

Gerd Steffens / Benedikt Widmaier (Hrsg.)

Politische und ökonomische Bildung
Konzepte - Leitbilder - Konzeptionen

Politische und ökonomische Bildung
Konzepte - Leitbilder - Kontroversen

Herausgeber: Gerd Steffens / Benedikt Widmaier
Gestaltung: Grafik & Satz, Wiesbaden
Verlag: Eigenverlag
Druck: Druckerei Lokay, Reinheim
© Wiesbaden 2008
ISBN 978-3-927127-80-7

Hessische Landeszentrale
für politische Bildung



Herausgegeben mit freundlicher Unterstützung
der Hessischen Landeszentrale für politische Bildung.

Carsten Bünger, Ludwig. A. Pongratz

Bildung - Subjektivität - Ökonomie

Politische Bildung in der
Kontrollgesellschaft

Bildung - Subjektivität - Ökonomie

Die Stichworte, die der Titel dieses Beitrags zusammenfügt, also Bildung, Subjektivität und Ökonomie, sind nicht neu. Sie gehören ins Zentrum des Diskurses über politische Bildung. Mit einer Ausnahme: der Begriff der „Kontrollgesellschaft“ zählt (noch) nicht zum gängigen Repertoire. Gleichwohl wird er im Kontext der folgenden Überlegungen eine besondere Rolle spielen. Denn er ermöglicht eine spezifische Perspektivierung des Verhältnisses von Bildung, Subjektivität und Ökonomie. Um diese Perspektive zu entfalten, seien zunächst in aller Kürze einige grundlegende Überlegungen zur Entstehung und Dynamik des Bedingungsgefüges von Bildung, Subjektivität und Ökonomie in Erinnerung gerufen (vgl. Balzer/Bünger 2007).

Der für das inhaltliche Verständnis von Bildung entscheidende Begriff der Mündigkeit geht einher mit einer Setzung des menschlichen Individuums als Subjekt seiner Geschichte. Bereits die Frühaufklärung setzt in dieser Hinsicht Zeichen. Wenn etwa Comenius, der letzte Bischof der Böhmisches-Mährischen Brüderunität, angesichts der Schrecken des 30-jährigen Krieges nicht mehr auf Gottvertrauen allein, sondern auf die Schule setzt, in der die nächste Generation zur „Allgemeine(n) Beratung über die Verbesserung der menschlichen Angelegenheiten“ (so der Titel seines Hauptwerks) befähigt werden soll, dann wird der enge Nexus von Bildungskonzeption und Vernunftsubjekt deutlich: ohne die historisch denkbar gewordene Orientierung an durch Subjekte gelebte Vernunft kein Bildungsbegriff – ohne institutionalisierte Bildungspraxis keine systematische Einübung des Vernunftgebrauchs. Soweit die theoretische Begründung von Pädagogik als gesellschaftlich organisierter Praxis.

Die Etablierung eines Bildungswesens in der bürgerlichen Radikalität einer Schulpflicht für alle hatte und hat jedoch ökonomische Bedingungen, wie zum Beispiel den Stand

der Produktivkräfte einer Gesellschaft, welche die heranwachsende Generation systematisch aus den unmittelbaren Re-Produktionsverhältnissen entbinden, also auf Kinderarbeit verzichten kann, weshalb Comenius die Realisierung seines umfassenden Entwurfs nicht mehr erlebte. Allerdings kann das Bildungswesen nicht einfach als Überschuss der industriellen Produktivität verstanden werden, sondern ist für diese auch funktional. Bildung und bürgerliche Mündigkeit als Vertragsfähigkeit und als Fähigkeit zur rationalen Kalkulation des Zweck-Mittel-Verhältnisses ist die Bedingung von organisiertem Handel schlechthin. Darüber hinaus ist das Bildungswesen spätestens im 19. Jahrhundert aufgrund seiner Qualifikationsfunktion selbst zur Bedingung für eine auf permanente Produktivitätssteigerung angewiesene ökonomische Ordnung geworden. Bildungspolitik und die permanenten Reformen des Bildungswesens sind daher auch als Ausdruck des gesellschaftlichen Bedürfnisses zu begreifen, durch Innovationsfähigkeit wirtschaftliches Wachstum unter Konkurrenzbedingungen zu ermöglichen. Diese Seite des Bedingungsgefüges hat seit dem letzten Drittel des 20. Jahrhunderts gesteigerte Beachtung gefunden. Mit der Ausbreitung der postfordistischen (oder auch toyotistischen) Produktionsformen, in denen so genannte „flache“ Hierarchien Stempeluhr und Fließbandmonotonie ersetzen, ist der „Subjektbedarf“ im Sinne kreativer und verantwortlicher Eigenleistung der Angestellten weiter gestiegen. Dies hat seinerseits Auswirkungen auf die zunehmend direkt an aktuellen Qualifikationsanforderungen orientierten Bildungskonzeptionen, die ihre Verwertbarkeit als Konkurrenzvorteil auf dem jungen und expandierenden Bildungsmarkt anpreisen (müssen), wie auch auf die sich unter diesen Bedingungen entwickelnde Subjektivität.

Zusammengefasst unterliegt das Wechselverhältnis von Bildung, Subjektivität und Ökonomie Veränderungen, die auch die Qualität der einzelnen Relata betreffen. Die Transformationsprozesse drücken sich in der Neujustierung von Bildung ebenso aus wie in der Veränderung der Erfahrung von Subjektivität und der spezifischen Praxis und gesellschaftlichen Bedeutung von Ökonomie. Diese Prozesse sind jedoch weder eindeutig noch unumkämpft, sondern verdanken sich politischer Auseinandersetzung und Entscheidungen und wirken wiederum auf diese zurück, so dass Verwerfungen und Widersprüche die Folge sind. Dennoch ist es in zeitdiagnostischer Absicht möglich, Zusammenhänge und Trends zu identifizieren. Die Diagnosen der gegenwärtigen „Modernisierung“ finden sich in Stichworten wieder wie:

- a) Globalisierung als neoliberal begründete Deregulierung und Internationalisierung kapitalistischer Ökonomie,
- b) Mobilisierung, Flexibilisierung und Prekarisierung von Subjektivität,
- c) Kommodifizierung und Privatisierung von Bildung.

Ohne der Plausibilität oder analytischen Genauigkeit der einzelnen Stichworte hier weiter auf den Grund zu gehen, kann unterstellt werden, dass sich auch die Theorien, Praxen und Institutionen der politischen Bildung in diesen Veränderungsprozessen befinden. Etwas zugespitzt ließe sich vermuten: die Tatsache, dass politische Bildung sich generell (und nicht nur im schulischen Bereich, für den die herrschende Politik dies so vorsieht) auf ökonomische Bildung zu bewegt bzw. sich nach Ansicht einiger Autoren zu bewegen soll, ist selbst Ausdruck einer Ökonomisierung der politischen Bildung. Um genug zahlungsbereite Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu akquirieren, müssen Themen und Qualifikationen gefunden werden, die diese verwerten können, so dass sich deren Investition in sich und ihre eigene Verwertbarkeit auch rentiert. Die unter diesen Bedingungen geführte Diskussion über die Vereinbarkeit von politischer und ökonomischer Bildung erweckt jedoch teilweise den Eindruck, die Zusammenhänge der Veränderungen entweder nicht wahr bzw. ernst zu nehmen oder aber als unhinterfragbare bzw. affirmierte Bedingungen vorauszusetzen.

So findet es etwa Mambour durchaus begrüßenswert, dass sich politische Bildung durch die „gewaltigen Modernisierungsaufgaben“ (Mambour 2007, 216) vor die Herausforderung gestellt sieht, „sich nach außen auch wirklich als moderne Profession zu profilieren. [...] Sie (die politische Bildung, C.B.) muss Bildungspolitikern sowie vor allem ihren Klienten glaubhaft machen, dass sie auch Kompetenzen und Qualifikationen im beruflich verwertbaren Sinne vermitteln kann. [...] Es gilt daher, neben dem Dialog zwischen Politik und politischer Bildung auch den Dialog zwischen Wirtschaft und politischer Bildung zu intensivieren“ (ebd., 215f). Worum es dabei inhaltlich gehen könnte, bringt Dietmar Kahsnitz auf den Punkt: „Von einer besseren wirtschaftlichen Bildung erhofft man sich eine positivere Einstellung zur Wirtschaftsordnung, zu Globalisierungsprozessen und -folgen, eine größere Aufgeschlossenheit für gesellschaftliche Reformen, eine höhere individuelle Anpassungsbereitschaft und mehr Eigen- und Mitverantwortung“ (Kahsnitz 2005, 7). „Damit ist auch die Hoffnung verbunden, dass die Einsicht in die Anpassungszwänge der Wirtschaft an sich ständig ändernde Wettbewerbsbedingungen die Anpassungsbereitschaft der Individuen, ihre Flexibilitäts-, Mobilitäts- und Weiterbildungsbereitschaft erhöht, dass diese darüber hinaus zunehmend bereit werden, [...] ihre Erwartungen an den Sozialstaat zurückzuschrauben“ (ebd., 9).

Um weder die Ausrichtung der politischen Bildung von dominanten gesellschaftspolitischen Interessen abhängig zu machen (wie hier geschehen), noch aus den (unabhängig behaupteten) Fachwissenschaften schlicht „ableitend“ zu bestimmen, worum es bei der ökonomischen und der politischen Bildung zu gehen habe, um dann zu diskutieren, wie sich diese didaktisch sinnvoll miteinander verbinden lassen (vgl. dagegen auch Stef-

fens 2007), kommt es derzeit vor allem darauf an, sich des gesellschaftlichen Kontextes bewusst zu werden, der diese Fragen aufgeworfen hat. Um diesen ohne Zweifel vielschichtigen Kontext einzuholen, kann die Diagnosefolie „Kontrollgesellschaft“ einen erhellenden Beitrag leisten.

Kontrollgesellschaft: Subjektivierung als „politische Technologie“

Damit ist der Terminus gefallen, auf den wir im Folgenden unsere Aufmerksamkeit richten. Er geht zurück auf den französischen (Sozial-)Philosophen Gilles Deleuze (1925-1995). Im Jahre 1990 - also nur fünf Jahre vor seinem abrupten Tod - verfasste er einen kurzen, inzwischen viel zitierten Text mit dem lapidaren Titel „Postskriptum über die Kontrollgesellschaften“ (Deleuze 1993, 254ff). Auf nur wenigen Seiten skizziert hier Deleuze den vor sich gehenden gesellschaftlichen Transformationsprozess. Aus heutiger Perspektive (und mit den Erfahrungen des aktuellen Umbruchs der Bildungslandschaft im Rücken) gewinnt dieser Text etwas Visionäres. „Entscheidend ist“, schreibt Deleuze, „dass wir am Beginn von etwas Neuem stehen“ (ebd., 261). Aber was ist dieses Neue, dessen inneres Erzittern Deleuze spürt und in eindrucksvollen Bildern und Begriffen zum Ausdruck zu bringen versucht? Es ist eine insgesamt neue Figur der Vergesellschaftung, die Deleuze am Horizont der Gegenwart heraufziehen sieht. Er gibt ihr den Namen ‚Kontrollgesellschaft‘. „Die Kontrollgesellschaften sind dabei, die Disziplinargesellschaften abzulösen“ (ebd., 255) - so lautet die Deleuzesche Diagnose.

Nun hilft es bekanntlich wenig, den Inhalt eines (zunächst noch) unbestimmten Begriffs, nämlich „Kontrollgesellschaft“, durch einen anderen ungeklärten, den der „Disziplinargesellschaft“, zu erläutern. Insofern liegt es nahe, einen kurzen Umweg über den Terminus der „Disziplinargesellschaft“ zu nehmen.

Exkurs: Notizen zur Disziplinargesellschaft

Dieser Begriff stammt von Michel Foucault (1926-1984), jenem viel zu früh verstorbenen „enfant terrible“ der französischen Sozialphilosophie und langjährigen Freund Gilles Deleuze'. Um zu verstehen, wie Foucault den Begriff verwendet, sollte man alle gängigen negativen Konnotationen, die sich mit dem Begriff der Disziplin verbinden (Zwang, Sanktion, Bedrohung, Bestrafung usw.), verabschieden. Zwar lassen sich in der modernen Gesellschaft auch solche rigiden Disziplinarformen finden; doch gehören sie nicht zum Kern ihrer Disziplinartechnik. Die moderne Disziplinargesellschaft findet nicht dadurch zu ihrer größten Wirkung, dass sie das Leben beschneidet oder vernichtet, sondern indem sie es organisiert und zu immer größerer Leistung an-

stachelt. Foucault zeigt, wie sich seit dem 18. Jahrhundert eine Form der Machtausübung entwickelt, die nicht mehr über den Gesellschaftskörper wirkt, sondern ganz *in* ihm, die in die Tiefe der Körper eindringt, die „in Fleisch und Blut“ übergeht. Ihr Ziel ist es, die Kräfte, die sie unterwirft, zugleich größer werden zu lassen. Wo die Disziplinar-macht repressiv auftritt, spielen ihre sanktionierenden Elemente nur eine lokale und taktische Rolle in größeren positiven Produktionsstrategien. Prinzipieller Ausschuss oder Vernichtung brächte sie nämlich um ihren Erfolg.

Deshalb fasst Foucault die Disziplinar-macht auch nicht in Begriffen ausschließlicher Verfügung; sie ist weder Eigentum noch fixierbares Privileg. Wer ihr Netzwerk erfassen will, muss es noch unterhalb der institutionalisierten Machtzentren aufsuchen. Was dabei in den Blick tritt, ist nicht die Existenz eines souveränen Mittelpunkts der Macht, sondern vielmehr ein bebender Sockel von Kräfteverhältnissen (die sich erst in der Folge zu größeren, historisch wandelbaren Kraftlinien und Kampfzonen verdichten). Die Disziplinar-macht, von der Foucault spricht, kommt „von unten“. Sie verläuft über die Individuen und durch sie hindurch. Die Individuen der modernen Gesellschaft zirkulieren in den Maschen der Disziplinar-macht, d.h. sie sind stets in einer Position, in der sie diese Macht zugleich erfahren und ausüben. Sie sind zugleich Produkt von Machtwirkungen wie deren Verbindungselemente. Sie halten einen Mechanismus in Gang, der sie gegen sich selber ausspielt.

Wie dies geschieht, zeigt Foucault in exemplarischer Weise an einem Gefängnismodell: an Benthams Entwurf des Panopticons. Das Panopticon ist ein ringförmiger Bau, bei dem die Zellen um einen Turm in der Mitte des Gebäudes angesiedelt sind. Die Zellen selbst sind zur Innen- und Außenseite des Gebäudes hin offen, wodurch die Gefangenen (aus der Perspektive des Wärters, der sich im zentralen Turm der Anlage befindet) in einem Zustand permanenter Sichtbarkeit gehalten werden. Der Wärter selbst aber kann sich hinter Sehschlitzen im Turm verborgen halten, so dass kein Gefangener genau wissen kann, wann und ob er sich im Blickfeld des Wärters befindet. Mehr noch: Das Zentrum der Anlage könnte durchaus leer sein - und doch brächte sie ihre disziplinierende Wirkung zur Geltung.

Dies ist mehr als ein raffinierter Gefängnisbau. Es liefert für Foucault das verallgemeinerungsfähige Funktionsmodell, an dem sich die Beziehungen der Macht zum Alltagsleben der Menschen in der modernen Welt umreißen lassen. Das Panopticon funktioniert gewissermaßen als „Machtverstärker“, der die Effekte der Disziplinar-macht so weit perfektioniert, dass ihre tatsächliche Ausübung sich einem unteren Grenzwert nähert. Die Macht wird tendenziell unkörperlicher, je beständiger, tiefer, feinmaschiger sie Sichtbarkeiten und Sagbarkeiten produziert. Die Macht „läuft durch“, lautet eine von Foucault häufig benutzte Formel.

Das Panopticon repräsentiert einen Typus der Disziplinierung, der sich „sanfter Kontrollformen“ bedient. Sie lösen zu Beginn des 20. Jahrhunderts die rigiden, mechanischen Drilltechniken ab, deren sich die Disziplinierung im 19. Jahrhundert noch bediente. Dieser Wandel wurde damals (nicht anders als heute) emphatisch als Anbruch einer neuen, freiheitlichen Ära begrüßt. Die reformpädagogische Transformation von der alten Lern- und Drillschule zu dynamischeren, innengeleiteten Arbeitsformen zielte darauf ab, möglichst früh Fremd- in Selbstregulierung zu überführen. Unterricht wurde zum „Gemeinschaftsunterricht“, die Klasse wurde eine „Lebens- und Arbeitsgemeinschaft“. Die Schüler wurden dabei in ihrer Eigenständigkeit zwar mehr als früher ernst genommen, aber nicht zuletzt deshalb, um sie in den institutionell vorgegebenen Rahmen der Schule mit geringeren Reibungsverlusten integrieren zu können.

Man kann diesen Wandel von der alten Drill- zur Reformpädagogik am Verhältnis des Pädagogen zur Hosentasche des Schülers beispielhaft illustrieren: Kontrollierte die „alte“ Pädagogik die Hosentaschen darauf hin, ob sie ein sauberes Taschentuch aufwies, so lässt die „neue“ Pädagogik gerade umgekehrt das darin befindliche Sammelsurium auf den Tisch kehren, um Einblicke ins Schülerleben zu gewinnen und sich die jugendliche Sammelleidenschaft pädagogisch nutzbar zu machen (vgl. Kost 1985, 109f). Das subjektive Interesse am Schüler wird so unmerklich verkoppelt mit dem objektiven Interesse des Schulsystems an individueller Kraftentfaltung und ihrer Reintegration in einen Gesamtzusammenhang, dessen Funktionsprinzipien den Einzelnen verborgen bleiben - gerade weil alles scheinbar offen zu Tage liegt. Die Lernsituation wird also reorganisiert nach den Prinzipien des Panoptismus. Auf diese Weise gewinnt die sanfte Kontrolle die Gestalt einer - wie Foucault sagt - allgemeinen „politischen Technologie“ (Foucault 1976, 264).

Voraussetzung dieser politischen Technologie aber ist die Etablierung von „Einschließungsmilieus“ (wie sie sich im 19. und 20. Jahrhundert herausbildeten). Die Ringmauer des Panopticons symbolisiert recht anschaulich die institutionellen Voraussetzungen, unter denen die (harten oder sanften) Disziplinartechniken ihre Wirkung entfalten: Sie brauchen einen Rahmen, einen „Lebenskreis“ (wie es etwa beim Reformpädagogen Gaudig heißt), ein spezifisches Milieu. Die reformpädagogischen Effekte des „Schullebens“ hängen an überschaubaren „Gemeinschaften“, in denen jeder jeden sehen kann (bzw. jeder sich zeigen und beweisen muss). Die Ablösung der Kanzlei alten Stils durch moderne Großraumbüros produziert in gleicher Weise ein eigenes Milieu der Sichtbarkeit, dem keiner mehr entgeht. Praktisch alle großen Einschließungsmilieus des 19. und 20. Jahrhunderts (die bürgerliche Kleinfamilie, das Kranken- und das Irrenhaus, das Gefängnis, die Schule, die Fabrik) handhaben die gleichen Disziplinarstrategien. Deleuze fasst ihre Grundoperationen wie folgt zusammen: „Konzentrieren; im Raum verteilen; in der Zeit

anordnen; im Zeit-Raum eine Produktivkraft zusammensetzen, deren Wirkung größer sein muss als die Summe der Einzelkräfte“ (Deleuze 1993, 254).

Was aber geschieht, wenn die Einschließungsmilieus in eine Krise geraten? Dass sie nämlich (seit dem letzten Drittel des 20. Jahrhunderts) in einer Krise sind, pfeifen inzwischen die Spatzen von den Dächern. Wie immer, tauchen in solchen Krisenzeiten die Herolde einer neuen Freiheit auf, die den Untergang abgelebter Disziplinarformen zum Morgenrot eine neue Autonomie verkünden möchten. Doch finden sich in solchen Zeiten auch wagemutige Denker, die ihre Perspektiven aus einer nüchternen (und ernüchternden) Analyse gewinnen: „Wir befinden uns in einer allgemeinen Krise aller Einschließungsmilieus“, heißt es entsprechend bei Deleuze. „Eine Reform nach der anderen wird von den zuständigen Ministern für notwendig erklärt: Schulreform, Industriereform, Krankenhausreform, Armee reform, Gefängnisreform. Aber jeder weiß, dass diese Institutionen über kurz oder lang am Ende sind. Es handelt sich nur noch darum, ihre Agonie zu verwalten und die Leute zu beschäftigen, bis die neuen Kräfte, die schon an die Tür klopfen, ihren Platz eingenommen haben. Die Kontrollgesellschaften sind dabei die Disziplinargesellschaften abzulösen“ (ebd., 255).

Kontrollgesellschaft

Fand die Disziplinarmacht ihren genuinen Ausdruck in Akten der Disziplinierung, Normierung und Normalisierung, so entwickeln Kontrollgesellschaften demgegenüber ein neues Repertoire von Führungstechniken: „Disziplin“ und „Norm“ garantieren heute längst keine Produktivität mehr. An ihre Stelle treten „Flexibilität“, „Motivation“, „Zielvereinbarung“, „Selbstorganisation“ oder „Modularisierung“. Deleuze thematisiert diesen Wandel als Übergang von der ‚Fabrik‘ zum ‚Unternehmen‘: „Die Fabrik“, schreibt er, „setzte die Individuen zu einem Körper zusammen ... Das Unternehmen jedoch verbreitet ständig eine unhintergehbare Rivalität als heilsamen Wettstreit und ausgezeichnete Motivation, die die Individuen zueinander in Gegensatz bringt, jedes von ihnen durchläuft und in sich selbst spaltet“ (ebd., 257). In seiner eigenen, prägnanten Bildsprache tastet sich Deleuze an den Unterschied, um den es ihm geht, heran: „Die Einschließungen sind unterschiedliche Formen, Gussformen, Kontrollen jedoch sind eine Modulation, sie gleichen einer sich selbst verformenden Gussform, die sich von einem Moment zum anderen verändert“ (ebd., 256).

Das „Unternehmen“ löst jedoch nicht nur die „Fabrik“ ab; es wird zum verallgemeinerbaren Modell der neuen Kontrollformen überhaupt. Sie verbinden Freiheit und Herrschaft in der paradoxen Figur „freiwilliger Selbstkontrolle“ (vgl. Pongratz 2004). „Familie, Schule, Armee, Fabrik“, schreibt Deleuze, „sind keine unterschiedlichen analogen Milieus mehr, die auf einen Eigentü-

mer konvergieren, Staat oder private Macht, sondern sind chiffrierte, deformierbare und transformierbare Figuren ein und desselben Unternehmens, das nur noch Geschäftsführer kennt“ (Deleuze 1993, 260). Hätte Deleuze den Terminus der „Ich-AG“ bereits gekannt, an diesem Punkt seiner Überlegungen hätte er fallen müssen. Die Grundfiguren des Transformationsprozesses jedenfalls sind weit vorausgesehen. Deleuze formuliert den vorweggenommenen Kommentar zur aktuellen Bildungsreform: Wie „das Unternehmen die Fabrik ablöst, löst die permanente Weiterbildung tendenziell die Schule ab, und die kontinuierliche Kontrolle das Examen. Das ist der sicherste Weg, die Schule dem Unternehmen auszuliefern. In der Disziplinargesellschaft hörte man nie auf anzufangen (von der Schule in die Kaserne, von der Kaserne in die Fabrik), während man in den Kontrollgesellschaften nie mit irgendetwas fertig wird“ (ebd., 257). Das ganze Leben wird zur Vorbereitung aufs Leben. Oder anders: das ganze Leben erscheint als eine einzige, schwankende Modulation.

Die Kontrollgesellschaft setzt nicht mehr auf Individuen - auf lokalisierbare, fixierbare Identitäten - sondern auf Stichproben, Durchschnittswerte, Wechselkurse oder „Banken“ (von Datenbanken bis zu Genbanken). „Die Individuen“, so kommentiert Deleuze, „sind ‚dividuell‘ geworden“ (ebd., 258). Ihre Signatur, ihr authentischer Schriftzug, verliert zusehends an Wert. Denn die Sprache der Kontrolle besteht aus Nummernkombinationen, Passwörtern, Chiffren. Sie organisieren den Zugang zu oder den Ausschluss von Informationen und Transaktionen. Das „Unternehmen“ bedient sich der numerischen Sprache der Kontrolle (vom Bildungscontrolling bis zur Rankingliste, von der Drittmitelquote bis zum Zitationsindex). Die Eroberung der Märkte läuft über die Kontrolle von Datenflüssen - und umgekehrt. Die neuen Kontrollformen bedienen sich des Marketing. „Man bringt uns bei“, schreibt Deleuze, „dass die Unternehmen eine Seele haben, was wirklich die größte Schreckens-Meldung der Welt ist. Marketing heißt jetzt das Instrument der sozialen Kontrolle und formt die schamlose Rasse unserer Herren. Die Kontrolle ist kurzfristig und auf schnellen Umsatz gerichtet, aber auch kontinuierlich und unbegrenzt, während die Disziplin von langer Dauer, unendlich und diskontinuierlich war. Der Mensch ist nicht mehr eingeschlossen, sondern der verschuldete Mensch“ (ebd., 260). Man braucht diese Sätze nur auf dem Hintergrund der aktuellen Debatte um Studiengebühren zu diskutieren, um zu verstehen, was kommt: die dauerhafte Verschuldung aller, die sich zum Hüter ihres eigenen Humankapitals machen müssen, um ein halbes Leben abzuzahlen, was ihnen in der anderen Hälfte ihres Lebens an Bildung verkauft wurde.

Doch wird niemand gezwungen, sich in Schulden zu stürzen. Es ist die „freie“ Entscheidung von „freien“ Selbst-Unternehmern, aus sich selbst etwas zu machen (oder abgeschriebeben zu werden). Darin gerade liegt das Perfide der neuen Kontrollformen.

Ihr Hauptmerkmal besteht – wie es bei Deleuze heißt – darin, von „freiheitlichem Aussehen“ (ebd., 255) zu sein. Sie verlagern Führungskapazitäten von zentralisierenden Instanzen weg auf „selbst-verantwortliche“ und „selbst-organisierende“ Einzelne. Darin kündigt sich ein grundlegender Wandel an, der Umbruch der politischen Technologie der Disziplinierung hin zu neuen Formen der „Gouvernementalität“.

Gouvernementalität: (Selbst-)Führungstechniken und Subjektivierungspraktiken

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

Was Foucault im Rahmen seiner Untersuchung von Regierungsformen vor allem interessiert, das ist das Beziehungsnetz von subtilen Zwängen, die sich zusehends der Individuen bemächtigen, indem sie sie zu permanenter Selbstoptimierung anstacheln. Um diesen Prozessen auf die Spur zu kommen, entwirft er das Konzept der Gouvernementalität. Foucault geht dabei der Frage nach, wie sich politische Regierungsformen mit spezifischen (Selbst-)Führungstechniken verbinden; oder anders: wie „Regierungslogiken“ und „Subjektivierungspraktiken“ der Gegenwartsgesellschaft miteinander verknüpft sind. Er analysiert Praktiken, die den Individuen eine permanente Selbstprüfung, Selbstartikulation und Selbstdechiffrierung auferlegen (vgl. Pongratz 2005, 28ff).

„Was macht diese neue Regierungsform aus? Im Zentrum des neuen Regierungsmodus steht der tendenzielle Übergang von

der öffentlichen zu privaten Sicherheit, vom gesellschaftlichen zum individuellen Risikomanagement, von der Sozialversicherung zur Eigenverantwortung, von der Staatsversorgung zur Selbstsorge. Ziel dieser veränderten Programmatik ist die sozialpolitische Konstruktion verantwortungsbewusster, und das bedeutet: sich selbst wie auch der Gesellschaft gegenüber verantwortlicher, zugleich ‚ökonomischer‘ und ‚moralischer‘ Subjekte“ (Lessenich 2003, 86). Kennzeichen des aktuellen Umbruchs sind also nicht nur ökonomische oder soziale Deregulierungsprozesse. Kennzeichen ist auch eine parallel laufende „moralische Aufrüstung“. Denn gefordert wird nicht nur ein ökonomisch kalkulierendes Selbstverhältnis, sondern der beständige Ausweis von Eigenverantwortlichkeit, privater Vorsorge und selbsttätiger Prävention. „Untersozialisierte, will sagen: arbeitsunwillige, präventionsverweigernde, aktivierungsresistente Subjekte verkörpern in diesem Kontext Bedrohungen des Sozialen – ökonomisch, als Investitionsruinen, und moralisch, als Solidaritätsgewinner“ (ebd., 89). Entsprechend wird den Menschen nahe gelegt, beständig auf sich selbst zu schauen, zum eigenen Spiegel (oder auch „Beichtspiegel“) zu werden. Der vervielfachte, permanente, panoptische Blick der anderen wandert gewissermaßen nach innen: Das neue moralische Subjekt wird zu seinem eigenen Beobachter, Kontrolleur, Investor, kurz: zu seinem eigenen Unternehmer.

Mit dieser Verlagerung von Führungskapazitäten von zentralisierenden Instanzen hin zu „selbst-verantwortlichen“ und „selbst-organisierenden“ Einzelnen kündigt sich ein grundlegender Umbruch der Regierungsformen an: von (harten oder sanften) Disziplinarformen hin zu neuen Techniken der (Selbst-)Führung.

Dabei zeigt sich, dass die Restrukturierung von Staat und Gesellschaft mehr denn je darauf abzielt, Selbsttechnologien zu erfinden und zu fördern, die an Regierungsziele angekoppelt werden können. Im Rahmen neoliberaler Gouvernementalität signalisieren Selbstbestimmung, Verantwortung und Wahlfreiheit daher „nicht die Grenze des Regierungshandelns, sondern sie sind selbst ein Instrument und Vehikel, um das Verhältnis der Subjekte zu sich selbst und zu den anderen zu verändern“ (Lemke/Krasmann/Bröckling 2000, 30). Mit anderen Worten: Die politische Technologie der Kontrollgesellschaft besteht weniger in der Unterdrückung oder Disziplinierung, sondern setzt auf Praktiken der Subjektivierung als Ermächtigung zur Selbstunterwerfung.

Möglichkeiten politischer Bildung

Wenn wir uns auf die komplexen Analysen von Foucault und Deleuze einlassen und „Kontrollgesellschaft“ als Diagnosefolie für

unsere Gegenwartsgesellschaft akzeptieren, so sind für den Diskurs politischer Bildung allgemein wie zum Verhältnis von politischer und ökonomischer Bildung im Besonderen umfassende Konsequenzen zu ziehen.

Zunächst ist nach machtanalytischen Erkenntnissen weder die Sphäre des Politischen auf das zu reduzieren, „was Politiker machen“, noch das Verständnis von Ökonomie auf betriebliche bzw. volkswirtschaftliche Praxis in einem engen Sinne zu beschränken. Vielmehr rückt mit den Termini der „politischen Technologie“ und der „Regierung“ die gegenwärtige Form der Vergesellschaftung¹ als spezifische Praxis der Subjektivierung in den Blick. Diese ist durchzogen von einem vielschichtigen Konglomerat aus Ökonomie und Politik, zu dem auch (aber nicht nur) spezifische Produktionsformen und Gesetzesentscheidungen zu zählen sind (vgl. Brand 2007, 233). Sie zeigt sich letztlich in dominanten Selbstverhältnissen, verbreiteten Lebensformen und Alltagspraxen und wiederholt sich darin zugleich. Zur Verdeutlichung des Lebens- und Erfahrungsraums „Kontrollgesellschaft“ kann daher ebenso auf die so genannte Politik des „aktivierenden Staates“ wie auf postfordistische Managementstrategien verwiesen werden, aber nicht, weil diese Institutionen und Praxen als Ursprung der gegenwärtigen Verhältnisse identifiziert werden könnten. Vielmehr sind die Betonung von „Aktivität“ und „(Selbst-)Management“ über diese Bereiche hinaus als zentrale Wesenszüge (Foucault würde vielleicht sagen: als Dispositive) der Kontrollgesellschaft zu begreifen und damit eben als spezifische Elemente aktueller Vergesellschaftung. „Nicht eine vermeintlich objektive Ökonomie zieht also bestimmte Subjektformen nach sich, sondern Subjektivierungsweisen sind den Modi der gesellschaftlichen Reproduktion immanent und davon somit nur analytisch zu trennen“ (Hörbe 2001, 144f).

Damit wird auch verständlich, dass zeitgleich von einer „Subjektivierung von Arbeit“ – im Sinne des sich in seiner Tätigkeit selbstverwirklichenden „verbetrieblichten Arbeitskraftunternehmers“ (Voß 1998, 2004) – einerseits und von der „Ökonomisierung des Sozialen“ (Bröckling/Krasmann/Lemke 2000) als Unterordnung gesellschaftlicher und individueller Erfahrungsräume unter Marktgesetzen andererseits gesprochen werden kann: Eben diese typisch fordistischen Gegenüberstellungen der „Einschließungsmilieus“, Arbeitszeit und Freizeit, Öffentlichkeit und Privatsphäre, Kultur und Ökonomie, werden in der Kontrollgesellschaft tendenziell hinfällig.

Was im ersten Moment wie die Erfüllung der emanzipatorischen Visionen von der Aufhebung der entfremdeten Arbeit aussieht – und dass diese Visionen wirkmächtig wurden, drückt sich im Übergang zum Postfordismus als „neuer Geist des Kapitalismus“ (Boltanski/Chiapello 2003) ja tatsächlich aus² –, muss auf seine eigene Herrschaftsförmigkeit untersucht werden. Mit Blick auf den „postfordistischen Übergang von der Disziplin- zur Kontrollgesellschaft und die damit verbundene Veränderung des

Mechanismus der ‚Gouvernementalität‘“ (Hirsch 2001, 275) kann sichtbar werden, wie das historisch zunächst lose Verhältnis von Bildung, Subjektivität und Ökonomie sich zu einem spannungsgeladenen Hochdruckregime verdichtet, das permanent Überforderung (vgl. Ehrenberg 2004) und „Verworfenes Leben“ (Baumann 2005) produziert.

Nun ist allerdings darauf hinzuweisen, dass die gegenwärtigen Formen von Subjektivierung und Herrschaft keineswegs einheitlichen Charakter annehmen, wie die bisherigen Überlegungen vielleicht missverstanden werden könnten. „Insbesondere bestehen drastische Unterschiede zwischen den Fertigungsstätten in den kapitalistischen Zentren und den Zulieferbetrieben in der Peripherie. Hier werden teilweise die klassisch-autoritär-fordistischen Arbeitsverhältnisse erst durchgesetzt. Die Qualifizierungs-Spaltungen in selbstkontrollierte ‚good-‘ und disziplinierte ‚bad-jobs‘ verlaufen insgesamt verstärkt entlang der Linien Ethnifizierung und Vergeschlechtlichung“ (Hörbe 2001, 148). Darüber hinaus ist festzuhalten, dass die Bedingungen der Vergesellschaftung und die sie beeinflussenden Prozesse und Strukturen von gesellschaftspolitischen Interessen durchzogen und von verschiedenen Akteursgruppen umkämpft sind, so dass zwar bestimmte Vorstellungen, wie zu leben sei, dominant werden und hegemonialen Charakter annehmen (können) und dennoch nicht widerspruchlos in die Subjektconstitution eingehen.

Auch pädagogische Konzepte und Praxen stehen nicht außerhalb dieser Kämpfe und hegemonialen Setzungen. Vielmehr wird erst in dieser Perspektive verständlich, warum der aktuelle pädagogische Mainstream ein neues Regime propagiert: das Regime des lebenslangen Lernens (vgl. Pongratz 2006). Das Transformationsprogramm der Pädagogik antwortet in gewissem Sinn auf das, was Deleuze und Foucault als „Krise der Einschließungsmilieus“ diagnostizieren bzw. was – unter sozialpolitischem Vorzeichen – derzeit als „Krise des Sozialstaats“ thematisiert wird. Bildungsprogramme erhalten die Funktion, die neue Form der „Regierung des Sozialen“ abzusichern. Indem lebenslänglich Kompetenztrainings angeboten werden, können die Subjekte die Techniken ihrer Selbstoptimierung verfeinern – und müssen es, wollen sie ihre „Beschäftigungsfähigkeit“ aufrecht erhalten.

Bei alledem ist die Realität der Bildung jedoch falsch verstanden, identifizierte man sie schlicht mit Anpassung – oder besser: Anpassung unter den postfordistischen Bedingungen der Kontrollgesellschaft wäre falsch verstanden, identifizierte man sie schlicht mit Normierung. Denn die Art von Anpassung, die der Postfordismus braucht und die einzig mit Bildung zu leisten ist, ist Anpassung an das Innovationsprinzip kapitalistischer Produktion (vgl. Euler 2004, 20). Die Anregung der Bildung zum selber denken und zum kritischen urteilen ist damit einerseits Ausdruck ihrer Funktion, aktive und eigenverantwortliche Subjekte dazu zu qualifizieren, über den Status Quo hinaus zu den-

ken, doch liegt eben hierin zugleich die Subjektivität begründet, die sich ihren gesellschaftlichen Bedingungen wenn schon nicht zu entziehen, so doch entgegen zu stellen vermag. Diese widersprüchliche Doppeldeutung von Bildung, vom Bestehenden zu distanzieren, aber dies im Sinne des Bestehenden tun zu sollen, erklärt das große gesellschaftliche Interesse an ihren Institutionen und ihren Inhalten. Bildung und deren gezielte Ermöglichung in pädagogischer Praxis sind und bleiben daher in der bürgerlichen Gesellschaft ein Politikum.

Mit der politischen Bildung ist eine Disziplin angesprochen, die diesem Umstand besser als jede andere gerecht werden kann, wenn sie sich selbst als Teil der widersprüchlichen Lage der Bildung begreift. Dabei gilt festzuhalten, dass Bildung als Vergesellschaftungspraxis immer auf konkrete Herrschaftsbedingungen bezogen ist. Das gilt auch und ist umso problematischer, wenn dies den in Schule, Jugend- oder Erwachsenenbildung Tätigen nicht bewusst ist; ein „professionelles“ Außen gibt es dabei nicht. Das einzige, was Bildung der blinden Reproduktion der Verhältnisse entgegen setzen kann, ist deren Thematisierung. Ohne selbstkritische Reflexion auf die eigene Verstrickung in Herrschaft bleibt diese jedoch unvollständig, letztlich heuchlerisch.

Die Thematisierung von Macht und Herrschaft – ehemals ein Gegenstand politischer Bildung – setzt aber auch die Sensibilität für neue Formen von gesellschaftlicher Dominanz, Ausbeutung und Diskriminierung voraus. Diese Formen des Politischen finden sich heute in den Prozessen der Vergesellschaftung und Subjektivierung. „Wenn ernst genommen wird, dass die neoliberal-kapitalistischen Verhältnisse sich in Alltagsverhältnisse einschreiben und von handelnden Menschen bestätigt werden (sei es, weil sie plausibel sind, sei es, weil es zunächst keine Alternative gibt), dann öffnet sich hier ein immenses Terrain sozialer Auseinandersetzungen – auch und gerade für die politische Bildung“ (Brand 2007, 238). Auf diese Alltagspraxen, Selbst- und Anderenverhältnisse hätte sich daher die Theorie und Praxis der politischen Bildung einzulassen und sie zu ihrem Gegenstand zu machen, ohne dass a priori klar wäre, wie sich Herrschaft zeigt noch was ihr entgegenzusetzen wäre (vgl. Büniger 2007).

Politische Bildung als Kritik der eigenen Bildungserfahrungen, der eigenen Vergesellschaftung und Subjektivierung würde bedeuten, sich gemeinsam am Verstehen von Selbst- und Weltverhältnissen zu versuchen, indem diese auf ihre gesellschaftlichen Zusammenhänge bezogen werden. Auf Grundlage dieser Rekonstruktion der in Subjekten materialisierten hegemonialen Diskurse (vgl. Naumann 2001, 31) wird es überhaupt erst möglich, diese in Frage zu stellen und nicht mehr als Selbstverständlichkeit zu begreifen. Damit würde politische Bildung zur Demokratisierung der gesellschaftlichen Transformationsprozesse und zur Erfüllung des Anspruchs demokratischer Selbstregierung beitragen, denn Demokratie setzt voraus, dass man sich

immer wieder möglicher Alternativen versichert, und der herrschaftsförmige Charakter der Behauptungen von „Unvermeidlichkeit“ enttarnt wird (vgl. Brand 2007, 230, 239). Wenn also die Rekonstruktion von Herrschaft den Gegenstand politischer Bildung bestimmen könnte, so wäre die Fähigkeit, in Alternativen denken und dementsprechend frei handeln zu können, das Ziel.

All dies verträgt sich freilich nicht mit dem in der aktuellen Theoriebildung vorherrschenden Begriff von „Professionalität“ (vgl. Sander 2002a, b), der so gut in die Kontrollgesellschaft passt. Eher ließe sich diese Form politischer Bildung als Tätigkeit eines Amateurs im Wortsinne begreifen, der sensibel ist, sich einlässt und berührt ist, um die eigene Verstrickung und Betroffenheit weiß und diese doch immer wieder neu kennen lernt, der experimentiert und Ziele verfolgt, manchmal verfehlt und darunter leidet, andere im Nachhinein revidiert und der dennoch nicht aufgibt. Um dies zu können, muss politische Bildung das Politische in einem weiten Sinne verstehen. Unter den gegenwärtigen Bedingungen ist sie deshalb notwendig auf ökonomische Bildung bezogen.

Anmerkungen

- 1 Zur „Vergesellschaftung durch den Weltmarkt“ vgl. Brand 2007, 240, sowie Altvater, der betont, dass der „Weltmarkt als Mechanismus der Vergesellschaftung“ noch lange nicht zu einer Weltgesellschaft führt (vgl. Altvater 1999, 183).
- 2 „Die Kritik am normierenden und disziplinierenden fordistischen Sicherheitsstaat ist sozusagen in der Propagierung der neoliberalen, sich in ihrer Selbstverwertung verwirklichenden Unternehmerpersönlichkeit geendet“ (Hirsch 2001, 274).

Literaturangaben

- ALTVATER, ELMAR: Von der Schwierigkeit, Globalisierung zu verstehen. Eine verhaltene Polemik, in Greven/Jarasch (Hrsg.): Für eine lebendige Wissenschaft des Politischen, Frankfurt/Main 1999, 182-203
- BAUMANN, ZYGMUNT: Verworfenes Leben. Die Ausgegrenzten der Moderne, Bonn 2005
- BOLTANSKI, LUC / CHIAPPELLO, EVE: Der neue Geist des Kapitalismus, Konstanz 2003
- BRAND, ULRICH: Globalisierung als Projekt und Prozess. Neoliberalismus, Kritik der Globalisierung und die Rolle der politischen Bildung, in: Steffens, Gert (Hrsg.) a.a.O., 229-244

- BRÖCKLING, ULRICH (2000): Totale Mobilmachung. Menschenführung im Qualitäts- und Selbstmanagement, in: Bröckling, U. / Krasmann, S. / Lemke, T. (Hrsg.), a.a.O., 131-165
- BRÖCKLING, ULRICH / KRASMANN, SUSANNE / LEMKE, THOMAS (Hrsg.): Gouvernamentalität in der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen, Frankfurt/Main 2000
- BALZER, NICOLE / BÜNGER, CARSTEN: Die „Ökonomisierung der Pädagogik“ - zur Diskussion eines Topos der Kritischen Erziehungswissenschaft, in: Ricken, N. / Liesner, A. (Hrsg.): Bildung, Macht und Markt. Ein Arbeitsbericht. Bremen 2008, im Erscheinen
- BÜNGER, CARSTEN: Von erschöpften Künstlern und prekären Dilettanten. Gegenwärtige Subjektivität und kritisch-politische Bildung, in: Wimmer, M. / Reichenbach, R. / Pongratz, L.A. (Hrsg.): Gerechtigkeit und Bildung, Paderborn 2007, 159-176
- DECK, JAN u.a. (Hrsg.): Ich schau dir in die Augen, gesellschaftlicher Verblendungszusammenhang! Texte zu Subjektkonstitution und Ideologieproduktion, Mainz 2001
- DELEUZE, GILLES: Postskriptum über die Kontrollgesellschaften, in: ders.: Unterhandlungen 1972-1990, Frankfurt/Main 1993, 254-262
- EHRENBERG, ALAIN: Das erschöpfte Selbst. Depression und Gesellschaft in der Gegenwart, Frankfurt/Main 2004
- EULER, PETER: Kritik in der Pädagogik. Zum Wandel eines konstitutiven Verhältnisses in der Pädagogik, in: Pongratz/Nieke/Masschelein (Hrsg.): Kritik der Pädagogik - Pädagogik als Kritik, Opladen 2004
- FOUCAULT, MICHEL: Das Subjekt und die Macht. In: Dreyfus, H. L. / Rabinow, P.: Michel Foucault - Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik, Frankfurt/Main 1987, 243-264
- FOUCAULT, MICHEL: Überwachen und Strafen, Frankfurt/Main 1976
- HEYDORN, HEINZ-JOACHIM: Ungleichheit für alle. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs, (Bildungstheoretische Schriften, Bd. 3), Frankfurt/Main 1980
- HIRSCH, JOACHIM: Wo bleibt das Subjekt für einen „radikalen Reformismus“?, in: Bieling, H.-J. u.a. (Hrsg.): Flexibler Kapitalismus. Analysen, Kritik, Politische Praxis. Hamburg 2001, 270-280
- HÖRBE, WOLFGANG: „Wer will denn schon so leben?!“ Überlegungen zu Postfordismus und Subjektivität, in: Deck u.a. (Hrsg.), a.a.O., 144-153
- KAHSNITZ, DIETMAR: Einführung: Ökonomische und politische Allgemeinbildung im gesellschaftlichen Umbruch, in: ders. (Hrsg.): Integration von politischer und ökonomischer Bil-

- dung?, Wiesbaden 2005
- KOST, FRANZ: Volksschule und Disziplin. Die Disziplinierung des inner- und außerschulischen Lebens durch die Volksschule am Beisp. der Zürcher Schulgeschichte zwischen 1830 u. 1930, Zürich 1985
- LEMKE, THOMAS / KRASMANN, SUSANNE / BRÖCKLING, ULRICH: Gouvernamentalität, Neoliberalismus und Selbsttechnologien. Eine Einleitung, in: Bröckling u.a. (Hrsg.): Gouvernamentalität der Gegenwart, Frankfurt/Main 2000, 7-40
- LEMKE, THOMAS: Stichwort: Gouvernamentalität, in: Information Philosophie, Jg. 30/2002, H. 3, 2002, 46-48
- LEMKE, THOMAS: Eine Kritik der politischen Vernunft. Foucaults Analyse der modernen Gouvernamentalität, Berlin 1997
- LESSENICH, STEPHAN (2003): Dynamischer Immobilismus. Kontinuität und Wandel im deutschen Sozialmodell, Frankfurt/Main 2003
- NAUMANN, THILO M.: Das umkämpfte Subjekt. Hegemoniale Subjektivität im Postfordismus, in: Deck u.a. (Hrsg.), a.a.O., 13-34
- MAMBOUR, GERRIT: Zwischen Politik und Pädagogik. Eine politische Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland, Schwalbach 2007
- PONGRATZ, LUDWIG A.: Lebenslanges Lernen, in: Schirlbauer, A. / Dzierzbicka, A. (Hrsg.), a.a.O., 162-171
- PONGRATZ, LUDWIG A.: Subjektivität und Gouvernamentalität, in: Hafenegger, B. (Hrsg.): Subjekt Diagnosen, Schwalbach 2005, 25-38
- PONGRATZ, LUDWIG A.: Freiwillige Selbstkontrolle, in: Ricken, N. / Rieger-Ladich, M. (Hrsg.): Michel Foucault. Pädagogische Lektüren, Wiesbaden 2004, 243-260
- SANDER, WOLFGANG: Politische Bildung nach der Jahrtausendwende. Perspektiven und Modernisierungsaufgaben, in: Aus Politik und Zeitgeschichte B 45/2002, 36-44
- SANDER, WOLFGANG: Von der Volksbelehrung zur modernen Profession. Geschichte der politischen Bildung zwischen Ideologie und Wissenschaft, in: Butterwegge, C. / Hentges, G. (Hrsg.), Politische Bildung und Globalisierung, Opladen 2002, 11-24
- SCHIRLBAUER, ALFRED / DZIERZBICKA, AGNIESZKA (Hrsg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement, Wien 2006
- STEFFENS, GERT (Hrsg.): Politische und ökonomische Bildung in Zeiten der Globalisierung. Eine kritische Einführung, Münster 2007

- SCHÜLEIN, JOHANN AUGUST / BRUNNER, KARL-MICHAEL: Soziologische Theorien: eine Einführung für Amateure, Wien 1994
- VOSS, GERD-GÜNTER / PONGRATZ, HANS J.: Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft?, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 50/1998, 131-158
- VOSS, GERD-GÜNTER u.a.: Subjektivierung von Bildung. Bildungspolitische und bildungspraktische Konsequenzen der Subjektivierung von Arbeit, 2003, entnommen aus: <http://elib.uni-stuttgart.de>