

Pädagogische Ökonomie. Anmerkungen zur Produktion des Selbst

Alessandro Barberi, Christian Swertz
OVGU Magdeburg / Universität Wien

Dezember 2020

Abstract

Sollte Pädagogik nützlich für die Ökonomie sein oder Ökonomie nützlich für die Pädagogik? Im folgenden Beitrag wird ein öffentliches Primat der Pädagogik argumentiert, indem gezeigt wird, dass es erstens sinnvoll ist, genau diese Frage zu stellen und es zweitens gerade angesichts des flexiblen, mobilen und d. i. neoliberalen „Selbst“ im Sinne von Individualität, Subjektivität und einer aufgeklärten Demokratietheorie unvermeidbar ist, die Ökonomie an die Erfordernisse der individuellen und kollektiven Produktion von Selbst und Gesellschaft anzupassen. Das gilt drittens auch für rechtliche und viertens für staatliche Strukturen.

Keywords: Pädagogik, Ökonomie, Medien, Arbeit, Selbst

1 Einleitung

Hegel bemerkt irgendwo,
daß alle großen weltgeschichtlichen Tatsachen
und Personen sich sozusagen zweimal ereignen.
Er hat vergessen hinzuzufügen:
das eine Mal als Tragödie, das andere Mal als Farce.

Karl Marx, Der achtzehnte Brumaire des Louis Napoleon (1852)

Die neoliberalen Ökonomen (wir denken hier vor allem an von Mises, von Hayek und die Chicago Boys) und die ihnen folgenden PolitikerInnen verschiedenster Couleur haben ihre TINA-Ideologie (*There Is No Alternative*) des Marktes in den letzten 30 Jahren nach dem Fall der Mauer und dem Niedergang der realsozialistischen Staaten so weit durchgesetzt, dass viele PädagogInnen die Frage gar nicht mehr aufwerfen, welchen Normen eine Gesellschaft entsprechen soll, in der die Menschen einem unabhängigen, staatsbürgerlichen und (gesellschafts-)kritischen Bildungsideal entsprechen können. Zwar wird die Durchsetzung der neoliberalen Ideologie gelegentlich bedauert, was aber zu kaum mehr als einem leisen „TINA“-Murmeln führt.

Wenn etwa die Partizipation (Swertz/Barberi 2017) an der *bestehenden* Gesellschaft zur Maßgabe der Inklusion gemacht wird, wird die Aussichtslosigkeit einer Forderung übersehen, die ohne die für die Forderung der Partizipation erforderliche Exklusion nicht auskommt und diese daher erhalten muss. Inklusion an einer exkludierenden Gesellschaft zu fordern ist damit zwar ein nachhaltiges Geschäftsmodell, weil das Problem nicht gelöst werden kann und daher langfristig Bestand hat – ethisch überzeugend ist es aber nicht. Ehrlicher (wenn auch nicht als kritisch ausweisbar) ist es da, deskriptiv zu untersuchen, wie Bildung der Gesellschaft, verstanden als neoliberale Wirtschaft, entsprechen kann.

Jedenfalls ist mit der Forderung nach Inklusion wegen des notwendigen Bezugs auf Exklusion eine Selbstexklusion verbunden, ohne die der eigene Standpunkt nicht gerechtfertigt werden kann. Eine analoge Konfiguration besteht auch in der Diskussion zu „Industrie 4.0“ und der daran anschließenden österreichischen Wortfügung der „Schule 4.0“, in der die Frage der Dienstbarkeit und der relativen Autonomie von Schule und Bildung *nicht* zum nachdrücklichen Gegenstand der Debatte wurde (Barberi/Swertz/Zuliani 2018).

Diese Entwicklung ist mit der Frage verbunden, ob öffentliches oder privates Eigentum für Bildung entscheidend ist. Pädagogisch stehen damit die

Bereiche des Selbst, der Individualität oder der Subjektivität, also das Eigentum des Menschen an sich selbst, seine Selbstinklusion, seine Würde und seine Vernunft, im Brennpunkt des Interesses. Der Gegensatz zur Durchsetzung ökonomischer Modelle stand – parallel zum Platzen der Dot-Com-Blase – bildungsgeschichtlich in Europa mit den beginnenden 2000er Jahren und im Zuge des neoliberal durchgesetzten Bologna-Prozesses direkt vor Augen.

Mehr privat, weniger Staat oder mehr Staat und weniger privat? Mit dieser Frage werden auch angesichts der COVID-19-Krise Diskussionen zur Ordnung von *Wirtschaft und Gesellschaft* (Weber 1921/1980) markiert. Ohne grob zu werden, können dabei zwei Positionen identifiziert werden: Entweder garantiert die Freiheit der Märkte auch die Freiheit der (unternehmerisch gefassten) Individuen, oder aber die Regulation dieser Märkte garantiert die Freiheit aller Individuen (einschließlich der Marktgläubigen) im Sinne der *Volkssouveränität* (Mauss 2011) und damit im kollektiven Sinne. Aus pädagogischer Sicht ist es erforderlich, der Demokratie den Vorrang zu geben.

Aus dieser Sicht kann festgehalten werden, dass gerade in den letzten 30 Jahren – parallel zur Digitalisierung der Finanzmärkte – die „Privatisierung“ der Bildungssysteme mit einer gesamtgesellschaftlichen Zerschlagung – euphemistisch gesprochen: mit einer Deregulierung – der sozial- und wohlfahrtsstaatlichen öffentlichen EigentümerInnen zusammenfiel, wodurch sich hinsichtlich der Dienstbarkeit der Pädagogik nach wie vor die Frage stellt, inwiefern sie ihrem – im Sinne klassischer Aufklärung – *öffentlichen* Auftrag unter diesen Produktionsbedingungen überhaupt noch nachkommen kann.

Entscheidend ist dabei, dass im Rahmen neoliberaler Ökonomie „Freiheit“ nur durch den Markt gedacht und garantiert werden kann, wobei die Individuen nicht als kritische StaatsbürgerInnen, sondern als ArbeitskraftunternehmerInnen gefasst werden, wie am Beispiel der Ich-AG's durchgängig gezeigt werden kann. Ein Beispiel dafür ist, dass Friedrich August von Hayek die *Verfassung* der Freiheit definiert als einen „Zustand, in dem ein

Mensch nicht dem willkürlichen Zwang durch den Willen eines anderen oder anderer unterworfen ist“ (Hayek 1991, S. 14). Das klingt fast kantianisch. Von einem Zustand, in dem ein Mensch nicht dem willkürlichen Zwang durch den „Willen des Marktes“ (wer immer das sein soll) unterworfen ist, findet sich bei Hayek aber keine Spur, fasst er doch die Freiheit des Individuums als mit der Freiheit der Märkte identisch. Und das anders zu denken ist auch nicht nötig, denn der Markt, der – wie sonst oft genug die Gesellschaft – im Sinne eines agierenden Wesens konzipiert wird, möchte ja, das alles gut wird. Damit alles gut wird, maximiert der Markt den Nutzen aller und sorgt so nicht nur für die gerechteste Verteilung von Gütern an alle, sondern auch dafür, dass Menschen andere Menschen nie als *Mittel*, sondern nur als *Zweck* betrachten.

Der Markt wird dabei, das muss noch einmal deutlich gesagt werden, im Sinne der *invisible hand* von Adam Smith (1999) oder als Weltgeist hegelianischer Dimensionen angesetzt: „Der Markt“ steuert in der Geschichte alles zum Guten, es wird alles immer besser, wenn wir nur dem „freien“ Spiel der Marktkräfte vertrauen. Der Markt, dem hier genau bestimmbare Theologeme entsprechen (Benjamin 2003), *erlöst* uns von Leiden und Siechtum. Und darum sollen wir uns von den Zwängen, die andere (vor allem FeudalistenInnen sowie KlerikerInnen) ausüben, befreien, um uns dann ganz dem Markt hingeben zu können: Du sollst neben mir keine anderen Märkte haben.

Historisch ist dabei freilich bemerkenswert, dass der Liberalismus klassischer Prägung – auch im Sinne John Lockes – auch und gerade in der Eigentumsfrage tatsächlich eine Befreiung von Thron und Altar bedeutete, die dann auf der Ebene der arbeitsteiligen Produktion durch die berühmte Naddelfabrik bei Adam Smith auch der Potenz nach – und im Vergleich mit feudaler Leibeigenschaft – mit Arbeitserleichterung verbunden sein konnte.

Das galt und gilt allerdings nur für *Bourgeois*, nicht für *Citoyen*. Denn Autonomie kommt im neoliberalen Glauben nur dem Markt zu, nicht dem Menschen, dem die Freiheit, nicht an Märkte zu glauben, abgesprochen wird. Diese Ablehnung der Autonomie manifestiert sich in der Pädagogik

auf theoretischer Ebene darin, dass PädagogInnen wie Norbert Ricken, Rita Casale und Christiane Thompson (2019) die Autonomie des Selbst im Sinne des frühen Foucault – als Tod des Subjekts bzw. des Autors (Foucault 1988) – bestreiten und daher nur der Gesellschaft *Agency* zusprechen können, was im Falle des ökonomischen Primats auf Gewinnmaximierung hinausläuft. Damit verliert aber selbst das Selbst seine beim späten Foucault intendierte Widerstandsfähigkeit (fr. *désassujettissement*).

Mit dem Verzicht auf Autonomie haben sich viele PädagogInnen so in die von neoliberalen IdeologInnen intendierte Denkweise hineinmanövriert, die keine individuelle Gestaltung also auch keine souveräne Machtausübung mehr ermöglicht, die indes mit Foucaults später Subjektivierungslehre auch *gegen* die neoliberale Regierungsmentalität vor Augen stehen müsste (Foucault 2009).

Wollen wir pädagogisch die Menschen nicht mutwillig weiter in diese Tragödie verwickeln, bleibt – auch in der Foucaultforschung – die Frage, wie *individueller* Widerstand *gegen* die neoliberale Regierungsmentalität möglich ist, wie Individuen die souveräne Gestaltung von Selbst und Gesellschaft im Namen der Freiheit unternehmen können und wie diese Produktivität dann auch zur kollektiven Arbeit werden kann, etwa im Sinne kollektiver *Solidarität und Kooperation* (Sennet 2019).

Anders gesagt: Diejenigen, die über Neoliberalismus klagen, tun das oft genug so, dass sie damit genau diese Ideologie transportieren; ein Umstand, der auch die faszinierende Effektivität dieser Ideologie im *Empire* (Hardt/Negri 2002) erklärbar macht. Sei es, dass deskriptiv der Gesellschaft *en générale* attestiert wird, dass sie einzig und ausschließlich nach den Regeln des Humankapitals (Becker 2008) funktioniert, sei es, dass sie durchaus normativ – die für *jede* Form der Freiheit konstitutive – Subjektivität nur als Sekundär- oder Tertiäreffekt von vorgegebenen System- und Strukturfunktionen denken kann, die schlussendlich auch von Luhmann in der Systemtheorie *ohne* FunktionärInnen autopoietisch als selbstbewegte Bewegungen konzipiert wurden (Schimank 1985). Ist aber das Subjekt erst *theoretisch* getötet,

darf es logischerweise auch *praktisch* keinen Widerstand gegen die neoliberale Regierungsmentalität und die „riskante Akkumulationsmaschine“ des „*Finanzkapitalismus online*“ (Staab, S. 149) mehr leisten – geschweige denn souverän verlangen, dass Regierung und Kapital ihm zu dienen haben.

Wenn Widerstand aber als zwecklos angesehen wird, ist es naheliegend zu übersehen, dass neoliberale TheoretikerInnen und PraktikerInnen theoretisch und praktisch erfolgreich sein konnten, eben weil sie offensiv bereit sind, das Individuum vor *jeder* Art von Regulation oder staatlichem Eingriff zu schützen, dies aber nicht im Namen des Individuums, sondern im Namen des Marktes tun, dem die Freiheit in dieser Ideologie letztlich zukommt.

Nun wollen wir niemandem verbieten, diese Haltung einzunehmen. Wenn Sie, liebe LeserInnen, sich unbedingt im Namen des Marktes ausbeuten lassen wollen, sehen wir keinen Anlass, Ihnen in dieser Hinsicht Vorschriften zu machen. Erforderlich ist es aber zu bestreiten, dass diese Haltung alternativlos ist. Und Alternativen sind nicht nur denkbar, sondern auch machbar. Interessant wird mithin die Frage, wie sich im soziokulturellen und medialen Kristallisationspunkt von „Individualität“, der immer auch in kollektive Gefüge (fr. *agencement* nach Deleuze/Guattari 1992: 105–153), d. h. in soziokulturelle *Kontexte* und ihre *Agency* im Sinne der Sozialgeschichte eingebettet ist, das Zusammenfallen von individuellen „Subjektivierungen“ (Foucault) und kollektiven „Habituerungen“ (Bourdieu) im Sinne einer solidarisch-libertären Pädagogik, die das eigene Recht des Selbst bedenkt, im Interesse eines souveränen Subjekts entwickeln lässt (Barberi 2020). Wie kann sich angesichts des Rahmens eines gegebenen Kollektivs, einer Gruppe oder einer Gemeinschaft ein dem Rahmen gegenüberstehendes pädagogisches Selbst konstituieren, das u. a. den Gedanken der (pädagogischen) *Universitas* vor einem unreflektierten Ausverkauf schützt, um ihre (relative) Autonomie zu bewahren?

2 Pädagogische oder ökonomische Nützlichkeit?

Entscheidend ist dafür zunächst der Entschluss, ökonomische Strukturen pädagogischen Maßstäben unterordnen zu wollen, statt umgekehrt pädagogische Strukturen ökonomischen Maßstäben dienstbar zu machen. Wenn wir uns dazu entschließen, ist angesichts des Themas dieses Bandes zunächst festzuhalten, dass sich – überblicken wir die Geschichte der Neuzeit entlang einer wirtschafts- und sozialgeschichtlichen *longue durée* (Braudel 1972, 2011) – die grundlegenden Eigentumsordnungen in den Arbeitsverhältnissen seit der ursprünglichen Akkumulation von Kapital im 16. Jahrhundert und den Industrialisierungsschüben des späten 18., 19. und 20. Jahrhunderts – von der Protoindustrialisierung bis hin zur ersten, zweiten und dritten industriellen Revolution – auch im 21. Jahrhundert und angesichts der Digitalisierung in keinsten Weise geändert haben. Entscheidend ist bei allen Änderungen der Produktionsbedingungen auch angesichts moderner Informations- und Kommunikationstechnologien und gerade angesichts unserer Bildungssysteme nach wie vor der Widerspruch zwischen Kapital und Arbeit, der aktuell angesichts der COVID-19-Krise pädagogisch einfühlsam und verständnisvoll als *digital divide* diskutiert wird. Gleichzeitig wurden Diskussionen zum Digitalen Kapitalismus (Niesyto 2017) der *california ideology* provoziert, in denen u. a. die steuernde Rolle der Kybernetik nicht außer Acht gelassen und so selbst Marx als Medientheoretiker lesbar gemacht wurde (Schröter/Schwering/Stäheli 2006).

Das eminente Auseinanderfallen der Eigentumsklassen ist auf internationaler (wir denken z. B. an die vom Westen angezettelten Ressourcenkriege in Jugoslawien, dem Irak, Afghanistan, Syrien oder Lybien) wie lokaler Ebene durchaus als sozialer Krieg und d. h. als Klassenkampf zu begreifen. Es geht keineswegs um eine neue gesellschaftliche Spaltungslinie, sondern darum, dass das globalisierte Kapital – in Kontinuität der jahrhundertelangen Brutalität von Feudalismus, Kolonialismus und Imperialismus – angesichts der

nach wie vor vorhandenen Vehemenz – wir denken an die derzeit gerade noch im Amt befindliche Wirtschaftsdiktatur von Donald Trump – etwas exekutiert, was unter anderen Vorzeichen „totaler Krieg“ genannt worden ist. Insofern ist es durchaus legitim, selbst scheinbar befriedete Zonen unserer Gesellschaft mit Begriffen von Macht, Souveränität und Herrschaft (Barberi/Swertz 2016) zu reflektieren, ohne außer Acht zu lassen, dass es immer auch im Abseits Orte gibt, die leer von Macht bleiben und bleiben müssen (Brückner 2019).

Fragt man in der Absicht, dem Klassenkampf die Überlieferung zu verweigern und die damit verbundenen Interessen zu distanzieren, nach der Leistungsfähigkeit einer neoliberalen Ökonomie für die Pädagogik (eine Frage, deren meist unmittelbare Ablehnung die Effektivität des vom Kapital geführten Klassenkampfes zeigt), wird schnell deutlich, dass sie sich wegen ihrer eklatanten Mängel (häufiges Marktversagen, ständige Marktaustritte, *der* Markt als einzige Religion, Reduktion der analytischen Perspektive auf das „liberale“ Individuum) empirisch als weitgehend ungeeignet für pädagogische Zwecke erwiesen hat: Marktaustritte, also das Scheitern im Bildungswesen, sind nicht normal, sondern schlecht. Dazu kommt – vor allem nach den letzten drei Krisen des Kapitalismus (Dotcom-Blase 2000, Finanzkrise 2007/2008 und Corona-Krise 2020) – seine für pädagogisches Handeln mehr als lästige innere Widersprüchlichkeit und Instabilität, die nun wieder mehr und mehr vor Augen steht und auch die „klassischen“ Bestände der Ideologie-, Gesellschafts- und Systemkritik plausibilisiert.

Entgegen der gebetsmühlenartig wiederholten Markttheologeme hat sich Freiheit weder individuell noch kollektiv, weder subjektiv noch objektiv eingestellt. Vielmehr wurden seit dem Untergang der realsozialistischen Staaten, die – um welchen Preis auch immer – eine territorialisierte Alternative darstellten, auch alle (westlichen) sozialstaatlichen Standards dezidiert dereguliert und zerschlagen. So wurden alle im „Goldenen Zeitalter“ zwischen 1945 und 1989 aufgebauten gesellschaftlichen und kulturellen Werte vernichtet (Hobsbawm 1998). Die breite Privatisierung des Bildungssystems

– der neuralgische Punkt der Elitenkonstitution in westlichen Gesellschaften (Bourdieu 1988) – hat dahingehend idealtypischen Charakter. Dazu wurden PädagogInnen im Bildungssystem aus ihrer „öffentlichen“ Rolle hinaus an die Privatwirtschaft und mithin an wirtschaftselitäre Imperative gekettet. Ketten an Menschen haben der (prometheischen) Freiheit aber noch immer im Weg gelegen.

Aus pädagogischer Sicht sind neoliberale ÖkonomInnen daher eklatante Problemfälle. Es besteht Erziehungsbedarf: KapitalistInnen müssen besser erzogen werden. Dabei mag für die erforderliche Bestimmung der Bildungsziele die Orientierung an der Vermeidung des Bösen im Sinne Schleiermachers vorerst genügen. Allerdings sollten KapitalistInnen wie alle anderen theoretischen und praktischen Problemfälle durchaus respektiert werden. Und wenn ein Mensch sich dazu entschließt, als Problemfall leben zu wollen, gibt es wenig Anlass, ihm das zu verbieten. Das aber zur Maxime zu machen, die zum allgemeinen Gesetz werden soll, muss man nicht wollen; es ist nicht nur wenig plausibel, sondern gesellschafts- und zivilisationsgefährdend.

Daher geht es uns hier darum, (medien-)pädagogische Prinzipien für die Erziehung progressiver ÖkonomInnen zu entwickeln. Dazu können – etwas plakativ – drei mögliche Denkweisen gegenübergestellt werden:

1. Eine autoritäre Pädagogik (etwa im Sinne einer alternativlosen programmierten Unterweisung),
2. eine soziale und demokratische Pädagogik (im Sinne einer breit in die Fläche gestellten reformorientierten Unterrichtsform „auf gleicher Augenhöhe“ und mit „flachen Hierarchien“, die u. a. über die neoliberale Ökonomie aufklärt), und
3. eine revolutionäre Pädagogik (die im Sinne von Ranciéres unwissendem Lehrmeister [Ranciére 2007] die gesellschaftlichen Verhältnisse in den didaktischen Settings so weit dreht, dass den Lernenden Wissen und den Lehrenden Unwissen zugeordnet wird, um die Möglichkeit neoliberaler Indienstnahme demokratisch zu kippen).

Um diese Punkte zu diskutieren, werden wir argumentieren, dass Menschen eine Ökonomie nach eigenen Wünschen einrichten und dabei zwischen verschiedenen Modellen wählen können sollten. Wir erlauben uns bei der Gelegenheit die Idee eines an soziale Wohlfahrt gebundenen Weltstaates ins Spiel zu bringen.

3 Das Selbst als Eigentum des Individuums

Man braucht sich nicht sonderlich
über das Ende des Menschen aufzuregen;
das ist nur ein Sonderfall oder, wenn Sie so wollen,
eine der sichtbaren Formen
eines weitaus allgemeineren Sterbens.
Damit meine ich nicht den Tod Gottes,
sondern den Tod des Subjekts,
des Subjekts als Ursprung und Grundlage des Wissens,
der Freiheit, der Sprache und der Geschichte.

Michel Foucault

Nachdem bisher vor Augen Geführten ist angesichts der gegenwärtigen globalen Lage des Finanzkapitalismus (Hilferding 1910/1955) die Frage zu stellen, wie sich das Selbst im Sinne von Individualität und Subjektivität theoretisch fassen und als „Selbst“ produzieren kann. Denn in der Nische des Subjekts überkreuzen sich auch bei KapitalistInnen die Imperative der ökonomischen Selbstoptimierung neoliberaler Provenienz und die Potenz sich jedem willkürlichen Zwang im Sinne der Foucaultschen Entunterwerfung (fr. *déassujettissement*) zu widersetzen, um (z. B. antikapitalistischen oder medienaktivistischen) Widerstand leisten und Ökonomie im eigenen Interesse sowie im Interesse des Gemeinwohls gestalten zu können. Fast ließe sich hinsichtlich all dessen, was im Umfeld des Subjekts und des Selbst geschieht, von einem neuralgischen Punkt unserer Gesellschaften und Kulturen sprechen, an dem sich *à la lettre* die Geister scheiden.

Dabei ist auch hinsichtlich der jahrzehntelangen Debatten zu Strukturalis-

mus und Poststrukturalismus hervorzuheben, dass in der diesbezüglichen Literatur eine Tendenz besteht, das „Subjekt“ wenn schon nicht als tot zu erklären, so doch nur als Sekundäreffekt einer vorgeordneten symbolischen (i. e. sprachlichen) Ordnung zu begreifen, wodurch es in reiner Passivität schon bei Louis Althusser (2010) und noch bei Judith Butler (1991) nur als appelliertes (fr. *interpellation* oder *appellation*) überhaupt in den Status des *sujets* (als Unterworfenes) kommen kann, weil es und *nur* weil es – nach Althusser durchaus im Sinne der *Telefonie* – „angerufen“ wird:

Wie die Erfahrung zeigt, verfehlen die praktischen Telekommunikationen der Anrufung praktisch niemals ihren Mann: Ob durch mündlichen Zuruf oder durch ein Pfeifen, der Angerufene erkennt immer genau, dass gerade er es war, der angerufen wurde. (Althusser 2010, S. 89)

Subjektivität wird damit aber stark *struktur(funktion)alistisch* gefasst, was auch sofort Kritiker am Konzept Althusser auf den Plan rief (ebd. 103). Denn das Subjekt verliert dabei sein Eigenstes und wird genau genommen um seine Widerstandspotenz gebracht, da sein Tod die Aktivität(en) einer gegebenen Gesellschaft auf ihre subjektunabhängigen und *funktional(is-tisch)en* Strukturen verschiebt, die damit – im Sinne autopoietisch „selbstbewegter Beweger“ – zur Gänze als unveränderlich erscheinen, was im Übrigen politisch auch einem Konservatismus (Mannheim 1984) entspricht. Hatte aber Sartre nicht Foucault – durchaus medientheoretisch relevant – ganz in diesem Sinne vorgeworfen, dass er mit *Die Ordnung der Dinge* (Foucault 1994) das Kino durch die *Laterna magica* ersetzt habe (Sartre 1966)? Ist also insofern das Subjekt nicht doch und nachdrücklich die Grundlage des Wissens und der Ursprung der Freiheit?

Es ist hervorzuheben, dass der für die Bildung des Menschen mit Humboldt durchaus relevante subjektive Akt der Übersetzung von Foucaults *déassujettissement* mit „Entunterwerfung“ aus dem Blick gerückt hat, dass es sich dabei buchstäblich um eine „Entsubjektivierung“ (auch im Sinne das Subjekt tötender existenzieller Grenzüberschreitungen) handelt. Kurz: Foucault

entgeht schlussendlich über lange Zeit hin die Potenzialität und Widerstandskraft von „Subjektivität“, weil er sie *per definitionem* als effektiert begreift, sie in einen partikularistischen, provokanten und riskanten Winkel stellt und sie in der Folge auch nicht auf ein „Kollektiv“ beziehen kann. Genau in diesem Sinne stellte Judith Butler – auch in der Folge von Foucaults eigenwilligem Verständnis des *Nominalismus*, nachdem *keine* Universalie Geltung beanspruchen kann (außer freilich jene der Macht) – bereits in *Das Unbehagen der Geschlechter* von Beginn an das Kollektivsubjekt „die Frauen“ in Frage, um auch das individuelle vergeschlechtlichte Subjekt einzig und allein als angerufenen Effekt zu begreifen, dem (nicht-subjektive, sprachliche, strukturelle) *Repräsentationen* primordial vorgeordnet sind. Als Beleg dafür hier nur eine kurze Stelle, die paradigmatische Funktion für Butlers Diskurs hat:

Die Bereiche der politischen und sprachlichen »Repräsentation« legen nämlich vorab die Kriterien fest, nach denen die Subjekte selbst gebildet werden, so daß nur das repräsentiert werden kann, was als Subjekt gelten kann. (Butler 1991, S. 16)

Das Subjekt ist mithin tatsächlich den Repräsentationen (i. e. Vorstellungen) unterworfen, wird von ihnen *regiert* und *trägt* sie nicht. Damit entzieht sich aber paradoxer Weise genau wie im (neoliberalen) Sinne von Hayek die *Freiheit* dem Subjekt, weil sie ihm theoretisch abgesprochen wird, weshalb es sie auch praktisch gar nicht gibt bzw. geben soll. Ist das Subjekt aber erst einmal getötet, kann es logischer Weise auch nicht (mehr) frei sein.

Schöner ist es, die Subjektivität eines „freien Selbst“ umgekehrt und ihrerseits als strukturproduzierend und *verändernd* zu begreifen, indem durchaus subjektiv Subjektivierungsprozesse (als Bildungsprozesse) *soziologisch* – und *sozialphilosophisch* – in die Polarität von Individuum und Kollektiv eingebettet werden. Dies lässt sich mit den hier repräsentierten Theoriebildungen dann leisten, wenn Foucaults „Subjektivierungslinien“ erstens als *aktiv* begriffen und mithin auf *AkteurInnen* und ihre *Sprechakte* bezogen

werden und zweitens als Teil *kollektiver* Habituskonstitution im Sinne Bourdieus verstanden werden. Dazu kann das Konzept des *Habitus* (Krais/Gehbauer 2002) als ein *strukturiertes* und *strukturierendes* Moment subjektivproduktiver *Sprechakte* eingetragen werden. In unserem Zusammenhang sei hier nur kurz auf die medienpädagogischen Diskussionen zum *Medialen Habitus* (Barberi/Swertz 2013) verwiesen, mit denen es auch auf digitalem Niveau ermöglicht wird, Subjektivität und Selbst Entscheidungsimpulse setzender AkteurInnen – trotz aller sozialen und ökonomischen Zwänge – eben *nicht* um die *Freiheit* zu bringen.

Genau darin besteht schlussendlich auch eine *politische* Pointe, weil nach Foucault am Ende nur eine individualistische und anarch(ist)ische Negation des Gegebenen bleibt, die *jede* Form von Regierung negieren muss, und sei es auch – im Sinne Bourdieus – eine sozial- und wohlfahrtsstaatliche Negation neoliberaler Regierungsmentalität, die den Staat auch als Instrument der Befreiung denken kann (Bourdieu 2014) oder die nicht fremdregierte Selbstregierung, ohne die eine Negation des Bestehenden kaum plausibel gemacht werden kann. Nur nebenher sei deshalb erwähnt, dass in jüngerer Zeit eine wichtige Diskussion über die Frage stattgefunden hat, ob Foucaults Subjektivierungslehre gerade ob ihrer Nicht-Verankerung im Sozialen oder Kollektiven deckungsgleich mit den Modellierungen neoliberaler Subjektivität gewesen ist (Zamora/Behrent 2016). Fokussieren wir auf die devastierenden Wirkungen des digital-kybernetischen Finanzkapitalismus im Sinne neoliberaler Regierungsmentalität dürfte es wohl nicht ausreichen, nur individuellen Widerstand zu leisten. Auch in diesem Sinne stünde eine intellektuelle und organisatorische Kollektivierung des Widerstands in Verteidigung des öffentlichen Eigentums und Bildungssystems an.

Entscheidend ist dabei die Eigentumsfrage. In der Pädagogik wird diese Frage mit verschiedenen Bezeichnungen kontextualisiert, etwa mit der Bezeichnung der Selbstbestimmung, der Emanzipation, der Selbstbildung oder der Autonomie. Wenn dabei etwa die Autonomie des Individuums bestritten wird, weil dieses nur durch andere erzeugt werde, wird damit – sogar im li-

beralen Sinne – dem Individuum das Eigentum am Selbst abgesprochen. Ausbeutung ist dann kein Problem. Wird hingegen angenommen, dass das Selbst dem Individuum gehört, dann wird Ausbeutung zu einem Problem, weil mit der Aneignung dessen, was das Individuum mit dem Organismus als Selbst produziert, nur die durch Fremdbestimmung vorgenommene Entfremdung, nicht aber die Selbstbestimmung zugelassen wird. Jede Arbeit am Selbst wird dann zur Farce.

Wenn nun angenommen wird, dass das Selbst immer schon den anderen gehört, weil diese es produziert haben, bleibt dem Individuum immer noch die Möglichkeit, die anderen als ArbeiterInnen zu betrachten, um sich dann den von den ArbeiterInnen produzierten *Mehrwert* anzueignen und sein Selbst so in Besitz zu nehmen. Diese Möglichkeit ist ein Vermögen, das nicht unbedingt ökonomisch erläutert werden muss (philosophische und rechtliche Erläuterungen liegen auf der Hand), durchaus aber ökonomisch erläutert werden kann. Entscheidend ist hier allerdings der Hinweis darauf, dass das Individuum immer dazu in der Lage ist, Machtansprüche mit einer List zu hintergehen (Swertz 2017a) .

Sinn, Erkenntnis oder Gefühle auszutauschen, hat dabei die eigentümliche Qualität, dass ein Ich die Einhaltung der Verträge in dieser Hinsicht nur sich selbst gegenüber einklagen kann, wiewohl es durchaus interessante Möglichkeiten bietet zu versuchen, andere für Verletzungen von meinen Verträgen mit mir selbst verantwortlich zu machen. Externalisierung von Kosten bei gleichzeitiger Privatisierung von Gewinnen hat sich schon oft als erfolgreiches Geschäftsmodell erwiesen. Mit einem Verfahren gehe ich dann zwar das Risiko ein, mich selbst verurteilen zu müssen, was aber – je nach Geschmack – durchaus als schön empfunden werden kann.

Wenn das Individuum sich dazu entschließt, nicht zu versuchen, dem Umstand, dass ihm sein Selbst gehören kann, auszuweichen, muss es sich also die Frage stellen, welche Modelle es seinem Selbsteigentum, seiner Selbsterziehung und seiner Selbstbestimmung zu Grunde legen will und welche

Modelle es als Fremdeigentum, als Fremderziehung und als Fremdbestimmung zu akzeptieren bereit ist.

Zunächst ist festzustellen, dass die Ökonomie in dieser Hinsicht aus pädagogischer Sicht verblüffend einfallslos ist. Während in der Pädagogik gegenwärtig mindestens 20 didaktische Modelle unterschieden und diskutiert werden, kennt die Ökonomie im Grunde nur Anarchismus, Kommunismus und Kapitalismus, von denen ersterer in westlichen Kulturen meist nicht genannt und zweiterer nicht erwogen wird (genau das markiert „westliche Kulturen“). Markant dafür ist, dass das zentrale Narrativ einer kritischen Wirtschaftsgeschichte darin besteht, dass der Sinn historischer Entwicklung die Hervorbringung des Kapitalismus ist. Vorschläge wie eine „Postwachstumsökonomie“ oder eine „Feministische Ökonomie“ operieren im Rahmen der Marktideologie, wie auch die These der Nullgrenzkostenökonomie übersieht, dass die Verringerung der Grenzkosten in der Landwirtschaft durch Industrialisierung genau so ermöglicht wurde, wie eine Verringerung der Grenzkosten in der Industrie durch Digitalisierung ermöglicht wird.

Das ist eigentlich überraschend, denn so, wie verschiedene Bildungsbegriffe diskutiert werden, werden durchaus auch verschiedene Eigentumsbegriffe diskutiert. Während es aber verschiedene pädagogische Institutionen gibt, ist das bei ökonomischen Institutionen nicht der Fall, und eine dem entsprechende Forderung an den Staat ist kaum zu finden. Warum aber mit einem Staat nur ein ökonomisches Modell realisiert werden soll und nicht der Staat dazu verwendet werden sollte, das Zusammenleben so einzurichten, dass den Menschen die Wahl überlassen bleibt, wie sie mit anderen wirtschaften wollen (etwa anarchistisch, kommunistisch oder kapitalistisch – weitere Varianten können aus pädagogischer Sicht mit einfachen Analogien konstruiert werden), bleibt unklar. Dem Ressentiment, dass das ja auch nicht möglich sei (TINA), kann mit dem Hinweis, dass aus pädagogischer Sicht durchaus auch ökonomisch erläutert werden könnte, wie Methodenfreiheit realisiert werden kann, leicht begegnet werden. Und wenn es Handel zwischen kommunistischen und kapitalistischen Staaten gibt, ist es auch nicht plausibel zu

machen, warum das innerhalb eines Staates nicht möglich sein sollte (Habermann 2016).

4 Das Recht im Neoliberalismus und die Möglichkeit eines sozialen und demokratischen Weltstaats

Bemerkenswert ist dahingehend, dass die Durchdringung neoliberaler Ökonomie im Sinne der individuellen (unternehmerischen) Freiheit in ihrem Antikollektivismus und Antietatismus selbst das „liberale“ bürgerliche Recht unterwandert, nach dem die Freiheit mit der Gleichheit aller StaatsbürgerInnen formaljuristisch zusammenfällt. So lassen sich z. B. parallel zur englischen, amerikanischen, französischen und russischen Revolution auch die damit verbundenen Rechtssysteme (*Bill of Rights, United States Constitution, Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen* und allgemein ArbeiterInnenrechte) bis heute über die rein individuelle Auslegung hinaus, auf *alle* WeltbürgerInnen ausdehnen. Dabei entstand seit dem 19. Jahrhundert durch die Kämpfe der ArbeiterInnenbewegung eine nach wie vor mehr als deutliche Polarität zwischen bürgerlichem Recht bzw. bürgerlicher Öffentlichkeit (Habermas 1990) und proletarischem Recht bzw. proletarischer Öffentlichkeit (Negt/Kluge 1993), galt doch die Freiheit und Gleichheit des bürgerlichen Rechts *en gros* eben nur für die VertreterInnen der Bourgeoisie, die sich davor – nicht zuletzt durch die *Aufklärung* – über Jahrhunderte von Aristokratie, Thron und Altar revolutionär abgesetzt hatte. Dadurch entstand ein nach wie vor politisch grundlegendes „normatives Gefälle“ – etwa zwischen formaljuristischer und sozioökonomischer Gleichheit – wie Jürgen Habermas jüngst (und erneut) betonte:

Mit der revolutionären Verwirklichung von philosophisch entworfenen Verfassungsgrundsätzen für eine Assoziation freier und gleicher Rechtsgenossen hatte gewissermaßen das historische Geschehen selber den bis dahin philosophisch

entwickelten Gedanken Rechtsgeltung und institutionelle Kraft verliehen. Die Positivierung von Menschenrechten lenkt die Aufmerksamkeit auf ein ganz neues normatives Gefälle zwischen dem Sein der praktizierten Verfassungsordnung und dem Sollen der aus ihr autorisierten, aber uneingelösten Rechtsansprüche. Die pochende Unruhe dieses normativen Gefälles kann seitdem in den Herzkammern existierender Staaten jederzeit Arrhythmien erzeugen. (Habermas 2019, S. 388)

Zwischen dem normativ gesetzten Rechtsanspruch (der Gleichheit) und der sozialen Wirklichkeit (in ihrer Ungleichheit) kommt der Herzschlag unserer Demokratien mithin permanent aus dem gleichmäßigen Rhythmus. So hält z. B. der Artikel 3.3 des Deutschen Grundgesetzes auf normativer Ebene und im Sinne des Gleichheitsgrundsatzes fest:

(3) Niemand darf wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden.
(Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland)

Und doch sind wohl alle gesamtgesellschaftlichen und insbesondere bildungspolitischen Problemlagen unserer Gesellschaft(en) damit verbunden, dass reale Benachteiligung und Bevorzugung das sozial ungleiche Verhältnis von Inklusion und Exklusion genauso auf den Punkt bringen wie die Faktizität sozialer Ungleichheit und ungerechter Ressourcenverteilung. Diese können auch nachdrücklich auf die einfache Tatsache bezogen werden, dass entlang der familialen „Kapitalausstattung“ in den europäischen Bildungssystemen nach wie vor die Schwächsten geschwächt und die Stärksten gestärkt werden (Bourdieu 1966).

Genau in der Reduktion des „normativen Gefälles“ auf „individuelle Freiheit“ besteht auch das Geschick und gleichzeitig die große Gefahr neoliberaler Argumentationsstrategien im 21. Jahrhundert, da buchstäblich „im ökonomischen Einzelfall“ dem Individuum tatsächlich mehr juristische, soziale und ökonomische Freiheit als in (neo-)feudaler Abhängigkeit gewährt

werden kann, wenn das Subjekt etwa die feudalen Bande der globalen Peripherien verlässt, um mit einem eigenen Bankkonto und „gleichen bürgerlichen Rechten“ in den Zentren zu arbeiten. Freilich gilt dies – angesichts der Tatsache, dass 1% der Weltbevölkerung rund 40% des weltweiten Reichtums akkumuliert hat – eben nur vereinzelt und nicht im gesellschaftlichen *Durchschnitt*. Daher ist es relevant zu diskutieren, mit welcher *Werttheorie* Pädagogik das Problemfeld von Bildung und Schule modelliert, da sich diese kategoriale Entscheidung entlang der Theorie-Praxis-Transformation in maßgeblicher Art und Weise auf die jeweilige Didaktik und damit auf die konkreten Unterrichtspraktiken auswirkt. Entscheidend ist dabei, ob dem jeweiligen *Bildungswert* in der konkreten praktischen Vermittlung die Ungleichheit eingeschrieben ist oder letztere werttheoretisch in Frage gestellt wird. Hier überkreuzen sich buchstäblich (Medien-)Pädagogik und Ökonomie in der Frage der Modellierung von *Wert(en)* (vgl. dazu auch Swertz 2017b), seien es *ökonomische*, seien es *ethische* Werte.

Hinsichtlich der Frage des Rechts ist dabei zu berücksichtigen, dass das genannte „normativen Gefälle“ auch das Prinzip der *Volkssouveränität* (Maus 2011) betrifft, weil selbst der Begriff des „Volkes“ aus juristischer Sicht rein normativen Charakter hat, wie u. a. Hans Kelsen betonte:

Von nationalen, religiösen und wirtschaftlichen Gegensätzen gespalten, stellt es (das Volk, C. S./A. B.) – seinem soziologischen Befunde nach – eher ein Bündel von Gruppen als eine zusammenhängende Masse eines und desselben Aggregatzustandes dar. Nur in einem normativen Sinne kann hier von einer Einheit die Rede sein. Denn als Uebereinstimmung des Denkens, Fühlens und Wollens, als Solidarität der Interessen ist die Einheit des Volkes ein ethisch-politisches Postulat, das die nationale oder staatliche Ideologie mit Hilfe einer allerdings ganz allgemein gebrauchten und daher schon gar nicht mehr überprüften Fiktion real setzt. Es ist im Grunde nur ein juristischer Tatbestand, [...]. (Kelsen 1981, S. 14–15)

Doch selbst dieses Postulat führt zwischen Normativität und Deskription zur

Problematik, dass alle BürgerInnen *de jure* einklagen können, dass die Macht in einer Demokratie „vom Volk“ ausgeht und nicht von den RepräsentantInnen, es aber *de facto* offensichtlich ist, dass dies in Elitengesellschaften ob verschiedener Ungleichheiten nicht der Fall ist. Deshalb bleibt angesichts der Finanzmärkte, einer abhängigen Wissenschaft und der herrschenden Eigentumsverhältnisse *normativ* zu fordern, dass die Unabhängigkeit der Pädagogik (von neoliberalen Imperativen) auch ein Plädoyer für das öffentliche Eigentum im Rahmen eines Sozial- und Wohlfahrtsstaats nötig macht.

Mit einem pädagogisch motivierten sozial- und wohlfahrtsstaatlichen Rahmen – auf globaler und abgestufter lokaler Ebene – können die devastierenden Wirkungen einer auseinanderdriftenden und permanent polarisierenden Ökonomie reguliert und ins sozioökonomische Gleichgewicht gebracht werden. Erziehungsmaßnahmen, mit denen dieses Bildungsziel angestrebt werden kann, sind hinreichend bekannt. Grob gesagt geht es darum, die Ökonomie nützlich für die Menschen einzurichten. Dass mit einer pädagogisch nützlichen Ökonomie ein Bildungssystem, in dem kritisches *und* kreatives Handeln Entscheidungsimpulse setzender Akteur*innen im Mittelpunkt steht, befördert werden kann, ist offensichtlich.

Dabei geht es uns allerdings angesichts der Würde des Menschen keineswegs nur um eine lokale Ebene. Um die Ökonomie global nützlich einzurichten, ist ein sozialer und demokratischer Weltstaat erforderlich, der aber nach dem von Höffe (2002) vorgeschlagenen Subsidiaritätsprinzip eingerichtet werden sollte und weder ein Polizei- oder Militärstaat sein *darf* noch ein solcher sein muss. Auch ein Weltstaat kann – bis hin zu seinen lokalen Entsprechungen im Bildungsbereich vom Kindergarten bis zur Hochschule – auf die Würde des Menschen bezogen bleiben.

5 Conclusio

Im Zuge der hier vorgestellten Argumente wurde der Versuch unternommen das Verhältnis von Pädagogik und Ökonomie aus verschiedenen Perspektiven zu beleuchten. Ausgehend von den behaupteten Alternativlosigkeiten des TINA-Prinzips ging es darum die Grenzen des (neo)liberalen Freiheitsbegriffs aufzuzeigen, um gleichzeitig in der Nische der Subjektivität die entscheidende politische und ideologische Kampfzone der Gegenwart auszumachen. Wider eine theologische Marktgläubigkeit wurde darauf insistiert, dass in der Freiheit des Subjekts eine grundlegende Möglichkeit des Widerstands zu erblicken ist, die nicht zur Gänze auf vorgängige Strukturen oder Systeme reduziert werden kann. Gerade angesichts der mehr und mehr vor Augen stehenden und grundlegenden Krisenanfälligkeit des aktuell herrschenden Wirtschaftssystems wurde so vorgeschlagen, sich jeder autoritären Pädagogik zu widersetzen, um Pädagogik und Ökonomie sozial, demokratisch und/oder revolutionär zu fassen. Dabei wurde in einem ersten Schritt der neuralgische Punkt der Subjektivität von deterministischen Auffassungen abgelöst und seine Autonomie und Selbstbestimmung zugeführt, ohne darin den einzigen Moment von *Wirtschaft und Gesellschaft* auszumachen. Vielmehr ist davon ausgehend die individuelle Freiheit – gerade angesichts von Pädagogik *und* Ökonomie – in den allgemeinen Rahmen des öffentlichen Eigentums und des Sozial- und Wohlfahrtsstaats eingebettet worden, um schlussendlich der Möglichkeit das Wort zu reden,

morgens zu jagen, nachmittags zu fischen, abends Viehzucht zu treiben, nach dem Essen zu kritisieren, wie ich gerade Lust habe, ohne je Jäger, Fischer, Hirt oder Kritiker zu werden. (Marx/Engels 1969: S. 33)

6 Literatur

Althusser, Louis (2010): Ideologie und ideologische Staatsapparate. 1. Halbband. Hamburg: VSA

- Barberi, Alessandro (2020): Von der Performanz. Zur Methodologie der Diskursanalyse nach Michel Foucault und Pierre Bourdieu. Köln: Janus.
- Barberi, Alessandro/Swertz, Christian (2013): Medialer Habitus. Schwerpunktausgabe MEDIENIMPULSE 4/2013. Online unter: <https://journals.univie.ac.at/index.php/mp/issue/view/88> [Abgerufen am 24.12.2020]
- Barberi, Alessandro/Swertz, Christian (Hrsg.) (2016): Macht, Souveränität, Herrschaft. Schwerpunktausgabe MEDIENIMPULSE 4/2016. Wien. Online unter: <https://journals.univie.ac.at/index.php/mp/issue/view/100> [Abgerufen am 24.12.2020]
- Barberi, Alessandro/Swertz, Christian/Zuliani, Barbara (2018): Schule 4.0 und medialer Habitus. In: Börner, Ingo/Straub, Wolfgang/Zolles, Christian (2018) (Hrsg.): Germanistik digital. Digital Humanities in der Sprach- und Literaturwissenschaft, Wien: facultas, S. 228–241. Online unter: <https://www.medienimpulse.at/articles/view/1230?navi=1> [Abgerufen am 24.12.2020]
- Becker, Gary Stanley (2008): Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education. Chicago, Ill.: University of Chicago Press.
- Benjamin, Walter (2003): Kapitalismus als Religion. In: Baecker, Dirk (Hrsg.) (2003): Kapitalismus als Religion. Berlin: Kadmos, S. 15–18.
- Bourdieu, Pierre (1966): Die konservative Schule. In: Bourdieu, Pierre (2001): Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik. Hamburg: VSA-Verlag, S. 25–52.
- Bourdieu, Pierre (1988): Homo Academicus. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2014): Über den Staat. Vorlesungen am Collège de France 1989–1992. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Braudel, Fernand (1972): Die longue durée. In: Wehler, Hans-Ulrich (Hrsg.): Geschichte und Soziologie. Köln: Kiepenheuer & Witsch, S.

189–215.

- Braudel, Fernand (2011): Die Dynamik des Kapitalismus. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Brückner, Peter (2019): Das Abseits als sicherer Ort: Kindheit und Jugend zwischen 1933 und 1945. Berlin: Wagenbach.
- Butler, Judith (1991): Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Deleuze, Gilles/Guattari, Félix (1992): Tausend Plateaus. Kapitalismus und Schizophrenie II. Berlin: Merve.
- Foucault, Michel (1988): Was ist ein Autor. In: ders.: Schriften zur Literatur. Frankfurt am Main: Fischer, S. 7–31.
- Foucault, Michel (1994): Die Ordnung der Dinge, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (2009): Die Regierung des Selbst und der anderen: Vorlesung am Collège de France 1982/83. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. Online unter: <https://www.gesetze-im-internet.de/gg/BJNR000010949.html> [Abgerufen am 24.12.2020]
- Habermann, Friedrike, (2016): Ecommony. UmCare zum Miteinander. Hrsg. Stiftung Fraueninitiative. Sulzbach: Helmer.
- Habermas, Jürgen (1990): Strukturwandel der Öffentlichkeit. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen (2019): Auch eine Geschichte der Philosophie. Band 2. Vernünftige Freiheit. Spuren des Diskurses über Glauben und Wissen. Berlin: Suhrkamp.
- Hardt, Michael/Negri, Antonio (2002): Empire. Die neue Weltordnung. Frankfurt am Main: Campus. Online unter: <https://www.yumpu.com/de/document/view/1833582/hardt-michael-amp-negri-antonio-empire-die-neue-weltordnungpdf> [Abgerufen am 24.12.2020].

- Hayek, Friedrich August von (1991): Die Verfassung der Freiheit. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Hilferding, Rudolf (1910/1955): Das Finanzkapital. Eine Studie über die jüngste Entwicklung des Kapitalismus. Berlin: Dietz.
- Hobsbawm, Eric (1998): Das Zeitalter der Extreme. Weltgeschichte des 20. Jahrhunderts. München: dtv.
- Höffe, Otfried (2002): Demokratie im Zeitalter der Globalisierung. 2. Aufl., München: Beck.
- Maus, Ingeborg (2011): Über Volkssouveränität – Elemente einer Demokratietheorie, Berlin: Suhrkamp.
- Krais, Beate/Gebauer, Gunter (2002): Habitus. Bielefeld: Transcript.
- Mannheim, Karl (1984): Konservatismus. Ein Beitrag zur Soziologie des Wissens. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Marx, Karl/Engels, Friedrich (1969): MEW 3. Berlin/DDR: Dietz.
- Negt, Oskar/Kluge, Alexander (1993): Geschichte und Eigensinn. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Niesyto, Horst (2017): Medienpädagogik und digitaler Kapitalismus. Für die Stärkung einer gesellschafts- und medienkritischen Perspektive. In: Medienpädagogik: Zeitschrift für Theorie Und Praxis Der Medienbildung 27 (Spannungsfelder & blinde Flecken), S. 1–29.
- Rancière, Jacques (2007): Der unwissende Lehrmeister: Fünf Lektionen über die intellektuelle Emanzipation. Wien: Passagen.
- Ricken, Norbert/Casale, Rita/Thompson, Christiane (Hrsg.) (2019): Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven. Weinheim: Beltz Juventa.
- Sartre, Jean Paul (1966): Sartre répond. In: La Quinzaine littéraire, Numéro 14, S. 4–5.
- Schimank, Uwe (1985): Der mangelnde Akteurbezug systemtheoretischer Erklärungen gesellschaftlicher Differenzierung – Ein Diskussionsvor-

- schlag. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 14, Heft 6, Dezember 1985, S. 421–434.
- Schröter, Jens/Schwering, Gregor/Stäheli, Urs (Hrsg.) (2006): Media Marx. Ein Handbuch. Bielefeld: transcript.
- Smith, Adam (1999): Der Wohlstand der Nationen: Eine Untersuchung seiner Natur und seiner Ursachen. München: dtv.
- Sennett, Richard (2019): Zusammenarbeit. Berlin: Hanser.
- Staab, Philipp (2019): Digitaler Kapitalismus. Markt und Herrschaft in der Ökonomie der Unknappheit. Berlin: Suhrkamp.
- Swertz, Christian (2017a): Orientierungskönnen in der Leonardo-Welt. Anmerkungen zum Status universitärer Bildung angesichts der Digitalisierung von Wissensbeständen. In: Erziehungswissenschaft (2), S. 9–18. Online unter: <https://doi.org/10.3224/ezw.v28i2.2> [Abgerufen am 24.12.2020]
- Swertz, Christian (2017b): Rhythmus erleben mit Medien. Medienpädagogische Anmerkungen zur Produktion zeitlicher Gliederungen. In: Medienimpulse 2017/3. Online unter: <http://medienimpulse.at/articles/view/1114> [Abgerufen am 24.12.2020]
- Swertz, Christian/Barberi, Alessandro (2017): Artikel: Partizipation. In: Schorb, Bernd/Hartung-Griemberg, Anja/Dallmann, Christine (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. München: kopaed, S. 338–341.
- Weber, Max (1921/1980): Wirtschaft und Gesellschaft. Tübingen: Mohr.
- Zamora, Daniel/Behrent, Michael C. (Hrsg.) (2016): Foucault and Neoliberalism. New York, NY: Polity Press.

This work is licenced under the Creative Commons Attribution-Share Alike 3.0 Austria License. To view a copy of this licence, visit <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/at/> or send a letter to Creative Commons, 171 Second Street, Suite 300, San Francisco, California 94105, USA.

