



LEUPHANA
UNIVERSITÄT LÜNEBURG

Fakultät Bildung

Bildungswissenschaft – Educational Sciences (M.A.)

Master-Thesis

Verdinglichte Bildung

Axel Honneths Begriff der Verdinglichung und seine Relevanz
für die gegenwärtige Bildungsdiskussion

Reified Education

Axel Honneths concept of reification and its relevance
for the present discussion of education

Tag der Abgabe: 13.11.2014

Vorgelegt von: Tim Hoff
tim.hoff@leuphana.de

Erstprüfer: Prof. (em.) Dr. Herbert E. Colla
Zweitprüfer: Prof. Dr. Michael Schefczyk

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
2	Verdinglichung nach Honneth	4
2.1	Honneths Sozialphilosophie	4
2.1.1	Pathologien des Sozialen	5
2.1.2	Zum ethischen Perfektionismus	6
2.1.3	Formen der Anerkennung	9
2.2	Verdinglichung als verfehlte menschliche Praxis	15
2.2.1	Zu einer neuen Begriffsaktualität	16
2.2.2	Verdinglichung ausgehend von Lukács	20
2.3	Anerkennung als „wahre“ Praxis	23
2.3.1	Sorge und Involviertheit – die kategorische Vorrangstellung	23
2.3.2	Die genetische Vorrangstellung	25
2.3.3	Der „Zwei-Ebenen-Ansatz“ der Anerkennung	26
2.4	Verdinglichung als Anerkennungsvergessenheit	27
2.4.1	Gründe für Verdinglichung	29
2.4.2	Formen von Verdinglichung	31
3	Bildung in der flüchtigen Moderne	37
3.1	Gesellschaftstheoretische Annahmen und zeitdiagnostische Beobachtungen	38
3.1.1	Der digitale Kapitalismus	41
3.1.2	Unternehmertum und Konsum	43
3.1.3	Eigenverantwortung und Überflüssigkeit	47
3.1.4	Begrenzungen und Festigkeiten	50
3.2	Bildung	53
3.2.1	Annäherung – Abgrenzungen, Ansprüche und Widersprüche	55
3.2.2	Der Zweck der Bildung – Perfektionismus revisited	59
3.2.3	Flüchtigkeiten in der Bildung	65

4	Verdinglichte Bildung	68
4.1	Rhetorische Rahmung – Wissensgesellschaft	70
4.1.1	Wissen und Arbeit	71
4.1.2	Zwischen Flüchtigkeiten und Festigkeiten	72
4.2	Bildungsvergessenheit	75
4.2.1	Kompetenzen	76
4.2.2	Humankapital, Employability und Lebenslanges Lernen.....	82
4.3	Verdinglichte Bildung, verdinglichte Haltung – Zusammenhänge, Auswege	86
5	Schlussbetrachtung.....	90
	Literaturverzeichnis	96
	Erklärung der selbstständigen Verfassung	110

1 Einleitung

In dem gegenwärtigen bildungswissenschaftlichen Diskurs findet vermehrt eine kritische Auseinandersetzung mit der Ökonomisierung von Bildung statt. Es heißt, Bildung würde in bestimmten Lesarten zunehmend zu einer Ware gemacht werden, effektiv und effizient herstellbar, standardisier- und messbar, nach Zweck und Gebrauch formbar. Ob mit Blick auf die verstärkte Präsenz wirtschaftlich fokussierter Akteure¹ im Bildungssystem (z.B. die OECD mit den PISA-Studien, die WTO mit dem GATS), auf semantische Verschiebungen innerhalb der Bildungsrhetorik (Bildung als „Humankapital“) oder auf die einseitige Ausrichtung von Bildung auf die Erfordernisse des Arbeitsmarkts („Employability“) – auf unterschiedlichen Ebenen scheinen Tendenzen einer Ökonomisierung von Bildung nachweisbar zu sein.

Gleichzeitig ist evident, dass Bildung mit Subjekten verbunden ist, zwangsläufig an ihnen haftet und nur mit ihnen „zu bekommen“ ist. Wird also argumentiert, dass Bildung ökonomisiert, zur Ware erklärt und damit verdinglicht wird, stellt sich die Frage, welche Auswirkungen dies auf die entsprechend gebildeten Subjekte hat. Werden letztere auch zu entsprechenden Dingen, die Zweck und Gebrauch unterliegen? Eine weitergehende Auseinandersetzung mit dem Begriff der Verdinglichung erscheint naheliegend.

In der vorliegenden Arbeit wird anhand von Axel Honneths Verdinglichungsbegriff aufgezeigt, inwiefern Verdinglichung als Begriff einer sozialphilosophischen Kritik, die auf eine verfehlte menschliche Umgangsform und auf pathologische Zustände im Sozialen hinweist, in Bezug auf Bildung anwendbar und auch mit dieser verbunden ist, also eine Relevanz für die gegenwärtige Bildungsdiskussion hat. Wenn Verdinglichung bedeutet, dass Subjekte *unmenschlich* miteinander umgehen, weil sie sich unter bestimmten Umständen wie zu *bearbeitende Dinge* behandeln, könnte Bildung im Horizont von Anerkennung und Autonomie dazu führen, diese Praxis zum Positiven hin aufzubrechen. Oder ist es erst ein bestimmtes Verständnis von Bildung, welches Verdinglichung hervorruft?

Honneths Ausführungen folgend geht es in Anschluss an Georg Wilhelm Friedrich Hegel zunächst um „die intersubjektiven Bedingungen von individueller Freiheit und individueller Selbstverwirklichung, oder anders gesagt: um die Bedingungen des guten Lebens“ (Siep et al. 2004, 63). Im Begriff der Anerkennung aufgehoben, stellen diese Bedingungen eines guten Lebens den normativen Maßstab dar, an dem sich Verdinglichung als ein De-

¹ Werden Personenbezeichnungen aus Gründen der besseren Lesbarkeit lediglich in der männlichen oder weiblichen Form verwendet, so schließt dies andere Geschlechter mit ein. Der Autor ist sich bewusst, welche Probleme mit dieser Schreibweise einhergehen und weist hiermit auf diese hin (vgl. Karsten 2011).

generationsphänomen abbilden und kritisieren lässt. Honneths Konzeption der Anerkennung bringt zum Ausdruck, „welche Bedingungen wir nach bestem Wissen für unverzichtbar halten, um jedem einzelnen die gleiche Chance einer Verwirklichung seiner Persönlichkeit zu geben“ (Fraser/ Honneth 2003, 210). Strukturen und Mechanismen der Verdinglichung beschneiden diese Chancen und Ermöglichungsbedingungen von Selbstverwirklichung im Horizont eines guten Lebens. „Gesamtgesellschaftliche Strukturen beeinflussen [...] den Prozess der Individualgenese und der Selbst-Entwicklung je nachdem positiv oder negativ, ob sie etwa empathische oder verdinglichte zwischenmenschliche Beziehungen begründen“ (Stojanov 2006, 56). Ziel einer kritischen Analyse gesellschaftlicher Strukturen muss es daher sein, diejenigen Mechanismen ausfindig zu machen, die zu einer verdinglichten Haltung führen und diese verstetigen.

In der vorliegenden Arbeit wird die These verfolgt, dass derartige Mechanismen unter anderem in einer Lesart von Bildung begründet liegen, die als „verdinglichte Bildung“ zu bezeichnen ist. Verdinglichte Bildung stellt ein verkürztes Verständnis eines ursprünglich umfassenden Bildungsbegriffs dar, wird auf bestimmte Zwecke hin sowie nach externen Bestimmungsgrößen festgelegt und führt schließlich zu einer verdinglichten Haltung. Mit dem Begriff verdinglichter Bildung wird das Ziel dieser Arbeit begründet, eine nuancierte, normativ verankerte Kritik eines degenerierten Bildungsverständnisses zu liefern, das sozialen Pathologien Vorschub leistet. Um diese These zu fundieren, wird eine hermeneutische, begriffsanalytische Vorgehensweise gewählt, mit der nachvollziehbar ist, wie sich ein verkürztes Bildungsverständnis in Form von verdinglichter Bildung mittels normativer Verschiebungen und semantischer Umdeutungen konstituiert. Die Umformungen der im Zusammenhang mit Bildung verwendeten und assoziierten Begriffe dienen dabei als Anhaltspunkte, die aufzeigen, wie es um (verdinglichte) Bildung bestellt ist. Dem liegt die Annahme zu Grunde, dass sich der gesellschaftliche Wandel und die damit zusammenhängenden Anforderungen der „Flüchtigen Moderne“ (Bauman 2003) in einem impliziten und expliziten semantischen Wandel des Bildungsverständnisses niedergeschlagen haben.

Die Arbeit gliedert sich dabei wie folgt: Zunächst wird der Verdinglichungsbegriff ausgehend von Honneths Sozialphilosophie erörtert (2). Honneth verortet den Begriff in Anschluss an Georg Lukács als Kritik gesellschaftlicher Zustände neu und weist Verdinglichung als eine verfehlt menschliche Praxis aus. Das konkrete Andere der Verdinglichung, ihr Gegenteil, liegt für Honneth in dem Begriff der Anerkennung begründet. Anerkennende Verhältnisse sind konstitutiv für die Ermöglichung eines guten Lebens, wie bereits angemerkt wurde. Demgegenüber ist eine verdinglichte Haltung von einer „Anerkennungsver-

gessenheit“ geprägt und stellt sich als verfehlte Form der Beziehung auf drei Ebenen dar: in der Beziehung zu anderen (intersubjektiv), zu sich selbst (intrasubjektiv), und/ oder zur Umwelt (objektiv).

Der Einführung in Honneths sozialphilosophischen Überlegungen, die Verdinglichung und Anerkennung als gegensätzliche Pole gesellschaftlichen Handelns und normativer Beziehungsmuster beleuchten, folgt im Kapitel „Bildung in der flüchtigen Moderne“ (3) zunächst eine Einbettung zentraler Punkte Honneths in die gesellschaftstheoretischen Annahmen von Zygmunt Bauman. Mit Baumans Ausführungen zur „Flüchtigen Moderne“ (2003) wird eine zeitdiagnostische Beobachtung der gesellschaftlichen Verfasstheit angeführt, deren Impetus vergleichbar zu den Arbeiten Honneths ist: Es geht darum, jene Strukturen kritisch zu analysieren, die ein gutes Leben behindern. Die flüchtige Moderne ist von der Verflüssigung von Strukturen und Ordnungen geprägt, von Deregulations-, Liberalisierungs- und Flexibilisierungsprozessen, die auch in das Bildungssystem hineinreichen. Bauman bietet mit seinen Ausführungen der flüchtigen Moderne die notwendige Rahmung für eine Erörterung eines Verständnisses von Bildung, welches sich gesellschaftlicher Vorannahmen zu vergewissern hat. Als normative Grundlage, auf der schließlich eine verdinglichte Bildung kritisiert werden kann, wird sodann ein umfassendes Bildungsverständnis erörtert, in dessen Zentrum die Ermöglichung und Steigerung von Autonomie, der Erwerb von Wissen sowie die Befähigung zur ästhetischen Wertschätzung als zusammenhängende Zwecke im Horizont eines guten Lebens benannt werden.

In scharfer Abgrenzung dazu wird schließlich verdinglichte Bildung (4) thematisiert. Verdinglichte Bildung wird auf extern benannte Zwecke und anderweitig erklärte Nützlichkeiten hin definiert und so zu einer kritikwürdigen Form eines ursprünglichen Bildungsbegriffs verkürzt. Aufgehoben im rhetorischen Rahmen der „Wissensgesellschaft“ begründet sich verdinglichte Bildung in einer „Bildungsvergessenheit“, die eine einseitige Betrachtungsweise von Bildung forciert. Über Chiffren wie „Kompetenz“ oder „Humankapital“ finden normative Verschiebungen und semantische Umdeutungen statt, hin zu einem funktionalen und instrumentellen Bildungsbegriff. Dieser verdinglichte Bildungsbegriff leistet einer verdinglichenden Haltung auf intersubjektiver, intrasubjektiver und objektiver Ebene Vorschub und muss dementsprechend kritisiert und zurückgewiesen werden. Mittels pädagogischer Reflexionen und darin der Rückbesinnung auf ein genuines Verständnis von Bildung wäre dazu ein erster Schritt getan.

Die Schlussbetrachtung (5) führt die bis dahin gewonnenen Erkenntnisse noch einmal zusammen.

2 Verdinglichung nach Honneth

„Alle Verdinglichung ist ein Vergessen.“ (Horkheimer/ Adorno 1969/2011, 244)

Ausgehend von Honneth wird in diesem Kapitel der Begriff der Verdinglichung als ein Degenerationsphänomen, eine Pathologie des Sozialen erörtert. Dazu wird zunächst nachgezeichnet, wie das Konzept der sozialen Pathologien in Honneths Sozialphilosophie gefasst wird (2.1). Als „zentrale Gesellschaftspathologie der Moderne“ (Ferrara 2009, 42) wird darauffolgend Verdinglichung als eine verfehlte soziale Praxis dargestellt (2.2), bevor mit dem für Honneth zentralen Begriff der Anerkennung eine entsprechend unpathologische Praxis vorgestellt wird (2.3). Schließlich zeigt sich in dem Verständnis von Verdinglichung als Anerkennungsvergessenheit, auf welcher Grundlage Verdinglichung als soziale Pathologie in unterschiedlichen Ausformungen verstanden werden kann (2.4).

2.1 Honneths Sozialphilosophie

Der Sozialphilosoph Honneth wird der dritten Generation der Frankfurter Schule zugeordnet. Als Direktor des Instituts für Sozialforschung, das unter der Leitung von Max Horkheimer eine schulbildende Bedeutung erlangte, geht es Honneth darum, eine kritische Gesellschaftstheorie zu entfalten, welche an die Tradition der Kritischen Theorie anknüpft, gleichzeitig jedoch zeitbedingte Anpassungen und Neuverortungen vornimmt. Honneth sieht die Hauptaufgabe der Sozialphilosophie darin, eine normative Analyse von „Entwicklungsprozessen der Gesellschaft [...] [zu leisten], die sich als Fehlentwicklungen oder Störungen, eben als ‚Pathologien des Sozialen‘, begreifen lassen“ (Honneth 2012a, 12). Soziale Pathologien werden verstanden als wirkmächtige Mechanismen innerhalb der gesellschaftlichen Realität, die eine gelingende menschliche Praxis, ein gutes Leben² behindern. Ohne an dieser Stelle auf die spezifische Wirkweise dieser Mechanismen oder die nähere Bestimmung eines guten Lebens einzugehen, lässt sich hier Honneths Verankerung in der Tradition der Kritischen Theorie erkennen, welche mit Begriffen wie der „unvernünftigen Einrichtung der Gesellschaft“ (Horkheimer), der „verwalteten Welt“ (Adorno), der „eindimensionalen Gesellschaft“ (Marcuse) und der „Kolonialisierung der sozialen Lebenswelt“ (Habermas) seit ihren Ursprüngen darauf verwiesen hat, dass ein gelingendes individuelles Leben auf ein gelingendes Allgemeines angewiesen ist (vgl. Honneth 2007, 31f.).

² Die Begriffe „gutes Leben“, „gelingendes Leben“ und „gelingende menschliche Praxis“ verwende ich, Honneth folgend, synonym.

2.1.1 Pathologien des Sozialen

In der normativen Analyse von Pathologien des Sozialen folgt Honneth einem linkshegelianischen³ Denkmotiv und sucht die Anknüpfung seiner Kritik an etwas, was bereits „in der Gesellschaft als kritisches Potenzial vorhanden und sichtbar [ist]“ (Basaure/ Reemtsma/ Willig 2009, 15). Soziale Pathologien tangieren spannungsreiche Dynamiken im gesellschaftlich Gegebenen, welche ihren Ursprung in einem Spannungsfeld von tatsächlichen sozialen Umständen und den unterschiedlichen, zum Teil uneingelösten Normvorstellungen bzw. Formen von Anerkennung⁴ haben (vgl. Stojanov 2011, 68). Ein solcher Fokus auf die Dynamiken und die von den Gesellschaftsmitgliedern dort ausgemachten Diskrepanzen und Leidenserfahrungen lassen eine kritische Analyse in zwei Richtungen zu. Einerseits kann darauf verwiesen werden, dass Anerkennungsformen in bestimmten Situationen oder für bestimmte Gruppen nicht angemessen angewendet werden bzw. „Praktiken der Demütigung oder Entwürdigung [bestehen], durch die Subjekten eine begründete Form der sozialen Anerkennung und damit eine entscheidende Bedingung ihrer Autonomiebildung vorenthalten wird“ (Honneth 2004a, 105). Dies steht in enger Verbindung mit einer Verdinglichungskritik, wie in Kapitel 2.4 aufgezeigt werden wird. Andererseits kann auf einen normativen Geltungsüberschuss in den gesellschaftlichen Dynamiken aufmerksam gemacht werden, der darin besteht, dass „Normvorstellungen über das faktisch Gegebene hinaus reichen, und so als Grundlage für die Kritik an den gegebenen sozialen Umständen dienen können“ (Stojanov 2011, 68). Dieser Überschuss, aus dem heraus sich auch argumentieren lässt, dass „mehr an sozialer Gerechtigkeit gefordert wäre, als was in den gegebenen Praktiken und Institutionen bereits etabliert ist“ (Honneth/ Boltanski 2008, 113), bildet einen Impetus für die Kämpfe um Anerkennung, wie Honneth sie beschreibt:

„[E]s sind die moralisch motivierten Kämpfe sozialer Gruppen, ihr kollektiver Versuch, erweiterten Formen der Anerkennung institutionell und kulturell zur Durchsetzung zu verhelfen, wodurch die normativ gerichtete Veränderung von Gesellschaften praktisch vonstatten geht“ (Honneth 1992, 149).

³ Dem Linkshegelianismus werden die unmittelbaren oder mittelbaren Schüler Hegels zugeordnet, wie Ludwig Feuerbach, Max Stirner oder Karl Marx (vgl. Pleger 1996, 101). Sie folgen in ihren Positionen Hegels Überlegungen zur Dialektik, nehmen allerdings Abstand von der Idee der Einheit von Vernunft und Wirklichkeit – „Was vernünftig ist, das ist wirklich; und was wirklich ist, das ist vernünftig“ (Hegel 1821/1970, 24) – und fordern vielmehr eine Unterscheidung zwischen beiden. Mit Blick auf die etymologische Ableitung des Wortes „Kritik“ von dem griechischen Wort „krínein“ („unterscheiden“) wird hier deutlich, wie das Wort „Kritik“ in das Zentrum linkshegelianischen Denkens rückt (vgl. Pleger 1996, 103). Für die Linkshegelianer ergibt sich daraus eine kritische Haltung dem Bestehenden gegenüber, welches sich am Maßstab der Vernunft messen lassen und auf dialektische Weise als überwindbar gedacht werden muss.

⁴ In Anschluss an Hegel, George Herbert Mead und Talcott Parsons versteht Honneth die Etablierung moderner Gesellschaften als einen „Prozess der Ausdifferenzierung von verschiedenen *Sphären der wechselseitigen Anerkennung* [Hervorhebung i.O.; T.H.]“ (Honneth 2011b, 37). Die unterschiedlichen Sphären bzw. Formen der Anerkennung werden in Kapitel 2.1.3 näher definiert.

2.1.2 Zum ethischen Perfektionismus

Der Begriff der sozialen Pathologien deutet weiterhin an, dass es, orientiert an den etymologischen Ursprüngen des Wortes Pathologie als Lehre von Krankheiten (vgl. Honneth 2012a, 56), auch „gesunde“⁵ Momente des Sozialen geben muss. Es bedarf eines begründbaren, normativen Maßstabs einer Kritik sozialer Pathologien. Da soziale Pathologien, wie bereits dargelegt wurde, als wirkmächtige Mechanismen spannungsreiche gesellschaftliche Dynamiken tangieren und Möglichkeiten einer gelingenden menschlichen Praxis behindern, muss eine unpathologische „Vorstellung von Normalität, die auf das gesellschaftliche Leben im ganzen bezogen ist“ (Honneth 2012a, 57), notwendigerweise auch Hinweise auf ein gutes Leben beinhalten. Um an dieser Stelle dem Vorwurf eines „unbegründbaren Perfektionismus“ (ebd., 59) zu entgehen, betont Honneth, dass es ihm nicht um eine Zielsetzung des guten Lebens gehe, sondern um die Ermöglichungsbedingungen eines solchen im Sinne einer Befähigung zur Selbstverwirklichung⁶ (vgl. ebd., 56). Es sei darauf verwiesen, dass Perfektionismus – als Idee, „dass Menschen über verbesserbare und steigerbare Eigenschaften und Fähigkeiten verfügen und dass die Steigerung und Verbesserung dieser Eigenschaften und Fähigkeiten gut und wünschenswert für die betreffende Person ist“⁷ (Schefczyk 2010, 743f.) – nicht zwangsweise in einer paternalistischen oder totalitären Form verstanden und damit abgelehnt werden muss⁸. Wie Christoph Henning aufzeigt, können unterschiedliche Versionen von Perfektionismus differenziert werden, „egalitaristisch oder anti-egalitaristisch [...], er kann liberal sein oder illiberal, und er kann ge-

⁵ In diesem Zusammenhang erscheint es hilfreich, Gesundheit nicht ausschließlich als gegenteiligen Zustand von Krankheit zu verstehen, sondern als voraussetzungsvollen, andauernden Prozess, wie ihn etwa Aaron Antonovsky in seinem Konzept der Salutogenese formuliert. Nach Antonovsky ist für die Genese von Gesundheit ein „sense of coherence“ (1997, 33) zentral, welcher ausdrückt, „in welchem Ausmaß man ein durchdringendes, andauerndes und dennoch dynamisches Gefühl des Vertrauens hat, daß [...] die Stimuli, die sich im Verlauf des Lebens aus der inneren und äußeren Umgebung ergeben, [...]“ (ebd., 36) verstehbar, handhabbar und bedeutsam sind (vgl. ebd., 33f.). Wengleich dies von Honneth in dieser Art nicht rezipiert wird, ließen sich hier erste Hinweise finden, welche Elemente für ein gelingendes Allgemeines bedeutsam erscheinen, z.B. ein Vertrauen auf die Verstehbar-, Handhabbar- und Bedeutsamkeit von Lebenssituationen.

⁶ Honneth versteht Selbstverwirklichung in einem „möglichst neutralen, kulturunspezifischen Sinn [...], in dem sich mit guten Gründen sagen lässt, dass jeder Mensch ein tiefsitzendes Interesse an der ungestörten Entfaltung oder Verwirklichung seiner von ihm selbst als konstitutiv erlebten Persönlichkeit besitzt [...]“ (Honneth 2004b, 112). Selbstverwirklichung setzt dabei eine positive Selbstbeziehung voraus, „die mindestens das Vertrauen in den Wert der eigenen Person und die Tauglichkeit der eigenen Fähigkeiten einschließt“ (ebd., 113). Eine solche positive Selbstbeziehung ist wiederum an die Anerkennung anderer gebunden, wie im Folgenden noch gezeigt wird.

⁷ Mit dieser Definition zeigt sich, dass der Begriff des Perfektionismus hier nicht alltagssprachlich verstanden wird und abzugrenzen ist von einer Verwendungsweise, die „einen Habitus des ‚Nie-Zufrieden-Seins‘ bezeichnet“ (Henning 2009, 846).

⁸ Michael Schefczyk weist selbst darauf hin, wenn er seiner Definition von Perfektionismus hinzufügt: „*Worin diese Vermögen bestehen, in welcher Weise sie entwickelt werden sollten und warum es gut ist, sie zu verbessern, darüber werden die divergierendsten Anschauungen vertreten* [Hervorhebung i.O.; T.H.]“ (2010, 744).

geschlossen (teleologisch) sein, das heißt bestimmte Ziele vorher festlegen, oder Entwicklung zieloffen bestimmen (und damit den Individualismus prämiieren)⁹ (2009, 854).

Mit Joseph Chan kann argumentiert werden, dass Honneth hier einen moderaten Perfektionismus verfolgt, welcher im Gegensatz zu dessen extremer Ausformung¹⁰ vor allem auf ein für Selbstverwirklichung fruchtbares Umfeld bedacht ist (vgl. Chan 2000, 14ff.). Honneth betont, dass sein Augenmerk bei der Suche nach einem normativen Maßstab zur Analyse von Pathologien des Sozialen nicht auf dem „Wie“ einer gelingenden menschlichen Praxis liegt, sondern auf deren „Worumwillen“ (Honneth 2012a, 58). Ein normativer Maßstab muss Aussagen über soziale Bedingungen treffen, die für die Verwirklichung eines individuellen guten Lebens Voraussetzung sind, nicht jedoch über dessen Ziel. „[D]ie Bestimmung sozialer Pathologien in der Sozialphilosophie [erfolgt] stets mit Blick auf die gesellschaftlichen Bedingungen, die dem einzelnen zur Selbstverwirklichung verhelfen können [...]“ (ebd., 60).

Auch wenn Honneth verdeutlicht, dass es ihm vorrangig um die sozialen Bedingungen zur Verwirklichung einer gelingenden menschlichen Praxis geht, lässt sich an dieser Stelle weiterfragen, welches Konzept (der Verwirklichung) eines guten Lebens zu Grunde gelegt wird. Anders formuliert, erscheinen die fokussierten Ermöglichungsbedingungen von Selbstverwirklichung nicht hinreichend gerechtfertigt, wenn eine genauere Auseinandersetzung mit dem (guten) menschlichen Leben – sei es durch „Rekurs auf die Natur des Menschen oder eben durch Vorgriff auf sein zukünftiges Wissen (ebd., 62) – gänzlich ausgelassen wird. Honneth zeigt in diesem Zusammenhang mit einem Verweis auf Friedrich Nietzsches Ausführungen zum „perspektivistischen Sehen“¹¹ und Michel Foucaults dis-

⁹ An dieser Stelle können nicht für alle Formen von Perfektionismus Beispiele gegeben werden, es sei aber darauf hingewiesen, dass Henning versucht, Perfektionismus und liberalen Egalitarismus zu vermitteln und Marx als Beispiel nennt, bei dem eine konsistente, progressive, individualistische und egalitäre Form des Perfektionismus zu finden sei (vgl. Henning 2009, 854ff.).

¹⁰ „Extreme perfectionism is comprehensive in its ranking of goods and ways of life, coercive in its means of pursuit, pure in its (exclusive) concern for the good life, and state-centered in its principled preference for the state as the direct and primary agent of the promotion of the good life“ (Chan 2000, 16).

¹¹ Für Nietzsche ergibt sich aus der Pluralität der Kulturen ein Perspektivismus (vgl. Honneth 2012a, 61), welcher die „Grundbedingung alles Lebens“ (Nietzsche 1886/1968, 4; siehe auch Nietzsche 1878/1967, 14) darstellt. Demnach lassen sich keine Aussagen über die Natur des Menschen an sich treffen, jeder folgt seiner Perspektive auf die Welt und seinen individuellen Bedürfnissen. Eine Annäherung über allgemeine Aussagen lässt sich nur durch Annäherung durch perspektivistisches Sehen erreichen: „[...] hüten wir uns vor den Fangarmen solcher contradiktorischen Begriffe, wie ‚Reine Vernunft‘, ‚absolute Geistigkeit‘, ‚Erkenntnis an sich‘: - hier wird immer ein Auge zu denken verlangt, das gar nicht gedacht werden kann, ein Auge, das durchaus keine Richtung haben soll, bei dem die aktiven und interpretierenden Kräfte unterbunden sein sollen, fehlen sollen, durch die doch Sehen erst ein Etwas-Sehen wird, hier wird also immer ein Widersinn und Unbegriff von Auge verlangt. Es giebt n u r ein perspektivistisches Sehen, n u r ein perspektivistisches ‚Erkennen‘; und j e m e h r Affekte wir über eine Sache zu Worte kommen lassen, j e m e h r Augen, verschiedene Augen wir uns für dieselbe Sache einzusetzen wissen, um so vollständiger wird unser ‚Begriff‘ dieser Sache, unsre ‚Objektivität‘ sein“ (Nietzsche 1887/1968, 383).

kursanalytische Argumentation gegen einen unhistorischen Begriff des Menschen¹² die methodischen Schwierigkeiten des Unterfangens auf, „ethische Urteile über die notwendigen Voraussetzungen menschlichen Lebens auf überzeugende Weise zu rechtfertigen“ (Honneth 2012a, 66). Diese lassen sich nicht (mehr), wie es in der Sozialphilosophie von „Rousseau über Hegel und Marx bis zu Plessner und Hannah Arendt“ (ebd., 66) der Fall war, durch bloß davor geschobene anthropologische oder geschichtsphilosophische Denkfiguren rechtfertigen (vgl. ebd., 65f.), sondern müssen sich vielmehr durch zweierlei Merkmale auszeichnen (vgl. Demtröder et al. 2004, 74f.). Zum einen muss ein normativer Maßstab zur Analyse sozialer Pathologien universell ausgewiesen sein, um dem Vorwurf zu entgehen, aus einer partikularen Weltsicht heraus gebildet worden zu sein, und damit von vornherein entkräftet zu werden. Das heißt, er muss für alle Gesellschaftsmitglieder Gültigkeit besitzen und unabhängig von Ort und Zeit bestehen. Zum anderen muss er durch Formalität charakterisiert sein, um nicht paternalistisch zu wirken:

„Wenn in einer materialen Ethik ein inhaltsreiches Konzept des guten Lebens vorgegeben ist, dann wird ihm in einer formalen Ethik transzendentalphilosophisch ein Bedingungskatalog gegenübergestellt, unter welchen Umständen das gute Leben zu erreichen sei. Formalität besteht damit nicht in dem vollständigen Verzicht auf Inhalt, sondern nur in dem Verzicht, einen genauen Zielpunkt zur formulieren, dem alle Menschen zustreben sollen“ (ebd., 75).

Einen fruchtbaren Weg zur „Rechtfertigung von ethischen Urteilen der Art, wie sie die Sozialphilosophie benötigt“ (Honneth 2012a, 66), nämlich über die notwendigen Ermöglichungsbedingungen eines guten Lebens, sieht Honneth in den Arbeiten Charles Taylors sowie in dem Befähigungsansatz Martha Nussbaums¹³. Taylor sieht „die Möglichkeit, sich selbst ungezwungen und produktiv zu artikulieren, an die Voraussetzung einer Reihe von sozialen Bedingungen geknüpft“ (ebd., 68) und führt dabei, ähnlich wie Nussbaum¹⁴, eine

¹² Zentral für Foucaults Arbeiten ist ein besonderer Blick auf die Geschichtsschreibung, dabei auf das Verhältnis von Notwendigkeit und Kontingenz innerhalb einer Ideengeschichte. Honneth und Saar beschreiben Foucaults skeptische Haltung in diesem Zusammenhang als „kritische[n] Historismus [...] er ist der Modus eines Denkens, das den Selbstgewissheiten einer sich selbst für universell haltenden Wissenschaft ebenso misstraut wie den Tröstungen der Tradition“ (Honneth/ Saar 2008, 1679f.). Foucault beleuchtet den Begriff der Ideengeschichte neu, indem er dessen Kontingenz aufzeigt: Nichts hätte zwingend so kommen müssen, wie es kam. Aus dieser kritischen Haltung heraus – welche sich in Begriffen wie Genealogie und Diskurs weiter konkretisiert – ist es für Foucault nicht denkbar, für einen universellen Begriff des Menschen zu argumentieren, der Bestand hat, unabhängig von Denk- und Machtstrukturen einer bestimmten Zeit oder Epoche, unabhängig von einer „histoire des systèmes de pensée“ – jene[n] Regeln des Zwangs und der Disziplinierung, der Grenzziehung und des Verbots, der Verknappung und der Zuteilung, die einen Aussagebereich ordnen und durchdringen“ (Konersmann 2012, 79).

¹³ Honneth leuchtet auch andere Wege der Rechtfertigung aus, wie beispielsweise eine Prozeduralisierung der Ethik im Sinne von Jürgen Habermas, kritisiert und verwirft diese aber auch direkt wieder (vgl. Honneth 2012a, 66f.).

¹⁴ Nussbaum stellt in Anlehnung an Aristoteles die Frage nach dem guten Leben in der Form, was Menschen einer Gesellschaft oder eines Landes zu tun und zu sein imstande sind: „What is each person able to do and to be?“ (Nussbaum 2011, 18). Ausgehend von dieser Frage gelangt sie zu Aussagen über Lebensqualität, soziale Gerechtigkeit und schließlich dem guten Leben selbst.

formale Anthropologie an, die den Merkmalen der Universalität und Formalität gerecht zu werden scheint. Eine solche anthropologische Rechtfertigung stellt nach Honneth allerdings ein dauerhaftes Projekt der Sozialphilosophie dar, wird an dieser Stelle jedoch weder mit Taylor noch mit Nussbaum weiter verfolgt¹⁵ (vgl. ebd., 69).

2.1.3 Formen der Anerkennung

Die anthropologische Rechtfertigung als dauerhaftes, hintergründiges Projekt verstehend, kann nun wieder ein Schritt zurück gemacht werden zu der Ausgestaltung der Ermöglichungsbedingungen eines guten Lebens. Für Honneth sind diese vorrangig in der Kategorie der Anerkennung aufgehoben, welche zum Ausdruck bringt, dass ein anderes Subjekt Geltung besitzt und „die Quelle von legitimen Ansprüchen ist“ (Honneth 2003, 22). Anerkennung setzt einerseits eine begriffliche Klammer in den bereits beschriebenen gesellschaftlichen Dynamiken „zwischen den sozialen Ursachen für weitverbreitete Unrechtsempfindungen und den normativen Zielsetzungen von Emanzipationsbewegungen“ (Fraser/ Honneth 2003, 134) und gibt dabei diffusen Leidensgefühlen und Widerständen aufgrund verwehrteter Anerkennung überhaupt erst die Möglichkeit der begrifflichen Artikulation (vgl. Habermas 2009; Stojanov 2011, 74). Andererseits stellt Anerkennung die grundlegende Bedingung für die sich dialogisch entwickelnde Subjektivität der Einzelnen sowie für die Gesellschaft insgesamt dar:

„[D]ie Reproduktion des gesellschaftlichen Lebens vollzieht sich unter dem Imperativ einer reziproken Anerkennung, weil die Subjekte zu einem praktischen Selbstverhältnis nur gelangen können, wenn sie sich aus der normativen Perspektive ihrer Interaktionspartner als deren soziale Adressaten zu begreifen lernen“ (Honneth 1992, 148).

Dieses praktische Selbstverhältnis des Einzelnen wird nach Honneth, in Anschluss an Hegels Motiv des „Seinselbstseins in einem fremden“ (Hegel 1802-03/1974, 25), „intersubjektiv durch die Anerkennung seiner Selbst-Eigenschaften durch seine Interaktionspartner vermittelt sowie durch seine Behauptung der Selbst-Eigenschaften gegenüber diesen Partnern konstituiert“ (Stojanov 2011, 69). Anders ausgedrückt, benötigt Selbstverwirklichung eine positive Beziehung eines Subjekts zu sich selbst. Eine solche Selbstbeziehung ist an die Anerkennung anderer gebunden, ähnlich wie das Selbstwertgefühl in den Ausführun-

¹⁵ Eine Zusammenschau der Überlegungen (und Rechtfertigungen) zu Ermöglichungsbedingungen eines guten Lebens bei Honneth und Nussbaum scheint mir interessant, da ich bei beiden Ähnlichkeiten in der Betonung von Autonomie und Selbstverwirklichung sowie den Bedingungen einer gelingenden menschlichen Praxis erkenne. Vermutlich wäre Honneths Anerkennungsbegriff in die Liste von Befähigungen Nussbaums zu übersetzen oder aber noch als eine Art Vorbedingung zu den Capabilities zu denken. Diese explorativen Überlegungen können an dieser Stelle allerdings nicht weiter ausgeführt oder präzisiert werden.

gen der „Theorie der Gerechtigkeit“ von John Rawls (1979), welches eine „Wertschätzung und Bestätigung der eigenen Person und ihrer Handlungen durch andere [erfordert], die die gleiche Wertschätzung genießen, und in deren Gesellschaft man sich wohl fühlt“ (1979, 480). In dieses Erfordernis ist ein intersubjektiver Zwang zur Reziprozität von Anerkennung eingelassen,

„der die sich begegnenden Subjekte gewaltlos dazu nötigt, auch ihr soziales Gegenüber in einer bestimmten Weise anzuerkennen: wenn ich meinen Interaktionspartner nicht als eine bestimmte Art von Person anerkenne, dann kann ich mich in seinen Reaktionen auch nicht als dieselbe Art von Person anerkannt sehen, weil ihm von mir ja gerade jene Eigenschaften und Fähigkeiten abgesprochen werden, in denen ich mich durch ihn bestätigt fühlen will“ (Honneth 1992, 64f.).

Aus diesen Überlegungen des Zusammenhangs von Selbstbeziehung und Reziprozität heraus kann Anerkennung als Ermöglichungsbedingung von Selbstverwirklichung benannt werden. Honneth spezifiziert drei Sphären der Anerkennung, die als „Handlungssphären [...] zusammengenommen die Kernstruktur der modernen Gesellschaft ausmachen“ (Honneth 2001, 92). War es bei Hegel noch die Orientierung an den sittlichen Sphären Familie, bürgerliche Gesellschaft und Staat, die zur subjektiven Freiheit führte¹⁶, sind es bei Honneth die „drei Anerkennungsformen der Liebe, des Rechts und der Wertschätzung, die erst zusammengenommen die sozialen Bedingungen schaffen, unter denen menschliche Subjekte zu einer positiven Einstellung gegenüber sich selber gelangen können“ (Honneth 1992, 271).

Die Anerkennungsform der Liebe findet sich im Geflecht „starke[r] Gefühlsbindungen zwischen wenigen Personen“ (ebd., 153), wie zum Beispiel bei Eltern-Kind-Beziehungen, Zweierbeziehungen oder Freundschaften¹⁷. In ihrem Zentrum steht die Erfahrung der Subjekte, dass sie selbst und andere Träger besonderer emotionaler und körperlicher Bedürfnisse sind und ein Umfeld der Sorge und Zuwendung benötigen. Die Anerkennung der eigenen Bedürfnisnatur – und damit auch der wechselseitigen Abhängigkeit der Subjekte – ist die Grundlage eines intakten Verhältnisses zu sich selbst. Diese Form des Selbstverhältnisses, als Selbstvertrauen spezifiziert, erlaubt es, „auch fremde Perspektiven als be-

¹⁶ „[I]n der ‚Rechtsphilosophie‘ nimmt Hegel eine Differenzierung zwischen der Familie, der bürgerlichen Gesellschaft und dem Staat vor, die noch einmal die frühe Unterscheidung von drei Formen der Anerkennung widerspiegelt [...]“ (Honneth 2012b, 179). „Die sittliche Substanz ist a. als unmittelbarer oder *natürlicher Geist*, – die *Familie*; b. die relative Totalität der relativen Beziehungen der Individuen als selbständiger Personen aufeinander in einer formellen Allgemeinheit, – die *bürgerliche Gesellschaft*; c. die selbstbewußte Substanz als der zu einer organischen Wirklichkeit entwickelte Geist, – die *Staatsverfassung* [Hervorhebung i.O.; T.H.]“ (Hegel 1830/1970, 319).

¹⁷ Honneth meint hier Beziehungen, die sich durch bestimmte Qualitäten wie Affirmation und Zuneigung – eben Liebe – auszeichnen. Wie letztere im Freundschaftsbegriff zu verorten ist, lässt sich in Michel de Montaignes Essay „Über die Freundschaft“ (1580/2008) eindrucksvoll nachvollziehen.

deutungsvoll zu erleben“ (Honneth 2011b, 39). Ein Vollzug der Anerkennung in der Sphäre der Liebe ermöglicht eine reziproke „Praxis des Sich-Hineinversetzens in die Wahrnehmungs- und Gefühlswelt des Anderen und des Nachvollziehens seiner Bedürfnisse und Wünsche“ (Stojanov 2011, 70) und ist damit die Basis von fundamentalen Fähigkeiten für die Partizipation am öffentlichen Leben, wie Perspektivübernahme oder Empathie (vgl. Honneth 2011b, 39).

Als zweite Anerkennungsform benennt Honneth die des Rechts und damit die Anerkennung eines Subjekts in seinem abstrakten Status als Träger gleicher Grundrechte. Die rechtliche Anerkennung basiert „auf einer allgemeinen Idee und der Anerkennung der Menschenwürde in der Moderne“ (Ludwig 2013, 276). Mit der Ausbildung einer daraus abgeleiteten modernen Rechtsstaatlichkeit geht einher, dass Subjekte als autonom handlungs- und moralisch urteilsfähig betrachtet werden. Denn eine entsprechende Rechtsordnung ist zum einen in ihrer Entstehung nicht vorstellbar, wenn den beteiligten Subjekten nicht zugeschrieben wird, dass sie (als Gleiche) in eine freie, rationale Deliberation über moralische Sachverhalte treten können, und wäre zum anderen ohne eine solche Annahme schwer zu legitimieren¹⁸ (vgl. Honneth 1992, 184). Von diesen Vorgaben ausgehend, ist das Selbstverhältnis, welches im Vollzug der Anerkennung in der rechtlichen Sphäre entsteht, das der Selbstachtung, „die daraus hervorgeht, das eigene Handeln als Ausdruck individueller Autonomie“ (Honneth 2011b, 39) sowie vernünftiger Urteilsfindung verstehen zu können und als Träger gleicher Rechte¹⁹ anerkannt zu werden.

Neben der Anerkennung der emotionalen Bedürfnisnatur sowie der Würdigung der Subjekte als autonom und moralisch urteilsfähig, vollzieht sich auf der Ebene der sozialen Wertschätzung eine Anerkennung der individuellen Fähigkeiten oder Fähigkeitenpotentiale, die von einer gesamtgesellschaftlichen Bedeutung sind (vgl. Stojanov 2011, 71). Zu dieser dritten Form von Anerkennung des einzelnen, unverwechselbaren Subjekts braucht es einen gemeinsamen Wertehorizont,

„denn Ego und Alter können sich wechselseitig als individuierte Personen nur unter der Bedingung wertschätzen, daß sie die Orientierung an solchen Werten und Zielen teilen, die ihnen

¹⁸ Honneth führt dazu aus: „[O]hne eine derartige Zuschreibung wäre überhaupt nicht vorstellbar, wie die Subjekte sich jemals wechselseitig auf eine rechtliche Ordnung sollen geeinigt haben können. Insofern ist jede moderne Rechtsgemeinschaft, allein weil ihre Legitimität von der Idee einer rationalen Übereinkunft zwischen gleichberechtigten Individuen abhängig wird, in der Annahme der moralischen Zurechnungsfähigkeit all ihrer Mitglieder gegründet“ (Honneth 1992, 184). Dass diese Annahme jedoch nicht gänzlich inkludierend ist, sondern bestimmte Subjekte von dieser rechtlichen Sphäre ausschließt, zeigt die Situation von Asylsuchenden oder illegalisierten Einwanderern, die ihrem Status nicht zustimmen können.

¹⁹ Wenngleich das Prinzip rechtlicher Gleichheit selbst im nationalen Bereich noch nicht vollständig erreicht ist, ist darauf hinzuweisen, dass Honneths Anerkennungsformen nicht bei Staatsgrenzen stehen bleiben, sondern als darüber hinausgehend (global) gedacht werden (vgl. u.a. „Anerkennung zwischen Staaten. Zum moralischen Untergrund zwischenstaatlicher Beziehungen“ in Honneth 2010, 181ff.).

reziprok die Bedeutung oder den Beitrag ihrer persönlichen Eigenschaften für das Leben des jeweils anderen signalisieren“ (Honneth 1992, 196).

Einen solchen Wertehorizont bzw. Orientierungsrahmen einer Wertegemeinschaft sieht Honneth im Leistungsprinzip vorliegen, welches individuelle Beiträge abseits von Herkunftsrechten oder askriptiven Merkmalen zu bewerten vermag. Den Mitgliedern des Wirtschaftssystems wird der Grad der Anerkennung entgegengebracht, „der der Leistungsintensität ihrer individuellen Beiträge zur arbeitsteiligen Produktion entspricht“ (Honneth 2013, 22). Nach Sighard Neckel und Kai Dröge stellt das Leistungsprinzip

„[N]eben den Menschenrechten und der Anerkennung der Bedürftigkeit [...] eine dritte Fundamentalnorm im Selbstverständnis moderner Gesellschaften dar [...] [und] beansprucht [...], Einkünfte, Zugänge, Ränge und Ämter allein nach den Maßstäben von Wissen und Können zu vergeben“ (2002, 94).

Da in dieser Sphäre der Wertschätzung denkbar viel Konfliktpotential für Kämpfe um Anerkennung angelegt ist²⁰ – immerhin kommt dem Leistungsprinzip anders als einem angestrebten Universalismus der Rechtssphäre keine egalisierende Funktion zu, sondern vielmehr eine Rechtfertigungsgrundlage für soziale Ungleichheit (vgl. Honneth 2011b, 40) –, müssen anerkennende Verhältnisse von einer solidarischen Basis²¹ ausgehen, sich also in Interaktionen vollziehen, in denen „die Subjekte wechselseitig an ihren unterschiedlichen Lebenswegen Anteil nehmen, weil sie sich untereinander auf symmetrische Weise wertschätzen“ (Honneth 1992, 208). Erst wenn ein bestimmtes Maß an Einigung auf gemeinsame Werte besteht, können entsprechende Tätigkeiten gemäß einem Leistungsprinzip als wertvoll erachtet werden. Auf dieser Grundlage kann ferner durch die Anerkennung der individuellen Eigenschaften und konkreten Leistungen einzelner Subjekte das praktische Selbstverhältnis der Selbstschätzung entstehen.

²⁰ Es stellen sich unter anderem die Fragen, welche Leistungen überhaupt als solche anerkannt werden (Kindererziehung, Haushalt, Pflege von Angehörigen et cetera) oder wie mit dem Umstand ungleicher Startchancen im Bezug zur Leistungserbringung (am eklatantesten im Bildungssystem) umgegangen wird. Versteht man Einkommen als sphärenspezifisches, symbolisches Mittel der öffentlichen Veranschaulichung erworbener Anerkennung (vgl. Honneth 2011b, 40), stellt sich zudem die Frage der Rechtfertigung des Leistungsprinzips z.B. in Fällen von Vorstandsvorsitzenden, die das 300-fache eines Werkarbeiters ihres Unternehmens verdienen, wohl aber schwer ausweisen können, auch das 300-fache zu leisten. Dies führt zu einer Aushöhlung des Leistungsprinzips, „wo es [...] am stärksten beansprucht wird“ (Neckel/ Dröge 2002, 103).

²¹ Interessanterweise greift Honneth den Aspekt der Solidarität in neueren Beiträgen zu seiner Anerkennungstheorie nicht mehr auf (vgl. u.a. Honneth 2011b). Überhaupt benennt er die dritte Anerkennungssphäre nicht mehr als Sphäre der sozialen Wertschätzung (vgl. Honneth 1992, 211), sondern als Sphäre der Wirtschaft (vgl. Honneth 2011b, 40). Es liegt die Vermutung nahe, dass sich Honneths Einschätzung zur Solidarität als „affektive Anteilnahme an dem individuell Besonderen der anderen Person“ (Honneth 1992, 210) mit Blick auf die „Verwilderung“ von Kämpfen um Anerkennung – „ein gesellschaftlicher Zustand, in dem die Bestrebungen nach sozialer Anerkennung ausufernd und anomisch werden, wie sie in den systemisch vorgesehenen Handlungssphären keine normativ gerechtfertigte Befriedigung mehr finden“ (Honneth 2013, 20) – und darin dem Leistungsprinzip verändert hat, da dies nur noch schwer zu vereinbaren ist.

Zusammengefasst ermöglichen die unterschiedlichen Formen der Anerkennung eine positive Selbstbeziehung – „dank des kumulativen Erwerbs von Selbstvertrauen, Selbstachtung und Selbstschätzung [...] vermag eine Person sich uneingeschränkt als ein sowohl autonomes wie auch individuiertes Wesen zu begreifen und mit ihren Zielen und Wünschen zu identifizieren“ (Honneth 1992, 271). An dieser Stelle werden die bereits angeführten Überlegungen eines moderaten Perfektionismus erneut gestützt, dass Anerkennungsverhältnisse nicht schon als Ziel eines guten Lebens verstanden werden können, sondern als konstitutiv oder kontributiv²² für die Bedingungen einer gelingenden menschlichen Praxis bzw. einer autonomen Selbstverwirklichung gelten²³.

Die verschiedenen Formen der Anerkennung bilden, so konnte bis hierhin gezeigt werden, Ermöglichungsbedingungen von Selbstverwirklichung, bzw. „von Selbst-Bezügen des Einzelnen, die zur Entdeckung und Verwirklichung von Eigenschaften, Bedürfnissen und Fähigkeiten im und durch das Individuum führen“ (Stojanov 2011, 78). Gleichzeitig erlaubt ein Rekurs auf die Bedingungen von Selbstverwirklichung eine kritische Analyse sozialer Zustände. Werden in letzteren bestimmte Formen von Anerkennung vorenthalten, führt dies zu einer Beeinträchtigung der menschlichen Selbstverwirklichung und damit zu einer Störung eines gelingenden Lebens – die Rede ist dann, wie eingangs definiert wurde, von Pathologien des Sozialen (vgl. Demtröder et al. 2004, 73; auch Siep et al. 2004, 62). Für die betroffenen Subjekte führen die verletzten oder gänzlich uneingelösten Anerkennungsansprüche zu einem Leiden an der erfahrenen Missachtung, welches sich in Widerstandsregungen und weiter in einem Kampf um Anerkennung äußern kann. Nicht jede negative Gefühlsreaktion führt als Impuls vorenthaltener Anerkennung notwendigerweise zu einer Protestreaktion oder Oppositionshaltung²⁴, es besteht jedoch ein „Zusammenhang

²² Honneth hält die Rede von dem instrumentellen Wert von Anerkennung im Sinne eines Zweck-Mittel-Vokabulars für zu kurz begriffen, da diese impliziere, dass Anerkennung als Ermöglichungsbedingung von Selbstverwirklichung lediglich funktional förderlich sei. Da sich letztere aber erst in entsprechenden Anerkennungsverhältnissen bilden kann, ist von „konstitutiv“ bzw. „kontributiv“ die Rede (vgl. Honneth 2004b, 111).

²³ In einer Replik auf eine Fragestellung eines Kolloquiums zu eben dieser Thematik – Anerkennung als Bedingung oder Ziel eines guten Lebens – führt Honneth aus: „[Ich spreche] von den Anerkennungsbeziehungen stets nur als den ermöglichenden Bedingungen individueller Autonomie; und in der Tat schiene es mir ein Fehler, unter Akzeptanz liberaler Freiheitsvorstellungen die Ziele der persönlichen Selbstverwirklichung normativ soweit auszubuchstabieren, dass kein Spielraum mehr für individuelle, ja idiosynkratische Vorstellungen des guten Lebens bliebe“ (Honneth 2004b, 111).

²⁴ Damit jenes Leiden, als Ausdruck von „moralischen Erfahrungen, die aus der Verletzung von tiefsitzenden Anerkennungserwartungen hervorgehen“ (Honneth 1992, 261), zu einer Widerstandsregung führt, bedarf es aus meiner Sicht zusätzlicher Parameter. Zum einen muss diese Erfahrung *tatsächlich* als solche gemacht werden, die Missachtung also als solche erkannt werden. Wengleich bei Honneth deutlich wird, dass es um mehr als die rein kognitive Erfassung uneingelöster Anerkennungsansprüche geht, ist vorstellbar, dass sich ein Subjekt bereits derartig in anerkennungsgeminderten Strukturen eingerichtet hat, dass es weder leidet, noch sich Widerstand in ihm regt. Wie eine solche Einrichtung zu Stande kommt, erklären Theorien oder Modelle wie die „Lebensweltorientierung“ mit Blick auf „Pseudokonkretheiten“ von Hans Thiersch (vgl.

zwischen der Motivation zum Kampf um Anerkennung und der Struktur der Erfahrung von Missachtung“²⁵ (Ludwig 2013, 290). Das Spektrum reicht dabei von

„Mikrokonfrontationen im Alltag, in denen eine Person gegenüber einer anderen auf uneingelöste Ansprüche in ihrer wechselseitig verpflichtenden Sozialbeziehung besteht, bis hin zum militanten Aufbegehren ganzer Kollektive, die sich um Rechte betrogen fühlen, welche ihnen aufgrund implizit geltender Normen eigentlich zustehen müssten“ (Honneth 2013, 33f.).

Neben der Verletzung oder Missachtung etablierter Anerkennungsverhältnisse bietet der bereits genannte normative Geltungsüberschuss der Anerkennungsformen eine Grundlage, „aktuelle Realitäten wie etwa ausgrenzende Rechtsnormen oder die hegemoniale Auslegung des Leistungsprinzips zu kritisieren“ (Heite 2011, 48). Die daraus resultierende, historisch dimensionierte Dynamik der Erweiterung der Anerkennungssphären – z.B. innerhalb des Rechts die Ausdifferenzierung „liberale[r] Freiheitsrechte, politische[r] Teilnahmerechte und soziale[r] Wohlfahrtsrechte“ (Honneth 1992, 186) – vollzieht sich sowohl in der Tiefe, also in Bezug auf den konkreten Gehalt der Anerkennung, als auch in der Breite, dem Kreis der inkludierten, anerkannten Subjekte. Die Kämpfe um Anerkennung verweisen damit auf einen sich entwickelnden „Zusammenhang von Selbstverwirklichung, positiver Selbstbeziehung und wechselseitiger Anerkennung, der [...] den Schlüssel für eine normative Begründung [...] der Pathologiediagnose [...] liefert“ (Honneth 2004b, 113).

Von dieser Erörterung ausgehend wird nun im Folgenden genauer spezifiziert, was unter Verdinglichung als „zentrale[r] Gesellschaftspathologie der Moderne“ (Ferrara 2009, 42) zu verstehen ist. Dabei geht es zum einen um die Ausdifferenzierung und Funktionsweise von Verdinglichung und zum anderen um die Erörterung des normativen Maßstabs, vor dem Verdinglichung als etwas Degeneriertes kritisiert werden kann. Letzterer, soviel kann an dieser Stelle bereits vorweggenommen werden, läuft in einem Ideal unpathologischer Zustände auf, in welchem dem Anerkennungsbegriff eine tragende Rolle zukommt.

2011, 857), die „erlernte Hilflosigkeit“ von Martin Seligman (2004) oder auch die „adaptive preferences“ von Amartya Sen (vgl. Nussbaum 2011, 54). Catrin Heite weist darauf hin, dass in solchen Fällen, wie auch in Fällen, in denen „Betroffene, deren prekäre soziale Lage nicht oder unangemessen öffentlich repräsentiert ist, selbst nicht über die Möglichkeit verfügen, ihre Forderungen wirksam einzubringen“ (2011, 49), eine advokatorische Interessenvertretung notwendig ist (vgl. ebd.).

²⁵ Honneth beschreibt die Struktur von Missachtungserfahrungen wie folgt: „Ich möchte die These vertreten, daß diese Funktion von negativen Gefühlsreaktionen erfüllt werden kann, wie sie die Scham oder die Wut, die Kränkung oder die Verachtung bilden; aus ihnen setzen sich die psychischen Symptome zusammen, anhand derer ein Subjekt zu erkennen vermag, daß ihm soziale Anerkennung ungerechtfertigterweise vorenthalten wird“ (Honneth 1992, 220), und weiter: „[E]s handelt sich dabei um den praktischen Prozeß, in dem individuelle Erfahrungen von Mißachtung in einer Weise als typische Schlüsselerlebnisse einer ganzen Gruppe gedeutet werden, daß sie als handlungsleitende Motive in die kollektive Forderung nach erweiterten Anerkennungsbeziehungen einfließen können“ (ebd., 260).

2.2 Verdinglichung als verfehlte menschliche Praxis

Der Begriff der Verdinglichung – auch „Vergegenständlichung“ oder „Reifikation“, von lat. „res“ („Sache“) und „facere“ („machen“) – bedeutet zunächst einmal, dass etwas als ein Ding behandelt wird, was per se kein Ding ist (vgl. Schmidt 2001, 608; Macey 2000, 326): „[D]ie Eigentlichkeit des Dings ist das Nicht-Ding“ (Henning 2012, 250). Über ein Ding kann man einerseits verfügen, man kann es benutzen oder zerstören, es verkaufen oder anderweitig instrumentalisieren. Es hat kein Eigenleben, keinen Eigensinn, es ist sachlich und unpersönlich, sofern es nicht personifiziert wird (vgl. Jaeggi 1999, 69). Andererseits wird im Vorgang der Verdinglichung „etwas Begriffliches, Abstraktes, bloß als Eigenschaft oder Beziehung Gegebenes zur selbstständigen Entität erhoben“ (Schmidt 2001, 608) und damit als unabhängig beschrieben. Subjekte nehmen „ihre alltägliche Lebenswelt als Ansammlung objektiver, von ihnen losgelöster Phänomene wahr, die weder intrinsisch bedeutungsvoll sind noch in ihrem Sein von den Subjekten beeinflusst werden können“ (Stahl 2013, 425). In einer verdinglichenden Praxis werden eigentliche Nicht-Dinge, zum Beispiel Subjekte, als benutz- und *verfügbar* behandelt, d.h. „we completely fail to perceive the characteristics that make [...] persons into instances of the human species in any true sense, to treat somebody as a thing is to take him or her as something that lacks all human properties and capacities“ (Honneth 2008, 148). Andere Nicht-Dinge werden im Modus der Verdinglichung als *unverfügbar* beschrieben, „als ob sie Dinge wären, das heißt als außer- oder gar übermenschlich, [...] als wären sie etwas anderes als menschliche Produkte: Naturgegebenheiten, Folgen kosmischer Gesetze oder Offenbarungen eines göttlichen Willens“ (Berger/ Luckmann 2013, 94f.). Eine davon ausgehende Verdinglichungskritik erhält aufklärerische und emanzipatorische Züge, indem sie darauf hinweist, dass bestimmte Institutionen oder Normen nicht von außen vorgegeben, sondern gestalt- und veränderbar sind.

Bereits von dieser kurzen Begriffsannäherung ausgehend wird deutlich, dass sich ein kohärentes Konzept von Verdinglichung mit einer Reihe von Fragen auseinanderzusetzen hat: Geht es um die Verdinglichung von „Personen, Eigenschaften von Personen, Tätigkeiten, soziale[n] Beziehungen und Praktiken, oder gar Dinge[n] selbst“ (Jaeggi 1999, 69)? Wo liegen Gemeinsamkeiten von verschiedenen Reifikationsphänomenen? Vor welcher normativen Grundlage werden die inadäquaten Momente von Verdinglichung benannt, was ist das konkrete Andere der Verdinglichung, ihr Gegenteil? Während der „steilen Karriere“ des Verdinglichungsbegriffs innerhalb der Kritischen Theorie und darüber hinaus (vgl. Henning 2012, 244) wurden diese Fragen nicht immer eindeutig geklärt – die „Beliebtheit

und die zeitweise inflationäre Verwendung beruhte nie ausschließlich auf der analytische Tiefenschärfe, sondern hatte auch immer [eine] evokative Komponente“ (Jaeggi 1999, 68). Was gibt vor diesem Hintergrund überhaupt erst den Anlass dazu, den Begriff der Verdinglichung mit einer neuen Tiefenschärfe zu rehabilitieren?

2.2.1 Zu einer neuen Begriffsaktualität

Nach Honneth lassen sich verschiedene Indikatoren in der jüngeren Gegenwart finden, die dafür sprechen, den nach dem Zweiten Weltkrieg weniger widerlegten, als vielmehr in Vergessenheit geratenen und nur noch peripher genutzten Begriff der Verdinglichung neu zu verorten (vgl. 2005, 13f.). Der Blick fällt dabei zunächst auf ästhetische Erzeugnisse, welche – angemessener als empirische Erhebungen – diffuse Stimmungen und kollektive Befindlichkeiten als Symptome sozialer Pathologien zum Vorschein und zur Darstellung bringen (vgl. Honneth 2011a, 158). So enthalten beispielsweise Romane und Erzählungen „den Stoff, aus dem wir primär Erkenntnisse darüber gewinnen, ob und inwiefern sich in unserer Zeit Tendenzen einer höherstufigen, einer reflexiven Deformation des Sozialverhaltens feststellen lassen“ (ebd.). Zunehmend wird in der Literatur – Honneth nennt unter anderem Elfriede Jelineks „Die Klavierspielerin“ (2004) – eine Aura der Verdinglichung thematisiert. Der Roman der Literaturnobelpreisträgerin Jelinek handelt von der Klavierlehrerin Erika Kohut, die, zur Pianistin gedrillt, der ständigen Kontrolle der Mutter untersteht und in ihrer Isolation keine positive Selbstbeziehung aufbauen kann. Die Mutter betrachtet Erika als ihren Besitz, über den sie nach ihrer Vorstellung verfügen und den sie formen kann:

„Was der Mutter manchmal, in einer ihrer seltenen Verschnaufpausen, Sorgen bereitet, ist ihr vielgestaltiger Besitz. Denn man kann nicht immer wissen, wo genau sich alles befindet. Wo ist dieser quirlige Besitz jetzt schon wieder? [...] Unruhe packt oft die Mutter, denn jeder Besitzer lernt als erstes, und er lernt unter Schmerzen: Vertrauen ist gut, Kontrolle ist dennoch angebracht. Das Hauptproblem der Mama besteht darin, ihr Besitztum möglichst unbeweglich an einem Ort zu fixieren, damit es nicht davonläuft“ (Jelinek 2004, 9).

„Erika, die Heideblume. Von dieser Blume hat diese Frau den Namen. Ihrer Mutter schwebte vorgeburtlich etwas Scheues und Zartes dabei vor Augen. Als sie dann den aus ihrem Leib hervorschießenden Lehmklumpen betrachtete, ging sie sofort daran, ohne Rücksicht ihn zurechtzuhaue, um Reinheit und Feinheit zu erhalten. Dort ein Stück weg und dort auch noch. [...] Eine weltbekannte Pianistin, das wäre Mutters Ideal; und damit das Kind den Weg durch Intrigen auch findet, schlägt sie an jeder Ecke Wegweiser in den Boden und Erika gleich mit, wenn diese nicht üben will“ (ebd., 27f.).

Der Roman verdeutlicht implizit, was im vorherigen Kapitel bereits zu den Voraussetzungen von Selbstverwirklichung erarbeitet wurde. Letztere benötigt eine positive Beziehung eines Subjekts zu sich selbst, eine solche Selbstbeziehung wiederum ist an die Anerkennung und Wertschätzung anderer gebunden. Die von Jelinek eindrücklich beschriebene pathologische Mutter-Tochter-Beziehung hingegen erscheint in dem eingangs beschriebenen Sinne verdinglicht und führt letztlich dazu, dass Erika als Subjekt daran zerbricht.

Ein weiteres literarisches Beispiel bietet Gary Shteyngarts „Super Sad True Love Story“ (2013), welche das dystopische Bild einer Zukunft zeichnet, in der ein Bezug von Subjekten zu sich selbst, zu anderen und zu ihrer Umwelt nur dann als befriedigend wahrgenommen wird, wenn sich dieser über digital vernetzte Apparaturen – von Shteyngart satirisch als „Äppäräte“ bezeichnet – vollzieht, welche neben dem Kontostand und der Sozialversicherungsnummer auch intime Gedanken und Bedürfnisse eines und einer jeden umstandslos aufzeichnen und offen legen. In einem Tagebucheintrag schreibt der Protagonist des Buches:

„[...] mein Äppärät kriegt keine Verbindung zustande. Und ich auch nicht. Mein letzter Tagebucheintrag ist fast einen Monat her. Tut mir sehr leid, aber ich kriege keine Verbindung zustande, die den Namen verdient, zu niemandem, nicht mal zu dir, Tagebuch. In unserem Wohngebäude haben sich vier junge Leute umgebracht, und zwei von ihnen schrieben in ihren Abschiedsbriefen, dass sie sich kein Leben ohne ihren Äppärät vorstellen könnten. Einer schrieb ziemlich eloquent, er habe versucht, ‚nach dem Lebens zu greifen‘, sei aber nur auf ‚Wände und Gedanken und Gesichter‘ gestoßen, und das habe eben nicht gereicht. Er brauche Rankings, er müsse seinen Platz in der Welt kennen“ (Shteyngart 2013, 377).

In Shteyngarts von Konsum, Medien und staatlicher Kontrolle dominierten Welt, die an eine nuancierte Fortschreibung von George Orwells „1984“ erinnert, steht einer verdinglichenden Haltung als „systematische Misshandlung von Menschen und [...] Missverständnis von sozialen Beziehungen als Sachen“ (Henning 2012, 243) kein Korrektiv mehr gegenüber. Alles, was in Bezug zu sich selbst oder anderen wirklich zählt, sind die Daten und Gedanken, die die „Äppäräte“ über jedes Subjekt Preis geben.

Ein solches Degenerationsphänomen von Beziehungsmustern, welches „angesichts enthemmter Konsumgewohnheiten, zerbröselnder Sinnhorizonte und flexibilisierter Arbeitsmärkte in Literatur, Theater oder Film immer wieder neu thematisiert“ (ebd., 244) wird, lässt sich weiterhin über sozialwissenschaftliche Analysen rekonstruieren, die sich mit dem Gefühlsmanagement im Berufsleben oder der Kommerzialisierung von Gefühlen beschäftigen. Als richtungweisend dürfen in diesem Zusammenhang Arlie Russel Hochschilds „Das gekaufte Herz. Zur Kommerzialisierung der Gefühle“ (1990) sowie Eva Illouz’ „Gefühle in Zeiten des Kapitalismus“ (2007) gelten. Hochschild und Illouz betonen in Abgren-

zung zu den klassischen soziologischen Theorien etwa Max Webers (1920/2010), dass die kapitalistische Wirtschaftsorganisation und Arbeitswelt gerade keinen Bereich einer gefühlsarmen, nüchternen Rationalität darstellt, sondern mit gezielten Erwartungen einer intensiven, emotionalen Verfasstheit an die Subjekte herantritt (vgl. Beyer 2013, 176; Neckel 2013, 172). Für Hochschild bilden sich diese Erwartungen – prototypisch für alle Bereiche personenbezogener Dienstleistungen – im Berufsbild von Flugbegleiterinnen ab. Flugbegleiterinnen müssen auf ängstliche oder gestresste Passagiere eingehen können, dabei immer zuvorkommend und freundlich wirken und Gelassenheit ausstrahlen, kurz: „ihren Gefühlsausdruck ständig beobachten und an die Erfordernisse ihrer Berufsrolle anpassen“ (Neckel 2013, 168). Hochschild prägt in diesem Zusammenhang den Begriff der „Gefühlsarbeit“ (1990, 30) als Versuch, bei sich selbst „Emotionen zu erzeugen oder zu unterdrücken, den Grad einer emotionalen Betroffenheit zu steuern oder tatsächlich empfundene Gefühle zu verändern“ (Neckel 2013, 169). Ein derartiger Umgang mit Emotionen führt zu einer Spannung zwischen dem persönlichen Gefühlsleben und den erforderten Strategien der inauthentischen Äußerung von Emotionen. Der aus der Konditionierung der eigenen Gefühle folgende Selbstbezug eines Subjekts erscheint künstlich und fremd und leistet einer verdinglichenden Haltung Vorschub. „Das Verhältnis, das das moderne Subjekt zu sich selber hat, tritt in eine Objektbeziehung über, in der auch die Emotionalität des eigenen Selbst nicht von den Maximen der kontrollierten Steuerung ausgenommen wird“ (ebd., 172). Die Ursache sowohl impliziter als auch expliziter Forderungen nach emotionaler Selbststeuerung und -manipulation liegt nach Hochschild in der verstärkten Betrachtung von Emotionen unter dem Aspekt wirtschaftlicher Verwertbarkeit. Sie schlägt damit eine Brücke zu den Arbeiten von Illouz, die um das Stichwort „emotionaler Kapitalismus“ (Illouz 2007, 13) kreisen. Illouz legt neben der Geltung von (zu steuernden) Emotionen in ökonomischen Praktiken auch den Einfluss ökonomischer Imperative im Reich der Gefühle offen: „In diesem werden zunehmend Verhandlungen geführt, Austauschprozesse vollzogen und die ‚Investitionen‘ in Partnerschaften betrieben“ (Beyer 2013, 176). Für Illouz sind Internet-Partnerbörsen beispielgebend. Dort preisen sich Subjekte in vereinheitlichten Profilen an und suchen gleichzeitig mit Unterstützung der digitalen Kontaktbörsen – in Profilberechnungen und -vergleichen besteht der Kern ihrer Dienstleistung – nach ihrem passenden Gegenüber. Damit dies funktioniert, müssen die Akteure einerseits der „Illusion einer fest umrissenen, benennbaren Identität“ (ebd., 178) aufsitzen und andererseits eine durch die Formate der Kontaktbörsen „uniformisierte Rede über Gefühle und [...] standardisierte Darstellung des Selbst“ (ebd.) beherrschen, wenn sie sich entsprechend inszenieren

wollen. Ähnlich wie bei Hochschild lässt sich hier eine aus dem strategischen Umgang mit den eigenen Gefühlen hervorgehende Tendenz der Verdinglichung ausmachen, die sich darin ausdrückt, dass eigene Emotionen lediglich als verfügbare, steuerbare und an die jeweiligen Bedarfe von Situationen anpassbare Instanzen behandelt und andere Subjekte nicht mehr in ihrer Einzigartigkeit, sondern – mit Blick auf das Angebot in den Kontaktbörsen – als austauschbar und besser oder schlechter passend wahrgenommen werden.

Auch in der Moralphilosophie wird die Verdinglichungs-Thematik aufgegriffen, etwa in Nussbaums Überlegungen zur instrumentellen Benutzung anderer Personen (2002). Nussbaum beschreibt in ihrem Aufsatz sieben Möglichkeiten, eine Person als Ding zu behandeln, nämlich indem man sie als zweckdienliches Instrument ansieht, ihre Autonomie leugnet, sie als träge im Sinne von handlungsunfähig beschreibt, sie als austauschbar wahrnimmt, ihre Verletzbarkeit ignoriert und ihr in einem Besitzverhältnis begegnet oder ihr Erleben und Fühlen insgesamt leugnet (vgl. 2002, 102). Nussbaums Lesart von Verdinglichung als Verstoß gegen moralische Prinzipien lässt sich analog zu einem Verstoß gegen Immanuel Kants Kategorischen Imperativ lesen: „Handle so, daß du die Menschheit sowohl in deiner Person, als in der Person eines jeden andern jederzeit zugleich als Zweck, niemals bloß als Mittel brauchst“ (Kant AA IV, 429 in: Kant 1786/2008, 65). Im Gegensatz dazu versucht Honneth einen tiefergehenden Verdinglichungsbegriff zu konzipieren, wie noch zu zeigen sein wird²⁶: „To reify other persons is not merely to violate a norm, but to commit a fundamental error, because one thereby violates the elementary conditions that underlie all our talk of morality“ (Honneth 2008, 149).

Schließlich erscheint die argumentativ aufstrebende Relevanz von Erkenntnissen aus der Hirnforschung, in denen durch „bloße Analyse von neuronalen Verschaltungen im Gehirn [...] der Mensch wie ein erfahrungsloser Automat, letztlich also wie ein Ding“ (Honneth 2005, 15) wirkt, als weiterer Indikator einer neuen Aktualität des Verdinglichungsbegriffs. Hervorzuheben ist hierbei das „Neuroimaging“, ein bildgebendes Verfahren, in dem während eines Versuches, beispielsweise einer Befragung, Abbildungen aktiver Hirnregionen entstehen, welche entsprechend gedeutet und interpretiert werden. In der technischen Umsetzung hat sich die funktionelle Magnetresonanztomographie (fMRT) durchgesetzt, welche allerdings nicht das Hirn selbst abbildet, sondern dessen Versorgung mit sauerstoffreichem oder -armem Blut misst, welches wiederum das magnetische Feld in dem Kernspintomographen beeinflusst (vgl. Bernard 2012). Die Messung dieses physiologischen Effekts wird in farblichen Abbildungen eines Hirns visualisiert, die keineswegs – wie es den Ein-

²⁶ Dass dieser Versuch Honneths nicht unproblematisch ist, wird ebenfalls thematisiert werden.

druck erweckt – „schematisierte Fotografie[n], also [...] wie auch immer bearbeitete Aufnahme[n] eines realen, individuellen Gehirns“ (ebd.) darstellen. Es sind nachträglich erstellte Abbildungen eines fiktiven Standardhirns, die die Rückschlüsse von physiologischen auf neuronale Aktivitäten illustrieren. Die in diesen Rückschlüssen aufgehobenen fragilen Entstehungsbedingungen von Erkenntnissen und Interpretationen über den Menschen werden zunehmend skeptisch aufgefasst (vgl. ebd.). Zwar ist die Hirnforschung selbst als interdisziplinäres Feld keineswegs homogen aufgestellt und es muss auf die kritischen Stimmen innerhalb der Neurowissenschaften hingewiesen werden²⁷. Dennoch kann die nach wie vor auftretende Auffassung einer möglichen Wesensbestimmung des Menschen über messbare Hirnaktivität als verdinglichend kritisiert werden, da sie Aspekte ausblendet, „that make [...] persons into instances of the human species in any true sense“ (Honneth 2008, 148).

2.2.2 Verdinglichung ausgehend von Lukács

Vor dem Hintergrund der Analyse verschiedener Indikatoren, die für eine Aktualität oder zumindest Relevanz des Begriffs sprechen, findet Honneths Neubestimmung von Verdinglichung ihren Ausgangspunkt bei Lukács. Lukács hat mit seiner Aufsatzsammlung „Geschichte und Klassenbewußtsein. Studien über Marxistische Dialektik“ (1923) in Anschluss an Karl Marx eine Kritik der ökonomischen Verhältnisse der Weimarer Republik geliefert und darin richtungweisende Überlegungen zum Verdinglichungsbegriff angestellt. Nach Lukács bedeutet Verdinglichung, dass „eine Beziehung zwischen Personen den Charakter einer Dinghaftigkeit“ (Lukács 1923, 257) erhält. Damit einher geht ein Verhalten, „das Individuen nicht im Sinne ihrer menschlichen Eigenschaften, sondern als ‚unbelebte Gegenstände‘ behandelt“ (Ludwig 2013, 292) und damit die Verhältnisse zwischen ihnen gegenüber einer ursprünglichen, reichhaltigeren Praxis verarmen lässt. Für Lukács liegt der Ursprung dieses Verhaltens in den vorherrschenden Prämissen von kalkulatorischer Zweckhaftigkeit und ökonomischer Verwertbarkeit (vgl. Honneth 2005, 11) bzw. mit Marx gesprochen, in einer verzerrten Wahrnehmung der Welt durch den Fetischismus des Warentauschs im kapitalistischen Wirtschaftssystem:

²⁷ „Allein in Berlin wurden in den letzten Jahren ein halbes Dutzend ‚neuro-skeptische‘ Symposien abgehalten. Explizit hirnforchungsskeptische Internetblogs treten in Erscheinung [z.B.: <http://neurocritic.blogspot.de/> oder <http://blogs.discovermagazine.com/neuroskeptic/>; T.H.], Bücher werden publiziert [z.B.: Choudhury, Suparna/ Slaby, Jan (2012): *Critical Neuroscience: A Handbook of the Social and Cultural Contexts of Neuroscience*. Chichester: Wiley-Blackwell; T.H.] und auch in den Medien wird zunehmend Kritik geäußert“ (Hasler 2014, 227).

„[D]er Verwertungszwang des Kapitals bewirkt, daß die Subjekte zu einer Art von permanentem Kategorienfehler gegenüber der Wirklichkeit genötigt werden: unter den ökonomischen Druck geraten, stets von allen nicht verwertbaren Phänomenen abzusehen, können sie am Ende gar nicht mehr anders, als die Realität im ganzen nach dem Schema von dinglichen Entitäten wahrzunehmen“ (Honneth 2012a, 28).

Die bei Lukács vorrangige Form der Verdinglichung auf intersubjektiver Ebene, auf der ein Gegenüber nur in einer Funktion für eine berechnete, ertragreiche Interaktion wahrgenommen wird, wird bei Honneth um zwei weitere Formen erweitert. Zum einen um die Verdinglichung auf intrasubjektiver Ebene, nach welcher die eigenen Wünsche, Bedürfnisse und Fähigkeiten vor allem als steuerbare Ressourcen bei der Kalkulation von Verwertungschancen wahrgenommen werden (vgl. Honneth 2005, 20). Hier lässt sich eine Brücke schlagen zu den vorgestellten emotionssoziologischen Arbeiten Hochschilds und Illouz', welche die Notwendigkeit eines funktionalen Umgangs mit den eigenen Emotionen in der Arbeitswelt herausgearbeitet und kritisiert haben. „Der Schaden, der durch solche Haltungen verursacht wird, besteht nicht in einem Bruch moralischer Normen, sondern darin, dass wir eine schlechte, verkümmerte Haltung zu uns selbst einnehmen“ (Stahl 2011, 732). Zum anderen findet sich eine dritte Verdinglichungsform auf objektiver Ebene, auf der vorfindbare Gegenstände nur noch als potentiell verwertbare Dinge erfasst bzw. „qualitativ und situativ reichhaltige Gegenstände auf ihr bloßes Vorhandensein reduzier[t] [werden]“ (Henning 2007, 104). Gegenstände, aber auch natürliche und kulturelle Umgebungen, denen bisher eine bestimmte Qualität zugesprochen wurde, beispielsweise aufgrund der Erfahrung anderer Subjekte oder ihres historischen Charakters, werden unter der Dominanz von instrumentellen Interessen und quantifizierenden Gesichtspunkten entwertet (vgl. Stahl 2011, 733; ebd. 2013, 423). Verdinglichung auf objektiver Ebene bedeutet, die „Aufmerksamkeit für all die zusätzlichen Bedeutungsaspekte zu verlieren“ (Honneth 2005, 77)²⁸.

Im Modus der Verdinglichung gleicht das Verhalten eines Subjekts dem eines einflusslosen Zuschauers, dessen Bezüge zu anderen, sich selbst und seiner Umwelt von Kontemplation und Teilnahmslosigkeit dominiert werden (vgl. ebd., 23). Kontemplation wird in diesem Zusammenhang nicht als eine Art meditative Konzentration verstanden, sondern als passives, distanzierendes Beobachten von Ereignissen. Teilnahmslosigkeit meint, dass der (nicht) Handelnde von Geschehnissen um ihn herum nicht weiter affiziert ist und sie lediglich nüchtern erfasst. Honneth schreibt in Weiterführung Lukács' dazu:

„In der sich erweiternden Handlungssphäre des Warentausches sind die Subjekte gezwungen, sich selber statt als Teilnehmer nur mehr als Beobachter des sozialen Geschehens zu verhalten,

²⁸ Die drei Formen der Verdinglichung werden in Kapitel 2.4.2 weitergehend erörtert.

weil die wechselseitige Kalkulation der möglichen Erträge eine rein sachliche, möglichst affektneutrale Einstellung verlangt; mit dieser Veränderung der Perspektive geht zugleich eine ‚verdinglichende‘ Wahrnehmung aller situationsrelevanten Gegebenheiten einher, weil die zu tauschenden Gegenstände, die Tauschpartner und schließlich die eigenen Persönlichkeitspotentiale allein noch in ihren quantitativen Verwertungseigenschaften zur Kenntnis genommen werden dürfen“ (ebd.).

Verdinglichung erscheint somit als habitualisierte²⁹ Gewohnheit, als eine Beziehung zu Anderen, zum Selbst und zur objektiven Welt, die als „eine im ganzen verfehlte Form von Praxis“ (ebd., 25) gewertet wird. Gleichzeitig wird mit dieser normativen Einschätzung darauf hingedeutet, dass es etwas wie eine „wahre“ oder richtige Form dieser Praxis geben muss³⁰. In Anschluss an die obigen Ausführungen zur Notwendigkeit einer normativen Grundlage für Pathologiediagnosen muss für die Ausdifferenzierung von Verdinglichung – welche ohnehin bereits als Pathologie beschrieben wurde – ein gegenteiliges Ideal von Praxis benannt werden. An dieser Stelle zeigt sich deutlich eine Grenzziehung zwischen Lukács und Honneth. Während ersterer ausgehend von dem Fetischismus des Warenaustauschs eine unverzerrte menschliche Praxis als einen Zustand beschreibt, in dem alle Wirklichkeit durch Arbeitstätigkeit erzeugt sei, sieht letzterer ein solches Ideal nicht durch welterzeugende Tätigkeiten, sondern durch unverzerrte Formen von Interaktionen konstituiert³¹ (vgl. ebd., 29). Anita Chari fasst die unterschiedlichen Ansätze von Lukács und Honneth zusammen:

„Lukács used the concept to link a particular form of economic life, capitalism, with an unengaged and passive stance that individuals take toward the social world that is prevalent, even socially necessitated, in capitalist society. By contrast, Honneth argues that the most important aspects of reification can be understood in the terms of a theory of recognition, as a wholly intersubjective phenomenon [...]“ (Chari 2010, 588).

Wie Chari ausführt, ist das Ideal von Praxis, von dem aus Verdinglichung kritikwürdig erscheint, bei Honneth umfangreich im Begriff der Anerkennung aufgehoben.

²⁹ Ein Vergleich mit Pierre Bourdieus Habitusbegriff in seinen Grundzügen scheint nicht abwegig, da sich dieser ähnlich wie der Verdinglichungsbegriff durch externe Bedingungen konstituiert, Wahrnehmungs-, Urteils- und Handlungsmuster im Selbst-, Welt- und Gesellschaftsbezug beeinflusst sowie durch Bildungsimpulse unter Umständen aufgebrochen, zumindest aber tangiert werden kann (vgl. Liebau 2008, 353ff.).

³⁰ Auf die Notwendigkeit einer solchen normativen Grundlage weist auch Titus Stahl hin: „Da alle Formen der Verdinglichung das Phänomen involvieren, dass Personen bestimmte pathologische Formen des Umgangs mit anderen, sich selbst und der objektiven und sozialen Realität entwickeln, müssen die in Frage kommenden Normen vielmehr Normen sein, die die ‚richtigen‘ Formen solcher Praktiken von pathologischen Verzerrungen zu unterscheiden erlauben“ (2011, 733).

³¹ Für Honneth ist Lukács’ im kapitalistischen Wirtschaftssystem begründeter Verdinglichungsansatz vor allem aus zweierlei Gründen kritikwürdig. Zum einen, da Lukács’ Ideal von Praxis bedeutet, dass jedes nicht durch Arbeitstätigkeit erzeugte Objekt ein Fall von Verdinglichung wäre, und zum anderen, weil die Beziehungen, die Subjekte im Kapitalismus eingehen, nicht zwingend verdinglicht sind: „commercial relations are not reifying, [...] in that they involve treating those engaging in them as legal persons with rights, and not as mere things“ (Sayers 2009, 477).

2.3 Anerkennung als „wahre“ Praxis

Wie gezeigt wurde, zeichnet sich das Verhalten im Modus der Verdinglichung durch Kontemplation und Teilnahmslosigkeit aus. Um einer „wahren“ oder „richtigen“ Praxis auf die Spur zu kommen, gilt es daher, den Mangel einer verdinglichenden Haltung an einem Ideal zu messen, das gegenteilig zu dieser verfehlten Form „durch Eigenschaften der aktiven Teilnahme und existentiellen Involviertheit charakterisiert ist“ (Honneth 2005, 29). Honneth bezieht sich dazu zunächst auf Martin Heideggers Begriff der Sorge als „Modus einer existentiellen Anteilnahme“ (ebd., 34) an der Welt. Heidegger verweist auf den Begriff der „Zuhandenheit“ als eine Gegebenheitsweise äußerer Gegenstände („Zeug“), in Abgrenzung zu deren bloßer „Vorhandenheit“ (vgl. Henning 2004b, 1424). „Zuhandenen“ Gegenständen, z.B. *Werkzeug*, kommt aus der Sicht einzelner Subjekte immer schon eine bestimmte Funktion zu, sie sind in die menschliche Praxis eingebunden und verweisen in ihrer Zweckhaftigkeit schließlich auf das Dasein selbst: Der Gesamtzusammenhang des „Zeugs“ ist Grundmoment menschlicher Existenz (vgl. Henning 2004a, 1316). Dem „Zeug“ wird daher in Sorge begegnet. Erst wenn das „Zeug“ seine Eigenschaften abgesprochen bekommt und als bloß vorhanden betrachtet wird, wird es zum Ding. Eine Verdinglichung³² ist in diesem Sinne entsprechend „das seines Zeugseins entkleidete Zeug“ (Heidegger 1978, 25) – eine sorgende Haltung geht dann verloren.

2.3.1 Sorge und Involviertheit – die kategorische Vorrangstellung

Dem Sorgebegriff kommt in einem weiten Sinne eine Vielfalt semantischer Bedeutungen zu: „sich um jemanden sorgen“ bezieht sich auf die emotionale, „Sorge tragen für“ auf die aktive Seite des Sorgens und „Selbstsorge“ auf einen positiven Selbstbezug (vgl. Brückner 2011, 207). Eine sorgende Haltung bedeutet in dem hier relevanten Sinne³³ die Übernahme von Perspektiven anderer Subjekte und das empathische Eingehen auf ihre Wünsche und Überlegungen, aber auch die Partizipation an dem sozialen Leben. Ferner umfasst eine sorgende Haltung in Abgrenzung zu Kontemplation und Teilnahmslosigkeit die Fähigkeit,

³² Es mag zunächst irritieren, dass nun auch von einer Verdinglichung vermeintlicher Dinge gesprochen wird, wurde doch bis hierhin Verdinglichung nur in Bezug auf eigentliche „Nicht-Dinge“ definiert. Die Auflösung ist mit Heideggers Unterscheidung von „Zuhandenheit“ und „Vorhandenheit“ (vgl. Henning 2004b) darin zu sehen, dass die vermeintlichen Dinge als „Zeug“ eine bestimmte Funktion und damit Qualität für die Subjekte innehaben, die es zu berücksichtigen gilt. Von hier aus lässt sich eine Linie zu Honneths Verdinglichungsbegriff auf objektiver Ebene ziehen, auf der, wie bereits ausgeführt wurde, „qualitativ und situativ reichhaltige Gegenstände auf ihr bloßes Vorhandensein reduzier[t] [werden]“ (Henning 2007, 104).

³³ Der Sorgebegriff kann im Sinne der „Care“-Debatte auch als sozialpolitische Aufgabe und als soziale Praxis der Fürsorge weiter ausdifferenziert werden (vgl. etwa Brückner 2011), was an dieser Stelle aber nicht weiter verfolgt wird.

sich von Geschehnissen affizieren zu lassen, ein Handlungsverstehen für das Agieren anderer Subjekte aufzubringen sowie eine Fähigkeit zur Solidarität auszubilden (vgl. Ferrara 2009, 45). Eine verdinglichte Haltung konstituiert sich demgegenüber in „eine[r] habituell erstarrte[n] Perspektive [...], durch deren Übernahme das Subjekt ebenso die Fähigkeit zur interessierten Anteilnahme verliert, wie dessen Umwelt ihres Charakters der qualitativen Erschlossenheit verlustig geht“ (Honneth 2005, 39).

Eine zu diesem Sorgebegriff ähnlich gelagerte Überlegung findet sich bei John Dewey, der mit dem Begriff der „experience“ ebenfalls eine Haltung der interessierten Anteilnahme an der Welt beschreibt. Es verwundert nicht, dass auch Honneth auf Dewey rekurriert, lässt sich doch bei letzterem gerade in dem Begriff der „experience“ dessen frühe Auseinandersetzung mit der dialektischen Lehre Hegels erkennen. „Experience“ ist geprägt von den Wechselwirkungen zwischen Individuum und Umgebung, es umfasst immer eine aktive und eine passive Komponente, eine Seite des Tuns („doing“) und eine des Erleidens („undergoing“).

„Der Organismus wirkt entsprechend seiner eigenen einfachen oder komplexen Struktur auf die Umgebung. Als Folge wirken die in der Umgebung hervorgerufenen Wandlungen auf den Organismus und seine Tätigkeiten zurück. Das Leben erfährt, erleidet die Folgen seines eigenen Verhaltens. Die enge Verbindung zwischen Tun und Erleiden formt das, was wir Erfahrung nennen“ (Dewey 1963, 86).

Die „experience“ wächst, indem Tun und Erleiden immer wieder in ein neues Gleichgewicht bzw. zu einer gesteigerten Synthese gebracht werden (vgl. Bohnsack 2003, 45). „Experience“ ist jedem rationalen Begreifen von Wirklichkeit vorgängig und stellt eine existentielle Bezogenheit zur Welt dar (vgl. Honneth 2005, 40f.). Nach Dewey ist es das Interesse des Subjekts, diese Zugewandtheit und Involviertheit nicht zu verlieren – es steht in einer sorgenden Haltung im Sinne eines Bekümmertseins: „Uns ist die Welt nicht in Sorge um uns selbst erschlossen, vielmehr durchleben wir Situationen in Sorge um die Bewahrung einer fließenden Interaktion mit der Umwelt“ (ebd., 41).

Für Honneth stellt sich sowohl bei Heidegger als auch bei Dewey der Grundgedanke „der Vorgängigkeit eines existentiellen Interesses an Welt“ (ebd., 42) dar. Dieses Interesse würdigt die Bedeutung, die andere Subjekte oder Gegenstände in der Welt für das einzelne Subjekt besitzen, und läuft nach Honneth im Begriff einer antezedenten Anerkennung auf:

„If we ask ourselves what ‚sympathy‘, ‚care‘ and ‚affectedness‘ (Betroffenheit) all have in common, we notice immediately that they are all expressions of the existential significance that a certain given object possesses for us. [...] I only suggest that we grasp this form of existential significance as a result of an antecedent and very elementary form of recognition“ (Honneth 2008, 151).

2.3.2 Die genetische Vorrangstellung

Die Vorrangstellung von Anerkennung ist nach Honneth nicht nur aus den Überlegungen Heideggers und Deweys ableitbar, sondern auch entwicklungspsychologisch und aus Sicht der Sozialisationsforschung nachvollziehbar³⁴. Kindliche Denk- und Interaktionsfähigkeiten entstehen in einem Prozess, der sich mittels Perspektivübernahme vollzieht. „Das Kind lernt, sich auf eine objektive Welt konstanter Gegenstände zu beziehen, indem es aus der Perspektive einer zweiten Person zu einer allmählichen Dezentrierung seiner eigenen, zunächst egozentrischen Perspektive gelangt“ (Honneth 2005, 47). Doch erst ein Gefühl von Sicherheit, Verbundenheit und emotionaler Identifikation mit den primären Bezugspersonen ermöglicht es, sich auf andere Perspektiven einzulassen, welche schließlich zur Entwicklung der (symbolischen) Denkfähigkeit befähigen³⁵. Ein Kind muss eine „bedingungslose Anerkennung als eigenständigen Handlungsantrieb von Seiten der primären Bezugspersonen erfahren“ (Ferrara 2009, 48), um zu positiven Entwicklungen in Bezug zu sich selbst und damit zu anderen und seiner Umwelt zu gelangen. Mit Theodor W. Adorno: „Ein Mensch wird zum Menschen überhaupt erst, indem er andere Menschen imitiert“ (2001, 292); die Imitation sei demnach die Urform der Liebe. Für Honneth ergibt sich die Folgerung, dass das Anerkennen ontogenetisch vor dem Erkennen stattfinden muss:

„[W]enn nämlich die genannten Untersuchungen Recht haben, verhält es sich beim individuellen Bildungsprozeß so, daß das Kleinkind sich zunächst mit seinen Bezugspersonen identifiziert, sie emotional anerkannt haben muß, bevor es mittels deren Perspektiven zu einer Erkenntnis der objektiven Wirklichkeit gelangen kann“ (Honneth 2005, 53).

„[W]e can take over the perspective of the other only after we have previously recognized in the other an intentionality related to our own. This is not a rational act [...]. Rather, we precognitively take up a certain stance [of recognition; T.H.]“ (ebd. 2008, 152).

Der Anerkennung muss von der frühkindlichen Entwicklung an eine elementare Vorrangstellung eingeräumt werden, die im Gewebe der sozialen Interaktion eine tragende Rolle einnimmt. Gerät die kategorisch und genetisch vorrangige Anerkennung aus dem Blick, scheitern Erkenntnisbemühungen zwangsläufig, da sich die Welt „nicht über eine einsame Konfrontation unseres Geistes mit unabhängigen Objekten oder Tatsachen [erschließen lässt], sondern vermittelt emotional aufgeladener Liebesbeziehungen, wobei Anerkennung eine grundlegende Rolle spielt“ (Ferrara 2009, 49).

³⁴ Honneth bezieht sich hier unter anderem auf Jean Piaget, George Herbert Mead, Sigmund Freud und Michael Tomasello, die an dieser Stelle jedoch nicht alle erschöpfend diskutiert werden können. Für einen entsprechenden Überblick siehe: „Der Vorrang der Anerkennung“ (Honneth 2005, 46ff.).

³⁵ Honneth argumentiert unter anderem mit Erkenntnissen aus der Autismusforschung, die aufzeigt, dass autistische Kinder auf der Gefühlsebene nur schwer ansprechbar sind, Gestik und Mimik anderer oftmals kaum deuten können und somit in ihrer Perspektive auf die Welt verhaftet bleiben (vgl. 2005, 50f.).

2.3.3 Der „Zwei-Ebenen-Ansatz“ der Anerkennung

Interessanterweise – dies hat sich vor allem nach den Kritiken von Judith Butler, Raymond Geuss und Jonathan Lear an dem Postulat der kategorischen und genetischen Vorrangstellung der Anerkennung gezeigt (vgl. Honneth 2008, 97ff.) – liegt hier ein anderes Verständnis von Anerkennung vor als die in Kapitel 2.1.3 aufgezeigte Auffassung von Anerkennung als normative Grundlegung und Ermöglichungsbedingung einer gelingenden menschlichen Praxis. Dieser hier mit Begriffen wie Sorge, Involviertheit und existentiell-em Interesse fundierte Anerkennungsbegriff ist den Anerkennungsdimensionen der Liebe, des Rechts und der sozialen Wertschätzung noch vorgelagert und wird entsprechend als „elementary form“ (ebd., 90) und „transcendental condition“ (ebd., 152) beschrieben. Es geht also nicht um eine Vorrangigkeit von Anerkennung per se, sondern um die Vorrangigkeit einer in Honneths vorherigen Werken noch nicht benannten Anerkennungsebene. Diese elementare Anerkennung macht aufmerksam für den ontologischen Umstand des Menschseins: „[E]lementary recognition simply gives us the experience that other individuals are human beings, an experience that subsequently gets filled out in the concrete forms of recognition embodied in social institutions“³⁶ (Foster 2011, 257). Honneths Anerkennungskonzept wird damit zu einem Zwei-Ebenen-Ansatz erweitert – „a two-level account of recognition“ (Varga 2010, 20). Honneth selbst führt dazu aus:

„Insofern handelt es sich hier auch um eine elementarere Form der Anerkennung, als ich sie in meinen bisherigen Ausführungen zum Thema behandelt habe. [...] Inzwischen gehe ich daher davon aus, daß dieser ‚existentielle‘ Modus der Anerkennung allen anderen, gehaltvolleren Formen der Anerkennung zugrunde liegt [...]“ (2005, 60).

„I must insert a stage of recognition before the previously discussed forms, one that represents a kind of transcendental condition“ (2008, 152) .

„[T]his type of recognition is still far from the threshold beyond which we can speak at all of norms and principles of reciprocal recognition“ (ebd.).

Die Einführung einer antezedenten Anerkennungsebene stellt eine nicht unproblematische Erweiterung des bisherigen Anerkennungskonzepts dar, welches nun als normativer Maßstab, an dem Pathologien des Sozialen identifiziert werden können, in ein (Rechtfertigungs-)Dilemma gerät. Es entsteht eine Spannung zwischen den Ebenen: Anerkennung vollzieht sich zum einen in drei historisch dimensionierten und einer beständigen Dynamik unterworfenen Formen, welche die „moralische Grammatik sozialer Konflikte“ (vgl. Honneth 1992) darstellen und damit die (bisherige) normative Grundlage für Honneths Sozial-

³⁶ Die Anerkennungsformen der Liebe, des Rechts und der sozialen Wertschätzung sind jene „concrete forms of recognition embodied in social institutions“ (Foster 2011, 257), welche jene Erfahrung des Menschseins nachträglich ausfüllen (vgl. auch 2.1.3).

philosophie bilden (vgl. 2.1). Gleichzeitig wird diesem Verständnis eine ontologische Ebene von Anerkennung vorgelagert, welche überhaupt erst die drei Anerkennungsformen ermöglichen soll und damit zu einer Grundlage der Grundlage erklärt wird. Dies stellt eine Überlastung des Anerkennungskonzepts dar, „[an] overburdening of the category of recognition as both anthropological-ontology and tripartite normative theory“ (Petherbridge 2013, 180). Um dieser Überlastung zu entgehen, muss die ontologische Anerkennungsebene von der intersubjektiv-normativen getrennt betrachtet und nicht als deren Vorbedingung gefasst sowie ferner begrifflich neu verortet werden³⁷. „This might prevent the fusion between first- and second-order categories and the slippages between the normative and anthropological meanings of the term“ (ebd.). Auf diesem Wege lässt sich dann auch der Begriff der Verdinglichung wieder klarer in seiner normativen Grundlegung, als pathologische Ausformung einer sonst anerkennenden Praxis fassen.

2.4 Verdinglichung als Anerkennungsvergessenheit

Der Modus der Verdinglichung, dies wurde bereits dargelegt, ist von Passivität und Teilnahmslosigkeit geprägt, lässt die Welt als „eine Totalität bloß beobachtbarer Objekte [erscheinen], denen jede psychische Regung oder Empfindung fehlt“ (Honneth 2005, 70) und tangiert die Beziehungen eines Subjekts zu Anderen, zu sich selbst und zur Welt. Honneth differenziert zwei Modi der genannten Beziehungen, einen anerkennungssensitiven Modus und einen, in dem die Vorrangstellung von Anerkennung verloren gegangen ist. Letzterer Modus der „Anerkennungsvergessenheit“ ist Prozess und Resultat zugleich, ein „Vorgang eines Verlustes, nämlich der Ersetzung einer ursprünglichen, richtigen [anerkennenden Haltung; T.H.] durch eine sekundäre, falsche Einstellung, *und* das Ergebnis dieses Prozesses, also eine verdinglichte Wahrnehmung oder Verhaltensweise [Hervorhebung i.O.; T.H.]“ (ebd., 63). Intersubjektive Verdinglichung verstanden als Anerkennungsvergessenheit bedeutet, dass „in unserem Wissen um andere Menschen und im Erkennen von ihnen das Bewußtsein verlorengelht, in welchem Maß sich beides ihrer vorgängigen Anteilnahme und Anerkennung verdankt“ (ebd., 68). Infolge der fehlenden anerkennenden Haltung und damit des fehlenden Verbundenheitsgefühls „entwickeln wir die Tendenz, andere Menschen bloß wie empfindungslose Objekte wahrzunehmen“ (ebd., 69).

³⁷ Somogy Varga schlägt in seiner Auseinandersetzung mit der Problematik der zwei Anerkennungsebenen vor, nicht von einer vorrangigen elementaren oder transzendentalen Form von Anerkennung zu sprechen, sondern von „affective attunement“ (2010, 23). Übersetzt als „Stimmung“ lässt sich dieser Begriff kohärent mit Honneths Überlegungen zusammenbringen, bzw. wird er von Honneth selbst mit Verweis auf Heidegger eingeführt (vgl. Honneth 2005, 41).

Die Erkenntnisse zu dem Zwei-Ebenen-Ansatz aus dem vorherigen Kapitel (2.3.3) aufgreifend, kann hier eine weitere Schwierigkeit der Einführung einer vorrangigen, transzendentalen Anerkennungsebene aufgezeigt werden. Wird eine intersubjektive Verdinglichung als Vergessen bzw. Verlust jener existentiellen Anerkennung verstanden, die unterhalb der Schwelle der drei normativen Anerkennungsformen liegt und als essentielle Bedingung menschlichen Lebens beschrieben wird (vgl. Honneth 2008, 152), erscheint es kaum mehr möglich, *tatsächliche* Fälle von Verdinglichung auszumachen. Schließlich geht es in jenen Fällen nicht um einen Verstoß gegen Normen, der von einer Verletzung der besagten Formen reziproker Anerkennung herrührt, sondern in einem ontologischen Sinn um den vollständigen Verlust der Wahrnehmung eines Anderen als Mitmenschen. „If this antecedent recognition is absent, if we no longer have existential sympathy for the other, then we treat him or her as a lifeless object, a mere thing“ (ebd., 154). Honneth merkt an, dass ein derartiger Fall von Verdinglichung sehr selten vorliegt und nur in Ausnahmesituationen, in Praktiken zu finden ist, „whose successful execution demands that we ignore all the human properties of our fellow human beings“ (ebd., 156f.), wie z.B. im Krieg. Doch selbst unter Extrembedingungen, „at the zero point of sociality“ (ebd., 157), gestaltet es sich schwierig, diese Auffassung von Verdinglichung anzuwenden³⁸. Wenn Soldaten in einem Krieg so stark der Suggestion eines umfassenden Feindbildes erliegen, dass sie auf nichts anderes mehr aus sind, als dessen Demütigung, Missbrauch oder Vernichtung, kann dies nicht als Verdinglichung im Sinne eines Verlusts der antezedenten Anerkennungsebene beschrieben werden. Denn dieser Verlust würde den Feind von vornherein zu einem leblosen, unmenschlichen Objekt erklären, welches nicht gedemütigt oder getötet werden kann. Eine solche Handlung (Demütigung oder Tötung) bedarf aber nach wie vor einer grundlegenden Wahrnehmung des Feindes bzw. der Anerkennung seines Menschseins im Sinne der ontologischen Anerkennungsebene. Erst wenn ein Individuum behandelt wird, *als ob* es ein Ding wäre, über das verfügt werden kann, lässt sich sinnvollerweise von einer verfehlten menschlichen Praxis, also Verdinglichung sprechen. Honneths Anliegen, den Begriff der Verdinglichung in einer „literal, ontological meaning“ (ebd., 149) einzuführen und ihn von einem Instrumentalisierungsbegriff abzugrenzen, dessen pathologisches Moment darin besteht, gegen moralische Normen (des Umgangs miteinander) zu verstoßen³⁹ – „[a]s soon as we commit to the literal meaning of the term, we can no longer simply appeal to moral

³⁸ Ich folge hier den Überlegungen und Kritikpunkten von Timo Jütten (2010) und Gonçalo Marcelo (2013).

³⁹ Zum Instrumentalisierungsbegriff siehe u.a. die Ausführungen zu Nussbaum in Kapitel 2.2.1 sowie die Überlegungen von Peter Schaber, der in Anlehnung an Kant und in Rekurs auf die Menschenwürde bzw. die moralischen Rechte von Personen ein Instrumentalisierungsverbot formuliert (vgl. Schaber 2012, 50).

norms to condemn instances of reification“ (ebd.) – muss daher eingegrenzt werden. Für den Ansatz einer *tatsächlichen* Form der Verdinglichung lassen sich konsequent zu Ende gedacht keine Beispiele finden, ohne auf die „*als ob*“-Form zu rekurrieren. Diese „*als ob*“-Form der Verdinglichung findet ihre normative Grundlage vorrangig auf der Ebene der Anerkennungsdimensionen der Liebe, des Rechts und der sozialen Wertschätzung, ist also stärker ein moralisches, als ein ontologisches Degenerationsphänomen.

Damit muss die ursprüngliche Intention Honneths, Verdinglichung als Anerkennungsvergessenheit zu konzipieren, allerdings nicht als Verfehlung abgetan werden. Vielmehr muss die bislang kaum rezipierte Idee einer „fictive reification“ (Honneth 2008, 157) berücksichtigt werden, welche nicht auf den *tatsächlichen* Verlust ontologischer Aspekte des Menschseins fußt, sondern im Sinne der genannten „*als ob*“-Form auf den Verstoß gegen moralische Anerkennungsprinzipien zielt⁴⁰. Für diese Lesart von Verdinglichung, die auch für die vorliegende Arbeit weiter verfolgt wird, lassen sich sowohl ein weiterer Anwendungsbereich finden – „we are familiar with plenty of situations in which it appears that the other is nothing but an object to be dealt with at will“ (ebd.) – und damit auch eine Verbindung zu der genannten neuen Aktualität des Verdinglichungsbegriffs (2.2.1) aufzeigen, als auch die Gründe nachzeichnen, die eine solche Verdinglichung erst verursachen.

2.4.1 Gründe für Verdinglichung

Die Gründe für das Vergessen oder eine Minderung von Anerkennung⁴¹ sind vielfältig, gehen jedoch zumeist von Situationen und sozialen Praxen aus, die von einer einseitigen Wahrnehmung geprägt sind, „a highly one-sided form of praxis that necessitates abstraction from the ‚qualitative‘ character of human beings“ (Honneth 2008, 155). Derartige Praxen lassen sich in unterschiedliche Kategorien fassen, die einer Anerkennungsvergessenheit und damit Verdinglichung Vorschub leisten. Zum einen in Situationen, in denen sich ein Zweck gegenüber seinem Entstehungskontext verselbstständigt. Gemeint ist ein Fall,

„in dem wir im Vollzug einer Praxis einen einzigen mit ihr verknüpften Zweck so energisch und einseitig verfolgen, daß wir für alle anderen, womöglich ursprünglicheren Motive und

⁴⁰ Mit dem Verweis auf die „fictive reification“ (Honneth 2008, 157) stellt sich in Anschluss an Jütten die Frage, warum Honneth primär auf eine ontologische Anerkennungsvergessenheit abzielt. „After all, he could conceive of reification as forgetfulness of a specific, socially and historically adequate form of substantial recognition. This alternative makes possible an analysis of failures of recognition in terms of the specific reasons people have to relate to others in certain ways“ (Jütten 2010, 250).

⁴¹ Honneth argumentiert, dass der Begriff der (Anerkennungs-)Vergessenheit nicht im Sinne eines Verlernens zu verstehen ist, sondern als eine Art von Aufmerksamkeitsminderung, d.h. „im Vollzug des Erkennens die Aufmerksamkeit dafür zu verlieren, daß sich dieses Erkennen einer vorgängigen Anerkennung verdankt“ (Honneth 2005, 71).

Zwecke die Aufmerksamkeit verlieren. [...] Die Aufmerksamkeit für das Faktum vorgängiger Anerkennung geht verloren, weil sich im Zuge unserer Praxis [ein Zweck] dermaßen verselbstständigt, daß er alle anderen Situationsgegebenheiten vollständig in den Hintergrund treten läßt“ (Honneth 2005, 71f.).

In Vorgriff auf das Kapitel 4.2.2 dieser Arbeit kann hier beispielhaft ein Bezug zum Bildungssystem hergestellt werden, in dem sich unter dem Schlagwort „Employability“ (als Beschäftigungsfähigkeit oder Arbeitsmarktförmigkeit) ein Zweck verselbstständigt, der nur schwer mit dem Projekt der Selbstbildung im Sinne einer „Menschwerdung“ (Krautz 2009, 89, vgl. auch 3.2) vereinbar ist und daher als Selbstverdinglichung thematisiert und kritisiert werden kann, was allerdings erst noch zu zeigen sein wird.

Die zweite Kategorie einer einseitigen Praxis als Ausgangspunkt einer verdinglichenden Haltung ist durch externe Bestimmungsgrößen unseres Handelns geprägt. Es geht dabei um Denkschemata, die eine selektive Interpretation sozialer Tatsachen forcieren (vgl. Honneth 2005, 72), um Vorurteile und Stereotype, wie sie etwa in den Studien über „Deutsche Zustände“ zur „Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit“ von Wilhelm Heitmeyer (2012) differenziert aufgeschlüsselt werden⁴². Dabei erweist sich als besonders problematisch, dass einzelne Elemente der verdinglichenden Überzeugungssysteme als externe Bestimmungsgrößen unseres Handelns sich von den betroffenen Subjekten im Sinne eines Stigmamanagements (Goffman 1967) zu eigen gemacht werden können, so zu einer sich selbst erfüllenden Prophezeiung (Merton 1968) werden und sich damit selbst verstetigen. Honneth weist auf diesen Aspekt in ähnlicher Weise hin, wenn er ausführt:

„Die soziale Praxis eines bloß distanzierenden Beobachtens und instrumentellen Erfassens anderer Personen wird in dem Maße verstetigt, in dem sie durch verdinglichende Typisierungen kognitiv Unterstützung findet, wie umgekehrt jene typisierende Beschreibungen dadurch motivationalen Nährstoff erhalten, daß sie den passenden Interpretationsrahmen für die vereinseitigte Praxis liefert“ (Honneth 2005, 103).

Der Ausgangspunkt einer verdinglichenden Haltung findet sich also entweder in der „Vereinseitigung oder Verhärtung der erkennenden Haltung durch die Verselbstständigung ihres Zweckes [...] oder aber, im zweiten Fall, [...] [in der nachträglichen; T.H.] Leugnung der Anerkennung um eines Vorurteils oder Stereotyps willen“ (ebd., 72). Entsprechende Situationen oder Praxen, die von einer solchen Einseitigkeit geprägt sind, können zu drei unterschiedlichen Formen von Verdinglichung führen.

⁴² Heitmeyer differenziert unterschiedliche Elemente einer „Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit“, wie etwa Rassismus, Islamfeindlichkeit, Antisemitismus, Sexismus, Homophobie et cetera (vgl. 2012, 16f.). Nach Heitmeyer sind es Aspekte einer „rohen Bürgerlichkeit, [...] die sich bei der Beurteilung sozialer Gruppen an den Maßstäben der kapitalistischen Nützlichkeit, der Verwertbarkeit und Effizienz orientiert und somit die Gleichwertigkeit von Menschen sowie ihre psychische wie physische Integrität *antastbar* macht [Hervorhebung i.O.; T.H.]“ (ebd., 34f.).

2.4.2 Formen von Verdinglichung

Wie gezeigt wurde, gründet Verdinglichung auf Praxen, in denen Subjekte entweder nur mit einem einseitigen Blick auf einen bestimmten Zweck hin oder von einem selektiven Überzeugungssystem her betrachtet werden. Die darin angelegten Routinen und Momente des „puren Beobachtens, Registrierens oder Berechnens (Honneth 2005, 101), die den lebensweltlichen Kontext außer Acht lassen, können zu einer verdinglichenden Haltung in drei Ausformungen führen: Erstens in der Beziehung von Subjekten zu anderen Subjekten als intersubjektive Ebene, zweitens in der Beziehung von Subjekten zu sich selbst als intrasubjektive Ebene und drittens in der Beziehung von Subjekten zu ihrer natürlichen, kulturellen, gegenständlichen Umwelt als objektive Ebene.

Das Phänomen der intersubjektiven Verdinglichung wurde bereits mit dem Verweis auf Jelineks „Die Klavierspielerin“ (2004) illustriert. Die Mutter, die ihre Tochter Erika als formbaren Besitz ansieht, verweigert und vergisst Formen der Anerkennung auf emotionaler, rechtlicher und sozial wertschätzender Ebene und unterstellt die Beziehung zu ihr vielmehr dem Zweck, sie zu einer großen Pianistin zu drillen. Der Wunsch der vollen Kontrolle und Verfügbarkeit über Erika manifestiert eine verdinglichende Haltung seitens der Mutter, an der Erika schließlich zerbricht (vgl. 2.2.1).

Doch auch abseits ästhetischer Erzeugnisse sind Formen intersubjektiver Verdinglichung nachvollziehbar. In einer besonderen Härte erscheinen dabei intersubjektive Beziehungen, die sich unter dem Stichwort „Modern Slavery“ (vgl. Honneth 2008, 158) zusammenfassen lassen. Darunter fällt nach dem United Nations Office of the High Commissioner for Human Rights (UNOHCHR) weltweit unter anderem die Ausbeutung in Arbeitsverhältnissen, wie z.B. Kinderarbeit, der Menschenhandel und der damit oftmals einhergehende Zwang zur Prostitution, der Verkauf menschlicher Organe oder auch die Ausbildung von Kindersoldaten in bewaffneten Konflikten (vgl. 1991). Besonders undokumentierte, illegalisierte Migrant*innen, die sich ohne entsprechende Papiere in einem Land aufhalten und unter der Androhung ausgenutzt werden, sie könnten jederzeit offiziellen Behörden gemeldet und damit ausgewiesen werden, sind von jenen Formen moderner Sklaverei betroffen (vgl. PICUM 2005, 9ff.). In diesen Fällen intersubjektiver Verdinglichung, in denen Subjekte einseitig als zweckdienlich betrachtet werden, stellen die Ungleichbehandlungen und Entrechtungen, die Brüche der physischen Integrität und die Erniedrigung, abermals eine Anerkennungsvergessenheit auf den drei verschiedenen Ebenen dar⁴³.

⁴³ Für Honneth erscheint insbesondere die Ebene der rechtlichen Missachtung hervorhebenswert, auf der ein Reziprozitätsverlust und eine Abwehrhaltung gegenüber z.B. undokumentierten Migrant*innen auszumachen

Intersubjektive Verdinglichung zeigt sich weiterhin in Entgrenzungsphänomenen und überbordenden Ansprüchen an Subjekte in Arbeitsverhältnissen. Die Entgrenzung von Erwerbsarbeit in atypischen Beschäftigungsverhältnissen, wie beispielsweise in Minijobs, Teilzeitarbeit oder befristeten Verträgen⁴⁴ im Sinne einer ansteigenden Aushöhlung der Substanz von Normalarbeitsverhältnissen sichtbar (vgl. Honneth 2005, 101; auch Jurczyk/Schier 2007), zeugt ebenso von einer Tendenz zur Verzwecklichung von Arbeitnehmern, wie die Erwartungen und Anforderungen an Subjekte, die unter dem Begriff der „organisierten Selbstverwirklichung“ (Honneth 2002) gefasst werden. Organisierte Selbstverwirklichung meint,

„dass die Ansprüche auf individuelle Selbstverwirklichung, die durch das historisch einmalige Zusammentreffen von ganz unterschiedlichen Individualisierungsprozessen in den westlichen Gesellschaften vor dreißig, vierzig Jahren rapide angewachsen sind, inzwischen so stark zu einem institutionalisierten Erwartungsmuster der sozialen Reproduktion geworden sind, dass sie ihre innere Zweckbestimmung verloren haben und vielmehr zur Legitimationsgrundlage des Systems geworden sind“ (ebd., 146).

In Zeiten – Honneth geht hier vor allem von der „sozialdemokratischen Ära“ der Nachkriegszeit in Westdeutschland aus (vgl. Honneth/ Hartmann 2004, 223ff.) – des überproportionalen Anwachsens von Einkommen und erwerbsarbeitsfreier Zeit und damit einhergehenden vergrößerten Entscheidungsspielräumen von Subjekten, des Aufbaus des Dienstleistungssektors, der sozialen Aufwärtsmobilisierung und Bildungsexpansion hatten sich vermehrt Chancen zur individualisierten Lebensplanung, experimentellen Selbstfindung und damit Möglichkeiten zur Selbstverwirklichung aufgetan (vgl. Honneth 2002, 147ff.). Ausgehend von diesem Prozess aufsteigender Individualisierungsbestrebungen haben sich die Ansprüche auf Selbstverwirklichung unter wirtschaftlichen Funktionserfordernissen zu einer „Produktivkraft der kapitalistischen Modernisierung“ (ebd., 151) entwickelt, die, angelehnt an die Ausführungen zu Hochschilds These der „Kommerzialisierung der Gefühle“ (1990), einem verdinglichten Selbstverhältnis Vorschub leistet. In der Gestaltung von Arbeitsbedingungen mit flachen Hierarchien, Team-Autonomie und Selbststeuerung in Projekten soll einerseits zwar Selbstverwirklichungsbestrebungen begegnet werden, verän-

sind: „[J]e deutlicher die Hilfsbedürftigkeit solcher exkludierten Gruppen den Einwohnern wohlhabender, grundrechtlich gesicherter Gesellschaften zu Bewusstsein kommt, je weniger sie ihre Augen vor deren Notlage und moralischem Begehren verschließen können, desto stärker scheinen sie heute das, was ihnen einmal vielleicht als eine Quelle der Anerkennung dienen konnte, in ein bloßes Mittel zur Abwehr von als unzumutbar empfundenen Ansprüchen Dritter umzudeuten. [...] Ein dessen Zentrum besetzt haltender, großer Kreis von rechtlich gut bis zufriedenstellend abgesicherten Bürgerinnen und Bürgern, die ein Bewusstsein ihrer sozialen Einbeziehung aber immer weniger aus den ihnen gewährten Rechten beziehen, steht einem anwachsenden Kreis von Ausgeschlossenen gegenüber, die nichts stärker ersehnen und zu erkämpfen versuchen als überhaupt nur die Aufnahme in dieses Verhältnis rechtlicher Anerkennung“ (Honneth 2013, 29).

⁴⁴ Jede zweite Vertragsbefristung in 2013 erfolgte ohne sachlichen Grund (vgl. von Borstel 2014).

dert sich andererseits aber auch die Erwartungshaltung an Arbeitnehmer, welche motiviert und eigenverantwortlich (vgl. 3.1.3) arbeiten müssen und dabei akzeptieren sollen, dass jede der Flexibilität geschuldete Veränderung ihres Arbeitsplatzes, bis hin zur Entlassung, Ausdruck ihres eigenen Handelns, ihrer Selbstverwirklichung ist⁴⁵ – obwohl zur Selbstverwirklichung nach wie vor der Wunsch nach Sicherheit in ökonomischer wie sozialer Hinsicht bestehen dürfte (vgl. Honneth 2002, 153). Streeck hält dazu fest:

„Die vielfältigen Bemühungen von Arbeitgebern und Politik, den Unterschied zwischen selbstgewählter und erzwungener Mobilität, zwischen Freiberuflichkeit und Prekariat, Kündigungen und Gekündigtwerden mit rhetorischen Mitteln unkenntlich zu machen, waren alles andere als erfolglos in einer Generation, der die Welt von früh an als Meritokratie erklärt worden war und der Arbeitsmarkt als sportliche Herausforderung“ (2003, 60).

Die Diskrepanzen zwischen den Anforderungen an die Subjekte – authentische Persönlichkeiten sollen in Projekten mit Kreativität und Authentizität zur Geltung kommen, gleichzeitig werden „flache“, flexible Persönlichkeiten gefordert, die bereit sind, keine langen örtlichen oder persönlichen Bindungen einzugehen – sowie zwischen Flexibilität und Sicherheit führen, wie Richard Sennett in seinen Fallstudien eindrücklich aufgezeigt hat⁴⁶, zu einem Gefühl des ziellosen Driftens. Das als „unternehmerisches Selbst“⁴⁷ firmierende Subjekt, das dazu in der Lage sein soll, „den eigenen Berufsweg als das risikoreiche Unterfangen eines autonomen Einsatzes all seiner Fähigkeiten zu planen“ (Honneth 2004a, 127), sieht sich infolge der organisierten Selbstverwirklichung mit Unbehagen und Überforderung konfrontiert, welche – den Überlegungen von Alain Ehrenberg⁴⁸ folgend – ein Einfallstor für Erschöpfung und Depression darstellen:

⁴⁵ Zusätzlich wird unter „Berufung auf die Idee, daß die Subjekte ihre jeweilige Beschäftigung nicht als gesellschaftliche Pflichterfüllung, sondern als revidierbaren Schritt ihrer experimentellen Selbstverwirklichung begreifen, ein Abbau des Privilegs der Betriebszugehörigkeit, die Auflösung statussichernder Rechtssicherheiten und die Erwartung erhöhter Flexibilitätsbereitschaften gerechtfertigt [...]“ (Honneth/ Hartmann 2004, 236). Damit geht eine Tendenz der Ablehnung langfristiger Bindungen sowie der Entsolidarisierung einher.

⁴⁶ Sennett beschreibt in „Der flexible Mensch“ (2008) die Flexibilisierungsanforderungen in der Arbeitswelt als Regime, welches einerseits die Akzeptanz ständig wechselnder Orte, wandelnder Beziehungen und nur temporärer Netzwerke verlangt, damit jedoch andererseits dem Bedürfnis nach Stabilität und Sicherheit entgegensteht und zu einem Drift führt, einem Gefühl des ziellosen Dahintreibens (vgl. Sennett 2008, 15ff.).

⁴⁷ Das „unternehmerische Selbst“ wird in 3.1.2 weiter ausgeführt.

⁴⁸ Ehrenberg stellt in seinem Werk „Das erschöpfte Selbst“ (2008) eine doppelte Untersuchung an: Einerseits, ausgehend von der wachsenden Zahl therapeutischer Befunde und der Konjunktur chemischer Antidepressiva, beleuchtet er die Ursachen von Depressionen und andererseits die Archäologie ihres Auftretens im wissenschaftlichen, psychiatrischen Diskurs. Ehrenberg deutet die Zunahme depressiver Erkrankungen der heutigen Zeit als das Resultat des Prozesses institutionalisierter Selbstverwirklichungsforderungen, „der die Subjekte dadurch, dass er sie aus traditionellen Bindungen und Abhängigkeiten befreit, im wachsenden Maße daran scheitern lässt, aus eigenen Antrieben und in vollkommener Selbstverantwortung zu psychischer Stabilität sowie sozialem Ansehen zu gelangen. [...] [Subjekte leiden heute] am Zustand der sozialen Defizienz ihrer Persönlichkeit [...], während sie vor hundert Jahren am Konflikt mit den repressiven Normen der Gesellschaft erkrankten; war Freuds Kategorie der ‚Neurose‘ nach seiner Auffassung der angemessene Schlüssel für diese frühere Form der psychischen Pathologie, so sieht er [Ehrenberg; T.H.] den Begriff der ‚Depression‘ als das geeignete Instrument an [...]“ (Honneth 2004c, 2).

„[D]er permanente Zwang, aus dem eigenen Innenleben den Stoff einer authentischen Selbstverwirklichung zu beziehen, verlangt den Subjekten eine dauerhafte Form der Introspektion ab, die an irgendeinem Punkt gleichsam in die Leere führen muss [...]. [V]on allen Seiten dazu angehalten, sich offen für die psychischen Impulse einer authentischen Selbstfindung zu zeigen, bleibt den Subjekten nur die Alternative zwischen vorgespielder Authentizität oder Flucht in die depressive Erkrankung, zwischen aus strategischen Gründen inszenierter Originalität und krankhafter Verstummung“ (Honneth 2002, 156).

Das in organisierter Selbstverwirklichung evozierte Selbstverhältnis der Subjekte wird als nach externen Bestimmungsgrößen auf einen bestimmten Zweck hin steuerbar behandelt und steht damit zwischen einer verdinglichten Haltung auf *intersubjektiver* Ebene, da die Selbstverwirklichungsforderung von außen zugetragen, eben organisiert wird, und *intra*-subjektiver Ebene, als die Wahrnehmung eines nach bestimmten Vorgaben formbaren Selbstverhältnisses.

Auf der intrasubjektiven Verdinglichungsebene wird die Minderung eines anerkennungs-sensitiven Bezugs zu sich selbst beschrieben, welcher sich ursprünglich dadurch auszeichnet, dass genuin eigene Wünsche, Empfindungen und Absichten als artikulationswürdig erscheinen. Eine solche expressive Selbstbeziehung ist von einer Haltung der Selbstsorge geprägt. „Ein Subjekt, das zu einer expressiven Selbstbeziehung in der Lage sein soll, muß sich selbst vorweg soweit bejahen können, daß es die eigenen psychischen Erlebnisse für wert hält, aktiv erschlossen und artikuliert zu werden“ (Honneth 2005, 89). Die Gefahr einer brüchigen Selbstbeziehung und damit einer Selbstverdinglichung besteht dann, wenn die „innerlich erlebten Zustände nach dem Muster von dinglich gegebenen Objekten erfaßt werden“ (ebd., 91). Dies ist, darauf wurde bereits mit den emotionssoziologischen Arbeiten Hochschilds und Illouz’ verwiesen, vor allem in Feldern der funktionalen Selbstpräsentation der Fall, beispielsweise in Bewerbungsgesprächen, Partnervermittlungsbörsen oder sozialen Netzwerken wie Facebook. In derartigen Situationen oder auf den entsprechenden Plattformen werden ein an die fremdbestimmten Forderungen anpassungsbereiter – flexibler – strategisch-funktionaler Umgang mit dem eigenen Selbst sowie die dazugehörige, ansprechende (Selbst-)Darstellung prämiert. „[Je] häufiger ein Subjekt solchen Inszenierungszumutungen ausgesetzt ist, desto eher wird es die Tendenz entwickeln, alle seine Wünsche und Absichten nach dem Muster beliebig manipulierbarer Dinge zu erfahren“ (ebd., 105), und diese je nach gewünschtem Zweck auszurichten. Wünsche, Empfindungen und Absichten erscheinen dann nicht mehr per se artikulationswürdig, sondern sind abhängig von den Anforderungen einer Welt, der man möglichst flexibel begegnen muss, und werden dann hervorgebracht, wenn es nötig oder möglich ist. Das Verhältnis zu sich selbst verfällt ausgehend von einer „Unruhe der permanenten Selbstdarstellung“ (Honneth 2012a,

19) in einen Modus des reinen Beobachtens und Steuerns eigener Wünsche und Empfindungen. Der Ausgangspunkt dieses Degenerationsphänomens zeigt dabei verblüffende Ähnlichkeit zu der Beschreibung einer pathologischen Vergesellschaftung des Menschen, die schon Rousseau in der „Abhandlung über den Ursprung und die Grundlagen der Ungleichheit unter den Menschen“ (1750/1981) vorgelegt hat – nämlich als Verschiebung der Orientierung des Handelns von Subjekten nach außen, weg von einem Fokus auf die eigenen Bedürfnisse, wie es noch im Naturzustand der Fall war, hin zu einem Zwang der Distinktion unter den Bedingungen der Vergesellschaftung (vgl. Honneth 2012a, 15ff.):

„Unter dem Druck des Wettbewerbs [...] werden die Menschen so abhängig von der Meinung anderer, dass sogar ihr Gefühl der Selbstkohäsion [siehe auch Fußnote 5 zu Antonovsky; T.H.] gefährdet ist und das Ich allmählich auf reine Äußerlichkeit reduziert wird, zu einem bloßen Abbild dessen, was die Gesellschaft verlangt“ (Ferrara 2009, 57).

„[...] der unaufhörliche Kreislauf von Geltungssucht und Prestigegehebe [...]: Wechselseitig begegnen sich die Individuen nur noch mit der Absicht, Talente und Kräfte vorzutauschen, die ihnen ein höheres Maß an sozialer Anerkennung verschaffen können“ (Honneth 2012a, 19).

„Die Erfahrung besteht darin, daß Charakterzüge, Fähigkeiten und Talente nur insofern von Wichtigkeit sind, als sie marktförmig angeboten werden können und auch nachgefragt werden“ (Henning 2007, 109).

Die aufgrund bestimmter, von außen herangetragenener Zwecke verlangte Manipulation des eigenen Auftretens und Verhaltens anderen gegenüber sowie der funktionale Umgang mit den eigenen Bedürfnissen und Anliegen, auch unter Bedingungen der organisierten Selbstverwirklichung, begründen eine verkümmerte, anerkennungsvergessene Haltung sich selbst gegenüber und damit eine Praxis der Selbstverdinglichung.

Neben der intersubjektiven Verdinglichung und der Selbstverdinglichung lässt sich auf der objektiven Ebene die dritte Form von Verdinglichung verorten. Diese Ebene der Verdinglichung geht von einem vormals anerkennungssensitiven Bezug zur natürlichen, kulturellen, gegenständlichen Umwelt aus, der einer sorgenden Haltung entspricht, wie in Kapitel 2.3 unter anderem mit Verweis auf Heideggers „Zeug“- und „Zuhandenheits“-Begriff bereits gezeigt wurde. Es geht vor allem um die von dem Standpunkt anderer Subjekte aus zugesprochenen Bedeutungsaspekte eines Gegenstands oder Ortes, die sich aufgrund bestimmter Erfahrungen der Subjekte mit ebenjenen Gegebenheiten in der Umwelt oder aufgrund ihres historischen Charakters ergeben. „Die Anerkennung der Individualität anderer Personen verlangt von uns, Objekte in der Besonderheit all derjenigen Aspekte wahrzunehmen, die jene Personen in ihren jeweiligen Sichtweisen mit ihnen verknüpfen“ (Honneth 2005, 76). Eine Verdinglichung auf objektiver Ebene bedeutet entsprechend, die von anderen Subjekten zugemessene Bedeutung für einen Gegenstand aus dem Blick zu verlie-

ren, sie beispielsweise unter der Dominanz eines instrumentellen Interesses zu vergessen. Eine solche Lesart von Verdinglichung auf objektiver Ebene lässt es zu, sowohl von der Verdinglichung von Dingen zu sprechen als auch Gegenstände in der Umwelt als Dinge zu benennen, ohne eine moralische Fehlleistung zu erbringen. Ein Stein kann wahrlich als ein solcher erkannt, als Ding beschrieben und auch benutzt werden, ohne dass der Vorwurf der Verdinglichung als Anerkennungsvergessenheit dem Stein gegenüber greifen würde – solange dem Stein nicht aus der Sicht Anderer eine bestimmte Bedeutung zukommt, da es sich beispielsweise um den Stein einer Gedenkstätte oder eines Mahnmals handelt. Die Sensitivität für bestimmte Bedeutungsaspekte lässt sich auch auf kulturelle und natürliche Umgebungen beziehen. Dies wird unter anderem bei (städtischen) Großbauprojekten deutlich, wenn Aspekte des Denkmalschutzes oder ökologische Gesichtspunkte diskutiert werden. Ein anerkennungssensitiver Bezug nimmt hier die genannten Besonderheiten wahr und berücksichtigt diese angemessen. Eine in diesen Auseinandersetzungen verengte, eindimensionale Betrachtungsweise hingegen führt zu der Entwertung der Perspektiven Anderer und damit zu einer anerkennungsvergessenen Haltung der Bedeutung gegenüber, die einem Ort zugemessen wird. In letzterem Fall ist dann von einer Verdinglichung auf objektiver Ebene die Rede⁴⁹.

Nachdem bislang der Verdinglichungsbegriff in seiner kritischen Verortung, normativen Grundlage sowie seinen spezifischen Ausformungen erarbeitet wurde, stellt sich nun die Frage nach der sozialen Ätiologie von Verdinglichung, also nach einer „Identifizierung derjenigen sozialen Strukturen oder Praktiken, die eine derartige Tendenz fördern oder veranlassen“ (Honneth 2005, 95). Wenn der Kern von Verdinglichung in Anerkennungsvergessenheit besteht, müssen diejenigen Mechanismen herausgefunden und bearbeitet werden, „die ein solches Vergessen systematisch ermöglichen und verstetigen“ (ebd., 99). Gemäß der in der Einleitung formulierten These sind derartige Mechanismen unter anderem in einer Auffassung von Bildung begründet, welche ich „verdinglichte Bildung“ nenne. Diese wird im vierten Kapitel dieser Arbeit erörtert, nachdem im dritten Kapitel der Bildungsbegriff in der flüchtigen Moderne näher beleuchtet wird.

⁴⁹ Offen bleibt an dieser Stelle, inwieweit ein anerkennungssensitiver Bezug zu der Natur abseits einer stark anthropozentrischen Perspektive gefasst und ausgestaltet werden kann, insbesondere mit Blick auf den Umgang mit Tieren als „Nonhuman Animals“ (vgl. u.a. Nussbaum 2006, Singer 2009). Dieser Aspekt scheint nicht ohne Weiteres auf der objektiven Ebene anzusiedeln zu sein, ohne bereits Gefahr zu laufen, eine verdinglichende Haltung einzunehmen. Vielmehr gilt es zunächst zu erörtern, was das Konzept der Anerkennung als normative Grundlage für die Beziehung zu „Nonhuman Animals“ impliziert. Dies kann im Rahmen dieser Arbeit jedoch nicht geleistet werden.

3 Bildung in der flüchtigen Moderne

„In der Welt unbegrenzter Möglichkeiten, darf sich keine zur dauerhaften Realität verdichten. Jede hat ihr Verfallsdatum, muß streichfähig und flüssig bleiben, sonst verdirbt sie das zukünftige Vergnügen.“ (Bauman 2003, 77)

Bildung, als subjektiver Aneignungs- und Selbstformungsprozess, realisiert sich vor dem Hintergrund einer bestimmten Gesellschaft unter der Berücksichtigung ihrer mentalitätsgeschichtlichen, kulturellen und historischen Dimensionen. Diese trivial erscheinende Erkenntnis führt zu der Notwendigkeit, Vorannahmen zu der gesellschaftlichen Verfasstheit zu formulieren, die einem spezifischen Bildungsverständnis zu Grunde liegen. Die bisher genannten zeitdiagnostischen Beobachtungen – u.a. die Ausführungen zu den emotionssoziologischen Arbeiten Hochschilds und Illouz' oder der Prozess organisierter Selbstverwirklichung – sollen daher in einen gesellschaftsanalytischen Rahmen eingebettet werden. Dazu wird im Folgenden auf die Arbeiten Baumans verwiesen, welcher sich mit der Analyse der „Flüchtigen Moderne“ (2003) zu den Überlegungen Honneths in Verbindung bringen lässt. Zum einen sticht in Baumans interdisziplinärer Vorgehensweise die frühe Frankfurter Schule als ein wichtiger theoretischer Bezugspunkt heraus: er selbst bezeichnet sich als Schüler Adornos (vgl. Junge/ Kron 2014, 6; Smith 1999, 171). Baumans Fokus auf „human consequences of social development [...], the concrete and often merciless repercussions on those whose lives are most severely affected by social transformations“ (Jacoben/ Poder 2008, 4) sowie seine advokatorische Haltung jenen gegenüber, die an der Flüchtigkeit scheitern – „he staunchly remains on the side of those marginalized, hurt or excluded“ (ebd.) – begründen zudem einen vergleichbaren kritischen Impetus, wie er in Honneths Analysen gesellschaftlicher Pathologien vorzufinden ist. Für Honneth ist die Analyse jener Strukturen, die eine gelingende menschliche Praxis behindern, Hauptaufgabe von Sozialphilosophie, ähnlich wie die Arbeiten Baumans, welche „can best be characterized as an odyssey of the transformation of modernity with its concomitant intensive and extensive repercussions on all aspects of human life“ (ebd., 3). Subjekte, die sich in der Flüchtigkeit der Gegenwart nicht mehr zurechtfinden, sind meist auch jene, denen bestimmte Formen der Anerkennung vorenthalten werden. Weiterhin ist sowohl für Honneth als auch für Bauman der Zeitraum der 1960er und 1970er Jahre ausschlaggebend – in ihm treten Momente kapitalistischer Modernisierung der westlichen Welt zu Tage, die einen Umbruch markieren, hin zu neuen Pathologien des Sozialen in einer flüchtigen Moderne. Im Folgenden werden ausgehend von Baumans Analysen einige gesellschaftstheoretische Annahmen und zeitdiagnostische Beobachtungen skizziert (3.1), um darauffolgend eine fokussierte Erörterung eines Bildungsbegriff vollziehen zu können (3.2).

3.1 Gesellschaftstheoretische Annahmen und zeitdiagnostische Beobachtungen

Bauman definiert „Flüssigkeit“ als „Schlüsselmetapher“ (Bauman 2003, 7) der Gegenwart, mithin als Zustandsbeschreibung für Gesellschaften hoch entwickelter Länder. Flüssige Verhältnisse sind konstitutiv für die gegenwärtige Gesellschaft und gleichzeitig – im Sinne des Wortes – gerade nicht konstituierend, sondern in einem permanenten Zustand der Flexibilität und Veränderungsbereitschaft verbleibend. Flüssigkeiten breiten sich mit Leichtigkeit aus, umfließen feste Strukturen und sind nicht leicht aufzuhalten (vgl. ebd., 8).

Die Einführung der Metapher flüssiger Momente in der Entwicklung der gegenwärtigen Gesellschaft deutet darauf hin, dass vormals feste Strukturen überwunden wurden, bzw. – um im Bild zu bleiben – sich verflüssigt haben. Wenngleich schon Karl Marx und Friedrich Engels von einem ähnlichen Wechsel des Aggregatzustands gesprochen haben, in dem „[a]lles Ständische und Stehende verdampft“ (1848/1995, 5), ging es im Übergang von der Vormoderne zur Moderne im europäischen Raum noch vorrangig darum, neue Ordnungen zu etablieren und zu stabilen Verhältnissen zu gelangen:

„Eines der stärksten Motive für den Drang, das Alte aufzulösen, war der Wunsch, neue Stabilitäten zu entdecken oder zu erfinden, Stabilitäten, die sich zur Abwechslung einmal als wirklich stabil erweisen sollten, auf die man sich verlassen konnte und dank deren die Welt vorhersehbar und damit steuerbar werden sollte“ (Bauman 2003, 10).

Die von Weber (1920/2010) hervorgebrachte Notwendigkeit einer instrumentellen Rationalität, einer „Befreiung des Wirtschaftens von den Fesseln der Familie und des Haushalts und dem dichten Gewebe ethisch begründeter Verpflichtungen“ (Bauman 2003, 10), sowie sein Konzept der Wertrationalität – welches im scharfen Gegensatz zur flüchtigen Moderne steht⁵⁰ – schafften eine mögliche Grundlage einer solchen Stabilität. Insbesondere in der Entwicklung ökonomischer Prozesse, welche sich nach Bauman zu dem „dominierenden und dominanten Element[en] des menschlichen Lebens“ (ebd., 11) entfalteten, rückte Ordnung als Selbstzweck in den Vordergrund: Angestrebt wurden große und berechenbare Wahrscheinlichkeiten des Eintretens von Ereignissen, wenig Abweichungen, starke Kontrollmöglichkeiten, Zweckdienlichkeit, Eindeutigkeit und Steuerbarkeit. Entsprechend geordnete Verhältnisse sollten „Monotonie, Regelmäßigkeit, Wiederholung und Vorhersagbarkeit“ (ebd., 69) bieten. Analog zu diesen Stabilitätsbestrebungen entwickelte sich in der frühen, „schweren“⁵¹ Moderne ausgehend von den Errungenschaften der Industrialisierung

⁵⁰ Nach Bauman scheint die flüchtige Moderne „Lichtjahre von Webers Idee der Wertrationalität entfernt zu sein: Sollten jemals in der Geschichte der Menschheit Werte absolut gesetzt worden sein, heute werden sie es sicherlich nicht“ (2003, 75).

⁵¹ Sprachlich stellt Bauman der frühen, schweren, soliden, kondensierten, systemischen Moderne die späte, leichte, fluide/ flüchtige/ flüssige, diffuse und netzwerkartige Moderne entgegen (vgl. 2003, 35).

– beispielsweise der Erfindung des mechanischen Webstuhls oder der Dampfmaschine, damit verbunden die infrastrukturelle Expansion durch die Eisenbahn oder den Bau großer Ozeandampfer – eine Mentalität des „je-größer-desto-besser“. Es ging um die Eroberung von Raum, Grund und Boden, dominante Faktoren waren Größe, Gewicht und Masse (vgl. ebd., 136). Sowohl in kriegerischen Auseinandersetzungen wurde dies deutlich – schweres Gerät wie Panzer, Bomber und Flugzeugträger besaßen einen hohen Stellenwert in der Kriegsführung der Weltkriege – als auch in der Wirtschaft. In den Blütezeiten des Fordismus standen große Betriebsanlagen als Hochburgen der vorbereiteten Routine im Vordergrund, der Maxime folgend, Fortschritt bedeute „Wachstum und räumliche Ausdehnung“ (ebd., 137). Zu denken ist etwa an das General Motors Werk „Willow Run“ in Michigan, USA, welches auf der Grundfläche eines knappen halben Quadratkilometers alle zur Automobilherstellung notwendigen Rohstoffe, Werkzeuge und Maschinen unter einem Dach versammelte (vgl. Sennett 2008, 51). Fordistisch organisierte Fabriken dieser Größe und Komplexität gründeten auf Ordnungen, die Stabilität garantierten, indem sie „[peinlich genau] zwischen gestaltenden und ausführenden Tätigkeiten, zwischen Initiative und Befehlsgehorsam, Freiheit und Unterwerfung, Erfindung und Determinismus“ (Bauman 2003, 71) trennten.

In der Lesart Baumans vollzieht sich im Übergang von der frühen, „schweren“ Moderne zu der „leichten“, flüchtigen Moderne und damit zu der gegenwärtigen Gesellschaft eine Verflüssigung derartig starrer Ordnungen. Ein erreichbares Telos im Sinne eines guten Lebens oder einer gerechten Gesellschaft, überhaupt eine als Ganzes adressierbare Gesellschaft, verflüchtigen sich. Faktoren wie Leichtigkeit, flexibler Einsatz und Mobilität rücken in den Vordergrund. „Das Kleinere, Leichtere, Beweglichere steht heute für Fortschritt und Verbesserung“ (ebd., 21), mit ihm ist ein kurzes Verweilen möglich, ebenso ständiges Vorschreiten. Dies lässt sich auch in Bezug auf die bereits genannten Beispiele zeigen. In der Kriegsführung sind abseits schwerer Artillerie vor allem flexible, hochmobile, strategische Eingreiftruppen relevant geworden; das Überraschungsmoment und die Unberechenbarkeit durch nahezu unsichtbare Kampfdrohnen gelten als unverzichtbar. Es geht „nicht mehr um Eroberung von Territorien, sondern um das Einreißen von Mauern, die den globalen Machtfluß verhindern“ (ebd., 19). Im Hinblick auf die Entwicklung postfordistisch organisierter Wirtschaftszweige oder den Dienstleistungssektor hat sich im ökonomischen Feld in ähnlicher Weise die Prämisse der Anpassungsfähigkeit an wechselnde Erfordernisse einer schnellen, komplexen Welt gegenüber der Stabilität oder festen Ordnung durchgesetzt. Insbesondere zum Ende der 1960er Jahre und in den 1970er Jahren lassen sich formative

Einschnitte nachzeichnen, die eine Ära des „marktdisziplinierenden, planenden und umverteilenden Interventionsstaat[s]“ (Streeck 2013, 51) der Nachkriegszeit zu einem Ende bringen⁵². Verflüssigungen werden zum einen aufgrund wirtschaftspolitischer Deregulierungs- und Liberalisierungsprozesse vorangetrieben, aber auch durch das Zurückdrängen der Gewerkschaften und die Erschließung und Öffnung von Märkten (vgl. Bauman 2003, 12; Ritzer/ Murphy 2014, 48f.). Die Marktexpansion geht wechselseitig mit zunehmenden Prozess- und Produktinnovationen, Produktdifferenzierungen sowie einer sich entfaltenden Konsumgesellschaft einher (vgl. Streeck 2013, 23ff.):

„Märkte für Konsumgüter wie Autos, Kleidung, Kosmetik, Lebensmittel und Unterhaltungselektronik und für Dienstleistungen wie Körperpflege, Tourismus und *entertainment* expandierten mit einer nie dagewesenen Dynamik und wurden zu den wichtigsten Motoren kapitalistischen Wachstums [Hervorhebung i.O.; T.H.]“ (ebd., 41).

Mit der Zunahme von Märkten als Allokationsmechanismen, nicht nur in Bezug auf Konsumgüter⁵³, lösen sich auch im Hinblick auf unterschiedliche soziale Felder Ordnungsentwürfe auf – an die Stelle eines mehr oder weniger stabilen Vergesellschaftungszusammenhangs, der sich vor allem durch Strukturiertheit auszeichnet, tritt eine Praxis des kontinuierlichen Ordners in einem flüchtigen Netzwerk, in dem sich Knotenpunkte ständig ändern: „Flüchtige Moderne ist ein beständiger Prozess des Relationierens von Interessen, Bedürfnissen und Beziehungen, ohne dass eine längerfristige Stabilität erreicht wird“ (Junge 2006, 110). Dies lässt sich sowohl auf der Makroebene zeigen, wo transnationale Unternehmen im „digitalen Kapitalismus“ (3.1.1) interagieren, als auch auf der Mikroebene der flüchtigen Moderne, auf welcher der Imperativ an das einzelne Subjekt herangetragen wird, sich als „unternehmerisches Selbst“ (3.1.2) zu begreifen und in Eigenverantwortung (3.1.3) zu agieren. Gleichzeitig gilt es aber auch zu berücksichtigen, dass die Verflüssigungen auf den unterschiedlichen Ebenen nicht grenzenlos sind und auch in der flüchtigen Moderne feste Strukturen weiterhin bestehen (3.1.4).

⁵² Wolfgang Streeck zeichnet in seinem aus den Adorno-Vorlesungen (<http://www.ifs.uni-frankfurt.de/veroeffentlichungen/adorno-vorlesungen/>, Zugriff: 15.09.14) hervorgegangenen Werk „Gekaufte Zeit. Die vertagte Krise des demokratischen Kapitalismus“ (2013) die Veränderungen des Nachkriegskapitalismus nach, der unmittelbar nach 1945 noch von Zugeständnissen geprägt war, „wie sie von der Keyneschen Theorie vorhergesehen und ermöglicht worden waren [...], im Dienst und unter dem Primat politisch definierter sozialer Zwecke“ (ebd., 51). Die ersten Wachstumsschwächen in der zweiten Hälfte der 1960er Jahre, die darauf folgenden Versuche und Techniken staatlicher Wirtschaftsplanung und -lenkung, die Streikwellen Ende der 1960er Jahre, aber auch die Ölkrise von 1973 führten in den Folgejahren zu einer staatlichen „Flucht in den Markt: die Freisetzung der kapitalistischen Wirtschaft von den bürokratisch-politischen und korporatistischen Kontrollen der Wiederaufbaujahre und die Wiederherstellung angemessener Gewinnspannen durch freie Märkte und Deregulierung“ (ebd., 55).

⁵³ Streeck konstatiert in diesem Zusammenhang: „[D]ie Staaten des entwickelten Kapitalismus [entledigten sich] auf Druck der Eigentümer und Dirigenten ihrer ‚Wirtschaft‘ zunehmend ihrer in der Jahrhundertmitte übernommenen Verantwortung für Wachstum, Vollbeschäftigung, soziale Sicherheit und sozialen Zusammenhalt und überließen die Wohlfahrt ihrer Bürger mehr denn je dem Markt“ (2013, 58).

3.1.1 Der digitale Kapitalismus

In der flüchtigen Moderne lassen sich Verflüssigungsprozesse an unterschiedlichen Stellen aufzeigen, insbesondere aber anhand der „Finanzialisierung‘ des modernen Kapitalismus“ (Streeck 2013, 34) in Form eines digitalen Kapitalismus. Finanzmärkte bestimmen verstärkt wirtschaftliche Konjunkturzyklen, sie lassen global vernetzte Machtzentren entstehen und bedingen eine grenzenlose Mobilität von Kapital sowie dessen spekulativen Einsatz mit oder ohne überstaatliche Regulative (vgl. Böhnisch/ Schröder 2007, 17). Die hohe Mobilität des Kapitals auf den Finanzmärkten ist Ergebnis der durch technologische Entwicklungen und Digitalisierungen nahezu vollständig erreichten und für die flüchtige Moderne charakteristischen Irrelevanz von Raum und Zeit. Was zählt, ist auf den Punkt abrufbar, zwischen „weit weg“ und „vor Ort“ muss kaum mehr unterschieden werden:

„Der Raum bildet kein Handlungshemmnis mehr, Distanzen zählen kaum oder gar nicht. [...] ‚Unmittelbarkeit‘ bezeichnet scheinbar einen kurzen Moment und eine schnelle Bewegung, aber eigentlich verweist sie auf die Abwesenheit von Zeit als relevanter Dimension des Ereignisses und auf ihre Irrelevanz bei der Berechnung des Wertes“ (Bauman 2003, 140).

Diese Flüchtigkeit wird unter anderem an dem umstrittenen „High Frequency Trading“ an Börsen wie der Wall Street deutlich, wie es Michael Lewis in „Flash Boys“ (2014) beschreibt: In dem über Algorithmen gesteuerten Hochfrequenzhandel werden binnen Bruchteilen von Sekunden Verkaufs- und Kaufanträge von Aktien erteilt, die nur schwer überschaubar sind. Die im Hochfrequenzhandel verwendeten Programme analysieren dabei die Absicht eines Börsenhändlers eine Aktie zu kaufen, kaufen diese dann selbst und verkaufen sie direkt wieder an den Händler zu einem geringfügig erhöhten Preis. Der Händler, dessen Kaufabsicht von dem Programm antizipiert wurde, muss eine größere Summe aufbringen, der Gewinn fällt entsprechend an die von Lewis als „Flash Boys“ beschriebenen Hochfrequenzhändler ab. „The Economist“ verglich das Verhalten der „Flash Boys“ mit Lockvögeln am Eingang eines Supermarkts, die mit kostenlosen Proben versuchen, zum Kauf eines bestimmten Produkts anzuregen. Sobald eine Person ein Kaufinteresse zeigt, läuft einer der Lockvögel unbemerkt los zu dem Regal im Supermarkt, wo das eigentliche Produkt steht, und erhöht den Preis, noch bevor die Person es merken kann (vgl. The Economist 2014). Die hohe Geschwindigkeit dieses über – oder besser: von – Algorithmen gesteuerten Vorgangs führt zu einer Verflüchtigung von Nachvollziehbarkeit⁵⁴ und Durch-

⁵⁴ Die sich in der Verunsicherung der Märkte äußernde und durch Hochfrequenzhandel vorangetriebene Undurchschaubarkeit konkretisiert sich in Fällen wie dem „Flash Crash“ im Mai 2010, in dem die US-amerikanischen Aktienmärkte rapide einbrachen – ein Vorfall, der bis heute nicht vollständig ergründet werden konnte (vgl. Lewis 2014, 259ff.).

schaubarkeit im digitalen Kapitalismus, die kaum noch das einzelne Subjekt hervortreten lässt:

„Alle Einkünfte (und Verluste), die die modernen Finanzmärkte gewähren, lassen sich kaum auf individuelle Leistungsbeiträge beziehen, sondern entstehen im Medium schwankender Börsenkurse, riskanter Spekulationen, zufälliger Mitnahmeeffekte und *windfall profits* [Marktlagengewinne; T.H.] – mithin durch all jene Kontingenzen einer reinen Ökonomie von Erwartungen, die dem Handel mit Anlagekapital von vornherein inhärent sind [Hervorhebung i.O.; T.H.]“ (Neckel/ Dröge 2002, 101).

Jene Kontingenzen und undurchsichtige, flüchtige Zustände stehen in einem scharfen Widerspruch zu der Idee einer Leistungsgesellschaft⁵⁵, welche in der flüchtigen Moderne, auch in Zusammenhang mit der Betonung von Eigenverantwortung (vgl. 3.1.3), ausgerufen wird, vor dem Hintergrund sozialwissenschaftlicher Analysen unterschiedlicher gesellschaftlicher Teilsysteme aber auch immer wieder kritisiert werden muss⁵⁶.

Ein weiteres Moment der Verflüchtigung im digitalen Kapitalismus entsteht aus der Diskrepanz zwischen der Reichweite nationalstaatlicher Politik und transnational agierender Unternehmen. „Global Player“ rufen vielfach bestimmte, aus Unternehmenssicht als förderlich eingestufte Faktoren von Nationalstaaten ab – niedrige Löhne, wenig Arbeitnehmerrechte, eine geringe Besteuerung, kaum Umweltstandards; insgesamt ein Höchstmaß deregulierter Märkte – überlassen ihnen gleichzeitig aber einen fiskalischen und politischen Druck:

„Die ökonomische Prosperität ‚verweigert‘ sich nicht nur fiskalisch dem Sozialstaat (Internationalisierung des Kapitaleinsatzes, Auslagern von Arbeit, Steuerflucht), sie belastet ihn auch zusätzlich (Freisetzung von Arbeitslosigkeit und damit strukturelle Massenarbeitslosigkeit durch Rationalisierung)“ (Böhnisch/ Schröer 2001, 233).

Der Druck, den Anforderungen global operierender Unternehmen Folge leisten zu müssen, um als Standort attraktiv zu bleiben, erscheint zusätzlich ambivalent, da sich politische Verpflichtungen und soziale Verantwortung für Unternehmen zunehmend verflüchtigt haben. Colin Crouch (2008) folgend lässt sich dies als einen ersten Aspekt postdemokratischer Zustände lesen, in denen „Repräsentanten mächtiger Interessengruppen, die nur für

⁵⁵ Besonders mit den aufgezeigten Aspekten des Hochfrequenzhandels scheint für den digitalen Kapitalismus zu gelten: „Nicht Leistungsdifferenzen entscheiden dann über die erreichbare soziale Position und die Höhe der Einkünfte, sondern die Beteiligung an der privilegierten Nutzung entsprechender Gelegenheitsstrukturen“ (Neckel/ Dröge 2002, 98). Zu dem Leistungsprinzip als gesellschaftlichem (Allokations-)Mechanismus wertschätzender Anerkennung vgl. auch 2.1.3.

⁵⁶ Zu denken ist etwa an Bourdieus und Jean-Claude Passerons „Illusion der Chancengleichheit“ (1971) im Bildungssystem der „Leistungsgesellschaft“ oder Forschungen zu Eliten und Macht im Politik- und Wirtschaftssystem von Michael Hartmann (2007). Ungeachtet aller Unterschiedlichkeiten belegen die Studien gleichermaßen eindrucklich, dass die Zugänge zu bestimmten (Elite-)Positionen in der Gesellschaft nicht durch erbrachte Leistungen vor dem Hintergrund gleicher Chancen verteilt werden, sondern – entgegen der Proklamation von Meritokratie – nach der sozialen Herkunft.

eine kleine Minderheit sprechen, weit aktiver sind als die Mehrheit der Bürger, wenn es darum geht, das politische System für die eigenen Ziele einzuspannen“ (2008, 30). Damit zeigt sich, dass Verflüssigungsprozesse in alle gesellschaftlichen Teilsysteme hineinreichen (Politik, Wirtschaft, Bildung et cetera) – insbesondere dort, wo neue Märkte erschlossen wurden oder sich gerade etablieren. In diesem Zusammenhang werden auch die einzelnen Subjekte vor neue Anforderungen gestellt. Der Imperativ der flüchtigen Moderne weist sie an, unternehmerisch zu *sein*, um handlungsfähig zu bleiben – das einzelne Subjekt muss sich als „unternehmerisches Selbst“ (Bröckling 2013) begreifen.

3.1.2 Unternehmertum und Konsum

Ein für die Subjekte zentraler Verflüssigungsprozess der flüchtigen Moderne besteht in dem Einschmelzen und der Umformung vormals handlungsleitender Normen, sozialer Institutionen und von Orientierungsmaßstäben. Dieser mit den Begriffen der Individualisierung und Pluralisierung bereits von Ulrich Beck in Anschluss an Anthony Giddens erfasste Vorgang – die „Herauslösung aus historisch vorgegebenen Sozialformen und -bindungen [und damit der] Verlust traditioneller Sicherheiten im Hinblick auf Handlungswissen, Glauben und leitende Normen“ (Beck 1986, 206) – bedeutet für die Einzelnen eine Erweiterung der Optionen (für den Lebenslauf, im Arbeitsleben) abseits traditioneller Herrschaftsmuster, ist aber zugleich auch mit dem Druck verbunden, sich entscheiden, d.h. die eigene Biografie aktiv und kohärent gestalten zu müssen. Widersprüchliche Anforderungen treten dabei mehr oder weniger offen zu Tage: In der Vielfalt der sich immer wieder neu ergebenden Wahlmöglichkeiten wird eine permanente Offenheit und Flexibilität verlangt, das Subjekt soll jedoch zugleich zu sich selbst finden, Stabilität im Sinne von Authentizität ausstrahlen und über einen sozio-emotionalen Rückhalt verfügen. Die subjektive Selbstverwirklichung scheint janusköpfig einerseits auf bestimmte Ziele hinlaufen zu sollen, bisweilen sogar organisiert zu werden (vgl. 2.4.2), andererseits aber gerade durch die Flüchtigkeit dieser Ziele (un)bestimmt zu bleiben. „Die Ziele individueller Selbstkonstruktion sind in diesem neuen Zeitalter deutlich und unwiederbringlich unterdeterminiert. Keiner kennt das Ziel, es ist beweglich geworden, man muß mehrmals die Richtung ändern, bevor man ans Ende kommt [...]“ (Bauman 2003, 14). Ausgehend von einem die flüchtige Moderne kennzeichnenden „neuen Geist des Kapitalismus“ (Boltanski/ Chiapello 2010) rückt das Bild eines flexiblen, projektorientierten, vernetzten und netzwerkenden, eigenverantwortlichen Subjekts in den Fokus, welches unter den Bedingungen der Flüchtigkeit

zu Rande kommt und dort entsprechende Anerkennung findet. Es geht um Subjekte, „die sich unter hohem persönlichen Einsatz und mit großer Flexibilität auf neue Projekte einlassen können, die über gute Netzwerkkompetenzen verfügen und autonom sowie vertrauensvoll agieren“ (Honneth/ Hartmann 2004, 230). Die Grundbedingung hierfür liegt Ulrich Bröckling folgend im unternehmerischen Handeln, die Rede ist dann von einem „unternehmerischen Selbst“ (2013).

Das unternehmerische Selbst folgt dem „Wunsch, kommunikativ anschlussfähig zu bleiben, und [ist] getrieben von der Angst, ohne diese Anpassungsleistung aus der sich über Marktmechanismen assoziierenden gesellschaftlichen Ordnung herauszufallen“ (ebd., 46f.). Das unternehmerische Selbst meint sowohl ein normatives Menschenbild – permanent soll an dessen Verwirklichung gearbeitet werden: handle unternehmerisch! – als auch eine Ansammlung von Selbstwahrnehmungsmustern und Sozialtechnologien, „deren gemeinsamen Fluchtpunkt die Ausrichtung der gesamten Lebensführung am Verhaltensmodell der Entrepreneurship bildet“ (ebd., 47). Zentral sind dabei Fähigkeiten zur Selbstbestimmung, -organisation und -kontrolle der Arbeitstätigkeit sowie zur permanenten Selbstoptimierung: „Weiterbildung, lebenslanges Lernen, persönliches Wachstum – die Selbstoptimierungsimperative implizieren die Nötigung zur kontinuierlichen Verbesserung“ (ebd., 71f.). Die Aufforderung, unternehmerisch zu sein, entspricht damit der Stoßrichtung, die der Begriff „industriös“ in der Industriegesellschaft des 18. Jahrhunderts innehatte:

„Die Menschen sollten sich nicht mehr apathisch und demutsvoll in die Strukturen der ständischen Gesellschaft fügen, sondern ‚industriös‘ werden, d.h. sich rühren, neue Erkenntnisse und Methoden aufgreifen, mit der Not haushälterisch umgehen. Damals ging es darum, den ‚Schlendrian‘ der heruntergekommenen Ständegesellschaft zu überwinden; heute sollen die Menschen aus der ‚Hängematte‘ des ‚überdehnten Sozialstaats‘ des 20. Jahrhunderts gerissen werden“ (Zymek 2005, 4).

Der Imperativ des Unternehmertums beschränkt sich dabei keineswegs nur auf das Arbeitsleben, vielmehr steht das ganze Subjekt im Fokus: „Persönliches Wachstum und Akkumulation von Humankapital bedingen einander; die Arbeit an sich selbst und das *training for the job* fallen zusammen [Hervorhebung i.O.; T.H.]“ (Bröckling 2013, 73). Das unternehmerische Selbst zeichnet sich nicht durch für separat abgefragte Kompetenzen relevante Selbstmanagementtechniken aus, sondern durch ein ganzheitliches, authentisch inszeniertes Auftreten⁵⁷. Es wird gleichzeitig als dauerhaft flexibel und aktiv gedacht, es generiert und initiiert Projekte, knüpft Kontakte und Netzwerke und ist jederzeit anpassungsbereit und einsetzbar (vgl. Boltanski/ Chiapello 2010, 25). In der Konsequenz ergibt

⁵⁷ Das authentisch inszenierte Auftreten wurde bereits aus emotionssoziologischer Sicht anhand der Arbeiten von Hochschild und Illouz kritisch erörtert – auch als Aspekt von Selbstverdinglichung. Vgl. dazu 2.2.1.

sich für das unternehmerische Selbst ein fragmentiertes, episodenhaftes Leben, in dem sich der Wert von dauerhaften Erfahrungen oder Bindungen zu Orten und anderen Subjekten nur noch schwer erschließen lässt.

Mit der Flüchtigkeit des Alltags geht für die Subjekte ein Verlust an Sicherheit und Geborgenheit einher. Unter den Bedingungen der flüchtigen Moderne ist alles, „was Mobilität verringert, [...] Ausdruck von Rigidität, wie das Festhalten an einem Beruf oder der lokalen Verwurzelung“ (ebd., 26). Das unternehmerische Selbst kann jederzeit an jedem Ort sein und dort auch gleich wieder verschwinden. Ein Hang zum Nomadischen gegenüber dem Sesshaften wird bevorzugt, „Bodenhaftung verliert an Bedeutung“ (Bauman 2003, 21). Für das unternehmerische Selbst ist „Fitness“ daher ein zentraler Aspekt der Selbstverwirklichung. „Fit“ zu sein bedeutet, sich in einem Modus einer auf die Zukunft gerichteten, ständigen Bereitschaftshaltung zu befinden – „man ist fit für zukünftige, unbekannte Herausforderungen, hat einen flexiblen, anpassungs- und aufnahmefähigen Körper [...] [und ist] bereit für das Unerwartete, Außergewöhnliche, jenseits der Routine Liegende“ (ebd., 94f.). Die Fitness des unternehmerischen Selbst als anhaltende Selbstbeobachtung und Überprüfung – „Bin ich fit genug?“ – entspricht der Flexibilitätsforderung der flüchtigen Moderne. Sie führt gleichsam zu einer Verunsicherung, da ungeklärt ist, für was man überhaupt fit zu sein hat und lediglich die diffuse Ahnung bestehen bleibt, dass man vermutlich nie fit genug sein kann.

Die Bewältigung dieser Verunsicherung wird unter anderem über eine Flucht in den Konsum von Waren oder Dienstleistungen jeglicher Art versucht – der „zur Abhängigkeit gewordene Kaufzwang ist Teil eines Kampfs gegen die dauernde und nervtötende Unbestimmtheit, gegen das ärgerliche und erniedrigende Gefühl der Unsicherheit“ (ebd., 98). Für die Subjekte – unlängst nicht mehr als Produzenten, sondern als Konsumenten begriffen⁵⁸ – wird Konsum zu einer Möglichkeit der Selbstbestimmung, Identifikation und damit als Substitut von Sicherheit stilisiert:

„Ich [als Konsument; T.H.] werde nicht mehr – fremdgesteuert – an das Produkt gebunden, sondern ich kann das Produkt an mich binden; es ist – so die entsprechende Suggestion der Werbung – von vornherein für mich produziert. Ich kaufe also mit dem Produkt auch das Segment Mitbestimmung, das es enthält“ (Böhnisch/ Schröder 2007, 175).

⁵⁸ Während in der ursprünglichen Phase des Kapitalismus noch ein Klassenkampf um Produktionsmittel und damit ein Kampf zwischen den Kapitaleignern mit ihrem Herrschaftsanspruch und dem Wunsch der Arbeiter nach Selbstbestimmung im Mittelpunkt stand, hat sich dieser Konflikt in der Konsumgesellschaft der flüchtigen Moderne als Kampf um Löhne auf die Verteilungssphäre verlagert und gesellschaftliche Erwartungen damit weniger auf die Produktion als auf die Konsumtion gerichtet (vgl. Varcoe/ Kilminster 2014, 22). Darin ist „impliziert, dass die Belohnung des Konsumenten ins Unermessliche ausgedehnt werden kann, so lange das ökonomische System selbst sich ausdehnt und damit verbunden Profite abwirft. [...] Die Suche nach Genuss ist zwar selbst eine Form der Spannung, aber eine, die das System nicht bedroht“ (ebd., 22).

Den bisweilen geschickten medialen Inszenierungen der Konsumwelt liegt dabei ein stark verkürztes Verständnis von Selbst- und Mitbestimmung zu Grunde, welches lediglich auf die mögliche Wahlfreiheit zwischen unterschiedlichen Konsumgütern zielt:

„Der lockere, ‚assoziative‘ Status der eigenen Identität, die Gelegenheit, sich aus dem Angebot ‚des echt Authentischen‘ zu bedienen, die ‚dauernde Beweglichkeit‘ sind in der heutigen Gesellschaft des Konsums die Zeichen der Freiheit. Wahlfreiheit des Konsumenten ist zum Wert an sich avanciert“ (Bauman 2003, 106).

Subjektive Wahlmöglichkeiten, die ein in der flüchtigen Moderne aufgrund fehlender Sicherheiten nur schwierig zu vermittelndes Moment von Autonomie gewähren sollen, sind auf eine Konsumwahl beschränkt, die allenfalls systemintegrativ, nicht aber sozialintegrativ wirkt. Und selbst jene Wahlfreiheit ist bei genauer Betrachtung trügerisch, sind doch die auswählbaren Konsumgüter bereits nach Aspekten der Marktgängigkeit ausgewählt und vorsortiert sowie nach dem „Prinzip der Verführung, des unendlichen Begehrens und der frei flottierenden Wünsche“ (ebd., 93) arrangiert:

„Thanks to the happy-go-lucky and enthusiastic self-exposure of Facebook addicts to thousands of online friends and millions of online flâneurs, marketing managers can harness the most intimate and ostensibly the most ‚personal‘ and ‚unique‘, articulated or half-conscious, already boiling or only projected desires and wants to the consumerist juggernaut, what will pop up on Facebook-fed screens will now be a *personal* offer, prepared, groomed and caringly hone ‚especially for you‘ – an offer you can’t refuse because you are unable to resist its temptations [Hervorhebung i.O.; T.H.]“ (Bauman 2012, 57).

Wenngleich die Werbeindustrie „die regulative Fähigkeit [besitzt], Verhaltensweisen dadurch zu erzeugen, daß sie deren Ausführung mit dem Vorteil des Erwerbs von Selbstwertgefühl und öffentlicher Zustimmung verknüpf[t]“ (Honneth 2004a, 125), können die Suggestionen allgegenwärtiger Konsummöglichkeiten nicht über die Unsicherheiten der flüchtigen Moderne hinwegtäuschen – ganz abgesehen davon, dass Konsum selbst von Flüchtigkeiten durchdrungen ist, schließlich müssen Produktentscheidungen unter Bedingungen einer „jede Vorstellungskraft übersteigenden Geschwindigkeit des Recyclings, des Alterns, der Entsorgung und Neuanschaffung von Produkten“ (Bauman 2003, 21) stets flexibel bleiben. Denn: „Liquid modernity is a civilization of excess, redundancy, waste and waste disposal“ (ebd. 2012, 21).

Die Kehrseite von anhaltender Flexibilität und Verunsicherung, von Mobilität und Fragmentierung des Lebens sind Modi der Erschöpfung⁵⁹. „Die Optionen der Optionsgesell-

⁵⁹ Nach Wolfgang Martynkewicz ist Erschöpfung ein wiederkehrendes Motiv der Moderne. Martynkewicz zeichnet anhand der Biografien ausgewählter Literaten als Seismographen für das Bewusstsein für Körper und Gesundheit die Kultur der Erschöpfung nach. So benennt er beispielsweise Franz Kafkas Besuch der Naturheilanstalt „Jungborn“ oder Thomas Manns Aufenthalt im Sanatorium (vgl. Martynkewicz 2013, 19).

schaft ermüden“ (Koerrenz/ Winkler 2013, 84) – ein unternehmerisches Selbst, welches den Anforderungen nicht mehr standhält, wird zum erschöpften Selbst⁶⁰. Erschöpfung ist die „fundamentale Kränkung der Leistungsgesellschaft und ihres energie- und kraftstrotzenden Selbstanspruchs, denn sie ist – jenseits aller Gesundbeterei – Schwäche, Lähmung, Passivität, auch Unruhe, Überregung, Übermüdung“ (Martynekewicz 2013, 11). Obwohl Erschöpfung als allgegenwärtiger Zustand vorfindbar erscheint, werden ihre Gründe zu meist nicht systemisch, sondern bei jedem Subjekt individuell verortet. Während mit dem Burn-Out-Syndrom noch ein bestimmtes Maß an Anerkennung einhergeht – „Der Ausgebrannte hat mit hohem Einsatz gespielt, er hat alle seine Kräfte und Energien aufgeboten und sich nicht geschont“ (ebd.) –, erscheint Erschöpfung in der flüchtigen Moderne als ein Nichtzurandekommen in einer Situation, die es eigenverantwortlich zu bewältigen gilt. Das Postulat der Eigenverantwortung abseits sicherheitsbietender Strukturen oder Ressourcen geht mit dem unternehmerischen Selbst einher:

„„Unternehmerisch sein‘ soll heute bedeuten, daß jeder – und gerade auch diejenigen ohne Kapital und ohne Arbeit – nicht mehr auf eine feste langjährige Anstellung, Erwerbstätigkeit und auf kollektive Sicherungssysteme rechnen kann, sondern selbstverantwortlich alle Dimensionen seiner notwendigerweise wechselvollen Biographie organisieren und bewältigen soll“ (Zymek 2005, 4).

3.1.3 Eigenverantwortung und Überflüssigkeit

Die Verflüssigungsprozesse sozialstaatlicher Sicherheiten, die auch mit den bereits ausgeführten Entwicklungen des digitalen Kapitalismus zusammenhängen, nötigen das einzelne, unternehmerisch handelnde Subjekt dazu, laufend Entscheidungen in aufgebürdeter Eigenverantwortung zu treffen. In der flüchtigen Moderne ist „ab sofort alles selbstgemacht, schuld ist der freie, sein Leben nach eigenen Vorstellungen gestaltende Akteur“ (Bauman 2003, 79). Wie bereits ausgeführt wurde, soll jede der Flexibilität geschuldete Veränderung, bisweilen auch die Entlassung, als Ausdruck des eigenen Handelns und der Möglichkeiten zur Selbstverwirklichung gedeutet werden. Rückschläge, Momente der Erschöpfung oder Existenzrisiken (Arbeitslosigkeit, Krankheit usw.) werden privatisiert, „[i]ndividuelle Probleme bleiben individuelle Probleme, unvergleichbar mit anderen individuellen Problemen und gelegentlich sogar unkommunizierbar“ (Varcoe/ Kilminster 2014, 36). Damit zusammenhängend werden sozialstaatliche Sicherheit und Solidarität von einem Programm der Lebensführungsberatung abgelöst: „Was kann jemand selbst und für sich tun, wobei

⁶⁰ „Das erschöpfte Selbst“ wurde mit Rekurs auf Ehrenberg (2008) bereits in Kapitel 2.4.2 ausgeführt.

die Frage ausgeblendet wird, was alle gemeinsam tun könnten, wenn sie sich zusammentäten“ (Bauman 2003, 80). Wenngleich nach wie vor die Hintergrundthese gelten darf, „Freiheitsrechte und politische Partizipationsrechte [...] können nur dann verwirklicht werden, wenn die Subjekte über einen gewissen Lebensstandard verfügen, der nicht in jedem Fall von ihnen selbst etabliert werden kann“ (Honneth/ Hartmann 2004, 239), verflüchtigt sich ein selbstverständlicher Zugang zu institutionalisierten, sozialen Statusrechten zunehmend. Die Inanspruchnahme ermächtigender und entlastender sozialer Unterstützungsangebote wird erschwert durch die Remoralisierung der Anspruchsberechtigten und Forderung von Gegenleistungen, durch den Diskurs um Eigenverantwortung und damit die Zersetzung einer solidarischen Verantwortungsgemeinschaft sowie die Tendenz, das Leistungsprinzip auch in soziale Bereiche zu importieren, die vormals durch Anrechte oder Bedürftigkeit, begründet in der Menschenwürde, organisiert waren:

„Wo die Erwerbsperson Träger sozialstaatlicher Ansprüche ist, hat soziale Sicherung stets schon individuelle ‚Gegenleistungen‘ gefordert – heute verbreitet sich das Prinzip der Gegenleistung in der gesamten Sozialpolitik. Das Bedürftigkeitsprinzip des Sozialstaats wird demgegenüber als ‚leistungsfeindlich‘ markiert und bietet der Deregulation von Wohlfahrtsinstitutionen und Arbeitsmärkten ein zentrales Dispositiv für den Abbau schützender Kollektivrechte“ (Neckel/ Dröge 2002, 95).

Die Verflüchtigung niedrighschwelliger Zugänge zu Unterstützungsangeboten, verbunden mit einem verstärkten Hervorheben der Eigenverantwortung und damit der Tendenz, Solidarität als „zunehmend unwahrscheinlicheres Verhalten in einer Welt voller Individuen, die hochmobile Entscheider und exklusive Shareholder sind, [erscheinen zu lassen]“ (Varcoe/ Kilminster 2014, 29), führt dazu, dass Subjekte, die nicht mehr mithalten können und erschöpft sind, unter dem Stigma der Überflüssigkeit gefasst werden. Die Produktion überflüssiger Subjekte, „nutzloser Menschen [...], ist ein unvermeidliches Ergebnis der Modernisierung und eine untrennbare Begleiterscheinung der Moderne“ (Bauman 2005, 12):

„[Subjekte] kämpfen darum, nützlich zu bleiben, wesentlich zu werden, im Wettbewerb zu bestehen, den drohenden Absturz in die soziale Irrelevanz und materielle Unterversorgung zu vermeiden. Es geht um alles. *To become redundant* lautet auf Englisch die gängige Bezeichnung für den Verlust des Arbeitsplatzes – die wortwörtliche Übersetzung bedeutet ‚überflüssig werden‘ [Hervorhebung i.O.; T.H.]“ (Trojanow 2013, 28f.).

Es handelt sich um Subjekte, die, wie schon erwähnt, erschöpft sind und „der Flüchtigen Moderne nicht mehr genügen können. Sei es, weil sie eine falsche Wahl trafen. Sei es, weil sie vom Wählen ausgeschlossen und in die Mechanismen einer strafenden Staatsfürsorge überführt wurden“ (Junge 2006, 117). Darunter fallen beispielsweise Langzeitarbeitslose oder Migranten ohne einen gesicherten Aufenthaltsstatus, jene, die weder arbeiten noch

konsumieren können, generell Subjekte, die nicht integriert werden und denen mehr mit strafrechtlichen Repressionen als mit sozialstaatlicher Unterstützung begegnet wird. Die Verflüchtigung einer in dem Sozialstaatsgebot verankerten solidarischen Haltung tritt offen zu Tage:

„Die Orientierung an technischen Lösungen vielfältiger Probleme verdrängt einen politischen Brückenschlag, der doch zum Bearbeiten des Verhältnisses zwischen der de jure anerkannten Autonomie und Freiheit des Individuums und der de facto zu konstatierenden Nichtautonomie nötig wäre“ (Frehe 2012, 99).

„Überflüssige Subjekte“ finden in der flüchtigen Moderne keine Zugänge zu etablierten Sphären von Anerkennung (vgl. 2.1.3) und sind damit abgeschnitten von der Möglichkeit, „Selbstachtung aus der Partizipation am gesellschaftlichen Leben zu schöpfen“ (Honneth 2013, 36). Von den Protesten vermeintlich überflüssiger, sich ausgeschlossen fühlender Subjekte der vergangenen Jahre – zu denken ist etwa an die Unruhen in den Banlieues von Paris im Jahr 2005 – waren insbesondere die Plünderungen und der Vandalismus in London im August 2011 beispielhaft für die bis hierher aufgezeigten Überlegungen Honneths und Baumans. Jene, die in den ärmeren Stadtteilen ökonomisch und sozial abgehängt erscheinen, haben mit den Plünderungen einerseits die zentrale Bedeutung von Konsumgütern widerspiegelt, wie Bauman sie der Konsumgesellschaft attestiert: „I shop, therefore I am. To shop or not to shop, this is the question“ (Bauman 2012, 89). Die vom Konsum Ausgeschlossenen raubten insbesondere jene Güter, die ein Mithalten und Erfolg in der flüchtigen Gesellschaft unter Beweis stellen. Sie setzten aber auch gleichzeitig ganze Shopping Malls in Flammen und verwiesen damit andererseits auf den ihnen verwehrten Zugang zu konventionellen Möglichkeiten der Anerkennung. Honneth nennt diesen Versuch, bloße öffentliche Sichtbarkeit zu erlangen und zu zeigen, dass man eben nicht non-existent oder überflüssig ist, verwilderte Kämpfe um Anerkennung, die für die flüchtige Moderne typisch sind:

„Weil man in die offiziellen, gesellschaftlich sanktionierten Arenen des Achtungserwerbs nicht mehr einbezogen ist, gilt es vor deren Pforten mit nicht-normierten Mitteln soziale Anerkennung zu erstreiten. [...] [S]ie [die verwilderten Kämpfe um Anerkennung; T.H.] finden sich in den heute massenhaft unternommenen Versuchen, die eigene Unsichtbarkeit in Augenblicken einer obszönen Präsenz in den Medien abzustreifen, verkörpern sich in Gegenkulturen des Respekts, in denen eigensinnige, gesellschaftlich abgekoppelte Anerkennungsregeln herrschen, und sind selbst dort noch zu vermuten, wo Jugendliche in den Banlieues durch gewaltförmige Aktionen soziale Aufmerksamkeit erregen wollen“ (Honneth 2013, 36).

3.1.4 Begrenzungen und Festigkeiten

Wenngleich Baumans Ausführungen der flüchtigen Moderne als scharfe und treffende Analyse erscheinen, kommen sie nicht ohne einen Hinweis auf ihre Begrenzungen in einem doppelten Sinne aus. Denn diese Begrenzungen sind sowohl als Grenzen des zeitdiagnostischen Blickes Baumans zu verstehen als auch als tatsächliche Begrenzungen des gesellschaftlich Flüchtigen, als weiterhin bestehende Strukturen und Festigkeiten.

Ein genauer Blick auf die Metapher sich verflüchtigender gesellschaftlicher Prozesse und Zustände offenbart, dass Festes und Flüssiges durchaus interagieren können: „Während einige feste Gegenstände sich dem Fluss des Flüssigen entgegenstellen, können andere, so etwa Röhren, den Fluss erleichtern“ (Ritzer/ Murphy 2014, 47). Verflüssigungen heben Festigkeiten nicht zwingend und vollständig auf – in der Sprache der Verflüssigungsmetapher: Es kommt auf das Mischverhältnis an. Feste Strukturen haben nach wie vor Bedeutung und stehen zum Teil Prozessen der Deregulierung, Liberalisierung und Flexibilisierung entgegen.

George Ritzer und James Murphy haben eine für diesen Zusammenhang hilfreiche Typologie gebildet, nach der vier Ausformungen fester Strukturen in der flüchtigen Moderne weiterhin bestehen (vgl. 2014, 47ff.): Zum einen existieren Sperren (1), welche regulierend und blockierend wirken. Unter Sperren fallen beispielsweise nationalstaatliche Grenzen, die Einfluss auf den Bevölkerungsfluss nehmen, „Gated Communities“, zu denen nicht allen Subjekten Zugang gewährt wird, oder auch Gefängnisse. Generell erfüllen totale Institutionen, wie Erving Goffman (1973) sie als Orte der kompletten Regulation von Alltag und Lebenswelt beschreibt, das Bild fester Strukturen⁶¹. Sperren können sich materiell, als Zäune oder Mauern, oder immateriell, als Normen, darstellen und orientieren sich immer an definierten Vorgaben des Ein- und Ausschlusses. Es geht um „Etablierte und Außenseiter“ (Elias/ Scotson 1990), um die Trennung autorisierter und unerwünschter Subjekte, ob in Shopping Malls und Casinos oder im Zugang zu Botschaften und Regierungsgebäuden. Neben den Sperren existieren in der flüchtigen Moderne Hürden (2). Sie erschweren die Bewegung, behindern sie aber nicht vollständig und sind leichter zu überwinden als Sperren. Was für manche als Sperre erscheint, ist für andere nur eine Hürde, wenn es etwa um die Anforderungen geht, eine Staatsbürgerschaft zu erlangen, einen Kredit gewährt zu be-

⁶¹ Goffman nennt fünf Kategorien totaler Institutionen: 1. Institutionen, die der Fürsorge bestimmter Personen dienen, wie Kinder- oder Altersheime, aber auch psychiatrische Kliniken, 2. Institutionen, die zwischen Fürsorge und Schutz der Gemeinschaft stehen, wie – in Goffmans Sprache – Tuberkulose-Sanatorien oder Irrenhäuser, 3. Institutionen zum Schutz der Gesellschaft vor gefährlichen Personen, wie Gefängnisse, 4. Institutionen mit instrumentellen Zielen, wie Internate, Kasernen, Schiffe sowie 5. Institutionen, die Zufluchtsorte vor der Welt darstellen, wie Klöster und Abteien (vgl. 1973, 16).

kommen oder um den Zugang zu Bildungsinstitutionen. Sperren kommen besonders in der Konsumwelt zum Einsatz – man denke etwa an die als „Bremszonen“ deklarierten Obst- und Gemüseabteilungen in Supermärkten, in denen die Konsumenten mittels ansprechender Präsentationen aus ihrem flüchtigen Alltag geholt und bewusst für den Einkauf entschleunigt und eingestimmt werden sollen.

Neben Sperren und Hürden existieren Ritzer und Murphy zufolge noch Siebe (3) sowie Blockaden (4). Während Sieben eine Trennfunktion zukommt – sie stellen sich zum Beispiel in Quotierungen jeglicher Art dar –, bilden Blockaden die stärkste Struktur innerhalb der Typologie von Festigkeiten in der flüchtigen Moderne. Blockaden sind stärker als Sperren, allerdings meist temporär angelegt, wie beispielsweise Wirtschaftssanktionen. Die vier Typen fester Strukturen lassen sich nicht trennscharf fassen und überschneiden sich auf unterschiedliche Art und Weise. Nationalstaatsgrenzen vereinen Charakteristika von regulierenden Sperren, Hürden und Sieben auf sich. Dennoch zeigen sie differenziert, dass sich in der flüchtigen Moderne längst nicht alles *grenzenlos* verflüssigt.

Eine weitere Begrenzung gilt insbesondere für Erwägungen der Entwicklung ökonomischer Rationalität, nach denen der digitale Kapitalismus mit den genannten Ausführungen zu den Finanzmärkten einerseits Verflüssigungsprozesse stetig vorantreibt, in anderen Feldern, wie dem Dienstleistungssektor, jedoch auch weiterhin auf starre Ordnungen angewiesen ist. Mit der „McDonaldisierung der Gesellschaft“ hat Ritzer (2006) einen Begriff geprägt, der dieses Fortbestehen von rationalen, bürokratischen Strukturen in der flüchtigen Moderne in Anlehnung an die Funktionsweise von Fast-Food-Restaurants beschreibt. „McDonaldisierte“ Prozesse lassen gerade keinen Raum für Flüchtigkeiten und entsprechende Verunsicherungen, da sie sich durch eine klare Struktur auszeichnen:

„In mcdonaldisierten Systemen ist es wahrscheinlicher, dass die Menschen durch Technologie kontrolliert werden als durch andere Menschen. [...] [Eine] Dimension der McDonaldisierung ist Voraussagbarkeit – diejenigen, die in einen bestimmten Arbeitsablauf eingebunden sind, wissen exakt, was sie zu tun und was sie zu erwarten haben“ (Ritzer/ Murphy 2014, 64).

Ritzer formuliert vier Aspekte der McDonaldisierung, die im Falle des Fast-Food-Restaurants für Beschäftigte und Konsumenten gleichermaßen gelten (vgl. 2006, 30ff.): Zunächst Effizienz als optimale Methode zur Erreichung eines Ziels, als effiziente Stillung des Hungers, in erster Linie mit Blick auf die Zeit. Für die Beschäftigten bedeutet dies eine klare Regelung von Abläufen, es gibt Richtlinien und Vorschriften für eine effiziente Arbeit. Der zweite Aspekt ist Berechenbarkeit im Sinne von Quantifizierbarkeit. Unter diesen Aspekt fallen Größe, Kosten und die Zeit zur Bereitstellung eines Produkts – stimmt die Quantität, dann stimmt auch die Qualität: Was schnell, kostengünstig und zudem in großer

Menge daherkommt, muss gut sein. Der nächste Aspekt ist Vorhersagbarkeit. Es geht um das Sicherheitsversprechen, dass es immer, überall, zu jeder Zeit gleich schmeckt. Die Konsumenten erleben keinerlei Überraschungen, selbst Interaktionen sind schematisiert: „Möchten Sie Pommes dazu?“. Darin steckt bereits der letzte Aspekt: die Kontrolle. Die Tätigkeiten der Beschäftigten werden standardisiert und stetig kontrolliert.

Es gilt zu berücksichtigen, dass die gegenwärtige Gesellschaft auch unter den Bedingungen der flüchtigen Moderne nach wie vor in einem großen Maß durch Festigkeiten geprägt ist. Sowohl Sperren, Hürden, Sieben und Blockaden als auch McDonaldisierten Ordnungen kommt eine fortdauernde Bedeutung zu – in der flüchtigen Moderne flexibler und vernetzter Akteure bestehen weiterhin Momente starrer ökonomischer Rationalität. Nichtsdestotrotz können die Analysen Baumans, insbesondere die Beobachtungen zu den Verflüchtigungen in der sozialen und der ökonomischen Sphäre, die ein unternehmerisches, eigenverantwortliches und bisweilen erschöpftes Selbst hervortreten lassen, als richtungweisend gelten, wenn ein Bildungsbegriff in der gegenwärtigen Gesellschaft spezifiziert werden soll.

3.2 Bildung

Ist von Bildung die Rede, gilt es zunächst genau zu verhandeln, wie sich der entsprechende Begriff definiert. Denn die alltägliche Rede von Bildung ist zumeist diffus-komplex, sie versammelt unterschiedliche Annahmen und Ambitionen, die sich bei einer Offenlegung zum Teil als unvereinbar erweisen. Nach Heinz-Elmar Tenorth herrscht eine „Heteronomie von Betrachtungsweisen“ (1997, 971) vor, ein „Sprechen nach unterschiedlicher Gesetzmäßigkeit“ (ebd.), wenn von Bildung die Rede ist. Bildung erscheint als ein „Allbegriff“ (ebd., 975), als ein Begriff mit „semantischer Polyvalenz“ (Stojanov 2006, 19), der disziplinär, historisch, systematisch und politisch-praktisch umkämpft ist (vgl. Otto/ Grubemann 2013, 151) und alles zu fassen und zu mobilisieren vermag, „was irgendwie mit dem Menschen und seiner Stellung in der Welt zu tun hat“ (Giesecke 2008, 182). Politisch nuanciert hält Michael Winkler fest: „[J]eder packt unter das Thema, was ihm so gerade in den Kopf schießt. Und meistens handelt es sich um Dinge, die man geändert haben will, während saubere Lösungen einem nicht einfallen“ (2008b, 53). Dem Bildungsbegriff fehlt es also an Klarheit und Bestimmtheit. Das bedeutet allerdings nicht, dass der Begriff im Alltäglichen gänzlich unverstanden bleibt. Meist wird unter Bildung, wie Hans Thiersch ausführt, vor allem schulische Bildung subsumiert, oder der Begriff wird durch Schematisierungen (Allgemein- und Berufsbildung) und Verknüpfungen (Bildungssystem, Bildungspolitik) konkretisiert (vgl. Thiersch 2008, 245; Koerrenz/ Winkler 2013, 58f.). Wenngleich der Bildungsbegriff zuweilen als „Container-Wort“ (Lenzen 1997, 949) firmiert, welches vielfältig ausgefüllt werden kann, heißt das nicht, dass man Bildung nicht klar bestimmen kann, wie im Folgenden gezeigt werden wird.

Mit einem Seitenblick auf andere Sprachen wird dem deutschen Bildungsbegriff weiterhin oftmals ein Einmaligkeitscharakter zugesprochen (vgl. Hörner 2010, 11). Insbesondere dann, wenn – um eine erste, kurze Definition zu geben – Bildung als selbsttätiger Aneignungsprozess abgegrenzt wird von Erziehung, welche demgegenüber eher auf Fremdeinwirkungen verweist, sei dies kaum in andere Sprachen übersetzbar. Diese Behauptung ist jedoch – unter anderem mit Winkler – zurückzuweisen. So ist beispielsweise im Englischen mit „formation“, „training“, „sophistication“ und „upbringing“ eine Vielfalt von Begriffen vorzufinden, die zwischen Bildungs- und Erziehungsaspekten unterschiedlich vermitteln (vgl. Koerrenz/ Winkler 2013, 57). Blickt man auf den Begriff „education“, wie Dewey ihn verwendet, ist zudem eine größere Nähe zu Bildung als zu Erziehung zu erkennen, obwohl gerade für die englische Sprache oft proklamiert wird, Bildung ließe sich nicht als „education“ übersetzen oder darin wiederfinden. Für Dewey ist „education“ ein

„Synonym für [eine] selbstbezweckte und nicht abschließbare Entwicklung der Person [...], für [eine] Entwicklung, die sich im Rahmen ihrer kommunikativ vermittelten Erfahrungserweiterung vollzieht, bei der eine dynamische Umwelt konstituiert wird“ (Stojanov 2006, 29). Ähnlich verweist im Französischen „un homme cultivé“ oder „un homme érudit“ auf mehr als bloße Erziehung, die sich mit „formation“ oder „éducation“ übersetzen lässt. Noch differenzierter lassen sich Aspekte eines Verständnisses von Bildung als Selbsttätigkeit in slawischen Sprachen nachvollziehen. Im Russischen gibt es eine Unterscheidung von Erziehung und Bildung, die der deutschen stark ähnelt:

„Ähnlich wie im Deutschen wird hier ‚Obrasovanie‘ qua ‚Bildung‘ vor allem als (Selbst-) Entwicklung der Person im Rahmen von Welterschließungsprozessen verstanden, wohingegen ‚Vospitanie‘ qua ‚Erziehung‘ eher die Fremdeinwirkung auf diese Person zwecks ihrer Vorbereitung für die Erfordernisse des tagtäglichen Miteinanderlebens meint“ (ebd., 28).

Wolfgang Hörner verweist für die polnische Sprache auf „die aufklärerische Lichtmetapher *oświata* (Bildung, eig. Erleuchtung, von *światło* = Licht) oder die Metapher des Gestaltens (*kształcenie*) gegenüber *wychowanie* (Aufziehen = Erziehung) [Hervorhebung i.O.; T.H.]“ (2010, 12), welche ebenso geeignete Möglichkeiten der Übersetzung aufzeigt. Mit diesem sehr kurzen Blick auf andere Sprachen zeigen sich jedoch höchstens Ansatzpunkte, aber noch keine überzeugenden Vorgehensweisen, um sich dem Bildungsbegriff weiter anzunähern.

Ein hilfreicher Weg führt über die Lektüre von Klassikern dieses speziellen Feldes. Ob Jean-Jacques Rousseau, Kant, Johann Gottfried Herder, Wilhelm von Humboldt oder Hegel – um nur einen Bruchteil von zentralen Personen aus dem „spannungsreiche[n] Zusammenhang von Spätaufklärung, philosophisch-pädagogischem Idealismus, deutscher literarischer Klassik, Neuhumanismus und mindestens Teilströmungen der Romantik“ (Klafki 2007, 15) zu nennen, in welchem der *klassische* Bildungsbegriff seinen Ausgangspunkt fand –, die Lektüre ihrer Werke vermag keine zwingende inhaltliche Sicherheit zu stiften, gibt aber Anlass, über Deutungen zu streiten und sich selbst zu vergewissern. „Klassiker regen zu einem kritischen Umgang an, nicht nur mit den Begriffen, sondern sogar mit der bezeichneten Wirklichkeit“ (Koerrenz/ Winkler 2013, 59; vgl. etwa Winkler 1993; Winkler 2001; für einen historischen Überblick auch Benner/ Brüggem 2004). Wenngleich Klassiker einen hilfreichen Maßstab an Problembewusstsein und theoretischer Reflexion in Bezug auf den Bildungsbegriff vorgeben, wird für die vorliegende Arbeit kein solches exegetisches Verfahren verfolgt, da es sich nicht zuletzt aufgrund der unabdingbaren Ausdeutungen und Aktualisierungen als zu umfangreich und hier wenig zielführend darstellt. Stattdessen wird eine begriffsanalytische Vorgehensweise angestrebt und zentrale

semantische Komponenten des Bildungsbegriffs erarbeitet sowie auf die internen Spannungen zwischen den Begriffskomponenten hingewiesen und die Frage nach ihrer normativen Begründung verfolgt (vgl. Stojanov 2006, 15). Dazu wird zunächst eine Annäherung an den Bildungsbegriff vollzogen (3.2.1). Danach wird auf den Zweck von Bildung verwiesen (3.2.2) und Flüchtigkeiten in der Bildung aufgezeigt (3.2.3), die schließlich auf das letzte Kapitel (4) des Hauptteils dieser Arbeit verweisen.

3.2.1 Annäherung – Abgrenzungen, Ansprüche und Widersprüche

Wie bereits dargelegt wurde, können Annäherungen an den Bildungsbegriff über Schematisierungen, Verknüpfungen oder auch Abgrenzungen geschehen. An dieser Stelle werden zunächst in einer apodiktisch anmutenden Form drei Aspekte aufgeführt, in denen sich Bildung gerade *nicht* erschöpft: Bildung ist nicht abschließbar, Bildung ist nicht (nur) Ausbildung und Bildung ist nicht (nur) Wissen.

In einer allgemeinen Wendung ist Bildung zunächst als anthropologisch-gesellschaftliches Faktum festzuhalten: Bildung ist die „Auseinandersetzung des Menschen mit der Welt und die Ausprägung seiner Lebensgestalt in einem lebenslangen Prozess“ (Thiersch 2011, 163). Während auf die Bildungskomponenten „Mensch“ und „Welt“ im Folgenden noch eingegangen wird, gilt es hier, die Unabschließbarkeit des Prozesses hervorzuheben. Für Bildung ist zunächst keine Grenze gesetzt, die an einem bestimmten Lebensalter auszumachen wäre. Und: Bildung ist als ein Prozess zu verstehen, Bildung hat einen performativen Charakter – die Rede von Bildung impliziert schon pädagogisches Geschehen (vgl. Koerrenz/Winkler 2013, 62). Fasst man die Unabschließbarkeit und die Prozesshaftigkeit von Bildung zusammen, gilt: Der Gebildete ist der sich Bildende (vgl. von Hentig 2008, 14).

Von einem Bildungsverständnis als lebenslangen Prozess der Auseinandersetzung eines Subjekts mit der Welt – dies ist wohlgermerkt mehr als der Begriff „Lebenslanges Lernen“ impliziert – lässt sich ableiten, dass Bildung nicht (nur) Ausbildung bedeutet. Einerseits, weil Ausbildung meist einen klaren zeitlichen Rahmen impliziert, was für Bildung in diesem Sinne so nicht gilt. Andererseits, weil Ausbildung auf einen institutionellen Kontext verweist. Bildung findet aber auch außerhalb institutionell formalisierter Zugänge statt, beispielsweise non-formalisiert in Tätigkeitsfeldern der Sozialen Arbeit⁶² oder informell im Alltag (vgl. Thiersch 2011, 166ff.). Weiterhin rückt im Bildungsprozess der Aspekt der Selbsttätigkeit in den Vordergrund: „Ausbilden können uns andere, bilden kann sich jeder

⁶² In Anschluss an Thiersch nutze ich „Soziale Arbeit“ als den heute üblichen Begriff, in dem Sozialpädagogik und Sozialarbeit aufgegangen sind (vgl. Thiersch 2008, 237).

nur selbst“ (Bieri 2012, 228). Winkler formuliert schärfer: „Bildung kann man nicht machen, wenngleich ein ganzes System von Institutionen und Praktiken dafür bereitgestellt wird“ (2011, 353). Systemtheoretisch gewendet ist Bildung Autopoiesis, ein Prozess der Selbstschaffung in Eigendynamik. Während es der Ausbildung darum geht, am Ende über bestimmte Fähigkeiten zu verfügen, etwas zu *können*, geht es bei Bildung im Sinne von Transformationsprozessen darüber hinaus darum, etwas zu *werden* (vgl. Bieri 2012, 229). An diese Abgrenzung ist ebenfalls die Feststellung anschlussfähig, dass sich Bildung nicht in bloßem Wissen erschöpft, also mehr ist, als beispielsweise der Titel von Dietrich Schwanitz' Buch nahelegt: „Bildung. Alles, was man wissen muß“ (2000). „Wissen ist ein Hilfsmittel, aber nicht das Ziel der Bildung, die darüber hinaus Urteilsvermögen, Reflexion und kritische Distanz gegenüber dem Informationsangebot voraussetzt“ (Otto/ Grubemann 2013, 150). Bildung erscheint bei Schwanitz als homogener hochkultureller Kanon, mit dem man Konversationen betreiben und in der Gesellschaft zu Anerkennung gelangen kann (vgl. Assmann 2001, 47). Eine solche „höfisch-höfliche“ (ebd., 57) Auffassung von Bildung verfehlt die gegenwärtige Ausdifferenzierung von Wissensbeständen sowie die Bedeutung von anderem, auch alltäglichem Wissen, welches in non-formalisierten oder informellen Bildungsgelegenheiten angeeignet wird.

Damit ist in Teilen aufgezeigt, was Bildung *nicht* ist, worin sich Bildung *nicht* erschöpft. Um in der Annäherung an Bildung fortzufahren und um die Ansprüche aber auch Widersprüche aufzuzeigen, die einem Bildungsbegriff grundlegend innewohnen zu scheinen, ist ein Blick auf exemplarisch ausgewählte Definitionen hilfreich. Bildung als subjektives Aneignungshandeln (vgl. Colla 2014, 168), als „Modus des menschlichen In-der-Welt-Seins“ (Lichtenstein 1971, 937) lässt dabei bestimmte Kernkomponenten erkennen, die mit den folgenden zwei Begriffsbestimmungen von Thiersch und Winkler nachvollziehbar sind:

„Bildung meint zunächst ein allgemeines anthropologisches Konzept, nämlich den für den Menschen charakteristischen Prozess der Aneignung von Welt und der Entwicklung der Person in dieser Aneignung. – Der Mensch findet sich in einer Lebenswelt vor, in ihr muss er sich zu-rechtfinden. Er findet sich in Ressourcen, in Beziehungen, in Rollenmustern, in Deutungsvorgaben. Sie bestimmen ihn, in ihnen findet er – in Prozessen der Aneignung, der Auseinandersetzung, der Selektion und der produktiven Weiterentwicklung – einen eigenen Weg, also seine spezifischen Kompetenzen und darin sein eigenes Lebensprofil. Im Laufe seines Lebens erwirbt er sich seine Geschichte und darin sein Bild von der Welt und sich selbst. Solche Bildung als Arbeit in Erfahrungen, Erfolgen, Enttäuschungen und Hoffnungen am eigenen Lebenskonzept wird in allen Kulturen begleitet durch Unterstützungen, die in andere Lebensvollzüge eingebettet sind, z.B. durch Vorgaben, durch Riten oder Unterweisungen“ (Thiersch 2008, 239).

Und:

„Bildung erfasst nämlich den Grundtatbestand des Geschehens, gleichsam jenen Kern des pädagogischen Handelns, der dadurch gegeben ist, dass ein lebendiges, letztlich naturbestimmtes Lebewesen sich entwickelt, indem es sich mit seiner Umwelt auseinandersetzt, durch Aneignung von Kultur in ihren verschiedensten – materialen und symbolischen – Gestalten Einfluss auf seinen Veränderungsprozess nimmt“ (Winkler 2011, 361).

Zunächst fällt bei beiden Definitionen auf, dass das Subjekt, als einzigartige Persönlichkeit in einem höchst eigenen Geflecht von Beziehungen (vgl. Colla 2014, 169), in seinem Aneignungshandeln zweierlei Prozesse durchläuft, die als zentrale Komponenten von Bildung verstanden werden können. Zum einen geht es um einen eigenständigen, eigenlogischen *Selbstentwicklungsprozess* als die Hervorbringung einer Persönlichkeit. Dieser Prozess ist nicht von außen bestimm- oder steuerbar, er ist vielmehr „Eigentätigkeit der Subjektwerdung, verstanden zunächst als die Formung der Fähigkeit des Sich-zu-sich-selbst-Verhaltens“ (Stojanov 2006, 33). Zum anderen geht es um die Aneignung von Welt in einem *Welterschließungsprozess*. Dieser beschränkt sich nicht auf die natürliche Umwelt, sondern schließt mentalitätsgeschichtliche, kulturelle und historische Aspekte sowie „konzeptuelle Inhalte, die auf Gründe und Normen verweisen und eine universelle bzw. transkontextuelle Gültigkeit beanspruchen“ (ebd., 34) mit ein. Selbstentwicklung und Welterschließung sind zentrale Komponenten von Bildung und stellen den Anspruch, sich subjektiv selbstbestimmt zu vollziehen⁶³. Doch die Ausführungen von Thiersch und Winkler lassen auch erkennen, dass ein umfassender Bildungsprozess nicht ausschließlich vom Subjekt ausgehen kann. Vielmehr sind Unterstützungsprozesse notwendig, „Vorgaben“ und „Riten“, wie es bei Thiersch heißt, bzw. „pädagogisches Handeln“, wie Winkler schreibt. Die Befähigung zur Selbstbestimmung ist nicht ohne das Faktum einer notwendigen pädagogischen Anleitung denkbar, im Sinne einer Ermöglichung von und „Aufforderung zur Selbsttätigkeit“ (Tenorth 1997, 979). Tenorth schließt mit dieser paradox erscheinenden Aufforderung an die von Kant für das pädagogische Geschehen auf den Punkt gebrachte Frage an: „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“ (Kant AA IX, 453 in: Kant 1803/1964, 711). Mit der pädagogischen Anleitung ist somit ein unweigerlicher Verweis auf den Begriff der Erziehung gegeben. „Bildung hat mit Freiheit zu tun, für die Erziehung nicht nur vorbereitet, sondern die sie auch ermöglicht“ (Koerrenz/ Winkler 2013,

⁶³ An dieser Stelle ist Selbstbestimmung vor allem in Bezug auf den Bildungsprozess gemeint: Bildung läuft selbsttätig ab. Dass damit schließlich aber auch schon auf Selbstbestimmung im Sinne von Autonomie als Zweck von Bildung verwiesen ist, wird noch aufgezeigt (3.2.2).

75). Die beiden Begriffe sind eng miteinander verwoben⁶⁴ und bedingen einander – ohne Erziehung keine Bildung:

„In theoriegeschichtlicher Perspektive zeigt sich, wie die mit den Begriffen Bildung und Erziehung charakterisierten und erfassten Problem- und Handlungsfelder nach ursprünglich deutlicher Differenz zunehmend enger miteinander vermittelt werden, sodass sie zuletzt in dialektischer Verknüpfung so nahe beieinander liegen, dass an ihnen wechselseitig eine andere, gleichwohl unverzichtbare Dimension des Geschehens sichtbar wird“ (ebd., 72).

Bildung steht somit also zwischen Selbsttätigkeit und pädagogischer Anleitung. Sie ist einerseits ein Vorgang der Formung eines autonomen Subjekts, die „Entstehung und Entwicklung des Subjekts als ein selbstbezügliches Wesen“ (Stojanov 2006, 9) in Selbstentwicklungs- und Welterschließungsprozessen. Andererseits ist Bildung in ein (zumeist formalisiertes) System pädagogischer Unterweisungen gefasst, „welche die Funktion zu erfüllen haben, diejenige [sic!] Kenntnisse, Werte, Fähigkeiten und Fertigkeiten vor allem an die heranwachsende Generation zu vermitteln, die für ihre erfolgreiche Eingliederung in die bestehenden [sic!] Gesellschaft notwendig sind“ (ebd.). Die Ansprüche von Bildung erscheinen dabei widersprüchlich: Einerseits soll der Bildungsprozess selbstbestimmt und eigenlogisch vonstattengehen und schließlich in Selbstbestimmung auflaufen, andererseits sind dazu pädagogische Unterweisungen notwendig, die unter anderem die kulturelle und materielle Reproduktion sowie soziale Integration zur Aufgabe haben (vgl. Rauschenbach/Otto 2008, 21f.). Es stellt sich die Frage, wie sich Bildung in dieser Widersprüchlichkeit dennoch gestalten lässt, wie Bildungsprozesse zwischen Selbstbestimmung und pädagogischer Unterweisung ablaufen als „Leistung der menschlichen Gattung an ihren Mitgliedern, die diese doch selbst realisieren müssen (Koerrenz/ Winkler 2013, 79).

Der Mittelweg zwischen Selbstbestimmung und pädagogischer Anleitung lässt sich über ein intersubjektivitätstheoretisch fundiertes Paradigma finden, wie es mit Bezug auf Honneths Anerkennungstheorie bereits zu Anfang dieser Arbeit dargelegt wurde (2.1). „Bildung [ist] qua individuelle Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung ein intersubjektiv vermittelter Vorgang [...], der dann initiiert wird, wenn die Interaktionen, in denen er eingebettet ist, bestimmte Qualitätsmerkmale aufweisen“ (Stojanov 2006, 9). Diese Qualitätsmerkmale bestimmen sich sowohl über Orte, die Möglichkeiten des Ausprobierens, der Selbsterfahrung und Fehlertoleranz sowie Zeit und Geborgenheit bieten (vgl. Winkler

⁶⁴ Für Winkler und Ralf Koerrenz gehen die Begriffe insbesondere im alltäglichen Gebrauch ineinander über: „Mit einer Neigung zu geschichtsmetaphysischem Denken könnte man im öffentlichen Gebrauch von Bildung und Erziehung eine Pendelbewegung zwischen beiden Begriffen erkennen, durchaus in Abhängigkeit zu politischen Tendenzen, die man grob als eher restriktiv und konservativ oder liberal und progressiv bezeichnen könnte – wenngleich solche politischen Unterscheidungen gar nichts mehr tragen. Gegenüber einem aggressiven Liberalismus kann das einst als konservativ gescholtene Insistieren auf Werten als durchaus fortschrittlich, aufklärend und der Humanität verpflichtet erscheinen“ (2013, 67).

1999, 307ff.), als auch über pädagogische Bezüge, die sich durch Vertrauen und Takt (vgl. Colla/ Krüger 2013, 19ff.), aber eben auch Anerkennung⁶⁵ – auf emotionaler, rechtlicher und sozial wertschätzender Ebene (vgl. 2.1.3) – auszeichnen. An entsprechenden Orten und in pädagogischen Bezügen kommt Anerkennung eine konstruktive Rolle zu, indem Subjekte als „jemand“ adressiert werden, der „sie (noch) nicht [sind], wodurch sie sich zu diesem ‚jemand‘ überhaupt erst entwickeln [können]“ (Stojanov 2011, 76). Damit ist nicht gemeint, dass die Subjekte nach einer vorgegebenen Form modelliert oder auf einen bestimmten Zweck hin (a)dressiert werden – dies käme einer verdinglichenden Haltung gleich (2.4). Vielmehr geht es um die Anerkennung als „Subjekte ihrer eigenen Lebenspraxis, die sich vor dem Hintergrund ihrer Lebensgeschichte, ihrer aktuellen Lebenssituation und ihrer Zukunftsentwürfe mit den Zwängen und Möglichkeiten auseinandersetzen, die sie in Form alltäglicher Lernanlässe vorfinden“ (Schäffter 2009, 172). Anerkennende Interaktionen an entsprechenden Orten und in pädagogischen Bezügen vermitteln also die Formung und Entfaltung des Subjekts – die pädagogische Vermittlung bildet das Scharnier zwischen Selbstbestimmung und Anleitung.

Bildung, so konnte bisher gezeigt werden, ist also nicht auf einen abschließbaren Prozess, auf Ausbildung oder Wissen reduzierbar, sondern findet als Selbstentwicklung und Welter-schließung für die Subjekte in einem Spannungsfeld von Selbstbestimmung und Unterwei-sung statt, welches letztlich pädagogisch vermittelt wird. Damit ist allerdings noch nicht geklärt, auf welchen Zweck hin Bildung überhaupt vermittelt werden soll. Dieser wird im nächsten Kapitel ergründet.

3.2.2 Der Zweck der Bildung – Perfektionismus revisited

Eine Auseinandersetzung mit dem Begriff der Bildung kommt nicht umhin, die normative Frage des Zwecks von Bildung zu klären, insbesondere dann, wenn es um institutionalisierte, formalisierte Bildungsprozesse geht. Die mit dieser Frage assoziierten, nicht unumstrittenen Begriffe von Bildungszielen (vgl. Winkler 2011, 353ff.), -aufgaben oder -funktionen und schließlich der Begriff des „Bildungsideals“ – als „anschauliche Phantasienvorstellung von einem Menschen, in dem die allgemein menschlichen Merkmale so verwirklicht sind, daß nicht nur das Normale, sondern auch das teleologisch Wertvolle dessel-

⁶⁵ Im Horizont der *Subjektbildung* kommt Anerkennung ein zentraler Wert zu: „Pädagogisches Handeln soll nach Kant darauf ausgerichtet sein, die Subjektautonomie des heranwachsenden Individuums, d.h. seine Fähigkeit zu mündigem, rational begründetem freiheitlichem Handeln, zur Entfaltung zu bringen. Aus anerkennungstheoretischer Sicht setzt die Verwirklichung dieses Ziels eine Antizipation der Subjektivität des Heranwachsenden bzw. die Anerkennung seines Subjektivitätspotentials voraus“ (Stojanov 2011, 72).

ben in der höchsten denkbaren Form ausgeprägt ist“ (Lichtenstein 1971, 931) – deuten dabei einen erneuten Diskurs um Perfektionismus an. Ethischer Perfektionismus, als Annahme, „das Ziel unseres Handelns solle die möglichst umfassende Entwicklung bestimmter Fähigkeiten und der möglichst gute Vollzug bestimmter Möglichkeiten sein“ (Meyer 2011, 82), wurde bereits in Kapitel 2.1.2 verhandelt. Dort wurde herausgestellt, dass eine perfektionistische Position bestimmten Eigenschaften und Entwicklungsaspekten einen objektiven Wert zuspricht (vgl. Giesinger 2013, 8). In der moderat-perfektionistischen Position von Honneth (vgl. Chan 2000, 14ff.) hat intersubjektive Anerkennung als Ermöglichungsbedingung einer gelingenden menschlichen Praxis einen solchen Wert. In ähnlicher Form wird nun aufgezeigt, wie eine perfektionistische Positionierung für den Bildungsbegriff gefasst werden kann, der mit Blick auf seine normative Dimension immer schon entsprechende Assoziationen wie Vervollkommnung, Bildsamkeit oder „perfectibilité“ (Rousseau) hervorgebracht hat (vgl. Benner/ Brüggem 2008, 189). Es wird argumentiert, dass die Befähigung zur Autonomie einen zentralen Zweck von Bildung darstellt⁶⁶ – nicht nur in einem instrumentellen Sinne, sondern als Zweck (mit einem Wert) an sich. In der Erörterung unterschiedlicher Wertkategorien zeigt sich dann aber auch, dass es weitere, über Autonomie hinausgehende, an sich wertvolle Aspekte von Bildung gibt. Erneut ist der Zielhorizont dieser perfektionistischen Bildungsposition das subjektiv vermittelte gute Leben⁶⁷ (vgl. Meyer 2011, 8).

Bevor argumentiert wird, inwiefern Autonomie als Zweck von Bildung verstanden werden kann und einen Wert an sich besitzt, soll geklärt werden, was unter Autonomie zu verstehen ist. Denn der hier verwendete Autonomiebegriff ist ein grundsätzlich anderer, als er gelegentlich als Worthülse in der flüchtigen Moderne auftaucht, um Räume und Möglichkeiten der Selbsttätigkeit vorzutäuschen, wo es schließlich doch nur um ein erhöhtes Maß an Eigenverantwortung, Handeln unter Bedingungen der Unsicherheit und Flexibilitätszuminungen geht. Dem hier verwendeten Autonomiebegriff kommen in Anschluss an Kirsten Meyer drei Dimensionen zu: die Autonomie des Handelns, des Wollens und des Meinens (vgl. ebd., 14ff.).

⁶⁶ Wenngleich, wie bereits argumentiert wurde, eine Klassikerexegese außen vor gelassen wird, ist darauf hinzuweisen, dass diese Setzung von der Befähigung zur Autonomie als Zweck der Bildung bei vielen Klassikern wie Humboldt, aber auch aktuell bei Thiersch oder Winkler zu finden ist.

⁶⁷ Dieser Zielhorizont des Bildungsperfektionismus ist ähnlich liberal wie Honneths perfektionistische Positionierung. Von dem liberalen Neutralitätsgebot ausgehend gilt es, alle staatlichen Zwänge jedem gegenüber zu rechtfertigen. Dies ist für Bildung mit einem Rekurs auf die subjektive Dimension der Ausgestaltung eines guten Lebens mit wertvollen Erfahrungen durchaus möglich, wie sich im Folgenden noch zeigen wird. „Liberaler fordern, dass sich staatliche Zwänge jedem gegenüber rechtfertigen lassen müssen. Perfektionisten meinen, dass der Staat wertvolle Dinge befördern und den Bürgern so zu einem guten Leben verhelfen sollte. Beides ist miteinander vereinbar, wenn in einer Begründung für bestimmte Formen staatlichen Handelns subjektivistische Überlegungen zum guten Leben vorgebracht werden“ (Meyer 2011, 190).

Autonomes Handeln zeichnet sich zunächst durch die Abwesenheit von Zwängen und – versteht man Autonomie als *Selbstbestimmung* – damit von *Fremdbestimmung* aus. Zwänge behindern ein Subjekt, bestimmte Handlungsoptionen wahrzunehmen – die Beförderung von Autonomie im Handeln bedeutet entsprechend, Handlungsmöglichkeiten freizulegen oder zu eröffnen, die bisher nicht offenstanden. Ohne die Abstraktionsebene zu verlassen und nach konkreten Handlungsmöglichkeiten zu suchen, die zu mehr Autonomie führen, lässt sich sagen, dass überhaupt alternative Handlungsmöglichkeiten offenstehen müssen. „[D]amit sich jemand *eigene* Ziele setzen kann, müssen ihm dafür alternative Handlungsmöglichkeiten zur Verfügung stehen. [...] Ein Leben, in dem uns dauerhaft keine alternativen Wahlmöglichkeiten offen stehen, würde man nicht als selbstbestimmt bezeichnen wollen [Hervorhebung i.O.; T.H.]“ (ebd., 21). Für das Subjekt im Bildungsprozess bedeutet dies, befähigt zu werden zu einem Wissen-können, was überhaupt zur Wahl steht, wie sich Folgen und Nebenfolgen der Handlungsalternativen gestalten, welche Bedingungen und Fähigkeiten zur Realisation benötigt werden. Konkret lässt sich hier also für Fähigkeiten und Fertigkeiten, Kulturtechniken im weitesten Sinne argumentieren, deren Begründung in der Beförderung von Autonomie des Handelns liegt (vgl. ebd., 22).

Auch die Autonomie des Wollens grenzt sich von Zwängen unterschiedlicher Ausprägung ab, wie beispielsweise von Süchten. Es ist die klassisch kantische Auffassung der Autonomie als Selbstgesetzgebung, darin Selbstbestimmtheit und Selbstkontrolle. „Das Ideal der Selbstbestimmtheit umfasst allerdings nicht nur *irgendeine* Kontrolle, sondern wir sollten es *selbst* sein, die uns bestimmen. Und dazu ist es wichtig, dass uns unsere Wünsche *selbst* zuzurechnen sind [Hervorhebung i.O.; T.H.]“ (ebd., 23). Erneut zeigt sich damit eine Abgrenzung zu Ansprüchen der flüchtigen Moderne, in der organisierte Selbstverwirklichung bisweilen zur Verdinglichung aufläuft (vgl. 2.4.2). Doch auch abseits der Flüchtigkeitsumutungen ist eine so verstandene Autonomie des Wollens ein hehres Ziel, wie bereits die Ausführungen zu „adaptiven Präferenzen“ oder „Pseudokonkretheiten“ gezeigt haben: Das Wollen, Wünsche, Ansprüche und Emotionen erweisen sich „zuweilen als trügerisch. Wir erleben etwas manchmal deshalb nicht (mehr) als inneren Zwang, weil wir resigniert und uns damit abgefunden haben, dass wir uns nicht davon abbringen können“ (ebd., 25). Daher rückt zur Überprüfung der Identifikation mit dem eigenen Wollen eine kritische Reflektiertheit in das Zentrum dieser Autonomiedimension. Im Bildungsprozess muss das Subjekt zu einer Reflexion der Entstehung eigener Wünsche befähigt werden und angeregt werden, Ansprüche kritisch in Frage zu stellen. Es geht hier um die Anregung „zu reflektieren, *woran* ihnen liegt und *was* ihnen liegt, was also ihren Neigungen und Fähigkeiten

besonders entgegen kommt [Hervorhebung i.O.; T.H.]“ (ebd., 27), so dass die eigenen Wünsche nicht fremdbestimmt oder (selbst)verdinglicht erscheinen. Konkret gilt es auch hier wieder, Alternativen aufzuzeigen, die Subjekte mit alternativen Lebensmöglichkeiten zu konfrontieren, um Reflexion im Sinne der Autonomie voranzutreiben (vgl. ebd.).

Die dritte Dimension ist die Autonomie des Meinens, die sich auf ein Ideal der Unabhängigkeit der eigenen Meinungen und Wissensansprüche bezieht, einer „epistemischen Autonomie“ (ebd., 29). Für eine solche Selbstbestimmtheit ist abermals die Befähigung zu einer kritischen Reflexion zentral, die Fähigkeit, nach Begründungen zu suchen und diese einzuordnen und zu bewerten. Dabei steht nicht nur das Wissen von und die Konfrontation mit alternativen, vielleicht widersprüchlichen Meinungen und Sachverhalten im Vordergrund, sondern auch das Können. „So muss man falsche Schlüsse als solche identifizieren können, vermeintliche empirische ‚Evidenzen‘ richtig einordnen können, sich nicht von dem bloßen Rekurs auf vermeintliche Autoritäten beeindrucken lassen [...]“ (ebd., 30). Dies ist auch auf die Genese von Wertvorstellungen anwendbar. Die Konfrontation mit unterschiedlichen Wertvorstellungen sowie die Begegnung mit anderen mentalitätsgeschichtlichen Ausdeutungen führen im Bildungsprozess dazu, sich der eigenen Positionierungen zu vergewissern. Dass eine solche Konfrontation mit unterschiedlichen Wertvorstellungen und Lebensentwürfen einer Bindung an gemeinschaftlich geteilte Werte nicht zuwider läuft und mit der Ausbildung von Autonomie als zentralem Wert vereinbar ist, zeigt beispielsweise der „Capabilities Approach“ von Nussbaum (2011). Der Befähigungsansatz zeigt eine klar umrissene Wertorientierung im Horizont eines guten Lebens, die im Kern insbesondere auf die normative Grundannahme der Autonomie abstellt: Ein gutes Leben bedeutet ein selbstbestimmtes Leben (vgl. Meyer 2011, 38). Ferner wurde bereits an den Ausführungen zu reziproken anerkennenden Verhältnissen deutlich, dass die „Autonomie des Einzelnen nur unter entgegenkommenden sozialen Bedingungen möglich [ist]“ (ebd., 41). Hier lässt sich eine Verbindung zwischen Meyer und Honneth sehen bzw. zwischen der Beförderung von Autonomie als Zweck von Bildung sowie Anerkennung als Ermöglichungsbedingung von Selbstverwirklichung – nämlich in der Forderung,

„[Bildung] solle also durchaus an der Vermittlung ganz bestimmter Wertvorstellungen orientiert sein, und zwar an der Vermittlung solcher Wertvorstellungen, deren allgemeine Übernahme eine notwendige Voraussetzung dafür ist, dass alle einzelnen Mitglieder dieser Gesellschaft überhaupt in der Lage sind, ein selbstbestimmtes Leben zu führen“ (ebd.).

Bei aller Eingängigkeit dieses Appells gilt es jedoch zu hinterfragen, worin genau sich der Wert von Autonomie als Zweck an sich für Bildung begründet. Bereits zu Anfang dieses Kapitels wurde darauf hingewiesen, dass er sich keineswegs in einem instrumentellen Wert

erschöpft. Um dies zu erörtern, muss der Wertbegriff näher betrachtet werden. Nach Meyer ist es im Bildungsgeschehen insbesondere der Zusammenhang von inhärenten Werten von Gegenständen unterschiedlicher Art und ihrem Potential, zu wertvollen Erfahrungen beizutragen, der ins Zentrum rückt. Gegenstände und Bildungsinhalte mit einem inhärenten, ihnen innewohnenden Wert gehen über eine instrumentelle „Um-zu“-Wertzuschreibung hinaus: „Die Bewunderung für die sprachliche Kraft eines Gedichtes von Goethe ist eben nicht ohne das Gedicht zu haben, das Gedicht lässt sich hier nicht substituieren“⁶⁸ (ebd., 52). Nichtsdestotrotz ist es insbesondere die wertvolle Erfahrung – in dem genannten Beispiel die sprachliche Kraft von Goethes Gedicht –, die für eine Begründung normativer Momente von Bildung konstitutiv ist, insbesondere dann, wenn eine liberale Form von ethischem Perfektionismus angestrebt ist. Denn der Begriff wertvoller Erfahrungen verbleibt subjektiv. Die Gemeinsamkeiten wertvoller Erfahrungen lassen sich nur abstrakt fassen, als Erfahrungen, die man nicht missen möchte, die wiederholt werden sollten et cetera. Doch das, was die Erfahrungen wertvoll macht, ist letztlich subjektiv – „gut“ lässt sich in diesem Zusammenhang nicht weiter klären (vgl. ebd., 57ff.). Dennoch kann festgehalten werden, dass bestimmte Erfahrungen eben wertvoll sind: „Die Rede davon, dass Bildung ‚ein Wert an sich‘ sei, kann somit als Plädoyer dafür verstanden werden, solche Erfahrungen [...] zu ermöglichen“ (ebd., 60). Dies kann nun an dem Wert von Autonomie aufgezeigt werden.

Zunächst erscheint der Wert von Autonomie vorrangig instrumentell. So machen es beispielsweise zusätzliche Wahlmöglichkeiten im Handeln wahrscheinlicher, auch eine gute Wahl zu treffen. Dieser instrumentelle Wert einer entsprechenden Autonomie im Handeln entspricht einer anerkennenden Haltung gegenüber der Unterschiedlichkeit von Subjekten und ihren Lebensentwürfen – Winklers „Subjektorientierung“ (vgl. 2011, 353ff.) erkennt diesen Wert insbesondere an. Die Befähigung zur Autonomie verweist darüber hinaus aber auch auf wertvolle Erfahrungen, die sich durch Autonomie machen lassen. Die autonom Handelnden geben ihrem Leben eine Gestalt, sie beeinflussen ihre Stellung in der Welt, sie hinterlassen Spuren. Sich in einer Sache entschieden zu haben, „ermöglicht uns schon während der Entscheidung das erhebende Gefühl, unser Leben selbst in die Hand genommen und ihm – in einer Art schöpferischem Akt – eine Richtung gegeben zu haben“ (Meyer 2011, 64). Zwar hat sich gerade unter den Bedingungen der flüchtigen Moderne gezeigt,

⁶⁸ Meyer führt dazu an anderer Stelle weiter aus: „Wir begegnen manchen Objekten unserer Erfahrungen innerhalb dieser Erfahrungen mit bestimmten wertenden Gefühlen (z.B. mit Bewunderung), die sich nicht auf die Erfahrungen richten, die sich mit diesen Dingen machen lassen, sondern auf diese Dinge und deren Eigenschaften selbst“ (2011, 54).

dass nicht jedes Mehr an Wahlmöglichkeiten – und schon gar nicht solche, die rein konsumgeprägt sind – das Leben *notwendigerweise* besser macht. Gemäß den Dimensionen von Autonomie, die auch eine Befähigung zu einer kritischen Reflektiertheit einschließen, lässt sich jedoch sagen, dass ein Zugewinn an Wahloptionen das Leben *in der Regel* besser macht (vgl. ebd., 65). Zusammengenommen bedeutet dies: Wertvolle Erfahrungen haben einen Wert an sich, Autonomie verhilft zu wertvollen Erfahrungen, also hat auch Autonomie einen Wert an sich.

Mit dem Fokus auf wertvolle Erfahrungen lassen sich neben der Autonomie weitere Aspekte von Bildung begründen. So hat das im Zusammenhang mit der Autonomie des Meins bereits genannte notwendige Wissen im Gegensatz zu bloßem Glauben oder Raten einerseits einen höheren Wert, da es auf instrumentell wertvolle Fähigkeiten verweist, wie z.B. rechnen zu können, „die richtigen Schlüsse ziehen zu können, die geeigneten Quellen befragen zu können, die Verlässlichkeit bestimmter Informationsquellen einschätzen zu können“ (ebd., 68). Andererseits liegen aber auch im Prozess des Wissenserwerbs an sich gute Erfahrungen:

„[S]ich ganz auf eine Sache zu konzentrieren, in ein Problem vertieft oder versunken zu sein und dabei die Zeit zu vergessen, sind Facetten dessen, was daran gut ist. Wertvolle Erfahrungen machen wir also bereits in unserem Streben nach Erkenntnis, und nicht erst, wenn wir meinen, tatsächlich etwas erkannt zu haben“ (ebd., 69).

Es sind die erhebenden Momente des Staunens, des Sich-einem-Erschließens von Problemen oder Kontexten, die auf den Wert an sich im Wissenserwerb verweisen.

Schließlich ist es auch die ästhetische Bildung, die wertvolle Erfahrungen ermöglicht. Die gängige Argumentation für diesen Bildungsaspekt hebt dabei auf den instrumentellen Wert ab, ästhetische Bildung würde zu mehr Kreativität, mehr Konzentration, Motivation, sozialer Fähigkeit, Empathie et cetera führen. Darüber hinaus lassen sich aber die inhärenten Werte ästhetischer Erzeugnisse und insbesondere die Möglichkeiten wertvoller Erfahrungen betonen. So beschreibt Wolfgang Klafki einen ästhetischen Zustand als

„Erfahrung des Glücks, menschlicher Erfüllung, erfüllter Gegenwart, in der doch zugleich immer eine über den gegenwärtigen Moment in die Zukunft reichende Erwartung, eine Hoffnung, eine zukünftige Möglichkeit des noch nicht realisierten ‚guten Lebens‘, humaner Existenz aufscheint“ (2007, 34f.).

Die Rezeption ästhetischer Werke mit narrativem Charakter lässt einen zudem andere Rollen einnehmen, andere Perspektiven sehen, konfrontiert also unter Umständen mit Alternativen, die wiederum auf Reflexion und damit eine Steigerung von Autonomie verweisen (vgl. Meyer 2011, 75). So argumentiert auch Nussbaum, wenn sie die beispielsweise durch Literatur vermittelte wertvolle Erfahrung herausstellt, „to think what it’s like to be in the

shoes of a person very different from oneself“ (1997, 10f.). Hier liegen der instrumentelle Wert und der inhärente Wert sowie die wertvolle Erfahrung nahe beieinander. Einerseits kann ein Roman als ein moralischer Kompass dienen, man kann sich in das Schicksal fiktiver Figuren hineinversetzen, sich selbst in entsprechende „Was-wäre-wenn“-Szenarien begeben. Dies kann das eigene moralische Verständnis und Urteilsvermögen schärfen. Andererseits bleibt aber auch der inhärente Wert des ästhetischen Erzeugnisses bestehen:

„Wenn wir ein ästhetisches Objekt bewundern, dann meinen wir, dass dieses Objekt unsere Bewunderung verdient und dass es wert ist, bewundert zu werden. Dabei rekurren wir nicht auf die guten Erfahrungen, die mit eben dieser Bewunderung einhergehen, sondern beispielsweise auf bestimmte Standards für herausragende Kunstwerke, aus denen unsere Bewunderung hervorgeht“ (Meyer 2011, 78).

Bildung, so lässt sich also festhalten, muss „zur Begründung ihrer Ziele auf den Wert bestimmter Erfahrungen verweisen“ (ebd., 189). Die Ermöglichung und Steigerung von Autonomie, der Erwerb von Wissen sowie die Befähigung zur ästhetischen Wertschätzung bringen wertvolle Erfahrungen mit sich und können somit als durchaus zusammenhängende Zwecke von Bildung im Horizont eines guten Lebens benannt werden.

3.2.3 Flüchtigkeiten in der Bildung

Unter den Bedingungen der flüchtigen Moderne verflüssigen sich bestimmte Aspekte des vorher genannten Bildungsverständnisses, da die wertvollen Erfahrungen von Autonomie (dem Leben eine Gestalt geben, die Stellung in der Welt beeinflussen, Spuren hinterlassen), von Wissen (sich auf eine Sache konzentrieren, sich in eine Problemstellung vertiefen und diese durchdringen) und von Ästhetik (inhärente Werte von Werken erfahren, Erfahrungen des Bewunderns und der Erfüllung machen) zunehmend ausgehöhlt werden. Derartige Flüchtigkeiten in der Bildung verweisen bereits auf ein Bildungsverständnis, welches ich „verdinglichte Bildung“ nenne und welches systematisch im nächsten Kapitel (4) erörtert wird. Daher wird an dieser Stelle im Sinne eines Übergangs zum nächsten Kapitel nur kurz auf die genannten Flüchtigkeiten eingegangen.

Für die Erörterung von Verflüchtigungen wertvoller Autonomieerfahrungen ist bereits unter 3.1 eine Argumentationsbasis geliefert worden. Das als unternehmerisches Selbst firmierende Subjekt ist mit einem fragmentierten Leben und Unsicherheitsbedingungen konfrontiert. Die Erfahrung, Gestalt annehmen zu können, dem Leben Form und Richtung zu geben wird von Imperativen maximaler Flexibilität und Mobilität durchsetzt, die einen Verfall des Wertes von langfristigen Bindungen (an Stand- und Wohnorte oder andere

Subjekte) und emotionaler Verbundenheit mit sich bringen. Akte der Selbstverpflichtung auf vorgegebene Normen und Ziele, so genannte freie Zielvereinbarungen, werden als Ermöglichungsräume von Autonomie gehandelt, stehen einer Fremdsteuerung aber de facto in nichts nach (vgl. Frost 2008, 299). Die Selbstbestimmungsansprüche bleiben hinter Forderungen der Anpassungsfähigkeit an flüchtige Voraussetzungen zurück – prämiert werden jene, die situativ und flexibel entscheiden können und dabei der Bedeutung, die diese oder jene Entscheidung für die Gestaltung ihres Lebens in einem holistischen Sinne hat, keinen allzu großen Wert beimessen. Die Stellung in der Welt wird – nach außen sichtbar – vor allem über Konsumgüter beeinflusst, die aber keine wirklich wertvollen Erfahrungen von Autonomie ermöglichen, da die Wahlfreiheit im Konsum, wie bereits argumentiert wurde, trügerisch ist und die Güter selbst kurzlebig sind.

Ähnlich verflüchtigen sich wertvolle Erfahrungen in Aneignungsprozessen von Wissen und ästhetischer Bildung. In der am Verhaltensmodell „Entrepreneurship“ ausgerichteten Lebensführung (vgl. Ribolits 2013, 19) fällt die Wissensaneignung als essentieller Faktor der Selbstoptimierung auf einen rein instrumentellen Wert zurück. Die Auseinandersetzung mit Wissen wird als *Investition für die Zukunft* gedacht – insbesondere unter dem Ausruf der „Wissensgesellschaft“ (vgl. 4.1) – und muss dabei selbst flüchtigen Flexibilitätsansprüchen genügen. Unter Umständen ist es wichtiger, etwas schnell vergessen zu können, als Wissen lange zu speichern und damit vielleicht durch veraltete Informationen gehindert zu werden. Dies liegt dann allerdings nicht an einem möglichen Wertverlust des Wissens an sich, sondern an dem Wertverlust des Wissens in seiner Verwertbarkeit oder Nützlichkeit für einen bestimmten Zweck (vgl. Giesecke 2005, 380).

Unter den Bedingungen der flüchtigen Moderne stellt sich zudem die Frage, inwieweit überhaupt noch einem umfassenden Kanon von Wissen und ästhetischen Erzeugnissen Geltung zugesprochen werden kann⁶⁹. Das rasante Wachstum der technischen Gestaltungsmöglichkeiten und Wissensbestände führt zu einer Unübersichtlichkeit und Orientierungslosigkeit, zu immer schneller erzeugtem und damit auch veraltetem Wissen. Aufgrund der großen Mengen an Wissen und Informationen stellt sich die Frage nach einer geeigneten Auswahl, die für die kulturelle Reproduktion weiterhin Relevanz hat (vgl. Rauschenbach/ Otto 2008, 20). Bildung in der flüchtigen Moderne verlangt mehr denn je die Fähigkeit, Offenheit auszuhalten und mit Noch-Nicht-Wissen oder Nicht-Wissen umzugehen (vgl. Thiersch 2011, 166) – Bildung wird vermehrt zu einem „individuell verantwortete[n], riskante[n] Prozess ins Offene hinein“ (ebd. 2008, 243).

⁶⁹ Die Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen eines Bildungskanon kann hier nur angedeutet werden. Zur vertiefenden Lektüre siehe u.a. Erdsiek-Rave/ John-Ohnesorg 2012.

Unter den Verflüchtigungen von Autonomieerfahrungen, die auch, wie bereits argumentiert wurde, mit der Herausbildung gemeinschaftlich geteilter Werte zusammenhängen, sowie den Verflüssigungen von bestimmtem Wissen und ästhetischen Erzeugnissen, stellt sich schließlich die Frage nach dem Fortbestand eines geschichtlich-kulturellen Gedächtnisses. Zwar ist dieses – wie aus den Begriffen Geschichte und Kultur implizit hervorgeht – nicht monolithisch feststehend, sondern einer ständigen Fortentwicklung unterworfen und damit per definitionem in einem flüssigen Zustand. Es besteht aus Medien, Institutionen und der Verkörperung in Individuen:

„In der Dimension der Bildung, der Verkörperung kulturellen Wissens durch Individuen in ihren Generationen, vollzieht sich die für das kulturelle Gedächtnis so wichtige Erneuerung, die stets die Form der Auseinandersetzung mit dem kulturellen Erbe unter den Bedingungen einer veränderten geschichtlichen Situation annimmt. Durch Bildung gewinnt das Individuum Einlaß in eine überlebenszeitliche Kommunikationsgemeinschaft und hat teil an einer Identität, die die historischen Grenzen des eigenen Lebens weit übersteigt“ (Assmann 2001, 50).

Dennoch scheinen sich einzelne Aspekte – das konkrete kulturelle Wissen über ästhetische Erzeugnisse, die einen inhärenten Wert haben und zu wertvollen Erfahrungen beitragen, das Nachvollziehen der Konstitution damit zusammenhängender identitätsstiftender Momente et cetera – so zu verflüchtigen, dass die für ein Fremdverstehen notwendigen Kenntnisse über das historisch-kulturell Eigene verloren gehen. Damit ist schließlich auf eine verdinglichte Bildung im Sinne einer „Bildungsvergessenheit“ (4.2) verwiesen, welcher zentrale Momente der Welterschließung abhandeln kommen:

„In die Geschichte zu blicken, ein Bewusstsein zu entwickeln für die eigene historische Situation, von der aus Verstehen stattfindet, bewahrt vor naiver Weltbegegnung, zugleich wird das eigene Denken in Frage gestellt. Menschen haben zu jeder Zeit anders gedacht, und nur wer das versteht, weiß, dass die Dinge, die gegenwärtig so unumstößlich zu sein scheinen, geworden sind und daher – und das ist das Wichtigste – auch anders sein könnten, als sie sind“ (Dörpinghaus 2009, 12).

4 Verdinglichte Bildung

„Daß man aber überall nach dem Nützlichen sucht, ist den Hochgesinnten und den Freien am wenigsten angemessen.“ (Aristoteles, Politik, 1338b 1-5, in: Aristoteles 1989, 374)

In der gegenwärtigen Bildungsdiskussion wird vermehrt eine Lesart von Bildung hervorgebracht, die eine ursprüngliche Idee von Bildung in umfassender Form degeneriert. Bildung wird nicht mehr mit wertvollen Erfahrungen in der Ermöglichung und Steigerung von Autonomie, dem Erwerb von Wissen und der Befähigung zur ästhetischen Wertschätzung in Bezug gesetzt und darin als Zweck an sich im Horizont eines guten Lebens begründet, sondern auf extern benannte Zwecke und anderweitig erklärte Nützlichkeiten hin definiert. Eine solche Lesart und ihre entsprechende Ausgestaltung und Vermittlung in institutionalisierten, formalisierten, non-formalisierten sowie in informellen Praxen kann – wie bereits in dem Kapitel zum Verdinglichungsbegriff nach Honneth (2), aber auch zum Ende des unmittelbar vorherigen Kapitels (3) angedeutet wurde – als soziale Ätiologie, als eine Quelle von Verdinglichung verstanden werden. Ausgehend von normativen Verschiebungen und semantischen Umdeutungen, die es im Folgenden zu klären gilt, wird ein umfassendes Bildungsverständnis zu einem kritikwürdigen Verständnis von Bildung verkürzt, das ich „verdinglichte Bildung“ nenne.

Analog zu Honneths Überlegungen zur Verdinglichung als Anerkennungsvergessenheit begründet sich verdinglichte Bildung in einer „Bildungsvergessenheit“, ebenso als Prozess und Resultat zugleich: Es ist der Vorgang eines Verlusts, nämlich die Ersetzung eines ursprünglichen, umfassenden Bildungsbegriffs durch eine verengte Auffassung und Fokussierung auf bestimmte Zwecke und Nützlichkeiten hin *und* das Ergebnis dieses Prozesses, eine Bildung, die dinglich aufgefasst und adressiert wird, als etwas Herstellbares, Steuerbares und Verfügbares, „als technokratisch-ökonomische Zukunftsinvestition, [...] mit einer klaren Erwartung eines messbaren return-of-investment“ (Wimmer 2002, 47).

Obwohl der Bildungsbegriff eine breite rhetorische Berücksichtigung und Aufmerksamkeit erhält – zu denken ist etwa an den Ausruf der „Bildungsrepublik Deutschland“ durch Bundeskanzlerin Angela Merkel im Jahr 2008 (vgl. Ptak 2009, 81) oder die Allgegenwart des Postulats, wir würden in der „Wissengesellschaft“ leben, in welcher Bildung *die* Ressource schlechthin darstellt (vgl. 4.1) –, erfährt er vielfach eine inhaltliche Engführung. Bildung wird unter ökonomischen Gesichtspunkten als produktiver Standortfaktor verhandelt, als die Fähigkeit, die „es den Individuen ermöglicht, sich mit der notwendige[n] Flexibilität und Anpassungsbereitschaft auch auf unvorhersehbare gesellschaftliche Veränderungen und neue Anforderungen im Arbeitsleben einzustellen“ (Wimmer 2002, 47). Die Organisa-

tion für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD), die sich als Urheber des „Programme for International Student Assessment“ (PISA) bereits tief in dem Geflecht des nationalen und internationalen Bildungsgeschehens verankert hat, formuliert Bildung im Sinne einer Anpassungsbereitschaft im Arbeitsleben als Humankapital⁷⁰: „Humankapital wird in den kommenden Jahren mit Sicherheit weiter an Bedeutung gewinnen, da die Globalisierung zunehmend technologische Kompetenzen und Anpassung verlangt“ (Keeley 2007, 3). Der Ruf nach der Befähigung zur Flexibilität und Anpassungsbereitschaft mittels Bildung passt in den zeitdiagnostischen Rahmen der flüchtigen Moderne und ihrem Imperativ, unternehmerisch zu sein – ist aber gleichzeitig nur denkbar, wenn das Bildungsverständnis überwiegend auf Nützlichkeitsabwägungen reduziert wird. Denn die geforderte Flexibilität und Anpassungsbereitschaft, die begrifflich ohnehin schon nahe beieinander liegen, zielen auf Nützlichkeit ab:

„Die ursprüngliche Wortbedeutung von *flectere* war auch beugen, biegen, wenden, lenken. Und Flexibel-Sein meint in seiner Anwendung auf menschliches Leben auch heute noch, sich den bestehenden Verhältnissen zu beugen, sich zu arrangieren, sich also an- und einzupassen, ohne sich dabei selbst durch die kritische Reflexion dieser Verhältnisse zu behindern. [...] Mit der Forderung nach Flexibilität wird eine menschliche Lebenshaltung angesprochen, in der Nutzen über den Sinn gestellt wird [Hervorhebung i.O.; T.H.]“ (Ribolits 2008a, 122).

Nun ist Nützlichkeit für einen Bildungsbegriff keine gänzlich fremde oder per se schädliche Dimension. Wie bereits gezeigt wurde, haben Autonomie, Wissen und Ästhetik als zentrale Aspekte von Bildung immer auch eine instrumentelle Zweckhaftigkeit inne (vgl. 3.2.2). Aber sie erschöpfen sich nicht darin, sondern verweisen darüber hinaus auf die Ermöglichung wertvoller Erfahrungen und damit auf den Zweck von Bildung an sich, abseits von Fragen nach dem reinen Nutzen. Im Modus einer verdinglichten Bildung hingegen findet eine einseitige Betonung von Nützlichkeitsabwägungen statt. Damit wird die Vorstellung verdrängt, „dass es geistige Inhalte geben könnte, die Wert und Interesse in und für sich selber haben und deshalb der entscheidende Stoff, die entscheidende Nahrung für die Entwicklung eines jungen Menschen sein müssen“ (Liessmann 2014, 56). Anders ausgedrückt: In dem in nahezu allen Varianten moderner Bildungstheorien implizit oder explizit verhandelten Wechselspiel der Denkfiguren des Bourgeois und des Citoyen verdrängt unter den Bedingungen einer verdinglichten Bildung ersterer den letzteren (vgl. Ribolits 2013, 20ff.). Der Bourgeois schaut in seinem Handeln primär auf den persönlichen Vorteil, ihm geht es um Privateigentum, Aufstieg und Macht. Er hat daher ein Interesse an „nützlichen Kenntnissen und anwendungsrelevanten Wissensbeständen“ (ebd., 22), um

⁷⁰ Der Begriff des Humankapitals wird im Folgenden noch als kritikwürdiger Aspekt verdinglichter Bildung diskutiert werden (vgl. 4.2.2).

sich optimal am Arbeitsmarkt platzieren und mit anderen Subjekten in Konkurrenz treten zu können. Der Citoyen hingegen handelt gemeinwohlorientiert, er fühlt sich dem Ideal der Menschenwürde verpflichtet, agiert kritisch-demokratisch für ein „solidarisch-humanes Gemeinwesen“ (ebd., 20). Mit der Betonung von Bildung als Investition in Humankapital, das flexibel und anpassungsfähig macht, findet eine nachdrückliche Verschiebung zum bourgeoisen Nützlichkeitsdenken hin statt. Für die so „gebildeten Subjekte“ geht damit eine beobachtende und berechnende Haltung einher, stets auf den eigenen Nutzen bedacht, die sich abseits von Sorge und Involviertheit formiert – also in einem Modus, der den Einstieg in eine verdinglichte Haltung (intersubjektiv, intrasubjektiv, objektiv) markiert. Somit ist eine erste Annäherung an den Begriff der verdinglichten Bildung vollzogen. Im Folgenden soll dieser systematisch vertieft und seine kritikwürdigen Implikationen herausgearbeitet werden. Dazu wird zunächst die vermeintlich breite rhetorische Rahmung von Bildung im Begriff der „Wissensgesellschaft“ (4.1) erörtert, welcher beim genaueren Hinschauen das Wechselspiel von Flüchtigkeiten und Festigkeiten in der flüchtigen Moderne widerspiegelt. Darauf folgend wird der Modus der Bildungsvergessenheit (4.2) betrachtet, indem die Quellen einer verdinglichten Bildung in der Auseinandersetzung mit Begriffen wie „Kompetenzen“ sowie „Humankapital“, „Employability“ und „Lebenslanges Lernen“ aufgezeigt werden. Schließlich wird auf die Zusammenhänge von verdinglichter Bildung und einer verdinglichten Haltung verwiesen (4.3).

4.1 Rhetorische Rahmung – Wissensgesellschaft

Der Begriff der „Wissensgesellschaft“ zirkuliert im alltäglichen wie bildungspolitischen Gebrauch, ohne grundlegend hinterfragt zu werden – jeder weiß irgendwie, was damit gemeint ist, der Begriff scheint fraglose Plausibilität ausstrahlen (vgl. Bröckling 2008, 7). Die Rede von der Wissensgesellschaft besticht in flüchtigen Zeiten, da sie vermeintliche Klarheit vermittelt: Auf das Wissen kommt es an. Dass der Begriff dabei mit seinen normativen Implikationen eine strategische Funktion einnimmt, im Sinne eines politischen „Neusprechs“⁷¹ verwendet wird und damit den rhetorischen Rahmen einer verdinglichten Bildung etabliert, bleibt unentdeckt bzw. geschickt verdeckt. Dies soll im Folgenden umso deutlicher aufgezeigt werden, wenn die Chiffre Wissensgesellschaft geprüft und entziffert wird.

⁷¹ Von „Neusprech“ ist in George Orwells dystopischen Roman „1984“ die Rede (vgl. 2009). Es beschreibt eine Sprache, die aus politischen Gründen (zur Kontrolle der Bevölkerung) dergestalt verändert wurde, dass Wörter immer schon eine bestimmte Sicht der Dinge vermitteln und wenig Raum für Kritik lassen.

4.1.1 Wissen und Arbeit

Die These der Wissensgesellschaft konstituiert sich zumeist unter Rekurs auf folgende Feststellungen: Wissen sei in den gegenwärtigen westlichen Gesellschaften gegenüber den „[h]erkömmliche[n] Produktionsfaktoren (Kapital, Arbeit und Boden)“ (Moldaschl 2012, 7) zu *der* zentralen Ressource wirtschaftlicher Entwicklung avanciert, nur Wissen „verspreche noch steigende Erträge“ (ebd.). Der Übergang von der Industriegesellschaft zur Wissensgesellschaft entspreche einem unumkehrbaren, epochalen Wandel, dies sei unter anderem an dem relativen Bedeutungsverlust des produktiven Sektors im Vergleich zum Dienstleistungssektor abzulesen, aber auch in Stichworten wie organisationales Lernen, Innovation, Digitalisierung und postnationale Vernetzung aufgehoben (vgl. Bittlingmayer 2001, 15; Höhne 2008, 300). In den unterschiedlichsten Wirtschaftsbereichen würden „wissensintensive‘ produktionsbegleitende Dienstleistungen wie zum Beispiel Forschung und Entwicklung, Design, Logistik, Marketing, Beratung und Service“ (Bittlingmayer 2001, 15) eine zentrale Rolle spielen. Die „klassische (Industrie)Arbeit werde abgelöst durch Wissensarbeit, und die funktioniere nach ganz anderen Kriterien als Arbeit bisher, müsse also auch ganz anders betrachtet, gestaltet, ‚gemanaged‘ und vergütet werden“ (Moldaschl 2012, 6).

In der Wissensgesellschaft stellt Wissen einen zentralen Produktionsfaktor dar, entscheidend ist daher die Wissensvermittlung und -aneignung. Letztere hat unter den Vorzeichen der flüchtigen Moderne individuell, eigenverantwortlich, flexibel, permanent und lebenslang vonstatten zu gehen – entsprechend ist auch von der „unternehmerische[n] Wissensgesellschaft“ (Zymek 2005, 4) die Rede. Das unternehmerische Selbst arbeitet in der Wissensgesellschaft ständig an seinem Wissen, passt sich an und optimiert sich. Die andauernde Wissensaneignung (sowie das Vergessen von vermeintlich unnötigen, veralteten Informationen) passt dabei zu dem Credo der flüchtigen Moderne, nach dem das Innovative immer besser ist als das Bestehende (vgl. Krautz 2013, 144).

Bei genauerem Hinsehen tun sich jedoch Schwierigkeiten mit dem Postulat der Wissensgesellschaft auf, wie es bis hierhin skizziert wurde. Wie schon beschrieben, besticht der Begriff durch eine vermeintliche Klarheit und Orientierung in einer komplexen Welt. Diese Klarheit und Schärfe erhält das Postulat, nach dem es auf das Wissen ankomme, aber erst – wenn überhaupt – in konkreten Relationen und Kontexten. Wissen für sich genommen ist zunächst eine „Bestandskategorie: [...] Ein Wissensbestand aber erzeugt gar nichts, sowenig wie ein Haufen Erz oder ein Fass Rohöl. Worauf es ankommt, ist der *creative Prozeß* [Hervorhebung i.O.; T.H.]“ (Moldaschl 2012, 12). Der Bedeutungsgewinn des Wissens in

einer Gegenüberstellung von Wissen und Arbeit, gar im Sinne einer „weightless economy“, in der „alles nur Geist, Information, Wissen, virtuelle Produkte, Design“ (ebd., 8) ist, ist somit nur schwer nachvollziehbar⁷² – auch die Kombination von Wissen und Arbeit in Wissensarbeit hilft dabei nur bedingt weiter. Die These widerlegend, nach der sich eine warenproduzierende (Industrie)Gesellschaft in Gänze in eine von Wissensarbeit dominierte Gesellschaft entwickle, fragt Manfred Moldaschl: „Essen wir dann Wissen und fahren mit Ideen ins virtuelle Hallenbad?“ (ebd., 7). Der Begriff der Wissensarbeit ist zudem äußerst unscharf: „Schließlich wird auch der Bauer ein wissensbasierter Land- und Energiewirt sein, der seine Dünger und Wassermengen, Saat und Erntezeitpunkte anhand von Satellitendaten, meteorologischer Diagnostik und biochemischer Analyseprogramme steuert“ (ebd., 14). Viele Berufsfelder, die sich traditionell dem primären oder sekundären Wirtschaftssektor zuordnen lassen, kommen ohne bestimmte Anteile einer solchen Wissensarbeit nicht mehr aus. Das bedeutet jedoch nicht, dass der Faktor Arbeit gegenüber dem Faktor Wissen vollends in den Hintergrund tritt, so wie es der Begriff der Wissensgesellschaft vielfach implizieren soll, wenn Wissen bzw. Bildung als ertragreiche Ressourcen angepriesen werden. Eine solche Rhetorik verweist vielmehr auf eine verdinglichte Bildung, die in ihrem Verständnis Bildung auf hervorzubringende „Kompetenzen“ und nutzbares „Humankapital“ verkürzt, wie im Weiteren noch gezeigt werden wird.

Der vermeintlich klare Begriff der Wissensgesellschaft birgt bei genauerem Hinsehen also Ungenauigkeiten, insbesondere wenn die Ansicht artikuliert wird, nach der es in der gegenwärtigen Gesellschaft einzig auf (die Produktion von) Wissen ankomme. Zynisch hält Erich Ribolits dazu fest: „Wenn man das permanente Gerede von der Wissensgesellschaft ernst nehmen würde, müsste die Tätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern zwischenzeitlich zu den prestigeträchtigsten Berufen in unserer Gesellschaft zählen“ (2007, 5). Weitere Argumente für die Überhöhung der Wissensgesellschaftsthese zeigen sich auch mit Blick auf das Wechselspiel von Flüchtigkeiten und Festigkeiten, wie in Bezug auf Wissen zum Teil schon aufgezeigt wurde (vgl. 3.2.3).

4.1.2 Zwischen Flüchtigkeiten und Festigkeiten

Die Schwierigkeiten mit dem Postulat der Wissensgesellschaft, nach dem Wissen als zentrale (wirtschaftliche) Entwicklungsressource der Gesellschaft gehandelt wird, zeigen sich insbesondere mit Verweis auf die flüchtigen und festen Momente in der Aneignung und

⁷² Vielmehr geht es gegenteilig um die nützliche Einbindung von Wissen in Arbeitsprozesse und ferner auch um die Industrialisierung von Wissen. Vgl. dazu auch 4.1.2.

der Vermittlung von sowie dem Umgang mit Wissen. Die Flüchtigkeiten wurden zum Teil schon angeführt: Es geht nicht in erster Linie um Wissen, das einen Wert an sich hat oder mit wertvollen Erfahrungen in der Aneignung einhergeht, sondern um den instrumentellen Wert mit Blick auf die bourgeoise Nützlichkeit und die unternehmerische Selbstoptimierung. In der flüchtigen Moderne ist einer konstitutiven Bedeutung von Wissen an sich aufgrund dessen verkürzter Halbwertszeit die Argumentationsgrundlage entzogen:

„So ist es konsequent, als einzig konstanten Inhalt nur das Lernen selbst zurückzubehalten, das gelernt werden muss, wobei sich das Kriterium der Selektion, Orientierung und Bewertung nicht einer subjektiven Bedeutungsstiftung verdankt, sondern der Verwertbarkeit und Funktionalität des Wissens als Mittel, worüber eben nicht das Subjekt bestimmen kann. Es ist dieser Wert des Wissens, der sich externer Zweckmäßigkeit verdankt, von dem dieser Diskurs über die Bildung überzeugt ist: Dass das Wissen ein Wert ist, austauschbar, herstellbar, verwertbar“ (Wimmer 2002, 53).

Das so verstandene Wissen der Wissensgesellschaft, ausgerichtet auf Flexibilität als die Fähigkeit, sich schnell anpassen zu können, entzieht sich einer subjektiven Autonomie, wie sie zuvor als Aspekt von Bildung dargestellt wurde (vgl. 3.2.2), und wird zu einem konstitutiven Bestandteil einer verdinglichten, d.h. nach externen Erfordernissen regulierbaren Bildung. Nicht auf konkrete Wissensbestände oder -inhalte *an sich* kommt es an, sondern auf die Verfügbarkeit und Passgenauigkeit des Wissens *für* einen bestimmten Kontext bzw. *für* Anforderungen des Arbeitsmarktes. Eine so verstandene verdinglichte Bildung fällt nahezu unbemerkt hinter die Feststellung zurück, dass Bildung mehr ist als nur nützliches Wissen und Ausbildung (vgl. 3.2.1), und wird vielmehr zu einer in Eigenverantwortung zu erfüllenden Teilnahmevoraussetzung an der Wissensgesellschaft, in der es um Flexibilität und Anpassung geht. Eine „stete Orientierung am und Beobachtung des Arbeitsmarktes [ist] für alle sozialen Akteure erforderlich“ (Bittlingmayer 2001, 18), um als unternehmerisch Handelnde immer „fit“ zu bleiben und nicht überflüssig zu werden. In diesem Zusammenhang darf es nicht verwundern, wenn innerhalb von vierzig Arbeitsjahren elfmal die Stelle gewechselt und dadurch dreimal der für die Arbeit relevante Wissensbestand komplett ausgetauscht werden muss, wie Sennett aufzeigt (vgl. 2008, 25). Hier hat die Logik der Reflexion einer ursprünglichen Bildung gegenüber der Logik der Flexibilität einer verdinglichten Bildung nachzugeben. Dass mit diesen Flexibilitätsanforderungen für die konkrete Lebenswelt in Raum, Zeit und sozialen Beziehungen Entgrenzungszumutungen (z.B. durch Werkverträge, Teilzeit- und Leiharbeit) einhergehen, nach denen sich die Alltagsorganisation dem Regime der Flüchtigkeiten unterzuordnen hat, soll dem unternehmerischen Selbst dabei als selbstverständlich erscheinen (vgl. Bittlingmayer 2001, 19; auch 2.4.2).

Das Wissen ist also von flüchtigen Momenten durchsetzt, die eine ständige Arbeit an dem eigenen Wissensbestand im Sinne einer flexiblen Selbstoptimierung einfordern. Die Flüchtigkeiten untergraben damit das von dem Begriff der Wissensgesellschaft ausgehende, eben nur vermeintlich klare Postulat, nach dem es auf Wissen ankomme, das einen bestimmten Bestandwert hat und damit Sicherheit bietet – das auf Nützlichkeiten hin definierte Wissen selbst ist flüchtig. Doch neben den Flüchtigkeiten bestehen immer auch Momente und Strukturen des Festen (vgl. 3.1.4). Der Verweis auf die Festigkeiten lässt die These der Wissensgesellschaft wiederum umso deutlicher als Rahmung einer verdinglichten Bildung hervortreten, in der Wissen verstanden wird als verfügbares „Stückwerk – rasch herstellbar, schnell anzueignen und leicht wieder zu vergessen“ (Liessmann 2012, 8). Ein so verstandener Wissensbegriff kehrt die These der Wissensgesellschaft um, von industriellen Produktionsbedingungen gänzlich losgelöst zu sein – das Wissen der Wissensgesellschaft wird in der Vermittlung geradezu verdinglicht und industrialisiert, d.h. standardisiert und im Prozess angeglichen. Es geht um ein Wissen,

„das wie ein Rohstoff produziert, gehandelt, gekauft, gemanagt und entsorgt werden soll, es geht – sieht man von den Sonderprogrammen für die neuen Wissenschaftseliten einmal ab – um ein flüchtiges Stückwerkwissen, das gerade reicht, um die Menschen für den Arbeitsprozeß flexibel und für die Unterhaltungsindustrie disponibel zu halten“ (Liessmann 2012, 53).

Diese Art der schnellen und passgenauen Wissens*produktion*, die für eine verdinglichte Bildung grundlegend ist, wurde schon von Horkheimer als Gleichsetzung des Bildungsprozesses mit reiner Verarbeitung kritisiert: „Die Verarbeitung [...] läßt dem Gegenstand keine Zeit, die Zeit wird reduziert. Zeit aber steht für Liebe; der Sache, der ich Zeit schenke, schenke ich Liebe; die Gewalt ist rasch“ (1952/1985, 411). Die in einem umfassenden Bildungsverständnis aufgehobene Befähigung zur Reflexion benötigt Zeit im Sinne einer Verzögerung und Distanznahme. „Die Verzögerung der Zeit ist diejenige Form der Distanz, die der Reflexivität der Erfahrung sowie dem Verstehen innewohnt und die notwendige Bedingung von Bildungsprozessen ist“ (Dörpinghaus 2014, 542). Dabei steht nicht die bloße Nützlichkeit, sondern die Frage nach dem Sinn im Vordergrund des Reflexionsprozesses. Eine verdinglichte Bildung erscheint demgegenüber nicht als ein Zweck an sich, der sich in wertvollen Erfahrungen im Horizont eines guten Lebens begründet, sondern orientiert sich an externen Bestimmungsgrößen, ohne Rücksicht auf damit einhergehende Verkürzungen:

„Bildung – verstanden als technologisch operationalisierte, additive Kompetenzentwicklung, durch die verwertungs- und verhaltensrelevante Kenntnisse zeitökonomisch angeeignet, kumuliert und im Interesse erhöhter Marktflexibilität möglichst rasch wieder entwertet werden können – zielt dann auf ein entdifferenziertes Menschenbild und Einheitsdenken, auf sozioemotio-

nale Inkompetenz, auf die Akzeptanz gesellschaftlicher Polarisierung, auf die Anerkennung der ‚normativen Kraft des Faktischen‘, auf die Natürlichkeit und Unabänderbarkeit gesellschaftlicher Verhältnisse“ (Obermaier 2008, 931).

In der Wissensgesellschaft wird eine solche verdinglichte Bildung mittels fester Strukturen und Prozesse befördert, in denen sich zudem Aspekte der „McDonaldisierung“ (vgl. 3.1.4) widerspiegeln: Es geht um Effizienz, wenn vorrangig der „Output“ der Bildung betrachtet wird, um Quantifizierbarkeit und Vorhersagbarkeit, wenn Bildungsprozesse in messbare Kompetenzcluster überführt werden, sowie um Kontrolle, wenn Bildungsstandards vor einem „permanente[n] Qualitätstribunal“ (Krautz 2010, 337) bestehen müssen. Von der Wissensgesellschaft als rhetorische Rahmung verdinglichter Bildung ist damit auf den Kern einer Bildungsvergessenheit verwiesen, der Begriffe wie „Kompetenzen“, „Human-kapital“, „Employability“ sowie „Lebenslanges Lernen“ umfasst. Diese sollen im Folgenden näher betrachtet werden.

4.2 Bildungsvergessenheit

Analog zu den Ausführungen zu Honneths Begriff der Verdinglichung als Anerkennungsvergessenheit soll an dieser Stelle verdinglichte Bildung als Bildungsvergessenheit verstanden werden. Verdinglichte Bildung findet ihren Ursprung in einseitigen Betrachtungsweisen des Bildungsbegriffs – „highly one-sided form[s] of praxis“ (Honneth 2008, 155) –, in denen das, was Bildung ursprünglich ausmacht (vgl. 3.2), vergessen bzw. durch die Absolutsetzung bestimmter Zwecke oder externer Bestimmungsgrößen verdrängt wird. Die in einer Bildungsvergessenheit begründete verdinglichte Bildung folgt dann einer eigenen Logik, sie ist mit Bildung inkommensurabel.

Wie auch bei dem Begriff der Anerkennungsvergessenheit verselbstständigt sich im Modus der verdinglichten Bildung ein Zweck gegenüber seinem Entstehungskontext. Bildung wird dann nicht mehr als Zweck an sich verstanden und in wertvollen Erfahrungen im Horizont eines guten Lebens begründet, sondern auf ihre Dienlichkeit für etwas Bestimmtes reduziert. Oder es sind externe Bestimmungsgrößen, die ein selektives Bildungsverständnis und damit eine Bildungsvergessenheit forcieren. Wird Bildung beispielsweise ausschließlich unter der Maxime größtmöglicher Vergleichbarkeit, Messbarkeit, Steuerbarkeit und schließlich Verfügbarkeit gefasst, führt dies zu einer verdinglichten Bildung. Zwecke und externe Bestimmungsgrößen liegen als Quellen einer Bildungsvergessenheit und damit verdinglichter Bildung nahe beieinander – meist sind sie in mit Bildung assoziierten Begriffen aufgehoben, die, ähnlich wie der Begriff der Wissensgesellschaft, zunächst plausibel

erscheinen, aber ebenso als Chiffren funktionaler normativer Verschiebungen und semantischer Umdeutungen entziffert werden müssen. Sie sind „Bestandteil[e] der Herausbildung und Verteidigung eines hochgradig selektiven *Denkstiles* [Hervorhebung i.O.; T.H.]“ (Graupe 2012, 36) im Zeichen einer Bildungsvergessenheit. Die verwendeten und assoziierten Begriffe vermögen damit aufzuzeigen, wie es um einen Bildungsbegriff bestellt ist, der in eine verdinglichte Bildung aufläuft.

Im Folgenden werden Begriffe erörtert, in denen eine Bildungsvergessenheit als einseitige Betrachtungsweise von Bildung unter bestimmten Zwecken und externen Bestimmungsgrößen zu Tage tritt. Ihr funktionales Moment liegt dabei in den bereits genannten normativen Verschiebungen und semantischen Umdeutungen: Diese Begriffe sollen „unseren Blick immer schon auf eine bestimmte Weise einfärben, und so dem Denken *a priori* eine bestimmte Richtung und Gestalt verleihen, *bevor* wir [...] zu beobachten und zu reflektieren beginnen [Hervorhebung i.O.; T.H.]“ (ebd.). So findet insbesondere mit dem Begriff der „Kompetenz“ eine terminologische Wende statt, die Bildung vorrangig unter die Maxime bestmöglicher Messbarkeit und Nützlichkeit stellt. Obwohl der Kompetenzbegriff kaum theorie- oder empiriegeleitet fundiert wird, etabliert er im gleichen Atemzug Standards, die es fortan als überprüfbare Bildungsziele zu erreichen gilt. Diese Hinwendung zu Kompetenzen wird im Folgenden kritisch diskutiert (4.2.1), um danach die damit zusammenhängenden und zum Teil schon mehrfach verwendeten Begriffe „Humankapital“, „Employability“ und „Lebenslanges Lernen“ zu erörtern (4.2.2). Zusammengenommen forcieren diese Begriffe mit ihren impliziten und expliziten Zwecken und Ausrichtungen eine Bildungsvergessenheit, die eine verdinglichte Bildung begründet.

4.2.1 Kompetenzen

Der Kompetenzbegriff ist in seinem Gebrauch und seiner Bedeutung nicht einheitlich zu verorten (vgl. Höhne 2007, 32; Höhne/ Karcher 2013; Winkler 2006, 2): Zunächst in der Rechts- und Verwaltungslehre verwendet, klärt er Zuständigkeiten und Befugnisse und benennt unrechtmäßiges Handeln als „Kompetenzüberschreitung“. In der Linguistik hingegen wird mit Kompetenz die Leistung beschrieben, mit sprachlichen Grundelementen und -regeln immer neue, bislang völlig unbekannte und tendenziell unendlich viele Sätze bilden zu können. Die Motivationspsychologie definiert Kompetenz als eine optimale Anpassungsleistung an eine Umwelt, die von einem Individuum hervorgebracht wird. Aus biologischer Sicht wird mit Kompetenz hingegen eine latent vorhandene Fähigkeit be-

schrieben, z.B. eines Immunsystems, auf Krankheitserreger reagieren zu können und damit eine Entwicklungsreaktion hervorzurufen. Schon diese sehr kurze multidisziplinäre Verortung macht deutlich, dass der Kompetenzbegriff nicht einheitlich verwendet wird und stets einer genauen Definition bedarf. Umso mehr überrascht es, wie bescheiden die Bestimmung des Kompetenzbegriffs in Bezug auf Bildung ausfällt. Seine Definition ist hier selten pädagogisch motiviert, meist weder theoretisch oder empirisch fundiert und hat die Tendenz, hochgradig funktionalistisch und instrumentell zu sein (vgl. Krautz 2009, 92; Winkler 2006, 4) und damit zu einem zentralen Element einer verdinglichten Bildung zu werden. Kompetenzen werden verstanden als „abrufbares Können, das durch bestimmte Techniken oder Erfahrungen erworben wurde und das es ermöglicht, ohne langes Nachdenken Entscheidungen zu treffen oder überhaupt zu handeln“ (Gunia 2012, 1). Es gilt das Primat des Könnens – nicht der Sinn oder Inhalte sind zentral, sondern die Funktionsfähigkeit. „Die Wertfreiheit der Kompetenzen ist Bedingung ihrer Instrumentalisierbarkeit und damit ihrer Verwertbarkeit“ (Krautz 2010, 337). Kompetenzen werden so zu Anpassungsleistungen der Subjekte an externe Erfordernisse, zur Affirmation der Gegebenheiten und damit zu dem Gegenteil eines Bildungsbegriffs, der die subjektive Autonomie (des Handelns, des Wollens und des Meinens) in den Mittelpunkt stellt und auf eine Befähigung zur Veränderung der Gegebenheiten verweist.

Für das Bildungssystem lässt sich an verschiedenen Stellen eine regelrechte „Kompetenzwende“ (Höhne/ Karcher 2013) feststellen, eine Hinwendung zum Kompetenzbegriff als „neue[s] und globale[s] Bildungsprinzip“ (ebd.). Kompetenzen verweisen auf curriculare Strukturen, Tests und Bildungspläne im Schulwesen, auf Modul- und Prüfungsordnungen an Hochschulen und Universitäten sowie im übergeordneten „Europäischen Qualifikationsrahmen“ (EQR/ EQF) auf zu erreichende und vergleichbare Niveaustufen von Bildung (vgl. ebd.). Drei Beispiele sollen an dieser Stelle als exemplarisch für die Kompetenzwende, aber auch die Schwierigkeiten mit dem Kompetenzbegriff hervorgehoben werden.

Im Schulsystem der Schweiz wird aktuell der „Lehrplan 21“ als Reformkonzept diskutiert, nach dem die Lern- und Bildungsziele von Schülern unter Rekurs auf Kompetenzen standardisiert werden sollen. In einer Broschüre dazu wird dargelegt:

„Die wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Bedingungen für das Arbeiten und Zusammenleben in unserer Gesellschaft haben sich in den letzten Jahrzehnten stark verändert. Um den damit verbundenen Anforderungen gerecht zu werden, ist ein innovativer Umgang mit vielfältigem Wissen und Können unverzichtbar. Die Orientierung an Kompetenzen ist eine Antwort auf die Herausforderungen einer komplexen Welt. Sie leistet einen wesentlichen Beitrag dazu, dass sich die Schülerinnen und Schüler in einer sich [sic!] komplexen Welt bewähren und ihr Wissen und

ihre Fähigkeiten in unterschiedlichen Anforderungssituationen anwenden können. Daneben ist mit der Kompetenzorientierung die gesellschaftlich und politisch zunehmende Erwartung verbunden, die Zielerreichung von Lern- und Bildungsprozessen zu überprüfen“ (Bildungsdirektion Kanton Zürich 2014, 4).

Kompetenzen werden hier zu passgenauen, innovativen und implizit auch flexiblen „Antworten“ auf vorhandene „Anforderungen“ stilisiert, selbst wenn letztere in dem Wechselspiel von Flüchtigkeiten und Festigkeiten die Subjekte an den Rand der Erschöpfung drängen – so lässt sich zumindest der zweifache Hinweis auf eine „komplexe Welt“ interpretieren. Dafür bietet der „Lehrplan 21“, dies lässt sich kaum frei von Polemik formulieren, eine große Fülle passender Antworten: Weit mehr als 4000 Kompetenzen werden in dem Reformkonzept als zu erreichende Bildungsziele in den einzelnen Jahrgangsstufen und Fächern benannt (vgl. Liessmann 2014, 48; Schoenenberger 2013). „Das geht nur, wenn jede Selbstverständlichkeit als Kompetenz gewertet und bewertet wird und stimmige Lern- und Kommunikationsprozesse bis zur Unkenntlichkeit zergliedert und isoliert werden“ (Liessmann 2014, 48). Die externen Bestimmungsgrößen Vergleichbarkeit und Messbarkeit fundieren dabei ein Bildungsverständnis, das in Bildungsvergessenheit mündet, also in der Degeneration einer ursprünglichen Idee von Bildung als Zweck an sich. Die Hervorbringung einer verdinglichten Bildung wird dabei unter dem euphemistischen Begriff „Bildungsharmonisierung“ verschleiert.

Das zweite Beispiel bezieht sich auf das universitäre Feld. In einer 2011 durchgeführten Studie zur Erörterung hochschuldidaktischer Kompetenzen, die nichts Geringeres als „die Zukunft der Hochschullehre“ zu klären zum Ziel hatte, wurden für die Bereiche Lehre, Prüfung und akademische Selbstverwaltung über 30 Kompetenzen festgestellt (vgl. Paetz et al. 2011). Dies mag in der Anzahl im Vergleich zum Schweizer „Lehrplan 21“ deutlich überschaubarer erscheinen, offenbart aber bei genauerem Hinsehen einen ebenfalls wenig fundierten Umgang mit dem Kompetenzbegriff. So werden für die Hochschullehre unter anderem folgende Kompetenzen als relevant erachtet: Die „Kompetenzorientierungskompetenz“, die „Prüfungskompetenz“, die „Fachwissenkompetenz“, aber auch die „Zielorientierungskompetenz“, „Durchhaltevermögen“ und „Rahmenbedingungen“ (vgl. Liessmann 2014, 58; Paetz et al. 2011, 108). Insbesondere die letztgenannte Kompetenz macht deutlich, dass vielfach unklar bleibt, was unter Kompetenzen genau zu verstehen ist, wo eine Kompetenz anfängt oder wo sie aufhört. Für die Hochschuldidaktik jedenfalls scheint der Kompetenzbegriff alles zu umfassen, was eine gute Lehre ausmacht – und benennt die einzelnen Aspekte bis hin zu den Rahmenbedingungen als verfügbare, steuerbare Kompetenzen. Mit der subjektiven Verortung erscheinen diese Aspekte – in der Lesart der Rechts-

und Verwaltungslehre des Kompetenzbegriffs – als Zuständigkeitsbereiche des Lehrenden, für die eine klare Verantwortung besteht. Mit dem Kompetenzbegriff findet so unter einer individuellen Verortung ein Verweis auf Eigenverantwortung statt, der für die unternehmerischen Akteure der flüchtigen Moderne exemplarisch ist. Ferner zeigt sich hier die Tendenz einer ausufernden Auffassung des Kompetenzbegriffs. Das ganze Subjekt wird bisweilen „als Kompositum seiner Kompetenzen – besser: der ihm zugeschriebenen und als notwendig erachteten Kompetenzen – konstruiert“ (Höhne 2007, 37). Dazu gehören dann auch „Soft Skills“ wie die genannte Zielorientierung oder das Durchhaltevermögen, die als „extrafunktionale Fähigkeiten“ auf eine Indienstnahme des ganzen Subjekts für bestimmte Kontexte und Arbeitsfelder verweisen (vgl. Ribolits 2013, 45). Für die Definition von Kompetenz lässt dies erahnen, „dass insbesondere zwischen Fertigkeiten, Fähigkeiten [...], Persönlichkeitseigenschaften, Verhaltensdispositionen und Tugenden weder analytisch noch überhaupt irgendwie unterschieden wird“ (Reichenbach 2007, 67). Eine so unspezifische Begriffsbestimmung ist als Öffnung hin zu einer Selbstverdinglichung zu kritisieren, da beinahe alle innerlich erlebten Zustände zu Kompetenzen reduziert werden, die erfasst und (ab)trainiert werden können, je nachdem was eine Situation oder ein äußerer Zweck verlangen.

Das dritte Beispiel nimmt Bezug auf die europäische Ebene der Hinwendung zum Kompetenzbegriff und stammt aus dem „Handbuch Kompetenzmessung“ (Erpenbeck/ von Rosenstiel 2007):

„Der künftige Austausch von Arbeitskräften und Dienstleistungen in Europa setzt auf solche Kompetenzen, die mit gültigen und kommunizierbaren Feststellungsverfahren ermittelt wurden; der ‚Europäische Qualifikationsrahmen‘ (EQF) ist erklärtermaßen ein Kompetenzrahmen. Durch den Bologna-Prozess wächst Europa auch im Hochschulbereich stärker zusammen und ermöglicht so eine bessere Nutzung des vorhandenen Kompetenz- und Wissenspotentials. Auch hier werden Kompetenzerfassungsverfahren dringend gebraucht und eingesetzt. Schließlich erfordert die differenzierte Bemessung des Humankapitals von Unternehmen, Kompetenzen als dessen wesentliche Determinanten einzubeziehen und zu berechnen. Das Kompetenzkapital eines Unternehmens oder gar eines Landes wird über die künftige Wettbewerbsfähigkeit im europäischen und im globalen Maßstab mit entscheiden“ (ebd., XIII).

Erneut wird hier auf die notwendige Vergleichbarkeit und Messbarkeit von Kompetenzen verwiesen. Der Duktus impliziert dabei eine Unausweichlichkeit dieses Unterfangens. Das Humankapital – ein Begriff, der in 4.2.2 noch diskutiert wird – wird zum Kompetenzkapital, das im Stile der These von der Wissensgesellschaft als zentrales Moment von Wachstum und Entwicklung gilt. Entsprechend wird der, wie bereits gezeigt wurde, ungenaue Ausruf der Wissensgesellschaft von den Autoren dieses Handbuchs direkt weiterentwickelt

zum Ausruf einer „Kompetenzgesellschaft“ (ebd., XIX). Der Kompetenzbegriff wird dabei ganz deutlich in seiner Nützlichkeitsdimension ausgewiesen. Kompetenzen, als messbare Ziele von (verdinglichter) Bildung, müssen mit all ihren Potentialen genutzt werden, denn sie werden *gebraucht für* eine unternehmerische Wettbewerbsfähigkeit – im philosophischen Sinne ließe sich hier ein nur wenig moderater „Kompetenzperfektionismus“ unterstellen. Abermals begründet sich eine Bildungsvergessenheit in der einseitigen Betonung der Zweckdienlichkeit von Kompetenzen und lässt sie damit zu einem zentralen Aspekt einer verdinglichten Bildung werden.

Die gängigste Kompetenzbestimmung, gewissermaßen die Standarddefinition mit einer entsprechend weiten Rezeption, hat Franz Weinert geliefert. Sowohl der Kompetenzbegriff der PISA-Studien als auch der Kompetenzbegriff im „Lehrplan 21“ stützen sich darauf.

Nach Weinert sind Kompetenzen

„die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (2001, 27f.).

Zu den Facetten des Kompetenzbegriffs nach Weinert gehören „Fähigkeit, Wissen, Verstehen, Können, Handeln, Erfahrung und Motivation“ (Gruschka 2006, 154), die aber kontingent verwendet und nicht weiter unterschieden werden. In erster Linie geht es um ein Können oder ein Könnensbewusstsein: Weinerts Definition von Kompetenzen löst eher Assoziationen mit einem funktionalen, routinierten und zweckorientierten Handeln im Sinne einer verdinglichten Bildung aus als mit Interesse, Erkenntnis oder Reflexion. Es besteht zudem ein „undertheorising“. Kompetenz „stützt sich auf keine solide Theorie mehr, selbst in der großen PISA-Untersuchung zeigt sich bei näherer Betrachtung – höflich formuliert – eine konzeptionelle Vielfalt, die keine klare Konstruktion von Aufgaben und Tests erlaubt“ (Winkler 2006, 5). Dies verwundert umso mehr, da „[i]n der Messbarkeit und Vergleichbarkeit von Kompetenzen [...] eine Hauptfunktion des Kompetenzkonzepts [liegt]“ (Höhne 2007, 33). Die Kompetenzmessungen fallen dabei als reine Performanz- bzw. Leistungsmessungen aus. Kompetenzen werden in ihrer Anwendung überprüft, sie werden in Aufgabenstellungen von Testverfahren wie PISA erfasst. „Systematisch gesehen, werden jedenfalls eigentlich gar keine Kompetenzmessungen durchgeführt, sondern punktuelle Leistungsfeststellungen nach Kriterien, welche außerhalb des eben abgeschlossenen Bildungsganges formuliert werden“ (Winkler 2006, 6). Im Abgleich mit den Ergebniserwartungen (Standards) wird dann eine notwendige Steigerung der (Ergebnis-)Qualität als Tatsache und Telos zugleich ausgerufen (vgl. Bröckling 2013, 215). Unbeachtet bleibt, dass

dies im Zeichen einer verdinglichten Bildung geschieht, die das „was Bildung einst war, [...] in eine widerspruchsfreie, eindimensionale Übung und Abfrage von Basiskompetenzen durch Leistungsstandards [auflöst]“ (Freitag 2013). Nicht auf die Versuche, Denkstrategien oder Herangehensweisen an Aufgaben kommt es an, sondern einzig auf das Ergebnis, auf die Lösung oder Nichtlösung – Tests verengen auf das Messbare. „Indem allein der Erfolg an der Aufgabe gemessen wird, gerät jede abweichende subjektive Bewegung aus dem Blick. [...] Für die Zurückgebliebenen wird das Kompetenzmodell faktisch zum Inkompetenzmodell“ (Gruschka 2006, 148). Da die Tests keine Aussagen über strukturelle Momente treffen, wie z.B. über die für Bildung zentralen Orte und Beziehungen⁷³, unterstreichen sie erneut den Imperativ der Eigenverantwortung, der mit einem ausufernden Kompetenzbegriff einhergeht. Die Tests identifizieren Defizite, und zwar nur individuell verortet, ohne strukturellen oder gesellschaftlichen Bezug. „Die ‚Kompetenzsubjekte‘ haben also eine Bringschuld, die bei nicht-Erfüllung die Zuschreibung von ‚Verantwortungslosigkeit‘ zur Folge hat“ (Höhne 2007, 40). Schärfer formuliert Winkler: „[W]as heute als Kompetenztests vermeintlich sichere Ergebnisse verspricht, ist nichts anderes als ein formalisiertes Verfahren, Menschen aus dieser Gesellschaft auszuschließen und dem Ausschlussakt die höhere Weihe von Wissenschaftlichkeit zu geben“ (2006, 2). Die Wende zu Kompetenzen und ihre damit einhergehende Überprüfung entsprechen dem Imperativ des unternehmerischen, sich selbst optimierenden, eigenverantwortlichen Subjekts der flüchtigen Moderne, welches daran arbeitet, nicht inkompetent und überflüssig zu werden. Die Reduktion von Bildungsprozessen auf messbare Leistungen sowie die Reduktion von Sich-Bildenden auf Träger verwertbarer, nützlicher Kompetenzen lassen dabei eine verdinglichte Bildung zu Tage treten, die einem ursprünglichen Verständnis von Bildung als nie abschließbarer „Prozess der selbsttätigen Ausformung des Menschen zu einer zunehmend freien, mündigen, selbstbestimmten, reflexiven, verantwortlichen, urteilsfähigen und unverwechselbaren Persönlichkeit“ (Obermaier 2008, 920) diametral entgegen steht.

⁷³ Insbesondere die vielbeachteten PISA-Studien lehren nichts über die Verbesserung der Schulqualität, da sie keine Aussagen über den Zusammenhang von Schulstruktur und Leistung oder zu der Wirkung von Settings und Arrangement treffen (vgl. Winkler 2008a, 64). „Dabei zeigt die PISA-Studie, dass die Bundesrepublik Deutschland mit 3818 US\$ pro Schüler_in unter dem OECD-Durchschnitt von 4148 US\$ an Ausgaben im Primar- und Sekundar-I-Bereich liegt, dass 9-jährige Schüler_innen in Deutschland 752 Stunden Unterrichtszeit erhalten im Gegensatz zu 829 Stunden im OECD-Durchschnitt und die Klassengröße durchschnittlich 24 Schüler_innen pro Klasse im Vergleich zum OECD-Durchschnitt von 20 Schüler_innen pro Klasse beträgt“ (Freitag 2013). Geradezu verlässlich zeigen sich demgegenüber Nebenwirkungen der Messverfahren, z.B. die komplette Orientierung an und Ausrichtung auf die besagten Testverfahren, im Sinnes eines „teaching to the test“ (vgl. Schneider 2008, 37).

4.2.2 Humankapital, Employability und Lebenslanges Lernen

Eine einseitig zweckorientierte, verdinglichte Bildung offenbart sich in besonders deutlicher Form in Hinblick auf den Humankapitalbegriff. Die Adressierung von Subjekten als Humankapital entspricht dem auf Nützlichkeit verengten Fokus einer „gesellschaftlichen Brauchbarmachung“ (Ribolits 2013, 51) und steht damit bereits in großer Nähe zu einer verdinglichten Haltung – statt eines Verbundenheitsgefühls, einer existentiellen Involviertheit oder einer Sorge um andere, wird vor allem ein berechnendes Nutzenkalkül hervorgehoben. Dieser verengte Fokus wurde vielfach kritisiert, exemplarisch in der Wahl des Humankapitalbegriffs zu dem Unwort des Jahres 2004:

„Humankapital degradiert nicht nur Arbeitskräfte in Betrieben, sondern Menschen überhaupt zu nur noch ökonomisch interessanten Größen. [...] Aktueller Anlass ist die Aufnahme des Begriffs in eine offizielle Erklärung der EU, die damit die ‚Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie das Wissen, das in Personen verkörpert ist‘, definiert“ (Schlosser 2005, 1).

Mit dem Humankapitalbegriff findet eine „Reduktion gesellschaftlicher Erwartungen auf ökonomische Verwertbarkeit“ (Giesecke 2005, 377) statt, die einer verdinglichten Bildung Vorschub leistet. Das Humankapital umfasst dabei die „von arbeitsfähigen Personen verkörperten Fähigkeiten, Fertigkeiten und das Wissen [...], die diese durch Ausbildung, Weiterbildung und Erfahrung erworben haben“ (Ribolits 2008b, 135), oder anders ausgedrückt, die bei Subjekten verfügbaren Kompetenzen. Die Hervorbringung von Humankapital wird allerdings nicht wie Bildung als Selbstzweck oder aufgrund wertvoller Erfahrungen im Horizont eines guten Lebens begründet, sondern einzig mit Blick auf die Nützlichkeit der darunter gefassten Kompetenzen. „Mit der Bezeichnung Humankapital werden somit die sich in den verwertungsrelevanten Eigenschaften eines Menschen verkörpernden Investitionen angesprochen“ (ebd.), es geht um einen möglichen Profit. Für Bildung erscheint besonders kritikwürdig, dass vor Investitionen, Humankapital und Profit zunächst von einer Humanressource ausgegangen wird, „das in Humanform auftretende Rohmaterial, das ‚Humanmaterial‘, das es für die wirtschaftliche Verwertung erst zuzurichten gilt“ (ebd.). Die Idee der Zurichtung missachtet Momente der Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung im Bildungsprozess, wie sie bereits dargestellt wurden (vgl. 3.2.1) und lässt sie im Zusammenhang mit der Rede von Ressourcen auch nicht weiter zu. Ressourcen müssen bearbeitet, voll ausgeschöpft⁷⁴, effizient genutzt und verwertet werden: „Den Menschen als Ressource zu apostrophieren bedeutet somit, ihn auf seine der wirtschaftlichen Verwertung

⁷⁴ Konrad Paul Liessmann kommentiert zynisch: „Bildung als Ressource – das bedeutet auch: Talente müssen abgeschöpft werden, potenzielles Humankapital darf nicht brachliegen, jeder muss mitgenommen werden, keiner darf zurückbleiben“ (2013, 7).

zugänglichen, naturwissenschaftlich erfassbaren und entsprechend manipulierbaren Funktionen zu reduzieren“ (Ribolits 2008b, 136). Mit der Auffassung der nutzbaren und ertragreichen Ressource Mensch, die mittels Bearbeitungen und Investitionen zu Humankapital wird, gehen verdinglichte Bildung und eine verdinglichte Haltung ineinander auf⁷⁵.

Der Humankapitalbegriff impliziert ferner, dass sich die Nützlichkeit verdinglichter Bildung in ihrem Renditevolumen bemessen lässt, wobei ungeklärt bleibt, was passiert, wenn kein hinreichender Gewinn mehr erzeugt werden kann⁷⁶ (vgl. Krautz 2013, 124). „Für Humankapital gilt eben, was für Kapital generell gilt: Es bestimmt sich einzig über seinen durch den Markt definierten Wert“ (Ribolits 2008b, 137). Die als Humankapital begriffene verdinglichte Bildung gibt sich in ihrer Wertzuschreibung marktförmig, sucht also in der ohnehin schon flüchtigen Moderne nicht nach Möglichkeiten einer Begründung ihres Wertes an sich, sondern macht sich abhängig von einer außerhalb des Bildungssystems liegenden Nachfrage nach bestimmten Kompetenzen. Wird verdinglichte Bildung in einer solchen Lesart als marktförmig und nach Erfordernissen steuerbar ausgewiesen, muss stets damit gerechnet werden, dass Investitionen in bestimmten Bildungsbereichen wegfallen, wenn die entsprechende Nachfrage sinkt. Pädagogische Kategorien wie „Erinnerung, Tradition oder Bildung“ (Giesecke 2005, 380) verlieren dabei gegenüber den der flüchtigen Moderne entsprechenden Maßstäben wie „Veränderung, Innovation und Flexibilität“ (ebd.) an Relevanz. „Aus dieser Ecke kommt auch der permanente Hinweis, dass Wissen schnell veralte, während doch nur seine betriebswirtschaftliche Verwertbarkeit auf dem Markt veraltet“ (ebd.).

Für die sich als unternehmerisch und eigenverantwortlich begreifenden Subjekte erscheint eine an Zweck und Nutzen orientierte verdinglichte Bildung allerdings wenig kritikwürdig, sie müssen ohnehin flexibel und „fit“ bleiben sowie Vorgaben der Verwertung entsprechen, bis hin zur Selbstverdinglichung. Streeck spricht in diesem Zusammenhang von einem „humankapitalistischen[n] Selbstverwertungsfanatismus“ (2013, 43), in dem der neue Geist des Kapitalismus als „Internalisierung der Bildungsrenditerechnung in die Lebensentwürfe ganzer Generationen“ (ebd.) zu Tage tritt. Der Humankapitalbegriff korreliert dabei mit der Ausrichtung verdinglichter Bildung auf „Employability“. Employability bezieht sich im weitesten Sinne auf die Beschäftigungs-, Erwerbs- oder Arbeitsfähigkeit eines Subjekts (vgl. Wendt 2008, 88). Sie wird als „lebenslanger Prozess aufgefasst, der nie

⁷⁵ Dieser Umstand wird im Folgenden noch näher beschrieben werden (vgl. 4.3).

⁷⁶ Ebenso unzureichend ist die genaue Feststellung des Humankapitals geklärt: „Wie viel Humankapital steckt in einem stabilen Familienleben oder einem dörflichen Fußballklub, dessen freiwillige Helfer zur sozialen Integration und Identitätsbildung von Jugendlichen beitragen und damit überhaupt erst deren Humankapital wirtschaftlich verfügbar machen und halten?“ (Giesecke 2005, 378).

abgeschlossen ist. Sie muss lebenslang durch den Erwerb neuer Kompetenzen immer wieder hergestellt und erneuert werden. Die sehr enge Verbindung zum Konzept des ‚Lebenslangen Lernens‘ ist unmittelbar erschließbar“ (ebd., 88f.). Die Fokussierung auf Employability erscheint in diesem Sinne passend zu einer (nicht nur) im Arbeits- und Erwerbsleben von Verunsicherungen und Brüchen durchsetzten flüchtigen Moderne, da sie eine beständige Flexibilität und Anpassungsbereitschaft einfordert:

„Kurzstudien, modularisierte Lehrgangskonzepte und ein möglichst hoher Praxisbezug finden Eingang in das Bildungssystem, führen zu einer Beschleunigung der Aus- und Weiterbildung und zeigen deutlich die Koppelung der Bildung an die unmittelbare Verwertbarkeit der Inhalte für das Beschäftigungssystem. Nicht realisiert wird, dass ein unmittelbarer Praxisbezug, der heute relevant erscheint, morgen vielleicht schon angesichts der rasanten technologischen und arbeitsorganisatorischen Entwicklungen und Veränderungen in der Wirtschaft unbrauchbar sein kann“ (ebd., 93).

Employability deutet damit auf eine hohe Kopplung von Bildungs- und Beschäftigungssystem hin (vgl. ebd., 90). Verdinglichte Bildung muss sich im Sinne eines von außen an sie herangetragenem Zwecks als nützlich für den Arbeitsmarkt erweisen bzw. aus Sicht des Humankapitalbegriffs dort gewinnbringend verwertbar sein. Während ein umfassendes Bildungsverständnis auf Vorstellungen wie Selbstzweckhaftigkeit und die Befähigung zu Autonomie, Wissen und Ästhetik in einem über reine Ausbildung hinausgehenden Sinne abhebt (vgl. 3.2), geht es einer verdinglichten Bildung um die Verfügbarmachung für externe (Produktions-)Zwecke. Genuine Bildung versteht sich als Vorbereitung für eine befreite Praxis im Sinne eines guten Lebens, während das Regime verdinglichter Bildung vorbereitet auf eine Praxis der Ein- und Unterordnung.

Den Begriffen Kompetenz und Humankapital ist gemein, dass sie zum einen als Bestandteile einer verdinglichten Bildung ausufernd wirken, also auf das ganze Subjekt zugreifen, und zum anderen im Sinne normativer Verschiebungen und semantischer Umdeutungen von Bildung das Subjekt unter bestimmte Zwecke oder externe Bestimmungsgrößen stellen. Darüber hinaus passen beide Begriffe zu dem unternehmerischen Imperativ der flüchtigen Moderne, nach dem sich Subjekte in aufgebürdeter Eigenverantwortung permanent selbst optimieren müssen. An diese einseitige Betrachtungsweise in Form einer Bildungsvergessenheit lässt sich auch die Forderung nach Employability nahtlos anschließen:

„Wie vielfältige und unterschiedliche Bereiche im Begriff Employability enthalten sind, wird deutlich, wenn die Voraussetzungen für die Erwerbsfähigkeit betrachtet werden: Sie umfassen alle körperlichen, psychischen und geistigen Fähigkeiten, die für die Ausübung einer beruflichen Tätigkeit benötigt werden“ (Wendt 2008, 90).

All diese Fähigkeiten und Aspekte des Subjekts müssen, wie bereits ausgeführt wurde, permanent und lebenslang bearbeitet, aktualisiert und optimiert werden, um unter den Anforderungen der flüchtigen Moderne nicht überflüssig zu werden. In dem Begriff des „Lebenslangen Lernens“ tritt der Zwang des unternehmerischen Selbst zu Tage, immer „fit“ sein zu müssen. Der mit diesem Zwang „intendierte *Habitus* [...] wird zum Medium einer umfassenden Macht, die ihren Ausdruck in einer permanenten Anpassung an vorgegebene Ordnungsmuster und die Ausbildung von Kompetenzen für solche Anpassungsleistungen zum Gegenstand hat [Hervorhebung i.O.; T.H.]“ (Dörpinghaus 2014, 540).

Lebenslanges Lernen hat als Begriff einen Bedeutungswandel von einer Möglichkeit und Chance hin zu einem Imperativ durchlaufen – erneut im Sinne einer normativen Umdeutung und semantischen Verschiebung: „Lebenslanges Lernen wird [...] zur Produktionsstrategie anpassungsfähiger Humanressourcen. Sein vorrangiger Zweck besteht darin, individuelle Kräfte zu entfesseln und produktiv werden zu lassen“ (Pongratz 2007, 5). Zunächst in den „anthropologische[n], entwicklungspsychologische[n] und sozialisationstheoretische[n] Entwürfe[n] der 60er und 70er Jahre“ (ebd., 6) aufgehoben, verweist der Begriff auf das lebenslange Lernen-*können*, auf die Veränderbarkeit des Menschen sowie die Kontinuität und Dynamik des Lebens, im Gegensatz zu Vorstellungen starrer Begabungen oder Entwicklungsstufen. Diese Auffassung hat sich mit der Rhetorik um Schlüsselqualifikationen in den 1980er Jahren verändert, hin zu einem lebenslangen Lernen-*sollen*. Es sei die „Bringschuld jedes einzelnen, sein ‚Potential‘ ständig ‚upzudaten‘ und auf dem Laufenden zu halten“ (ebd., 7). In der Gegenwart der flüchtigen Moderne hat sich ein lebenslanges Lernen-*müssen* eingestellt, das im Horizont von Humankapital und Employability die allumfassende Optimierung der Kompetenzen bedeutet. Dabei tritt die Verquickung von Fremdorganisation und Selbsttätigkeit in einer Form auf, die bereits als organisierte Selbstverwirklichung kritisch kommentiert wurde (vgl. 2.4.2):

„Die Menschen sollen wollen, was sie müssen. Sie sollen den Zwang zum lebenslangen Lernen so weit verinnerlichen, dass er ihnen zur zweiten Natur wird. Das Regime des lebenslangen Lernens folgt einem totalisierenden Anspruch. Es beabsichtigt, ‚lifelong learning as an attitude‘ (OECD 1996, S. 90) in jedem einzelnen fest zu verankern. ‚Was Zwang war, soll Bedürfnis werden‘ (J. Beck 1999, S. 5). Dies ist die neue Anthropologie des Selbst-Lerners, die ihre Inspiration nicht mehr aus organologischen (Wachstum, Reifung) oder informationstechnischen (Speicher, Schaltzentrale, Software) Theoriefiguren gewinnt, sondern systemtheoretische (Autopoiesis, funktionale Ausdifferenzierung) und ökonomische (Kosten-Nutzen-Kalkül, Gewinnmaximierung) Vorstellungen beerbt“ (Pongratz 2007, 13).

Mit dem Begriff des Lebenslangen Lernens werden Ansprüche auf Selbstverwirklichung unter wirtschaftlichen Funktionserfordernissen zu einer Produktivkraft umgedeutet, die

eine selbstverdinglichende Haltung der unternehmerischen Subjekte einfordert. Verdinglichte Bildung äußert sich in dem Versuch, alle subjektiven Dispositionen als steuerbar wahrzunehmen und permanent uptodate zu bleiben, mit dem Ziel der „dezidierte[n] Vorbereitung auf ein anpassungsfähiges Leben“ (Krautz 2009, 91). Dass es bei diesem Versuch immer wieder zu Momenten der subjektiven Erschöpfung kommen kann, in denen die Anpassung an die Flüchtigkeiten in der Lebenswelt und die permanente Selbstopтимierung nicht gelingen, scheint das Postulat des Lebenslangen Lernens kaum kritisch zu tangieren. Einmal mehr zeigt sich damit der Gegensatz von verdinglichter Bildung, die auf Flexibilität und Anpassungsbereitschaft abzielt, und einem ursprünglichen Bildungsverständnis, dem es insbesondere um die Befähigung zu Autonomie, Wissen sowie Ästhetik und damit um Gestaltungsmöglichkeiten des eigenen Lebens geht. Zusammen betrachtet forcieren Humankapital, Employability und Lebenslanges Lernen eine Betrachtungsweise von Bildung, die einseitig auf Nützlichkeit, Verwertbarkeit und Anpassung abstellt. Aus Momenten der Bildungsvergessenheit resultiert eine verdinglichte Bildung, die vielfach mit einer verdinglichten Haltung verbunden ist.

4.3 Verdinglichte Bildung, verdinglichte Haltung – Zusammenhänge, Auswege

Bisher wurde gezeigt, dass eine verdinglichte Bildung in einem Prozess der verkürzten und einseitigen Betrachtungsweise eines zuvor umfassenden Bildungsverständnisses entsteht, dieses unter bestimmte Zwecke und externe Bestimmungsgrößen stellt und damit schließlich zu einer Bildungsvergessenheit führt. Als Resultat ist verdinglichte Bildung dann inkommensurabel mit der ursprünglichen Lesart von Bildung. Verdinglichte Bildung folgt der Logik des Humankapitals, stellt auf Employability ab und fordert lebenslang die Aktualisierung und Optimierung von Kompetenzen, die am Arbeitsmarkt verwertet werden können. Den im Modus verdinglichter Bildung „sich bildenden Subjekten“ – dies erscheint bereits paradox – wird mit einer verdinglichten Haltung begegnet. Sie werden als verfügbar und mit Blick auf die Rhetorik der Humanressource als formbar betrachtet, ohne die Aspekte eines ursprünglichen Verständnisses von Bildung oder einer anerkennenden Haltung auf emotionaler, rechtlicher und sozial wertschätzender Ebene ausreichend zu berücksichtigen. Die Beziehung zu ihnen wird dem Zweck der Verwertbarkeit und Nützlichkeit unterstellt, der über externe Bestimmungsgrößen zudem messbar und vergleichbar gemacht wird.

Verdinglichte Bildung führt darüber hinaus zu einer Selbstverdinglichung, wenn mit einem ausufernden Kompetenzbegriff jegliche subjektiven Dispositionen, Wünsche, Bedürfnisse und Fähigkeiten als steuerbare Kompetenzen gefasst und als permanent anpassbar gesehen werden. Hier ist erneut auf die emotionssoziologischen Arbeiten von Hochschild und Ilouz zu verweisen, die den Zwang zu einem funktionalen Umgang mit den eigenen Emotionen in der Arbeitswelt kritisieren.

Verdinglichte Bildung und eine verdinglichte Haltung gehen also vielfach ineinander auf. Demgegenüber stellt eine genuine, umfassende Lesart von Bildung das genaue Gegenteil von Verdinglichung dar. Während Bildung zu einer Autonomie des Handelns im Sinne von Selbstbestimmung, zu einer Autonomie des Wollens im Sinne eines reflektierten Selbstverhältnisses sowie zu einer Autonomie des Meinens befähigt (vgl. 3.2.2), geht mit einer verdinglichten, auf bestimmte Zwecke oder nach externen Bestimmungsgrößen ausgerichteten Haltung zu anderen, zu sich selbst oder zur Umwelt eine Beschneidung von Autonomie einher, da Handlungsalternativen ausgeblendet werden. „Nur wenn Akteure beispielsweise ihre eigene konstitutive Rolle für das Bestehen einer sozialen Institution erkennen und anerkennen, wird die Verfügbarkeit von bestimmten Handlungsoptionen für sie praktisch zugänglich“ (Stahl 2013, 427). Dieses Erkennen und Anerkennen muss durch Bildung ermöglicht und gefördert werden.

Für die im Bildungssystem Tätigen ist es zentral, ihre eigene Bedingtheit und ihre mögliche Rolle als Zulieferer einer verdinglichten Bildung zu erkennen. Es bedarf einer kritischen Reflexion der pädagogischen Bemühungen: „Führen sie zu einer vielseitigen Entwicklung der Persönlichkeit oder nicht lediglich zur vorweggenommenen Eingliederung“ (Giesecke 2005, 388) im Zeichen verdinglichter Bildung? Pädagogen müssen sich „[s]elbst über ihre Instrumentalisierung als Vehikel der Reproduktion defizitärer gesellschaftlicher Verhältnisse bewusst werden“ (Ribolits 2007, 8). Pädagogik muss „auf dem Hintergrund ihres gesellschaftlich legitimierten Selbstverständnisses der Zweckfreiheit“ (Obermaier 2008, 922) Erwartungen oder Zwängen in kritischer Distanz und mit einem eigenen fachtheoretischen Zugang begegnen. In einem solchen – typischerweise als kritisch-emanzipatorisch beschriebenen – Reflexionsprozess gilt es die besagten Chiffren offen zu legen, angefangen bei der rhetorischen Rahmung verdinglichter Bildung im Begriff der Wissensgesellschaft über die meist unzureichend fundierte Forderung nach Kompetenzen bis hin zu der Logik von Humankapital, Employability und Lebenslangem Lernen. Es bedarf einer Rückbesinnung auf das, was Bildung ursprünglich meint, einer Reform ihrer normativen und semantischen Ausrichtung. Reform wird dabei nicht, wie vielfach in der

gegenwärtigen Bildungsdiskussion und zum Leidwesen des Schulsystems, als ein „alles beherrschende[r] Modus eines besinnungslosen Immerweiter“ (Liessmann 2012, 162) verstanden, sondern im etymologisch eigentlichen Sinne, nämlich als das Zurückbringen von etwas in seine ursprüngliche Form. Eine solche Rückbesinnung auf eine ursprüngliche, umfassende Bildung, die auf Reflexion abhebt, steht einer verdinglichten Bildung, der es um Flexibilität geht, diametral entgegen. Während es in einem Modus der Bildungsvergessenheit um ein „kompetentes Können“ geht, also hauptsächlich die subjektive Funktionsfähigkeit für einen bestimmten Zweck fokussiert wird, stellt ein genuines Bildungsverständnis Aspekte der Autonomie, des Wissens und der Ästhetik in den Vordergrund, die sich auch mit einer Sorge und Involviertheit in Bezug setzen lassen (vgl. 2.3.1):

„Die Sorge um die endliche Lebenszeit, um das Zusammenleben und um Gerechtigkeit, die Sorge darum, was wahr ist, was mit welchen Gründen gewusst werden kann, sie enthält den richtigen Umgang mit den Begierden, der Lust und dem Körper, sie [bezieht] sich auch auf die Ernährung, auf die Pflege der Freundschaften, um das richtige Wirtschaften und die richtige Lebensplanung“ (Dörpinghaus 2009, 6).

Ein umfassender Bildungsbegriff befähigt zu einer sorgenden Haltung. Er folgt nicht einseitig einem Primat des Könnens und der Funktionsfähigkeit, sondern stellt auf ein autonomes und verantwortungsvolles Handeln, Wollen und Meinen ab, auf ein reflektiertes Wissen und eine ästhetische Wertschätzung. Weitergehende Ausgestaltungen eines solchen umfassenden Verständnisses von Bildung existieren in vielfältiger Form⁷⁷. Sie heben schließlich auch die politische Dimension von Bildung hervor. „Eine politische Ordnung, in der sich alle wechselseitig als Gleiche respektieren, [...] lässt sich nur durch eine Form von Bildung realisieren, die *mehr* ist als Förderung nützlicher Kompetenzen [Hervorhebung i.O.; T.H.]“ (Giesinger 2013, 4).

Ein ursprünglicher, aspektreicher Bildungsbegriff tangiert die Beziehung von Subjekten zu sich selbst, zu anderen und zu ihrer Umwelt. Er befähigt zu Autonomie, Wissen und Ästhetik und fördert ferner eine anerkennende Haltung, welche mit Sorge und Involviertheit assoziiert wird. Er wehrt sich gegen einen Modus der Verdinglichung in Passivität, Teil-

⁷⁷ So verweist zum Beispiel Klafki mit Rückgriff auf ausgewählte Klassiker – Humboldt: „die Entfaltung aller menschlichen Kräfte“, Pestalozzi: „Bildung von Kopf, Herz und Hand“, Herbart: „Bildung der Vielseitigkeit des Interesses“ – auf die Mehrdimensionalität des Bildungsbegriffs (vgl. Klafki 2007, 15ff.). Für Klafki muss Bildung die Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit hervorbringen, alle uns heute erkennbaren menschlichen Fähigkeiten miteinbeziehen und zu einer kritischen, politischen Auseinandersetzung mit der uns umgebenden Welt befähigen (vgl. ebd., 40). Ein ähnlich breites, mehrdimensionales Bildungsverständnis findet sich bei Peter Bieri (2012) und Robert Spaemann (2012). Mit vielen Überschneidungen benennen beide Autoren unter anderem Bildung als Weltorientierung, als Aufklärung, als historisches Bewusstsein, als Artikuliertheit, als Selbsterkenntnis, als Selbstbestimmung, als moralische Sensibilität, als poetische Erfahrung, als Leidenschaftlichkeit, als Genussfähigkeit und Konsumdistanziertheit, als Urteilsfähigkeit und als Leidenschaftlichkeit (vgl. Bieri 2012, Spaemann 2012).

nahmslosigkeit und Kontemplation und geht kritisch mit sich verselbstständigenden Zwängen, Zwecken und Ideologien um. Während ein Bildungsbegriff im Modus der Bildungsvergessenheit zu einer verdinglichten Bildung verkürzt wird und Verdinglichung vorantreibt, ist die Rückbesinnung auf dessen genuine Form das genaue Gegenteil.

5 Schlussbetrachtung

Mit der Erörterung der Relevanz von Honneths Verdinglichungsbegriff für die gegenwärtige Bildungsdiskussion wurde in der vorliegenden Arbeit die These verfolgt, dass pathologische Momente des Sozialen unter anderem in einer Lesart von Bildung begründet liegen, die als verdinglichte Bildung zu bezeichnen ist. Verdinglichte Bildung wurde als kritikwürdige Verkürzung eines vormals umfassenden Bildungsbegriffs ausgewiesen, der wieder stärker in den Mittelpunkt pädagogischen Handelns und dazugehöriger Diskurse gerückt werden muss. Abschließend werden nun die zentralen Erkenntnisse resümiert.

Die vorliegende Arbeit hat ihren Ausgangspunkt in der Sozialphilosophie Honneths genommen, die eine normative Analyse sozialer Pathologien zum Ziel hat, also Mechanismen und Praxen erörtert, die ein gutes Leben behindern. Die Analyse solcher Pathologien des Sozialen benötigt einen normativen Maßstab, der als „Vorstellung von Normalität“ (Honneth 2012a, 57) das konkrete Andere der pathologischen Strukturen und Momente benennt. Für Honneth, der einem moderaten Perfektionismus folgt, ist ein solcher Maßstab im Begriff der Anerkennung aufgehoben. Anerkennung stellt die zentrale Ermöglichungsbedingung von Selbstverwirklichung im Horizont eines guten Lebens dar und ist auf drei Ebenen zu spezifizieren: als Anerkennungsform der Liebe (1), in der sich Selbstvertrauen herausbildet, des Rechts (2), welches in der Betonung der Menschenwürde und der gleichen Grundrechte aller Subjekte zu Selbstachtung führt sowie der sozialen Wertschätzung (3), nach der die einzelnen Subjekte gemäß ihren erbrachten Leistungen anerkannt werden und so zu Selbstschätzung gelangen. Der Vollzug der Anerkennung auf den drei Ebenen ist konstitutiv und kontributiv für die Subjektwerdung und eine gelingende menschliche Praxis. Wird Anerkennung auf einer der Ebenen vorenthalten, beschneidet dies die Ermöglichung eines guten Lebens. Die Strukturen und Momente, von denen eine solche Missachtung ausgeht, sind als Pathologien des Sozialen zu bezeichnen.

Als „zentrale Gesellschaftspathologie der Moderne“ (Ferrara 2009, 42) ist der Verdinglichungsbegriff in das Zentrum dieser Arbeit gerückt. Verdinglichung meint, dass etwas als Ding behandelt wird, was kein Ding ist und damit bestimmte wertschätzende und anerkennende Aspekte im Umgang mit dem eigentlichen Nicht-Ding verloren gehen. Wird etwas verdinglicht, wird es als verfügbar und steuerbar wahrgenommen, je nachdem, was externe Erfordernisse verlangen. Die kritische Analyse einer solchen Betrachtungsweise sowie die entsprechende Benennung als Verdinglichung ermöglichen demgegenüber einen ersten Schritt, wieder zu anerkennungssensitiven Bezügen zu gelangen – Verdinglichungskritik ist emanzipierend.

Für eine neue Aktualität des in der frühen marxistischen Theorie beheimateten Verdinglichungsbegriffs sprechen die implizite Behandlung dieses Degenerationsphänomens in ästhetischen Erzeugnissen wie literarischen Werken (Jelinek, Shteyngart), aber auch die Thematisierung in der Emotionssoziologie (Hochschild, Illouz) und Moralphilosophie (Nussbaum) sowie die Vorgehensweisen der Hirnforschung. Mit Honneths Lesart von Verdinglichung findet zudem eine Erneuerung der Kritik statt, die nicht ausschließlich auf den Fetischismus des Warentauschs rekurriert.

Honneths Verdinglichungsbegriff als eine in Anschluss an Lukács neu verortete Kritik gesellschaftlicher Zustände thematisiert eine verfehlte Form der Beziehung von Subjekten zu anderen (intersubjektiv), zu sich selbst (intrasubjektiv) und zur Umwelt (objektiv). Das im Modus der Verdinglichung von Kontemplation und Teilnahmslosigkeit geprägte passive Verhalten – es gleicht dem Verhalten eines einflusslosen Zuschauers, der distanziert beobachtet – lässt auf eine Vergessenheit von Anerkennung schließen, die in einer wertschätzenden Praxis ausgehend von Sorge und Involviertheit einmal vorrangig gegeben war. Diese Anerkennungsvergessenheit begründet sich in Momenten der einseitigen Wahrnehmung auf intersubjektiver, intrasubjektiver oder objektiver Ebene, wenn ein Zweck sich gegenüber seinem Entstehungskontext verselbstständigt oder bestimmte Denkschemata als externe Bestimmungsgrößen zu einer selektiven Tatsacheninterpretation führen. Die daraus folgende Minderung oder eben Vergessenheit der normativen Anerkennungsformen (Liebe, Recht, soziale Wertschätzung) führt zu einer Verdinglichung auf drei Ebenen: Intersubjektive Verdinglichung (1) zeigt sich beispielsweise in ausnutzenden Arbeitsverhältnissen (Modern Slavery), aber auch in Entgrenzungsphänomenen und überbordenden Ansprüchen von Erwerbsarbeit. In Momenten organisierter Selbstverwirklichung hängt, so konnte gezeigt werden, eine intersubjektive Verdinglichung zudem mit einer intrasubjektiven Verdinglichung (2) zusammen. Letztere ist von der Annahme der möglichen Verfügbarkeit und Steuerbarkeit jeglicher subjektiver Dispositionen, Emotionen und Bedürfnisse geprägt. Eine solche Selbstverdinglichung folgt dem Imperativ flexibler Anpassung und Selbstdarstellung und steht einem auf Selbstsorge ausgerichteten expressiven Selbstverhältnis, das eigene Wünsche als genuin artikulationswürdig anerkennt, diametral entgegen. Als dritte Form tritt objektive Verdinglichung (3) hinzu. Unter der Dominanz instrumenteller Interessen an der natürlichen, kulturellen oder gegenständlichen Umwelt gehen mit einer verdinglichten Haltung auf der objektiven Ebene Bedeutungsaspekte für Orte oder Gegenstände verloren, die in Erfahrungen, Geschichte oder Kultur begründet vormals vorhanden waren.

Die Analyse der drei Formen von Verdinglichung als Pathologien des Sozialen veranlasst zu hinterfragen, welche Strukturen und Mechanismen eine Tendenz der Anerkennungsvergessenheit und somit Verdinglichung ermöglichen und verstetigen. Der Ausgangsthese dieser Arbeit folgend, muss dazu ein verkürztes Verständnis von Bildung kritisch betrachtet werden, das als verdinglichte Bildung zu bezeichnen ist. Analog zu den Ausführungen Honneths zur Anerkennung als normativer Maßstab einer sozialphilosophischen Verdinglichungskritik, bedarf es dazu allerdings zunächst einer Auseinandersetzung mit dem Bildungsbegriff selbst, um eine normative Grundlage zu entwickeln, von der aus sich eine degenerierte Form von Bildung, nämlich verdinglichte Bildung, kritisieren lässt. Eine Auseinandersetzung mit Bildung benötigt wiederum eine Rahmung durch gesellschaftstheoretische Annahmen, um die gegenwärtigen Bedingungen aufzuzeigen, unter denen Bildung sich konkretisiert.

Mit Baumans Ausführungen zur „Flüchtigen Moderne“ (2003) wurde eine zeitdiagnostische Beobachtung der gesellschaftlichen Verfasstheit angeführt, deren Impetus vergleichbar zu den Arbeiten Honneths ist: Es geht darum, jene Strukturen kritisch zu analysieren, die ein gutes Leben behindern. Baumans flüchtige Moderne ist von der Verflüssigung starrer Ordnungen geprägt, von Deregulations-, Liberalisierungs- und Flexibilisierungsprozessen sowie einer fortschreitenden Marktexpansion in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen und Teilsystemen. Für die Subjekte besteht in dem „unternehmerischen Selbst“ das normative Menschenbild der flüchtigen Moderne, sie müssen einer individuellen Selbstkonstruktion ohne Ziel nachgehen, dabei flexibel bleiben, projektorientiert und eigenverantwortlich agieren. Mit einem Zwang zur permanenten Selbstoptimierung und Anpassungsbereitschaft sind sie mit einem episodenhaften Leben konfrontiert, das nur wenig Beständigkeit im Sinne längerfristiger Bindungen (an Orte, aber auch Subjekte) bietet. Statt Sicherheit und Geborgenheit wird „Fitness“ zum zentralen Thema im Leben des unternehmerisch Handelnden. Es liegt in der Eigenverantwortung der Subjekte, immer „fit“ zu sein, auch wenn nicht genau geklärt ist, für was genau sie fit zu sein haben. Jene, die nicht mithalten können, sind der Gefahr ausgesetzt, als überflüssig bezeichnet zu werden – ein Stigma, das in der flüchtigen Moderne dafür steht, dass die Partizipation am Konsum, als kritikwürdige Verkürzung eines Verständnisses von Selbst- und Mitbestimmung, nicht mehr möglich ist.

Die Verflüssigungsprozesse der flüchtigen Moderne sowie ihr Imperativ zum unternehmerischen Handeln bergen für ein umfassendes Bildungsverständnis die Gefahr, zu einer Form verdinglichter Bildung verkürzt zu werden. In einer ursprünglichen Lesart wird Bil-

dung als nicht abschließbarer, andauernder Prozess verstanden, der sich nicht auf Ausbildung oder reinen Wissenserwerb reduzieren lässt. Bildung ist sowohl ein eigenständiger, eigenlogischer Selbstentwicklungsprozess im Sinne einer Hervorbringung von Persönlichkeit als auch ein Welterschließungsprozess im Sinne einer Aneignung mentalitätsgeschichtlicher, historischer und kultureller Aspekte. Im Vordergrund steht dabei die Befähigung zur Autonomie des Subjekts in drei Dimensionen: Die Autonomie des Handelns (1) hebt auf die Abwesenheit von Zwängen und damit auf Selbstbestimmung sowie Handlungsalternativen ab. Die Autonomie des Wollens (2) bedarf einer Reflexion eigener Wünsche, Bedürfnisse und Ziele, um in keiner organisierten Selbstverwirklichung und damit Selbstverdinglichung aufzulaufen. Die Autonomie des Meinens (3) zielt schließlich auf die Unabhängigkeit von Wissensansprüchen, und damit auf eine Befähigung zu einer kritischen und reflektierten Urteilsfähigkeit. In der Ermöglichung wertvoller Erfahrungen begründet, hebt Bildung neben der Steigerung von Autonomie ebenso auf den Erwerb von Wissen sowie die Befähigung zur ästhetischen Wertschätzung ab.

In scharfer Abgrenzung dazu konstituiert sich ein verkürztes, kritikwürdiges Bildungsverständnis in Form verdinglichter Bildung. Verdinglichte Bildung ist einseitig auf Forderungen nach Flexibilität und Anpassungsbereitschaft fokussiert, stellt Nützlichkeit und Zweckdienlichkeit in den Vordergrund und fördert eine beobachtende, kalkulatorische, verdinglichte Haltung der Subjekte. Mit dem Begriff der „Wissensgesellschaft“, der eher als eine „durch unermüdliche Repetition in einen Gemeinplatz verwandelte These“ (Moldaschl 2012, 12f.) zu verhandeln ist, erhält verdinglichte Bildung eine rhetorische Rahmung, in der argumentiert wird, Wissen sei *der* zentrale Produktionsfaktor der Gegenwart. Dass das Wissen in der flüchtigen Moderne nach der Logik verdinglichter Bildung, die sich permanent externen Zwecken anpasst, wenig beständig ist und zudem nur in der Verfügbarkeit für einen bestimmten Kontext, für Anforderungen des Arbeitsmarkts im Sinne einer permanenten „Employability“ zählt, bleibt unberücksichtigt. Die rhetorische Rahmung durch die Chiffre Wissensgesellschaft legt vielmehr offen, dass es nicht um den inhärenten Wert des Wissens an sich oder die Ermöglichung wertvoller Erfahrungen geht, sondern um dessen Passgenauigkeit. Die Logik verdinglichter Bildung ist inkommensurabel mit einem ursprünglichen Verständnis von Bildung – während es Bildung auch um Reflexion geht, zielt verdinglichte Bildung auf Flexibilität und Nützlichkeit ab.

Analog zu Honneths Begriff der Anerkennungsvergessenheit begründet sich verdinglichte Bildung in einer „Bildungsvergessenheit“. Letztere beschreibt das Vergessen bzw. das Verdrängen eines genuinen Bildungsverständnisses mittels normativer Verschiebungen

und semantischer Umdeutungen. So wird mit dem Kompetenzbegriff ein Terminus verdinglichter Bildung angeführt, der multidisziplinär verortet und nicht einheitlich definiert ist. Er hat die Tendenz, hochgradig funktionalistisch und instrumentell auszufallen. Bei Kompetenzen gilt das Primat des Könnens, es zählt schnelles, abrufbares und routiniertes Handeln. Im Horizont hoher Flexibilität und Zweckdienlichkeit von verdinglichter Bildung vollzieht sich die Kompetenzaneignung als eine Anpassungsleistung ohne emanzipatorischen Horizont, ohne die Möglichkeit, das Vorfindbare als veränderbar wahrzunehmen oder die normative Kraft des Faktischen zu durchbrechen. Stattdessen wird auf die Messbarkeit und punktuelle Leistungserfassung durch Kompetenzen rekurriert, mit welchen verortet werden kann, ob ein Subjekt für eine bestimmte Anwendung kompetent ist oder nicht.

Im Modus verdinglichter Bildung werden der Bildungsprozess somit auf messbare Leistungen und die Sich-Bildenden zu Trägern verwertbarer Kompetenzen reduziert. Mit dem Begriff des „Humankapitals“ wird zudem angeführt, dass die Kompetenzen gewinnbringend und marktförmig zugerichtet sein sollen. Es bedarf einer bestmöglichen „Employability“, einer ständigen, lebenslangen Selbstoptimierung und Aktualisierung von Kompetenzen unter Beobachtung des Arbeitsmarkts – begründet nicht in einer Selbstzweckhaftigkeit oder der Ermöglichung einer freien Praxis, sondern in einer Verwertbarkeit für externe Zwecke und einer Praxis der Ein- und Unterordnung. Verdinglichte Bildung ist als Vorbereitung auf ein anpassungsfähiges Leben zu verstehen und kommt dabei ohne die Benennung emanzipatorischer Momente oder autonomer Gestaltungsmöglichkeiten des eigenen Lebens aus. Vielmehr führt verdinglichte Bildung zu einer verdinglichten Haltung, nach der die Beziehung zu anderen Subjekten, zu sich selbst und zur Umwelt den Zwecken der Verwertbarkeit und Nützlichkeit unterstellt wird. Während eine genuine Bildung Autonomie ermöglicht und steigert, beschneidet verdinglichte Bildung diese.

An einem verkürzten Bildungsverständnis kann mit der Kategorie der Verdinglichung somit eine Kritik geübt werden, die aufzeigt, wie sich semantische Verschiebungen und normative Umdeutungen im Sinne einer Bildungsvergessenheit vollziehen und welche Folgen dies für den Umgang der Subjekte untereinander, mit sich selbst und der Umwelt hat. Gleichzeitig kann mittels einer Rückbesinnung auf die Selbstzweckhaftigkeit darauf verwiesen werden, dass ein genuines Bildungsverständnis solchen verdinglichten Momenten entgegensteht, wenn die Befähigung zu Autonomie, Wissen und Ästhetik und damit ferner auch zu einer anerkennenden Haltung in Sorge und Involviertheit wieder stärker in den Vordergrund gerückt wird. Mit dem Begriff der Verdinglichung können pathologische

Strukturen und Mechanismen kritisiert werden, in denen Bildung entweder als verdinglichte Bildung eine hervorbringende, affirmierende und verstärkende Rolle oder als umfassende Bildung eine kritische und emanzipatorische Rolle spielt. Wie nur allzu oft, gilt es in diesem politischen Terrain aufzudecken, von welchem Standpunkt aus die Selbstvergewisserung und Reflexion des Bildungsverständnisses stattfindet und Hinweise darauf zu geben, wo die Deutungsmacht eigentlich liegen sollte.

Literaturverzeichnis

- Adorno, Theodor W. (2001): *Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben.* Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Antonovsky, Aaron (1997): *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit.* Tübingen: dgvt-Verlag
- Aristoteles (1989): *Politik. Schriften zur Staatstheorie.* Übersetzt und herausgegeben von Franz F. Schwarz. Stuttgart: Reclam
- Assmann, Aleida (2001): *Die Zukunft der Bildung.* In: Teufel, Erwin (Hg.): *Von der Risikogesellschaft zur Chancengesellschaft.* Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 45 – 58
- Basaure, Mauro/ Reemtsma, Jan Philipp/ Willig, Rasmus (Hg.) (2009): *Erneuerung der Kritik. Axel Honneth im Gespräch.* Frankfurt, New York: Campus Verlag
- Bauman, Zygmunt (2003): *Flüchtige Moderne.* Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Bauman, Zygmunt (2005): *Verworfenes Leben. Die Ausgegrenzten der Moderne.* Hamburg: Hamburger Edition
- Bauman, Zygmunt (2012): *On Education. Conversations with Riccardo Mazzeo.* Cambridge: Polity Press
- Beck, Ulrich (1986): *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne.* Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag
- Benner, Dietrich/ Brüggem, Friedhelm (2004): *Bildsamkeit/Bildung.* In: Benner, Dietrich/ Oelkers, Jürgen (Hg.): *Historisches Wörterbuch der Pädagogik.* Weinheim und Basel: Beltz, S. 174 – 215
- Benner, Dietrich/ Brüggem, Friedhelm (2008): *Bildung – Theorie der Menschenbildung.* In: Mertens, Gerhard/ Frost, Ursula/ Böhm, Winfried/ Ladenthin, Volker (Hg.): *Handbuch der Erziehungswissenschaft. Band I. Grundlagen. Allgemeine Erziehungswissenschaft.* Paderborn, München, Wien, Zürich: Ferdinand Schöningh, S. 209 – 226
- Berger, Peter L./ Luckmann, Thomas (2013): *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie.* Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag
- Bernard, Andreas (2012): *Die Königin aller Wissenschaften?* In: *Süddeutsche Zeitung Magazin*, 35/2012. Publikation online: <http://sz-magazin.sueddeutsche.de/texte/anzeigen/38063/Die-Koenigin-aller-Wissenschaften> (Zugriff: 17.09.2014)
- Beyer, Jürgen (2013): *Eva Illouz: Gefühle in Zeiten des Kapitalismus.* In: Senge, Konstanze/ Schützeichel, Rainer (Hg.): *Hauptwerke der Emotionssoziologie.* Wiesbaden: Springer VS, S. 176 – 180
- Bieri, Peter (2012): *Wie wäre es gebildet zu sein?* In: Hastedt, Heiner (Hg.): *Was ist Bildung? Eine Textanthologie.* Stuttgart: Reclam. S. 228 – 240

- Bildungsdirektion Kanton Zürich (2014): Kompetenzorientiert unterrichten. Einblicke. Publikation online: http://www.phzh.ch/Documents/phzh.ch/Kompetenzorientierter_Unterricht/Webversion_Broschuere_Kompetenzorientiert_unterrichten.pdf (Zugriff: 26.10.2014)
- Bittlingmayer, Uwe H. (2001): „Spätkapitalismus“ oder „Wissensgesellschaft“? In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 36/2001, S. 15 – 22
- Böhnisch, Lothar/ Schröder, Wolfgang (2001): *Pädagogik und Arbeitsgesellschaft. Historische Grundlagen und theoretische Ansätze für eine sozialpolitisch reflexive Pädagogik*. Weinheim und München: Juventa Verlag
- Böhnisch, Lothar/ Schröder, Wolfgang (2007): *Politische Pädagogik. Eine problemorientierte Einführung*. Weinheim und München: Juventa Verlag
- Bohnsack, Fritz (2003): John Dewey (1859-1952). In: Tenorth, Heinz-Elmar: *Klassiker der Pädagogik 2. Von John Dewey bis Paulo Freire*. München: C.H. Beck, S. 44 – 59
- Boltanski, Luc/ Chiapello, Ève (2010): Die Arbeit der Kritik und der normative Wandel. In: Menke, Christoph/ Rebentisch, Juliane (Hg.): *Kreation und Depression. Freiheit im gegenwärtigen Kapitalismus*. Berlin: Kulturverlag Kadmos, S. 18 – 37
- Bourdieu, Pierre/ Passeron, Jean-Claude (1971): *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Ernst Klett
- Bröckling, Ulrich (2008): Vorwort. In: Dzierzbicka, Agnieszka/ Schirlbauer, Alfred (Hg.): *Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Zertifizierung*. Wien: Löcker, S. 7 – 9
- Bröckling, Ulrich (2013): *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Brückner, Margrit (2011): Care – Sorgen als sozialpolitische Aufgabe und als soziale Praxis. In: Otto, Hans-Uwe / Thiersch, Hans (Hg.): *Handbuch Soziale Arbeit*. 4., völlig neu bearbeitete Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 207 – 213
- Chan, Joseph (2000): Legitimacy, Unanimity and Perfectionism. In: *Philosophy & Public Affairs*, Volume 29 (1), S. 5 – 42
- Chari, Anita (2010): Toward a political critique of reification: Lukács, Honneth and the aims of critical theory. In: *Philosophy and Social Criticism*, Volume 36 (5), S. 587 – 606
- Colla, Herbert E. (2014): Überlegungen zur personalen Dimension bei der Erziehung am anderen Ort – das Ortshandeln. In: *Zeitschrift für Sozialpädagogik*, 12. Jg., Heft 2, S. 165 – 189

- Colla, Herbert E./ Krüger, Tim (2013): Der pädagogische Bezug – ein Beitrag zum sozialpädagogischen Können. In: Blaha, Kathrin/ Meyer, Christine/ Colla, Herbert/ Müller-Teusler, Stefan (Hg.): Die Person als Organon in der Sozialen Arbeit. Erzieherpersönlichkeit und qualifiziertes Handeln. Wiesbaden: Springer VS, S. 19 – 53
- Crouch, Colin (2008): Postdemokratie. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Demtröder, Bert/ Kallhoff, Angela/ Jömann, Norbert/ Mühlenberg, Sascha/ Schmidt, Ina/ Suhm, Christian (2004): Selbstverwirklichung als Diagnosekriterium für Sozialpathologien? Zur Verbindung von Sozialphilosophie und Demokratietheorie bei Axel Honneth. In: Halbig, Christoph/ Quante, Michael (Hg.): Axel Honneth: Sozialphilosophie zwischen Kritik und Anerkennung. Münster: LIT Verlag, S. 73 – 79
- de Montaigne, Michel (1580/2008): Über die Freundschaft. Ausgewählte Essays. Frankfurt am Main und Leipzig: Insel Verlag
- Dewey, John (1963): Erfahrung und Erziehung. In: Dewey, John/ Correll, Werner (Hg.): Reform des Erziehungsdenkens. Weinheim: Beltz, S. 27 – 99
- Dörpinghaus, Andreas (2009): Bildung. Plädoyer wider die Verdummung. In: Forschung & Lehre Supplement, 09/2009, S. 3 – 14
- Dörpinghaus, Andreas (2014): Post-Bildung. Vom Unort der Wissenschaft. In: Forschung & Lehre, 21. Jg., Heft 7, S. 540 – 543
- Ehrenberg, Alain (2008): Das erschöpfte Selbst. Depression und Gesellschaft in der Gegenwart. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Elias, Norbert/ Scotson, John L. (1990): Etablierte und Außenseiter. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Erdsiek-Rave, Ute/ John-Ohnesorg, Marei (2012): Bildungskanon heute. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung
- Erpenbeck, John/ von Rosenstiel, Lutz (2007): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart: Schäffer-Poeschel
- Ferrara, Alessandro (2009): Das Gold im Gestein. Verdinglichung und Anerkennung. In: Forst, Rainer/ Hartmann, Martin/ Jaeggi, Rahel/ Saar, Martin (Hg.): Sozialphilosophie und Kritik. Axel Honneth zum 60. Geburtstag. Frankfurt am Main: Suhrkamp: 40 – 63
- Foster, Roger (2011): An Adornian Theory of Recognition? A Critical Response to Axel Honneth's Reification: A New Look at an Old Idea. In: International Journal of Philosophical Studies, Volume 19 (2), S. 255 – 256
- Fraser, Nancy/ Honneth, Axel (2003): Umverteilung oder Anerkennung? Eine politisch-philosophische Kontroverse. Frankfurt am Main: Suhrkamp

- Frehe, Hardy (2012): Baumans Soziologie der flüchtigen Moderne. In: Tiberius, Victor (Hg.): Zukunftsgenese. Theorien des zukünftigen Wandels. Wiesbaden: Springer VS, S. 91 – 105
- Freytag, Tatjana (2013): Bildungsstandards. In: Glossar Ökonomisierung von Bildung. Publikation online: <http://www.gloeb.de/index.php?title=Bildungsstandards> (Zugriff: 15.10.2014)
- Frost, Ursula (2008): Bildung als pädagogischer Grundbegriff. In: Mertens, Gerhard/ Frost, Ursula/ Böhm, Winfried/ Ladenthin, Volker (Hg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft. Band I. Grundlagen. Allgemeine Erziehungswissenschaft. Paderborn, München, Wien, Zürich: Ferdinand Schöningh, S. 297 – 311
- Giesecke, Hermann (2005): „Humankapital“ als Bildungsziel? Grenzen ökonomischen Denkens für das pädagogische Handeln. In: Neue Sammlung, 45. Jg., Heft 3, S. 377 – 389
- Giesecke, Hermann (2008): Bildung. In: Kreft, Dieter/ Mielenz, Ingrid (Hg.): Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 6., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Weinheim und München: Juventa, S. 182 – 184
- Giesinger, Johannes (2013): Wie lässt sich Bildung rechtfertigen? Gastvortrag an der Katholischen Universität Eichstätt. Publikation online: http://www.erziehungsphilosophie.ch/vortraege/Giesinger_VortragEichst%C3%A4tt.pdf (Zugriff: 29.09.2014)
- Goffman, Erving (1967): Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Goffman, Erving (1973): Asyl. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Graupe, Silja (2012): Humankapital. Wie der ökonomische Imperialismus das Denken über Bildung bestimmt. In: Deutscher Lehrerverband (Hg.): Wozu Bildungsökonomie? Fachtagung 2011. Berlin: Deutscher Lehrerverband, S. 35 – 50
- Gruschka, Andreas (2006): Bildungsstandards oder das Versprechen, Bildungstheorie in empirischer Bildungsforschung aufzuheben. In: Frost, Ursula (Hg.): Unternehmen Bildung. Die Frankfurter Einsprüche und kontroverse Positionen zur aktuellen Bildungsreform. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 140 – 158
- Gunia, Jürgen (2012): Kompetenz. Versuch einer genealogischen Ideologiekritik. In: Textpraxis 4. Digitales Journal für Philologie. Publikation online: <http://www.uni-muenster.de/Textpraxis/sites/default/files/beitraege/juergen-gunia-kompetenz.pdf> (Zugriff: 26.10.2014)
- Habermas, Jürgen (2009): Arbeit, Liebe, Anerkennung. Der Philosoph Axel Honneth wird 60. Eine Gedankenreise von Marx zu Hegel nach Frankfurt und wieder zurück. ZEIT online: <http://www.zeit.de/2009/30/Philosoph-Honneth> (Zugriff: 03.10.2014)

- Hartmann, Michael (2007): *Eliten und Macht in Europa. Ein internationaler Vergleich.* Frankfurt am Main: Campus
- Hasler, Felix (2014): *Neuromythologie. Eine Streitschrift gegen die Deutungsmacht der Hirnforschung.* Bielefeld: transcript
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1802-03/1974): *System der Sittlichkeit.* In: Ders. (1974): *Frühe politische Systeme.* Frankfurt am Main, Berlin, Wien: Ullstein, S. 15 – 102
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1821/1970): *Grundlinien der Philosophie des Rechts.* Werke Bd. 7. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1830/1970): *Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften im Grundrisse.* Werke Bd. 10. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Heidegger, Martin (1978): *Der Ursprung des Kunstwerkes.* Stuttgart: Reclam
- Heite, Catrin (2011): *Anerkennung.* In: Otto, Hans-Uwe/ Thiersch, Hans (Hg.): *Handbuch Soziale Arbeit.* 4., völlig neu bearbeitete Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 48 – 56
- Heitmeyer, Wilhelm (2012): *Deutsch Zustände. Folge 10.* Berlin: Suhrkamp
- Henning, Christoph (2004a): *Zeug.* In: Ritter, Joachim/ Gründer, Karlfried/ Gabriel, Gottfried (Hg.): *Historisches Wörterbuch der Philosophie.* Band 12. Basel: Schwabe & Co. AG, S. 1316 – 1317
- Henning, Christoph (2004b): *Zuhandenheit/Vorhandenheit.* In: Ritter, Joachim/ Gründer, Karlfried/ Gabriel, Gottfried (Hg.): *Historisches Wörterbuch der Philosophie.* Band 12. Basel: Schwabe & Co. AG, S. 1424 – 1426
- Henning, Christoph (2007): *Verdinglichung als Schlüsselbegriff Kritischer Theorie. Zur Antikritik an Axel Honneths Rekonstruktion.* In: *Berliner Debatte Initial,* 18. Jg., Heft 6, S. 98 – 114
- Henning, Christoph (2009): *Perfektionismus und liberaler Egalitarismus. Ein Versuch ihrer Vermittlung.* In: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie,* 57. Jg., Heft 6, S. 845 – 860
- Henning, Christoph (2012): *Von der Kritik warenförmiger Arbeit zur Apotheose der Marktgesellschaft. Verdinglichung in Marxismus und Anerkennungstheorie.* In: Friesen, Hans/ Lotz, Christian/ Meier, Jakob/ Wolf, Markus (Hg.): *Ding und Verdinglichung. Technik- und Sozialphilosophie nach Heidegger und der Kritischen Theorie.* München: Wilhelm Fink, S. 243 – 271
- Hochschild, Arlie Russell (1990): *Das gekaufte Herz. Zur Kommerzialisierung der Gefühle.* Frankfurt, New York: Campus Verlag
- Höhne, Thomas (2007): *Der Leitbegriff ‚Kompetenz‘ als Mantra neoliberaler Bildungsreformer. Zur Kritik seiner semantischen Weitläufigkeit und inhaltlichen Kurzatmigkeit.* In: Pongratz, Ludwig A./ Reichenbach, Roland/ Wimmer, Michael (Hg.): *Bildung – Wissen – Kompetenz.* Bielefeld: Janus, S. 30 – 43

- Höhne, Thomas (2008): Wissensgesellschaft. In: Dzierzbicka, Agnieszka/ Schirlbauer, Alfred (Hg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Zertifizierung. Wien: Löcker, S. 297 – 305
- Höhne, Thomas/ Karcher, Martin (2013): Kompetenz. In: Glossar Ökonomisierung von Bildung. Publikation online: <http://www.gloeb.de/index.php?title=Kompetenz> (Zugriff: 15.10.2014)
- Hörner, Wolfgang (2010): Bildung. In: Hörner, Wolfgang/ Drinck, Barbara/ Jobst, Solvejg (Hg.): Bildung, Erziehung, Sozialisation. Opladen: Budrich, S. 11 – 74
- Honneth, Axel (1992): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Honneth, Axel (2001): Leiden an Unbestimmtheit. Eine Reaktualisierung der Hegelschen Rechtsphilosophie. Stuttgart: Reclam
- Honneth, Axel (2002): Organisierte Selbstverwirklichung. Paradoxien der Individualisierung. In: Ders. (Hg.): Befreiung aus der Mündigkeit. Paradoxien des gegenwärtigen Kapitalismus. Frankfurt, New York: Campus Verlag, S. 141 – 158
- Honneth, Axel (2003): Unsichtbarkeit. Stationen einer Theorie der Intersubjektivität. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Honneth, Axel (2004a): Anerkennung als Ideologie. Zum Zusammenhang von Moral und Macht. In: Ders. (2010): Das Ich im Wir. Studien zur Anerkennungstheorie. Berlin: Suhrkamp, S. 103 – 130
- Honneth, Axel (2004b): Antworten auf die Beiträge der Kolloquiumsteilnehmer. In: Halbig, Christoph/ Quante, Michael (Hg.): Axel Honneth: Sozialphilosophie zwischen Kritik und Anerkennung. Münster: LIT Verlag, S. 99 – 121
- Honneth, Axel (2004c): Vorwort. In: Ehrenberg, Alain (2004): Das erschöpfte Selbst. Depression und Gesellschaft in der Gegenwart. Frankfurt, New York: Campus Verlag, S. 1 – 3
- Honneth, Axel (2005): Verdinglichung. Eine anerkennungstheoretische Studie. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Honneth, Axel (2007): Eine soziale Pathologie der Vernunft. Zur intellektuellen Erbschaft der Kritischen Theorie. In: Ders. (2007): Pathologien der Vernunft. Geschichte und Gegenwart der Kritischen Theorie. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 28 – 56
- Honneth, Axel (2008): Reification. A New Look at an Old Idea. Oxford: Oxford University Press
- Honneth, Axel (2010): Das Ich im Wir. Studien zur Anerkennungstheorie. Berlin: Suhrkamp
- Honneth, Axel (2011a): Das Recht der Freiheit. Grundriß einer demokratischen Sittlichkeit. Frankfurt am Main: Suhrkamp

- Honneth, Axel (2011b): *Verwilderungen. Kampf um Anerkennung im frühen 21. Jahrhundert*. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 1-2/2011, S. 37 – 45
- Honneth, Axel (2012a): *Pathologien des Sozialen*. In: Ders.: *Das Andere der Gerechtigkeit. Aufsätze zur praktischen Philosophie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 11 – 69
- Honneth, Axel (2012b): *Zwischen Aristoteles und Kant. Skizze einer Moral der Anerkennung*. In: Ders.: *Das Andere der Gerechtigkeit. Aufsätze zur praktischen Philosophie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 171 – 192
- Honneth, Axel (2013): *Verwilderungen des sozialen Konflikts. Anerkennungskämpfe zu Beginn des 21. Jahrhunderts*. In: Honneth, Axel/ Lindemann, Ophelia/ Voswinkel, Stephan (Hg.): *Strukturwandel der Anerkennung. Paradoxien sozialer Integration in der Gegenwart*. Frankfurt, New York: Campus Verlag, S. 17 – 39
- Honneth, Axel/ Boltanski, Luc (2008): *Soziologie der Kritik oder Kritische Theorie? Ein Gespräch mit Robin Celikates*. In: Jaeggi, Rahel/ Wesche, Tilo (Hg.) (2013): *Was ist Kritik?* Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 81 – 114
- Honneth, Axel/ Hartmann, Martin (2004): *Paradoxien der kapitalistischen Modernisierung. Ein Untersuchungsprogramm*. In: Honneth, Axel (2010): *Das Ich im Wir. Studien zur Anerkennungstheorie*. Berlin: Suhrkamp, S. 222 – 248
- Honneth, Axel/ Saar, Martin (2008): *Geschichte der Gegenwart. Michel Foucaults Philosophie der Kritik*. In: Foucault, Michel: *Die Hauptwerke*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 1651 – 1683
- Horkheimer, Max (1952/1985): *Begriff der Bildung*. In: Ders.: *Gesammelte Schriften. Band 8: Vorträge und Aufzeichnungen 1949-1973. 4. Soziologisches. 5. Universität und Studium*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag, S. 409 – 419
- Horkheimer, Max/ Adorno, Theodor W. (1969/2011): *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente*. Frankfurt am Main: S. Fischer
- Illouz, Eva (2007): *Gefühle in Zeiten des Kapitalismus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Jaeggi, Rahel (1999): *Verdinglichung – ein aktueller Begriff?* In: Benschler, Frank/ Jung, Werner (Hg.): *Lukács 1998/99. Jahrbuch der internationalen Georg-Lukács-Gesellschaft*. Paderborn: Institut für Sozialwissenschaft – Lukács Institut, S. 68 – 72
- Jelinek, Elfriede (2004): *Die Klavierspielerin*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag
- Jütten, Timo (2010): *What is Reification? A critique of Axel Honneth*. In: *Inquiry*, Volume 53 (3), 235 – 256
- Junge, Matthias (2006): *Zygmunt Bauman: Soziologie zwischen Moderne und Flüchtiger Moderne*. Wiesbaden: VS Verlag

- Junge, Mathias/ Kron, Thomas (2014): Zur Einleitung: Zygmunt Bauman im Kontext soziologischer Diskurse. In: Junge, Mathias/ Kron, Thomas (Hg.): Zygmunt Bauman. Soziologie zwischen Postmoderne, Ethik und Gegenwartsdiagnose. 3., erweiterte Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 1 – 15
- Jurczyk, Karin/ Schier, Michaela (2007): „Familie als Herstellungsleistung“ in Zeiten der Entgrenzung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 34/2007, S. 10 - 17
- Kant, Immanuel (1786/2008): Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. Stuttgart: Reclam
- Kant, Immanuel (1803/1964): Über Pädagogik. Herausgegeben von D. Friedrich Theodor Rink. In: Ders.: Werke in Sechs Bänden. Band IV. Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik. Wiesbaden: Insel Verlag, S. 691 – 761
- Karsten, Marie-Eleonora (2011): Gender-Mainstreaming in der Sozialpädagogik. In: Otto, Hans-Uwe / Thiersch, Hans (Hg.): Handbuch Soziale Arbeit. 4., völlig neu bearbeitete Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 492 – 498
- Keeley, Brian (2007): Humankapital. Wie Wissen unser Leben bestimmt. OECD Insights. Publikation online: <http://www.oecd-ilibrary.org/content/book/9789264047952-de> (Zugriff: 19.10.2014)
- Klafki, Wolfgang (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim, Basel: Beltz, S. 15 – 81
- Krautz, Jochen (2009): Bildung als Anpassung? Das Kompetenzkonzept im Kontext einer ökonomisierten Bildung. Fromm Forum 13/2009, S. 87 – 100
- Krautz, Jochen (2010): Die Kompetenz des homo oeconomicus. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 3, S. 332 – 345
- Krautz, Jochen (2013): Bildungsreform und Propaganda. Strategien der Durchsetzung eines ökonomistischen Menschenbildes in Bildung und Bildungswesen. In: Frost, Ursula/ Rieger-Ladich, Markus (Hg.): Demokratie setzt aus. Gegen die sanfte Liquidation einer politischen Lebensform. Sonderheft Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 119 – 161
- Koerrenz, Ralf/ Winkler, Michael (2013): Pädagogik. Eine Einführung in Stichworten. Paderborn: Ferdinand Schöningh
- Konersmann, Ralf (2012): Der Philosoph mit der Maske. Michel Foucaults L'ordre du discours. In: Foucault, Michel: Die Ordnung des Diskurses. Aus dem Französischen von Walter Seitter. Mit einem Essay von Ralf Konersmann. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag, S. 51 – 94
- Lenzen, Dieter (1997): Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab? In: Zeitschrift für Pädagogik, 43. Jg., Heft 6, 949 – 968
- Lewis, Michael (2014): Flash Boys. Revolte an der Wall Street. Frankfurt am Main: Campus

- Lichtenstein, Ernst (1971): Bildung. In: Ritter, Joachim/ Gründer, Karlfried/ Gabriel, Gottfried (Hg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Band 1. Basel: Schwabe & Co. AG, S. 921 – 937
- Liebau, Eckart (2008): Pierre Bourdieu (1930-2002). Gesellschaftliche Grundlagen einer rationalen Pädagogik. In: Dollinger, Bernd (Hg.): Klassiker der Pädagogik. Die Bildung der modernen Gesellschaft. 2., durchgesehene Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 353 – 376
- Liessmann, Konrad Paul (2012): Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. München: Piper
- Liessmann, Konrad Paul (2014): Geisterstunde. Die Praxis der Unbildung. Eine Streitschrift. Wien: Paul Zsolnay
- Ludwig, Christian (2013): Anerkennungstheorie als Neuansatz der Kritischen Theorie. In: Ders.: Kritische Theorie und Kapitalismus. Die jüngere Kritische Theorie auf dem Weg zu einer Gesellschaftstheorie. Wiesbaden: Springer VS, S. 265 – 298
- Lukács, Georg (1923): Geschichte und Klassenbewußtsein. Studien über marxistische Dialektik. In: Ders. (1968): Werke. Frühschriften II. Band 2. Neuwied: Luchterhand, S. 161 – 517
- Macey, David (2000): Reification. In: Ders. (Hg.): The Penguin Dictionary of Critical Theory. London: Penguin Books, S. 326 – 327
- Marcelo, Gonçalo (2013): Recognition and Critical Theory today: An interview with Axel Honneth. In: Philosophy and Social Criticism, Volume 39 (2), S. 209 – 221
- Martynkewicz, Wolfgang (2013): Das Zeitalter der Erschöpfung. Die Überforderung des Menschen durch die Moderne. Berlin: Aufbau
- Marx, Karl/ Engels, Friedrich (1848/1995): Das kommunistische Manifest. (Manifest der kommunistischen Partei). Von der Erstausgabe zur Leseausgabe. Trier: Karl-Marx-Haus
- Merton, Robert K. (1968): Social Theory and Social Structure. New York: The Free Press
- Meyer, Kirsten (2011): Bildung. Berlin: de Gruyter
- Moldaschl, Manfred (2012): Mythen der Modernisierung – Arbeit in der Wissensökonomie. In: Priddat, Birger P./ West, Klaus-W. (Hg.): Die Modernität der Industrie. Marburg: Metropolis. Publikation online: https://www.tu-chenitz.de/wirtschaft/bwl9/publikationen/lehrstuhlpapiere/WP_2012_1%20Mythen.pdf (Zugriff: 15.10.2014)
- Neckel, Sighard (2013): Arlie Russell Hochschild: Das gekaufte Herz. Zur Kommerzialisierung der Gefühle. In: Senge, Konstanze/ Schützeichel, Rainer (Hg.): Hauptwerke der Emotionssoziologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 168 – 175

- Neckel, Sighard/ Dröge, Kai (2002): Die Verdienste und ihr Preis: Leistung in der Marktgesellschaft. In: Honneth, Axel (Hg.): Befreiung aus der Mündigkeit. Paradoxien des gegenwärtigen Kapitalismus. Frankfurt, New York: Campus Verlag, S. 93 – 116
- Nietzsche, Friedrich (1878/1967): Menschliches, Allzumenschliches. Ein Buch für freie Geister. Nietzsche Werke. Kritische Gesamtausgabe. Herausgegeben von Giorgio Colli und Mazzino Montinari. Vierte Abteilung, Zweiter Band. Berlin: de Gruyter
- Nietzsche, Friedrich (1886/1968): Jenseits von Gut und Böse. Vorspiel einer Philosophie der Zukunft. Nietzsche Werke. Kritische Gesamtausgabe. Herausgegeben von Giorgio Colli und Mazzino Montinari. Sechste Abteilung, Zweiter Band. Berlin: de Gruyter, S. 1 – 255
- Nietzsche, Friedrich (1887/1968): Zur Genealogie der Moral. Eine Streitschrift. Nietzsche Werke. Kritische Gesamtausgabe. Herausgegeben von Giorgio Colli und Mazzino Montinari. Sechste Abteilung, Zweiter Band. Berlin: de Gruyter, S. 257 – 430
- Nussbaum, Martha C. (1997): Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education. Cambridge, London: Harvard University Press
- Nussbaum, Martha C. (2002): Verdinglichung. In: Dies.: Konstruktion der Liebe, des Begehrens und der Fürsorge. Stuttgart: Reclam, 90 – 162
- Nussbaum, Martha C. (2006): Frontiers of Justice. Disability, Nationality, Species Membership. Cambridge and London: The Belknap Press of Harvard University Press
- Nussbaum, Martha C. (2011): Creating Capabilities. The Human Development Approach. Cambridge and London: The Belknap Press of Harvard University Press
- Obermaier, Michael (2008): Kapitel 5: Ökonomisierung der Bildung. In: Frost, Ursula/ Böhm, Winfried/ Koch, Lutz/ Ladenthin, Volker/ Mertens, Gerhard: Handbuch der Erziehungswissenschaft. Band 1. Grundlagen Allgemeine Erziehungswissenschaft. Paderborn, Wien, München, Zürich: Ferdinand Schöningh, S. 919 – 933
- Orwell, George (2009): 1984. Übersetzt von Michael Walter. Herausgegeben und mit einem Nachwort von Herbert W. Franke. Berlin: Ullstein
- Otto, Ulrich/ Grubenmann, Bettina (2013): Bildung. In: Grunwald, Klaus/ Horcher, Georg/ Maelicke, Bernd (Hg.): Lexikon der Sozialwirtschaft. 2. aktualisierte und vollständig überarbeitete Auflage. Baden-Baden: Nomos, S. 150 – 154
- Paetz, Nadja-Verena/ Ceylan, Firat/ Fiehn, Janina/ Schworm, Silke/ Harteis, Christian (2011): Kompetenz in der Hochschuldidaktik. Ergebnisse einer Delphi-Studie über die Zukunft der Hochschullehre. Wiesbaden: VS Verlag
- Petherbridge, Danielle (2013): The Critical Theory of Axel Honneth. Plymouth: Lexington
- PICUM (2005): Ten Ways to Protect Undocumented Migrant Workers. Publikation online: <http://picum.org/picum.org/uploads/publication/Ten%20Ways%20to%20Protect%20Undocumented%20Migrant%20Workers%20EN.pdf> (Zugriff: 04.09.2014)

- Pleger, Wolfgang H. (1996): Linkshegelianismus – Existenzphilosophie. In: Fellmann, Ferdinand (Hg.): Geschichte der Philosophie im 19. Jahrhundert. Positivismus, Linkshegelianismus, Existenzphilosophie, Neukantianismus, Lebensphilosophie. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH, S. 99 – 106
- Pongratz, Ludwig A. (2007): Sammeln Sie Punkte? Notizen zum Regime des lebenslangen Lernens. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 01/2007, S. 1 – 18
- Ptak, Ralf (2009): Zur politischen Ökonomie der aktuellen Bildungsdebatte: Die Zurichtung der Bildung auf den ökonomischen Zweck. In: Kluge, Sven/ Steffens, Gerd/ Weiß, Edgar: Jahrbuch für Pädagogik. Entdemokratisierung und Gegenaufklärung. FFM: Peter Lang, S. 81 – 92
- Rauschenbach, Thomas/ Otto, Hans-Uwe (2008): Die neue Bildungsdebatte. Chance oder Risiko für die Kinder- und Jugendhilfe? In: Otto, Hans-Uwe/ Rauschenbach, Thomas (Hg.): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. Wiesbaden: VS Verlag, S. 9 – 29
- Rawls, John (1979): Eine Theorie der Gerechtigkeit. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Reichenbach, Roland (2007): Soft skills: destruktive Potentiale des Kompetenzdenkens. In: Pongratz, Ludwig A./ Reichenbach, Roland/ Wimmer, Michael (Hg.): Bildung – Wissen – Kompetenz. Bielefeld: Janus, S. 64 – 81
- Ribolits, Erich (2007): Vom ewigen Flirt der Pädagogik mit der Emanzipation und ihrer Zweckheirat mit der Ökonomie. Publikation online: <http://www.pfz.at/documents/pdfs/Vom%20ewigen%20Flirt%20der%20Paedagogik.pdf> (Zugriff 15.10.2014)
- Ribolits, Erich (2008a): Flexibilität. In: Dzierzbicka, Agnieszka/ Schirlbauer, Alfred (Hg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Zertifizierung. Wien: Löcker, S. 120 – 127
- Ribolits, Erich (2008b): Humanressource – Humankapital. In: Dzierzbicka, Agnieszka/ Schirlbauer, Alfred (Hg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Zertifizierung. Wien: Löcker, S. 135 – 145
- Ribolits, Erich (2013): Abschied vom Bildungsbürger. Über die Antiquiertheit von Bildung im Gefolge der dritten industriellen Revolution. Wien: Erhard Löcker GmbH
- Ritzer, George (2006): Die McDonaldisierung der Gesellschaft. 4., völlig neue Auflage. Konstanz: UVK
- Ritzer, George/ Murphy, James (2014): Festes in einer Welt des Flusses: Die Beständigkeit der Moderne in einer zunehmend postmodernen Welt. In: Junge, Mathias/ Kron, Thomas (Hg.): Zygmunt Bauman. Soziologie zwischen Postmoderne, Ethik und Gegenwartdiagnose. 3., erweiterte Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 46 – 68
- Rousseau, Jean Jacques (1750/1981): Abhandlung über den Ursprung und die Grundlagen der Ungleichheit unter den Menschen. In: Ders.: Sozialphilosophische und Politische Schriften. München: Winkler, S. 41 – 161

- Sayers, Sean (2009): Book Reviews. Reification: A New Look at an Old Idea. In: *Mind: A Quarterly Review of Philosophy*, Volume 118 (470), S. 476 – 479
- Schaber, Peter (2012): *Menschenwürde*. Stuttgart: Reclam
- Schäffter, Ortfried (2009): Die Theorie der Anerkennung – ihre Bedeutung für pädagogische Professionalität. In: Mörchen, Annette/ Tolksdorf, Markus (Hg.): *Lernort Gemeinde. Ein neues Format der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: Bertelsmann, S. 171 – 182
- Schefczyk, Michael (2010): Perfektionismus und Pathologien der Selbstverwirklichung. In: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*, 58. Jg., Heft 5, S. 741 – 757
- Schlosser, Horst D. (2005): Medienmitteilung. Unwort des Jahres 2004 gewählt. Publikation online: <http://www.unwortdesjahres.net/fileadmin/unwort/download/2004.pdf> (Zugriff: 04.11.2014)
- Schmidt, Alfred (2001): Verdinglichung; Vergegenständlichung. In: Ritter, Joachim/ Gründer, Karlfried/ Gabriel, Gottfried (Hg.): *Historisches Wörterbuch der Philosophie*. Band 11. Basel: Schwabe & Co. AG, S. 608 – 613
- Schneider, Barbara (2008): Bildungsstandards. In: Dzierzbicka, Agnieszka/ Schirlbauer, Alfred (Hg.): *Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Zertifizierung*. Wien: Löcker, S. 31 – 38
- Schoenenberger, Michael (2013): Schulreform auf der Zielgeraden. Lehrplan 21 im Gegenwind. *Neue Züricher Zeitung*. Publikation online: <http://www.nzz.ch/aktuell/schweiz/lehrplan-21-im-gegenwind-1.18211655> (Zugriff: 26.10.2014)
- Schwanitz, Dietrich (2000): *Bildung. Alles, was man wissen muß*. Frankfurt am Main: Eichborn
- Seligman, Martin (2004): *Erlernte Hilflosigkeit*. Weinheim, Basel: Beltz
- Sennett, Richard (2008): *Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus*. Berlin: Berliner Taschenbuch Verlags GmbH
- Siep, Ludwig/ Takeshima, Ayumi/ Takeshima, Nao/ Karakus, Attila (2004): Gutes und gelingendes Leben. Honneth über Anerkennung und Sittlichkeit. In: Halbig, Christoph/ Quante, Michael (Hg.): *Axel Honneth: Sozialphilosophie zwischen Kritik und Anerkennung*. Münster: LIT Verlag, S. 61 – 65
- Singer, Peter (2009): *Animal Liberation*. New York: Harper Collins Publishers
- Smith, Dennis (1999): *Zygmunt Bauman. Prophet of Postmodernity*. Cambridge: Polity
- Spaemann, Robert (2012): Wer ist ein gebildeter Mensch? In: Hastedt, Heiner (Hg.): *Was ist Bildung? Eine Textanthologie*. Stuttgart: Reclam. S. 223 – 227
- Stahl, Titus (2011): Verdinglichung als Pathologie zweiter Ordnung. In: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*, 59. Jg., Heft 5, S. 731 – 746

- Stahl, Titus (2013): Verdinglichungskritik. In: Ders. (2013): Immanente Kritik. Elemente einer Theorie sozialer Praktiken. Frankfurt, New York: Campus Verlag, S. 419 – 457
- Stojanov, Krassimir (2006): Bildung und Anerkennung. Soziale Voraussetzungen von Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung. Wiesbaden: VS Verlag
- Stojanov, Krassimir (2011): Bildungsprozesse als soziale Geschehnisse. Anerkennung als Schlüsselkategorie kritischer Bildungstheorie. In: Ders. (2011): Bildungsgerechtigkeit. Rekonstruktionen eines umkämpften Begriffs. Wiesbaden: VS Verlag, S. 67 – 81
- Streeck, Wolfgang (2013): Gekaufte Zeit. Die vertagte Krise des demokratischen Kapitalismus. Berlin: Suhrkamp
- Tenorth, Heinz-Elmar (1997): „Bildung“ – Thematisierungsformen und Bedeutung in der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik, 43. Jg., Heft 6, S. 969 – 984
- The Economist (2014): Fast times. The author of “Liar’s Poker” uncovers more shenanigans on Wall Street. Publikation online: <http://www.economist.com/news/books-and-arts/21600090-author-liars-poker-uncovers-more-shenanigans-wall-street-fast-times> (Zugriff: 18.09.2014)
- Thiersch, Hans (2008): Bildung und Soziale Arbeit. In: Otto, Hans-Uwe/ Rauschenbach, Thomas (Hg.): Die andere Seite der Bildung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 237 – 255
- Thiersch, Hans (2011): Bildung. In: Otto, Hans-Uwe/ Thiersch, Hans (Hg.): Handbuch Soziale Arbeit. 4., völlig neu bearbeitete Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 162 – 173
- Trojanow, Ilija (2013): Der überflüssige Mensch. St. Pölten – Salzburg – Wien: Residenz Verlag
- UNOHCHR (1991): Contemporary Forms of Slavery. Publikation online: <http://www.ohchr.org/Documents/Publications/FactSheet14en.pdf> (Zugriff: 04.09.2014)
- Varcoe, Ian/ Kilminster, Richard (2014): Zygmunt Baumanns Sozialkritik: Themenstellungen und Kontinuitäten. In: Junge, Mathias/ Kron, Thomas (Hg.): Zygmunt Bauman. Soziologie zwischen Postmoderne, Ethik und Gegenwartsdiagnose. 3., erweiterte Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 19 – 43
- Varga, Somogy (2010): Critical Theory and the Two-Level Account of Recognition – Towards a New Foundation? In: Critical Horizons, Volume 11 (1), S. 19 – 33
- von Borstel, Stefan (2014): "Wer unbequem ist, wird nicht weiterbeschäftigt". Publikation online: <http://www.welt.de/wirtschaft/article132704418/Wer-unbequem-ist-wird-nicht-weiterbeschaeftigt.html> (Zugriff: 28.09.2014)
- von Hentig, Hartmut (2008): Klassischer Bildungsbegriff und pragmatisches Bildungsverständnis. In: Wernstedt, Rolf/ John-Ohnesorg, Marei (Hg.): Der Bildungsbegriff im Wandel. Verführung zum Lernen statt Zwang zum Büffeln. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung, S. 13 – 17

- Weber, Max (1920/2010): Der ‚Geist‘ des Kapitalismus. In: Ders.: Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus. München: C. H. Beck, S. 73 – 96
- Weinert, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E. (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim: Beltz, S. 17 – 31
- Wendt, Tosca (2008): Employability. In: Dzierzbicka, Agnieszka/ Schirlbauer, Alfred (Hg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Zertifizierung. Wien: Löcker, S. 88 – 96
- Wimmer, Michael (2002): Bildungsruinen in der Wissensgesellschaft. Anmerkungen zum Diskurs über die Zukunft der Bildung. In: Lohnmann, Ingrid/ Rilling, Rainer (Hg.): Die verkaufte Bildung. Kritik und Kontroversen zur Kommerzialisierung von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft. Opladen: Leske + Budrich, S. 45 – 68
- Winkler, Michael (1993): Hat die Sozialpädagogik Klassiker? In: Neue Praxis, 23. Jg., Heft 3, S. 171 – 185
- Winkler, Michael (1999): „Ortshandeln“ – die Pädagogik der Heimerziehung. In: Colla, Herbert/ Gabriel, Thomas/ Millham, Spencer/ Müller-Teusler, Stefan/ Winkler, Michael (Hg.): Handbuch Heimerziehung und Pflegekinderwesen in Europa. Neuwied, Kriftel: Luchterhand, S. 307 – 323
- Winkler, Michael (2001): Klassiker der Pädagogik - Überlegungen eines möglicherweise naiven Beobachters. In: Zeitschrift für pädagogische Historiographie, 7. Jg., Heft 2, S. 76 – 85
- Winkler, Michael (2006): Möglichkeiten und Grenzen der Kompetenzforschung. Vortrag auf den 14. Hochschultagen Berufliche Bildung Bremen. Publikation online: http://www.reha.ovgu.de/reha_media/dokumente/Integration/Niemeyer-p-14.doc (Zugriff: 19.10.2014)
- Winkler, Michael (2008a): PISA und die Sozialpädagogik. Anmerkungen zu einer verkürzt geführten Debatte. In: Otto, Hans-Uwe/ Rauschenbach, Thomas (Hg.): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. Wiesbaden: VS Verlag, S. 61 – 79
- Winkler, Michael (2008b): Über einige Schwierigkeiten mit Erziehung. In: Wernstedt, Rolf/ John-Ohnesorg, Marei (Hg.): Der Bildungsbegriff im Wandel. Verführung zum Lernen statt Zwang zum Büffeln. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung, S. 51 – 68
- Winkler, Michael (2011): Erziehungs- und Bildungsziele. In: Otto, Hans-Uwe/ Thiersch, Hans (Hg.): Handbuch Soziale Arbeit. 4., völlig neu bearbeitete Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 353 – 365
- Zymek, Bernd (2005): Was bedeutet „Ökonomisierung der Bildung“? Analyse des Gutachtens der Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft. In: Berliner Debatte Initial, 16. Jg., Heft 4, S. 4 – 13

Erklärung der selbstständigen Verfassung

Ich erkläre:

1. Die Arbeit wurde selbstständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Quellen und Hilfsmittel angefertigt.
2. Alle Stellen, die wortwörtlich oder sinngemäß aus Veröffentlichungen oder anderen Quellen entnommen sind, enthalten die notwendigen Kennzeichnungen. Die Belegstelle ist in unmittelbarem Zusammenhang mit dem Zitat angegeben.
3. Die vorliegende Arbeit wurde bisher noch keiner Prüfungsbehörde in gleicher oder ähnlicher Form vorgelegt.

Datum Unterschrift