

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

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
I. Bildung nach dem Ende der Geschichte	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
II. Multiperspektivische Erinnerung	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
III. Vergessene Möglichkeitsräume	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
Historisches Stichwort	187
Expansive Bildungspolitik <i>Hauke Brunkhorst</i>	188
Jahresrückblick	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

Rezensionen	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
Verzeichnis der Autor:innen	246
Jahrbuch für Pädagogik	251

Editorial: 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

„Es zeigt sich aber, dass auch das Jahr 1989 sein Versprechen nicht gehalten hat, im Sinne der Illusionen, an die wir damals geglaubt haben, dass das Ende der Geschichte erreicht sei und dass wir jetzt endlich die realistisch beste Gesellschaftsform hätten. Das Problem ist, es wird immer klarer, dass auch der neoliberale Weltkapitalismus keine Lösung ist.“

(Žižek 2013)

„Wenn eine Diktatur zusammenbricht, dann entsteht nicht qua Naturgesetz eine Demokratie, sondern zuerst ein Zwischenstadium, aus dem wieder eine Diktatur oder eine Demokratie entstehen kann.“

(Herta Müller 2015)

„Die Natur des Menschen ist seine Geschichte.“

(Heydorn 1972)

Das Jahrbuch für Pädagogik besteht 2022 seit dreißig Jahren. *Geschichte* war darin von Anfang an ein Schlüsselthema. Zusammengefunden hatte sich der Herausgeberkreis im Jahre 1990, um über zentrale Herausforderungen des Umgangs mit Geschichte zu diskutieren. Das waren zum einen die auch in der Pädagogik starken Bestrebungen einer normalisierenden Dethematisierung des Nationalsozialismus und seiner Nachwirkungen, und das war zum anderen die Gestaltung des deutsch-deutschen Vereinigungsprozesses nach Gutsherrenart (vgl. Keim et al. 1990; Himmelstein/Keim 1992). Für die Konzeption der Jahrbuch-Reihe führte die Beschäftigung insbesondere mit diesen beiden Themen zu der Einsicht, dass sich Perspektiven für Bildung und Emanzipation erst in der Auseinandersetzung mit den historischen Bedingungen und den gesellschaftlichen Effekten pädagogischen und politischen Tuns eröffnen. Bis heute ist das Selbstverständnis

des Jahrbuchs von diesem Interesse an der Unabgeschlossenheit der Geschichte und den Möglichkeiten kritischer Selbstverständigung getragen. Seit seiner Gründung haben sich die Verhältnisse von Pädagogik, Gesellschaft und Politik grundlegend verändert; zugleich aber lassen sich Kontinuitäten ausmachen. Dem wird im vorliegenden Jubiläumsjahrbuch nachgegangen.

Das erste Jahrbuch für Pädagogik erschien 1992, im selben Jahr wie Francis Fukuyamas Buch *The End of History and the Last Man*. Der Jahrbuchtitel *30 Jahre und kein Ende der Geschichte* spielt mit der seinerzeit breit rezipierten und bis heute vielzitierten These Fukuyamas, wonach mit dem Zusammenbruch des realsozialistischen Systems das Ende der Geschichte erreicht sei. Mit dem Ende von Systemkonkurrenz und Blockkonfrontation, so Fukuyamas Annahme, habe die liberale Demokratie und mit ihr das Modell des freien Marktes endgültig obsiegt. Der globale Einfluss westlicher Demokratien war für Fukuyama nicht nur ein empirisches Argument, sondern stellt in seiner geschichtsphilosophischen Argumentation das Ergebnis eines historisch-politischen Fortschritts dar, in dem der Kommunismus nur ein Umweg auf dem Weg zum „Endziel“ Demokratie sein konnte (vgl. Fukuyama 2013, S. 88). Der Ausspruch Margaret Thatchers „There is no alternative!“ schien sich bewahrheitet zu haben. Nun, so die mit der These vom erreichten Ende der Geschichte verbundene Erwartung, folgten politisch ruhige und wirtschaftlich profitable Zeiten, in denen die westliche Demokratie friedlich die Welt einnahm (wobei das dem inhärente gewaltsame Moment geflissentlich ignoriert wurde).

Nicht erst der offene Angriffskrieg, den Russland am 24.02.2022 gegen die Ukraine begonnen hat, hat diese Erwartungen widerlegt, wengleich dieses Datum vielleicht vollends für das Ende der Weltordnung steht, die sich mit den 1990ern abzuzeichnen schien. Gänzlich „friedlich“ waren die Zeiten nach dem Fall des Eisernen Vorhangs ohnedies nicht geworden. Schon in den Neunzigern wüteten in Europa die Kriege im zerfallenden Jugoslawien. Insbesondere die Kriege im Irak, in Afghanistan und in Libyen zeigten in den 2000er und 2010er Jahren, wie hochmütig die westlichen Vorstellungen vom „Demokratieexport“ waren, die sie begleiteten. Es wurde zunehmend deutlich, dass ein Globalisierungsmodell, das in erster Linie der Vision freier Märkte folgte, für nachhaltige Demokratisierungsprozesse keineswegs förderlich war. Fukuyama selbst (vgl. 2013; 2016) räumt mittlerweile ein, dass neue Konstellationen und Dynamiken seine Erwartungen bremsen; dass es innerhalb liberaler Gesellschaften zu „politischem Rückschritt“ gekommen ist und demokratische Institutionen durch die Macht von Partikularinteressen blockiert werden. Wie Derrida bereits 1993 in seiner Kritik an Fukuyamas Geschichtsbild feststellt, handelt es sich hierbei um strukturelle Widersprüche liberaler Demokratien, die sich im globalen kapitalistischen System zugleich als nationalstaatliche Volkswirtschaften zu behaupten trachten. Inzwischen steht deutlich vor Augen, dass die Welt, statt nach und nach einvernehmlich zur Ruhe zu kommen, in einen beschleunigten Rhythmus globaler

Krisen eingetreten ist. Längst haben Krisendiskurse die liberalistische Euphorie abgelöst, und in Ost und West konnten sich neue politische Heilsversprechen Gehör verschaffen (vgl. Salomon/Weiß 2013; Geiselberger 2017; Krastev/Holmes 2019). Hierfür hat der Liberalismus selbst als Antriebskraft gewirkt, sei es durch Entfesselung der Märkte und schrankenloses Inwertsetzen natürlicher und gesellschaftlicher Ressourcen, sei es durch Kriege, scheinbar legitimiert durch die Mission einer liberalen Weltordnung. Doch auch auf der Ebene seiner leitenden Ideen ist der Liberalismus zu einem zentralen Gegenstand problematisierender Auseinandersetzungen geworden.

Der Topos vom „Ende der Geschichte“ schreibt sich in die gegenwärtigen Bemühungen um kritische Selbstverortung und Orientierung auf vielfältige Weise ein. Während einst aufklärerische Perspektiven und aufsteigendes Bürgertum von einem Fortschrittsoptimismus zehrten, der den Gesamtzusammenhang im universalistischen Singular der einen „Menschheit“ vorstellte, erweist sich die bürgerliche Form einer Gattungsgeschichte rückblickend als eine aporetische und herrschaftsüberformte „große Erzählung“ – als eine Geschichtsauffassung mit Ausblendung der vielen Ausschlüsse und Entmenschlichungen, die in der Abwertung von Frauen ebenso zum Ausdruck kommen wie in kolonialistischem und rassistischem Superioritätsstreben (vgl. Chakrabarty 2000). Diese Geschichte ist bisher nicht an ihr Ende gekommen, wie etwa die Auseinandersetzungen um Postkolonialismus und *White Supremacy* zeigen. Sie wirkt vielmehr auch in der Gegenwart in alltägliche Diskriminierung wie in globale Abhängigkeitsstrukturen und Ausbeutungsverhältnisse hinein. Durch die Erfahrung von Pluralität, Kontingenz und vielfältiger Interessengegensätze entschieden am Ende ist demgegenüber die Vorstellung eines Endziels der Menschheitsgeschichte, das sich nach und nach von selbst durchsetzte oder das es zu verwirklichen gälte. Dieser Diagnose zuzustimmen, stellt womöglich die Bedingung der Möglichkeit demokratischen Zusammenlebens überhaupt dar.

Gleichwohl ist für die Verständigung in demokratischen Auseinandersetzungen die Bezugnahme auf eine *geteilte Geschichte* unverzichtbar. Eine Herausforderung des Zusammenlebens besteht daher gerade im Erinnern von Geschichte(n) und der Bemühung, das Gegenwärtige im Lichte des Erinnerten zu verstehen. Dabei geht es auch um die Vergewisserung über die Geschichte der Demokratie und von Demokratisierung, die eben gerade nicht als bruchlose Fortschrittsgeschichte erzählt werden kann. Sie wirft vielmehr die Rückfrage auf, welche Ambivalenzen damit verbunden waren und sind und *wem* die historischen Manifestationen von Demokratie Freiheitsspielräume eröffnet (oder verweigert) haben.¹

1 Vgl. den Beitrag von Salomon/d’Avis in diesem Band. Ein Beispiel für die Relevanz einer Einholung von Demokratiegeschichte und die zugleich damit einhergehende Problematik, an diese nicht schlicht im Sinne eines positiven oder gar vorbildhaften Bezugspunkts erinnern zu können, stellt die Auseinandersetzung mit dem 1848er-Revolutionär Carl Schurz dar, dessen Büste im Schloss Belevue stehen sollte, vom Bundespräsidenten Steinmeier

Die dem Anspruch nach von der Pluralität der Perspektiven und Lebensformen ausgehende freiheitliche Demokratie hat in der Einwanderungsgesellschaft eine bleibende Aufgabe im Verhältnis zur Geschichte darin, multiperspektivische Erinnerungen an katastrophales gesellschaftliches Unrecht zu erarbeiten und weiterzuentwickeln (vgl. Cornelissen 2022). In der Auseinandersetzung mit den letzten 30 Jahren sind die Umbrüche in Europa seit Beginn der 1990er Jahre sowie die mit der deutschen Vereinigung einhergehenden Transformationsprozesse von besonderer Bedeutung – auch die bis heute kaum eingeholten Effekte jener Umbrüche auf Biographien, Narrationen und Ideologien. Wie eine Erinnerungskultur beschaffen sein muss, in der auch die Ambivalenzen *dieser* Demokratisierungsgeschichte zum Gegenstand öffentlicher Thematisierung und zum Bestandteil politisch-kulturellen Gedächtnisses werden können, ist eine umstrittene und mithin offene Frage (vgl. Hensel 2019).

Unter dem Aspekt von Geschichtspolitik ist nicht nur die Umstrittenheit der angemessenen Erinnerung zu bedenken, sondern auch die Instrumentalisierung von Erinnerung – bis hin zum Missbrauch einer konstruierten Geschichte im Sinne nationalistischer Erzählungen und Identitätszuweisungen. Die gegenwärtige russische Propaganda zur Rechtfertigung einer „Wiederaneignung“ der Ukraine ist ein aktuelles Beispiel dafür (vgl. Bohr 2022; Wendland 2022). Das „Ende der Geschichte“ kann in diesen Tagen auch apokalyptisch gelesen werden, sei es angesichts der sich zuspitzenden globalen Erwärmung, sei es angesichts des allumfassenden Vernichtungspotentials eines atomaren Krieges: In den multiplen Krisen der Gegenwart stehen tatsächlich die Bedingungen des Überlebens und damit die Zukunft selbst in Frage (vgl. Bünger u. a. 2022). Bei alledem enthält der Titel des Jubiläumsbandes auch eine trotzig-zuversichtliche Note; „...und kein Ende der Geschichte“ markiert die Behauptung eines Möglichkeitsraums, in dem es stets zu Alternativen kommen kann, in dem Verständigungen und Entscheidungen stattfinden, die das Kommende auf neue Bahnen setzen. In diesem Sinne gilt es, sich aktiv mit der Geschichte auseinanderzusetzen, um die Zukunft zu gestalten (vgl. Bendor et al. 2021).

Zu diesen und weiteren Zugängen zum Fragehorizont Geschichte leisten die versammelten Perspektiven einen Beitrag. Thematisch geordnet sind sie entlang aktueller pädagogischer Auseinandersetzungen: I. Bildung nach dem Ende der Geschichte, II. Multiperspektivische Erinnerung, III. Vergessene Möglichkeitsräume.

Oedelsheim, im Juli 2022

aufgrund seiner Verwicklung in die rassistische Unterdrückung der *Native Americans* dann aber doch nicht eingeweiht wurde (vgl. Wilm 2022; Kurbjuweit 2022).

Literatur

- Bendor, Roy/Eriksson, Elina/Pargman, Daniel (2021): Looking backward in the future: On past-facing approaches on futuring. In: *Futures* 125.
- Bohr, Felix (2022): Putins historischer Missbrauch. In: *Der Spiegel*, www.spiegel.de/geschichte/russlands-angriff-wie-wladimir-putin-den-krieg-in-der-ukraine-mit-historischen-argumenten-rechtfertigt-a-b5003e24-bf51-4e80-b975-1f64fd793f3 (Abfrage 25.02.2022).
- Bünger, Carsten/ Czejkowska, Agnieszka/ Lohmann, Ingrid/ Steffens, Gerd (Red.) (2022): *Zukunft – Stand jetzt. Jahrbuch für Pädagogik 2021*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Chakrabarty, Dipesh (2000): *Provincializing Europe. Postcolonial Thought and Historical Difference*. Princeton: University of Princeton Press.
- Cornelißen, Christoph (2022): Zum Wandel der Erinnerungskulturen in Europa nach 1989/91. In: *Umbrüche in Europa (nach) 1989/91. Aus Politik und Zeitgeschichte* 72, H. 1–2, S. 48–54.
- Derrida, Jacques (1993/2019): *Marx' Gespenster. Der Staat der Schuld, die Trauerarbeit und die neue Internationale*. Berlin: Suhrkamp.
- Fukuyama, Francis (1992): *Das Ende der Geschichte. Wo stehen wir?* München: Kindler.
- Fukuyama, Francis (1992): *The end of history and the last man*. New York: Free Press.
- Fukuyama, Francis (2013): „China gegen das ‚Ende der Welt‘“. In: Horvat, Srećko: *Nach dem Ende der Geschichte. Vom Arabischen Frühling zur Occupy-Bewegung*. Hamburg: Laika, S. 79–94.
- Fukuyama, Francis (2016): „Demokratie stiftet keine Identität“. Ist das Modell des Westens am Ende? Ein Gespräch mit dem amerikanischen Politikwissenschaftler Francis Fukuyama, Interview: Michael Thumann und Thomas Assheuer. In: *Die Zeit* 17, www.zeit.de/2016/13/francis-fukuyama-politikwissenschaftler-populismus-usa (Abfrage 14.07.2022).
- Geiselberger, Heinrich (2017): *Die große Regression. Eine internationale Debatte über die geistige Situation der Zeit*. Berlin: Suhrkamp.
- Hensel, Jana (2019): *Wie alles anders bleibt: Geschichten aus Ostdeutschland*. Berlin: Aufbau.
- Heydorn, Heinz-Joachim (1972/2004): *Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs*. In: Ders.: *Bildungstheoretische und Pädagogische Schriften 1971–1974. Studienausgabe der Werke, Bd. 4*. Wetzlar: Büchse der Pandora, S. 56–145.
- Himmelstein, Klaus/Keim, Wolfgang (Hrsg.) (1992): *Erziehungswissenschaft im deutsch-deutschen Vereinigungsprozeß. Jahrbuch für Pädagogik 1992*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Horvat, Srećko (2013): *Nach dem Ende der Geschichte. Vom Arabischen Frühling zur Occupy-Bewegung*. Hamburg: Laika.
- Keim, Wolfgang (Hrsg.) (1990): *Erziehungswissenschaft und Nationalsozialismus – Eine kritische Positionsbestimmung*. In Zusammenarbeit mit Kurt Beutler, Ulla Bracht, Hans-Jochen Gamm, Klaus Himmelstein, Gernot Koneffke, Karl Christoph Lingelbach, Franz Pöggeler, Gert Radde und Hasko Zimmer. In: *Forum Wissenschaft, Studienheft Nr. 9*. Marburg: Bund demokratischer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler (BdWi).
- Krastev, Ivan/ Holmes, Stephen (2019): *Das Licht, das erlosch. Eine Abrechnung*. Berlin: Ullstein.
- Kurbjuweit, Dirk (2022): Kein Held ist perfekt. In: *Der Spiegel* 20, www.spiegel.de/politik/deutschland/frank-walter-steinmeier-und-die-geplante-ehrerung-von-carl-schurz-kein-held-ist-perfekt-a-9fd4196f-4362-4125-94d6-95ec6c12c985 (Abfrage 14.07.2022).
- Salomon, David/ Weiß, Edgar (Red.) (2013): *Krisendiskurse. Jahrbuch für Pädagogik 2013*. Frankfurt: Peter Lang.
- Wendland, Anna Veronika (2022): Zur Gegenwart der Geschichte im russisch-ukrainischen Krieg. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, H. 28–29, S. 28–34.
- Wilm, Julius (2022): *Jenseits der Legende vom guten Deutschen: Carl Schurz in den USA*. In: *Geschichte der Gegenwart*. www.geschichtedergewegung.ch/jenseits-der-legende-vom-guten-deutschen-carl-schurz-in-den-usa/ (Abfrage 14.07.2022).
- Žižek, Slavoj (2013): „Utopien werden in tiefer Scheiße geboren“. In: Horvat, Srećko: *Nach dem Ende der Geschichte. Vom Arabischen Frühling zur Occupy-Bewegung*. Hamburg: Laika, S. 231–252.

I. Bildung nach dem Ende der Geschichte

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.¹

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 Ordnungsraster 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 Situiertheit 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