



Peggy Wolf

Gouvernementalität

Kritische Ansätze zur Reflexion
des Regiertwerdens am Beispiel
des Debattierwettbewerbs
Jugend debattiert



PETER LANG

1 Einleitung

Artikel 20 legt für die demokratisch und sozial verfasste Bundesrepublik fest, dass „[a]lle Staatsgewalt vom Volke aus[geht]“ und „in Wahlen und Abstimmungen [...] ausgeübt [wird]“ (GG 2006: 20). Die Interessen des Volkes werden damit grundsätzlich über die Wahl von Volksvertretern organisiert, wobei unklar bleibt, ob und auf welche Weise die Volksvertreter wissen können, was zu vertreten ist. Trotzdem oder gerade deswegen laufen die kontroversen Debatten über die Einführung direktdemokratischer bzw. partizipativer Elemente immer wieder an. An das „Rätsel“ partizipativer Mitbestimmung anknüpfend, versucht der Debattierwettbewerb *Jugend debattiert* nunmehr Möglichkeiten sprachlicher Mitbestimmung zu stärken, indem „zum qualifizierten Mitreden und Mitgestalten in der Demokratie [angeregt werden soll – P.W.]“¹:

„*Jugend debattiert* fördert sprachliche Bildung und politische Bildung sowie Meinungs- und Persönlichkeitsbildung durch Training für Lehrer und Schüler und einen bundesweiten Debattenwettbewerb für Schüler aller Schulformen in zwei Altersgruppen: Klassen 8 – 10 und Jahrgangsstufen 11 – 13.“ (ebd.)

Aufgrund des von verschiedenen Stiftungen jährlich bereitgestellten Etats von rund 10,8 Millionen Euro ist *Jugend debattiert* „das größte privat finanzierte Projekt zur sprachlichen und politischen Bildung in Deutschland“². Damit stellt es den drittgrößten Schulwettbewerb in Deutschland dar, an dem im Schuljahr 2008/09 beispielsweise 80000 Schüler und 3500 Lehrer an 600 Schulen in 147 Verbänden teilgenommen haben (vgl. ebd.).³ Insofern sind Idee und Format fest in der deutschen Schullandschaft etabliert. Über dieses und andere Debattenformate⁴ könne eine Sprachkultur als politische Streitkultur aufgebaut werden, wodurch die Politikverdrossenheit jugendlicher Bürger bzw. Schüler bearbeitet *und* ihr gestalterischer Einfluss auf Politik vergrößert werden könnte. Ausgehend von der Debatten-Idee, in einem regelgeleiteten Streitgespräch eine Abstimmung inhaltlich vorzubereiten, indem

-
- 1 Die wichtigsten Fakten zu *Jugend debattiert* auf einen Blick, eingesehen am 06.02.09 um 13.52 Uhr auf: http://www.jugend-debattiert.ghst.de/fileadmin/PDFs_Broschueren/Dateien_interner_Bereich/01_Allgemein/Daten_und_Fakten/Fakten_Jugenddebattiert_2009_mit_Logo.pdf, ohne Angabe des Verfassers und der letzten Änderung. Allerdings ist anzumerken, dass in der Regel alle Texte der *Jugend debattiert*-Homepage von Ansgar Kemmann angefertigt worden sind.
 - 2 GHS: Erziehung zur Demokratie, eingesehen am 31.01.09 um 17.55 Uhr auf: <http://www.ghst.de/index.php?c=42>, ohne Angabe des Verfassers und der letzten Änderung.
 - 3 Selbstverständlich sind alle Schüler und *Schülerinnen* sowie Lehrer und *Lehrerinnen* gemeint. Der besseren Lesbarkeit wegen wird im folgenden Text aber nur eine der beiden Formen, die männliche, verwendet.
 - 4 In Deutschland wächst das Interesse am Debattieren seit 1998 (vgl. Kottenstede 2002), nachdem der erste Debattierklub an der Universität Tübingen, die heute den einzigen Rhetorik-Lehrstuhl deutscher Universitäten besitzt, gegründet worden ist. Seit Oktober 2001 gibt es seither einen nationalen Verband an Debattierklubs – der ‚Verband der Debattierklubs an Hochschulen‘ (siehe dazu: <http://www.debattierklubs.de/index.html>). Solche Klubs debattieren nach selbst gewählten Regeln (bezüglich Fragerecht und Redezeiten) und zu aktuellen Themen. Turniere bilden die Möglichkeit, nationale oder internationale Netzwerke zu entwickeln, die Meisterchaften stattfinden lassen.

Für- und Gegen-Argumente zu einem Thema in kurzer Rede vorgetragen werden, soll problematisiert werden, ob und in welchem Maß die Debattierenden Einfluss auf die politische Herrschaft ausüben können.⁵ Denn trotz oder wegen des hinter den wohlklingenden Zielen liegenden und verblassenden Hintergrundgeschehens ist einmal macht- und herrschaftskritisch danach zu fragen, ob *Jugend debattiert* an die Legitimation von Entscheidungsprozessen des politischen Systems anschließt. Anders gefragt: Wenn die Debattierenden Bezugspunkt von umfassenden Machtbeziehungen seitens der Förderstiftungen, der Projektleitung und der Schule sind, reproduzieren sie dann das zu legitimierende politische Herrschaftssystem?

Als „unverzichtbare Grundbegriffe“ (Imbusch 1998: 9; Maurer 2004: 14) zählen ‚Macht‘ und ‚Herrschaft‘ (und ‚Gewalt‘) zu den zentralen Kategorien der Sozialwissenschaften. Das Problem liegt jedoch darin, dass einerseits jeder denkt, eine genaue Vorstellung über die Bedeutung dieser (zumeist negativ besetzten) Begriffe zu haben. Andererseits hat sich trotz der vielgestaltigen Theoriezugänge in den Sozialwissenschaften (und ihrer Vielzahl damit in Zusammenhang stehender Phänomene wie Autorität, Einfluss, Zwang oder Gewalt) eine deutungsmächtige Vorstellung von Macht und Herrschaft in der Tradition *Max Webers* durchgesetzt.⁶ Problematisch an diesem Verständnis ist die Annahme, dass Herrschaft auf Legitimität zurückzuführen ist, die wiederum durch den Glauben daran hergestellt werden könne. Fraglich hieran ist, durch welche Grundlagen und auf welche Weise der subjektiv motivierte und willentlich hergestellte Gehorsam als Glaube an die Legitimität einer Herrschaftsordnung motiviert und stabilisiert wird. Denn dem Verständnis liegt die Vorstellung eines *rationalen* und *freien* Willensbildungs- und Entscheidungsprozesses zugrunde, den Mechanismen jenseits der Legitimation und Grundlagen des Legitimitätsglaubens nicht interessieren. Dadurch blendet *Webers* Herrschaftssoziologie auch Machtstrukturen aus, die durch Märkte oder andere Interessenlagen gebildet werden und solche, die grundsätzlich auf Zwangsmittel zurückgreifen müssen (vgl. Lemke 2001: 79). Daraus leitet sich grundsätzlich das Erfordernis ab, darüber nachzudenken, was Macht und Herrschaft jenseits ihrer Verengungen, Vieldeutigkeiten und ihrem ideologisch aufgeladenen Gebrauch bedeuten.

5 Die Fragestellung ist angesichts der historischen Entwicklung von Debatten legitim, da ihre Bedeutung als parlamentarische Urform weiterhin als politisch relevant gilt.

6 Hiernach bezeichnet Macht „jede Chance, innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen, gleichviel worauf diese Chance beruht“ (Weber 1985: 28). Herrschaft meint wiederum „die Chance, einen Befehl bestimmten Inhalts bei angebbaren Personen Gehorsam zu finden“ (ebd.); damit bezieht sich Herrschaft nicht nur auf die bloße Möglichkeit der Durchsetzung des eigenen Willens. „[A]ls Sonderfall von Macht“ steht Herrschaft „für jene Übermächtigkeit, die eine bestimmte institutionelle Form angenommen hat und bei den Betroffenen Anerkennung findet“ (ebd.: 541). Damit ist Herrschaft ein „zentrales Phänomen alles Sozialen“ (ebd.: 539), das in drei „reine Typen legitimer Herrschaft“ (ebd.: 124) unterschieden werden könne: Während sich die ‚legale Herrschaft‘ auf den Glauben an die Rechtmäßigkeit formal korrekt gesetzten Rechts gründet, bezieht die ‚traditionale Herrschaft‘ ihre Legitimität aus dem „Alltagsglauben an die Heiligkeit von jeher geltenden Traditionen“ (ebd.). Die ‚charismatische Herrschaft‘ stützt sich wiederum auf den Glauben an die außeralltäglichen Fähigkeiten und Qualifikationen des jeweiligen Führers bzw. die Verbindlichkeit der von ihm gesetzten Werte und Ziele (vgl. ebd.).

Das Ziel dieser Arbeit liegt jedoch nicht darin, eine wissenschaftliche Diskussion über die Begriffe ‚Macht‘ und ‚Herrschaft‘ zu leisten. Vielmehr soll danach gefragt werden, wie und wo Macht und Herrschaft entstehen, wie sie ausgeübt, erzeugt und von welchem Träger sie fortgeführt werden. Dafür wurde der Gouvernamentalitätsansatz *Michel Foucaults* ausgewählt. Die diesem Konzept zugrunde liegenden Annahmen sollen für eine macht- und herrschaftskritische Analyse des Debattierwettbewerbs *Jugend debattiert* herangezogen werden, der in die neuere, durch das neoliberale Primat gekennzeichnete Entwicklung der deutschen Bildungs(reform)-debatte einzuordnen ist. Im Mittelpunkt dieser Arbeit steht demnach die Frage, wie die Kunst des Regiertwerdens (Gouvernamentalität) in einem stiftungsgeförderten Schulwettbewerb funktioniert, der zu einer Zeit in die zu reformierende Bildungslandschaft Deutschlands gebracht wurde, als die Diskurse um das neoliberal geprägte, kompetenzbezogene und lebenslange Lernen in einer auf Wettbewerb angelegten Wissensgesellschaft an- und zusammengelaufen sind. Die forschungsleitende Behauptung liegt darin, dass der Debattierwettbewerb *Jugend debattiert* Produkt, Bestandteil und Produzent dieser neoliberalen Bildungsreformbestrebungen ist. Indem *Jugend debattiert* über verschiedene heterogene Machtmechanismen aufgebaut ist, dient das Projekt wiederum insgesamt zur Legitimation von Herrschaft.

Die Arbeit beginnt zuerst damit, den Debattierwettbewerb in die ihn umgebende Bildungspolitik einzuordnen, die sich aktuell in der reformerischen Semantik vom ‚Kompetenzlernen‘, ‚lebenslangem Lernen‘ und anderen Selbstständigkeit anrufenden Lernkulturen konstituiert. Aus diesem Grund wird dieser Diskurs in Kapitel 2 aufgearbeitet, um darin zugleich die Forderung nationaler Bildungsstandards beispielhaft einzufügen. Weil sich hierin Fragen über die Ökonomisierung von Bildung in einer als „Wissenskapitalismus“ bezeichneten Zeit ankündigen, folgt im nächsten Kapitel die weiterführende und daran anknüpfende Auseinandersetzung mit Macht und Herrschaft. Im Kontext des Foucaultschen Gouvernamentalitätsansatzes macht Kapitel 3 das theoretische Angebot transparent, unter dem der Debattierwettbewerb *Jugend debattiert* im Anschluss analysiert werden soll.⁷ Nachdem auf die Idee und das Format eingegangen und die fallspezifische Ausrichtung an der von der Verfasserin begleiteten Netzschule beschrieben wurde, folgt eine dem Wettbewerbsaufbau folgende Analyse über die vielfältigen Strategien und Technologien des neoliberalen Regiertwerdens bei *Jugend debattiert* (vgl. Kapitel 4). Die Analyse will dafür vor allem die Verflechtung der Machtmechanismen herausarbeiten, weshalb sowohl die autoritären als auch die biopolitischen Strategien und Technologien untersucht werden. Dies ergibt sich einmal aus den Ergebnissen der neueren *Foucault*-Rezeption (siehe weiter unten) und zum anderen aus dem Debattierwettbewerb. Denn *Jugend debattiert* ist zwar wirtschaftlich getragen und auf dem Mechanismus des Wettbewerbs aufgebaut, was die neoliberale Einrichtung ökonomisch-rationaler Formen widerspiegelt, trotzdem wird das Projekt aber von den Lehrern in den Schulen durchgeführt, weswegen das wechselseitige Zusammenwirken mit den autoritären Machtmechanis-

7 Eine rezeptionsästhetische Ausführung über *Foucaults* Werke ist nicht zu erwarten.

men der Disziplinarmacht und des Souveränitätsmechanismus zu verdeutlichen ist.⁸ Für die Analyse der Biomacht-Technologien sind drei Schwerpunkte ausgewählt worden, die die neoliberale Rationalität kennzeichnende Beziehung zwischen Selbst- und Herrschaftstechnologien zutage bringen können. Zuerst werden die subjekt-orientierten Analysen *Foucaults* zum Unternehmer seiner selbst herangezogen. Hierbei wird hinterfragt, worum es bei dieser Macht geht, durch die Subjekte zu einem bestimmten Handeln bewegt werden, das vor allem im Anrufen ihres „selbstbestimmten und eigenverantwortlichen“ Gebrauchs ihrer Freiheiten liegt. Zum Zweiten (und Dritten) wird das Problem der Evaluation in seiner Scharnierfunktion zur Herrschaftstechnologie der neoliberalen Regierungsrationalität in Gestalt der Vernetzung erörtert.

Im Ganzen ist eine theoriegebundene Auseinandersetzung zu erwarten, die die Kunst des Regiertwerdens *durch* und *in* dem Debattierwettbewerb analysiert. Dafür werden Primär- und Sekundärliteratur vergleichend aufgearbeitet sowie teilnehmende Beobachtungen aus Lehrerfortbildung, Wettbewerben und Hospitationsstunden fragebezogen rekonstruiert.⁹ Auf diese Weise soll abschließend das Problem des Widerstands und der Kritik in den Vordergrund gerückt werden (vgl. Kapitel 5). Die Arbeit macht damit auf die herrschaftslegitimierende Funktion von schulischer Reformpolitik aufmerksam und bietet gleichzeitig didaktisch-pädagogische „Lösungsangebote“ an, die als Öffnung von Herrschaftsdiskursen in Pädagogik und Fachdidaktik gelesen werden können.

In den soeben gemachten Ausführungen klang bereits an, dass seit den Transformationsprozessen in Wirtschaft, Gesellschaft und Politik im Allgemeinen sowie den Ergebnissen der Vergleichsstudien im Bildungsbereich im Besonderen (v. a. die PISA-Studien¹⁰) ein Diskurs der Bildungsreform ausgelöst und einsichtig gemacht wurde. Bei dieser reformgeeeiferten Entwicklung, die mit der der Wissensgesellschaft im Zusammenhang steht, ist aber zu beobachten, dass unentwegt und einseitig von einem, neoliberalen Lösungen anbietenden, Wissenskapitalismus ausgegangen wird. Diese Arbeit wurde davon angeregt und wird kritische Anmerkungen über die gegenwärtigen Entwicklungen in der Bildungsreformpolitik im Allgemeinen und bei *Jugend debattiert* im Besonderen formulieren. Denn, so eine der leitenden Thesen: *Jugend debattiert* stellt sich vor diesem Hintergrund als funktionalisiertes Lösungsangebot zur

8 Diese Scharnierfunktion von *Jugend debattiert* (zwischen Schule und Bildung, Staat/Politik, Wirtschaft und Medien) rechtfertigt sodann die forschungsgebundene Erörterung dieses Themas über die aufgeworfene Fragestellung.

9 Im Archiv der Autorin befinden sich die dazu angefertigten Gesprächsprotokolle.

10 PISA steht für „Programme for International Student Assessment“. Die international vergleichende Studie untersuchte die Schülerleistungen in Form von anwendungsorientierten Kompetenzen (15-Jährige aller Schultypen) in 31 Ländern (vgl. Baumert u. a. 2001). Seitdem in Deutschland die Ergebnisse über das unterdurchschnittliche Abschneiden der deutschen Schüler im Lesen sowie den mathematischen und naturwissenschaftlichen Fragen veröffentlicht wurden, rückte die Schulbildung wieder in das Zentrum der öffentlichen bildungspolitischen Diskussion. Im öffentlichen Tenor heißt es, dass die Datenfülle belegt, dass deutsche Schüler im internationalen Vergleich nicht so gut abschneiden „wie es einem führenden Industrie- und Technologieland zur langfristigen Erhaltung seines Wohlstandes und der Lebenschancen seiner Bewohner anstehen sollte“ (Mathieu 2002: 7). Kritische Anmerkungen hierzu sind aus Platzgründen nicht möglich.

Verbesserung der deutschen Bildungssituation dar. Zur Verifizierung dieser These wird eine machtkritische und interdisziplinär angelegte Gouvernamentalitätsanalyse über *Jugend debattiert* durchgeführt.¹¹ Es geht dabei aber nicht um eine dichotomisch gedachte Kritik am Wissens- oder Bildungskapitalismus, Ökonomisierungsprozessen und anderen neoliberalen Reformstrategien. Dies würde letztlich nur zur Reproduktion des Diskurses führen. Vielmehr soll das „Zugleich“ (Rieger-Ladich 2004: 203) und die „Verflechtungen“ (ebd.) von Macht und Freiheit, Autonomie und Heteronomie, Fremd- und Selbstbestimmung im Kontext gouvernementaler Führung im paradoxen Bildungsbereich präsentiert werden. Diesem Anspruch folgt auch die Annahme, dass die Bedeutungsveränderung durch oder innerhalb von Diskursen nicht einfach real existiert oder plötzlich auftaucht. Stattdessen zeichnet sich eine neoliberale Rationalität gouvernementaler Führung gerade dadurch aus, dass solche Bedeutungsveränderungen als ein Resultat problematisierter sozialer Umbrüche, Sicherheiten und wohlfahrtsstaatlicher Garantien erfunden worden sind. Sie repräsentieren damit eine bestimmte Art des Denkens, durch die die angerufenen Subjekte über äußerst unterschiedliche Machtmechanismen und Technologien der Führung regierbar gemacht werden. Für die Vertiefung dieses Zusammenhang schien die um den Regierungsbegriff kreisende Vorstellung von Gouvernamentalität im Vergleich zu anderen Macht- und Herrschaftstheorien theoretisch attraktiv zu sein, denn die Heterogenität der gouvernementalen Phänomene ermöglicht eine kontroverse und kritische Erfassung der aktuellen Debatten im zu reformierenden Bildungsbereich.

Das mit dem Wort ‚Gouvernamentalität‘ Bezeichnete ist Gegenstand in verschiedenen Forschungsarbeiten *Michel Foucaults*. Aktueller Bezugspunkt sind die im Oktober 2004 in Frankreich und Deutschland zeitgleich erschienenen Buchausgaben über seine Vorlesungen aus den Jahren 1977/78 und 1978/79 zur Genealogie des modernen Staates.¹² Sie machen den Zusammenhang von Macht und Wissen im Kontext von Regierung, Normalisierung und Subjektivierung, fokussiert auf die liberale und neoliberale Regierungskunst, deutlich, indem die Genealogie des modernen Staates bis in die Gegenwart als langfristiger Prozess der Herausbildung moderner Staatlichkeit und Subjektivität dargestellt wird:

„Foucaults Untersuchung der liberalen und neoliberalen politischen Rationalität zeigt auf, wie die Selbstregulationsfähigkeit von Individuen und Gruppen mit ökonomischer Profitmaximierung und gesellschaftspolitischen Zielen verknüpft wird.“ (Lemke 1997: 9f.)

11 Dementsprechend werden sowohl sozialwissenschaftliche als auch jüngere erziehungswissenschaftliche Lesarten einbezogen.

12 Beide Bände haben in der deutschen Ausgabe einen gemeinsamen und dadurch umstrittenen Obertitel: „Geschichte der Gouvernamentalität“. Sie setzen sich beide aus der systematischen Veröffentlichung der nicht-monografischen Arbeiten *Foucaults* zusammen. Die editorische Arbeit dafür setzte 1994 mit der französischen Ausgabe von „Dits et Ecrits“ und ihrer Veröffentlichung in deutscher Sprache in einer vierbändigen Ausgabe ein, die u. a. bereits in den amerikanischen „humanities“ in den 1980ern erschienen waren (2001-2005: Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits, hrsg. v. Daniel Defert und Francois Ewald unter Mitarbeit von Jacques Lagrange, Frankfurt/Main). Deshalb war die deutsche Rezeption *Foucaults* in den 1990er Jahren auch stark von amerikanischen Lesarten geprägt (vgl. Krasmann/Volkmer 2007: 7). Ende der 1990er Jahre wurden die *Foucault*-Vorlesungen zwischen 1970 und 1983/84 editiert.