

Der Homo oeconomicus feministisch gebildet? Eine neoliberale Herausforderung für das Subjektverständnis feministischer Bildungstheorie¹

Rosemarie Ortner

1. Einleitung

Feministische Bildungstheorie steht aktuell vor zwei Herausforderungen, die aus der Frage resultieren, wie das dem jeweiligen Bildungsbegriff zugrunde liegende Subjektverständnis beschaffen ist.

Die *erste Herausforderung*, hier als postmodern bezeichnet, entspringt theoretischen Entwicklungen in Bezug auf die Kritik des modernen Subjekts, die seine diskursive Gebundenheit in den Mittelpunkt und damit seine vermeintliche Autonomie und Identität in Frage stellen. Seitdem sich die Aufregung über die durch Judith Butlers Buch „Das Unbehagen der Geschlechter“ (1991) ausgelöste Polarisierung innerhalb der feministischen Academia im deutschsprachigen Raum langsam legt, wird viel daran gearbeitet, ihren Ansatz auch in Bildungstheorie produktiv werden zu lassen (vgl. u.a. Heinrichs 2001, Hartmann 2002, Plößer 2005).

Gerade aber die dekonstruktive feministische Theorie sieht sich einer Kritik ausgesetzt, die in ihr eine De-Thematisierung oder gar Legitimierung von neoliberalen Subjektanforderungen sieht (vgl. Annuß 1996, Pühl 2001, Trumann 2002). Und so ergibt sich die *zweite Herausforderung* für eine feministische Bildungstheorie aus den gesellschaftlichen respektive ökonomischen Transformationen, mit denen oben genannte Perspektive der Subjektkritik eine ungewollte Koalition einzugehen droht: Die neoliberalen Gesellschaftsveränderungen schaffen offenbar – indem sie den Begriff der Humanressource ins Zentrum stellen und die Einzelnen zur Flexibilisierung von Identität aufrufen – Subjekt- und Bildungsanforderungen, mit denen eine dekonstruktive Subjektkritik konform zu gehen scheint.

Feministische Bildungstheorie, so sie sich als emanzipatorisch versteht und dafür eintritt, die einzelnen Individuen im Bildungsprozess nicht unge-

1 Dieser Artikel basiert auf Teilen des Buches „Der Homo oeconomicus als Subjekt feministischer Bildung? Subjekt- und Ökonomiekritik in feministischen Bildungstheorien“ (Ortner 2006). Für freundschaftliche Unterstützung und kritische Anregungen danke ich Christine Rabl, Isabella Bauer und Doris Arzmann.

brochen verschiedenen gesellschaftlichen Anforderungen auszusetzen (wie etwa der pädagogischen Formung der Humanressource), sondern um Begründung dafür ringt, herrschaftlicher Verfügung über Einzelne pädagogisch zu entgegnen, muss diese Herausforderungen aufnehmen. So müsste feministische Bildung nicht nur Gender in den Fokus der Reflexion bringen (bildungspraktisch wie theoretisch), sondern auch der Vereinnahmung aller Subjekte als Humanressourcen Argumente entgegensetzen können. Inwiefern die Orientierung am dekonstruktiven (Post-)Feminismus Judith Butlers dies zu leisten im Stande ist, wird im Folgenden thematisiert. Dazu wird Butlers Subjektverständnis und dessen bildungstheoretische Rezeption mit kritischen Stimmen konfrontiert, die sowohl subjekttheoretisch wie auch aus einer Gesellschaftsdiagnose heraus dessen subversive Kraft in Frage stellen. Im Anschluss soll ein Blick auf Adornos Subjektkritik Aufschluss darüber geben, wie sich Identitäts- und Ökonomiekritik zusammen denken lassen, auch wenn hierzu eine feministische Relektüre – u.a. durch Butler inspiriert – notwendig wird. Die Konfrontation der beiden unterschiedlichen Subjektkonzepte könnte wertvolle Bausteine liefern für eine kritisch-feministische Bildungstheorie, die in ihrem Subjektverständnis geschlechtliche und ökonomische Zumutungen bedenkt und Möglichkeiten bietet, hegemoniale Subjektanforderungen neoliberalen Typs und somit eine neoliberale Indienstnahme feministischer Bildung zurückzuweisen. Der vorliegende Text gibt keine endgültigen Antworten. Vielmehr verstehe ich ihn als Beitrag, neue Fragestellungen zu eröffnen.

2. Die postmoderne Herausforderung – Dekonstruktion des modernen Subjekts

Die postmoderne Infragestellung des modernen Subjekts hat in der Bildungstheorie Spuren hinterlassen: Sie hat kritische Bildungstheorie herausgefordert (vgl. Koller 1999, Heinrichs 2001, Euler 1995) und in die relativ jungen Bemühungen um feministische Bildungstheorie Eingang gefunden. Subjektkritik stellt für die feministische Bildungstheorie ein zentrales Thema dar, da die traditionelle Norm des männlichen Bildungssubjekts nach einer Entgegnung, einem alternativen Begriff von Subjekt verlangt. Die Art der Entgegnung jedoch wird kontrovers diskutiert. Denn während Konzepte der Frauenförderung und -bildung, wie sie etwa Wiltrud Gieseke vertritt (vgl. Gieseke 2001), die Dekonstruktion von Geschlechtsidentität und Subjekt zurückweisen, unternehmen andere Wissenschaftlerinnen beachtliche theoretische Anstren-

gungen, dekonstruktiv-feministische Theorien für Bildung fruchtbar zu machen (vgl. u.a. Heinrichs 2001, Hartmann 2002, Plößer 2005).

Nach Butler (1991, 1998) sind Subjekte Produkte eines Machtdiskurses, der ein bestimmtes Wissen über Geschlecht produziert und die Subjektkonstitution nachhaltig beeinflusst. Das autonome, identische Subjekt ist demnach nicht der Ausgangspunkt der Subjektkonstitution, sondern Produkt bestimmter Diskurskonstellationen, ein Effekt der Macht. Das Subjekt wird durch Ausschluss von und in Abgrenzung zu im herrschenden Diskurs Verworfenem gesetzt und durch normative Formierungen gestützt, die das, was das scheinbar ‚intakte Subjekt‘ ausmacht, als ontologische Notwendigkeit erscheinen lässt (etwa ‚innere Merkmale‘ wie das Selbst der Person, die Natur, der Geschlechtskörper) (vgl. Butler 1998, S. 137). Butler spricht dabei von Intelligibilität: Eine Person wird demnach erst zum Subjekt, wenn sie als ein solches im und durch den Diskurs erkannt wird. Dabei setzt der Diskurs Grenzen, die in der Normierung von Körpern und im Zwang zur Identität ihre materialisierende Wirkung entfalten. Die unaufhörliche performative Hervorbringung von *Geschlechtsidentität* erfolgt im Rahmen einer heterosexuellen Matrix, die das entscheidende Kriterium für die Subjektkonstitution ist (vgl. Butler 1991, S. 45). In der heterosexuellen Matrix leitet sich die Geschlechtsidentität kausal aus dem anatomischen Geschlecht und den dem jeweiligen Geschlecht unterstellten Begehrenspraktiken ab. Verworfen werden alle Identitäten, die diesem binären System der kausalen Zuordnung eines ‚richtigen‘ Körpers zur ‚richtigen‘ Identität und dem daraus abgeleiteten ‚richtigen‘ Begehren nicht folgen. Das Subjekt muss also nicht nur als wesentlich geschlechtlich bedingtes (*gendered*), sondern, damit aufs Engste verknüpft, als über sexuelle Orientierung bestimmtes vorgestellt werden: „Es wäre falsch zu denken, dass die Diskussion der ‚Identität‘ der Debatte über die ‚geschlechtlich bestimmte Identität‘ vorangehen müsste, und zwar aus dem einfachen Grund, weil die ‚Personen‘ erst intelligibel werden, wenn sie in Übereinstimmung mit wiedererkennbaren Mustern der Geschlechterintelligibilität (*gender intelligibility*) geschlechtlich bestimmt sind“ (Butler 1991, S. 37).

Butler zielt in ihren philosophischen Überlegungen immer auf die Möglichkeit der Veränderung des Diskurses. Nur im Diskurs selber lassen sich die Grenzen der Intelligibilität verschieben, indem sie neu gezogen werden. „Es gibt keine Opposition gegen die Grenzlinien der Verwerfung außer der, die genau diese Grenzlinien neu zieht“ (ebd., S. 198). Die diskursive Macht kann nur erhalten werden, indem sie fortwährend praktiziert wird und dabei einem Phänomen, wie etwa dem Geschlecht, eine bestimmte Bedeutung verleiht.

Diskurs ist demnach eine performative Praxis, die Normen wiederholt und zitiert, dabei aber stets der Gefahr ausgesetzt ist, die vom hegemonialen Diskurs zugedachten Bedeutungen zu verfehlen, denn Bedeutungen können nicht fixiert und in der Wiederholung unverändert wiedergegeben werden. Der Diskurs ist durch Performativität gekennzeichnet, daher kann er (der Diskurs) überschritten und können seine Regeln verschoben werden. Nicht durch oppositionelle Kritik von außen, sondern nur durch Bedeutungsverschiebungen innerhalb der Diskurse können Subjektpositionen verändert werden. Denn dieses Außen, ein Ort, der dem Diskurs vorgängig wäre, ist eine Illusion der Moderne und somit ein Produkt des Diskurses selbst.

Gesa Heinrichs (2001) hat nun den Versuch unternommen, Butlers Ansatz für Bildungstheorie fruchtbar zu machen. Sie versucht mit der Bestimmung von Identität als *In-Differenz-werden* der Fragmentierung und Pluralisierung von Identität gerecht zu werden. Verstehen wir mit Gesa Heinrichs Bildung als diskursive Praxis im Sinne Butlers, dann ist Bildung immer ein Ort, der die Existenz von Frauen und Männern im heterosexuellen Rahmen voraussetzt und zugleich herstellt. „Bildung ist immer auch Geschlechterbildung“ (ebd., S. 228). Bildungstheorie hat dann die Aufgabe, so Heinrichs, diesen Diskurs der Bildung nachzuzeichnen, fortzuschreiben und zu transformieren. Die Dekonstruktion des maßgeblichen Normalisierungszwangs, nämlich der Bildung zum geschlechtlichen Subjekt im Rahmen von Zweigeschlechtlichkeit, ist für Heinrichs das Ziel einer (postfeministischen) Bildung. Um das aber leisten zu können, dürfe Bildung im Hinblick auf Geschlechtsidentität keine normativen Vorgaben machen, so könne sie also auch nicht etwa ‚mädchenparteilich‘ sein. Die Geschlechterdifferenz soll ‚aufgeweicht‘ und nicht wie bisher auf die Dichotomie männlich-weiblich verkürzt werden. ‚Mädchenparteilichkeit‘ indes stütze die Geschlechtsidentität als Frau, die aber nur über Naturalisierung oder Essentialisierung legitimierbar sei (vgl. ebd., S. 230).

3. Kritische Fragen zur Bildung des diskursiven Subjekts

Eva Borst (2003) merkt zu Heinrichs Ansatz kritisch an, dass dieser sprachtheoretische Zugang Bildung auf Identitätsbildung reduziere, was nur einen Teil des Bildungsproblems darstelle: „Der Begriff Bildung umfasst nämlich mehr als nur Identitätsbildung. Bildung soll schließlich die Individuen mit Hilfe des bereitgestellten Wissens zur Urteilsfähigkeit führen und mit Handlungsfähigkeit ausstatten.“ (Borst 2003, S. 6) Daher reiche es für Bildungs-

theorie nicht aus, ausschließlich auf Butlers Identitätskritik zu rekurrieren. Vielmehr gehe es bei einer kritischen Theorie der Bildung darum, das „bereitgestellte Wissen“ auf dessen immanente Machtkonstellationen zu prüfen und die darin schon immer enthaltenen Ausschlüsse eines anderen Wissens sichtbar zu machen.

Die aufklärerische Erwartung, durch Wissensvermittlung Kritik- und Handlungsfähigkeit zu ermöglichen, die aufs Engste an den Bildungsbegriff geknüpft ist, soll demnach nicht mitsamt dem modernen Subjektbegriff aufgegeben werden, auch wenn wir eine diskursive Bedingtheit des Subjekts, von Wissen und auch von Handlungsfähigkeit annehmen.

Angesichts dessen soll im Folgenden gefragt werden, ob und wenn ja, wie Urteils-, Kritik- und Handlungsfähigkeit – letztlich die Möglichkeit zu Widerstand – nach Butler noch möglich sind.

Antworten lassen sich im Konzept der ‚Resignifizierung‘ oder ‚Umdeutung‘ finden. Entsprechend ihrer oben geschilderten Auffassung vom diskursiv hergestellten Subjekt, das sich performativ in Szene setzt, ist das Subjekt zwar der „Ort für Umdeutung“ (Butler 1993, S. 130) insofern es spricht, aber die Möglichkeit zur Umdeutung liegt nicht in ihm begründet. Butler schreibt, dass „[...] Umdeutung der Bereich ist, in dem eine gewisse Anzahl von Möglichkeiten der Handlungsfähigkeit unterschieden und hergeleitet werden können und dass ein solcher Möglichkeitsbereich machtimmanent ist“ (ebd.). Die Performativität des Diskurses ermöglicht also Handlungs- und Kritikfähigkeit: Das Subjekt muss sich selbst, also die Normen, die seinen Status hervorbringen, ständig wiederholen, um zu bestehen. In dieser Wiederholung und ihrer Verfehlung liegt die Möglichkeit des Handelns.

Allerdings verschiebt sich der Diskurs oft unabhängig von der und bisweilen gegen die Intentionen einzelner Subjekte. Sollen die Verschiebungen aber ein Ziel haben, etwa das der Umdeutung von Geschlecht, dann handelt es sich um eine intendierte Verfehlung der Bedeutung, um Widerstand. Intentionalität allerdings ist ein Merkmal des kritisierten cartesianischen Subjekts, das glaubt, der Welt äußerlich zu sein und in sie planvoll eingreifen zu können. Setzt Butler also voraus, was sie kritisiert? Ist die These von der diskursiven Konstitution der Subjekte mit ihrem Konzept von Widerstand inkompatibel, weil dazu die Subjekte dem Diskurs vorgängig gedacht werden müssten?

Christine Hauskeller (2000) schlägt eine erweiterte Lesart vor. Vorstellbar wäre, dass zwar zu Beginn des Dekonstruktionsprozesses moderne identische Subjekte stehen, die sich aber im Laufe der Verschiebungen von Identitätskategorien in wesentlichen Merkmalen verändern, so dass bei erfolgrei-

chem Dekonstruktionsprozess irgendwann zusammen mit den Identitätszwängen auch die widerständigen, fixierten Subjekte verschwinden (vgl. ebd., S. 141). Dann bleibt aber die Frage, was diese gesetzeskonform erzeugten Subjekte am Beginn zur Veränderung zu motivieren vermochte.

Eine weitere Lesart wäre Hauskeller zufolge, dass die Widerständigkeit der Subjekte ein zentraler Bestandteil des Subjektbegriffs, eine konstitutive Eigenschaft der Subjektposition selbst ist. Die Motivation zur Selbst-Veränderung wäre dann Teil des Subjektstatus. Gleichzeitig müsste aber auch die Widerständigkeit, die das Subjekt zum inneren Motor gesellschaftlicher Veränderungen macht, Ziel der Kritik des Subjektbegriffs sein. Widerständigkeit bedeutet dann nämlich selbst noch Unterwerfung. Eine solche Widerständigkeit, die Neues hervorbringt (z.B. Subkulturen, die wieder kulturindustriell vereinnahmt werden), ist funktional für technologische Entwicklung und ökonomisches Wachstum, welche für eine kapitalistische Ökonomie notwendig sind. Hauskeller interpretiert z.B. auch die Vervielfältigung von Geschlecht als neuen Markt und ökonomischen Anreiz (vgl. ebd., S. 150). So gedacht müsste Kritik darauf zielen, den Subjektstatus mitsamt der produktiven Widerständigkeit der Subjekte zu überwinden, was aber innerhalb des Diskurses nicht möglich zu sein scheint. Denn dann würden die Diskurs- und Machtverhältnisse stets neue Vereinnahmungen bereit halten. „Das grundlegende Problem der Theorie der Subjektconstitution Butlers ergibt sich daraus, dass sie nichts vor oder außerhalb der diskursiven Konstruktion bestehen lässt. Wenn das Subjekt reines Produkt der Diskurs- und Machtverhältnisse ist, wie kann es widerständig sein, sich anders entwerfen, anders von sich sprechen?“ (ebd., S. 149)

Für ein dekonstruktives Bildungskonzept deutet sich deshalb ein gewisser resignativer Zug an, der auch bei Gesa Heinrichs sichtbar wird. Denn die Subjekte, an die Bildung sich nach wie vor wendet, sind zwar eingeschränkt handlungsfähig, zu gewissen Umdeutungen und Verschiebungen im Diskurs fähig, aber nicht widerständig. Es gibt keine Möglichkeit, den Machtdiskurs zu überschreiten und zu ihm in Opposition zu treten. Eine solche Perspektive wird gar nicht mehr als wünschenswert betrachtet, sondern als Illusion der Moderne verworfen. Bildung ist damit immer unumgänglich Teil der ‚Maschinerie‘, die Subjekte herstellt. Diese Einsicht empört aber keine kritischen Geister mehr. So kommt auch Gesa Heinrichs zu dem Schluss, dass es darum gehe, durch Bildung „den Identifizierungszwang zu akzeptieren [...] und im Dennoch-Sprechen Verantwortung für die mögliche Entfaltung von Differenz zu übernehmen“ (Heinrichs 2001, S. 231). Der Gedanke an Kritik- und Handlungsfähigkeit als Widerstand im Sinne einer Auflehnung gegen die Zumutungen des Subjektstatus sind für Bildung scheinbar obsolet geworden.

Aber bedeutet eine theoretische Re-konzeption von Widerstand und Kritik zugleich auch die Überwindung der gesellschaftlichen Notwendigkeit? Oder reagieren hier philosophische Bemühungen auf gesellschaftliche respektive ökonomische Legitimationsbedürfnisse?

Andrea Trumann (2002) befragt Judith Butlers Konzept flexibilisierter Identitätsformen auf seine gesellschaftliche Bedingtheit. Sie interpretiert es als eine Idealisierung von Flexibilität und Abkehr von starren, einheitlichen Identitäten. Denn diese Abkehr, so betont auch Jutta Sommerbauer (2003), sei keine Errungenschaft des Denkens, sondern eine ökonomisch erzwungene Reaktion auf gesellschaftliche Veränderungen. Sie verdanke sich der Notwendigkeit, unter veränderten ökonomischen Bedingungen Subjektivität und Identität auszubilden.

Es stellt sich daher die Frage, ob die dekonstruktive Kritik von Identität nicht ihrer gesellschaftlichen Destruktion hinterherhinkt. Wenn das zeitgenössische hegemoniale Subjekt bereits dem dekonstruierten ähnelt, dann spielt sie, anstatt Hegemonie anzugreifen, der Neukonstruktion des nicht-identischen Nicht-Subjekts nach Maßgabe neuer ökonomischer Bedingungen in die Hände. So formuliert etwa Katharina Pühl: „Während der Streit innerhalb feministischer Debatten noch auf die Dekonstruktion des bürgerlichen weißen männlichen gesunden heterosexuellen Subjekts gerichtet ist, bauen andere mit dieser Kritik bereits den neuen Menschen“ (Pühl 2001, S. 118). Sie zitiert dazu einen Schweizer Wirtschaftsberater: „Sich persönlich fit zu machen wird nicht mehr heißen, ein starkes Ich zu entwickeln, sondern in virtuellen Beziehungen zu leben und multiple Identitäten zu pflegen. Das heißt: ich setze nicht mehr auf einen persönlichen ‚Kern‘ und suche ihn, sondern ich trainiere mir die Fähigkeiten an, mich nicht mehr definitiv auf etwas festzulegen. [...] Dreh- und Angelpunkt der persönlichen Fitness ist nicht mehr der Aufbau einer eigenen, stabilen Identität, sondern das Vermeiden des Festgelegtwerdens“ (zit. nach ebd., S. 115).

Bei Gesa Heinrichs liegt der Sinn von Bildung darin, den Identifizierungszwang zu akzeptieren und zugleich in seinen Verschiebungsmöglichkeiten auszuloten. Eine solche Bestimmung von Bildung ist mit dem obigen Zitat erstaunlich gut kompatibel. Sie würde sich zur Heranbildung des hier skizzierten „neuen Menschen“ wunderbar eignen. Der ‚Kern‘ des Subjekts wird ersetzt durch die Fähigkeit, sich nicht festzulegen. Diese Quasi-Nicht-Identität erfüllt dadurch die Funktion von Identität. Identität ist auch für Heinrichs unumgänglich, aber verschiebbar soll sie bleiben.

Katharina Pühl sieht eine solche Aneignung von kritischen Argumenten zum Zweck der Affirmation als diskursiven Trick: Dekontextualisierung der

Argumente aus dem theoretischen und sozialen Zusammenhang zum Zweck der Desartikulation kritischer Perspektiven. Bei Butler bedeutet Performativität nicht einfach voluntaristische Neukonstruktion des Menschen, der über sich selbst – auch über das Geschlecht – nach den Marktanforderungen verfügt. Aber als Praxis der Diskursverschiebung wird genau dieses Verfügen an der Oberfläche, die symbolische Identitätsinszenierung etwa der Travestie, bemüht. Und angesichts der sehr konkreten neoliberalen Existenzbedrohungen bei ungenügender „Fitness“ scheint schon die Vereinnahmungsmöglichkeit, der theorieimmanent nicht zu entgegnen ist, in Frage zu stellen, dass ein solches Subjektkonzept als Grundlage für feministisch-kritische Bildungstheorie geeignet ist.

Eine weitere Kritikerin des ‚Butler-Booms‘ in ideologiekritischer Hinsicht ist Evelyn Annuß, die „Judith Butler als Symptom“ (vgl. Annuß 1996) bezeichnet. „[...] Schließlich entspricht diese Konzeption [die Pluralisierung von Identitäten] nicht zuletzt angesichts der derzeitigen Flexibilisierung der Arbeitskraft im postfordistischen Produktionszusammenhang und der gleichzeitigen Pluralisierung von Konsumorientierung und Lebensstilen den momentanen gesellschaftlichen Erfordernissen in den kapitalistischen Metropolen“ (ebd., S. 513). Die Vervielfältigung von Identitätsformen setzt deren Repräsentierbarkeit voraus, die in ästhetisierter Form vorgestellt ist. Die „reelle Subsumtion der Freizeit unter die Konsumtionssphäre“ (Burger, zit. n. ebd., S. 514) ermöglicht eine weitgehende Inszenierungspraxis innerhalb der Grenzen der Güterwelt. Das heißt, die Mittel zur Repräsentation von abweichenden Identitäten und somit Dekonstruktion der Norm sind vorwiegend Waren, die repräsentierte Identität eine warenförmige.

Formale Freiheit (und zugleich Zwang) zur Wahl der Inszenierung, Bedeutung und Interpretation allerdings werden bei Butler vorausgesetzt. Annuß spricht sogar von Ontologisierung der gesellschaftlichen Antagonismen: Als formell freie MarktteilnehmerInnen sind alle Privatindividuen im Kapitalismus dem „Zwangsgebot zur Konkurrenz“ unterstellt und gezwungen „jegliche objektive Wirklichkeitsstrukturen [...] im Horizont ihres privaten Interessenkalküls für sich selbst [zu] interpretieren und funktionalisieren“ (Prodoehl, zit. n. Annuß 1996, S. 512). Dieser Zwang zur Selbst- und Wirklichkeitsinterpretation, als Freiheit ausgelegt, wird bei Butler als Eigenschaft des Diskurses beschrieben und nicht mehr auf seine ökonomischen Bedingungen reflektiert; er erscheint dadurch ontologisiert. Wie auf dem freien Markt scheinen im Diskurs Antagonismen und Konkurrenz unvermeidlich. So bleibt auch unbedacht, dass „die Verfügung über symbolische und kulturelle Mittel zur ästhetischen Selbstinszenierung nach wie vor ungleich verteilt

[ist]“ (Annuß 1996, S. 515). Lange nicht alle marginalisierten Gruppen können in der Konkurrenz um Signifikation gleich mithalten. Der symbolische Markt ist ebenso wie der ökonomische nur scheinbar voraussetzungslos. Und die Voraussetzungen sind nicht auf einer ausschließlich symbolischen Ebene zu klären. Der Versuch dies zu tun, legt einen Schleier über die Verhältnisse (vgl. ebd.). Annuß resümiert ihr Argument: „Ansätze wie der Butlers verdoppeln Trends zur Pluralisierung von Identitäten und gleichzeitigen Entnennung bzw. Akzeptanz der gesellschaftlichen Widersprüche theoretisch, anstatt sie kritisch zu reflektieren.“ (ebd.)

Auch für eine bildungstheoretische Butler-Rezeption sind diese Einwände relevant. Eva Borst problematisiert die Nähe des entworfenen dekonstruierten Subjekts Butlers in Heinrichs Ansatz zu neoliberalen Subjektanforderungen: „Heinrichs Begründung für die Verflüssigung der traditionellen Geschlechtergrenzen liest sich denn auch wie das resignative Eingeständnis, dass Bildung nicht mehr vermag als die Anpassung an vorgegebene Strukturen, die heute angesichts von Pluralisierung und Individualisierung eines solchen flexiblen Subjekts bedürfen“ (Borst 2003, S. 6).

Trägt also (post)feministisch informierte Bildung dazu bei, Subjekte zwar aus starren Normen von Geschlechtsidentität zu befreien, sie aber zugleich an transformierte ökonomische Anforderungen heranzuführen? Im Anschluss an die *postmoderne Herausforderung*, die in der Dekonstruktion von Subjekt und Geschlechtsidentität besteht, könnte also eine neue, *neoliberale Herausforderung* für feministische Bildung formuliert werden. Deren Thema müsste sein, den neoliberalen Zugriff auf das Subjekt zurückzuweisen, ohne die durch Butler gewonnenen Einsichten aufzugeben. Dafür sind weitere Referenzpunkte notwendig.

4. Die neoliberale Herausforderung – Kritik des Homo oeconomicus

Die Dezentrierung des identischen autonomen Subjekts ist so neu nicht, wie sie bisweilen erscheint. Von einem dezentrierten Subjekt geht auch die Kritische Theorie aus, wobei diese zwar weniger geschlechtliche, sehr wohl aber ökonomische Subjektzumutungen im Blick hat. Auch kritische Bildungstheorie greift diese Dezentrierung auf: Peter Euler (1995) verweist darauf, dass kritische Bildungstheorie über den zentralen Begriff des Widerspruchs als vorwiegend subjektkritisch, weniger als subjektstabilisierend betrachtet werden kann. Ausgangspunkte kritischer Bildungstheorie seien der „gesellschaft-

liche Zwangscharakter von Bildung“ (ebd. S. 215) und die Analyse der „widersprüchliche[n] Konstitution des bürgerlichen Subjektes“ (ebd., S. 206), nicht eine „Hoffnung auf ein qua Bildung herstellbares autonomes Subjekt, das in einer substantialisch gedachten Vernunft gründe“ (ebd., S. 205f).

Albert Scherr (1992) argumentiert im Sinne einer kritischen Bildungstheorie, „[...] dass gesellschaftliche Reproduktion Individuen als Subjekte voraussetzt, die über Selbstbewusstsein und Selbstbestimmungsfähigkeit verfügen“ (ebd., S. 130). Gesellschaftliche Reproduktion ist darauf angewiesen, lebendige Subjekte, jedenfalls selektiv als Träger von Arbeitsvermögen, in den Reproduktionsprozess des Kapitals mit einzuschließen. Individuelle Subjektivität muss sich dazu so formieren, dass sie eine ‚Anschlussfähigkeit‘ an die ökonomischen Strukturen bereitstellt (vgl. Felden 2003, S. 52ff) und kann nicht als autonom betrachtet werden. Wenn Subjektivität wesentlich an ökonomischer Reproduktion hängt, dann muss sich in der Kritik des Subjektbegriffs auch eine Kritik der aktuellen ökonomischen Verhältnisse finden. Im Rückgriff auf diese ökonomie- und subjektkritischen Komponenten könnte kritische Bildungstheorie sich also durchaus produktiv am Ringen um eine subjektkritische und feministische Bildungstheorie beteiligen.

Für die Suche nach hilfreichen Begriffen schlage ich hier einen Blick auf Adorno vor. In der Kritischen Theorie Adornos wird das Subjekt als wesentlich durch Herrschaft bestimmter, das ökonomische Tauschprinzip nachahmender, männlicher *Homo oeconomicus*, also nach ökonomischen Prinzipien denkender Mensch/Mann dargestellt, dessen Anfänge bereits in der griechischen Mythologie zu finden sind und der bis heute wirkmächtig ist (vgl. Adorno/Horkheimer 1998, S. 69). Charakteristisch für den *Homo oeconomicus* sind demnach seine instrumentelle Vernunft und der Glaube an seine Autonomie und Identität. Die Kritik an der Identität dieses Subjekts beinhaltet zentral eine Infragestellung ökonomischer Zumutungen an die Einzelnen.

Der *Homo oeconomicus* findet sich auch als auf alle möglichen Bereiche menschlichen Handelns übertragenes Subjektideal der neoklassischen Ökonomietheorie, die in neoliberaler Politik eine Renaissance erlebt. Feministische Ökonominen problematisieren daran vor allem die zugrunde liegenden Konzepte von Autonomie und Rationalität des Subjekts (vgl. Michalitsch 2000, Madörin 2000), die auch in Adornos Subjektkritik zentrale Punkte darstellen.

Im Folgenden werden aus Adornos kritischer Theorie des Subjekts zwei Konzepte herausgegriffen, die eine Problematisierung von Autonomie und Rationalität im Zusammenhang mit ökonomischen Subjektanforderungen unterstützen und bei der Theoretisierung von geschlechtlichen und ökonomi-

sehen Subjektzumontungen hilfreich sein könnten: das Theorem vom Vorrang des Objekts und die Konzeption von Identitätszwang und Nicht-Identität.

Die scheinbare Autonomie des Subjekts entstammt nach Adorno historisch dem Austritt des Menschen aus Naturzwängen. Demnach sind Subjekt und Objekt nicht an sich zwei gegebene Entitäten. Vielmehr musste diese Trennung erst hergestellt werden: Die Natur als Einheit, der der Mensch gegenübertritt und sie zu enträtseln und zu beherrschen sucht, musste erst vom Menschen selbst unterschieden und sauber getrennt werden. Dem entgegen verweist Adorno das Subjekt an ein nicht-subjektives Moment, das ihm notwendig innewohnt, und räumt in der Subjekt-Objekt-Beziehung den Vorrang dem Objekt ein: „Von Objektivität kann Subjekt potentiell, wenngleich nicht aktuell weggedacht werden; nicht ebenso Subjektivität von Objekt. Aus Subjekt [...] lässt ein Seiendes nicht sich eskamotieren. Ist Subjekt nicht etwas – und ‚etwas‘ bezeichnet ein irreduzibel objektives Moment –, so ist es gar nichts; noch als *actus purus* bedarf es des Bezugs auf ein Agierendes“ (Adorno 1998, S. 747).

Subjekt ist immer auch Objekt, sofern es *etwas* ist. Diese Darstellung verweist auf ein *somatisches* wie ein *gesellschaftliches* Moment von Subjekt. Subjektivität ist dann eine Gestalt von Objektivität, die von ihm Äußerlichem abhängt. Das Objekt hingegen ist anders an das Subjekt vermittelt: „Objekt kann nur durch Subjekt gedacht werden, erhält sich aber diesem gegenüber immer als Anderes; Subjekt jedoch ist der eigenen Beschaffenheit nach vorweg auch Objekt“ (Adorno 1975, S. 184). Damit kommt der Erfahrung ein wesentlicher Stellenwert in der Beziehung zwischen Subjekt und Objekt zu. Erfahrung ist nur aufgrund der objektiven Anteile im Subjekt möglich. Das Subjekt hat Zugang zum Objekt, weil es ihm ähnlich ist. Ohne diesen Zugang ist jede Beziehung zwischen Subjekt und Objekt, auch Erkenntnis und Bildung, unmöglich.

Die Objekthaftigkeit des Subjekts, das körperliche und gesellschaftliche Objekt-Sein drängt sich im Leiden der Menschen in den Blick, wo Autonomie in Frage gestellt wird. Die Aufhebung des Leidens fordert eine Anerkennung des objektiven, unverfüg- und unbeherrschbaren Anteils im Subjekt, das *Eingedenken der Natur im Subjekt* (Adorno/Horkheimer 1998, S. 47).

Für den *Homo oeconomicus* und seinen Weltbezug charakteristisch ist nach Adorno auch eine bestimmte Art von Rationalität: Identitätslogik oder identifizierendes Denken. Dieses Denken stülpt Begriffe über die Dinge und setzt dabei Gegenstand und Begriff identisch. Aber die Dinge gehen niemals in Begriffen auf, sind anders und mehr als das, was in abstrakten Begriffen gefasst wird. Dieses Mehr nennt Adorno das Nicht-Identische. Identitätslogik

tut dem Gegenstand Gewalt an, mit dem Ziel, ihn fixieren und beherrschen zu können (vgl. Adorno 1975, S. 15). Auch das Subjekt selber ist davon betroffen. Der/die konkrete, empirische Einzelne ist immer anders und mehr als der Begriff von Subjekt. Die Wahrnehmung des eigenen Nicht-Ichs ist aber kaum möglich, ist doch Identität ein zentrales Merkmal des Subjekts. Die Nicht-Identität sucht im Leiden der Menschen ihren Ausdruck.

Seine Kritik an der Identität des Subjekts verbindet Adorno mit einer Analyse ökonomischer Logiken. „Ist die maßgebende Struktur der Gesellschaft die Tauschform, so konstituiert deren Rationalität die Menschen; was sie für sich sind, was sie sich dünken, ist sekundär“ (Adorno 1998, S. 745). Das gesellschaftliche Tauschprinzip wird wie folgt charakterisiert:

„Das Tauschprinzip, die Reduktion menschlicher Arbeit auf den abstrakten Allgemeinbegriff der durchschnittlichen Arbeitszeit, ist urverwandt mit dem Identifikationsprinzip. Am Tausch hat es sein gesellschaftliches Modell, und er wäre nicht ohne es; durch ihn werden nichtidentische Einzelwesen und Leistungen kommensurabel, identisch“ (Adorno 1975, S. 148).

Die Identitäts- und Warenlogik trifft auch das Subjekt selber. Die empirischen Einzelnen sehen als Subjekte von der eigenen Nichtidentität ab und büßen damit eine Beziehung zu Objekten ein, die auf Erfahrung fußt. Erkenntnis ist nur mehr als identitätslogische möglich. Diese Diagnose von Erkenntnis(un)möglichkeit trifft auch den Bildungsbegriff. Bildung verfällt zu Halbbildung: „Im Klima der Halbbildung überdauern die warenhaft verdinglichten Sachgehalte von Bildung auf Kosten ihres Wahrheitsgehalts und ihrer lebendigen Beziehung zu lebendigen Subjekten. Das etwa entspräche ihrer Definition“ (Adorno 1997, S. 103).

Anstatt der Erfahrung lebendiger Subjekte an Gegenständen trifft der verdinglichte Geist auf als Waren verdinglichte Objekte. Die ehemaligen Bildungs-Gegenstände werden nicht mehr nach „immanenten Kriterien“ rezipiert, sondern nach dem „was der Kunde davon zu haben glaubt“ (ebd. S. 110), etwa als Statussymbole. Subjekte sind für die eigene und die fremde Nicht-Identität verschlossen.

Subjektkonstitution beschreiben Adorno und Horkheimer in Dialektik der Aufklärung (Adorno/Horkheimer 1998) entlang des Verhältnisses Mensch – Natur. Der Ausgang aus dem Naturzustand geht einher mit einer Identifizierung von Subjekt und Objekt, deren Distanzierung und schließlich Trennung (vgl. ebd., S. 15). Interessant für feministische Überlegungen ist, wie dabei die Entstehung von männlicher Herrschaft über Frauen beschrieben wird. Frauen fungieren demnach als *Bild von Natur*: Herrschaft über Natur führt zur Herrschaft über eigene nichtidentische Anteile und zur Herrschaft

über andere, die für Natur stehen. Der Schluss daraus: „Diese [die Frauen, Anm. RO] haben keinen selbständigen Anteil an der Tüchtigkeit, aus welcher diese Zivilisation hervorging. Der Mann muss hinaus ins feindliche Leben, muss wirken und streben. *Die Frau ist nicht Subjekt*. Sie produziert nicht, sondern pflegt die Produzierenden, ein lebendiges Denkmal längst verschwundener Zeiten der geschlossenen Hauswirtschaft. Ihr war die vom Mann erzwungene Arbeitsteilung wenig günstig. Sie wurde zur Verkörperung der biologischen Funktion, zum *Bild der Natur*, in deren Unterdrückung der Ruhmestitel dieser Zivilisation bestand.“ (ebd. S. 264, Hervorh. RO)

Diese Aussage ist ambivalent. Zum einen entspringt sie einer bürgerlichen Wahrnehmung von geschlechtsspezifischer Arbeitsteilung, die Zivilisation und Produktion so bestimmt, dass kein Anteil von Frauen darin erkennbar wird. Zugleich aber steckt im obigen Zitat ein kritischer Bezug auf den Subjektstatus, der die Konstitution männlicher Subjektivität entlang der Unterwerfung von Frauen postuliert. In dem sie Frauen aber ausschließlich als Opfer zeichnen, wiederholen die Autoren die Identifizierung mit Natur (wenn auch in solidarischer Absicht). Frau ist dann das Nicht-Subjekt, die Utopie, auf der alle Hoffnung ruht. Dies kommt einer Identifizierung und Fixierung des Nicht-Identischen und einer Überhöhung des Weiblichen gleich. Konsequenter angewandt führt die Negative Dialektik aber zu der Einsicht, dass die eine Seite der Dialektik, das Nicht-Identische, kein positiver Bezugspunkt des Denkens sein kann, denn sie verweist bloß auf eben jene Identität, der sie sich verdankt – und auf das Leiden daran. Sie kann aber zur Analyse der Relationen benutzt werden, in dem der utopische Gehalt von Nicht-Identität gegen die Identität gewendet wird. Wenn wir die negative Dialektik in diesem Sinne verwenden, bietet sie als feministisches Werkzeug Möglichkeiten, die Kritische Theorie zu nutzen.² Konsequenter gedacht gerät dann auch die natürliche Zweigeschlechtlichkeit, von der auch Adorno/Horkheimer ausgehen, in Zweifel. Denn was Natur/Objekt und was Subjekt ist, das ist für Adorno eine wichtige Frage von Herrschaft und die Grenzziehung ein Mittel, den (männlichen) Subjektstatus abzusichern. Dass ausgerechnet Geschlecht in Form von physiologischem Mann/Frau-Sein immer schon außerhalb jeder Herrschaft auf der Seite von Natur gestanden haben soll, ist eigentlich nicht einzusehen. Diese Identifikation von Geschlecht verschweigt das Nicht-Identische am körperlichen Geschlecht und missachtet das Leiden an den ge-

2 Auch Gudrun-Axeli Knapp sieht in den erkenntniskritischen und methodologischen Positionen der Kritischen Theorie die wichtigsten Anknüpfungsmöglichkeiten feministischer Theorie (vgl. Knapp 2002, S. 124).

schlechtlichen Identifizierungen, denen Individuen als Subjekte ausgesetzt sind.

5. Markierungen für eine kritisch-feministische Bildungstheorie

Bei einem Vergleich der beiden vorgestellten Perspektiven von Subjektkritik ergeben sich augenscheinliche *Übereinstimmungen*: Rationalität und Autonomie werden als bloß scheinbare, durch Ausschlüsse bedingte Illusionen entlarvt und die Identität des Subjekts entpuppt sich als Zwang.

Ein wesentlicher *Unterschied* allerdings liegt in der konkreten Konzeption des Identitätszwangs. Bei Judith Butler liegt dieser in der Sprache begründet. In Adornos Identitätskritik findet sich der Identitätszwang als Denkform/sprachlich-begrifflich und analog in der Tauschlogik der kapitalistischen Gesellschaft. Im Gegensatz zu Butler kann Adorno Identität auch in ökonomischen Zusammenhängen theoretisieren und kritisieren. Diese fallen aus Butlers Theorie heraus, für die Frage nach dem ökonomisch eingebundenen Subjekt lassen sich keine kritischen Argumente aus ihrer Theorie ableiten, eine Denkmöglichkeit zur Überwindung des *Homo oeconomicus* kann sie nicht bieten. Die Nicht-Thematisierung ökonomischer Identitätszwänge läuft Gefahr, zu einer De-Thematisierung im kritischen akademischen Diskurs zu führen, wobei die affirmativen Züge kritische Absichten unterwandern.

Adorno hingegen verkürzt die Identitätskritik um die Implikationen des Geschlechts, das für ihn als natürlich vorausgesetzt erscheint. In diesem Punkt bedarf es einer konsequenten Anwendung der Negativen Dialektik, um auch Geschlechtsidentität als gewaltvolle Zumutung, die der Subjektstatus mit sich bringt, zu begreifen. Auch hier braucht es die Empörung über die identitäre Einschränkung menschlicher Erfahrung, die sich echter Erkenntnis (und Bildung) in den Weg stellt.

Diese Empörung, die Adornos Denken vorantreibt, gründet auf einem utopischen Blick über das Gegebene hinaus, das außerhalb der Begriffe/Sprache noch etwas (Materielles) annimmt – wenn es auch nicht zu fassen ist –, das seine Existenz artikuliert, im Leiden etwa. Dieses Nicht-Vergesellschaftete als Motor für Widerstand, aber letztlich auch als Motor für Bildung (die, im Gegensatz zu Halbbildung, das Nicht-Identische und Nicht-Begriffliche der Gegenstände aufsucht) ist bei Butler nicht auszumachen.

Für feministische Bildungstheorie hat Gesa Heinrichs (2001) aus Butlers Subjektkritik zwei wichtige Erkenntnisse gewonnen: Zum einen lässt sich mit

Butler der Zusammenhang von Geschlechtsidentität und Bildung als untrennbarer darstellen und seine Erforschung innerhalb der Erziehungswissenschaft legitimieren. Zum Anderen wird eine neue Praxis feministischer Bildung gefordert, dort wo sie selber normativ auf eben jene Geschlechtsidentität ein- bzw. hinwirkt – wenn auch der grundsätzliche Verzicht auf (Mädchen-)Parteilichkeit angesichts von realexistierenden Gewaltverhältnissen pädagogisch fragwürdig erscheint. Auf theoretischer Ebene liegt das kritische Potential von Butlers Thesen für feministische Bildungstheorie sicher darin, Naturalisierungs- oder Authentizitätsargumente zur Bestimmung von Geschlechtsidentität und Begehren sowie ihrer sozialen Funktionen zu delegitimieren. Es fehlt aber weitgehend die kritische Reflexion auf den ökonomische Nutzen des Identitätszwangs und die ‚Naturalisierung‘ von Warenförmigkeit, die gleich der Naturalisierung von Geschlecht als Letztbegründung gesellschaftlicher Anordnungen dient. Eine kritisch-feministische Bildungstheorie steht angesichts der gesellschaftlichen Transformationsprozesse im Postfordismus und deren Subjekt- und Bildungsanforderungen vor der Herausforderung, Argumente zur Entmystifizierung und Denaturalisierung der Geschlechtsidentität mit solchen zu vermitteln, die ökonomische Subjektzumutungen thematisieren. Die noch weitgehend unbeantwortete Frage an eine feministische Bildungstheorie müsste deshalb lauten: Wie lässt sich Bildung denken, die mit einer geschlechtlich und ökonomisch in Dienst genommen Subjektwerdung rechnet und diese theoretisch und in pädagogischer Praxis zu durchbrechen vermag?

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1975 [1966]): Negative Dialektik, Frankfurt/Main
 Adorno, Theodor W. (1997 [1959]): Theorie der Halbbildung, in: ders.: Soziologische Schriften 1, Frankfurt/Main, S. 93-121
 Adorno, Theodor W. (1998): Zu Subjekt und Objekt, in: ders.: GS 10, Frankfurt/Main, S.741-758
 Adorno, Theodor W./Horkheimer, Max (1998 [1947]): Dialektik der Aufklärung, Frankfurt/Main
 Annuß, Evelyn (1996): Umbruch und Krise der Geschlechterforschung: Judith Butler als Symptom, in: Das Argument, Jg. 38, H. 216, Berlin, S. 505-524
 Borst, Eva (2003): Anerkennung der Anderen und das Problem des Unterschieds. Perspektiven einer kritischen Theorie der Bildung, Baltmannsweiler
 Butler, Judith (1991 [engl. 1990]): Das Unbehagen der Geschlechter, Frankfurt/Main
 Butler, Judith (1993): Für ein sorgfältiges Lesen, in: Benhabib, Seyla/Butler, Judith/Cornell, Drucilla/Fraser, Nancy: Der Streit um Differenz. Feminismus und Postmoderne in der Gegenwart, Frankfurt/Main, S. 122-132

- Butler, Judith (1998 [engl. 1997]): *Hass spricht. Zur Politik des Performativen*, Berlin
- Euler, Peter (1995): *Das Subjekt zwischen Hypostasierung und Liquidation*, in: Euler, Peter/Pongratz, Ludwig (Hg.): *Kritische Bildungstheorie: zur Aktualität H.-J. Heydorns*, Weinheim, S. 203-221
- Felden, Heide von (2003): *Bildung und Geschlecht zwischen Moderne und Postmoderne*, Opladen
- Gieseke, Wiltrud (2001): *Zur Demokratisierung des Geschlechterverhältnisses*, in: dies. (Hg.): *Handbuch zur Frauenbildung*, Opladen, S. 85-99
- Hartmann, Jutta (2002): *Vielfältige Lebensweisen. Dynamisierungen in der Triade Geschlecht – Sexualität – Lebensform*, Opladen
- Hauskeller, Christine (2000): *Das paradoxe Subjekt. Widerstand und Unterwerfung bei Judith Butler und Michel Foucault*, Tübingen
- Heinrichs, Gesa (2001): *Bildung, Identität, Geschlecht*, Königstein/Taunus
- Knapp, Gudrun-Axeli (2002): *Tradition – Brüche: Kritische Theorie in der feministischen Rezeption*, in: Scheich, Elvira (Hg.): *Vermittelte Weiblichkeit*, Kirchlinteln, S. 113-151
- Koller, Hans-Christoph (1999): *Bildung und Widerstreit*, München
- Madörin, Mascha (2000): *Robinson Crusoe und der Rest der Welt*, in: Boudry, Pauline/Kuster, Brigitta/Lorenz, Renate: *Reproduktionskonten fälschen!* Berlin, S. 132-155
- Michalitsch, Gabriele (2000): *Jenseits des homo oeconomicus? Geschlechtergrenzen der neoklassischen Ökonomik*, in: Krondorfer, Birge/Mostböck, Carina (Hg.): *Frauen und Ökonomie: Geld essen Kritik auf*, Wien, S. 91-105
- Ortner, Rosemarie (2006): *Der Homo oeconomicus als Subjekt feministischer Bildung? Subjekt- und Ökonomiekritik in feministischen Bildungstheorien*, Köln
- Plößer, Melanie (2005): *Dekonstruktion – Feminismus – Pädagogik*, Königstein/Taunus
- Pühl, Katharina (2001): *Geschlechtsspezifische Sozialisation: Arbeit, Geschlecht, Gouvernementalität*, in: Deck, Jan et al. (Hg.): *Ich schau dir in die Augen, gesellschaftlicher Verblendungszusammenhang!*, Mainz, S. 112-123
- Scherr, Albert (1992): *Das Projekt Postmoderne und die pädagogische Aktualität kritischer Theorie*, in: Marotzki, Winfried/Sünker, Heinz (Hg.): *Kritische Erziehungswissenschaft – Moderne – Postmoderne*, Weinheim, S. 101-151
- Sommerbauer, Jutta (2003): *Differenzen zwischen Frauen. Zur Positionsbestimmung und Kritik des postmodernen Feminismus*, Münster
- Trumann, Andrea (2002): *Feministische Theorie – Frauenbewegung und weibliche Subjektbildung im Spätkapitalismus*, Stuttgart