepage und aktuelle Ankündigungen siehe beispielsweise: <http://unibrennt.at/> (Abgerufen am 05.01.10/12) Für ein Archiv eines Großteils der Protokolle und Arbeitsgruppenpapers, Flyertexte, Positionspapiere etc. sowie eine chronologischen Beschreibung der Proteste siehe: http://unibrennt.at/wiki/index.php/Main_Page (Abgerufen am 05.12.2011)

(Heissenberger et al. 2010a), der aus einer Arbeitsgruppe (Arbeitsgemeinschaft Buchveröffentlichung) der Studierendenbewegung hervorgegangen ist. Der Band umfasst zahlreiche Beiträge von StudentInnen und Lehrenden, die sich den Protesten angeschlossen hatten, und Interviews mit ExpertInnen und VertreterInnen des Bildungswesens und der österreichischen Politik- und Medienlandschaft. Die AkteurInnen der Proteste beschreiben die *unibrennt*-Bewegung zum Teil sehr persönlich und unmittelbar, bedienen sich in manchen Fällen jedoch auch dezidiert wissenschaftlicher Methodik um das *wie* der Bewegung darzustellen. Da der Band innerhalb der Organisationsstruktur der Proteste entstanden ist, lässt er sich im Folgenden als Manifest der Proteste interpretieren.

Unibrennt 2009 – eine Skizze der Protestbewegung

Zwei Tage nachdem Studierende und Lehrende die Aula der Akademie der bildenden Künste besetzt hatten, um gegen die Umsetzung der Bologna-Reform an ihrer Hochschule zu protestieren, versammelten sich am 22. Oktober 2009 ca. 400 Studierende nahe des Hauptgebäudes der Universität Wien zu einer Kundgebung, die sich gegen die aktuellen Studienbedingungen und die Bologna-Reform richtete. Die Demonstration, die von fraktionslosen StudentInnen organisiert wurde, zog zunächst durch das Hauptgebäude der Universität, um schlussendlich im Auditorium Maximum (Audimax) die StudentInnen einer Vorlesung über die Proteste zu informieren. Eine Sprecherin der Akademie der bildenden Künste warf die Frage in den Saal, ob es zu einer Besetzung des Audimax kommen solle. Bei einer Abstimmung mit Handzeichen stimmten zwei Drittel der Protestierenden für die Besetzung. Der so gestaltete Startpunkt der Protestbewegung markierte den Beginn der *unibrennt*-Bewegung, die ab Mitte Oktober bis kurz vor Weihnachten das Audimax in Beschlag nahm. Schon am Beispiel des so skizzierten Beginns der Proteste lassen sich zentrale Charakteristiken der Protestbewegung festhalten. Die Besetzung des Hörsaals war nicht im Voraus – von den Köpfen der Bewegung – geplant worden. „Am Donnerstag wird um 12:00 eine Demo an der Votivkirche starten – Wo sie endet liegt an uns...“ so der Wortlaute eines Emails, das Alex Illic, eine Akteurin der Protestbewegung, motiviert hatte zur Demonstration zu gehen, die

im Audimax endete. In ihrem Beitrag: *Vom Uniprotest zur Kritischen und Solidarischen Universität* (2010) beschreibt sie die anfängliche Verantwortungsdiffusion des Protestzuges, die sich jedoch nach ihrer Beschreibung – sobald der Entschluss gefasst worden war, den Hörsaal zu besetzen, und immer mehr Studierende ins Audimax strömten – in Produktivität wandelte: „Die erste SMS-Welle rollte los, rollte zurück und brachte viele neue Menschen mit. Einzelne begannen zu planen, was weiterhin passieren soll, während andere bereits die ersten Einkaufswägen mit Verpflegung herein schoben“ (ebd.: 197). Eine der ersten Diskussionen drehte sich, in Folge der immer größeren Zahl der BesetzerInnen, um die Frage der Strukturierung und Organisation der Entscheidungsfindung. Erstes demokratisches und organisatorisches Mittel der Protestbewegung war die Einführung eines Plenums, das minimal durch Moderation und einen Abstimmungsmodus geregelt wurde. Zweites Instrument war die Gründung von Arbeitsgruppen (AG). Die organisatorische und demokratische Struktur der Bewegung wurde im Laufe der gesamten Proteste und insbesondere innerhalb der ersten Tage immer weiterentwickelt und geändert und war Gegenstand hitziger Debatten. Für Illic steht fest, dass das anfängliche Chaos zentral dafür war, dass so viele einzelne AkteurInnen Verantwortung übernahmen:

„Die Verantwortung, aus den Erfahrungen zu lernen, lag bei jeder und jedem selbst. Das war die Geburt der Selbstorganisation, der spontane Moment eine Frage zu stellen, ein Problem zu sehen und die Sache anzugehen. Die aufkommende Diskussion über die Erfahrung im Chaos der ersten Tage sorgte dafür, dass für viele der Schritt vom Erkennen der Notwendigkeiten hin zu eigenen Wirksamkeit möglich wurde“ (ebd.).

Die so geschaffene basisdemokratische Organisationsform der Proteste wurde zu der zentralsten Charakteristik der Bewegung. Innerhalb der Proteste war sie ständiger Anstoß zur Diskussion – der „schwierige Balanceakt zwischen basisdemokratischem Anspruch und dem Aufrechterhalten der Handlungsfähigkeit“ (Heissenberger et al. 2010b: 16) musste zusätzlich zur inhaltlichen, bildungspolitischen Auseinandersetzung bewältigt werden. Das Thema *Basisdemokratie* nahm jedoch auch einen wichtigen Stellenwert in der medialen Berichterstattung ein und provozierte politische EntscheidungsträgerInnen, die sich mit den Protesten befassen mussten, und vor allem mit der Weigerung der

Bewegung, repräsentative SprecherInnen zu ernennen, schwer umzugehen wussten. Im Gegensatz zur rechtlichen und politischen Vertretung der Studierenden in Österreich, der österreichischen HochschülerInnenschaft, setzte sich die *unibrennt*-Bewegung nicht aus bekannten politischen Fraktionen zusammen und ließ sich auch nicht durch diese vertreten. Die Protestbewegung lässt sich, so fassen es die VerfasserInnen des Sammelbandes UNI BRENNT, als „heterogenes Konglomerat“ beschreiben, „dessen Ziele und Vorstellungen nicht nur voneinander abweichen, sondern sich zum Teil auch selbst widersprechen“ (ebd.). Umso mehr erhält die Organisationsform an Bedeutung, die eine Vielzahl inhaltlicher Positionen mehr oder weniger vereinen konnte.

Wie schon gesagt stellten vor allem die zwei Organisationsformen – das Plenum und die zahlreichen Arbeitsgruppen – die wesentlichsten Instrumente der Bewegung dar. Als Grundprinzipien der beiden Institutionen galten der Verzicht auf offizielle VertreterInnen, die Offenheit der Arbeitsgruppen für alle Interessierten und eine grundsätzliche Wahrung des antirassistischen, antidiskriminierenden und antisexistischen Grundkonsens. (Vgl. Maier und Arnim-Ellissen 2010: 213). Das Plenum agierte als entscheidungsfindendes Organ, in dem die Arbeitsgruppen von ihren Tätigkeiten berichteten und Grundsatzentscheidungen zur Abstimmung gebracht wurden, wobei jede anwesende Person stimm- und redeberechtigt war. Der oder die Moderatorin rotierte von Tag zu Tag und musste sich ebenfalls der Abstimmung des Plenums stellen.

Angesichts der hohen Beteiligung der Protestierenden an den Plena zu den Höhepunkten der Bewegung (die in manchen Fällen die Sitzplatzkapazität des Audimax weit überbot), nahm die so konzipierte Organisationsform in vielen Fällen mehrere Stunden in Anspruch. Die ständige Übertragung via Livestream im Internet erhöhte die repräsentative Funktion des Plenums und ermöglichte sowohl StudentInnen als auch VertreterInnen der Medien, sich ein Bild vom aktuellen Stand der Proteste zu machen, ohne im Audimax anwesend zu sein. Für inhaltliche Detailfragen, die Vertretung nach Außen und die organisatorische Alltagsbewältigung waren zahlreiche Arbeitsgruppen verantwortlich, die untereinander kooperierten. So kümmerten sich innerhalb eines Tages gleichzeitig verschiedene Gruppen um die Presse- und Medienarbeit, die Kommunikation mit dem Rektorat, die

Verwaltung der besetzten Räume usw. Viele Arbeitsgruppen widmeten sich auch dezidiert der Auseinandersetzung mit bildungs- und gesellschaftspolitischen Themen, lasen gemeinsam wissenschaftliche Texte und verfassten Positionen und Stellungnahmen zur gegenwärtigen Situation des Bildungswesens. Ein Infotisch, der als zentrale Leitstelle für Interessierte und Protestierende diente, versuchte den Überblick über bestehende Gruppen zu behalten und leitete Personen, die sich engagieren wollten, zu den jeweiligen Arbeitsgruppen, die Hilfe benötigten, weiter. Interessierten Personen bot sich also ein breites Betätigungsfeld, gleichzeitig konnte sehr flexibel auf aktuelle Bedürfnisse der Protestbewegung eingegangen werden. In einem Artikel der Zeitschrift *Perspektiven* (2010) wurden BesetzerInnen zum Protestalltag interviewt. Eine Studentin beschrieb die Dynamik, die durch die vielen Arbeitsgruppen entstanden ist, folgendermaßen:

„Gleich am Anfang hab' ich ein eigentlich ein bißchen Info-Tisch gemacht, und dann war ich bei der AG Räume... am ehesten bin ich bei der AG Programm, obwohl ich das schon länger nicht mehr mach'. [...] Sonst mach' ich halt was so anfällt, auch für Aktionen, Gesprächsvorbereitung, da was checken... und so weiter“ (Asenbaum et al. 2010: 3).

Das Prinzip der Offenheit der Arbeitsgruppen ermöglichte es den Protestierenden also, sich je nach Interesse in den verschiedensten Bereichen der Bewegung zu engagieren. Dabei spielten sowohl das persönliche Interesse eine Rolle, aber auch die Frage an welcher Stelle gerade dringend Hilfe und Einsatz gefragt war. Diese erforderte von den Teilnehmenden der Proteste jedoch ein hohes Maß an Flexibilität, Eigenverantwortung und Selbstdisziplin. So äußerte sich ein Student:

„Ich hab' die ersten Nächte nur als DJ gearbeitet, und da war Soli-Party bis tief in die Nacht und unglaublich viele Betrunkene und Randalie und Beschmierereien. Da hab ich mich in der AG [Abendgestaltung] eingebracht. Ich hab versucht die Leute zu überzeugen, dass wir das Partygeschehen ein bisschen runter schrauben, dass das Audimax nicht zu *der* Party-Location in Wien wird“ (ebd.).

Die ständige Aufforderung an alle BesetzerInnen selbstverantwortlich zu handeln – und dies auch bezogen auf die eigene Reflexion „verinnerlichter Herrschaftsmechanismen“ (Hiesberger 2010: 204) zu tun – ist zentraler Bestandteil des Selbstverständnisses der Protestierenden. So schreibt Leo Hiesberger in seinem Beitrag: *Zum subversiven*

Charakter gelebter audimaxistischer Politik (2010) über die Bedeutung der Selbstverantwortung für die Bewegung: „Vor dem Hintergrund erfahrbarer persönlicher Autonomie und Entscheidungsmacht zeigt Selbstverantwortung erst dergestalt ihr emanzipatorisches Potential [...]“ (ebd.: 204).

Im Gegensatz zu der Frage, welche politische Organisationsform praktiziert werden soll, erscheint die *unibrennt*-Bewegung, so Hiesberger, ihrer heterogenen Zusammensetzung entsprechend, hinsichtlich ihrer Ziele sehr gespalten. Die Vorstellung welches Ziel die Proteste verfolgen sollen, reichen von einer „simplen Verbesserung der Studienbedingungen bis hin zu einer dezidiert anti-kapitalistischen Perspektive“ (ebd.: 208). Angesichts der Forderungen, die von der Bewegung verabschiedet wurden, kann postuliert werden, dass die Zielsetzung der Proteste eine gesamtgesellschaftliche Ausrichtung angenommen hat. Der in Arbeitsgruppen erarbeitete und im Plenum beschlossene Forderungskatalog kann, so Heissenberger in seiner ethnologischen Annäherung an die Proteste (2010), außerdem als „gemeinsamer Nenner der Protestierenden“ (ebd.: 255) verstanden werden, der die Frage des *Warums* der Bewegung klärte und (im Falle der Universität Wien) unter den Überschriften: „Antidiskriminierung“, „Demokratisierung der Universitäten“, „Keine Ökonomisierung von Bildung“, „Selbstbestimmtes Studieren“, „Außerdem sprechen wir uns aus für“ und „Geschichtliche Aufarbeitung“ zahlreiche Forderungen an das Rektorat und die Bildungspolitik stellte. Der Forderungskatalog endet mit drei Forderungen („Wir fordern freie Bildung für alle!“, „Wir fordern nicht nur einen Stopp der Ökonomisierung der Bildung!“, „Wir fordern einen Stopp der Ausbeutung in allen Lebensbereichen!“), die darauf verweisen, dass die Studierendenproteste nicht ausschließlich hochschulpolitische Thematiken betrafen, sondern sich grundsätzlich gesellschaftskritisch positionierten. (Vgl. Allgemeiner Forderungskatalog der protestierenden Studierenden der Universität Wien 2010)

Zur Rationalität der Studierendenproteste 2009:

Wissensbestände, Technologien und Anrufungen

Angesichts der im vorangegangenen Abschnitt gestellten Diagnose zur Rationalität gegenwärtiger Hochschulpolitik ergeben sich mehrere Parallelen, die, so wird gezeigt werden, darauf verweisen, dass sich auch die *unibrennt*-Bewegung, die für sich, wie zuvor skizziert wurde, postulierte einen gesellschaftlichen Gegenentwurf zu unternehmen, sich nicht außerhalb gesellschaftlicher Machtverhältnisse bewegen kann, und somit auch im Rahmen der aktuellen Regierungsrationalität agiert. Die Analyse einer *Rationalität* der Studierendenproteste 2009 betrifft nun zwei unterscheidbare Bereiche: Einerseits stellt sich die Frage welcher Rationalität die Bewegung selbst folgt – mit welchen Steuerungs- und Führungsmethoden sie operiert. Diese werden im nächsten argumentativen Schritt, wenn es um die Frage der Regierungstechnologien der Proteste geht, noch detaillierter betrachtet. Andererseits wird im Folgenden auch danach gefragt werden, wie sich die Protestbewegung gegenüber der aktuellen Rationalität der Hochschulen positioniert und welche Mechanismen und Machttechniken sie kritisiert.

Die Protestbewegung 2009 erwuchs aus einer Unzufriedenheit mit den gegenwärtigen Verhältnissen der Universitäten in Österreich, deren Regierungsrationalität im letzten Abschnitt als Konglomerat verschiedenster Regierungstechniken beschrieben worden ist – neoliberale Führungsstile vereinen sich mit Kontroll- und Disziplinierungsmechanismen, die vor allem durch die Bologna-Reform an den Universitäten (re-)installiert wurden. Bezüglich der Proteste kann festgestellt werden, dass sie sowohl in ihren Forderungen, als auch hinsichtlich ihrer Organisationsform auf den ersten Blick durch antiautoritäre und antihierarchische Elemente geprägt sind. Die gewählte basisdemokratische Organisation der Proteste erfordert von den Protestierenden ein hohes Maß an Eigenverantwortung, -engagement und Flexibilität im Umgang mit den eigenen zeitlichen und persönlichen Ressourcen. Steuerungs- und Kontrollelemente halten sich eher in Grenzen. Das Prinzip, zugunsten *einer gesteigerten Effizienz weniger zu regieren und zu steuern*, zeigt sich auch am Beispiel der Studierendenbewegung. Das Modell verschiedener Arbeitsgruppen, die autonom und selbstbestimmt den Betrieb der Bewegung am Laufen halten, kann durchaus mit jenem neoliberalen Konzept assoziiert werden, indem Menschen sich als

UnternehmerInnen ihrer selbst organisieren, um aufgrund des Verzichts bürokratischer und organisatorischer Hindernisse produktiver arbeiten zu können, dabei jedoch auch die Verantwortung ihres Handelns und ihrer Entscheidungen alleine zu tragen haben. Wer sich wann und in welchem Bereich engagierte blieb den jeweils Einzelnen überlassen. Verpflichtungen, die dabei für bestimmte Aufgaben eingegangen wurden, hatten keinen bindenden Charakter und wurden, wie die vorhin beschriebenen Erfahrungen der Protestierenden gezeigt haben, auch immer wieder gelöst und neu eingegangen. In Anbetracht der schon angeführten Tatsache, dass sich an den Universitäten im Zuge der Bologna-Reform eher disziplinierende und nicht freiheitsversprechende Imperative durchgesetzt haben, ist es nicht verwunderlich, dass sich die Protestbewegung als Gegenpol zu dieser Entwicklung konstituierte und dabei auch eher im Sinne neoliberaler Regierungsrationalität agierte. So wendeten Studierende, die an den Protesten der Akademie der bildenden Künste teilnahmen, kritisch ein:

„Antiautoritäre und antihierarchische Forderungen – so berechtigt sie gegen Bologna und die Universität als Fabrik sind – rennen in der Wirtschaft, zumal der Kulturwirtschaft außerhalb der Hochschulen offene Türen ein. So konnte Magnus Klaue im Freitag²⁷ [25. November 2009] schreiben, die Studierenden forderten, was ohnehin geschehen wird“ (Wiener Kollektiv 2010: 39).

Auch wenn der ‚bottom up‘-Ansatz der Protestbewegung also als treffendes Gegenprogramm zur aktuellen ‚top down‘-Organisation der Universitäten verstanden werden kann, lässt er sich doch ebenso der Logik neoliberaler Regierungsrationalität zuordnen. Die Involviertheit der Protestbewegung in die Strukturen aktueller Hochschulpolitik hat die Konsequenz, dass auch die Rationalität der Bewegung durch Techniken geprägt ist, die die aktuelle Hochschulpolitik bestimmen. Auch wenn den eher liberalen Steuerungstechniken der Bewegung an dieser Stelle nicht weiter nachgeforscht wurde, liegt es nahe, dass sich auch die Protestbewegung dieser bediente. Tendenziell kann jedoch postuliert werden, dass die politische und organisatorische Vernunft, der die *unibrennt*-Bewegung folgte, ähnlich der Logik neoliberaler Regierungsrationalität operiert.

²⁷ Der Freitag ist eine überregionale deutsche Wochenzeitung. Siehe auch: <http://www.freitag.de/>

So ergeben sich dementsprechend auch Parallelen zu den Wissensbeständen, Technologien und Anrufungen, die im letzten Abschnitt am Beispiel des Steuerungselementes Bologna-Prozess der Hochschulpolitik veranschaulicht wurden. Aber auch in dieser Hinsicht erscheinen Kontroll- und Disziplinierungsmechanismen eine geringere Rolle in der Regierungsrationalität der Studierendenproteste zu spielen, als dies in der aktuellen Gouvernamentalität der Hochschulen der Fall ist. Die offensichtlichste Technik der Protestbewegung, das eher chaotisch und autonom ausgerichtete Handeln der AkteurInnen zu kontrollieren, lässt sich in der Organisationsform der Plena ausmachen. Diese können durchaus als jener Ort der Protestbewegung verstanden werden, an dem einzelne AkteurInnen und Arbeitsgruppen ihr Handeln und ihre Entscheidungen bestätigen und kontrollieren lassen mussten und von dem aus auch direktive Weisungen an alle TeilnehmerInnen der Proteste (an den jeweiligen Universitäten) ausgesprochen wurden. Dies zeigt sich beispielsweise in jenen Beschlüssen, in denen ein gewisser Standard des gemeinsamen Umgangs festgelegt wurde, wie beispielsweise der Beschluss an gewissen Orten ein Rauchverbot auszusprechen oder Konsequenzen für sexistische und diskriminierende Übergriffe festzulegen. Ein bedeutender Unterschied zu den autoritativen Steuerungsmethoden der Hochschulpolitik liegt jedoch darin, in welcher Weise die AkteurInnen an das im Plena beschlossene Reglement gebunden waren. Studierende und Lehrende, die sich im Hochschulbetrieb weigern oder nicht fähig sind mit der ihnen abverlangten Autonomie und Selbstbestimmung umzugehen, haben ohne Zweifel mit Konsequenzen zu rechnen, die ihre Karriere beziehungsweise ihren Studienabschluss betreffen. Die *unibrennt*-Bewegung bediente sich in den seltensten Fällen bestimmter Konsequenzen. Durch den ständigen Aufruf eigenverantwortlich bestimmte Regeln einzuhalten und Aktivitäten zu setzen, versuchten die Protestierenden sich selbst in ihrem Verhalten zu steuern, sie setzten also Prozesse in Gang durch die bestimmte Selbsttechniken wirksam wurden, die den Ablauf der Proteste einerseits aktivierten, andererseits aber auch kontrollierten. Ebenso wie es Maeße (2010) für die Bologna-Reform diagnostiziert, wurden die AkteurInnen der Proteste also nicht im Sinne eines Drehbuchs angeleitet. Vielmehr dirigierten sie sich durch selbst artikulierte Aufforderungen.

Die Subjektivierungsangebote, die den Protestierenden nahe gelegt wurden, überschneiden sich also auch zum Teil mit jenen Formen gewünschter Subjektivität, die mit der Implementierung der Bologna-Reform an den Hochschulen einhergehen: Aktiv, flexibel, eigenverantwortlich und eigenständig zu sein, bestimmen die Anrufungen der Proteste an ihre AkteurInnen, und ihre Organisationsform beförderte und ermöglichte eine dermaßen konzipierte Subjektivität der AkteurInnen. So stellt ein AutorInnenkollektiv (*Academy of Refusal*) der *unibrennt*-Bewegung fest, dass die Gründung von weit mehr als hundert unabhängigen und autonom agierenden Arbeitsgruppen bezeugt, wie groß das Bedürfnis der AkteurInnen der Proteste nach „selbstbestimmten Leben, Lernen und Arbeiten“ sei. (Vgl. *Academy of Refusal* 2010: 209f.) Während Hiesberger in seiner Auseinandersetzung zum politischen Verständnis der Protestbewegung postuliert, dass die aus der Organisationsstruktur resultierende Flexibilität der AkteurInnen „nichts mit jener am Arbeitsmarkt beständig eingeforderten Flexibilität“ zu tun hätte, sondern es den Protestierenden ermöglichte zu „freien Mitarbeiter_innen‘ der Bewegung“ zu werden, wenden die AutorInnen des Kollektivs *Academy of Refusal* ein, dass sich auch die Wissensbestände und damit auch die Techniken, die innerhalb der Protestbewegung hervorgebracht werden, nicht „gänzlich von marktwirtschaftlichen Aneignungsinteressen isolieren“ lassen (*Academy of Refusal* 2010: 210): „In ausgeprägter Kausalität steigern die AktivistInnen ihren Wert als Humankapital durch im antikapitalistischen Feld erworbene *soft skills*“ (ebd.). Es kann angenommen werden, dass sich die AkteurInnen der Proteste also sowohl auf Wissensbestände und Regierungstechniken beziehen, die sie im Rahmen der aktuellen Gouvernamentalität der Hochschulen erworben haben, als auch die Wissensbestände und Regierungstechniken, die sie im Zuge der Proteste geübt haben, außerhalb der Proteste, im Sinne der eigenen Selbstoptimierung anwenden können.

Bezüglich der Wissensbestände, Technologien und Anrufungen der Protestbewegung kann zusammenfassend festgestellt werden, dass diese sich an zahlreichen Punkten mit den Regierungstechniken aktueller Hochschulgouvernamentalität überschneiden. An dieser Stelle wurde jedoch das Augenmerk insbesondere auf jene Regierungstechniken der Proteste gelegt, die Merkmale und Kennzeichen aktueller Regierungsrationalität der

Hochschulen aufweisen. Es wurde also geklärt welche Überschneidungen sich zwischen jenen Techniken des Regierens, auf die sich die Protestbewegung bezieht und jenen Techniken der Hochschulgouvernementalität feststellen lassen. Daran anschließend sollen zu Beginn des nächsten Kapitels hauptsächlich jene Regierungstechniken der Proteste besprochen werden, die einen Unterschied zur gängigen Regierungsrationalität gegenwärtiger Hochschulpolitik darstellen und dabei jene Ansatzpunkte ermittelt werden, die auf eine kritische Praxis im Sinne Foucaults verweisen.

3.3 Wiederholung, Transformation, Kritik – Studierendenproteste im Fokus kritischer Praxis

Die Analyse der Rationalität der Studierendenproteste hat gezeigt, dass die *unibrennt*-Bewegung in ihrem Bestreben, der autoritativen ‚top down‘-Politik der Universitäten etwas entgegen zu setzen, auf Regierungstechniken und Subjektivierungsnormen zurückgegriffen hat, die sich zwar wesentlich von kontrollierenden und disziplinierenden Techniken unterscheiden, jedoch in ihrem Fokus auf die Selbstbestimmung und Eigenverantwortung der Subjekte zahlreiche Überschneidungen mit Regierungstechniken aufweisen, die für die Rationalität neoliberaler Politik kennzeichnend sind. Die Problematik – sich dezidiert gegen neoliberale Selbsttechniken zu positionieren und zugleich von diesen im eigenen Handeln vereinnahmt zu werden und sie zur Effizienzsteigerung der Bewegung zu nutzen – wurde, wie schon festgestellt, auch innerhalb der Bewegung problematisiert.

Trotz (oder gerade auch aufgrund) dieser Reflexion hinsichtlich neoliberaler Steuerungselemente innerhalb der Bewegung, kritisierten Studierendenproteste sowohl aus hochschul- als auch aus gesellschaftspolitischer Perspektive die Dominanz und die Auswirkungen neoliberaler Politik und postulierten in ihrer Organisationsform einen Unterschied hinsichtlich neoliberaler Regierungsrationalität zu machen. Die Proteste wurden selbst als Ort verstanden, an dem die Forderungen der Bewegung im kleinen Rahmen schon gelebt wurden. So schreibt Alex Illic:

„So viel mehr als viele vorher zu träumen wagten, scheint also bereits erschaffen: Eine Uni ohne das Ziel der Verwertung, an der jede und jeder teilnehmen kann, wie sie ist und wie er denkt; studieren aus der Motivation der eigenen Neugier heraus; selbstbestimmtes Lernen ohne Stress; Lesen, Reden, Zuhören und ein beständiges Suchen nach Antworten auf Fragen, die das Leben von sich aus stellt“ (Illic 2010: 199).

Auch FM4 Redakteur Martin Blumenau twitterte während der Proteste eine Frage, die einen Hinweis darauf gibt, dass es der *unibrennt*-Bewegung punktuell tatsächlich gelungen ist, ihr Verständnis von *freier Bildung* in die Tat umzusetzen: „wieso schafft die uni das, was der protest vorimprovisiert, nicht - livestream aus vollen hörsälen!?“²⁸ Diese Frage bestätigt die Selbstbeschreibung der Proteste durch Illic als einen Ort, an dem die (stellenweise noch so vagen) Forderungen der Bewegung bereits vorgelebt wurden: Freier Zugang zu Bildung – trotz erheblichem Platzmangel im Audimax, wie in diesem Falle.

Im letzten Abschnitt dieser Arbeit geht es um die Bearbeitung der Frage, ob im Rahmen der Studierendenproteste 2009 eine Transformation (neoliberaler) Regierungstechniken zu erkennen ist und inwiefern die Beachtung des ambivalenten Charakters foucaultscher Kritik eine Rolle dabei spielt, diese Transformationen erfassen zu können. In einem ersten Schritt möchte ich, wie schon gesagt, jene Unterschiede und Überschneidungen skizzieren, die sich bei einer Gegenüberstellung der Regierungsrationalität der Hochschulen und jener der Proteste für mich gezeigt haben. Die folgenden Fragen gilt es wiederum anlehnend an Bröcklings Genealogie der Subjektivierung zu beantworten: *Wie unterscheiden sich die Wissensbestände, Technologien und Anrufungen, die bezüglich der Protestbewegung diagnostiziert wurden, von jenen aktueller Hochschulpolitik? Wo finden sich Verschiebungen und Begrenzungen (vgl. Foucault 1992: 12) in jenen Techniken des Regierens, auf die die Protestbewegung zurückgreift, im Vergleich zu Regierungstechniken aktueller Hochschulpolitik?* Es gilt im Folgenden also nach jenen Regierungstechniken der Proteste zu suchen, an denen sich ein Unterschied zu den Techniken gegenwärtiger Regierungsrationalität der Hochschulen manifestiert, und zu überprüfen, ob eine

²⁸ <https://twitter.com/#!/martinblumenau/status/5201340151> (Abgerufen am 6.2.2012)

Wiederholung der Regierungstechniken aktueller Hochschulen im Zuge der Studierendenproteste nur auf eine Vereinnahmung der Proteste durch die gegenwärtigen gouvernementale Rationalität verweist, oder ob gerade in der Adaption der hochschulpolitischer Regierungstechniken durch die Protestbewegung ein zentrales Moment kritischer Praxis im Sinne Foucaults ausgemacht werden kann.

Im folgenden Abschnitt werde ich nun *erstens* versuchen, anlehnend an die Merkmale der *Konsenstechnokratie* der Bologna-Reform, eine mögliche Transformation gegenwärtiger Regierungstechniken zu veranschaulichen und die eben skizzierten, forschungsleitenden Fragen zu beantworten. *Zweitens* geht es darum – die in dieser Arbeit erarbeiteten Charakteristiken kritischer Praxis resümierend – zu überprüfen, inwiefern die Transformationen gegenwärtiger Regierungstechniken im Rahmen der Studierendenproteste als Kritik im Sinne Foucaults interpretiert werden können, beziehungsweise wie diese Transformationen aus der Perspektive kritischer Praxis verstanden werden können. In einem *dritten* Argumentationsschritt wird noch einmal die Bedeutung einer produktiven Anerkennung des ambivalenten Charakters foucaultscher Kritik aufgegriffen und am Beispiel der exemplarischen Analyse der Studierendenproteste besprochen werden.

Transformationen gegenwärtiger Regierungstechniken – eine exemplarische Analyse

Im ersten Abschnitt dieses Kapitels wurde die Bologna-Reform als ein zentrales Steuerungselement der Hochschulgouvernementalität verstanden, als ein spezifischer Macht-Wissen-Komplex, den Jens Maeße (2010) als *Konsenstechnokratie* titulierte. Der Autor eruiert vier Merkmale (vgl. ebd.: 122f.), die für das zentrale Steuerungselement gegenwärtiger Hochschulpolitik charakteristisch sind:

- 1) Das Postulat eines *Konsens*, der das *was*, *wer* und *wie* politischer Entscheidung unsichtbar macht.

- 2) Die Förderung technokratischer BildungsexpertInnen, die für die konzeptionelle Durchführung der Reform und die Interpretation ihrer Programmatik zuständig sind.
- 3) Die Hervorbringung einer spezifischen Subjektformation: das kreative Subjekt.
- 4) Der Modus *zirkulierender* Verantwortung, der die Verantwortung für die Umsetzung der Reform immer wieder unterschiedlichen AkteurInnen zuspielt.

Um eine Wiederholung und eventuelle Transformation der Regierungstechniken konkreter darstellen zu können, möchte ich diese Charakteristiken aufgreifen, die im Abschnitt 3.1 genauer dargestellt wurden. Mit Maeße wurde schon postuliert, dass vor allem das *kreative Subjekt*, als bedeutende Subjektivierungsnorm sowohl des Bologna-Prozesses, als auch der Studierendenproteste gelten kann. Meine These ist, dass sämtliche Merkmale der Konsenstechnokratie, die Maeße im Zuge seiner Diskursanalyse der Bologna-Reform diagnostiziert hat, dazu geeignet sind, die Überschneidungen aber auch die Unterschiede und Transformationen der Regierungstechniken der Bologna-Reform und der Studierendenproteste zu veranschaulichen. Am Beispiel der Wiederholung und/oder Veränderung dieser Merkmale soll gezeigt werden, wie eine Transformation hochschulpolitischer Regierungstechniken im Rahmen der *unibrennt*-Bewegung unternommen wurde, die meines Erachtens – und auch dies gilt es noch genauer zu belegen – als kritische Praxis im Sinne Foucaults verstanden werden kann.

1) *Konsens*: Im *Gegensatz* zur Strategie der Bologna-Reform, konstituieren die Proteste keinen „transzendentalen Ort“, auf den sich sämtliche AkteurInnen scheinbar beziehen müssen, wie dies Maeße für Bologna diagnostiziert. (Vgl. Maeße 2010: 122) Die Entscheidung für die Besetzung der Hörsäle, die inhaltliche Begründung und die organisatorische Umsetzung der Proteste war Gegenstand der Debatte in den Arbeitsgruppen und im Plenum der Bewegung. Wie die Beschreibung der Proteste gezeigt hat, trug die *unibrennt*-Bewegung ihre Pluralität und ihre Widersprüchlichkeiten ganz bewusst nach außen. Nicht nur über den konkreten Ablauf und die inhaltlichen Forderungen wurde debattiert, sondern auch ob die Besetzung und der Protest

grundsätzlich durchzuführen ist. Bei der Bologna-Reform steht hingegen die „Tatsache der Entscheidung“ (ebd.) grundsätzlich nicht zur Debatte.

Durch die vielfach verhandelte und auch im Forderungskatalog manifestierte Pluralität der Protestbewegung lässt sich hier also weniger ein nach außen getragener Konsens, wie im Falle der Bologna-Reform, sondern eher ein nach außen getragener *Dissens* beobachten. Dies ist, zumindest was den Konsens-Aspekt der Konsenstechnokratie betrifft, ein Beispiel für eine zentrale Unterscheidung, die die Proteste gegenüber der hochschulpolitischen Regierungsrationalität machen. Das strategische Instrument des Konsenses wird jedoch nicht vollständig abgewiesen. Ein wesentlicher Aspekt des postulierten Konsenses ist, so Maeße, das Unsichtbarmachen des *Wers* politischer Entscheidungen. Die Protestbewegung zeigte sich zwar von einem nach außen getragenen Dissens geprägt, verschleierte aber, ebenso wie der Bologna-Prozess, das *Wer* politischer Handlungen und VerantwortungsträgerInnen. Die Entscheidung, keine fixen SprecherInnen für die Anliegen der Proteste nach außen und keine Delegierten für die internen Entscheidungsprozesse zu bestimmen, sondern dem Rektorat, der Presse und der Politik immer neue AkteurInnen zu präsentieren war aus strategischer Perspektive der Proteste in verschiedenster Hinsicht zielführend. Wenn also das Augenmerk auf die Frage nach dem *Wer* der Proteste gerichtet wird, lassen sich durchaus Übereinstimmungen zwischen den Strategien von Bologna und der *unibrennt*-Bewegung finden. Auf diese Übereinstimmungen (und auch auf darauf folgende Unterschiede) wird in der Diskussion der vierten Charakteristik der Konsenstechnokratie – der zirkulären Verantwortung – noch genauer eingegangen werden.

2) Das zweite Merkmal der Konsenstechnokratie – die Subjektformation technokratischer BildungsexpertInnen – ist jene der vier Charakteristiken der Konsenstechnokratie, am Beispiel derer sich die Regierungsstrategie der Studierendenproteste am schärfsten von jener der Bologna-Reform unterscheidet. Vor allem die demokratische Form der Basisdemokratie, die dezidiert nicht am institutionellen und repräsentativen Modell universitärer Organisationsstrukturen ausgerichtet ist, widerspricht der Etablierung einer technokratischer StellvertreterInnenpolitik, in der – wie dies Maeße für Bologna

diagnostiziert – BildungsexpertInnen für „technische und konzeptionelle“ (Maeße 2010: 122) Fragen der Reform zuständig sind. Zwar bieten auch die im letzten Kapitel kurz angesprochenen Forderungen und Inhalte der Proteste einigen Raum für unterschiedliche Interpretationen. Da jedoch, wie zuvor ausgeführt wurde, im Rahmen der Proteste kein Konsens über den Inhalt und das *Warum* der Proteste postuliert wurde und die Widersprüchlichkeit der Inhalte und Kontroversen innerhalb der Bewegung aus Prinzip nicht vertuscht werden mussten, führte die Pluralität und Unklarheit der Inhalte der *unibrennt*-Bewegung hauptsächlich zu jener *zweiten* Subjektformation, die Maeße als Produkt der Bologna-Programmatik eruiert.

3) Die Subjektivitätsnorm, die die Bologna-Reform durch ihre abstrakt verfassten Programmatiken hervorbringt, evoziert einen Kreativitätszwang, dem die ausführenden Subjekte der Reform unterliegen und erzwingt eine in gewisser Weise anarchische Umsetzung der Reformen. Die Parallelität zu den Studierendenprotesten liegt in diesem Falle auf der Hand und auch Maeße verweist in seinem Beitrag auf diesen Zusammenhang. (Vgl. Maeße 2010: 122) Nicht nur die in dieser Arbeit unternommene Skizze des chaotischen Beginns der Proteste, auf den sich auch der Autor bezieht, sondern auch ihr weiterer Verlauf, die weit gefassten inhaltlichen Positionen und organisatorischen Vorgaben, verlangten den Teilnehmenden der *unibrennt*-Bewegung ein hohes Maß an Kreativität und Spontaneität im Protestalltag ab. Ob und wie Aktionen zustande kamen, lag alleine in der Verantwortung einzelner Personen oder Gruppen. So schreiben Asenbaum et al. (2010) in ihrem Beitrag in der Zeitschrift *Perspektiven*: „Ein guter Teil der Aktionen kam zufällig und spontan zustande, weil jemand gerade zu einer bestimmten Zeit am richtigen Ort eine Idee hatte und die dann auch umsetzen wollte“ (ebd.: 2).

Wie schon analysiert worden ist, verweist die Subjektformation der Studierendenproteste in mehrerer Hinsicht auf die subjektive Idealfigur neoliberaler Gouvernamentalität und auch die Herausbildung einer *kreativen* Subjektformation entspricht der neoliberalen Regierungsrationalität, Selbsttechniken zu fördern, mit denen sich Subjekte möglichst effizient im Sinne des aktuell dominanten Regierungsregimes selbst steuern. Ein zentraler

Unterschied, der sich meines Erachtens bezüglich der Subjektformation der Studierendenproteste im Gegensatz zu jener gewünschten Subjektivität der Bologna-Reform ausmachen lässt, ergibt sich, wenn Foucaults Überlegungen zum Subjekt und der Macht wieder aufgenommen werden, wie sie im Abschnitt 2.2 dieser Arbeit dargestellt wurden. Foucault beschreibt die Wirkungsweise gegenwärtiger Machtverhältnisse unter anderem als eine *individualisierende Taktik, die das Individuum absondert, es von anderen abschneidet und das Gemeinschaftsleben spaltet*. Auch anlehnend an Butler wurde die gesellschaftliche Entwicklung, den Individualismus zu stärken und durch die These eines vereinzelter und narzisstischen Subjekts zu untermauern, als Strategie gegenwärtiger Machtverhältnisse ausgemacht.

Ich möchte an dieser Stelle Lina Dokuzović und Eduard Freudmanns (2009) Auseinandersetzung mit den Perspektiven der Veränderungen im Zuge der Proteste aufgreifen, um zu veranschaulichen, wie sich die Protestierenden darum bemühten durch ihre Organisationsstruktur der gerade skizzierten Subjektivierungsform ein anderes Verständnis von Subjektivität entgegenzusetzen. Anschließend an Foucault ist das Subjekt mit der Fähigkeit ausgestattet den Blick auf die Bedingungen seines *Seins* zu richten und jene Machtverhältnisse in Frage zu stellen, die auf das Innerste des Subjekts zielen um ihm eine bestimmte Form der Individualität aufzuzwingen. Die Funktion der kritischen Praxis Foucaults ist durch eben jenen Vorgang bestimmt, in dem das Subjekt nach jenen Machtverhältnissen fragt und diese auch in Frage stellt, die die Möglichkeiten und Grenzen seiner Subjektivität bestimmen. Dokuzović und Freudmann stellen fest, dass im Rahmen der Studierendenproteste nicht nur die aktuellen Studienbedingungen problematisiert wurden, sondern grundsätzlich die gegenwärtige Dominanz neoliberaler Subjektivität thematisiert und kritisiert worden ist:

„They have rather been dominated by demands, criticism and claims that go beyond the immediate context of education and universities, expanding to the identification of how the neoliberal capitalist market logic has infiltrated all parts of life, commodifying and isolating them through racist and sexist policies of exclusion, deteriorating the very collectivity the protests have aimed to establish“ (ebd.).

Die AutorInnen attestieren den Protestierenden also, sich gegen jene zuvor beschriebene, dominante Form neoliberal angestrebter Subjektivität zu richten und verweisen auf den *kollektiven Charakter*, der die Proteste geprägt habe. Bezüglich der Proteste an der Akademie der bildenden Künste stellen sie fest, dass die Studierenden „at the moment when they joined to collectively resist the structure“ (ebd.) damit aufgehört hätten, sich und andere darin zu schulen, wie sie sich besser individualisieren können, um innerhalb der Kulturindustrie zu Idealbildern eines neoliberalen Arbeitsmarktes zu werden. (Vgl. ebd.) Der Begriff der Kollektivität, der für die AutorInnen offensichtlich eine entscheidende Rolle spielt, um den Unterschied zu beschreiben, den die Proteste gegenüber neoliberalen Subjektivierungsangeboten markierten, gewinnt an Gestalt, wenn in den Blick genommen wird, in welcher Art und Weise die Protestbewegung mit der Frage sozialer und gesellschaftlicher *Verantwortung* umgegangen ist. Dokuzović und Freudmann verweisen auf eine Spezifität der Plena der Proteste, im Rahmen derer auch Menschen ohne ausgesprochenes Talent zu sprechen die Bühne eingenommen hätten. Die Möglichkeit sich zu äußern – ohne in bestimmter Art und Weise dafür qualifiziert sein zu müssen – sei ein erster Schritt bezüglich einer Abgrenzung gegenüber einer Gesellschaft, die durch Ungleichheit und Ausschluss geprägt ist. Die AutorInnen erkennen jedoch durchaus die Ambivalenz, die dieser Umgang mit Sprache mit sich bringt: „[It] has two potentialities [...] – that of educating better managers and that of creating a decentralized structure of democratic discussion and representation“ (ebd.; Einfügung A.W). Und auch auf die Tatsache, dass es einigen Menschen überhaupt nicht möglich war, an den Protesten teilzunehmen, weil sie aufgrund ihrer sozialen Situation nicht die zeitlichen oder finanziellen Ressourcen hatten, wird von den AutorInnen hingewiesen. Der Versuch einer Einbeziehung *aller* Beteiligten der Proteste – auch jener die es aufgrund sozialer Ressourcen grundsätzlich schwerer haben an politischen Prozessen teilzunehmen – lässt sich dementsprechend erstens nicht jenseits des Aspekts denken, dass damit auch der Ausbildung neoliberaler Selbsttechniken Vorschub geleistet wird. Zweitens muss trotz allem Bemühen, die Teilnahme an den Protesten möglichst vielen Menschen zu ermöglichen, anerkannt werden, dass die Lebensrealität vieler StudentInnen und Lehrenden nicht kompatibel mit den Anforderungen der *unibrennt-*Bewegung an ihre AkteurInnen war.

Trotz dieser Einschränkungen verweist die Achtsamkeit gegenüber den Ausschlussmechanismen der Proteste auf das Bemühen, der Frage nach kollektiver Verantwortung einen zentralen Stellenwert zukommen zu lassen. Sowohl inhaltlich als auch praktisch wurde der Herausforderung, den Bedürfnisse aller TeilnehmerInnen der Proteste nach Partizipation und Sicherheit zu entsprechen, viel Platz innerhalb der *unibrennt*-Bewegung eingeräumt. Soweit wie möglich, wurden basale Grundbedürfnisse gedeckt. So ermöglichte beispielsweise die AG Volksküche und die AG Versorgung, dass Mahlzeiten auf Basis freiwilliger Spenden für alle TeilnehmerInnen zu Verfügung standen. Es wurden Hörsäle besetzt, die alleine für das Schlafen und Ausruhen genutzt wurden und Frauenräume gegründet, die einerseits frauenspezifischen Debatten dienten, andererseits Sicherheit vor sexuellen Übergriffen – vor allem in der Nacht – bieten sollten. Im *Glossar der Gegenwart* (Bröckling et.al 2004) wird ein spezifischer Umgang mit *Sicherheit* skizziert, der als beispielhaft für den Umgang mit Sicherheit im Sinne neoliberaler Regierungsrationalität gelten kann. Das Bedürfnis der Menschen nach Sicherheit ist, so Tom Holert in seinem Beitrag, mit der „Selbstwahrnehmung als gesellschaftlich einbeziehungsweise ausgeschlossenes Individuum“ (Holert 2004: 249) verbunden. Das neoliberale Spiel mit der Sicherheit gestaltet sich nun dergestalt, dass Individuen eine ständige Bedrohung vermittelt wird, „in Zonen und Zirkularitäten der Unsicherheit abzustiegen“ und sie darum bemüht sind, die Voraussetzung für die Teilhabe an „Sicherheitsgemeinschaften“ (ebd.: 249f.) unter allen Umständen zu erfüllen. Im Zuge der Studierendenproteste lässt sich nun eine Negation jener neoliberalen Logik finden, in der Voraussetzung und Bedingungen zu erfüllen sind, um soziale Sicherheiten in Anspruch nehmen zu können. Jede Person, die es schaffte an den Protesten teilzunehmen, hatte einen *bedingungslosen* Anspruch auf sämtliche Sicherheiten, die die Proteste anbieten konnten. Der Umgang der Proteste mit den zahlreichen Obdachlosen, die die besetzten Räume an der Universität Wien gegen Ende der Proteste zusätzlich zu den Studierenden bewohnten, ist ein Beispiel dafür, wie die Protestbewegung ihre kollektive Verantwortung vor den Imperativ der Effizienz stellte. Die Entscheidung, eine Gruppe, die am äußersten Rand der Gesellschaft steht und für die Bewegung ein mehr an Arbeit und zu lösenden Alltagsproblemen bedeutete, nicht der Räumlichkeiten zu verweisen, sondern ihnen das Recht zuzusprechen, die basale Versorgung der Proteste in Anspruch zu nehmen, zeigt,

wie ernst es der Bewegung in ihrem Anspruch war, kollektiv Verantwortung zu übernehmen – und dies nicht nur aufgrund der eigenen Interessenslage.

Ein zentraler Slogan der *unibrennt*-Bewegung: „Unsere Uni!“ bedeutete also nicht nur, dass die Studierenden und Lehrenden bessere Betreuungs- und Arbeitsverhältnisse und ein Mehr an demokratischer Mitbestimmung für sich *selbst* einforderten, sondern trug einen kollektiven Impetus mit sich, der – zumindest versuchsweise – andere gesellschaftliche Gruppen miteinschließen wollte.

Resümierend kann festgestellt werden, dass die Studierendenproteste, ebenso wie dies bei der Bologna-Reform der Fall ist, eine Formation kreativer Subjektivität evoziert. In ihrem Anspruch kollektiv Verantwortung für sich und für andere zu übernehmen und sozialer Sicherheit den Vorzug gegenüber effizienten Handlungen und rationalen Entscheidungen zu geben, markieren sie jedoch einen zentralen Unterschied gegenüber neoliberal konnotierter Kreativität, die sich, so Bröckling in seinem Beitrag im *Glossar der Gegenwart* zum Stichwort *Kreativität*, gerade dadurch auszeichnet, dass sie „privatisiert und individualisiert“ (Bröckling 2004: 142) ist. Im Gegensatz dazu kann im Rahmen der Proteste von einer kollektiven Kreativität gesprochen werden, weil sie unter dem Vorzeichen sozialer Verantwortung zum Einsatz kam. Die Gestalt dieser kollektiv übernommenen Verantwortung der Protestbewegung, die auch die Subjektivitätsnorm der Proteste entscheidend geprägt hat, wird in der Auseinandersetzung mit der vierten Charakteristik der Konsenstechnokratie nun abschließend noch genauer ausgeführt.

4) Bezüglich des Umgangs mit Verantwortung im Rahmen der Studierendenproteste muss, ebenso wie dies bei der Konsenstechnokratie der Bologna-Reform der Fall ist, betont werden, dass trotz der partiellen Ausblendung der VerantwortungsträgerInnen, dies nicht bedeutet, dass Verantwortung zur Gänze „ausgeschaltet“ werden könnte. (Vgl. Maeße 2010: 123) An Stelle einer „institutionellen Verantwortung“ tritt die „zirkuläre Verantwortung“ (ebd.), die von den AkteurInnen verlangt, sich immer wieder neu zu orientieren. Die Gegebenheit einer ständig geforderten Neuorientierung bestätigt sich in der zuvor unternommenen Beschreibung der Proteste. Im Falle der Bologna-Reform führe

dieser Verantwortungsmodus, so Maeße, eine Steuerungstechnik ein, die „diszipliniert [...] ohne einen Verantwortungsträger explizit sichtbar machen zu müssen“ (ebd.: 124) und gerade dieser Umstand ermögliche die Entstehung eines Konsens, der nicht überprüfbar und nicht zu hinterfragen ist. (Vgl. ebd.)

Lina Dokuzović und Eduard Freudmann (2009) beschreiben die Zirkulation der Verantwortung im Zuge der Proteste am Beispiel der wechselnden RepräsentantInnen der Bewegung. Der Repräsentationsmodus einer „consistent rotation of speakers“ habe zu einer „direct communication“ geführt. Die politische Auseinandersetzung mit den GesprächspartnerInnen war durch dieses Rotationsprinzip von „emancipatory speech acts“ gekennzeichnet, da sie sich vom gängigen politisch-repräsentativen Diskurs mit stabilen und wiedererkennbaren FürsprecherInnen abhoben.²⁹ Dadurch gelänge es den Protestierenden einerseits sich gegenüber der dominanten Weise des Sprechens in gegenwärtigen Machtverhältnissen zu positionieren. Andererseits erwies sich diese Technik politischer Kommunikation als wirkvolles Mittel um politische VertreterInnen zu verwirren. So schreiben Dokuzović und Freudmann:

„The fact that the protests have not been led by individuals elected through procedures of representative democracy and have not been associated with parliamentary parties, left politicians, such as deans or the Minister of Science and Research perplexed, not knowing how to handle the protests“ (ebd.).

Der dezentrale Umgang mit Verantwortung wäre überdies für die erfolgreiche Durchführung vieler Protestaktionen mitverantwortlich gewesen. (Vgl. ebd.)

Die Zirkulation der VerantwortungsträgerInnen wirkt im Falle der Protestbewegung also nicht disziplinierend mit dem Ziel einen Konsens zu postulieren, sondern verkörpert den schon angesprochenen Dissens der Bewegung. Die Zirkulation der SprecherInnen führte zwar dazu, dass nicht einzelne Individuen für die Inhalte und Aktionen der Proteste zur

²⁹ Der Beitrag von Dokuzović und Freudmann (2009) macht nicht deutlich, ob die AutorInnen das emanzipatorische Potential des Sprechaktes im Rotationsprinzip oder im „mechanism of the act of speaking“ begründen. Da eine Anbindung an die Sprechakttheorie von den AutorInnen nicht expliziert wurde, wird das mögliche emanzipatorische Potential an dieser Stelle im Rotationsprinzip der SprecherInnen der Proteste verortet.

Verantwortung gezogen werden konnten. Kritische Äußerungen oder Einsprüche gegenüber den Protesten selbst, wurden dadurch jedoch nicht unterbunden.

Die kritische Praxis der Studierendenproteste

Lässt sich nun anschließend an die unternommene Analyse der Gegenüberstellung gegenwärtigen Rationalität der Hochschulpolitik und der Rationalität der Studierendenproteste eine Transformation hochschulpolitischer Regierungstechniken im Rahmen der *unibrennt*-Bewegung feststellen? Die Suche nach Verschiebungen und Überschneidungen der Charakteristiken der Konsenstechnokratie im Rahmen der Proteste wurde in dieser Arbeit unternommen, um zu überprüfen wie und ob sich die im zweiten Kapitel dieser Arbeit theoretisch postulierte Verhaltensmöglichkeiten des Subjekts, Regierungstechniken in sich zu wenden, um sie schlussendlich als kritisches Instrument gegenüber der aktuellen Regierungsrationalität zum Einsatz zu bringen, am Beispiel einer gesellschaftskritischen Bewegung manifestieren lassen. Wie in der Einleitung dieser Arbeit argumentiert wurde, verstehe ich die Studierendenproteste 2009 als eine Suchbewegung in der AkteurInnen darum ringen, was gesellschaftspolitisch unter Bildung verstanden werden kann, und in deren Rahmen Abweisungen gegenüber aktuellen Regierungstechniken artikuliert wurden.

Die Analyse der Rationalität aktueller Gouvernamentalität der Hochschulen und der Regierungsrationalität der Proteste hat gezeigt, dass die Organisationsform – das *wie* der Proteste – mit einer Vielzahl neoliberaler Techniken agiert. Diese Gegebenheit ist durch die Protestbewegung zum Gegenstand ihrer Kritik gemacht worden. Überdies hat die zuvor unternommene Analyse der Charakteristiken der Konsenstechnokratie gezeigt, dass neoliberale Techniken im Rahmen der Bewegung transformiert wurden. So lassen sich hinsichtlich der Charakteristiken *des Konsenses*, *der kreativen Subjektformation* und der *zirkulären Verantwortung* Transformationen feststellen, die die Techniken der Bologna-Reform widerspiegeln, diese jedoch auch zentral verändern.

So nützen die Proteste die Verschleierung des *Wer* der Verantwortung nicht, um einen Konsens zu postulieren und damit auch Einspruch und Kritik zu unterbinden. Im Rahmen

der Proteste dient das Unsichtbarmachen des *Wer* gerade der Betonung des eigenen Dissens, der sich innerhalb der Bewegung bezüglich ihrer Organisation und ihrer inhaltlichen Positionen ergeben hatte. Grundsätzlich lässt sich im Umgang mit Verantwortung im Rahmen der Proteste eine entscheidende Transformation der Regierungstechniken der Bologna-Reform feststellen. Die Zirkulation der VerantwortungsträgerInnen wurde zwar ebenso wie bei Bologna als strategisches Instrument angewandt, jedoch funktional im Sinne der Protestbewegung transformiert.

Bezüglich der kreativen Subjektformation der Proteste lässt sich schlussfolgern, dass zwar durch die Proteste eine gegenwärtig stark neoliberal besetzte Eigenschaft – die Kreativität – gefördert und den Subjekten auch abverlangt wurde, die Funktionsbestimmung dieser Selbsttechnik jedoch in gewisser Weise konträr zu neoliberalen Regierungsstrategien gewendet wurde und unter anderen Bedingungen zum Einsatz kam. Indem das *kreativ sein* an die Aufforderung, sozial verantwortlich zu handeln, gekoppelt und außerdem nicht durch die Drohung sozialer Unsicherheit im Falle eines Ausbleibens der Kreativität erzwungen und begleitet wurde, markiert die Anrufung des kreativen Subjekts der Proteste einen signifikanten Unterschied zu jener neoliberal besetzten Selbsttechnik der Kreativität. Sie fungierte weniger als individualisierende Taktik, sondern richtete sich gegen jenen Modus der Macht, der mit Foucault in dieser Arbeit als *Regieren durch Individualisieren* bezeichnet worden ist.

Um die Transformationen gegenwärtiger Regierungstechniken im Rahmen der Studierendenproteste 2009 aus der Perspektive kritischer Praxis interpretieren zu können, soll nun also in einem ersten Schritt, die in dieser Arbeit vollzogene Auseinandersetzung mit dem foucaultschen Verständnis von Kritik resümiert werden, um sie in einem zweiten Schritt mit der unternommenen Analyse der Studierendenproteste in Verbindung zu setzen.

Mit Foucault eröffnet sich der Problemhorizont kritischer Praxis in Form der Frage: *Wie nicht dermaßen regiert werden?* Foucaults Fragestellung verweist nicht nur darauf, dass der Autor seinen Kritikbegriff zugleich als *Gegenstück* und *Partnerin* der Regierungskünste

konzipiert, sondern eröffnet auch einen *strategischen* Modus der Kritik. Die Strategie kritischer Praxis besteht nicht darin, den einzig möglichen Weg, die einzig richtige Definition der Kritik ergründen zu wollen. Die kritische Praxis zielt nicht darauf ab, ihre Gegenstände zu bewerten. Sie strebt nicht nach einem Urteil oder einer epistemologischen Gewissheit, sondern operiert im Sinne *beschränkter Allgemeinheit*. Denn anschließend an das foucaultsche Kritikverständnis geht es gerade darum, anscheinend unverrückbare Machtverhältnisse in den Blick zu nehmen und danach zu fragen, welche Macht-Wissen-Verschrankungen dazu führen, dass bestimmte Strukturierungsweisen der Welt zu Tatsachen stilisiert und andere Wege der Ordnung ausgeschlossen werden. Da die foucaultsche Kritik also keinen neuen Wahrheitsanspruch behaupten möchte, bedarf sie immer eines *fiktionalen Momentes*. Sie bleibt ein Experiment und ein unabschließbarer Prozess mit dem immer wieder von neuem zu beginnen ist. Ein weiterer Grund, die kritische Praxis als strategisch zu bezeichnen, liegt in der Rolle, die sie im Rahmen gesellschaftlicher Machtverhältnisse einnehmen kann, die einer ständigen Wiederholung bedürfen. Bezüglich der ständigen Beweglichkeit der Akzeptabilitäten findet die Kritik ihren Einsatzpunkt nicht nur in ihrer *prozesserhaltenden* Rolle (der/die KritikerIn ist immer auch selbst in jenes Feld involviert, dass sie kritisieren möchte), sondern auch in ihrer *prozessumformenden* Möglichkeit, die eine Umformung des Felds der Kritik denkbar macht.

Schlussendlich soll noch einmal die Rolle des *Subjekts* kritischer Praxis beleuchtet werden. Die Voraussetzung der Macht gründet sich in deren ständiger Wiederholung, die im und durch das Subjekt vollzogen wird. Die Wiederholung der Machtverhältnisse binden das Subjekt nun grundsätzlich an die Macht, (– das Subjekt ist in seinem Gründungsmodus von der Macht abhängig). Die zu vollziehende Wiederholung bietet dem Subjekt jedoch auch die Möglichkeit, die Machtverhältnisse zu verändern. Der Gehalt der Entunterwerfung, die von Foucault als zentrale Funktion kritischer Praxis ausgemacht wurde, findet sich also sowohl in der Fähigkeit des Subjekts, seine Entstehungsbedingungen zu beleuchten und jene Machtbeziehungen in Frage zu stellen, die festlegen was als *wahr* gelten kann und was nicht, als auch in der Möglichkeit, sich in Bezug auf die Regeln gegebener Macht-Wissen-Formationen selbst zu stilisieren.

Die Studierendenproteste 2009 sind in Machtverhältnissen verortet, die durch die Rationalität gegenwärtiger Hochschulpolitik bestimmt werden und deren Regierungstechniken und Anrufungen den universitären Subjekten ein bestimmtes Verhalten, ein bestimmtes Verhältnis zu sich selbst nahelegen. Ein zentrales Indiz, um die Proteste als einen Ort kritischer Praxis im Sinne Foucaults ausmachen zu können, ist das Auffinden jener Momente der Bewegung, in denen dieses Selbstverhältnis in Frage gestellt und eventuell auch der Versuch unternommen wurde, alternative Wege der Subjektivierung zu ergründen. Die Untersuchung der Transformationen der Regierungstechniken der Bologna-Reform im Rahmen der Proteste, hat ergeben, dass vor allem die spezifische Anrufung der Proteste an ihre AkteurInnen, kollektiv und sozial verantwortlich zu handeln, ein subjektives Selbstverständnis hervorgebracht hat, das einen wesentlichen Unterschied zu dem Subjektverständnis neoliberaler Regierungsrationalität markiert. Durch die Transformation der Selbsttechnik der Kreativität richten sich die Proteste, wie schon erläutert, gegen die Machttechnik des *Regierens durch Individualisierens*. Indem die AkteurInnen die Prozesse neoliberaler Subjektivierung in Frage stellen und überdies probieren, ein neues Verständnis des Selbstverhältnisses des Subjekts zu generieren, geraten sie in die Nähe jenes Prozesses, der in dieser Arbeit als *Entunterwerfung* beschrieben wurde.

Angesichts der skizzierten Transformationen im Rahmen der Proteste ist gezeigt worden, dass die Protestbewegung, im Sinne einer *Prozessumformung* neoliberale Techniken und Doktrinen aufgegriffen und diese mit einer anderen Bedeutung versehen hat, wie dies am Beispiel der Transformation der neoliberalen Selbsttechnik des *kreativ seins*, der Steuerungstechnik des Konsenses und der zirkulären Verantwortung veranschaulicht worden ist. Die theoretische Position Butlers, dass die ständige Wiederholung der Machtverhältnisse im Subjekt nicht als geradliniger Akt verstanden werden muss, sondern im Zuge der Wiederholungen Veränderungen initiiert und von statten gehen können, spiegelt sich in der Betrachtung der Studierendenproteste wieder, im Rahmen derer aktivierende Elemente gegenwärtiger Hochschulpolitik zwar übernommen, jedoch in sich gewendet wurden.

Der *spezifische Modus*, in dem die Proteste nach einer alternativen Strukturierungsweise der gegenwärtigen Ordnung der Universitäten fragten, ist überdies signifikant, um die Proteste als kritische Praxis im Sinne Foucaults verstehen zu können. Eine besondere Bedeutung erhält dabei die inhaltliche und organisatorische Beibehaltung eines *Dissens*, der das *Wie* und den Verlauf der Proteste maßgeblich prägte. Indem sich die AkteurInnen während des gesamten Verlaufs der Proteste darum bemüht haben, die Pluralität und Vielfalt der Positionen und Inhalte zu forcieren und nicht einzuschränken, und die Proteste als Ort ständiger Aushandlungen und Diskussionen geprägt waren, konnten sich Positionen, Inhalte und Methoden nicht manifestieren sondern blieben in ständiger Beweglichkeit. Ersichtlich wird dies am Beispiel der Konzeption der Plena der Proteste, die nicht danach ausgerichtet wurden, möglichst effizient entscheidungsfähig zu sein, sondern ein Vorgehen ermöglichten durch das Entscheidungen wachsen, ausprobiert und auch wieder rückgängig gemacht werden konnten. Die Studierendenproteste stellen sich insofern tatsächlich als „praktisch-strategisches Experiment“ (Lüders 2007: 118) dar, bei dem es sich um einen fortwährenden Prozess handelte.

Die Bologna-Reform generiert mittels ihrer spezifischen Verfahrensweise einen allgemeinen Wahrheitsanspruch – um Butlers Wortwahl nochmals aufzugreifen – eine „*conditio sine qua non*“ (Butler 2007: 13), die den von ihr betroffenen AkteurInnen vermittelt, keine Wahl- und Mitbestimmungsmöglichkeiten zu haben. Im Gegensatz dazu gehen die Proteste in ihre Praktiken in fragender Art und Weise vor. Sie behaupten nicht, den einzig richtigen Weg gefunden zu haben und postulieren, indem sie auf der Vielfalt und auch Widersprüchlichkeit ihrer Forderungen beharren, keine endgültige Wahrheit, sondern beschreiben in ihrer Organisationsweise selbst einen Weg, der vorausschickt, wie eine alternative Ordnung der Universitäten aussehen könnte. Ein Teilnehmer der Proteste schließt seine Beschreibung eines typischen Tages während der Proteste mit den Worten: „Da gab’s Tage, wo ich dachte: okay, so könnte die Welt also aussehen!“ (Asenbaum et.al 2010:13) Mit dieser Aussage lässt sich erstens noch einmal darauf verweisen, dass die TeilnehmerInnen ihr Engagement nicht nur der Verbesserung der Hochschulpolitik widmeten, sondern sich als gesamtgesellschaftliches Projekt verstanden. Zweitens deutet die gewählte Formulierung darauf hin, dass die TeilnehmerInnen der Proteste ihre

Vorstellungen einer anderen Gesellschaftsordnung nicht als einen Wahrheitsanspruch postulierten, sondern als eine Möglichkeitsform. Denn die Aussage impliziert, dass die gewählte Praxis der *unibrennt*-Bewegung nur *eine* mögliche ist und schließt damit andere Wege der Organisation nicht aus. Schlussendlich können die Studierendenproteste 2009 als ein Ort kritischer Praxis im Sinne Foucaults verstanden werden, da sie in ihrer Organisationsform keinen in sich geschlossenen Kontrapunkt gegenüber der Regierungsrationalität der Hochschulen darstellten, sondern eine Praxis verkörperten, in der eine soziale Auseinandersetzung um Kriterien einer gelingenden Gegenstrategie gegen die aktuelle Gouvernamentalität der Hochschulen unternommen wurde.

Zur produktiven Anerkennung des ambivalenten Charakters foucaultscher Kritik

Die zuvor beschriebenen Transformationen der Regierungstechniken der Hochschulen im Zuge der Proteste haben gemein, dass sie einerseits Teil gegenwärtig neoliberaler Regierungsrationalität sind, und sich andererseits auch – in transformierter Art und Weise – gegen diese richten können. In dieser Hinsicht erlangt die in dieser Arbeit geforderte Anerkennung des ambivalenten Charakters der Kritik an Bedeutung, denn ein zentraler Fokus der dafür verantwortlich ist, dass Momente kritischer Praxis am Beispiel der Transformationen, die von den Studierendenproteste 2009 vollzogen wurden, überhaupt wahrgenommen werden konnten, ergab sich durch die produktive analytische Berücksichtigung der Gleichzeitigkeit von Regierung und Kritik.

Wenn mit dem theoretischen Rüstzeug Foucaults versucht wird, wie dies im ersten und zweiten Abschnitt dieses Kapitels exemplarisch am Beispiel der gegenwärtigen Hochschulpolitik und den Studierendenprotesten 2009 der Fall gewesen ist, die Regierungsrationalität aktueller gesellschaftlicher Verhältnisse zu eruieren, geraten die Widerstände und kritischen Absetzungsversuche der Subjekte gegenüber dominanten gesellschaftlichen Regierungsrationalitäten nur schwer in den Blick, da neoliberale Regierungstechniken mit jenen Selbsttechniken zusammenfallen, die auch für sozialkritische Positionierungen zentral sind. Der foucaultsche Kritikbegriff ist jedoch auch dadurch charakterisiert, dass Akzeptabilitäten nicht abseits ihrer *Bruchlinien* und

Akzeptanzschwierigkeiten zu untersuchen sind. (Vgl. Foucault 1992: 35) Der kritischen Praxis wird also nicht Genüge getan, wenn sie nicht auch als Instrument gesellschaftlicher Veränderung verstanden wird.

Gegen Ende des zweiten Kapitels dieser Arbeit wurden drei Interpretationsmöglichkeiten neoliberaler Regierungsrationalität aus dem Blickwinkel der foucaultschen Kritik unterschieden: Erstens die Entlarvung bestimmter Selbststeuerungstechniken, die durch freiheitsversprechende Doktrinen dem Subjekt nahe gelegt werden. Zweitens die Perspektive, dass trotz der Funktionalisierung gewisser freiheitsversprechender Anforderungen, diese ihre das Subjekt ermächtigende Wirkung nicht zur Gänze verlieren müssen. Drittens wird durch den Blickwinkel kritischer Praxis eine bestimmte Verhaltensmöglichkeit der Subjekte erkenntlich, die darin besteht, aktivierende Anrufungen und Aufforderungen neoliberaler Regierungsrationalität anzunehmen, in sich zu wenden, um sich den Aufforderungen gegenwärtiger Regierungstechniken zu entziehen. Damit die zweite und dritte Interpretationsmöglichkeit analytisch wie praktisch denkbar werden kann, gilt es, jene Untrennbarkeit von Kritik und Regierung, die in dieser Arbeit verhandelt wurde, als wirkmächtiges Instrument zu verstehen, das kritisches Potential erkennbar macht. Die Wirkungsmacht der Ambivalenz foucaultscher Kritik zeigt sich, wenn sie einerseits dafür genutzt wird, die unauflösliche Verstrickung der Kritik in Machtverhältnisse zu verdeutlichen und andererseits dazu dient das Augenmerk auf jene Bruchlinien zu lenken, an denen Subjekte sich gegenüber Regierungstechniken positionieren und versuchen sie zu transformieren und sich ihnen zu entziehen. Wenn die Verfahren und Möglichkeiten der *Prozessumformung* in den Blick genommen und Machtverhältnisse sowohl in ihrer ermächtigenden als auch einschränkenden Funktion verstanden werden, eröffnet sich ein analytischer Fokus, mit dem auch die Vereinnahmung und Veränderung neoliberaler Regierungstechniken zwecks systemüberschreitender Initiativen analytisch gefasst werden können.

Resümee

In der vorliegenden Arbeit wurde der Versuch unternommen die Frage zu beantworten, *ob sich durch die produktive Anerkennung des ambivalenten Charakters foucaultscher Kritik in erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzungen, eine Ablehnung neoliberaler Regierungsrationalität im Sinne einer Transformation ihrer Regierungstechniken denken lässt.* Anschließend an die unternommenen Analysen kann postuliert werden, dass *vor allem* die der kritischen Praxis inhärente Ambivalenz dazu beiträgt, dass widerständiges und subversives Verhalten gegenüber der aktuellen Gesellschaftsordnung erkennbar wird. In der Einleitung dieser Arbeit wurde die Kritik an herrschenden gesellschaftlichen Strukturen als ein erster Schritt ausgemacht, um gegenläufige Strategien und Handlungsmöglichkeiten gegenüber diesen Verhältnissen zu entwickeln. Ausgangspunkt meiner Arbeit war die Berücksichtigung eines Dilemmas pädagogischer Kritik, nämlich einerseits als rationalisierendes Instrument der Selbstoptimierung vereinnahmt zu werden und andererseits vor die Aufgabe gestellt zu sein, neoliberale Programmatiken in der Pädagogik aufzudecken und zurückzuweisen. Die Auseinandersetzung mit dem ambivalenten Charakter foucaultscher Kritik verweist auf die mögliche Taktik pädagogischer Kritik, den *Transformationen* neoliberaler Regierungstechniken mehr Beachtung zu schenken und sich nicht nur auf deren bloße Abweisung zu konzentrieren. Sich gegenüber den Auswirkungen der Ökonomisierung des Sozialen auf pädagogische Verhältnisse zu artikulieren und eventuell auch Gegenstrategien beziehungsweise Handlungsableitungen für die pädagogische Praxis zu entwickeln, bedeutet aus der Perspektive Foucaults kritischer Praxis zwar auf eindeutige Lösungen und Antworten verzichten zu müssen und immer wieder von Neuen mit dem Experiment kritischer Praxis beginnen zu müssen – dafür geraten jedoch Optionen kritischer Positionierung und subversive Handlungsmöglichkeiten in den Blick, die ohne einer produktiven Beachtung der Ambivalenz von Regierung und Kritik, als Elemente neoliberaler Regierungstechniken interpretiert und somit auch für eine kritische Positionierung unbrauchbar gemacht werden würden.

Die gesellschaftliche Integration der Kritik und überhaupt jener Techniken, die für sozialkritische Positionierungen in Zeiten neoliberaler Gouvernamentalität zentral sind, hat sich auch in der exemplarischen Analyse dieser Arbeit bestätigt. Wenn jedoch aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive deshalb pessimistisch von einer *Trivialisierung der Kritik* gesprochen wird und überhaupt die Wirkkraft neoliberal vereinnahmter Kritik angezweifelt wird, beraubt sich die Pädagogik eines breiten Spektrums an Untersuchungsfeldern und -instrumenten. Die exemplarische Analyse der Studierendenproteste zeigte, dass die Frage, ob Kritik trivial, vereinnahmt und/oder somit wirkungslos ist, nicht pauschal beantwortet, sondern nur durch eine spezifische Analyse und Infragestellung gegenwärtiger Regierungsrationalitäten aufgeheilt werden kann. Wenn die pädagogische Kritik auf Foucault rekurrieren möchte, kann diese Analyse nicht ohne eine (Anerkennung der) Verschränkung von Regierung und Kritik von statten gehen, da erst die von Foucault geforderte „Ereignishaftmachung“ bzw. „Einsichtigmachung“ (vgl. Abschnitt 2.1) besagte Verschränkungen und die damit verbundenen kritischen Potentiale und Transformationen sichtbar machen kann. Die vorliegende Arbeit rekapitulierend, erscheint mir die Frage, ob die pädagogische Kritik als solche vereinnahmt ist, weit weniger interessant, als die Überlegung, wie sie in der Lage ist, im Zuge einer Wiederholung der Machtverhältnisse neoliberale Strategien in sich zu wenden und sie zu transformieren.

Literaturverzeichnis

ACADEMY OF REFUSAL (2010): Das »richtige« Leben im »Falschen« - oder vom Spannungsfeld der Wissensproduktion zwischen Fabrik und Laboratorium. In: Heissenberger, Stefan et al. (Hg.) (²2010): Uni brennt. Grundsätzliches – Kritisches – Atmosphärisches. Wien/Berlin: Turia + Kant, S. 209-211.

Allgemeiner Forderungskatalog der protestierenden Studierenden der Universität Wien. In: Heissenberger, Stefan et al. (Hg.) (²2010): Uni brennt. Grundsätzliches – Kritisches – Atmosphärisches. Wien/Berlin: Turia + Kant, S.177-180

ASENBAUM, Maria et al. (2010): Die Explosion eines politischen Unbehagens. In: Perspektiven – Magazin für Linke Theorie und Praxis 10/2010, S. 1-13. Online Quelle: <http://www.perspektiven-online.at/2010/02/10/die-explosion-eines-politischen-unbehagens/> Abgerufen am 12.12.2011

BAKIC, Josef; DIEBÄCKER, Marc; HAMMER, Elisabeth (2007): Wiener Erklärung zur Ökonomisierung und Fachlichkeit in der Sozialen Arbeit. Online Quelle: <http://www.sozialarbeit.at/archiv.php?documents=true&getDoc=01a3dfc1e3ca10e9cd982d7c68753f39> Abgerufen am: 05.01.1012

BALZER, Nicole (2004): Von der Schwierigkeit nicht oppositional zu denken. Linien der Foucault-Rezeption in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft. In: Ricken, Norbert; Rieger-Ladich, Markus (Hg.) (2004): Michel Foucault. Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 15-35.

BIERBAUM, Harald (2004): Kritische Theorie des Subjekts (und) der Bildung. Foucault/Butler und Heydorn/Koneffke zwischen Differenz und Annäherung. In: Pongratz, Ludwig A.; Nieke, Wolfgang; Masschelein, Jan (Hg.) (2004): Kritik der Pädagogik – Pädagogik als Kritik. Opladen: Leske + Budrich, S. 180-199.

BOLTANSKI, Luc; CHIAPELLO, Ève, (2001): Die Rolle der Kritik in der Dynamik des Kapitalismus und der normative Wandel. In: Berliner Journal für Soziologie 11(4), S. 459-477.

BRÖCKLING, Ulrich (2004): Kreativität. In: Bröckling, Ulrich; Krasmann, Susanne; Lemke, Thomas (Hg.) (2004): Glossar der Gegenwart. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 139-144.

BRÖCKLING, Ulrich (2007): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

BRÖCKLING, Ulrich; KRASMANN, Susanne; LEMKE, Thomas (Hg.) (2000a): Gouvernamentalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

BRÖCKLING, Ulrich; KRASMANN, Susanne; LEMKE, Thomas (2000b): Gouvernamentalität, Neoliberalismus und Selbsttechnologien. Eine Einleitung. In: Dies. (Hg.) (2000): Gouvernamentalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 7-40.

BRÖCKLING, Ulrich; KRASMANN, Susanne; LEMKE, Thomas (Hg.) (2004): Glossar der Gegenwart. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

BRÖCKLING, Ulrich (2000): Totale Mobilmachung. Menschenführung und Qualitäts- und Selbstmanagement. In: Bröckling, Ulrich et al. (Hg.) (2000): Gouvernamentalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 131-167.

BÜNGER, Carsten (2009): Op-Positionen der Kritik. Reflexiver Widerstand zwischen Entunterwerfungspraxis und kritischer Gesellschaftstheorie. In: Bünger, Carsten et al. (Hg.) (2009): Bildung der Kontrollgesellschaft. Analyse und Kritik pädagogischer Vereinnahmungen. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 147-160.

BÜNGER, Carsten et al. (2009): Einleitung. In: Bünger, Carsten et al. (Hg.) (2009): Bildung der Kontrollgesellschaft. Analyse und Kritik pädagogischer Vereinnahmungen. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 9-14.

BUTLER, Judith (2001): Die Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

BUTLER, Judith (2002): Was ist Kritik? Ein Essay über Foucaults Tugend. In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie 50(2), S. 249-265.

BUTLER, Judith (2007): Kritik der ethischen Gewalt. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

COELEN, Thomas (2006): Pädagogik und Selbstsorge im antiken Meister-Schüler-Verhältnis. Auswege aus Disziplinierungstechnik und Geständniszwang? In: Maurer, Susanne; Weber Susanne (Hg.) (2006): Gouvernamentalität und Erziehungswissenschaft. Wissen – Macht – Transformation. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 252-264.

DOKUZOVIĆ, Lina; FREUDMANN, Eduard (2009): Squatting the Crisis. On the current protests in education and perspectives on radical change. Online Quelle: <http://eipcp.net/projects/creatingworlds/dokuzovic-freudmann/en> Abgerufen am: 22.12.2011 [deutsche Übersetzung: Die Krise besetzen – Zu den aktuellen Bildungs-Protesten und der Perspektive einer radikalen Veränderung. In: Heissenberger, Stefan et al. (Hg.) (2010): Uni brennt. Grundsätzliches – Kritisches – Atmosphärisches. Wien/Berlin: Turia + Kant, S. 189-195.]

DZIERZBICKA, Agnieszka (2006a): Neoliberalismus light. Die Kunst des Regierens in wissensbasierten Wirtschaftsräumen. In: Maurer, Susanne; Weber Susanne (Hg.) (2006): Gouvernamentalität und Erziehungswissenschaft. Wissen – Macht – Transformation. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 101-120.

DZIERZBICKA, Agnieszka (2006b): vereinbaren statt anordnen. Neoliberale Gouvernamentalität macht Schule. Wien: Löcker.

DZIERZBICKA, Agnieszka; KUBAC, Richard; SATTLER, Elisabeth (Hg.) (2005a): Bildung riskiert. Erziehungswissenschaftliche Markierungen. Wien: Löcker.

DZIERZBICKA, Agnieszka; KUBAC, Richard; SATTLER, Elisabeth (2005b): Bildung riskiert. In: Dies. (Hg.) (2005): Bildung riskiert. Erziehungswissenschaftliche Markierungen. Wien: Löcker, S. 9-12.

DZIERZBICKA, Agnieszka; SCHIRLBAUER, Alfred (Hg.) (2006a): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Wien: Löcker

DZIERZBICKA, Agnieszka; SCHIRLBAUER Alfred (2006b): Einleitende Bemerkungen. In: Dies. (Hg.) (2006): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement. Wien: Löcker, S. 10-12.

EULER, Peter (2004): Kritik in der Pädagogik: Zum Wandel eines konstitutiven Verhältnisses in der Pädagogik. In: Pongratz, Ludwig A.; Nieke, Wolfgang; Masschelein, Jan (Hg.) (2004): Kritik der Pädagogik – Pädagogik als Kritik. Opladen: Leske + Budrich, S. 9-28.

FOUCAULT, Michel (1990a) [1984]: Was ist Aufklärung? In: Erdmann, Eva; Forst, Rainer; Honneth, Axel (Hg.) (1990): Ethos der Moderne. Foucaults Kritik der Aufklärung. Frankfurt / New York: Campus Verlag, S. 35-54.

FOUCAULT, Michel (1992) [1990]: Was ist Kritik? Berlin: Merve Verlag.

FOUCAULT, Michel (1994a) [1982]: Warum ich Macht untersuche. Die Frage des Subjekts. In: Dreyfus, Hubert L.; Rabinow, Paul (1994): Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik. Weinheim: Beltz Athenäum Verlag, S. 243-250.

FOUCAULT, Michel (1994b) [1982]: Wie wird Macht ausgeübt? In: Dreyfus, Hubert L.; Rabinow, Paul (1994): Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik. Weinheim: Beltz Athenäum Verlag, S. 251-261.

FOUCAULT, Michel (2005) [1981]: Ist es also wichtig, zu denken? In: Defert, Daniel; Ewald, Francois (Hg.) (2005): Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits. Band 4. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 219-223.

FOUCAULT, Michel (2006a) [1978]: Sicherheit, Territorium, Bevölkerung. Geschichte der Gouvernementalität I. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

FOUCAULT, Michel (2006b) [1979]: Die Geburt der Biopolitik. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

HEISSENBERGER, Stefan (2010): Besetzung, Ritual und Raum. Eine ethnologische Annäherung an die Proteste im Wiener Audimax. In: HEISSENBERGER, Stefan et al. (Hg.) (²2010): Uni brennt. Grundsätzliches – Kritisches – Atmosphärisches. Wien/Berlin: Turia + Kant, S. 253-264.

HEISSENBERGER, Stefan et al. (Hg.) (²2010a): Uni brennt. Grundsätzliches – Kritisches – Atmosphärisches. Wien/Berlin: Turia + Kant.

HEISSENBERGER, Stefan et al. (2010b): Einleitung. In: Dies. (Hg.) (²2010): Uni brennt. Grundsätzliches – Kritisches – Atmosphärisches. Wien/Berlin: Turia + Kant, S. 13-26.

HIESBERGER, Leo (2010): Zum subversiven Charakter gelebter audimaxistischer Politik. In: Heissenberger, Stefan et al. (Hg.) (²2010): Uni brennt. Grundsätzliches – Kritisches – Atmosphärisches. Wien/Berlin: Turia + Kant, S. 203-208.

HIMPELE, Klemens; KELLER, Andreas; STAACK, Sonja (2010): Einleitung. In: Dies. (Hg.) (2010): Endstation Bologna? Zehn Jahre europäischer Hochschulraum. Bielefeld: Bertelsmann Verlag, S. 7-12.

HOLERT, Tom (2004): Sicherheit. In: Bröckling, Ulrich; Krasmann, Susanne; Lemke, Thomas (Hg.) (2004): Glossar der Gegenwart. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 244-250.

HONNETH, Axel (2002): Schwerpunkt: Wozu Philosophie? Antworten des 20. Jahrhunderts in der Diskussion. Michel Foucault: Was ist Kritik? In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie 50(2), S. 247-248.

HONNETH, Axel (2003): Foucault und die Humanwissenschaft. Zwischenbilanz einer Rezeption. In: Honneth, Axel; Saar, Martin (Hg.) (2003): Zwischenbilanz einer Rezeption. Frankfurter Foucault-Konferenz 2001. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 15-26.

HORLACHER, Cornelis (2007): Wessen Kunst nicht regiert zu werden? Zur Rezeption Foucaults insbesondere des Begriffs „Regieren“ im Kontext kritischer Reflexion Sozialer Arbeit. In: Anhorn, Roland; Bettinger, Frank; Stehr, Johannes (Hg.) (2007): Foucaults Machtanalytik und Soziale Arbeit. Eine kritische Einführung und Bestandsaufnahme. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 245-260.

ILLIC, Alex (2010): Vom Uniprotest zur Kritischen und Solidarischen Universität. Das selbstwirksame Potenzial eines Aufstandes. In: Heissenberger, Stefan et al. (Hg.) (²2010): Uni brennt. Grundsätzliches – Kritisches – Atmosphärisches. Wien/Berlin: Turia + Kant, S. 196-202.

JANSSEN, Angela (2009): Souveränität einbüßen, um menschlich zu werden. Zur Bedeutung von Judith Butlers Subjektkritik für die Pädagogik. Universität Wien: Diplomarbeit.

KARL, Ute (2006): Soziale Altenarbeit und Altenbildungsarbeit – vom aktiven zum profilierten, unternehmerischen Selbst. In: Maurer, Susanne; Weber Susanne (Hg.) (2006): Gouvernamentalität und Erziehungswissenschaft. Wissen – Macht – Transformation. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 301-320.

KASTNER, Jens (2008): (Was heißt) Gegen-Verhalten im Neoliberalismus? In: Hechler, Daniel; Philipps, Axel (Hg.) (2008): Widerstand denken. Michel Foucault und die Grenzen der Macht. Bielefeld: transcript, S. 39-56.

KESSL, Fabian (2006): Soziale Arbeit als Regierung – eine machtanalytische Perspektive. In: Maurer, Susanne; Weber Susanne (Hg.) (2006): Gouvernamentalität und Erziehungswissenschaft. Wissen – Macht – Transformation. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 63-76.

KLINGOVSKY, Ulla (2009): Schöne Neue Lernkultur. Transformationen der Macht in der Weiterbildung. Eine gouvernamentalitätstheoretische Analyse. Bielefeld: transcript.

KLUGE. Ethymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache (²⁴2002). Berlin/New York: de Gruyter, S. 168.

KOLLER, Hans-Christoph (2004): Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft: eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.

LANGER, Antje; OTT, Marion; WRANA, Daniel (2006): Die Verknappung des Selbst. Stellenanzeigen und ihre Transformation in steuerungsrelevantes Wissen. In: Maurer, Susanne; Weber Susanne (Hg.) (2006): Gouvernamentalität und Erziehungswissenschaft. Wissen – Macht – Transformation. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 281-300.

LEIDENFROST, Josef (2002): Autonomie als Zukunftstrend – das neue Universitätsgesetz 2002. In: Austrian Education News 33, S. 1-4.

LIESNER, Andrea (2006): Kontrolliert autonom. Zur Architektur des europäischen Hochschulraums. In: Maurer, Susanne; Weber Susanne (Hg.) (2006): Gouvernamentalität und Erziehungswissenschaft. Wissen – Macht – Transformation. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 121-138.

LIESNER, Andrea; LOHMANN, Ingrid (2009): Einleitung. In: Dies. (Hg.) (2009): Bachelor bolognese. Erfahrungen mit der neuen Studienstruktur. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 11-21.

LÜDERS, Jenny (2007): Ambivalente Selbstpraktiken. Eine Foucault'sche Perspektive auf Bildungsprozesse in Weblogs. Bielefeld: transcript.

MAESSE, Jens (2010): Der Bologna-Diskurs. Zur politischen Logik der Konsenstechnokratie. In: Angermüller, Johannes; Dyk, Silke van (Hg.) (2010): Diskursanalyse meets Gouvernamentalforschung. Perspektiven auf das Verhältnis von Subjekt, Sprache, Macht und Wissen. Frankfurt/New York: Campus Verlag, S. 101-127.

MAIER, Barbara; ARNIM-ELISEN, Jakob (2010): Die Organisationsstruktur der Audimax-Besetzung: Angewandte Basisdemokratie – Zwischen Organisation und Selbstverantwortung. In: Heissenberger, Stefan et al. (Hg.) (2010): Uni brennt. Grundsätzliches – Kritisches – Atmosphärisches. Wien/Berlin: Turia + Kant, S. 212-217.

MASSCHELEIN, Jan (2003): Trivialisierung von Kritik. Kritische Erziehungswissenschaft weiterdenken. In: Benner, Dietrich et al. (Hg.) (2003): Kritik in der Pädagogik. Versuche über das Kritisches in Erziehung und Erziehungswissenschaft. Weinheim/Basel/Berlin: Beltz Verlag, S. 9-29.

MAURER, Susanne; WEBER, Susanne M. (2006): Die Kunst nicht dermaßen regiert zu werden. Gouvernamentalität als Perspektive für die Erziehungswissenschaft. In: Dies. (Hg.) (2006): Gouvernamentalität und Erziehungswissenschaft. Wissen – Macht – Transformation. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 9-33.

MESSERSCHMIDT, Astrid (2009): Zwischenräume. Anfragen an den Umgang mit Kritik in der Erziehungswissenschaft. In: Kubac, Richard; Rabl, Christine; Sattler, Elisabeth (Hg.) (2009): Weitermachen? Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 208-217.

MOLLENHAUER, Klaus (1970): Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen. München: Juventa Verlag.

PIEPER, Marianne (2003): Regierung der Armut oder Regierung von Armut als Selbstsorge. In: Pieper, Marianne; Rodriguez, Encarnación Gutiérrez (2003): Gouvernamentalität. Ein sozialwissenschaftliches Konzept in Anschluss an Foucault. Frankfurt/New York: Campus Verlag, S. 136-160.

PONGRATZ, Ludwig (2006): Lebenslanges Lernen. In: Dzierzbicka, Agnieszka; Schirlbauer, Alfred (2006): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement. Wien: Löcker, S. 162-171.

PONGRATZ, Ludwig (2009): Bildung im Bermuda-Dreieck: Bologna-Lissabon-Berlin. Eine Kritik der Bildungsreform. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

PONGRATZ, Ludwig (2010): Sackgassen der Bildung. Pädagogik anders denken. Paderborn: Schöningh.

PONGRATZ, Ludwig (2011) [2008]: Freiheit und Kontrollgesellschaft. Gouvernamentale Strategien der Bildungsreform. In: Ders. (Hg.) (2011): Sammlung – Fundstücke aus 30 Hochschuljahren. Darmstadt: tprints, S. 370-384. Online Quelle: <http://tprints.ulb.tu-darmstadt.de/2439/> Abgerufen am: 27.02.2012

PRAGER, Julia (2010): Situiertes Wissen. In: skolastin 55(2), S. 32-37.

PRINZ, Sophia; WUGGENIG, Ulf (2007): Das unternehmerische Selbst? Zur Realpolitik der Humankapitalproduktion. In: Krassmann, Susanne; Volkmer, Michael (Hg.) (2007): Michel Foucaults Geschichte der Gouvernementalität in den Sozialwissenschaften. Internationale Beiträge. Bielefeld: transcript, S. 239-263.

RECKWITZ, Andreas (2008): Subjekt. Bielefeld: transcript.

RUOFF, Michael (2007): Foucault-Lexikon. Paderborn: W. Fink Verlag.

SARASIN, Philipp (2006): Michel Foucault zur Einführung. Hamburg: Junius Verlag.

SCHÄFER, Alfred (1990): Zur Diskussion über Kritische Theorie als Paradigma. In: Benner, Dietrich; Lenhart, Volker; Otto, Hans-Uwe (Hg.) (1990): Bilanz für die Zukunft: Aufgaben, Konzepte und Forschung in der Erziehungswissenschaft. Beiträge zum 12. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 19. bis 21. März 1990 in der Universität Bielefeld (25. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik). Weinheim/Basel: Beltz Verlag, S. 82-84.

SENNELART, Michel (2006): Situierung der Vorlesung. In: Foucault, Michel (2006a): Sicherheit, Territorium, Bevölkerung. Geschichte der Gouvernementalität I. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 527-571.

STERNFELD, Nora (2009): Das pädagogische Unverhältnis. Lehren und lernen bei Ranciere, Gramsci und Foucault. Wien: Turia + Kant.

STÖVESAND, Sabine (2007): Doppelter Einsatz: Gemeinwesenarbeit und Gouvernementalität. In: Anhorn, Roland; Bettinger, Frank; Stehr, Johannes (Hg.) (2007): Foucaults Machanalytik und Soziale Arbeit. Eine kritische Einführung und Bestandsaufnahme. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 277-293.

THOMPSON, Christiane (2004a): Foucaults Zu-schnitt von Kritik und Aufklärung. In: Pongratz, Ludwig et al. (Hg.) (2004): Nach Foucault. Diskurs- und machtanalytische Perspektiven der Pädagogik. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 30-49.

THOMPSON, Christiane (2004b): Diesseits von Authentizität und Emanzipation. Verschiebungen kritischer Erziehungswissenschaft zu einer ‚kritischen Ontologie der Gegenwart‘. In: Ricken, Norbert; Rieger-Ladich, Markus (Hg.) (2004): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 39-56.

WEBER, Susanne M. (2006): Gouvernamentalität der ‚Schulgemeinde‘. Zwischen experimenteller Demokratie und Improvisationstechnologie. In: Maurer, Susanne; Weber Susanne (Hg.) (2006): Gouvernamentalität und Erziehungswissenschaft. Wissen – Macht – Transformation. Wiesbaden: VS-Verlag, S.139-162.

WEBER, Susanne; MAURER, Susanne (Hg.) (2006): Gouvernamentalität und Erziehungswissenschaft. Wissen – Macht – Transformation. Wiesbaden: VS-Verlag.

WIENER KOLLEKTIV (2010): Spät im Wintersemester. In: Horst, Johanna-Charlotte et al. (Hg.) (2010): Unbedingte Universitäten. Was passiert? Stellungnahmen zur Lage der Universität. Zürich: diaphanes, S. 37-40.

WRANA, Daniel (2006): Das Subjekt schreiben. Reflexive Praktiken und Subjektivierung in der Weiterbildung – eine Diskursanalyse. Hohengehren: Schneider.

Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit widmet sich der Auseinandersetzung mit Michel Foucaults Kritikkonzeption und konzentriert sich dabei insbesondere auf jenes ambivalente Moment foucaultscher Kritik, der sich daraus ergibt, dass Foucault Kritik sowohl als Gegenstück als auch als Bedingung der Regierung konzeptioniert. Die wesentliche These dieser Arbeit besagt, dass – angesichts des Einzuges neoliberaler Logik in die pädagogische Praxis und Theorie – durch die produktive analytische Anerkennung des ambivalenten Charakters foucaultscher Kritik Wege des Einspruches und Widerstandes eruiert werden können. Im ersten Kapitel wird gezeigt, wie durch die foucaultsche Kritikkonzeption in erziehungswissenschaftlichen Gouvernamentalitätsstudien ein spezifischer Blickwinkel auf die Verstrickung pädagogischer Praktiken und Begriffe mit neoliberalen Doktrinen entwickelt wird. Es wird argumentiert, dass durch die fehlende Anerkennung des ambivalenten Charakters foucaultscher Kritik, widerständige Momente in Zeiten neoliberaler Gouvernamentalität nicht in den Blick geraten, und daran anschließend für eine verstärkte analytische Berücksichtigung des Zusammenspiels von Regierung und Kritik plädiert. Im zweiten Kapitel der Arbeit werden die zentralen Charakteristiken foucaultscher Kritik dargestellt, anlehnend an Judith Butlers Auseinandersetzung mit Foucaults Konzeption der Kritik und des Subjekts konkretisiert und aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive kritische Rückfragen an das foucaultsche Kritikverständnis gestellt. Im dritten Kapitel wird schlussendlich, die in dieser Arbeit postulierte Produktivität der ambivalenten Momente foucaultscher Kritik exemplarisch am Beispiel universitärer Regierungsstrategien und den Widerständen, die sich gegen diese richten, untersucht. Es wird am Beispiel der österreichischen Studierendenbewegung 2009 (*unibrennt*) der Frage nachgegangen, ob sich durch die analytische Perspektive der Zusammenschau von Regierung und Kritik, Widerstände gegenüber neoliberalen Regierungslogiken eröffnen lassen.

Abstract

This thesis approaches Michel Foucault's notion of critique and focuses on its ambivalence that stems from the way Foucault describes critique as opposition and condition of government. The main argument presented here is that in light of recent entrances of neoliberal logic into educational theory and practice it is becoming more and more necessary to acknowledge said ambivalence analytically in order to elicit ways of objection and resistance. The first chapter shows how Foucault's notion of critique lead to a specific viewpoint on the entanglement of pedagogical practices and terms with neoliberal doctrines in pedagogical governmentality studies. It is argued that a lack of productive acknowledgment of its inherent ambivalence let some moments of resistance slip out of sight. The second chapter presents the central characteristics of Foucault's notion of critique and refines them via Judith Butler's remarks on it and critical pedagogical responses to it. The third chapter traces moments of ambivalent resistance to and critique of higher education government by looking at the Austrian student protests of 2009. The guiding question is whether the analytical association of government and critique allows us to disclose forms of resistance which might otherwise go unnoticed.

Lebenslauf

Anna Wintersteller, geboren am 4.9.1984 in Salzburg, Österreich

Schulische Ausbildung

| | |
|-------------|---|
| 1995 – 2003 | Wirtschaftskundliches Bundesrealgymnasium Salzburg Abschluss: Matura 11.06. 2003 |
| 1991 – 1995 | Volksschule Gnigl, Salzburg |

Universitäre Ausbildung

| | |
|-------------|---|
| 2004 – 2012 | Studium Bildungswissenschaft, Universität Wien Schwerpunkte: „Theoretische Erziehungswissenschaft“ und „Sozialpädagogik“ Wahlfachmodul: Cultural Studies |
| 2003 – 2004 | Studium der Theaterwissenschaften |

Studienbegleitende Tätigkeiten

| | |
|-------------------|--|
| 01/2010 – 09/2011 | Pädagogische BegleitlehrerIn beim Verein „Interface“ für das Projekt „Sowieso mehr“ – Deutschkurs für Kinder und Jugendliche |
| 04/2010 – 10/2010 | Absolvierung des Lehrgangs: „Gewaltprävention in der Jugendarbeit“. Durchgeführt vom Institut für Freizeitpädagogik der Stadt Wien |
| 03/2008 – 07/2008 | Erasmus Auslandsaufenthalt an der Universität Jena |
| 09/2006 – 07/2007 | Tätigkeit als Tutorin in verschiedenen Lehrveranstaltungen am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien |
| 2006 – 2011 | Unregelmäßige journalistische Tätigkeit für „progress“ Zeitung der österreichischen HochschülerInnenschaft |
| 05/2006 – 09/2010 | Ausbildung und freie Anstellung als Parkbetreuerin der Wiener Kinderfreunde (niederschwellige Sozialarbeit) |
| 2004 – 2005 | MaturantInnen- und Studierendenberatung der Österreichischen HochschülerInnenschaft |

Danksagung

Ich möchte meiner Familie für ihr Verständnis, ihre Geduld und Unterstützung danken, die sie mir in den Jahren meines Studiums entgegengebracht hat, und besonders für die Möglichkeit, mir ohne wenn und aber jene Zeit zu nehmen, die ich für mein Hochschulstudium benötigt habe.

Meiner Betreuerin *Agnieszka Czejkowska* danke ich für die genauen und ausführlichen Rückmeldungen und Hinweise bezüglich meiner Arbeit und dafür, dass sie mir im Rahmen ihrer Lehrveranstaltungen die Freude an theoretischen Auseinandersetzungen eröffnet hat.

Drei Personen haben mich im Schreibprozess dieser Arbeit unterstützt, motiviert und mich hin und wieder vor mir selbst gerettet: *Marko Marković* danke ich für die ständig liebevolle, kluge und ausdauernde Hilfestellung der letzten anstrengenden Monate und für das Gefühl, nicht mehr der *lonely construction worker* sein zu müssen, der ich vorher war. *Nina Wlazny* danke ich für die konzeptionellen Entwicklungshilfen zu Beginn dieser Arbeit, für die profunde Einführung in die Wiener Beisl-Kultur und für die unzähligen Kosenamen, von denen ich nie genug bekommen kann. Mit *Johannes Kral* habe ich unzählige Stunden meines Studiums gelernt, diskutiert und gearbeitet. Das Gefühl, jederzeit mit kleinen und großen Denk-Katastrophen zu ihm kommen zu können, ist sehr wichtig für mich.

Für die gemeinsame Bewältigung des (Nicht-)Alltäglichen danke ich: *Anna Ellmer* für die jahrelange Unzertrennlichkeit im Wohnen, Leben und Pläne schmieden; *Simon Stocker* für das gemeinsame Größerwerden und für die Möglichkeit *anders* weiter zu machen; *Teresa Wintersteller*, *Barbara Wallisch*, *Magdalena Rest* und *Georg Sattelberger* – dafür, dass wir uns immer wieder wundern können, wie gut wir es miteinander haben.