

III. Schule als Ort der Machtausübung: Disziplinierung, Individualisierung, Kontrolle

Die schulische Institution ist ein Ort, an dem sich Bildung, Ökonomie und Politik unter der herrschenden Ideologie des Neoliberalismus verbinden. Anders gesagt: Die neoliberale Schule stellt eine Grundausrüstung bzw. Grundstruktur von Schule dar, die Bildung in einer Form vermittelt und organisiert, die den Anforderungen des neoliberalen Kapitalismus entspricht. Das Herzstück jeder Ideologie bildet die Produktion spezifischer Subjekte bzw. einer bestimmten Art und Weise des Subjektseins. Leitbild der neoliberalen Ideologie ist der flexible, anpassungsfähige und (selbst-)kompetente Unternehmer, dessen Handeln auf ökonomische Verwertbarkeit ausgerichtet ist (vgl. Hellgermann 2018).

Insofern die Schule eine Stätte ist, in der sich Subjektivierungsprozesse vollziehen, ist sie auch ein Ort der Machtausübung: Sie eröffnet und rahmt einen Raum von Handlungsmöglichkeiten, in welchem Schüler:innen als handlungsfähige Subjekte in Erscheinung treten.¹ Im Folgenden soll daher untersucht werden, in welchen Machtinstrumenten, -techniken und -prozeduren sich die neoliberale Ideologie materialisiert. Disziplinierung, Individualisierung und Kontrolle werden als diejenigen Machttypen identifiziert, durch die sich die neoliberale Schule im Kern auszeichnet. Im Unterschied zu Andreas Hellgermanns (2018) These, Individualisierung und Kontrolle hätten den Machttypus der Disziplinierung weitestgehend ersetzt, ist für die folgenden Ausführungen die Auffassung leitend, dass die drei Machtformen nebeneinander fortbestehen und in vielfältigen Verbindungen auftreten und dass gerade die Gleichzeitigkeit verschiedener

1 Selbstredend ist damit das gesamte Spektrum von Schule, das eine Vielzahl schulischer Einrichtungen und dementsprechend auch ganz unterschiedliche Aufgaben, Inhalte, Zielsetzungen und Tätigkeiten umfasst, nicht abgedeckt. Die Frage nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden in der Vielfalt schulischer Einrichtungen ist genauso wenig Gegenstand der Betrachtung wie die systematische Darstellung verschiedener Denkbilder der Schule. Der Fokus liegt auf machtheoretischen Überlegungen und folgt dabei einer Minimaldefinition von Schule: »Schulen können dann als Organisationen verstanden werden, deren Zweck das thematisch eingeschränkte, kollektiv oder individuell arrangierte, meist pädagogisch angeleitete und an einem speziellen Ort veranstaltete Lernen ist.« (Gerstner/Wetz 2008, S. 21)

Machtformen mit ihren jeweils unterschiedlichen Zielen, Anforderungen und Erwartungen auf der individuellen Ebene Antinomien und Spannungen erzeugt. Dementsprechend ist Schule als ein Ort der Machtausübung nicht frei von Widersprüchen. Das vorliegende Kapitel stützt sich auf drei Prämissen.

Erstens: Rekuriert wird auf einen produktiven Machtbegriff, wie ihn beispielsweise der Philosoph Michel Foucault in *Überwachen und Strafen* (2015a [1975]) entwickelt. Macht wird demnach nicht (ausschließlich) repressiv von einer Person auf eine andere ausgeübt; sie ist nicht zu verstehen als etwas, das ein Individuum trifft und erniedrigt. Foucault zufolge geht die Macht vielmehr durch das Individuum hindurch, durchdringt seinen Körper und äußert sich in bestimmten Wirkungen (vgl. Foucault 1978, S. 82f.). Das Individuum, seine Handlungen und Verhaltensweisen sind somit Wirkungen der Macht. Insofern zwingt die Macht das Individuum nicht zu einer bloßen Unterwerfung, sondern das Individuum wird, indem es sich der Macht unterwirft, in einem gewissen Rahmen selbst bzw. überhaupt erst handlungsfähig. Die Macht eröffnet und begrenzt ein Feld von Handlungsmöglichkeiten.

Zweitens: Die schulische Institution wird als ein Element innerhalb einer umfassenden Machttechnologie verortet, die mit Foucault als »Bio-Macht« oder »Biopolitik« bezeichnet werden kann (vgl. Dreyfus/Rabinow 1994, S. 167f.). Dabei handelt es sich um einen Machttypus, der erstmals im 18. Jahrhundert in Erscheinung tritt und auf die Steuerung der Bevölkerung abzielt. In der Bio-Macht verbinden sich zwei Funktionen bzw. Ziele, nämlich die Regulierung (*Bevölkerung-Regierung-Staat*) und die Disziplinierung (*Körper-Disziplin-Institution*) (vgl. Lemke 2015, S. 330). Die Regulierung ist auf eine größere Gesamtheit ausgerichtet, z.B. auf die Bevölkerung eines Staates. Gegenstand der politischen Aufmerksamkeit ist die regulative Kontrolle menschlicher Lebensprozesse und Bedürfnisse. Die Disziplinierung hingegen betrachtet den einzelnen Körper als ein zu manipulierendes Objekt. Disziplinartechnologien kommen in spezifischen Einrichtungen zum Einsatz, und zwar mit dem Ziel, sowohl fügsame als auch produktive, d.h. nützliche Individuen hervorzubringen (vgl. Foucault 2014, S. 134ff.).²

Drittens: Innerhalb der Bio-Macht nimmt die Schule als Disziplinarinstitution eine exponierte Stellung ein, da die Schülerschaft für den Staat eine zukünftige Ressource darstellt, die wesentlich zu seiner (wirtschaftlichen) Stärke beiträgt: Die Schule stellt die Qualifikation der zukünftigen Arbeitskraft sicher, versorgt den Staat mit kompetenten Arbeitskräften. Neben der Vermittlung sachlicher Kompetenzen, die in der gesellschaftlich-technischen Arbeitsteilung erforderlich sind, trägt die Schule auch zur Reproduktion der herrschenden Ideologie bei (vgl. Althusser 2016). Eine neoliberale Ausrichtung von

2 Für Foucault (2014, S. 136) steht das Aufkommen der Bio-Macht im 18. Jahrhundert – die Entdeckung der Disziplinierung des Körpers und der Regulierung der Bevölkerung – in Zusammenhang mit der Entwicklung des Kapitalismus: »Diese Bio-Macht war gewiß ein unerlässliches Element bei der Entwicklung des Kapitalismus, der ohne kontrollierte Einschaltung der Körper in die Produktionsapparate und ohne Anpassung der Bevölkerungsphänomene an die ökonomischen Prozesse nicht möglich gewesen wäre. Aber er hat noch mehr verlangt: das Wachsen der Körper und der Bevölkerung, ihre Stärkung wie auch ihre Nutzbarkeit und Gelehrigkeit; er brauchte Machtmethoden, die geeignet waren, die Kräfte, die Fähigkeiten, das Leben im ganzen zu steigern, ohne deren Unterwerfung zu erschweren.«

Schule verlangt neben der Disziplinierung noch weitere Formen der Machtausübung: Techniken und Instrumente der Individualisierung und Kontrolle.³

In der neoliberalen Gesellschaft mit ihren radikalen Individualisierungs-, Responsibilisierungs- und Flexibilisierungstendenzen kann die Schule nicht mehr allein auf die Funktion einer Disziplinarinstitution mit starren, hierarchischen Strukturen reduziert werden: »Eine solche Gesellschaft braucht Individuen, die sich durch lebenslanges Lernen wechselnden Anforderungen anpassen, in abgeflachten Hierarchien ohne direkte Kontrolle ihre Funktionen eigenverantwortlich erfüllen und bei regelmäßigen Evaluationen Rechenschaft über die Qualität ihres Outputs ablegen.« (Dammer 2019, S. 43) Bereits Gilles Deleuze spricht in *Postskriptum über die Kontrollgesellschaften* (2017 [1990]) von einer Krise der Disziplinargesellschaften. Darin stellt er die These auf, dass die sog. »Kontrollgesellschaften« dabei seien, die von Foucault beschriebenen Disziplinargesellschaften zu ersetzen. Was Deleuze allerdings außer Acht lässt, ist, dass Foucault mit der Einführung des Begriffs der »Bio-Macht« bzw. »Biopolitik« seine frühere Hypothese der verallgemeinerten Disziplinargesellschaft korrigiert; die Disziplinartechniken sind in die Bio-Macht eingebettet (vgl. Sennelart 2017, S. 546). Der Begriff der Bio-Macht erlaubt es, Schule als einen Ort zu denken, an dem mehrere Machtformen wirksam sind. Die Disziplin wird somit nicht durch Formen der Individualisierung und Kontrolle ersetzt, vielmehr findet in der Schule ein permanenter Wechsel von der einen in die andere Machtform statt. Und dieser Wechsel geht nicht reibungslos vonstatten, sondern erzeugt im Individuum Spannungen und Widersprüche.

Die folgenden Betrachtungen stützen sich somit auf zwei Thesen. Erstens: Die Schule als ein Ort der Machtausübung greift auf verschiedene Machtformen zurück. Zum einen handelt es sich dabei um zentralisierte Formen der Macht, die zeitlich und räumlich begrenzt sind und deren Wirkungen sich von einer zentralen Instanz aus direkt auf eine (ein-)geschlossene Gruppe von Individuen entfalten (Disziplinierung). Zum anderen kommen auch dezentrale Formen der Macht zum Einsatz, die permanent wirksam und an keine spezifische Institution gebunden sind und deren Effektivität auf der Verinnerlichung von Macht beruht (Individualisierung und Kontrolle). Zweitens: Aufgrund von Unterschieden hinsichtlich der Ziele, Instrumente, Techniken und Verfahren treten zwischen den verschiedenen Machtformen Spannungen auf. Es soll untersucht werden, wie diese Widersprüche und Spannungen zustande kommen. Zu diesem Zweck werden die

3 Gewiss schließt auch die Disziplin Verfahren und Techniken der Kontrolle mit ein und erzeugt Individualisierungseffekte. Kontrolle im Rahmen der Disziplinarmacht findet punktuell statt, in Form von institutionell geregelten und räumlich wie zeitlich begrenzten Verfahren (z.B. Prüfungen). Im hier diskutierten Zusammenhang ist mit »Kontrolle« in erster Linie eine Form von Macht gemeint, die permanent und unabhängig von einer spezifischen Institution ausgeübt wird (beispielsweise in Form des Imperativs eines lebenslangen bzw. -begleitenden Lernens). Individualisierung im Rahmen der Disziplinarmacht ist verbunden mit dem Verfahren der Homogenisierung: Die »Individualität« der einzelnen Person wird im Verhältnis zur Gesamtgruppe bestimmt (beispielsweise erfolgt die Einschätzung der eigenen Person im homogenen Raum der Leistungsbemessung und anhand des linearen Kompetenzabstands zu anderen). Im hier diskutierten Zusammenhang ist mit »Individualisierung« primär die Anwendung von Techniken der Selbstbeobachtung und -kontrolle gemeint.

genannten Machtformen zunächst im Einzelnen erläutert – Disziplinartechniken (Foucault 2015a), Individualisierungstechniken (Foucault 1994 u. 2017), Kontrollinstrumente und -mechanismen (Deleuze 2017) – um anschließend die Divergenzen zwischen den unterschiedlichen Machttypen auszuloten.

Disziplin (Michel Foucault)

In *Überwachen und Strafen* (2015a [1975]) spricht Michel Foucault von modernen Gesellschaften als Disziplinargesellschaften. Am Beispiel verschiedener Institutionen (u.a. Schulen, Kasernen, Bertriebe und Krankenhäuser) erläutert er, in welchen Formen dort über mehrere Jahre Überwachungs- und Disziplinierungssysteme implementiert wurden. Bei der Disziplin handelt es sich um eine Technik, die in Institutionen zu bestimmten Zwecken eingesetzt wird. Sie wirkt auf den Körper ein, »der unterworfen werden kann, der ausgenutzt werden kann, der umgeformt und vervollkommen werden kann.« (Foucault 2015a, S. 175) Es geht also um den Körper und seine Kräfte, um deren Nützlichkeit und Gelehrigkeit sowie um deren Anordnung und Unterordnung: »[D]ie Machtverhältnisse legen ihre Hand auf ihn [den Körper, E.B.], markieren ihn, dressieren ihn, martern ihn, zwingen ihn; sie umkleiden ihn, zwingen ihn zu Arbeiten, verpflichten ihn zu Zeremonien, verlangen von ihm Zeichen.« (ebd., S. 37) Macht offenbart sich aber nicht allein in Form von Verpflichtungen und Verboten, als etwas, das ausschließlich repressiv wirkt. Viel eher verläuft sie über und durch die beherrschten Individuen, sie durchdringt sie. Macht ist folglich als eine Wirkung zu verstehen, die durch die Beherrschten wiederholt, bestätigt und erneuert wird (vgl. ebd., S. 37f.).

Indem sich das Individuum der Macht unterwirft, wird es zu einem handlungsfähigen Subjekt; der unterworfenen Körper erhält eine »Seele«: »[S]ie wird ständig produziert – um den Körper, am Körper, im Körper – [...] an jenen, die man überwacht, dressiert und korrigiert« (ebd., S. 41). Für Foucault ist die »Seele« etwas, das »aus Prozeduren der Bestrafung, der Überwachung, der Züchtigung, des Zwangs geboren wird.« (ebd., S. 41f.) Dabei kann es sich um ein eingprägtes normatives Ideal, eine Art psychische Identität, Subjektivität, Persönlichkeit, Bewusstsein oder Gewissen handeln. Die Seele ist »ein Stück der Herrschaft [...], welche die Macht über den Körper ausübt.« (ebd., S. 42) Mit dieser Definition kehrt Foucault das Verhältnis von innen und außen um. Die »Seele« fungiert als Reglementierungsprinzip für den Körper: »Die Seele: Gefängnis des Körpers.« (ebd., S. 42)

Über die »Seele« beherrscht die Macht den Körper. Sie ist ein Werkzeug, mit dem die Macht den Körper formt. Für die Philosophin Judith Butler bezeichnet Foucaults Begriff der »Seele« ein normatives oder normalisierendes Ideal, »nach dem der Körper geschult, geformt, gezüchtet und ausgestattet wird; sie ist ein historisch spezifiziertes imaginäres Ideal (*idéal spéculatif*), unter welchem dem Körper Gestalt gegeben wird.« (Butler 2015, S. 87, Herv. i.O.) Der Körper wird zu einem manipulierbaren, formbaren Objekt, indem das Individuum ein normatives und normalisierendes Ideal internalisiert und seinen Körper danach ausrichtet. Dieser Punkt ist nicht unwesentlich: Auch die Unterwerfung unter eine externe Disziplinarmacht verlangt demnach die Verinnerlichung von Macht.

Um die Körper gefügig zu machen, stehen der Disziplinarmacht verschiedene Techniken und Verfahren zur Verfügung. Die Disziplin umfasst »Methoden, welche die peinliche Kontrolle der Körpertätigkeiten und die dauerhafte Unterwerfung ihrer Kräfte ermöglichen und sie gelehrig/nützlich machen« (Foucault 2015a, S. 175). Die Zwänge der Disziplin arbeiten am Körper, indem sie seine Gesten und seine Verhaltensweisen kalkulieren, kontrollieren und manipulieren (vgl. ebd., S. 176). Die Disziplinartechnologie umfasst Techniken der Kontrolle (des Raumes, der Tätigkeit, der Zeit und der Kräfte) und Verfahren der Individualisierung und Homogenisierung (hierarchische Überwachung, normierende Sanktion und Prüfung).

Bei der *Kontrolle des Raumes* handelt es sich um eine Kunst der Verteilung von Individuen im Raum. Die Organisation von Individuen im Raum ermöglicht eine sichere Verteilung und Überwachung der zu disziplinierenden Individuen. Zu diesem Zweck greift die Disziplin u. a. auf die Technik der »Klausur« zurück. Darunter versteht Foucault »die bauliche Abschliefung eines Ortes von allen anderen Orten.« (ebd., S. 181) Architektonisch wird die Einschließung einer bestimmten Gruppe von Körpern ermöglicht, die auf diese Weise kontrolliert und geschützt werden kann. Der Raum kann aber noch feiner bearbeitet und untergliedert werden. Foucault spricht hier vom »Prinzip der elementaren Lokalisierung« bzw. von der »Parzellierung«. Hierbei wird der Raum in regelmäßige Einheiten gegliedert. Auf diese Weise können zu jedem Zeitpunkt das Verhalten und die Gewohnheiten jedes einzelnen Körpers überwacht, abgeschätzt und sanktioniert werden (vgl. ebd., S. 183f.).

Neben der Kontrolle des Raumes zielt die Disziplin auch auf die *Kontrolle der Tätigkeit*. Dies verlangt eine genaue »Zeitplanung«, d. h. die Festsetzung bestimmter Rhythmen, den Zwang zu bestimmten Tätigkeiten in den jeweiligen Zeitabschnitten sowie die Regelung der Wiederholungszyklen (vgl. ebd., S. 192f.). Es geht aber nicht nur darum, den zeitlichen Rahmen für eine bestimmte Tätigkeit zu definieren und den obligatorischen Rhythmus vorzugeben, in dem diese auszuführen ist, sondern auch ein Programm bereitzustellen, das den Ablauf der Tätigkeit gewährleistet und eine Kontrolle des Ablaufs ermöglicht (»die zeitliche Durcharbeitung der Tätigkeit«) (vgl. ebd., S. 194f.).

Die Disziplin umfasst nicht nur die Kontrolle des Raumes und der Tätigkeit, sondern beinhaltet auch die *Organisation von Entwicklungen* bzw. die *Organisation der Zeit*. Foucault fasst darunter vier spezifische Verfahren. Das erste Verfahren untergliedert die Dauer einer Tätigkeit in »sukzessive oder parallele Abschnitte«. In den jeweiligen Zeitabschnitten sind bestimmte Tätigkeiten vorgesehen. In jedem Zeitabschnitt werden die Individuen so vorbereitet, dass sie die Tätigkeit im darauffolgenden Abschnitt bewerkstelligen können (vgl. ebd., S. 203). Das zweite Verfahren organisiert die einzelnen Abschnitte nach einem »analytischen Schema«, nach dem Prinzip »vom Einfachen zum Komplexen« (vgl. ebd., S. 203f.). Im dritten Verfahren werden die einzelnen Zeitabschnitte »finalisiert«. Mittels Prüfungen wird ausgewiesen, ob ein bestimmtes Ziel erreicht wurde. Die Prüfung hat zu zeigen, ob das Individuum das vorgeschriebene Niveau erreicht hat. Gleichzeitig garantiert sie die Gleichförmigkeit der Ausbildung, ermöglicht die Vergleichbarkeit der Leistungen und lässt eine Differenzierung der Fähigkeiten der einzelnen Individuen zu. Nicht zuletzt erfüllt die Prüfung auch eine Selektionsfunktion, insofern sie darüber Auskunft gibt, ob ein Individuum für den nächsten Abschnitt schon »bereit« ist (vgl. ebd., S. 204). Das vierte Verfahren, die Differenzierung, stellt sicher, dass jedes In-

dividuum auf sein jeweiliges Alter und Niveau angepasste Übungen erhält, sodass eine optimale und profitable Ausnutzung des Verhältnisses von Körper, Kraft und Fähigkeit gewährleistet ist (vgl. ebd., S. 204f.).

Neben der Kontrolle des Raumes, der Tätigkeit und der Zeit widmet sich die Disziplin auch der *Zusammensetzung von Kräften*. Ziel der Disziplin ist es, ein möglichst hohes Maß an Effizienz zu erreichen (vgl. ebd., S. 211f.). Zu diesem Zweck greift sie u.a. auf ein »präzises Befehlssystem« zurück. Damit soll ein bestimmtes intendiertes Verhalten ausgelöst werden: »Die Körper befinden sich in einer kleinen Welt von Signalen, denen jeweils eine einzige obligatorische Antwort zugeordnet ist« (ebd., S. 214). Das jeweilige Signal wird solange wiederholt, bis die Antwort darauf automatisiert ist.

Mit den genannten Verfahren und Techniken – die Kontrolle des Raumes, der Tätigkeit, der Zeit und der Kräfte – wird der Körper gefügig gemacht. Augenscheinlich kommen die von Foucault beschriebenen Kontrolltechniken auch in schulischen Institutionen der Gegenwart zur Anwendung.

- *Kontrolle des Raumes*: Das Schulgebäude ist von anderen öffentlichen Einrichtungen baulich abgeschlossen, architektonisch wird die Einschließung einer bestimmten Gruppe von Körpern ermöglicht. Die Schule selbst ist wiederum in mehrere Einheiten untergliedert, sodass die Schüler:innen auf verschiedene Räumlichkeiten verteilt werden können. In den Fach- und Unterrichtsräumen wird jedem Individuum mittels Sitzordnung ein Platz zugewiesen. Die Parzellierung des Klassenzimmers ermöglicht es, die Schüler:innen zu beschreiben, zu analysieren und zu charakterisieren.
- *Kontrolle der Tätigkeit*: Die Schüler:innen erwerben das schulische Wissen auf spezifische Weise in einer kompetenzorientierten Stufenfolge (Lernprogression).
- *Kontrolle der Zeit*: Der Stundenplan gliedert den Schultag in mehrere Zeiteinheiten auf, die wiederum den jeweiligen Unterrichtsfächern zugeordnet sind. Durch die Phasierung des Unterrichts wird die didaktisch-methodische Vorgehensweise organisiert, die Ziel-, Inhalts-, Sozial- und Handlungsstruktur des Unterrichts zusammengeführt und die Prozessstruktur des Unterrichts auf eine gewünschte Lernprogression hin ausgerichtet. Der Zeitrhythmus des Lernens wird in jedem Schulfach durch die Dauer der Lerneinheiten vorgegeben. Die zu erreichenden Bildungs- bzw. inhalts- und prozessbezogenen Kompetenzziele sind in Bildungsplänen normativ festgehalten. Durch Niveaudifferenzierungen soll auf die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen von Schüler:innen eingegangen werden. Ein Rhythmus permanenter Leistungsüberprüfung hält die Schüler:innen zum Lernen an und macht Fortschritte sichtbar. Prüfungen ermöglichen die Vergleichbarkeit der einzelnen Leistungen und gewährleisten die Einteilung der Schülerschaft in Gruppen mit niedrigen, mittleren und höheren Kompetenzen.
- *Kontrolle der Kräfte*: Die Ausführung spezifischer Tätigkeiten, der Erwerb von Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie die Ausbildung bestimmter Verhaltensweisen sind eingebettet in ein Ensemble geregelter Kommunikations- und Aufmerksamkeitsmuster: Codes und Rituale in der Unterrichtsstunde, Frage-Antwort-Schema, Zuhören, Sprechen, Befehle, Ermahnungen, Gehorsam, Bewertungen, Sozialformen etc.

Durch die permanente Einübung solcher Kommunikations- und Handlungsmuster, Codes und Signale wird ein hohes Maß an Effizienz erreicht.

Damit sich die Disziplinarmacht durchsetzen, damit sie auf jeden einzelnen Körper einwirken kann, bedient sie sich nicht nur Verfahren und Techniken der Kontrolle, sondern macht auch Gebrauch von Instrumenten der Individualisierung und Homogenisierung: die hierarchische Überwachung, die normierende Sanktion und die Prüfung.

Die *hierarchische Überwachung* basiert auf dem Prinzip ›sehen und gesehen werden‹. Der Machteffekt resultiert aus dem bloßen Wissen um die beobachtende Instanz: Allein schon die Möglichkeit, gesehen zu werden, macht den Effekt dieser spezifischen Technik aus. Im System der Überwachung werden die Individuen einer detaillierten Kontrolle und Sichtbarmachung unterworfen. Auf diese Weise beeinflusst die Macht das Verhalten der Individuen, die um die Möglichkeit des Gesehenwerdens wissen (vgl. ebd., S. 224). Um den perfekten Disziplinarapparat zu beschreiben, greift Foucault auf die von Jeremy Bentham entwickelte Idee des Panopticons zurück. Dabei handelt es sich um ein ringförmiges Gebäude, in dessen Mitte ein Turm mit breiten Fenstern steht, welche sich zur Innenseite des Ringes öffnen. Das Gebäude ist in Zellen unterteilt und deren Fenster sind wiederum auf den Turm gerichtet. Auf diese Weise kann der Wärter auf dem Turm alle Zellen einsehen, ohne dabei selbst von den Insassen gesehen zu werden (vgl. ebd., S. 257). Entscheidend ist, dass das Panopticon seine Wirkung entfalten kann, ohne dass es der ständigen Überwachung überhaupt bedarf. Die Unterwerfung der Individuen geht folglich aus einer rein fiktiven Beziehung hervor, die auf jegliche Gewaltmittel verzichten kann, um das jeweilige Individuum zu der erwünschten Verhaltensweise zu zwingen. Foucault verwendet den Begriff des Panopticons daher auch weniger als Bezeichnung für eine geschlossene Institution, sondern eher im Sinne einer Metapher oder Denkfigur, die eine politische Technologie charakterisiert, und zwar unabhängig von ihrer spezifischen Verwendung in den jeweiligen Institutionen (vgl. ebd., S. 264). Das panoptische Prinzip ermöglicht eine Macht, die auf subtile Weise allgegenwärtig ist (vgl. ebd., S. 264f.); einen Typ von Überwachung, der die Tätigkeit und das Verhalten der Menschen erfassen soll – und zugleich ein bestimmtes Verhalten hervorbringt.

Ergänzt wird die hierarchische Überwachung um die *normierende Sanktion*. Jedem Disziplinarsystem ist ein kleiner Strafmechanismus inne, abweichende Verhaltensweisen werden sanktioniert. In den Blick dieser »Mikro-Justiz« gelangen etwa Zeit (Verspätung, Abwesenheit), Tätigkeit (Unaufmerksamkeit, Nachlässigkeit, Faulheit) oder auch Körper (Körperhaltung, Gesten). Die Disziplinarstrafe soll eine Ordnung aufrechterhalten und wiederherstellen, die durch ein Gesetz, ein Programm oder durch ein Reglement gesetzt ist. Strafe ist in diesem Zusammenhang weniger als Rache des verletzten Gesetzes zu verstehen, sondern mehr als seine Wiederholung, als seine nachdrückliche Einschärfung (vgl. ebd., S. 229ff.). Es handelt sich somit um eine Mechanik der Dressur, der Abrichtung: »In der Disziplin ist die Bestrafung nur ein Element innerhalb eines Systems von Vergütung und Sanktion, von Dressur und Besserung.« (ebd., S. 232) Ein solches System ermöglicht es, Verhaltensweisen und Leistungen innerhalb einer binären Logik (gut/schlecht) zu qualifizieren. Diese Einschätzung lässt sich mittels der Vergabe guter und schlechter Noten, Plus- und Minuspunkten o.Ä. quantifizieren. Auf diese Weise kann der Disziplinarapparat die ›guten‹ und ›schlechten‹ Subjekte im Verhältnis

zueinander disziplinieren (vgl. ebd., S. 234). Die hierarchisierende Strafjustiz wirkt somit auf fünferlei Weise: Sie wirkt (1) *vergleichend*, indem sie die einzelnen Taten, Leistungen und Verhaltensweisen auf eine Gesamtheit bezieht; (2) *differenzierend*, indem sie die Individuen untereinander und im Hinblick auf bestimmte Vorgaben unterscheidet; (3) *hierarchisierend*, indem sie die ›Natur‹ der Individuen bemisst und einen entsprechenden Platz in der Rangordnung zuteilt; (4) *homogenisierend*, indem sie mittels dieser wertenden Messung die Individuen zwingt, eine Konformität einzuhalten; (5) *ausschließend*, indem sie diejenigen, die nicht der Norm entsprechen, von der Gruppe ausgrenzt (vgl. ebd., S. 236ff.).

Das dritte Instrument zur Individualisierung und Homogenisierung, die *Prüfung*, stellt eine Kombination aus den beiden zuvor genannten Techniken – hierarchische Überwachung und normierende Sanktion – dar (vgl. ebd., S. 238). Die Prüfung vereint in sich subjektivierende Unterwerfung und objektivierende Vergegenständlichung. Sie dient nicht allein dazu, einen bestimmten zeitlichen Abschnitt abzuschließen, sie ist auch ein geregeltes Beobachtungsinstrument, das die Individuen ununterbrochen begleitet und in ein dauernd wiederholtes Machtritual einschließt (vgl. ebd., S. 238ff.). Zudem ist sie ein Instrument zur Dokumentation von Individualität. Über das Individuum werden Daten erhoben, es wird erfasst, registriert und in Dokumenten fixiert. An das Prüfungsverfahren schließt sich ein System der Dokumentation, ein Aufzeichnungsapparat an, der die Sichtbarkeit der Unterworfenen festhält und speichert. So kann zu jedem Zeitpunkt festgestellt werden, ob das Individuum in seinen Fähigkeiten von einem vorgegebenen Ideal, einer gesetzten Norm abweicht. Und es ermöglicht einen ständigen Zugriff der Macht, um gegebenenfalls korrigierend eingreifen und einwirken zu können (vgl. ebd., S. 243f.). Gleichzeitig werden die durch die Prüfung ermittelten individuellen Züge mithilfe eines Codes vereinheitlicht und verschlüsselt, was aus jedem Individuum wiederum einen beschreibbaren und vergleichbaren Fall macht.

Was bereits für die Kontrolltechniken gesagt wurde, kann für die von Foucault beschriebenen Verfahren und Instrumente der Individualisierung und Homogenisierung wiederholt werden: Hierarchische Überwachung, normierende Sanktion und Prüfung sind nach wie vor konstitutive Elemente schulischer Institutionen.

- *Hierarchische Überwachung*: Wenngleich die schulische Disziplinarmacht in der Autorität der Lehrperson verkörpert ist, so ist das schulische Machtverhältnis ganz wesentlich in der Virtualität der Beobachtung, Beurteilung und Bewertung von Leistung und Verhalten begründet. Die Schüler:innen finden sich in einem Raum der potenziellen Überwachung wieder und passen ihr Verhalten den hierarchisch geordneten Verhältnissen entsprechend an – ohne dass eine solche Kontrolle ›von oben‹ tatsächlich stattfinden muss.
- *Normierende Sanktion*: In der schulischen Institution werden die Schüler:innen an die permanente Bewertung ihrer ›Individualität‹ nach Leistungskriterien gewöhnt und entsprechend sozialisiert. Leistungen, die nicht den Zielvorgaben entsprechen, können mittels Notenvergabe sanktioniert werden. Aber nicht nur die Praxis der Leistungsbemessung trägt zur Disziplinierung der Schülerschaft bei. Ebenso geraten bestimmte Verhaltensweisen in den Blick des Disziplinarregimes: das Lernen in Zeitrhythmen, die Aneignung einer korrekten Sitzhaltung, aufmerksames Zuhören, For-

men des Sprechens, Methoden und Techniken des Einübens, Regeln der Anwesenheit, geregeltes Verhalten im Schulgebäude etc.

- *Prüfung*: Die regelmäßige Leistungsüberprüfung wirkt sowohl individualisierend als auch homogenisierend. Zum einen wird die ›Individualität‹ der Schüler:innen anhand von Kriterien schulischer Leistung bemessen. Zum anderen dienen Leistungsgesichtspunkte auch der Homogenisierung von Individuen, da sie die Einordnung in gleichförmige, lineare Skalen, die nach spezifischen Intervallen gegliedert sind, ermöglichen. Auf diese Weise können die Leistungen nach abstrakten und vorgegebenen Kriterien verglichen und die Individuen auf verschiedene Hierarchieniveaus (Niveaustufen) verteilt werden. Die ununterbrochene Leistungsüberprüfung bzw. -bewertung dient nicht nur der Dokumentation und Sichtbarmachung von Fortschritten und Abweichungen, sondern sozialisiert Schüler:innen zudem für Konkurrenzdenken, Lernen als Wettbewerb und die Bemessung von ›Individualität‹. In der Schule wird die Akzeptanz der Einordnung der eigenen Person, aber auch die anderer in eine gleichmäßige Skalierung nach Qualität und Leistung eingeübt. Diese Einordnung wird wiederum in einem homogenen und kontinuierlichen Notenspiegel abgebildet. Das Zusammenspiel von Individualisierung und Homogenisierung hat zur Folge, dass die Schüler:innen die Aneignung von Kompetenz bzw. den Nachweis von Inkompetenz als eine persönliche wie auch objektive Eigenschaft auffassen, weil sie sich in einem homogenen Raum der Leistungsbemessung und des linearen Kompetenzabstands zu anderen widerspiegelt. Die Schüler:innen werden in Gruppen mit niedrigen, mittleren und höheren Kompetenzen (Niveaus) eingeteilt; Prozesse des Sortierens, des Einteilens und Aussortierens werden auf diese Weise normalisiert. Diese Praxis ist wiederum mit Subjektivierungsprozessen verbunden: Die kompetenzorientierte Bemessung von ›Individualität‹ wird als ein Verhältnis zu sich selbst angeeignet (vgl. Demirović 2015, S. 149f.).

Individualisierung (Michel Foucault)

Es sollte deutlich geworden sein, dass die Disziplinarmacht mit ihren Techniken, Instrumenten und Verfahren der Kontrolle und Individualisierung/Homogenisierung den schulischen Machtapparat in besonderem Maße prägt. Allein: Die neoliberale Forderung nach Individualisierung kann an einer Disziplinarinstitution, die sich auf äußere Kontrolle und direkte, unmittelbare Formen der Machtausübung in Verbindung mit Vergütungs- und Sanktionsmaßnahmen beschränkt, nicht realisiert werden. Aus diesem Grund haben an schulischen Institutionen individuelle Förderung und Methodenvielfalt unlängst an Bedeutung gewonnen. Gleichwohl handelt es sich bei der Schule immer noch um eine Dokumentations-, Evaluations- und Bewertungsmaschinerie, an der Formen und Techniken der Standardisierung zur Anwendung kommen, die auf den ersten Blick in Widerspruch zum neoliberalen Imperativ der Individualisierung stehen. An schulischen Institutionen hat sich ein individualisierender Machttypus durchgesetzt, in dem dieser Widerspruch aufgehoben zu sein scheint (vgl. Hellgermann 2018, S. 51ff.).

In seinen Vorlesungen am Collège de France zur Geschichte der Gouvernementalität (1977–1978) befasst sich Foucault mit einer individualisierenden Form der Machtaus-

übung, die er als »Pastoralmacht« bezeichnet. Hierbei handelt es sich um einen Machttypus, der über mehrere Jahrhunderte hinweg zahlreiche Transformationen erfahren und sich auch in der gegenwärtigen Gesellschaft auf verschiedene Einrichtungen und Organisationen verteilt hat. Im Folgenden sollen zunächst die zentralen Merkmale, Prozeduren, Techniken und Instrumente dieser Machtform erläutert werden. Anschließend wird auf die Frage eingegangen, in welchen säkularisierten Erscheinungsformen die Pastoralmacht auch an schulischen Institutionen in Erscheinung tritt.

Foucaults Analyse der Pastoralmacht erfolgt im Rahmen seiner Untersuchung der »Bio-Macht« bzw. »Biopolitik«, einer Machttechnologie, die sich im 18. Jahrhundert herauszubilden beginnt. Gegenstand der Bio-Macht ist die Bevölkerung und das Problem ihrer Steuerung. Foucault zufolge hat die Idee der Regierung der Menschen ihren Ursprung im (vor-)christlichen Orient. Diese Idee tritt in zweierlei Form auf: in der Gestalt der pastoralen Macht und der Wissensleitung bzw. Seelenführung.

Die pastorale Macht ist Ausdruck und Organisation eines bestimmten Verhältnisses: Das Oberhaupt, der Gott-König, wird als Hirte beschrieben, dem die Menschen gleichsam als seine Herde anvertraut werden. Dieses Thema findet man Foucault zufolge im gesamten mediterranen Orient (vgl. Foucault 2017, S. 185). Die Macht des Hirten wird nicht auf ein eingegrenztes Territorium, sondern auf eine Herde ausgeübt. Es ist eine Macht, die sich genauer gesagt auf die Bewegungen der Herde bezieht; es handelt sich weniger um eine statische als vielmehr um eine bewegliche Macht, insofern ihr Gegenstand die Bewegungen der Herde sind, insofern sie auf die Bewegungen der Herde reagiert (vgl. ebd., S. 188).

Zielobjekt der Pastoralmacht ist das Heil der gesamten Herde. Gleichzeitig kann dieses Heilsversprechen nur dann eingelöst werden, wenn sich die Macht um das Wohlergehen jedes Einzelnen sorgt (vgl. ebd., S. 188ff.). Aus diesem Grund handelt es sich bei der Pastoralmacht um einen individualisierenden Machttypus. Wenn die Aufgabe des Pastors in der Lenkung der gesamten Herde besteht, muss er auch jedes einzelne Schaf im Blick haben (vgl. ebd., S. 191).

Die Etablierung des Pastorats als Modell einer Regierung der Menschen beginnt in der abendländischen Welt mit dem Christentum. Die pastorale Macht ist somit zunächst untrennbar mit der Konstitution einer religiösen Gemeinschaft als Kirche verbunden. Die kirchliche Institution erhebt Anspruch auf die tägliche Regierung der Menschen in ihrem wirklichen Leben, und zwar unter dem Vorwand, sie zu ihrem Heil zu führen. Im Laufe der Geschichte hat dieser Machttypus verschiedene Formen angenommen und sich von seinem Ursprung immer weiter entfernt (vgl. ebd., S. 217f.). Foucault kommt zu dem Schluss, dass die pastorale Macht auch die gegenwärtige Gesellschaft prägt, insofern sie »in ihrer Funktionsweise tatsächlich etwas [ist], von dem wir uns zweifellos noch immer nicht frei gemacht haben.« (ebd., S. 219)

Die Pastoralmacht als eine Kunst des Führens, Lenkens, Leitens und Anleitens von Menschen ist unmittelbar mit der Institutionalisierung des Pastorats in der christlichen Kirche verbunden. Die pastorale Macht sieht ihre Aufgabe in der Beschäftigung mit den Seelen der Individuen. Mit der Seelenleitung ist auch eine Intervention verbunden, ein permanentes Eingreifen in das tägliche Verhalten und in die Lebensführung (vgl. ebd., S. 222ff.). Das schließt die Beobachtung, Überwachung und Lenkung des vollständigen und totalen Verhaltens des Individuums mit ein. Der Pastor produziert auf diese Wei-

se ein umfassendes und erschöpfendes Wissen über das Benehmen und Verhalten der Menschen. In diesem Zusammenhang spielt die Praxis der Gewissensleitung eine hervorgehobene Rolle. *Gewissensleitung* bedeutet zugleich auch *Gewissenserforschung*: Der Einzelne erforscht sein Gewissen, um dem Leiter, dem er untersteht, all das mitzuteilen, was er getan, erlebt, empfunden, gedacht hat. Das Instrument der Gewissenserforschung und Selbstbeobachtung dient somit auch der Stabilisierung eines Abhängigkeitsverhältnisses (vgl. ebd., S. 263ff.).

Spätestens seit dem Mittelalter gehört das Geständnis zu den Hauptritualen abendländischer Gesellschaften (vgl. Foucault 2014, S. 61f.). Lange Zeit ist das Geständnis fester Bestandteil der kirchlichen Bußpraxis. Im Laufe des 18. und 19. Jahrhunderts verliert es aber diesen rituellen und exklusiven Bezug. Wie die pastorale Macht beträchtliche Transformationen erfährt, so verstreut sich auch ihr zentrales Verfahren und kommt in Beziehungen außerhalb der kirchlichen Institution zum Einsatz: zwischen Kindern und Eltern, zwischen Schüler:innen und Lehrkräften, zwischen Kranken und Psychiatern etc. Dem Geständnisverfahren liegen neue und vielfältige Motivationen zugrunde, ebenso nimmt es Formen an, die sich von den Praktiken der Buße deutlich unterscheiden (vgl. ebd., S. 66f.). Über die Praktiken der Beichte erhält das christliche Pastorat Zugriff auf das Gewöhnliche des Lebens: Im Ritual des Geständnisses ist derjenige, der spricht, dazu verpflichtet, selbst banale Verfehlungen und unscheinbare Gedanken, Absichten, Begierden offenzulegen. Im Vollzug der Beichte wird das darin Gesagte zugleich ausgelöscht. Anstelle des Gesagten treten die Reue und die Werke der Buße (vgl. Foucault 2012, S. 324f.). Später ist das Geständnis nicht mehr Element einer religiösen, sondern einer administrativen Anordnung; nicht mehr Element des Verzeihens, sondern eines Aufzeichnungsmechanismus. Alles, was gesagt wird, wird schriftlich festgehalten, zusammengetragen und archiviert. Hierin besteht ein weiterer Unterschied zur christlichen Bußpraxis, denn dort löscht sich das Gesagte im Vollzug der Beichte selbst aus. Das einmalige, augenblickliche Bußgeständnis wird ersetzt durch einen minutiösen Dokumentationsapparat (vgl. ebd., S. 325).

Mit dem christlichen Pastorat entsteht eine neue Machtform, die sich durch spezifische Modi, Prozeduren und Techniken der Individualisierung auszeichnet. Für Foucault hat die abendländische Geschichte der menschlichen Individualisierungsprozeduren ihren Ausgangspunkt im christlichen Pastorat: Die Macht des modernen abendländischen Staates bestimmt Foucault als eine zugleich individualisierende und totalisierende Macht, und diese Kombination aus Individualisierungstechniken und Totalisierungsverfahren sei den christlichen Institutionen entlehnt (vgl. Foucault 2017, S. 267f.). Demnach habe der moderne Staat die Pastoralmacht in eine neue politische Form integriert (vgl. Foucault 1994, S. 248).

Folgt man dieser Analyse, so hat sich ein Übergang von der christlichen Seelsorge zur politischen Regierung der Menschen vollzogen. Im 18. Jahrhundert tritt die kirchliche Institutionalisierung zunehmend in den Hintergrund, was aber bleibt, ist die Funktion der Pastoralmacht, die sich ausbreitet und sich außerhalb der kirchlichen Institution vermehrt. Um das 18. Jahrhundert findet eine neue Verteilung und Organisation dieser individualisierenden Machtform statt (vgl. ebd., S. 248f.). Diese »neue« Pastoralmacht unterscheidet sich in einigen Aspekten vom christlichen Pastorat (vgl. ebd., S. 249f.).

- Die »neue« Pastormacht verfolgt andere Ziele. Es geht nun nicht mehr darum, die Leute zur Erlösung in einer jenseitigen Welt zu führen, sondern ihnen das Heil in der diesseitigen Welt zu sichern. Das Heil in der diesseitigen Welt umfasst biopolitische Dimensionen wie Gesundheit, Wohlergehen, Sicherheit oder Schutz. Die religiösen Ziele des christlichen Pastorats werden durch weltliche ersetzt.
- Die Pastorfunktion wird nun nicht mehr allein von der kirchlichen Institution erfüllt, sondern verteilt sich auf Institutionen der öffentlichen Sicherheit und Ordnung, Einrichtungen des Gesundheitswesens, schulische Institutionen oder auch die Familie.
- Mit der Verteilung der Pastorfunktion auf verschiedene Institutionen geht auch eine Ausweitung der Ziele und der Agenten der Pastormacht einher. Das Wissen über den Menschen spaltet sich auf in ein quantitatives Wissen über die Bevölkerung und in ein analytisches Wissen über das Individuum.

Der entscheidende Punkt ist, dass die pastorale Macht im modernen abendländischen Staat nicht länger an eine einzelne Institution gebunden ist, sondern die gesamte Gesellschaft durchzieht und sich auf eine Menge von Institutionen ausdehnt (vgl. ebd., S. 249f.), nicht zuletzt auch auf die schulische Institution. In Folge dieser Transformation hat die Instanz des Pastors in Psychotherapeut:innen, Beratern, Expert:innen und Coaches ihr säkulares Pendant gefunden. In der sog. »neuen Lernkultur« übernimmt auch die Lehrkraft verstärkt die Rolle als Lerncoach oder Lernbegleiterin. In ausgeklügelten Lehr-Lern-Arrangements tritt die Lehrperson nicht mehr als Instanz der Macht und direkten Einwirkung in Erscheinung. Dieser Ort verlagert sich nun in Beratungsgespräche, in denen individuelle Lernzuwächse festgestellt und dokumentiert, Lernhindernisse diagnostiziert, Lernziele und differenzierende Maßnahmen vereinbart werden. Individuelle Beratungsgespräche, Überprüfungslisten und Evaluierungsinstrumente entpuppen sich als neue Formen des Geständnisverfahrens bzw. der Gewissensleitung, die eine Einwirkung auf das Individuum ermöglichen. In der schulischen Institution werden die Schüler:innen an einen Machttypus gewöhnt, der ihnen später in anderen gesellschaftlichen und beruflichen Zusammenhängen wiederbegegnen wird (vgl. Hellgermann 2018, S. 59f.).

Die individualisierende Macht entfaltet ihre Wirkungen, indem sie in das Verhalten der Individuen eingreift, aber eben nicht über direkte Vorgaben (Verbote, Befehle, Anordnungen etc.), sondern indem sie das Handeln der Individuen anleitet: Sie eröffnet und rahmt ein Handlungsfeld, ein Feld mit verschiedenen Handlungsoptionen. Machtausübung und Lenkung erfolgen über offene Lernformen: Die Lehrperson stellt ein Lehr-Lern-Arrangement als Handlungsraum bereit, in dem bestimmte Handlungs- und Verhaltensweisen bereits vorstrukturiert sind. Standardisierungen bilden ein zusätzliches Kontrollinstrument, mit dem das eigene Handeln überprüft werden kann. Im Unterschied zur Disziplinierung, die von den Beherrschten als eine Form äußerer Kontrolle erfahren wird, beruht die Effektivität der individualisierenden Macht auf der Verinnerlichung der von außen gestellten Erwartungen und Anforderungen (vgl. ebd., S. 60ff.). Im Diskurs der »neuen Lernkultur« ist dann häufig die Rede von »Selbststeuerung« [*self-directed learning*] (oder »Selbstkompetenz«, »Selbstkontrolle«, »Selbstorganisation« und ähnlichen der Psychologie und Managementsprache entlehnten Begriffen). Damit verbunden

ist die Ideal- bzw. Zielvorstellung des aus eigenem Antrieb aktiven Individuums. Selbststeuerung kann sich auf die Auswahl von Lernzielen, -inhalten und -methoden, auf das ›Zeitmanagement‹ oder auch auf die Wahl des Lernorts und des Lernpartners beziehen und schließt die eigenständige Bewertung des Lernerfolgs mit ein (vgl. Dammer 2019, S. 41).

Konstruktivismus und Kybernetik bilden die beiden zentralen Bezugstheorien der neuen Lernkultur und liefern die theoretischen Grundlagen zur Konzeption eines Lerners, der in der Lage ist, sich auf der Basis bestimmter Vorgaben selbst zu steuern. Da die Steuerimpulse durch die Lehrperson wegfallen, müssen Lehr-Lern-Arrangements so organisiert sein, dass »die der Schulpflicht unterliegenden Lerner aus eigenem Antrieb tun sollen, was man von ihnen erwartet.« (ebd., S. 41f.) Für den Pädagogen Karl-Heinz Dammer liegt die Besonderheit der neuen Lernkultur darin, »dass hier ›das aus eigenem Antrieb‹ lernende Individuum fokussiert wird, das dank früher schulischer Gewöhnung an ›Selbststeuerung‹ die Fremdbestimmtheit seiner vermeintlichen Freiräume möglichst nicht mehr wahrnehmen soll, um reibungslos unter neoliberalen Bedingungen zu funktionieren.« (ebd., S. 43)

Wie die neue Lernkultur in die Praxis umgesetzt wird, erläutert Dammer am Beispiel des Schweizer Instituts Beatenberg, einer privaten Ganztagschule, deren Konzepte beispielsweise auch die baden-württembergische Gemeinschaftsschulreform mit inspiriert haben. Selbstgesteuertes Lernen wird dort über sog. ›Lernjobs‹ organisiert. Verschiedene Kompetenzraster und die darin festgelegten Standards sollen Transparenz, systematisches Feedback und die stetige Reflexion des eigenen Leistungsstandes ermöglichen. Individuell protokollieren die Schüler:innen ihre wöchentlichen Ziele, Erwartungen und Arbeitsplanungen. Im Wochenrhythmus werden die Ergebnisse mit einem Lerncoach besprochen und in sog. ›Lernkontrakten‹ Zielvereinbarungen für die nächsten Lernschritte getroffen (vgl. ebd., S. 42f.).

Wie das Beispiel des Schweizer Instituts Beatenberg nachdrücklich zeigt, stehen Formen und Techniken der Standardisierung (Kompetenzbeschreibungen, Zielvereinbarungen, Bezugsnormen etc.) keineswegs im Widerspruch zum neoliberalen Imperativ der Individualisierung. Standardisierungen dienen als Arbeits-, Selbstführungs- und Evaluationsinstrumente, mit denen das »unternehmerische Selbst« (Bröckling 2007) eigenständig und eigenverantwortlich überprüfen kann, ob es in der jeweiligen Situation sinnvoll bzw. ›richtig‹ gehandelt hat. Auf diese Weise wird das Individuum schon früh an Effizienzorientierung, Qualitätskontrolle und Wachstumslogik gewöhnt – Prozeduren und Prinzipien, die auch in einer als Markt und durch Wettbewerb strukturierten Gesellschaft von zentraler Bedeutung sind (vgl. Hellgermann 2018, S. 63f.).

Kontrolle (Gilles Deleuze)

Die neue Lernkultur mit ihren Individualisierungstechniken und -prozeduren bringt Subjekte hervor, die ihr gesamtes Leben und die eigene Person »als eine Art Managementprojekt mit dem Ziel der permanenten Selbstoptimierung« (Dammer 2019, S. 42) begreifen, und inkludiert sie als selbstkompetentes Humankapital in die »Kontrollgesellschaft«. In seinem Essay *Postskriptum über die Kontrollgesellschaften* (2017 [1990])

argumentiert der Philosoph Gilles Deleuze, dass die sog. »Kontrollgesellschaften« dabei seien, die von Foucault beschriebenen und analysierten Disziplinargesellschaften abzulösen. Foucault beschreibt die Disziplinargesellschaft als die Summe verschiedener, voneinander getrennter, geschlossener Milieus: die Familie, die Schule, die Kaserne, das Gefängnis etc. Jedes dieser Milieus bildet einen geschlossenen Raum mit jeweils eigenen Regeln. Im Laufe seines Lebens wechselt das Individuum von einem geschlossenen Milieu zum nächsten. Die »Einschließungs-Milieus« (Deleuze 2017, S. 254), die das Individuum durchläuft, stellen demzufolge voneinander unabhängige Variablen dar. Um den Unterschied zwischen Disziplinar- und Kontrollgesellschaft greifbar zu machen, verwendet Deleuze eine Analogie. Jedes dieser »Einschließungs-Milieus« entspreche einer einzelnen Gussform. In der Kontrollgesellschaft hingegen habe man es mit einer Art Modulation zu tun; einer sich selbst verformenden Gussform, die sich permanent verändere. Diesem Bild einer sich selbst verformenden Gussform entspricht das Modell des Unternehmens (vgl. ebd., S. 256). In der Kontrollgesellschaft, so Deleuze, setzt sich in allen Institutionen das Modell des Unternehmens durch. Prozeduren und Prinzipien wie Konkurrenz und Steigerungszwang trieben die Individuen zu permanenter Weiterbildung und kontinuierlicher Selbstkontrolle an. Die Kontrollgesellschaft zeichne sich dadurch aus, dass man »nie mit irgend etwas fertig wird« (ebd., S. 257).

Der »unbegrenzte Aufschub« (ebd., S. 257) (der Zwang zu permanenter Weiterentwicklung in Verbindung mit kontinuierlicher (Selbst-)Kontrolle) ist das allgemeine Kennzeichen der postdisziplinären Gesellschaft und manifestiert sich in unzähligen Variationen: lebenslanges bzw. -begleitendes Lernen (Angebote kommerzieller Nachhilfeanbieter, Fortbildungsmaßnahmen, Ausbildungs-Workshops, Ratgeberliteratur), die Entdifferenzierung von Arbeit und Freizeit (Formen des *New Work*, *Work-Life-Blending*), Körperarbeit (digitale Selbstvermessung, biometrische Langzeitbeobachtungen). Kontrolle basiert auf der Verinnerlichung von Macht und erfordert die Beteiligung des Individuums.

Nach diesem Überblick soll noch einmal auf die wesentlichen Unterschiede zwischen den hier besprochenen Machtformen – Disziplin, Individualisierung, Kontrolle – eingegangen werden, um abschließend auf die Spannungen und Widersprüche zu sprechen zu kommen, die entstehen, wenn in einer Institution unterschiedliche Machttypen aufeinandertreffen. Das Subjekt der Disziplin erfährt die Macht als eine *begrenzte* Macht. Es verknüpft diese Machtform mit einer bestimmten Institution, die baulich abgeschlossen ist, wo in einem festgelegten Zeitrahmen und Rhythmus nach gewissen Regeln Handlungen ausgeführt werden und in der sich eine geschlossene Gruppe von Individuen aufhält. Im Unterschied zur äußeren Disziplinierung, die als Form der Machtausübung eindeutig identifiziert werden kann, tritt die individualisierende Macht in diskreten Formen auf. Sie entfaltet ihre Wirkungen nicht über disziplinäre Unterweisungen und direkte Vorgaben (Verbote, Befehle, Anordnungen etc.), sondern appelliert an die Eigenverantwortung und Selbstkompetenz des Individuums. Dieser Typus von Macht beruht wesentlich auf der Verinnerlichung der von außen gestellten Erwartungen und Anforderungen. Die Unterschiede, die zwischen Disziplin und Individualisierung bestehen, betreffen demzufolge die zugewiesenen Rollen und das Selbstverständnis der sozialen Akteure (vertikal organisierte, hierarchische Strukturen vs. flache Hierarchien; vorgegebene Leistungsnormen vs. Selbstständigkeit und Eigenverantwortung) sowie die zur

Anwendung kommenden Techniken, Instrumente und Prozeduren (direkte Anweisungen und Prüfungen verbunden mit Sanktion und Belohnung vs. Selbststeuerung mithilfe von Kontrolltechniken: permanente Dokumentation, Evaluation und Beratung).⁴

Die schulische Institution kann als ein Kreuzungspunkt dieser unterschiedlichen Machtformen beschrieben werden. Das Schüler-Subjekt muss einer doppelten Rolle gerecht werden; es befindet sich in einer doppeldeutigen strukturellen Position, hin- und hergerissen zwischen seiner alten Rolle als Subjekt einer Disziplinarinstitution und seiner neuen Rolle als selbstkompetentes Humankapital der Kontrollgesellschaft.⁵ Die konzentrierte Logik und das Gefängnis-Regime der Disziplin (eingehegte Räume und disziplinarische Aufteilung der Zeit, zentralisierte Autorität und hierarchische Überwachung, Routine, Belohnungs- und Vergütungssysteme) werden ergänzt um verflüchtigende, kybernetische Formen von Macht, Technologien der Kontrolle und die Logik des Konsums (vgl. Fisher 2017, S. 31). In der Kontrollgesellschaft ist die schulische Institution eingebettet in eine Art weit verstreutes Unternehmen, das das Individuum mit Bildungsangeboten versorgt und Lernmöglichkeiten eröffnet: das Schüler-Subjekt als Konsument, Bildung als Dienstleistung. Folgerichtig beschreibt der Kulturwissenschaftler Mark Fisher Kontrolle als ein »System aus fortwährendem Konsum und kontinuierlicher Weiterentwicklung« (ebd., S. 32). Die schulische Institution zeichnet

-
- 4 Der Unterschied zwischen disziplinierender und individualisierender Macht entspricht dem Gegensatz von traditioneller, autoritärer und postmoderner, liberaler Vaterfigur: »Man denke an eine Situation, die die meisten von uns aus ihrer Jugend kennen: das unglückliche Kind, das am Sonntagnachmittag seine Großmutter besuchen muß, anstatt mit Freunden spielen zu dürfen. Die Botschaft des altmodischen autoritären Vaters an das widerwillige Kind würde lauten: ›Es ist mir egal, wie du dich fühlst. Erledige einfach deine Pflicht, geh zu deiner Großmutter und benimm dich anständig!‹ In diesem Fall ist die Lage des Kindes letztlich nicht schlimm: Obwohl es gezwungen wird, etwas zu tun, das es ganz eindeutig nicht tun will, kann es seine innere Freiheit behalten und die Fähigkeit, (später) gegen die väterliche Autorität zu rebellieren. Viel schwieriger wäre es mit der Botschaft eines ›postmodernen‹, antiautoritären Vaters: ›Du weißt doch, wie sehr dich deine Großmutter liebt! Trotzdem möchte ich dich nicht zwingen, sie zu besuchen – geh nur zu ihr, wenn du es wirklich willst!‹ Jedes Kind, das nicht blöd ist (also die meisten Kinder), wird sofort die Falle dieser nachgiebigen Haltung erkennen: Hinter dem Anschein der freien Wahl gibt es eine tyrannischere Forderung als diejenige, die der traditionelle autoritäre Vater vorgebracht hat, nämlich einen impliziten Befehl, nicht nur die Großmutter zu besuchen, sondern es auch freiwillig zu tun, aus dem freien Willen des Kindes heraus. Eine solche falsche freie Wahl ist der Befehl des obszönen Überlchs: Es beraubt das Kind sogar seiner inneren Freiheit und ordnet nicht nur an, was es tun soll, sondern was es wollen soll.« (Žižek 2016, S. 122f.) Mit diesem Beispiel will der Kulturkritiker Slavoj Žižek zeigen, dass es in einer Situation, in der alles erlaubt ist, nicht etwa zu weniger, sondern zu mehr Selbstkontrolle kommt. In der gegenwärtigen, vorgeblich postideologischen und liberalen Gesellschaft werden Formen der Unterordnung als neue Formen von Freiheit verkauft. Unter dem Deckmantel der freien Wahl wird ein viel radikalerer Befehl artikuliert: Im Unterschied zum autoritären Vater lautet der Befehl des permissiven, postmodernen Vaters nicht ›Du musst dieses und jenes tun‹, sondern ›Du musst dieses und jenes *freiwillig* tun‹. Im liberalen Zeitalter muss Herrschaft die Form von Freiheit annehmen, Herrschaft kann nicht mehr offen durchgesetzt werden.
- 5 Was Mark Fisher auf Seiten der Schüler:innen beobachtet, gilt komplementär dazu auch für Lehrkräfte: »Lehrer stehen im Moment unter einem nicht länger hinnehmbaren Druck, zwischen der [...] Subjektivität der spätkapitalistischen Konsumenten und den Ansprüchen eines Disziplinarregimes (z.B. Prüfungen abzunehmen) zu vermitteln. [...] Lehrer sind zwischen der Rolle eines Moderatoren-Unterhalters und der einer Disziplinar-Autorität gefangen.« (Fisher 2017, S. 35)

sich durch ein Nebeneinander verschiedener Machtformen aus, was in den Individuen unweigerlich Spannungen und Widersprüche erzeugt, da die jeweilige Machtform einer anderen Logik folgt: Die Erwartungen und Ansprüche an das Subjekt der Disziplin unterscheiden sich grundlegend von denen an das Subjekt der Kontrolle.

Den hier besprochenen Instrumenten und Verfahren der schulischen Disziplin und (Selbst-)Kontrolle liegen sowohl pädagogisch-didaktische und lerntheoretische Überlegungen als auch politisch-ökonomische, administrativ-organisatorische und strategische Erwägungen zugrunde. Sie können interpretiert werden als die pragmatische, technische und auf Funktionalität zielende Antwort der Institution auf ein Problem, das die pädagogische Grundsituation in ihrem Kern betrifft: die Offenheit und Kontingenz von Bildungsprozessen und die radikale Unverfügbarkeit des Anderen sowie der gleichzeitige Anspruch auf intentionale Steuerung. Im Sinne eines »Kontingenzmanagements« (Makropoulos 2004) verbinden sich Disziplin, Individualisierung und Kontrolle zu einer Machttechnologie, die auf die Nutzbarmachung des Individuums als neoliberales Humankapital zielt. Das folgende Kapitel zeichnet den diskursiven Rahmen nach, in dem sich die neoliberale Verfügbar- bzw. Nutzbarmachung der Adressat:innen von Bildung vollzieht, und erörtert auf Basis sprachphilosophischer Betrachtungen, warum sich der neoliberale Diskurs im pädagogischen Widerstreit durchsetzen konnte.