

Eis, Andreas; Mayer, Ralf; Stederoth, Dirk; Wittig, Steffen

## Bildungsregime und Transformationskrisen

Bürger, Carsten [Red.]; Chadderton, Charlotte [Red.]; Czejkowska, Agnieszka [Red.]; Dust, Martin [Red.]; Eis, Andreas [Red.]; Grabau, Christian [Red.]; Liesner, Andrea [Red.]; Lohmann, Ingrid [Red.]; Salomon, David [Red.]; Spieker, Susanne [Red.]; Springer, Jürgen-Matthias [Red.]; Wischmann, Anke [Red.]: 30 Jahre und kein Ende der Geschichte. Weinheim ; Basel : Beltz Juventa 2023, S. 16-30. - (Jahrbuch für Pädagogik; 2022)



### Quellenangabe/ Reference:

Eis, Andreas; Mayer, Ralf; Stederoth, Dirk; Wittig, Steffen: Bildungsregime und Transformationskrisen - In: Bürger, Carsten [Red.]; Chadderton, Charlotte [Red.]; Czejkowska, Agnieszka [Red.]; Dust, Martin [Red.]; Eis, Andreas [Red.]; Grabau, Christian [Red.]; Liesner, Andrea [Red.]; Lohmann, Ingrid [Red.]; Salomon, David [Red.]; Spieker, Susanne [Red.]; Springer, Jürgen-Matthias [Red.]; Wischmann, Anke [Red.]: 30 Jahre und kein Ende der Geschichte. Weinheim ; Basel : Beltz Juventa 2023, S. 16-30 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-305803 - DOI: 10.25656/01:30580

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-305803>

<https://doi.org/10.25656/01:30580>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

### Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der:

  
Leibniz-Gemeinschaft

Carsten Bünger | Charlotte Chadderton | Agnieszka Czejkowska |  
Martin Dust | Andreas Eis | Christian Grabau | Andrea Liesner |  
Ingrid Lohmann | David Salomon | Susanne Spieker |  
Jürgen-Matthias Springer | Anke Wischmann (Hrsg.)

## **Jahrbuch für Pädagogik 2022**

# **30 Jahre und kein Ende der Geschichte**

Carsten Bünger | Charlotte Chadderton | Agnieszka Czejkowska |  
Martin Dust | Andreas Eis | Christian Grabau | Andrea Liesner |  
Ingrid Lohmann | David Salomon | Susanne Spieker |  
Jürgen-Matthias Springer | Anke Wischmann (Redaktion)

Jahrbuch für Pädagogik 2022

# Jahrbuch für Pädagogik

Begründet von

Kurt Beutler | Ulla Bracht | Hans-Jochen Gamm | Klaus Himmelstein  
| Wolfgang Keim | Gernot Koneffke | Karl-Christoph Lingelbach | Gerd  
Radde | Ulrich Wiegmann | Hasko Zimmer

Herausgegeben von

Carsten Büniger | Charlotte Chadderton | Agnieszka Czejkowska | Martin  
Dust | Andreas Eis | Christian Grabau | Andrea Liesner | Ingrid Lohmann  
| David Salomon | Susanne Spieker | Jürgen-Matthias Springer | Anke  
Wischmann

Seit seiner ersten Ausgabe 1992 greift das Jahrbuch für Pädagogik gesellschaftliche Entwicklungen und Problemlagen auf und stellt sie in eine doppelte Beziehung zur pädagogischen Diskussion: Zum einen wird gefragt, welche Konsequenzen die jeweils im Schwerpunktthema beleuchteten Entwicklungen für Erziehung und Bildung sowie im Hinblick auf die Möglichkeiten und Grenzen pädagogischer Konzeptionen haben. Dabei ist die Perspektive leitend, dass sich pädagogische Verhältnisse weder außerhalb gesellschaftlicher Bedingungen begreifen noch einfach aus ihnen ableiten lassen. Zum anderen sind gesellschaftliche Entwicklungen nicht erst auf der Ebene ihrer pädagogischen Effekte mehrdeutig und widersprüchlich. Vielmehr stellen sie in materiel-ler, kultureller, politischer, sozialstruktureller oder technologischer Hinsicht komplexe Herausforderungen dar, die es zu analysieren gilt. Gesellschaftsdiagnostische Bestimmungen sind dabei nicht nur stets vorläufig, sondern auch in die Auseinandersetzungen um die angemessene Einordnung und Bewertung einbezogen. In diesem Sinne zielt das Jahrbuch für Pädagogik darauf ab, entlang kontroverser Positionen Räume der Kritik und Neufassung zu eröffnen.

Carsten Bünger | Charlotte Chadderton |  
Agnieszka Czejkowska | Martin Dust |  
Andreas Eis | Christian Grabau |  
Andrea Liesner | Ingrid Lohmann |  
David Salomon | Susanne Spieker |  
Jürgen-Matthias Springer | Anke Wischmann  
(Redaktion)

# Jahrbuch für Pädagogik 2022

30 Jahre und kein Ende der Geschichte

**BELTZ** JUVENTA

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz **Creative Commons Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)** veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.de>

Verwertung, die den Rahmen der **CC BY-NC-ND 4.0 Lizenz** überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für die Bearbeitung und Übersetzungen des Werkes. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe/Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Dieses Buch ist erhältlich als:  
ISBN 978-3-7799-7315-7 Print  
ISBN 978-3-7799-7316-4 E-Book (PDF)

© 2023 Beltz Juventa  
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel  
Werderstraße 10, 69469 Weinheim  
Einige Rechte vorbehalten

Herstellung: Ulrike Poppel  
Satz: Datagrafix, Berlin  
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza  
Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985–2104-100)  
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: [www.beltz.de](http://www.beltz.de)

# Inhaltsverzeichnis

Editorial: 30 Jahre und kein Ende der Geschichte <i>Carsten Büniger, Charlotte Chadderton, Agnieszka Czejkowska, Martin Dust, Andreas Eis, Christian Grabau, Andrea Liesner, Ingrid Lohmann, David Salomon, Susanne Spieker, Jürgen-Matthias Springer, Anke Wischmann</i>	9
<b>I. Bildung nach dem Ende der Geschichte</b>	15
Bildungsregime und Transformationskrisen <i>Andreas Eis, Ralf Mayer, Dirk Stederoth, Steffen Wittig</i>	16
Bildung zwischen den Enden: 1964–1973 <i>Florian Heßdörfer</i>	31
Bildung als Ware. Neoliberale Entwicklungen in der Schule am Beispiel Schwedens und Nordmazedoniens <i>Tatjana Atanasoska</i>	45
Zwischen Integration und Ausschluss. Zur Ambivalenz des Bildungsbegriffs in historischen Demokratietheorien <i>Annika D’Avis und David Salomon</i>	59
<b>II. Multiperspektivische Erinnerung</b>	75
„Postkoloniale“ Erziehungswissenschaft?! Transformationen der Disziplin Pädagogik im Lichte der Wiedervereinigungsprozesse nach 1990 <i>Kerstin Jergus</i>	76
Erinnerung, (Ver-)Schweigen und Leerstellen. Postsozialistische DDR-Geschichte in literarischen Texten <i>Meike Sophia Baader, Sandra Koch</i>	89
Gegenwartsbezüge in der Gedenkstättenpädagogik. Die ambivalente Institutionalisierung von NS-Gedenkstätten und die Gegenwart rechter Gewalt <i>Johannes Bretting</i>	108
Über das Erinnern an die Shoah und das Abwehren von Antisemitismus. Schuldbewältigungsstrategien im postnationalsozialistischen Deutschland mit einem Fokus auf schulische Kontexte und muslimische Schüler:innen <i>Ashlan Özcan</i>	121

Zur Verdrängung der Moderne als Epoche. Oder: Warum (nicht nur) die Fachdidaktik der Politischen Bildung die Einsichten ihrer klassischen Lektüren am Ende doch immer wieder einholen <i>Sven Rößler</i>	139
<b>III. Vergessene Möglichkeitsräume</b>	149
Kein Ende der Geschichte, aber ein Ende der Alternativen? Kapitalistischer Realismus und Erziehungstheorie <i>Lasse Clausen</i>	150
Pädagogische Historiographie als kritisches Kunstwerk? Vergessener Stil und erinnerte Geschichtsschreibung <i>Clemens Bach</i>	163
„It’s the end of the world as we know it / and they feel fine“ – Überlegungen zur Bedeutung geschichtsrevisionistischer Umdeutungen im Kontext coronabezogener Verschwörungserzählungen <i>Jana Sämann</i>	176
<b>Historisches Stichwort</b>	187
Expansive Bildungspolitik <i>Hauke Brunkhorst</i>	188
<b>Jahresrückblick</b>	193
Schlaglicht: Besonnenheit im Krieg? <i>Carsten Bünger</i>	194
Schlaglicht: Zeitenwende? <i>David Salomon</i>	199
Schlaglicht: Flucht und Geflüchtete in der EU <i>Charlotte Chadderton, Anke Wischmann</i>	203
Schlaglicht Österreich: Schon wieder ein neuer Kanzler, Untersuchungsausschuss und weitere Verfahren wegen Unvereinbarkeit mit dem Verfassungs- und dem EU-Recht <i>Agnieszka Czejkowska</i>	206
Schlaglicht Brexit: the United Kingdom leaves the European Union; what implications for academia? <i>Charlotte Chadderton</i>	209

<b>Rezensionen</b>	213
Von der Aufarbeitung zum Gedenken und Erinnern. Neuere Literatur zur „Erziehung nach Auschwitz“ – Eine Sammelrezension <i>Wolfgang Keim</i>	214
Wallach Scott, Joan (2019): Knowledge, Power, and Academic Freedom. New York: Columbia University Press. <i>Henning Röhr</i>	237
Corona-Monitor (Hg.) (2021): Corona und Gesellschaft. Soziale Kämpfe in der Pandemie. Wien, Berlin: mandelbaum. <i>Sabrina Schenk</i>	241
<b>Verzeichnis der Autor:innen</b>	246
<b>Jahrbuch für Pädagogik</b>	251

# Bildungsregime und Transformationskrisen

Andreas Eis, Ralf Mayer, Dirk Stederoth, Steffen Wittig

*Zusammenfassung:* Der Beitrag erarbeitet den Begriff des Bildungsregimes in Differenz zu Fukuyamas Rede vom „Ende der Geschichte“. Der Begriff wird erstens als mögliches Analyseinstrument gesellschaftlicher, insbesondere politischer und pädagogischer Ordnungen skizziert und in seiner Relevanz für gegenwärtige Selbst- und Weltverhältnisse thematisiert. Zweitens gilt der Fokus der Analyse von Regimen als Weisen der Ent-Deckung dessen, was Subjekte sich selbst hegemonial verweigern. Anhand von zwei Forschungsfeldern fragen wir, inwieweit Bildungsregime machtvolle bzw. herrschaftsförmige Antworten auf gesellschaftliche Dynamiken durchzusetzen suchen: zum einen die Inanspruchnahme des Verantwortungsbegriffs für Bildungsprogramme in Schulen, Ausbildung und Hochschulen – z. B. im Konzept des Engagement Lernens oder in Formaten der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE). Zum anderen diskutiert der Beitrag, inwiefern sich mit der Digitalisierung ein neues Bildungsregime etabliert, das ebenso von einer Vielfalt von Autonomie- und Effektivitätsversprechen wie von neuen Formen der Ökonomisierung und Kontrolle von Wissen, Bildung und Kommunikation im digitalen Kapitalismus geprägt ist.

*Abstract:* The article elaborates the concept of the ‚educational regime‘ in difference to Fukuyama’s discussion of the „end of history“. Firstly, the concept is outlined as a possible instrument for analysing social, especially political and pedagogical orders. In this regard its relevance for contemporary self and world relations is discussed. Secondly, the focus is on the analysis of regimes as ways of uncovering what subjects hegemonically deny themselves. On the basis of two fields of research, we ask to what extent educational regimes seek to impose powerful responses to social dynamics: on the one hand, the use of the concept of responsibility for educational programmes in schools, training and universities – e. g. in the concept of Service Learning or in formats of Education for Sustainable Development. On the other hand, the article discusses the extent to which digitalisation is establishing a new educational regime that is characterised by a variety of promises of autonomy and effectiveness as well as new forms of economisation and control of knowledge, education and communication in digital capitalism.

*Keywords:* Bildung, Macht, Regime, Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE), Digitalisierung

## 1 Einstieg: „Das Ende der Geschichte“ (Fukuyama) vs. „Die Zeit ist aus den Fugen“ (Hamlet)

Noch vor dem Fall der Berliner Mauer publiziert, erregte Francis Fukuyamas Essay „The End of History?“ im Jahr 1989 eine breite Resonanz in wissenschaftlichen und öffentlichen Diskursarenen. Die mit der Vorstellung eines Endes der Geschichte einhergehenden Kontroversen befeuerten die Theoriediskussionen um das mittlerweile selbst Geschichte gewordene Verhältnis von Moderne und Postmoderne sowie die Debatten um konfliktreiche und progressive Formen demokratischer Politik in einer sich globalisierenden Welt (vgl. Lyotard 1994; Jordan 2009). In seiner allgemeinen Zeitdiagnose vertritt Fukuyama die These, dass, mit dem ‚Siegeszug‘ liberaler, demokratisch und marktwirtschaftlich orientierter Staaten in Westeuropa und im Amerika der Nachkriegszeit, ein politisches und ökonomisches Ideal verfolgt werde, das *als Prinzip* nicht zu verbessern sei: „[D]ie liberale Demokratie bleibt das einzige klar umrissene politische Ziel, das den unterschiedlichen Regionen und Kulturen rund um die Welt gemeinsam vor Augen steht.“ (Fukuyama 1992, S. 14) Der Berliner Mauerfall und die Erosion der im 20. Jahrhundert etablierten realsozialistischen Staatsmodelle plausibilisierten diese Auffassung und trugen seitdem zu einer breiten Rezeption von Fukuyamas Pointe bei: Das ‚Ende der Geschichte‘ zielt ihm zufolge auf ein Ende des ideologischen Streits um die adäquate Einrichtung des Zusammenlebens, insofern die Anerkennung und der rechtsstaatliche Schutz der politischen und ökonomischen Grundsätze liberaler Demokratie das Zentrum bilden (vgl. Fukuyama 1989, S. 4 ff.). Die Finalität verweist dabei auf mehr als eine rhetorische Auseinandersetzung oder ein Bild. Für den Autor kommt Geschichte unter dem Vorzeichen eines „einzigartigen, kohärenten evolutionären Prozess[es], der die Erfahrungen aller Menschen aller Zeiten umfasst“ (Fukuyama 1992, S. 12), zum Abschluss. Diesen imaginären wie materialen Anhaltspunkt entfaltet Fukuyama unter Rückgriff auf eine (neo-)konservative Lesart von Hegels Rechtsphilosophie und sieht die Kämpfe um Freiheit und Gleichheit seit der französischen Revolution in den genannten liberalen Regierungssystemen der westlichen Welt – auf einer generellen Ebene – zu einem Ende gekommen. Die kapitalistische Marktwirtschaft und die Anerkennung des die Moderne kennzeichnenden Freiheits- und Fortschrittsgedankens in den Bereichen der demokratischen Politik, der Wissenschaft oder auch der Bildung verkörpern für ihn den universalen Staat (vgl. ebd., S. 282 ff.). Es ist dieser Endpunkt einer vormals dialektischen Figur, über die Fukuyama sein Ideal gegen die vielfältigen Formen kritischer Einwände verteidigt: Dass die Durchsetzung und Reproduktion liberal-demokratischer bzw. marktwirtschaftlicher Verhältnisse in Geschichte wie Gegenwart an die Wirklichkeit vielfältiger Gewaltformen, an Unterdrückung, Repression und Vernichtung, an Vereinnahmungs- und Ausgrenzungsprozesse, an die Verschuldung von Individuen,

Staaten u. v. m. gebunden bleibt, lässt sich für Fukuyama, wie Derrida pointiert, über die „Unterscheidung zwischen empirischer Realität und idealer Finalität“ (Derrida 2019, S. 86) regulieren. Der Erfahrung, dass selbst liberal-demokratische Staaten von sozialer Ungleichheit und Unfreiheit geprägt sind, begegnet Fukuyama in der Interpretation Derridas mit der Behauptung „eines *noch unerreichen* regulativen Ideals, das an keinem historischen Ereignis und schon gar nicht an einem sogenannten ‚empirischen‘ Scheitern meßbar wäre.“ (ebd., S. 93; Hervorh. i. O.) Der Versuch, die gesellschaftlichen Verhältnisse am Übergang zu den 1990er Jahren in Gedanken zu fassen (vgl. Hegel 2009, S. 20), mündet also in eine eigentümliche Ordnungsfigur, die ebenso eine konkrete Zeit- und Gesellschaftsdiagnose behauptet wie das Moment einer Enthistorisierung oder Überzeitlichkeit, das bereits im titelgebenden Essay anklingt. Derrida (2019, S. 93 ff.) zufolge können somit politischer Grundsatz einerseits und gesellschaftliche Realität oder Praxis andererseits je nach Bedarf und Legitimationsinteresse gegeneinander ausgespielt oder relativiert werden.

Derridas Lesart ermöglicht uns hier eine Differenz zu markieren: Unsere Aufnahme des Regimebegriffs unterscheidet sich von der grundsätzlichen Matrix Fukuyamas, die über die These des universalen Status liberaler Regierungskonzepte politische Aspekte wie auch empirische Einschätzungen zu sortieren versucht. Der Ausdruck ‚Regime‘ löst sich dabei von der Referenz auf ein vermeintlich allgemeines, die unterschiedlichen sozialen Bereiche optimal vermittelndes Regierungssystem oder -prinzip. Gegen die Vorstellung einer solchen Vollendung der Geschichte als eines „kohärenten evolutionären Prozesses“ erscheinen Geschichte oder Gesellschaft zu keiner Zeit – weder auf einer ideellen noch auf einer realen Ebene – als kohärente, versöhnte Gebilde (vgl. ebd., S. 93). In der Hinsicht nivelliert Fukuyama die realen Konfliktlinien und Gewalt liberaler Macht- und Herrschaftsformen, unter dem Vorzeichen einer bislang unzureichenden Realisierung des übergreifenden liberalen Versprechens. Streng genommen rezipiert er weder die heterogene gesellschaftliche Wirklichkeit in differenzierter Weise, noch durchdenkt er prinzipiell die Möglichkeit einer diese durchgreifend verändernden Praxis. Dementgegen setzen ‚Regime‘ an der Partikularität und Umstrittenheit jeden Verständnisses von Politik und Gesellschaft an. Kein politisches Konzept – hier: die liberale Demokratie – vermag die Kluft von Anspruch und Wirklichkeit und damit seine Unangemessenheit, Prekarität oder die Widersprüche darauf bezogener Praktiken zu überwinden. Es ist demnach die Krisenhaftigkeit und Instabilität gesellschaftlicher Verhältnisse, die jede Bemühung unterläuft, unsere aktuelle Situation auf einen geläufigen Begriff – etwa liberale Demokratie, Sozialismus, Kapitalismus – zu bringen (vgl. Buckel 2015). Oder in Derridas Worten: Je spezifische „Transformationen aller Art (insbesondere technisch-wissenschaftlich-ökonomisch-mediale Veränderungen) [...]“ stören die politischen Philosophen und die gängigen Konzepte der Demokratie, sie zwingen dazu, alle Beziehungen zwischen Staat und Nation, Mensch und Bürger,

Privatem und Öffentlichem usw. neu zu überdenken.“ (Derrida 2019, S. 103 f.). Der Regimebegriff fragt entsprechend nach konkreten „Ensemble[s]“ (ebd.) solcher Transformationen. In dieser Hinsicht verkörpert Fukuyamas Einsatz selbst eine liberal-demokratische und kapitalistische Ordnungsfigur, wie sich an der Rezeption des Aufsatzes und des daran anschließenden Buches verfolgen lässt. Es erscheint so als ein Zeitdokument oder eine Erzählung, die ihre Kraft nicht unabhängig, sondern nur inmitten der hegemonialen Konstellationen von Wissen und Macht (vgl. Foucault 1994, S. 39) oder der Heterogenität, Pluralität und Pragmatik von Sprachspielen (vgl. Lyotard 1994, S. 16, 68 ff.) entfalten konnte. Es ist insofern gerade eine Konsequenz aus Shakespeares Hamlet, auf den sich Derrida einleitend bezieht, dass in einer Zeit, die „aus den Fugen“ zu sein scheint, die jeweiligen ‚Einrichtungsprozesse‘ vorbehaltlos und radikal in den Blick zu nehmen sind.<sup>1</sup>

## 2 Regime – Bildungsregime

Der Regimebegriff, wie wir ihn verwenden wollen, reagiert also, wie am Diskurs um das ‚Ende der Geschichte‘ skizziert, auf die Schwierigkeit, gesamtgesellschaftliche Linien in ihrer Komplexität und Totalität hinreichend klar und widerspruchsfrei auf ein (oder mehrere) Prinzip(ien) bringen zu können (vgl. auch Laclau 1990, S. 89 ff.). Anders formuliert folgt daraus, dass die Analyse bestimmter Aspekte unserer aktuellen Situation sich weder trennscharf von machtvollen gesellschaftlichen Dynamiken separieren lässt, noch auf einen diese bruchlos beschreibenden Begriff zurückgreifen kann. Soziale Ordnungsraaster bzw. ‚Ensembles aller Art‘ schreiben sich in unsere Vorstellungen von Selbst und Welt, in unsere Wahrnehmung, Körper und Sprache, in unser Denken und Handeln nicht nur ein, sondern strukturieren noch unsere Differenzierungsversuche – z. B. zwischen ‚Selbst und Welt‘, ‚Mensch und Bürger:in‘, zwischen ‚machtvollem Reglement und Krise‘, zwischen ‚demokratischen, politischen, kulturellen Aspekten‘, zwischen ‚individueller Auffassung und Gemein Sinn‘ etc. Der Regimebegriff nimmt in dieser Hinsicht die Involviertheit unserer Positionen und Beschreibungen in bestehende Verhältnisse von Macht und Herrschaft auf. Der Ausdruck geht somit von einer durchgreifenden Verflechtung von Wissensansprüchen oder -ordnungen und den konfliktreichen materialen gesellschaftlichen Verhältnissen aus. Entsprechende Verflechtungen gilt es in ihrer Partikularität zu konkretisieren. Damit zielen wir auf die Analyse eines spezifischen ‚Ensembles‘, über das sich eine je spezifische Situation und Dynamik, eine Wissensordnung oder eine Positionierung beschreiben lässt. Dabei referieren wir insbesondere

---

1 „Die Zeit ist aus den Fugen: Schmach und Gram, dass ich zur Welt, sie einzurichten, kam!“ (Shakespeare. In: Derrida 2019, S. 15)

auf ökonomische, politische oder auch kulturelle und pädagogische Strategien, Kalkulationen oder Instrumentalisierungen. Diese bilden überzählige und disparate Verbindungslinien und Muster (vgl. Sarasin 2021, S. 12), die sich mit dem Regimebegriff bündeln lassen. Die jeweiligen Bündelungen münden jedoch nicht in eine bloße *Fest-Stellung* des Menschen in einem unentwirrbaren System von Mächten, Positionen und Herrschaftsformen. Vielmehr führt der Regimebegriff zugleich auch einen kritischen Verweis auf das mit sich, was in einem Ensemble nicht eingelöst ist, was sich einer flüssigen Assimilation in die machtvollen Ordnungen entzieht, sich sperrt. Die Aufdeckung von Regimen ist damit immer untrennbar mit der Ent-Deckung dessen verbunden, was die Menschen bzw. die Akteur:innen sich selbst versperren. Keineswegs also erschöpft sich die Analyse von Regimen und ihren Verflechtungen in der reinen Deskription. Eine solche Darstellung liefe in Gefahr, eine positive Quasi-Anthropologie oder soziale Bestimmtheit zu reproduzieren. Es ist vielmehr der kritische Impuls, der sich in der Unabschließbarkeit von Regimen Ausdruck verschafft und in Form einer „negativen Anthropologie“ (Sonnemann 1969) auf das verweist, was der Mensch *nicht* ist und deshalb allererst noch zu finden hat. Eine solche Vorgehensweise rekurriert somit auf selbst heterogene theoretische Ansätze. Im Folgenden begrenzen wir uns beispielhaft auf die Verwendung des Regimebegriffs im Anschluss an Jacques Rancière und Michel Foucault.

## 2.1 Regime der ‚Aufteilung des Sinnlichen‘

Die Rede von Regimen zielt bei Rancière (2006) auf die Erforschung wirkmächtiger Ordnungen im weiten Sinne. Seine Ordnungsvorstellung setzt dabei weniger mit grundlegenden soziostrukturellen Unterteilungen ungleicher gesellschaftlicher Sphären, Diskurse oder Akteur:innen (z.B. über den Klassenbegriff) ein. Vielmehr arbeitet er mit dem Konzept einer „Aufteilung des Sinnlichen“ (ebd.), in dem sich ästhetische oder epistemologische und politische Einsätze verknüpfen. Diese Verbindung akzentuiert, dass sich in unsere Wahrnehmungs-, Denk-, Sprech- und Sichtweisen und unser Handeln je spezifische, hegemoniale Verständnisse von Normalität und Normen einschreiben. Diese Einschreibung denkt Rancière allerdings weder einfach deterministisch noch personal oder individualistisch, sondern über eine ästhetische und politische Topologie (vgl. Muhle 2006, S. 10): Der Raum des Wissens und der Interaktion konkretisiert sich in Referenz auf die Positionen, die individuelle oder kollektive Akteur:innen in einer konkreten Situation und Situietheit einnehmen (können oder sollen). Der Regimebegriff untersucht folglich die je spezifische Aufteilung von Körpern und Diskursen, die Zuweisung von Positionen und Funktionen – im Sinne von Teilhabeformen und -zwängen, von Artikulations- und Interaktionsmöglichkeiten –, die den „Raum der ‚gemeinsamen Angelegenheiten‘“ (Rancière 2006,

S. 77) machtvoll reglementieren. Der Fokus richtet sich so auf die Frage, welche Positionierung, auf welche Weise, wann und an welchem Ort über die jeweilige Strukturierung von Formen der Teilhabe als legitim oder illegitim, erwünscht oder unerwartet, richtig oder falsch, rational oder unvernünftig, machtvoll oder minoritär erscheint. Wichtig ist hier, dass Rancière zufolge die Kriterien für eine entsprechende Aufteilung des kollektiven Raums nicht einfach die Artikulations- und Beteiligungsmöglichkeiten *vorab* bestimmen oder fixieren, sondern das politische Moment artikuliert sich für ihn praktisch: im konkreten Verhalten inmitten der Reglementierung der ‚gemeinsamen Angelegenheiten‘. Der Begriff des Regimes bezeichnet demzufolge weder ein soziales noch ein individualisierendes System (im Sinne einer Totalität vereinheitlichender, determinierender Schemata), das auf spezifische Adressat:innen oder Akteur:innen (etwa ‚die Arbeiter:in‘) gleichsam durchgreift. In der Referenz auf ‚gemeinsam geteilte‘ Ordnungsraster interessiert Rancière daher die konkrete Situation und Praxis, in der das, was als rationale und gerechtfertigte Artikulation und das, was als unsinnig, unfunktional und ungerechtfertigt gilt, (kollektiv) verhandelt wird. Die Betonung eines politischen Aushandlungsprozesses öffnet so den Blick auf die Umstrittenheit spezifischer Ordnungskriterien. Rancière richtet sein Augenmerk in diesem Sinne gerade auf die Thematisierung von Konfliktlinien. In seinen Analysen fragt er daher nach der Artikulation oder auch Inszenierung (vgl. Rancière 2015) einer Zäsur im Kontext konkreter Zuweisungen sozialer Funktionen und Positionen, die von bestimmten Ansprüchen, Zwängen oder von Ausschlüssen betroffene individuelle bzw. kollektive Akteur:innen zum Ausdruck bringen. Eine solche Artikulation verhandelt dabei (topologisch gesprochen) den ‚Abstand‘ zwischen Beherrschten und Herrschenden, Wissenden und Schüler:innen, Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit, Relevanz und Irrelevanz etc. und stellt diesen „in seiner Berechtigung in Frage“ (Klass 2014, S. 130).

## 2.2 Macht/Wissensregime

Eine weitere prominente Artikulationsweise des Regimebegriffs findet sich bei Foucault. Durch Regime wird Ordnung als etwas hervorgebracht, das „sich in den Dingen als ihr inneres Gesetz, als ihr geheimes Netz ausgibt“ und dergestalt reguliert, was auf welche Weise im „Raster eines Blicks, einer Aufmerksamkeit, einer Sprache existiert“ (Foucault 2008a, S. 26). Für Bröckling bringen sich Regime heuristisch entlang dreier (unentscheidbar verwobener) Achsen hervor: Rationalitäten, Technologien und Subjektivierungsweisen. Sie „bestehen erstens aus Wissens- und Rechtfertigungsordnungen, sie liefern Problemdefinitionen, Zielvorstellungen, Kausalitätsannahmen und Plausibilisierungsstrategien. Regime zeichnen sich zweitens aus durch spezifische Verfahren und institutionelle Arrangements, um planvoll auf Individuen, Gruppen oder ganze Populationen

einzuwirken und deren Verhalten mittelbar oder unmittelbar zu modifizieren. Drittens weisen Steuerungsregime Subjektpositionen zu; sie sind verbunden mit Adressierungen und Selbstdeutungsmustern, affektiven Dispositionen und Konzepten von *agency*.“ (Bröckling 2012, S. 97) Wir wollen im Folgenden diesen verwobenen Achsen des Regimebegriffs folgen.

Regime artikulieren die Weise, wie über Objekte, die Beziehung zwischen Objekten, Begriffen und Themen gesprochen werden kann, welche Weisen des Sprechens dergestalt als relevant, gültig, legitim, wahr etc. wahrgenommen werden (und welche nicht). So geht Foucault bspw. davon aus, dass „nicht in irgendeiner Epoche über irgend etwas“ (Foucault 2008b, S. 520) gesprochen werden kann. Jenes ‚Netz‘ der Machtverteilung bringt die Möglichkeiten, sich auf eine bestimmte Weise über etwas zu äußern hervor und (re)produziert sich gleichsam in den Äußerungen der situierten Subjekte auf spezifische Weise (ebd., S. 512). Auch Waldenfels (1991, S. 278) unterstreicht, dass der Begriff des (diskursiven) Regimes für Foucault in seinen heterogenen Einsätzen immer wieder auf „die Suche nach der Formation, De-formation und Transformation historisch differenzierter und variabler Ordnungen“ (ebd.) referiert. Regime artikulieren Ordnung als „Regelmäßigkeit“ des Sprechens (Foucault 2008a, S. 18). Diese Regelmäßigkeit ist zum einen nicht arbiträr, zum anderen bringt sie sich als kontingenter Effekt eines historischen ‚Kampfes‘ hervor (vgl. ebd.), der „mit spezifischen Machtwirkungen ausgestattet wird“ (Foucault 1978, S. 53).

Zudem bringen sich Regime im Kontext der Perspektive Foucaults als „Zusammenspiel zwischen Politik und Epistemologie“ (Nigro 2015, S. 98) hervor. Sie sind „dort am Werk, wo Individuen nur durch besondere Verfahren und Zwänge an“ die Machtwirkungen hegemonialer Diskurse „gebunden werden.“ (ebd.) Ein solches ‚Ensemble der Regeln‘ verwirklicht sich dabei nur im „Individuellen“ (ebd.). Als Referenzpunkt einer individuellen Verwirklichung der Ordnung nutzt Foucault den Begriff der Rationalität, der jeweils in Abgrenzung zu dem, was als irrational, unüberlegt, aussichtslos usw. verstanden wird, an Kontur gewinnt. Diskursive Praxis bringt dabei jenen Referenzpunkt der Vernunft erst im subjektiven Vollzug der Differenzierung vom „Andere[n] der Vernunft“ (Gehring 2004, S. 30) hervor. Diese machtvollen subjektiven „Prozeduren der Ausschließung“ artikulieren somit auch das, was als ‚vernünftiges‘ Wissen an Geltung gewinnen kann. Macht bringt Wissen hervor und umgekehrt: Es gibt „keine Machtbeziehung, ohne daß sich ein entsprechendes Wissensfeld konstituiert, und kein Wissen, das nicht gleichzeitig Machtbeziehungen voraussetzt und konstituiert.“ (Foucault 1994, S. 39) Jener „Macht/Wissen-Komplex“ ist es auch, welcher – als ‚Ensemble der Regeln‘ – „das erkennende Subjekt, das zu erkennende Objekte und die Erkenntnisweisen“ zu Bedingungen und „Effekten“ seiner selbst macht (ebd.). ‚Regime‘ nehmen dergestalt vor dem Hintergrund der von uns vorgeschlagenen Differenzierung zwischen einer *Ausrichtung der Rede* einerseits und der

*Konstitution eines epistemologisch-politischen Feldes* andererseits unterschiedliche und heterogene Erscheinungsweisen an: Um hier nur einige zu nennen, kann man auf Regime der Mobilisierung, der Optimierung (Bröckling/Peter 2014, S. 139), der Vorbeugung (Bröckling 2012), der allseitigen Beschleunigung, der Expansion und Steigerung (Rosa 2005), der Kritik (Bröckling 2013, S. 319) oder der sozial privilegierten Ausrichtung des Ausdrückens von Gefühlen verweisen (Illouz 2018, S. 147).

In diesem Zusammenhang kommen im Folgenden zum einen konkrete Bildungsregime, als machtvolle Sprechweisen über Bildung in unterschiedlichen Zusammenhängen, in den Blick: von der Rede über Bildung und Ausgestaltung von Bildungsinstitutionen und -konzeptionen bis hin zu Ensembles, in denen sich ökonomische, politische und andere Interessen in ihrer Referenz auf Bildung, Bildungssysteme und -ansprüche verdichten. In einer anderen, eher heuristischen wie politisch-epistemologischen Lesart rücken die Begriffe ‚Regime‘ und ‚Bildungsregime‘ recht nahe aneinander. Denn in beiden Termini geht es um die Frage der machtvollen Formierung von Selbst- und Weltverhältnissen, von Macht/Wissens-Komplexen, Abhängigkeiten, Bedingungs- und Ordnungszusammenhängen, in denen wir als je spezifische Subjekte oder Akteur:innen adressiert werden und zu denen wir uns je unterschiedlich verhalten.

### **3 Bildungsregime in Transformationskrisen**

Anhand von zwei Beispielen skizzieren wir mögliche Forschungsfelder, die sich an der Frage abarbeiten, inwiefern Bildungsregime machtvolle bzw. herrschaftsförmige Antworten auf gesellschaftliche Dynamiken durchzusetzen und abzusichern suchen, die sich in öffentlichen oder disziplinären Diskursen mit dem Moment der Transformation und einer Krisenrhetorik verbinden. Erstens betrachten wir die Inanspruchnahme des Verantwortungsbegriffs für Bildungsprogramme in Schulen, Ausbildung und Hochschulen z. B. im Konzept des *Engagement Lernens* oder in Formaten der *Bildung für nachhaltige Entwicklung* (BNE). Zu untersuchen wäre hier, inwiefern durch pädagogische oder auch bildungspolitische Strategien die soziale Verantwortung für gesellschaftliche Krisen (z. B. die Krise des Sozialstaates, die Krise gesellschaftlicher Naturverhältnisse, Krise der Demokratie) privatisiert, ökonomisiert und damit dem politischen Streit entzogen werden. In einem zweiten Forschungsfeld diskutieren wir, inwiefern sich mit der Digitalisierung ein neues Bildungsregime etabliert, das von gegenläufigen Dynamiken geprägt ist: Zum einen scheint es mit einer Vielfalt von Autonomie-, Selbstverwirklichungs- und Effektivitätsversprechen verknüpft; zum andern stellt sich die Frage nach neuen Formen der Ökonomisierung und Kontrolle von Wissen, Bildung und Kommunikation im digitalen (Bildungs-)Kapitalismus.

### 3.1 Bildungsregime der Aktivierung und Selbststeuerung

Unsere Analyse begrenzt sich im Folgenden auf eine Fragestellung innerhalb der breiten aktuellen Diskussionen um soziale Aktivierungsstrategien: Inwiefern manifestieren sich in Bildungsregimen Verantwortungskonflikte durch die Verschiebung oder Auflösung politischer Verantwortung zugunsten von Techniken sozialer und pädagogischer Selbststeuerung? Verantwortung ist zunächst eine rechtliche und moralische Kategorie. Sie setzt entscheidungsfähige, mündige Subjekte voraus. Gleichzeitig ist die klare Zuweisung politischer Verantwortung ein Kernelement liberaler Demokratiemodelle und entsprechender Bildungskonzepte. Die politische Repräsentation beruht auf einer konzeptionell klaren Trennung von öffentlichen und privaten Verantwortungsbereichen. Dieses Modell ‚politischer Modernität‘ wird allerdings zunehmend infrage gestellt, auch wenn es weiterhin ein idealisiertes Versprechen formuliert (vgl. Eis/Moulin-Doos 2016, S. 407f.). Sozialwissenschaftliche Analysen zeigen, inwiefern sich demokratische Verantwortungsstrukturen nicht nur verschieben, sondern tendenziell auflösen (vgl. Henkel u. a. 2018). Sie werden ersetzt durch ‚Governance‘, also durch Expertengremien, ökonomische Selbststeuerung, technisches Verwaltungshandeln und – immer wieder – ‚Eigenverantwortung‘ im ‚aktivierenden‘ Sozialstaat (vgl. Lessenich 2008). Als dominante Form der Subjektbildung scheint sich die eigenverantwortliche Bürger:in und die mündige Konsument:in einer „Verbraucherdemokratie“ (Lamla 2013) durchzusetzen. Von gesellschaftlicher Verantwortung ist hingegen vor allem im Freiwilligenengagement und bei *Corporate Responsibility* Projekten die Rede.

In Fallstudien zu konkreten Lernformaten des *Service Learnings* ebenso wie der BNE kann gezeigt werden, inwiefern die Ziele des Erlernens eigenverantwortlicher und sozialer Kompetenzen zunehmend das Leitbild einer konfliktfähigen, kritischen Bürger:in ersetzen (vgl. Eis 2015). Genauer zu untersuchen wäre bspw. in Lernprozessanalysen, welche Aspekte der Prinzipien der Selbstverantwortung und des unternehmerischen Denkens auf welche Weise von welchen Akteur:innen wie angeeignet und verinnerlicht werden (sollen). Zum anderen gilt es zu rekonstruieren, wie solche Transformationen im Bildungsbereich zur Verfestigung postdemokratischer Verhältnisse beitragen, die sich in einer Entpolitisierung gesellschaftlicher Problemlagen und sozialer Arenen offenbaren. Die Verschiebung und tendenzielle Auflösung traditioneller politischer Verantwortungsbereiche zeigt sich in einer Fülle aktueller Bildungs- und Förderprogramme, wie dies z. B. eindrücklich das Kerncurriculum (KC) für das Fach *Politik und Wirtschaft* in Hessen widerspiegelt, dessen normatives Leitbild explizit mit gesellschaftlichen Transformationen begründet wird und von jungen Menschen „Innovation, [...] Eigenverantwortung und Leistungsbereitschaft sowie soziale Verantwortung verlangt“ (HKM 2010, S. 3). Während das Konzept der „Eigenverantwortung“ in diesem KC fünfmal an prominenter Stelle Erwähnung findet

und zudem mehrfach von „sozialer“ sowie „individueller Verantwortung“ die Rede ist, wird die Perspektive des ‚kollektiven‘ Handelns explizit nur im Sinne „kollektiver Friedenssicherung“ (ebd., S. 41) erwähnt. Das politische Konzept der ‚Solidarität‘ ist aus diesem Curriculum gänzlich verschwunden bzw. auf den Begriff der „Solidargemeinschaft“ und damit wiederum auf seine soziale und moralische Bedeutung in der Verbindung von „Solidargemeinschaft und individuelle[r] Verantwortung“ (ebd., S. 17) reduziert.

In ihrer empirischen Studie zeigt Sophie Schmitt (2017), dass sich die normative Neuausrichtung von Bildungszielen nicht nur als neoliberale Rhetorik in Präambeln der Curricula, sondern auch in den Selbstdeutungen von Jugendlichen niederschlägt. Bei den von ihr untersuchten Gruppen von Schüler:innen haben sich bereits auf vielfältige Weise die Forderung nach mehr Eigenverantwortung, flexibler Selbstoptimierung und andere Merkmale des ‚unternehmerischen Selbst‘ in die Wahrnehmungen, Deutungen und Interaktionsformen der Subjekte eingeschrieben (vgl. ebd., S. 180 ff., 367 ff.). Die Selbstbilder der leistungsorientierten, eigenverantwortlichen Jugendlichen werden zudem eng verbunden mit Formen der Abwertung und Ausgrenzung von Menschen, die dem individuellen Aktivierungsparadigma nicht standhalten können oder wollen (vgl. ebd., S. 405 ff.). Schmitt zeigt anhand von Gruppeninterviews sehr überzeugend, wie Schüler:innen das Aktivierungsparadigma in ihren Vorstellungen über Arbeit und Leben nach der Schule verinnerlicht haben und ihren eigenen Deutungsrahmen am Ziel marktförmiger Qualifikations- und Leistungserwartungen sowie an den Forderungen eines aktivierenden Staates und entsprechender Techniken der Selbstführung ausrichten (vgl. ebd., S. 246 ff., 405 f.). Dabei konkretisiert sich die „sozialpolitische Konstruktion doppelt verantwortungsbewusster, und das bedeutet: sich selbst und auch der Gesellschaft gegenüber verantwortlicher Subjekte“ (Lessenich 2008, S. 82).

Auch in Programmen der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) lässt sich das Paradigma der Individualisierung und Moralisierung von Verantwortungszuschreibungen immer wieder belegen. Die Figur des ‚politischen Konsumenten‘ wird zu einem dominanten Leitbild der politisch-ökonomischen Bildung: „Der ‚Consumer Citizen‘ engagiert sich durch Eigeninitiative und zivilgesellschaftliche Partizipation über die nationale Politik hinaus. Neben der individuellen Verantwortung der Konsumentinnen und Konsumenten für die Folgen ihrer Handlungen umfasst der politische Konsum auch die kritische Auseinandersetzung mit der Handlungsweise von Regierungen und globalen Konzernen.“ (Deutscher Bundestag 2013, S. 27, 711) Konsument:innen sollen durch ihre Kaufentscheidungen auf Produzenten und politische Akteure einwirken. Es liege also in ihrer Verantwortung, staatliche Regulierung und veränderte Produktionsbedingungen ‚nachzufragen‘. Aufgabe von *Global Citizenship Education* und BNE sei es, diese moralischen Kompetenzen individueller und sozialer Mitverantwortung zu entwickeln (vgl. UNESCO 2015, S. 29; EG/KMK 2013, S. 95).

Diese Figur zeigt sich nicht nur in bildungspolitischen Erklärungen, sondern auch in Praxisprojekten, die von NGOs und Netzwerken ökologischer Bewegungen getragen werden (z. B. Rio+20 Global Classroom on Sustainable Development; vgl. Eis 2015). In der Selbstdarstellung vieler Projekte sucht man vergeblich nach Analysen der politischen Felder und Konflikte. Daher richtet sich die Untersuchung von Bildungsregimen gerade auf die Frage, wie *Strukturen und Subjekte der Verantwortung* in diesen Projekten selbst generiert und reproduziert werden. Dabei wäre zunächst zu überprüfen, ob und welche politischen Fragen in BNE-Projekten überhaupt thematisiert oder auch bewusst ausgeklammert werden, wie z. B.: An welchen Stellen genau wird politischen Konsument:innen Macht zugeschrieben oder abgesprochen? Welchen (etwa politisierenden, pädagogisierenden) ‚Charakter‘ hat die moralische Aufforderung, durch Konsumverhalten eine andere Wirtschaftsordnung nachzufragen? Auf welche Widerstände stößt man hierbei? Kann man von einer simulierten oder vorgetäuschten Partizipation von Schüler:innen sprechen, die eher instrumentalisierte als emanzipatorische Züge hat? Existieren Protestforen oder Interessenvertretungen, in denen Jugendliche kollektiv ihre Stimme erheben können – oder eben nicht? Wie kommt die Frage nach dem Profitieren spezifischer Akteur:innen von einer expansiven, imperialen oder von einer suffizienten Lebensweise in den Blick? Zu fragen wäre auch, wie genau eine hegemoniekritische Analyse von Bildungsregimen Zugänge schaffen kann zu emanzipatorischen Bildungswegen oder -räumen, d. h. zu einer politischen Praxis, die junge Menschen im Denken und Handeln herausfordert. An welchen theoretischen und praktischen Formen kann sich die Suche nach Verweigerungshaltungen, nach Widerspruch und alternativen politischen Gestaltungsoptionen abarbeiten (vgl. Eicker u. a. 2020)?

### **3.2 Bildungsregime des digitalen Kapitalismus**

Die wohl markanteste Wandlung unserer gesellschaftlich-kulturellen Verfasstheit seit der Ausrufung des vermeintlichen Endes der Geschichte stellt die universelle Ausbreitung digitaler Techniken sowie die Entwicklung des World Wide Web dar, die sich mittlerweile bis in die kleinsten Winkel unseres Alltags- und Arbeitslebens hinein verzweigt haben. Diese Entwicklung weist komplexe Gegenläufigkeiten auf, insofern die frühen Hoffnungen, die sich in den klassischen Manifesten der Netzaktivisten ausdrückten, noch mit einer recht unflexiblen digitalen Infrastruktur konfrontiert waren, die einer freien Entfaltung im globalen Netz entgegenstanden. Je mehr jedoch digitale Gestaltungsmöglichkeiten technisch weiterentwickelt wurden (Web 1.0 zu Web 2.0), desto mehr wuchs auch der ökonomische Einfluss, was sich im sog. Plattform-Kapitalismus zu einer immensen Machtfülle konzentriert hat (vgl. Zuboff 2018; Türcke 2019), die auf der flexiblen Gestaltung des Netzes durch die User:innen bzw. der „Prosumer“ (Daum 2017,

S. 238) beruht. Der Trend der letzten 10 Jahre drängt jedoch immer mehr in eine Richtung, in der die Nutzer:innen durch ihren permanenten Gebrauch digitaler Angebote in einen Anpassungssoz gedrängt werden, der gleichsam hinterrücks normative Ansprüche (u. a. ökonomischer, politischer und verwaltungstechnischer Art) etabliert, wodurch die flexiblen Prosumer:innen immer mehr zu Avataren der die Netzstruktur beherrschenden Firmen und Institutionen werden, was man Web 3.0 nennen könnte (vgl. Stederoth 2022). Die durch die Flexibilisierung der Netzstruktur scheinbar gewonnenen Freiräume werden damit zu effektiven Algorithmisierungs- und Normierungsinstrumenten für die fungiblen Konsument:innen und Bürger:innen.

Diese gegenläufige Entwicklung digitaler Techniken mit Blick auf Gestaltungs- und Nutzungs- sowie Normierungs- und Vereinnahmungsvarianten in den letzten 30 Jahren lässt sich in Relation bringen zu einer tiefgreifenden Umgestaltung nationaler Bildungssysteme. In den Blick treten hier der Bologna-Prozess und insbesondere die von der OECD mit Instrumenten wie PISA und *Education at a glance* etablierte internationale Normierung schulischer Bildung. Diese Vergleichs-, Vermessungs- und Standardisierungsstrategien oder -praktiken setzen das seit seiner Entstehung dezidiert psychologisch und ökonomisch ausgerichtete Kompetenzkonzept der Bildung im globalen Maßstab ein. Mit dem Kompetenzkonzept wurden seine wesentlichen Merkmale wie die Output-Orientierung von Bildung, die Forderung nach Messbarkeit von Bildungserfolgen sowie deren vergleichende Überprüfung zum Kern der nationalen Transformation von Bildungsbereichen erhoben (vgl. Klieme et al. 2007; Gelhard 2018). In diesem Rahmen stellt die Angleichung der Bildungsziele an ökonomische Ansprüche im Sinne einer psychologisch formatierten Bereitstellung gewünschter Kompetenzprofile den Schwerpunkt dar. Neben der flexiblen Ausbildung passgenauer Kompetenzprofile stehen die Zentralisierung von Bildungsinhalten (Zentralabitur etc.) sowie ein potenziertes Prüfungs- und Messwesen als weitere Folgen im Mittelpunkt. Auch hier zeigt sich somit ein gegenläufiger Prozess, der von individualisierten Kompetenzprofilen zu einer Normierung von Bildungsprozessen führt (vgl. Stederoth 2016).

Die Entwicklungen im Bereich digitaler Techniken und in verschiedenen Kontexten von Bildung kreuzen sich mit den genannten Entwicklungen im Bildungsbereich in der fortschreitenden Etablierung von digitalen Bildungsangeboten, in unterschiedlichen Ausprägungen und Forderungen. Diese spannen sich zwischen den Polen einer umfassenden medien- bzw. messbasierten Kontrolle individueller Bildungsprozesse (bis hin zu einer Aufmerksamkeitskontrolle), wie sie etwa in China durch massiven Einsatz von KI-gesteuerten Kameras in Klassenräumen praktiziert werden, einerseits und lockereren reformpädagogisch orientierten Bildungsplattformen (z. B. *altitude learning*), die sich jedoch gleichermaßen digitaler Controlling-Maßnahmen bedienen, andererseits. Von dieser Kreuzung der beiden Entwicklungen ausgehend, wären aktuelle Phänomene digitaler Bildung neu und differenziert zu beleuchten. So ließe sich untersuchen,

wie genau von einer Verschiebung der Maßgaben für das unternehmerische Selbst in den Bildungsbereich gesprochen werden kann. Oder: Welche Kompetenz(vorstellung)en werden aus welchen Gründen privilegiert? Welche Komponenten des Selbst- und Weltverhältnisses werden instrumentalisiert oder eher abgeblendet? Auf einer anderen Ebene stellt sich die Frage, inwiefern die Etablierung einer scheinbaren Freiheit, wie sie asynchrone und individuell ausgerichtete Lernformate (Lernplattformen, MOOCs etc.) gewähren, unter dem untergründigen Diktat umfänglicher Mess- und Kontrollinstanzen stehen und Bildungsprozesse auf einen vorausgesetzten Bedarf hin ausrichten. Interessant wäre es ebenfalls, die Genealogie des Bildungsregimes zu analysieren, das sich bereits im ersten bildungsbezogenen Kongress der OECD „Policy Conference on Economic Growth and Investment in Education“ andeutete, der kurz nach ihrer Gründung im Oktober 1961 in Washington stattfand. Bereits damals war vom „Produktionsfaktor Lehrer“ und „Rohmaterial Schüler“ (Bringolf 1966, S. 44f.) die Rede. Wenn Heinz-Joachim Heydorn in seiner Analyse der Bildungsreform der 1970er Jahre von einem „perfekte[n] Industriemechanismus“ (Heydorn 1972, S. 85) sprach, so verweist dieser Mechanismus in den gegenwärtig sich ausweitenden Kontrollstrategien digitalisierter Bildungsprozesse auf eine algorithmische Steigerungsf figur, zumal die im Zuge des ubiquitären Gebrauchs digitaler Angebote zur Gewohnheit gewordene Praxis der Einprägung vorgegebener Normative jenem Prozess willfährig in die Hände spielt.

Gleichwohl haben zwei Jahre pandemiebedingte Ausweitung digitaler Bildungsangebote nicht nur eine Forcierung jener Prozesse angeschoben, sondern zugleich auch die Grenzen derselben zum Ausdruck gebracht, insofern das Fehlen sozialer Bildungsanlässe sowie die Isolation in individuellen Lernprozessen erhebliche soziale, psychische und körperliche Folgen gezeitigt haben (vgl. etwa die bundesweiten Copsy-Studien; Ravens-Sieberer et al. 2020), deren langfristigen Auswirkungen die Forschungen der nächsten Jahre beschäftigen werden.

## 4 Fazit

Die im Vorausgehenden exemplarisch ausgeführten Bildungsregime – mit ihren allgemeinen Ansatzpunkten bei gesellschaftlichen Frage- und Problemstellungen in Bezug auf (Bildungs-)Institutionen, (bildungs-)politische oder ökonomische Programmatiken und Regelungen, bis hin zu sich in das Denken und Handeln, in das individuelle Selbst- und Weltverständnis einschreibende Strukturen bzw. Strategien und Praktiken – deuten das Potential entsprechender Analysen an. Der Regimebegriff ermöglicht es, unterschiedliche Diskursebenen in einen Zusammenhang zu bringen und somit Verflechtungen aufzudecken, die hegemoniale Verhältnisse kennzeichnen. Zugleich interessiert das kritische Potential des Begriffs, insofern die in ihm sich aufzeigenden Strukturen oder Ensembles

Spannungen und Gegenläufigkeiten thematisieren, die auch das zum Ausdruck bringen, was sich einer lückenlosen Assimilation in Bildungsregime sperrt. Soziale Konfliktlinien und Kämpfe erhalten so eine besondere Aufmerksamkeit. Sie artikulieren sich inmitten der (Re-)Produktion spezifischer Macht- und Herrschaftsverhältnisse und eröffnen zugleich Möglichkeitsräume für (emanzipatorische) Gegenbewegungen, Brüche und Veränderungen. An diesen Bruchlinien entlang zeigen sich die Horizonte, die jedes deklamierte Ende der Geschichte immer als Anfang ihrer Fortschreibung und Transformation bestimmt.

## Literatur

- (EG/KMK) Engagement Global/Kultusminister Konferenz (Hrsg.) (2013): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. 2. Aufl. Berlin: Cornelsen.
- (HKM) Hessisches Kultusministerium (2010): Lehrplan Politik und Wirtschaft. Gymnasialer Bildungsgang. Jahrgangsstufen 7G bis 9G und gymnasiale Oberstufe. Wiesbaden: HKM.
- (UNESCO) United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Hrsg.) (2015): Global Citizenship Education. Topics and Learning Objectives. Paris: UNESCO. [www.unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232993](http://www.unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232993) (Abfrage 26.2.2022).
- Bringolf, Walter u. a. (Hrsg.) (1966): Wirtschaftswachstum und Bildungsaufwand. Wien, Frankfurt/M., Zürich: Europa Verlag.
- Bröckling, Ulrich (2012): Dispositive der Vorbeugung: Gefahrenabwehr, Resilienz, Precaution. In: Daase, Christopher/Offermann, Philipp/Rauer, Valentin (Hrsg.): Sicherheitskultur. Soziale und politische Praktiken der Gefahrenabwehr. Frankfurt/Main: Campus, S. 93–108.
- Bröckling, Ulrich (2013): Der Kopf der Leidenschaft: Soziologie und Kritik. In: Leviathan, Vol. 41, No. 2, S. 309–323.
- Bröckling, Ulrich/Peter, Tobias (2014): Mobilisieren und Optimieren. Exzellenz und Egalität als hegemoniale Diskurse im Erziehungssystem. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Vol. 17, S. 129–147.
- Buckel, Sonja (2015): Dirty Capitalism. In: Martin, Dirk/Martin, Susanne/Wissel, Jens (Hrsg.): Perspektiven und Konstellationen kritischer Theorie. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 29–48.
- Daum, Timo (2017): Das Kapital sind wir. Zur Kritik der digitalen Ökonomie. Hamburg: Edition Nautilus.
- Derrida, Jacques (2019): Marx' Gespenster. Der Staat der Schuld, die Trauerarbeit und die neue Internationale. Berlin: Suhrkamp.
- Deutscher Bundestag Enquete-Kommission (2013): Wachstum, Wohlstand, Lebensqualität – Wege zu nachhaltigem Wirtschaften und gesellschaftlichem Fortschritt in der Sozialen Marktwirtschaft. Schlussbericht vom 3.5.2013, BT-Drucksache 17/13300. Bonn: bpb.
- Eicker, Jannis/Eis, Andreas/Holfelder, Anne-Katrin/Jacobs, Sebastian/Yume, Sophie/Konzeptwerk Neue Ökonomie (Hrsg.) (2020): Bildung Macht Zukunft: Lernen für die sozial-ökologische Transformation? Frankfurt/M.: Wochenschau.
- Eis, Andreas (2015): Soziale Praxis und politisches Lernen in der entpolitisierten Aktivgesellschaft. In: Götz, Michael/Widmaier, Benedikt/Wohnig, Alexander (Hrsg.): Soziales Engagement politisch denken. Chancen für die Politische Bildung. Schwalbach: Wochenschau, S. 117–138.
- Eis, Andreas/Moulin-Doos, Claire (2016): Prekäre Verantwortung zwischen Entpolitisierung und politischer (Selbst)Steuerung. Verantwortungskonflikte in der Politischen Bildung. In: Henkel, Anna/Åkerström-Andersen, Niels (Hrsg.): Precarious Responsibility: Attribution of Responsibility under Conditions of Trust in Systems. Soziale Systeme. Zeitschrift für Soziologische Theorie, 19. Jg. Heft 2, Berlin/Boston: de Gruyter, S. 405–429.
- Foucault, Michel (1978): Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit. Berlin: Merve.
- Foucault, Michel (1994): Überwachen und Strafen. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

- Foucault, Michel (2008a): Die Ordnung der Dinge. In: Ders.: Die Hauptwerke. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 7–469.
- Foucault, Michel (2008b): Archäologie des Wissens. In: Ders.: Die Hauptwerke. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 471–699.
- Fukuyama, Francis (1989): The End of History? In: *The National Interest*, Summer 1989, No. 16, pp. 3–18.
- Fukuyama, Francis (1992): Das Ende der Geschichte. Wo stehen wir? München: Kindler.
- Gehring, Petra (2004): Foucault – Die Philosophie im Archiv. Frankfurt/M.: Campus.
- Gelhard, Andreas (2018): Kritik der Kompetenz. 3. vollständig überarb. und erw. Aufl. Zürich: diaphanes.
- Hegel, Georg F.W. (2009): Grundlinien der Philosophie des Rechts. Hamburg: Meiner.
- Henkel, Anna/Lüdtke, Nico/Buschmann, Nikolaus/Hochmann, Lars (Hrsg.) (2018): Reflexive Responsibilisierung. Verantwortung für nachhaltige Entwicklung. Bielefeld: transcript.
- Heydorn, Heinz-Joachim (1972): Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Illouz, Eva (2018): Gefühle in Zeiten des Kapitalismus. Berlin: Suhrkamp.
- Jordan, Stefan (2009): Francis Fukuyama und das „Ende der Geschichte“. In: *Zeithistorische Forschungen/Studies in Contemporary History* 6, S. 159–163.
- Klass, Tobias Nikolaus (2014): Depotenzierungen eines Nicht-Wissenden: Lektionen über Emanzipation. In: Schäfer, Alfred (Hrsg.): Hegemonie und autorisierende Verführung. Paderborn: Schöningh, S. 113–136.
- Klieme, Eckhard et al. (2007): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise. Bonn, Berlin: BMBF.
- Laclau, Ernesto (1990): *New Reflections on the Revolution of Our Time*. London: Verso.
- Lamla, Jörn (2013): Verbraucherdemokratie. Politische Soziologie der Konsumgesellschaft. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Lessenich, Stephan (2008): Die Neuerfindung des Sozialen. Der Sozialstaat im flexiblen Kapitalismus. Bielefeld: transcript.
- Liotard, Francois (1994): Das postmoderne Wissen. Ein Bericht. Wien: Passagen.
- Muhle, Maria (2006): Einleitung. In: Rancière, Jacques: Die Aufteilung des Sinnlichen. Die Politik der Kunst und ihre Paradoxien. Berlin: b\_books, S. 7–17.
- Nigro, Roberto (2015): Wahrheitsregime. Zürich/Berlin: Diaphanes.
- Rancière, Jacques (2006): Die Aufteilung des Sinnlichen. Die Politik der Kunst und ihre Paradoxien. Berlin: b\_books.
- Rancière, Jacques (2015): Der emanzipierte Zuschauer. Wien: Passagen.
- Ravens-Sieberer, Ulrike et al. (2020): Psychische Gesundheit und Lebensqualität von Kindern und Jugendlichen während der COVID-19-Pandemie – Ergebnisse der COPSY-Studie. In: *Deutsches Ärzteblatt International*, 117, H. 48, S. 828–829.
- Rosa, Hartmut (2005): Beschleunigung. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Sarasin, Philipp (2021): 1977. Eine kurze Geschichte der Gegenwart. Berlin: Suhrkamp.
- Schmitt, Sophie (2017): Jenseits des Hängemattenlandes. Arbeit und Arbeitslosigkeit aus der Sicht von Jugendlichen – eine Rekonstruktion ihrer Orientierungen und ihre Bedeutung für die Politische Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Sonnemann, Ulrich (1969): Negative Anthropologie. Vorstudien zur Sabotage des Schicksals. Reinbek bei Hamburg: rowohlt.
- Stederoth, Dirk (2016): Eingemessene Bildung. Zur Humankapitalisierung der Bildung und ihrer totalen Verwaltung. In: *Zeitschrift für kritische Theorie*, H. 42/43, S. 8–32.
- Stederoth, Dirk (2022): Reale Avatare. Zur Versponnenheit des Menschen in der Netzkultur. Heidelberg: J.B. Metzler.
- Türcke, Christoph (2019): Digitale Gefolgschaft. Auf dem Weg in eine neue Stammesgesellschaft. München: Beck.
- Waldenfels, Bernhard (1991): Michel Foucault: Ordnung in Diskursen. In: Ewald, François/Waldenfels, Bernhard (Hrsg.): Spiele der Wahrheit. Michel Foucaults Denken. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 277–297.
- Zuboff, Shoshana (2018): Das Zeitalter des Überwachungskapitalismus. Frankfurt/M.: Campus.