

## 4 PÄDAGOGISIERUNGSPROZESSE

### 4.1 Pädagogisierung und Macht<sup>1</sup>

Pädagogische Vorstellungen und Konzepte spielen in gegenwärtigen Diskursen über gesellschaftliche sowie individuelle Entwicklungsmöglichkeiten eine zentrale Rolle. Ob von »Lebenslangem Lernen«, »Lernkultur«, »Weiterbildungsgesellschaft«, »Kompetenzerwerb« oder von der »Lernenden Organisation« die Rede ist, es existiert in unterschiedlichen Bereichen wie Politik, Ökonomie oder Kultur kaum ein Diskurs, bei dem nicht auf Vorstellungen von Kompetenz und gezielter individueller, institutioneller oder sozialer Entwicklungsmöglichkeiten Bezug genommen wird. Konzepte wie »Bildung«, »Lernen«, »Erziehung« und »Sozialisation« haben ihren Status als systematisches Wissen in modernen europäischen Gesellschaften durch die Pädagogik erhalten, die seit dem 18. Jahrhundert Modelle institutionell »kontrollierter Entwicklung«<sup>2</sup> entworfen und der Gesellschaft zur Verfügung gestellt hat. Sie hat wie keine andere Disziplin die Förderungs- und Entwicklungsmöglichkeiten der Individuen herausgestellt und dabei als handlungsanleitende Wissenschaft praktisches Wissen hervorgebracht. In der folgenden Darstellung soll der Frage nachgegangen werden, ob die gegenwärtige Dominanz pädagogischer Topoi und Diskurse ein Indiz für eine »Pädagogisierung«<sup>3</sup> anderer Bereiche

- 1 Es handelt sich um einen leicht überarbeiteten Beitrag, der zuerst unter dem Titel »Pädagogisierung sozialer Machtverhältnisse« (Höhne 2002) erschienen ist.
- 2 Mit »kontrollierter Entwicklung« sind die erwähnten pädagogischen Konzepte (Lernen, Bildung, Sozialisation, Erziehung) gemeint. Im modernen pädagogischen Paradigma institutionalisierter Entwicklungskontrolle bzw. Entwicklungssteigerung wird die *Produktivität* der Subjekte und somit Momente der Förderung und Steigerung von Kapazitäten betont. Dadurch wird der Führung im Sinne von Fremdsteuerung ersetzt und Entwicklung wird an Selbstentwicklung und konzeptuell sowie teleologisch an Größen wie »Reife, Charakter, Kompetenz, Bildung« gekoppelt.
- 3 Analog etwa zur »Ökonomisierung« als semantische Expansion ökonomischer Topoi, Argumentationen usw. in Bereichen wie Bildung, Kultur usw.

(z.B. Ökonomie) und mithin die Durchsetzung neuer Formen von Subjektivität darstellt und ob mit diesen Diskursverknüpfungen ein neues hegemoniales Wissen und eine neue Form der »Regierens« (Foucault) verbunden ist.

#### 4.1.1 Zum Begriff der Pädagogisierung

Das Phänomen der Pädagogisierung wird innerhalb der Pädagogik seit den sechziger Jahren mit unterschiedlichen Schwerpunkten diskutiert. Ohne die gesamte Diskussion hier auszubreiten (ausführlich Proske 2001: 21-28, Lüders/Kade/Hornstein 1998), lassen sich u.a. folgende Merkmale von Pädagogisierung herausfiltern:

1) Mit Pädagogisierung wird allgemein eine Expansion pädagogischer Semantik(en) in andere soziale Systeme wie Ökonomie, Politik usw. beschrieben. Ein Indiz dafür stellt die Codierung eines bestimmten politischen Themas *als pädagogisches* dar, etwa wenn »Rassismus« als Schul- oder Jugendproblematik thematisiert wird und so pädagogisch behandelbar wird, indem es in entsprechende Schulprogramme übersetzt wird. »Pädagogisierung« wird entweder spezifisch auf die Umcodierung sozialer Probleme bezogen (Proske 2001: 17) oder verwendet, um die allgemeine »Entgrenzung des Pädagogischen« zu bezeichnen:

»Gemeint ist damit, dass die historisch entstandenen Formen pädagogischen Denkens und Handelns sich von den in den letzten 40 Jahren so vertraut gewordenen Bezügen und Bereichen, von ihren typischen Institutionen und Räumen lösen und auf neue, von der Pädagogik bisher noch nicht erfasste Altersstufen und Lebensbereiche übertragen werden«. (Lüders/Kade/Hornstein 1998: 210)

2) Auf der Diskursebene (thematische Verknüpfungen, Argumentationen, Topoi usw.) beschreibt »Pädagogisierung« im Kern drei Elemente: a) die Bezugsgröße aller pädagogischen Bemühungen stellt das *Subjekt* dar, das im weiteren auch auf Institutionen und Gesellschaft im ganzen bezogen wird und b) individuelle und soziale Veränderungen werden durch Modi von »Lernen«, »Erziehung« oder »Bildung« begründet; c) schließlich gehört der Topos der *systematischen Steigerungsfähigkeit* der Subjekte originär zum pädagogischen Wissen (Bildbarkeit, Perfektibilität), das sich seit dem 18. Jahrhundert entscheidend als ein Wissen um die Eigenlogik der Subjekte gerierte und die Entwicklungsfähigkeit der Subjekte gegenüber repressiven Praktiken betonte (durch Erziehung zu entwickelnde Vernunft, vom Kinde aus usw.).

3) Mit dem Ausgreifen pädagogischer Semantiken auf andere Felder wird seit Beginn der sechziger Jahre eine Kritik dieser Tendenz verbunden:

»Die hier angedeutete Gefahr des ›Pädagogismus‹ liegt in der schrankenlosen Ausdehnung des pädagogischen Anspruchs. Der Mensch wird nicht nur als Kind und Jugendlicher, sondern [...] noch als Erwachsener zum ›animal educandum‹ erklärt, dem gewisse Organisationen in unserer Gesellschaft als Führungsinstitutionen auf einem Wege zur dauernden ›Bildung‹ zugeordnet werden. Jede dieser Institutionen ist mit nicht weniger zufrieden, als dass sie den ›ganzen Menschen‹ bilden und formen will«. (Schelsky 1961: 162)

Schelsky bezeichnete diese Entwicklung als »sozialen Totalitarismus« (ebd.)<sup>4</sup>, durch den Kinder wie auch Eltern sukzessive entmündigt würden. Zwei Merkmale des Schelskyschen Pädagogisierungsbegriffs sind hierbei bemerkenswert: Zum einen seine Vermutung, dass mit Pädagogisierung eine wesentliche *Änderung der Subjektvorstellungen* bzw. des Menschenbildes einhergeht – »›der ganze Mensch‹ als geplantes und geführtes« (ebd.: 162) – und schließlich, dass es sich bei Pädagogisierung um eine *politische Strategie* handelt. Janpeter Kob, der den Pädagogisierungsbegriff 1959 prägte, bezeichnet mit Pädagogisierung eine gesamtgesellschaftliche Entwicklung in der Moderne:

»Die völlig rationalisierten Systeme der modernen Welt [...] nehmen den Menschen nicht einfach als gegebenes Ganzes hin [...] Hier ergibt sich ein starkes Bedürfnis nach Erziehung des Einzelnen, damit er die von ihm geforderten Rollen in der Gesellschaft beherrscht; und zwar in einem doppelten Sinne beherrscht: einmal um sie richtig auszufüllen, dann aber auch, um über ihnen stehen zu können, sich das Maß an Souveränität und Beweglichkeit zu sichern, das in der modernen, differenzierten Welt nötig ist. Entsprechend vollzieht sich in ihr der anfangs beschriebene breite und planmäßige Ausbau von Erziehungsinstitutionen: *die Pädagogisierung gehört zur Industriegesellschaft ebenso wesensmäßig wie Technisierung und planende Verwaltung*«. (Kob nach Schelsky 1961: 162, Hervorh. im Orig.)

- 4 Im Grunde wird hier von einer konservativen Position aus das beschrieben, was Habermas später als Kolonialisierung bezeichnet, nämlich das Eindringen einer systemisch-institutionellen Logik in den Bereich der (familialen) Lebenswelt. Der Kontext von Schelskys damaliger Kritik bildete die anhebende Diskussion um die Reform des Bildungs- und vor allem des Schulsystems, und er erblickte in den Reformvorschlägen der Rahmenpläne die »Tendenz zu einer schulsozialistischen Gesellschaft« (Schelsky 1961: 161). Die Familie gilt ihm als heilig, weil sie einen natürlichen Erziehungsraum darstellt, von dem jede Art staatlicher Beeinflussung fernzuhalten ist.

Neben der Technisierung und der Bürokratisierung stelle die Pädagogisierung das dritte Hauptelement industrialisierter Gesellschaften dar. Seine interessante allgemeine These lautete, dass seit dem 19. Jahrhundert der Erziehungsbedarf der Gesellschaft sichtbar zugenommen habe, da die sozialen Anforderungen an die Individuen, die sich mit der allgemeinen gesellschaftlichen Rationalisierung in Folge der aufkommenden Industriegesellschaft durchgesetzt haben, stark zugenommen hätten. Technisierung und Bürokratisierung als allumfassende gesellschaftliche Entwicklungstendenzen führten demnach notwendig zu einer neuen Rationalitätsstufe und entsprechend veränderten Formen der Subjektivität, die gesamtgesellschaftlich, systematisch und staatlich nur über das Bildungs- und Erziehungssystem sicherzustellen war. Dies konnte weder vorstaatlich der Familie noch den Kontingenzen allgemeiner Sozialisation überlassen bleiben, sondern erforderte eine höhere Stufe staatlich-institutioneller Disziplinierung und Regulierung der Subjekte durch das (Aus)Bildungssystem. Es besitzt eine zentrale sozialisierende und integrierende Funktion, wirkt in einer entscheidenden sensiblen Phase der individuellen Entwicklung umfassend disziplinierend und rationalisierend und stellt ein wesentliches Modernisierungsmittel ab der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts dar.

Pädagogisierung bezeichnet vor diesem Hintergrund also sehr viel mehr als nur die Expansionsbewegung eines gesellschaftlichen Teilsystems: Es deutet auf ein umfassendes und komplexes Netz aus Diskursen, Wissen, Institutionen und Praktiken, mit dem eine bestimmte Form sozialer Macht im Rahmen einer Steigerung von Rationalität verbunden ist. »Rationalität« meint hierbei die Form eines Reflexionstyps, aufgrund dessen ein neues Feld des Wissens erschlossen wird, das auf der Ebene der Praktiken einem »strategischen Imperativ« (Foucault 1978: 120) wie etwa Effektivitäts- oder Leistungssteigerung beinhaltet.<sup>5</sup> Die spezifische Wissensform (= Rationalität) und ihre prozesshafte Durchsetzung (= Rationalisierung) gehören zusammen und zur allgemeinen, gesellschaftlichen Durchsetzung bedarf es dafür auf institutioneller Ebene eines gut funktionierenden Bildungssystems. Die subjekt- und machtheoretische Dimension des Pädagogisierungstheorems, wie sie ursprünglich bei Kob und Schelsky angelegt war, soll im folgenden wieder aufgenommen und in Anknüpfung an Gramscis Hegemonietheorie und die Gouvernementalitäts-Studien präzisiert werden.

- 5 Thomas Lemke weist zurecht darauf hin, dass der Rationalitätsbegriff bei Foucault sich »weniger auf Vernunft denn auf historische Praktiken« beziehe, »in deren Kontext Wahrnehmungs- und Beurteilungsstrategien generiert werden« (Lemke 1997: 146).

#### 4.1.2 Soziale Machtbeziehungen und Pädagogik

Die These, die hier vorangestellt werden soll lautet, dass Macht hat in der Moderne eine eminent pädagogische Ausrichtung hat, bei der die Entwicklungsfähigkeit und Produktivität der Subjekte hervorgehoben wird. Formen des Einwirkens auf den anderen werden nicht gegen den Willen der Subjekte erreicht, sondern berücksichtigen die Eigendynamik und infolgedessen die Kontingenz von Wirkungen mit. Lernen/Lehren etwa stellen flexible Modi von Entwicklung und Einwirkung dar, die in der Moderne vom Individuum auf Gesellschaft ausgeweitet werden. Oelkers weist darauf hin, dass alle großen aufklärerischen Utopien des 18. Jahrhunderts »öffentliche Bildung« als *den* Modus sozialer Veränderung favorisierten, und so das »neue Paradigma des Lernens« (Oelkers 1992: 14) etabliert worden sei. Es handelt sich um eine »pädagogische Rationalisierung« (ebd.: 13), d.h. »Lernen«, »Erziehung« und »Bildung« beschreiben als Entwicklungsparadigma in der Moderne seit dem 18. Jahrhundert einen spezifischen Modus der Disziplinierung und Steigerung individueller und sozialer Rationalität (vgl. Kap. 4.2). Bildungs- und Erziehungsverhältnisse etablieren sich als *allgemeines und soziales Verhältnis* im Sinne eines typischen Modernisierungsmusters, durch das Individuen zu Bildungssubjekten werden. Schule und Fabrikarbeit stellen zwei wesentliche Katalysatoren für das moderne, rationale und disziplinierte Subjekt dar. Zugleich tritt mit der Etablierung des modernen Bildungssystems historisch eine Universalisierung von Lern-, Erziehungs- und Bildungsverhältnissen ein.

Diese strukturellen Erziehungs- und Bildungsverhältnisse formieren spezifische soziale Macht- bzw. Hegemoniebeziehungen, die die gesamte Gesellschaft durchziehen und die Gramsci folgendermaßen beschrieben hat:

»Jegliche Handlung mit historischer Dimension kann nur vom ›kollektiven Menschen‹ ausgeführt werden. Dieses Problem kann und muß an die moderne Formulierung der pädagogischen Theorie und Praxis herangetragen werden, wonach die Beziehung zwischen Meister und Schüler eine aktive Wechselbeziehung ist und folglich jeder Lehrer immer Schüler und jeder Schüler immer Lehrer. Aber das pädagogische Verhältnis kann nicht auf die spezifischen Bedingungen der ›Schule‹ beschränkt bleiben. Diese Beziehung existiert in der ganzen Gesellschaft als Ensemble und für jedes Individuum in bezug zu anderen Individuen, zwischen intellektuellen und nicht-intellektuellen Schichten, zwischen Regierenden und Regierten, zwischen den Eliten und ihrer Anhängerschaft, zwischen Führern und Geführten, zwischen den Avantgarden und dem nachfolgenden Heer der Massen. *Jede Hegemoniebeziehung ist notwendigerweise eine pädagogische Beziehung* und sie verwirklicht sich nicht nur im Inneren einer Nation zwischen den verschiedenen Kräften, aus denen sie sich zusammensetzt, sondern auch auf

der ganzen internationalen und Weltebene, innerhalb der Zivilisationen nationalen und kontinentalen Ausmaßes« (Gramsci 1983: 257).

Gramsci fasst unter politisch-strategischen Gesichtspunkten die vielfältigen sozialen Machtbeziehungen als pädagogisch im Sinne eines sozial verallgemeinerten Lehrer/Schüler-Verhältnisses auf. Dabei ist wichtig, dass dies nicht nur für unterschiedliche soziale Bezugsgrößen gilt (Individuen, spezifische Gruppen, Nationen usw.), sondern dass es sich auch um komplementäre Beziehungen handelt, welche die Subjekte in ein komplexes Netz aus gegenseitigen Abhängigkeiten und Machtbeziehungen bringt. Jeder kann in einer Situation Schüler, in einer anderen Lehrer, mal Lehrender mal Lernender, Lehrling oder Meister sein<sup>6</sup>. Es geht hierbei nicht um die Aneignung expliziter Rollen oder Titel, sondern viel grundlegender um *Subjektivierungs- und Sozialisierungsweisen*, in denen das Subjekt jeweils formspezifisch (als Arbeitersubjekt, Schülersubjekt) in seinen Lern-, Entwicklungs- und Fördermöglichkeiten erfasst wird. Den Modi des Lernens, der Entwicklung und der Bildung kann sich auf Dauer auch kein »vernünftiger Mensch« verschließen, wenn er sich selbst nicht dadurch ausschließen will.<sup>7</sup> Die Zuschreibung von Vernunft wird so zum Prüfstein für Subjektivität und führt zur Anerkennung als lern- bzw. entwicklungsfähiges Subjekt. Erst kürzlich hat Butler in ihrer Kritik formaler Anerkennungstheorien deutlich gemacht, dass es gelte, nach den sozialen »Kategorien« zu fragen, in denen Anerkennung in einer Gesellschaft überhaupt denkbar und akzeptabel sei (Butler 2001: 13). Nicht *dass*, sondern *wie* Anerkennung vorkommt, wäre demnach von Bedeutung und was es heißt, jemanden in bestimmten Kontexten als Lehrerin/Schülerin, Vater/Tochter, Vorgesetzter/Untergebener, oder als Freund/Feind anzuerkennen. Ein solcher materialer Anerkennungsbegriff hilft, auf der Mikroebene die komplexen Zuschreibungen, Positionierungen im Diskurs und die wechselnden Machtrelatio-

- 6 Die steten Appelle der Selbst-Entwicklung führen zu einer Dauerbeobachtung eigenen Handelns, bei dem die Zukunft zeitlich durch Antizipation kontrolliert werden soll. Hierbei übernimmt das Subjekt zugleich die Doppelrolle von Lehrer und Schüler und Fremdführung wandelt sich in Selbstführung um.
- 7 Entwicklungsmöglichkeit, Lernbereitschaft und Vernunft gehören hier untrennbar zusammen, woran man erkennt, dass »der Wille« nicht an sich existiert, sondern definiert und zugerechnet wird. Wer nicht lernen möchte, will sich ergo nicht entwickeln und dem ist infolgedessen Vernunft abzusprechen. Anders in den Untersuchungen zur Erwachsenenbildung in den 1970er Jahren, in denen Lernverweigerung als subjektiver Widerstand gegen die funktionalen Zumutungen »des Systems« gedeutet wurden.

nen zu erfassen, die mit einem abstrakten Konzept wie dem der »Rolle« (Parsons) oder des »generalisierten Anderen« (Mead) kaum erkennbar sind. Zumindest werden Anerkennungsprozesse in ihrer ganzen Ambivalenz deutlich, nämlich subjektivierend/individualisierend und unterwerfend/assimilierend zugleich zu sein.

Neben Gramsci war es vor allem Foucault, der die pädagogische Seite moderner Machtbeziehung mit den Begriffen »Führung«<sup>8</sup> bzw. »Gouvernement« beschrieben hat:

»Man muß diesem Wort die sehr weite Bedeutung lassen, die es im 16. Jahrhundert hatte. Es bezog sich nicht nur auf die politischen Strukturen und auf die Verwaltung der Staaten, sondern bezeichnete die Weise, in der die Führung von Individuen oder Gruppen gelenkt wurde; Regiment der Kinder, Seelen, der Gemeinden, der Familien, der Kranken. Regieren heißt in diesem Sinne, das Feld eventuellen Handelns der anderen zu strukturieren. Macht wird nur auf »freie Subjekte« ausgeübt und nur sofern diese »frei« sind. Hierunter wollen wir individuelle und kollektive Subjekte verstehen, vor denen ein Feld von Möglichkeiten liegt, in dem mehrere »Führungen«, mehrere Reaktionen und verschiedene Verhaltensweisen statthaben können. Dort wo die Determinierungen gesättigt sind, existiert kein Machtverhältnis« (Foucault 1994: 255)

Durch »Führung« wird a) der Andere als Subjekt mit eigener Handlungslogik anerkannt, b) die Kontingenz und das Feld möglicher Handlungen, Reaktionen, Wirkungen usw. reflektiert und c) ein komplexes Wissen um die positiven und wünschbaren im Unterschied zu den negativen Effekten akkumuliert, um ein systematisches Wissen über Einwirkungsmöglichkeiten zu erreichen. Die These lautet daher, dass im Unterschied zu anderen Machtformen wie juristische Macht (Vertrag), politische Macht (Delegation) oder ökonomische Macht (Eigentum, Kapital) pädagogische Macht also eine spezifische soziale Beziehung in der Moderne darstellt. Durch sie werden soziale und kommunikative Beziehungen gestaltet sowie ein neues Wissen etabliert, das – in die Praxis der Erziehung und Bildung übersetzt – die Subjekte spezifisch formt. Mit Rationalisierung, die wesentlich steuernde und kalkulierende Elemente enthält, wird dieses Wissen prozesshaft beispielsweise in einzelnen gesellschaftlichen Institutionen umgesetzt und entfaltet so allmählich eine formierende soziale Wirkung in der Zeit. Konstitutive Elemente der pädagogischen Wissens- und Machtform stellen ein praktisches Wissen um die Entwicklungs-, Steigerungs- und Veränderungsmöglichkeiten von Subjekten oder Kollektiven, die Reflexion von Einwirkungsmaßnahmen (Bildung, Erziehung, Sozialisation, Lernen) bei Anerkennung der Eigendynamik

8 »Führung« gilt bis in die 1960er Jahre hinein als pädagogischer Grundbegriff (vgl. Heitger o. J.: 61-93).

der Subjekte (Wille, Autonomie) und ein Set institutioneller Praktiken dar, durch welche die Subjekte in ein komplexes Ensemble sozialer Beziehungen gegenseitiger Bildung und Erziehung einsozialisiert werden. Neben Vertrag, Delegation, Eigentum/Kapital bezeichnet der Begriff der »Führung« diese spezifische Dimension moderner Subjektconstitution im Rahmen sozialer Machtverhältnisse am besten. Mit Blick auf die Spezifik der Subjektform lässt sich das soziale Verhältnis der Führung präziser bestimmen.

#### 4.1.3 Zum Verhältnis von ökonomischer und pädagogischer Form

Neoliberale Transformationen werden innerhalb der Gouvernamentalitätsstudien als »Generalisierung der ökonomischen Form« (Bröckling/Krasman/Lemke 2000: 16) beschrieben. Zwei Aspekte spielen dabei eine besondere Rolle. Zum einen setze sich die »Form des Marktes« als »regulatorisches und inneres Prinzip« von Staat und Gesellschaft durch (ebd.: 15). Zum anderen werde die vom klassischen Liberalismus unterstellte natürliche Freiheit durch eine »künstlich arrangierte Freiheit: dem unternehmerischen Verhalten der ökonomisch-rationalen Individuen« (ebd.) ersetzt.

Wenn man von dem unglücklichen Begriff »künstlich« (künstlich für wen?) absieht, so scheint die neoliberale Formation sich durch eine Versöhnung von Markt und Individuum auszuzeichnen. Begriffe wie »Kreativität, Verantwortungsbereitschaft, Loyalität, Kommunikativität, Begeisterungsfähigkeit, Leistungswille usw.« (Voß 2000: 150) deuten auf eine neue Synthese bzw. ein Prinzip, das man als »inneren Markt« beschreiben könnte. Nur auf dem Markt, so scheint es, kann das gesamte Spektrum an Möglichkeiten und Fähigkeiten der Individuen ausgeschöpft werden und gelangt die Individualisierung zu ihrer höchsten Form. Der Markt ist dabei nicht mehr länger das Außen der Gesellschaft, sondern wird zum zentralen Ort der Bildung sozialer Identitäten und Differenzen. Das Paradox der damit suggerierten neuen Freiheit wird treffend als »fremdorganisierte Selbstorganisation« (Voß 2000: 150) bezeichnet, womit auf die vorstrukturierten Räume verordneter Selbst-Regulierung verwiesen wird. Der zentrale Unterschied zu traditionellen Auffassungen von Freiheit besteht darin, dass im Diskurs um Autonomie, Verantwortung und Flexibilität auch die letzten persönlichen Ressourcen, innere Dispositionen und Verfasstheiten des Subjekts, die bisher unberücksichtigt geblieben waren, als mögliches Arbeitsvermögen und individuelles Potential thematisiert und mitdefiniert werden. Dabei geht es nicht nur um eine höhere Vernutzung von Arbeitskraft, sondern auch um ein neues Selbst-Ethos. Alt-hergebrachte Grenzen zwischen Arbeit und Freizeit, Geldverdienen



und Selbstverwirklichung, d.h. allgemein zwischen fremd- und selbstbestimmten Bereichen sollen aufgehoben werden. Die verschiedenen Formen von Rationalität – ökonomische, lebensweltliche, soziale usw. – gehen scheinbar fließend ineinander über<sup>9</sup>, und reproduzieren sich aufgrund eines komplexen Netzes aus Experten, welche die Gesellschaft unablässig mit einem allgemeinen »Wissen-um-die-eigenen-Möglichkeiten« versorgen. Dabei rekurren die Experten der »Technologien des Selbst« (Foucault 1993) auf ein differenziertes pädagogisches Wissen, auf eine »pedagogy of subjectivity« (Rose 1996: 61), in der jedes Individuum als »expert of subjectivity« (ebd.: 58) auftreten kann. Die neuen Selbsttechnologien greifen daher tief in soziale Verhältnisse und die Art der Kommunikation zwischen den Individuen ein, die sich wechselseitig füreinander als Experten für Subjektivität, in permanenter Selbst- und Fremdsorge und quasi immer in Mission, das eigene Heil und das der anderen sicherzustellen, gegenüber treten. Ob es sich um die gemeinsame Thematisierung von Krankheiten, die mangelnde Arbeitszufriedenheit, Beziehungsstress oder die Unfreundlichkeit des Postbeamten geht (verbunden mit der Empfehlung, sich für solche Fälle ein »dickes Fell« zuzulegen) – stets ist »Expertenwissen« gefragt.

Analog zur oben erwähnten ökonomischen Form ist also auch die Durchsetzung einer spezifischen *pädagogischen Form* zu beobachten. Es handelt sich, wie oben schon angedeutet, um ein originär pädagogisches Wissen um Subjektivität, die unabdingbar für die Etablierung neoliberaler Logiken in unterschiedlichen sozialen Bereichen ist und nicht schlicht unter ökonomische Formen subsumiert werden kann. Die pädagogische Form zeigt sich in der Spezifik des »Subjekts der Pädagogik«<sup>10</sup> (Rang/Rang 1985). In pädagogischen Diskursen wurde schon immer auf vielfältige Art das Innen/Außen-Verhältnis des Subjekts bzw. der Subjekte thematisiert und mithin die Beziehung von Autonomie (z.B. Wille, Ego, Identität) und Heteronomie (Führung, Erziehung, Sozialisation, Lernen usw.) untersucht, theoretisiert und in Praxis übersetzt (Schule, Weiterbildung usw.). Dabei wurde allgemein in bezug auf das Subjekt vom »empirischen, sinnlichen, genetischen interessierten, aktiven, senso-motorischen und kognitiv tätigen Wesen« (Rang/Rang 1985: 31) ausgegangen, das sich Welt aneignet und bei dem die prozesshafte Wechselwirkung zwischen Ich und Welt betont wird. Begriffe wie Deweys »Adjustment« oder Piagets Modell der »Akkomodation/Assimilation«, das nachhaltig in der Pädagogik

9 Miller/Rose erwähnen, dass es keine »Schrannen mehr zwischen dem Ökonomischen, dem Psychologischen und dem Sozialen« mehr gebe (Miller/Rose 1994: 102).

10 Vgl. hierzu ausführlich und in historischer Hinsicht Kap. 3.3.

rezipiert wurde, betonen die aktive Austauschbeziehung zwischen Innen und Außen (vgl. Kap. 4.2.3).

Der Modus der Einwirkung als einer Vermittlung zwischen Autonomie, die sich auf die kontingenten und nicht planbaren Anteile (z.B. Wille) des Subjekts (Kind, Schülerin, Lehrling) bezieht, und Heteronomie, die in Form sozialer Ansprüche und Verhaltensregeln an das Kind herangetragen werden, wird systematisch in Form pädagogischen Wissens seit dem 18. Jahrhundert thematisiert. Formierung und Veränderung der Subjekte bilden die alltägliche Praxis von Pädagogen, wobei die Kontingenz von Einwirkungsprozessen betont wird, wenn man sich etwa reformpädagogische oder bildungstheoretische Entwürfe vor Augen führt, welche auf die Emanzipation des Subjekts zielen. So konnte ein breites pädagogisches Wissen entfaltet werden, durch das die Kompetenzen, Talente und Möglichkeiten der Einzelnen stets mit definiert worden sind. *Pädagogisierung bezeichnet dabei den Prozess der Verallgemeinerung eines spezifischen Wissens und einer Rationalität, die sich wesentlich durch die Definition von dem, was Subjekte vermögen und durch Entwicklung zu erreichen imstande sind, auszeichnet.* Mit Hilfe eines verallgemeinerten pädagogischen Subjektwissens wird ein diskursiv-symbolischer Raum geschaffen, in dem Individuen als Kompetenz-Subjekte positioniert und konstruiert werden. Bei dem entsprechenden Führungswissen scheint die Grenze zwischen Autonomie und Heteronomie, zwischen Innen und Außen dadurch aufgehoben, dass ein permanenter Zwang zur Definition individueller Kapazitäten als eine Strategie »positiver Unterwerfung« durchgesetzt wird. Das Neue daran ist die systematische definitorische Festlegung des »Willens der Subjekte« sowie der Gedanke der nie enden wollenden pädagogischen Steigerung der Subjekte durch stete Selbst-Entwicklung und Selbst-Optimierung. Diese Individualisierung von Vermögen, Leistung und Wille unterliegt dem Paradox, dass es sich um sozial anerkannte und somit standardisierte soziale Kompetenzen handelt. So verschwindet das Außen sozialer Anforderungen nur scheinbar, was aber konsequent individualisiert wird, sind Misserfolge und Abweichungen, die auf das Konto des individuellen Risikomanagements gehen. Die daraus folgende Frage lautet, inwiefern mit Pädagogisierungsprozessen eine grundlegende Transformation des Sozialen in dem Sinne einhergeht, dass sich institutionelle und diskursive Grenzen auflösen oder verschieben, die Bedeutung von Differenzen wie öffentlich/privat, innen/außen oder Freizeit/Arbeit abnimmt und Funktionen sowie Relationen zwischen verschiedenen Bereichen (z.B. Ökonomie und Politik) neu definiert werden.

#### 4.1.4 Subjekte zwischen Disziplin und Kontrolle

Die erwähnten Veränderungen und die sozialen Auswirkungen hat Deleuze in einem Text über »Kontrollgesellschaften« reflektiert. Einschließungsmilieus wie Gefängnis, Krankenhaus, Schule, Fabrik, Familie, die kennzeichnend für die Disziplinargesellschaft seien, befänden sich in der Krise und würden durch umfassende Kontrolle abgelöst (Deleuze 1993: 255). In der Disziplinargesellschaft sei das Individuum in einer Reihe analogischer Milieus von Institution zu Institution weitergereicht worden (ebd.: 256), in denen der Körper jeweils spezifisch und funktional durch Disziplin produktiv unterworfen wurde. Deleuze glaubt nun eine entscheidende Verschiebung von den direkten, körperbezogenen, konkreten Disziplinartechniken, wie sie in der Fabrik vorherrschen, zu den indirekten, anonymen, abstrakten Kontrolltechniken des Unternehmens beobachten zu können:

»Die Fabrik setzte die Individuen zu einem Körper zusammen, das Unternehmen jedoch verbreitet ständig eine unhintergehbare Rivalität als heilsamen Wettstreit und ausgezeichnete Motivation, die die Individuen zueinander in Gegensatz bringt, jedes von ihnen durchläuft und in sich selbst spaltet. Das modulatorische Prinzip des ›Lohns nach Verdienst‹ verführt sogar die staatlichen Bildungseinrichtungen: Denn wie das Unternehmen die Fabrik ablöst, löst die permanente Weiterbildung tendenziell die Schule ab und die kontinuierliche Kontrolle das Examen. Das ist der sicherste Weg, die Schule dem Unternehmen auszuliefern. In den Disziplinargesellschaften hörte man nie auf, anzufangen (von der Schule in die Kaserne, von der Kaserne in die Fabrik), während man in den Kontrollgesellschaften nie mit irgendetwas fertig wird: Unternehmen, Weiterbildung, Dienstleistung sind metastabile und koexistierende Zustände ein und derselben Modulation« (Deleuze 1993: 257)

Individualisierung und Entstrukturierung der Institutionen verlaufen komplementär zueinander und die Logik der »permanenten Metastabilitäten« (ebd.: 256) wird zum allumfassenden und durchgehenden Strukturierungsprinzip sozialer Beziehungen. Bei diesen Metastabilitäten handelt es sich um Institutionen übergreifende Praktiken von Selektion, Evaluation, Beobachtung usw., die eine umfassende und netzwerkartige Kontrolle der Individuen ermöglichen. Mit der institutionellen Entstrukturierung geht die Durchsetzung eines Wissens um die Selbstoptimierung der Subjekte einher, welche das Subjekt als tendenziell unendlich veränderbare und flexible Größe konzipiert und Macht insofern individualisiert.

Die Multifunktionalität flexibler Subjekte geht einher mit der fortschreitenden Segmentierung sozialer Räume und Kollektive. Man muss sich in multiplen Kontexten bewegen können, was universelle institutionelle Normen nicht zu gewährleisten imstande sind. Die viel-

fachen ambivalenten sozialen Anforderungen an die Subjekte werden mit pädagogischer Logik in Leitkonzepte von Flexibilität und Kompetenz durch Dauerweiterbildung und Lebenslanges Lernen übersetzt. Macht wird zunehmend weniger über universelle Moral auf die Subjekte ausgeübt als durch Verhaltenskontrolle in wechselnden lokalen Kontexten und Gemeinschaften. Demnach steigen die Anforderungen an die Subjekte nachhaltig, welche eine tiefgehende Ambivalenz-Toleranz entwickeln müssen, mit der diese widersprüchlichen Anforderungen austariert werden müssen. Zentral ist dabei die Fähigkeit, rasch und glatt die Übergänge von einem Funktionskontext in einen anderen zu organisieren, mögliche Frustration produktiv zu verarbeiten, indem permanent am eigenen Verhaltensrepertoire gearbeitet und es so erweitert wird. Die konsequente Selbst-Zuschreibung von Misserfolgen und die Einsicht in die Fähigkeit, sich zu korrigieren, stellen zentrale Selbsttechniken dar. Probleme werden auf Seiten der Subjekte systematisch der eigenen Inkompetenz zugeschrieben und nicht mehr externalisiert. So wandelt sich sukzessive die institutionelle Außenkontrolle, die normativ, moralisch vermittelt wurde, in stete, flexible und individuelle Selbstkontrolle. Die Kompetenz, sich blitzschnell auf wechselnde und ambivalente Kontexte einzulassen, erfordert eine permanente Arbeit an sich selbst und man wird notwendigerweise zum Selbst-Experten. Konsistentes Verhalten in multifunktionalen Kontexten wird zum lebenslangen Risikounternehmen, das die Spaltung der Individuen selbst impliziert. Denn nur der »neutrale« Blick vom »inneren Außen« auf das eigene Innere impliziert die Fähigkeit zu dauernder Transformation und permanentem Umlernen. Die radikale Konsequenz wäre der Appell zur Nicht-Identität, da stabile Subjektstrukturen dem Prinzip der Flexibilität zuwiderlaufen. Pädagogische Macht in der Kontrollgesellschaft zielt demnach primär auf die Spaltung der Subjekte.

## 4.2 Wissen und Disziplinierung – Zur historischen Entstehung pädagogischer Subjektvorstellungen

Im Folgenden soll dem Zusammenhang von Disziplin, pädagogischem Wissen und sozialer Macht nachgegangen werden. Der Grundgedanke besteht darin, dass hier ein engeres Verhältnis anzunehmen ist, als es pädagogische Subjektkonzeptionen in der humanistisch-aufklärerischen Tradition vermuten lassen. Mit Rekurs auf die Foucaultsche Idee einer *produktiven Disziplinarmacht*, die sich in zentralen Institutionen im modernen Europa im 19. Jahrhundert durchsetzt, soll gezeigt werden, in welcher Weise pädagogisches Wissen zu den gesellschaftlichen Vorstellungen einer permanenten Steigerungsfähigkeit der Subjekte beigetragen hat. Dies schließt beispielsweise an die aktuelle

Diskussion um Lebenslanges Lernen an, in der die Idee der pädagogischen (Selbst-)Steuerung der Subjekte auf die gesamte Lebensspanne ausgedehnt wird. Dies bringt der populäre Begriff des »flexiblen Subjekts« zum Ausdruck. Die historische Entwicklung dieser Vorstellung soll anhand pädagogischer Subjektkonzepte im Folgenden untersucht werden.

Pädagogik hat, so die Annahme, historisch ein spezifisches Disziplinwissen um die Figur der paradoxen Subjektivität (Subjekt zwischen Autonomie und Heteronomie) entwickelt und kultiviert – etwa in Form der Bildungstheorie.<sup>11</sup> Hierbei ist der Begriff der Disziplin in der doppelten Bedeutung von »wissenschaftlichem Spezialwissen« und »Disziplinarmacht« als nicht-repressiver bzw. produktiver Machtform zu verstehen.

#### **4.2.1 Formierung empirischen Wissens: Vom Tableau zur Tiefenstruktur**

Wissenschaftliches Wissen tritt, wie Foucault stets betont hat, in der Moderne seit dem 18. Jahrhundert in Form wahrheitsförmiger Aussagen auf (Foucault 1994, 1995). Dies ist wesentlich an Verfahren wie Experiment, Beobachtung und methodisch-systematisches Vorgehen wie Schlussverfahren gebunden. Die entscheidende »Formierung des Wissens« (Foucault 1995: 289) als empirisches Wissen sei zum ersten Mal im juristischen Bereich aufgetreten:

»Tatsächlich war die Gerichtsuntersuchung der erste aber grundlegende Ansatz zur Konstituierung der empirischen Wissenschaften; sie war die politisch-juristische Matrix<sup>12</sup> des experimentellen Wissens, das am Ende des Mittelalters plötzlich entriegelt worden ist« (1994: 289).

Zu den empirischen Wissenschaften werden Psychologie, Psychiatrie, Pädagogik und Kriminologie gezählt (ebd.: 290), die vor allem ein Merkmal eint: Sie beobachten Individuen sehr genau, legen ein systematisches Wissen über sie an (z.B. Akten), und machen sie zu einem »Fall«, der das Ergebnis einer »objektivierenden Vergegenständlichung und subjektivierenden Unterwerfung« zugleich darstellt (ebd.: 247, vgl. auch Lenzen 1995: 378-379). Die Objektivierung beruht auf Beobachtungen und Datensammlungen, durch die aufgrund von Vergleichen typische Strukturmuster konstruiert werden können (z.B. als

11 Für den Versuch, die Paradoxa der klassischen Bildungstheorie unter Rückgriff auf aktuelle radikalkonstruktivistische Theorien zu reformulieren, vgl. Lenzen 1997a.

12 Zum Matrixbegriff vgl. Butler 1997: 29 ff.

»Fälle«). Zwischen einzelnen Daten (Einzelbeobachtungen, singulären Phänomenen, punktuellen Wahrnehmungen) werden Kausalitäten und Relationen hergestellt, die zu Wissen höherer Ordnung aggregiert werden.

In unterschiedlichen Praktiken und sozialen Bereichen (Wissenschaft, Schule, Familien usw.) bildet sich so übergreifend ein umfangreiches Subjektwissen um »das Kind«, »den Schüler«, »Mädchen«, »Jungen« oder »den Jugendlichen« aus, in dem differenzierende und synthetisierende, objektivierende und subjektivierende Elemente zusammenlaufen. Objektivierung als systematisiertes Wissen hat Subjektivierungseffekte zur Folge wie Subjektivierung als soziale Selbst- und Fremdbeschreibungen der Individuen stets auf objektiviertes Wissen angewiesen sind. »Objektivierende Konstitution« der Subjekte der symbolischen Ordnung und »individualisierende Subjektivierung« sind dabei untrennbar miteinander verkoppelt.

Durch »intellektuelle Technologien«, wie Peter Miller und Nikolas Rose das objektivierte Disziplinwissen nennen (1994: 65), werden Gegenstände etabliert und ein regulierender Zugriff auf das Subjekt qua Wissen ermöglicht. Mit Foucault ist die doppelte Dimension der Selbst- und Fremdtechnologien als praktisches Subjektwissen hervorzuheben, so dass machttheoretisch der notwendige Zusammenhang von Selbst- und Fremdderegieren in den Blick kommt. Sozial verobjektiviert wird ein solches Wissen in wissenschaftlichen und populären Diskursen, welche die Voraussetzung für eine Selbst-Objektivierung (Selbst-Beobachtung/-Korrektur/-Disziplinierung usw.) bilden. Rose fasst Diskurse als »Technologien des Denkens« auf, die als solche an materiale Praktiken »besonderer technischer Vorkehrungen des Schreibens, Auflistens, Numerierens und Berechnens« gebunden seien, »die in den Diskurs eine Sphäre des wißbaren, berechenbaren und verwaltbaren Gegenstandes einbringen« (ebd.: 62). Neben den beiden Dimensionen von Unterwerfung und Subjektwerdung ist daher die Art des sozialen Wissens um Subjektivität analytisch in den Blick zu nehmen, das in Diskursen artikuliert wird: Welche Formen von Subjektivität werden thematisiert und propagiert? Welche Individualisierungspraktiken sind empirisch zu beobachten? Welche Normen und normativen Vorstellungen von Lebensführung und sozialen Beziehungen werden im Diskurs artikuliert? Die Gesamtheit der zu einem historischen Zeitpunkt existierenden Subjektvorstellungen bilden das *thematische Subjekt*,<sup>13</sup> das in unterschiedlichen sozialen Bereichen, Praxisformen, Medien und Diskursen – etwa pädagogisch in Erzie-

13 Die Mehrdeutigkeit des englischen Begriffs »(to) subject« kann hier fruchtbar genutzt werden, denn er bezeichnet neben »Thema« und »Subjekt« auch noch »Unterwerfung« als Teilwerdung einer vorgegebenen symbolischen Ordnung.

hungsberatungs-Büchern (Oelkers 1995) oder in Schulbüchern (Höhne/Kunz/Radtke 1999) – zirkuliert. Hervorzuheben ist dabei die normative Grundfunktion dieses Diskurswissens über Subjekte, wodurch eine Struktur aus nicht aufhebbarer Ambivalenz und Differenz von aktualisierter und potentieller Identität, von Einmaligkeit und Konvention, von Autonomie und Heteronomie etabliert wird.

Diese *paradox-ambivalente Grundstruktur* moderner Subjektivität wurde innerhalb der Pädagogik in einem spezifischen Disziplinwissen kultiviert, wo es seinen programmatischen Ausdruck (etwa in Bildungs- und Reformvorstellungen) findet. Neben besagten paradoxen Strukturen bildet daher das normative Wissen über Subjektivität den zentralen Bestandteil einer »regulierenden Praxis« bzw. einem »regulierenden Ideal« (Butler 1997: 21). Subjektivierungsvorgänge stellen sich nach Judith Butler als »zeitlicher Prozeß« dar, »der mit der laufenden Wiederholung von Normen operiert« (ebd.: 32). In Bezug auf die Herstellung von Geschlecht gehe es um »den Prozeß der Materialisierung, der im Laufe der Zeit stabil wird« (1997: 32). Die scheinbare Stabilität von Identitäten als der Zuschreibung unveränderlicher Merkmale hängt demnach an Praxen der Wiederholung und der steten performativen Rekonstruktion der Subjekte in diesen Praxen, die aber wiederum Verschiebungen und Brüche beinhalten. Das regulierende Normideal gelungener und akzeptierter Subjektivität beinhaltet strukturell eine Fiktion der Erreichbarkeit stabiler Identität (Zeitparadox).

Historisch wird das Individuum nach Foucault innerhalb eines »Feldes des Wissens« aus Daten, Befunden, Diagnosen, Bewertungen, d.h. einem systematischen, wissenschaftlichen Wissen verschiedener ineinandergreifender Disziplinen (Psychologie, Pädagogik, Philosophie) konstituiert (ebd.: 246). Gegenüber den Diskursen der Klassik, die Foucault vor der Moderne als ein Repräsentationssystem beschreibt, in dem »der Mensch« vom epistemologischen Standpunkt aus aufgrund des Status des Wissens noch gar nicht existierte, entwickelte sich in der Moderne in Form der Humanwissenschaften eine »Wissenschaft vom Menschen« (Foucault 1980: 376), welche diesen als »dichte und ursprüngliche Realität« erfasst habe (ebd.: 375), wozu ein entsprechendes empirisches Wissen vom Individuum, etwa eine Psychologie, nötig war.

Mit Blick auf Schule und Unterricht ist eine »Psychologisierung der Unterrichtsarbeit« in der Phase von 1750-1850 zu konstatieren, in welcher sich die Entwicklung von »Schulehalten« zum »Unterrichten« vollzieht (Terhart 1995: 140). Dieser Professionalisierungsschub innerhalb von hundert Jahren beruht wesentlich auf einer Systematisierung und Institutionalisierung wissenschaftlichen Wissens etwa in Form von Zeitschriften und Lehrstühlen (Petrat 1979).

Der historische Strukturwandel des Wissens lässt sich in Anlehnung an Foucault etwa folgendermaßen beschreiben. Während in der Klas-



sik philosophisch ein (sich selbst) transparentes Repräsentationswissen – etwa in Gestalt der cartesianischen *Mathesis Universalis* – vorherrschte, in der mit »trennscharfen klassifizierenden Identitäten und Differenzen« (Fink-Eitel 1992: 40) gearbeitet wurde, zeichnet sich das Wissen in der »Modernität« (Foucault 1980: 368) durch eine doppelte Dimension mit Blick auf den Menschen aus:

»Statt die Natur widerzuspiegeln, spiegelt es sich selbst. Als endliches, empirisches Subjekt ist es zugleich auch das transzendente Subjekt, d.h. der unendliche Grund seiner selbst. Es ist Begründendes und Begründetes, Repräsentierendes und Repräsentiertes« (ebd.: 42)

Die Einsicht in den Menschen als »empirisch-transzendente Doublette« beruht auf einer »Analytik der Endlichkeit« (Foucault 1980: 384), was den Status des Wissens bzw. dessen, *was* gewusst und *wie* gewusst werden kann, entscheidend verändert. Die Welt lässt sich demnach nicht mehr in zweidimensionalen »Tableaus von Identitäten und Unterschieden« (ebd.: 107) rationalistisch, systematisieren, ableiten und repräsentieren, wie dies als strenges Ordnungswissen dem Ideal des 17. Jahrhunderts entsprach. Vielmehr wird der »Bruch des klassischen Denkens« (ebd.: 371) in den Grenzen des Wissens bezüglich des »empirischen Individuums« (Foucault 1980: 378) deutlich, so dass die Frage nach der Erkennbarkeit von Welt die transzendentalen Bedingungen *möglichen* Wissens thematisch wird. Die Einsicht in die »Endlichkeit« des Menschen »in seiner körperlichen, arbeitenden und sprechenden Existenz« (ebd.: 384) wurde möglich, als die »empirischen Inhalte von der Repräsentation losgelöst wurden« (ebd.: 383). Erst aufgrund dieser basalen Relativitätserfahrung wurde der Blick frei für die »Tiefe« eines Wissens um den Menschen als eigene empirische »Realität«, die nicht mit der evidenten Klarheit klassischer Repräsentation erfassbar war:

»Der Mensch mit seinem eigenen Sein, mit seiner Kraft, sich Repräsentationen zu geben, taucht mit einer durch die Lebewesen, die Tauschgegenstände und die Wörter bestimmten Tiefe auf, als sie unter Aufgabe der Repräsentation, die bis dahin ihr natürlicher Sitz gewesen war, sich in die Tiefe der zurückzuziehen, sich in sich selbst gemäß den Gesetzen des Lebens, der Produktion und der Sprache drehen« (Foucault 1980: 378).

Statt Repräsentation zählt nun die »Positivität des Wissens« (ebd.: 379), dass nun unsicherer und kontingenter wird, wodurch eine grundlegende Paradoxie zutage tritt: Zunehmendes Wissen produziert immer mehr Nicht-Wissen, so dass es gilt, die Endlichkeit und die Grenzen akkumulierten Wissens auch als »weiße Flächen« (ebd.) zu erkennen.



Für den hier entfalteten Zusammenhang ist der Hinweis auf die *neue Strukturtiefe des Wissens* um Subjektivität, das sich mit den positiven und empirischen Menschenwissenschaften durchsetzt, von entscheidender Bedeutung, da diese Transformation die Voraussetzung für die Ausbildung eines spezifischen Disziplinwissens darstellt, wie es sich innerhalb der Pädagogik entwickelt hat. Diskursanalytisch geht es um die Entwicklung und Systematisierung eines komplexen empirischen Wissens über das Subjekt, das anfangs noch aufgrund der Unbeobachtbarkeit des zu Beobachtenden mit Hilfskonstruktionen einer »Metaphysik des Unendlichen« (Foucault 1980: 382) wie etwa der »Seele« auskommen musste (vgl. Oelkers 1992). Diese »Unmöglichkeit des Gegenstandes« wird in der Pädagogik strukturell genutzt und beispielsweise in Figuren der grundsätzlichen Entwicklungsfähigkeit, Vervollkommen, Bildung bzw. Erziehung übersetzt. Daher steht am Anfang modernen pädagogischen Disziplinwissens die nachhaltige *Nutzung und Kultivierung besagter Paradoxien bzw. Ambivalenzen wie die von Autonomie und Heteronomie*.

Die erwähnte »Tiefe« geht auf eine ausdifferenzierte Semantik zurück, aufgrund derer durch eine Vielzahl von Unterscheidungen die Innen/Außen-Differenz (Subjekt-Welt) dynamisiert und die Grenzen verflüssigt bzw. flexibel gehalten werden. Insofern ist die angedeutete Tiefe ein Effekt der Diskurse und des in ihnen artikulierten Wissens. Hierbei ergibt sich die Frage, in welcher Weise die Pädagogik einen spezifischen Subjektbegriff entwickelt hat, der schon früh die angedeuteten Kontingenzen, Paradoxien und Ambivalenzen mitberücksichtigt.

#### 4.2.2 Subjekt, Seele und Wissenschaft

In den neuen empirischen Wissenschaften wird etwa ab der Mitte des 18. Jahrhunderts die Innen/Außen-Unterscheidung, die konstitutiv für das Subjekt ist, in spezifischer Weise konstruiert. In der Pädagogik wird dabei an religiöse sowie an sensualistische Theorien angeknüpft:

»Eine Monade kann man nicht erziehen, ebensowenig wie das Ich der Impressionisten oder das ›wahre Selbst‹ der revisionistischen Psychoanalyse. Das geläufigste Subjektmodell in der Geschichte der Pädagogik ist die ›Seele‹, womit die Reichweite der Wirkungsannahmen auf die *Person* (und nur sie) eingeschränkt wird [...] Die beiden zentralen Quellen der modernen Pädagogik sind der Sensualismus und der Pietismus, an sich Gegensätze, die sich aber in der Modernisierung der Erziehungstheorie verbinden ließen, indem und soweit der empirische *Seelenbegriff* mit dem *Erziehungskonzept* des Pietismus zusammengedacht wurde« (Oelkers 1992: 12-13).

Die Seele des modernen Selbst stellt ein Konstrukt so unterschiedlicher Disziplinen wie Psychologie, Moral, Pädagogik, Philosophie, Religion usw. dar. In verschiedenen Versionen wird sie einmal ästhetisch-sensualistisch oder auch religiös-spirituell bzw. psychologisch als »Disposition« (Locke) gedacht. Das zentrale Merkmal der Seelenkonstruktion ist ihre »Selbsttätigkeit«<sup>14</sup> als eine Art Eigenlogik, die sich dem direkten erzieherischen Zugriff von außen entzieht. Die Seele wächst, wie etwa Herder betont, »aus sich heraus« (Oelkers 1992: 15). Die Konstruktion des »inneren Raumes« (ebd.: 23), auf den bei aller Kontingenz gestaltend Einfluss genommen werden kann, ist zum einen grundlegend für jede Theorie der Seelenformbarkeit (später die Bildsamkeit) und zum anderen so offen, dass an dieser Figur ganz heterogene theoretische Positionen entwickelt werden können: Mit der Metapher des »inneren Raumes« lassen sich Autonomieforderungen oder Kontingenz genauso vertreten wie Heteronomieansätze, welche die äußere Steuerung und Kontrolle betonen. In dem Sinne kann man von einer multifunktionalen und semantisch überdeterminierten Metapher sprechen, die in unterschiedlichen Diskursen unterschiedliche Positionen kennzeichnen kann. Die Seele wird zum diskursiven Schauplatz divergierender Konzeptionen und Akteure: Die einen wollen sie »retten«, die anderen »entwickeln« helfen, die nächsten betonen Momente wie »Individualität« und »Freiheit«. Oelkers nimmt auf die christliche Version Bezug, die pädagogisch von zentraler Bedeutung war:

»Die christliche Seele aber ist [...] immer als Einheit gedacht worden, ohne die Verlegenheiten auch nur bearbeiten zu können, die der Gedanke des inneren Raumes erzeugt. Diese Annahme ist für die pädagogische Wirkungshypothese zentral, die auf dauerhafte *Verinnerlichung* moralischer Dispositionen setzt. Anders kann die Verbesserung des Menschen nicht gedacht und in methodisches Handeln übersetzt werden« (Oelkers 1992: 23).

*So wird die Kontingenz der Wirkungen als Schlüsselproblem der sich ausdifferenzierenden Pädagogik deutlich* (vgl. Luhmann 1981). Der Gedanke der linearen und ungebrochenen Internalisierung moralischer Normen und Wissens verdeckt das Kontingenzproblem und führt folglich zu einem »Technologiedefizit« (Luhmann/Schorr 1992: 14). Dies entwickelt sich im Kontext von Disziplinartechnologien (s.u.), die sich

14 Der Topos »Selbsttätigkeit« wird auch innerhalb der Pädagogik, historisch gesehen, unterschiedlich konzipiert und begründet. Vgl. dazu die veränderte theoretische Legitimation im Übergang vom Philantropismus zum Neuhumanismus: Luhmann 1981, besonders S. 146 ff.

historisch vor allem im 19. Jahrhundert durchsetzten allgemein zur zentralen Frage der »Erreichbarkeit von Subjekten«.

Machttheoretisch verschärft sich die Fragestellung, wenn angenommen wird, dass das oben angedeutete tiefenstrukturelle Wissen um das Subjekt im Rahmen einer breiten Durchsetzung von disziplinären Praktiken eine Verallgemeinerung pädagogischer Praktiken impliziert. Wird, wie bei Foucault, Macht nämlich im Wesentlichen als produktives Prinzip im Unterschied zur Repression gedacht, so wäre zu prüfen, inwieweit moderne soziale Machtbeziehungen als verallgemeinertes pädagogisches Verhältnis zu verstehen wären, in dem Momente wie »Freiheit« und »Autonomie« schon immer mitdefiniert sind.

Sowohl die Annahme eines produktiven Machtbegriffs als auch das Konzept der »Selbsttätigkeit« der Subjekte machen die »Fragwürdigkeit der Idee der *Verinnerlichung*« (Oelkers 1992: 23) als lineare Internalisierung von äußeren Normen deutlich – und das nicht nur, wenn eine geeignete pädagogische Zugriffstechnologie auf die Seele theoretisch entwickelt werden soll.<sup>15</sup> Machtanalytische Perspektiven auf soziale Verhältnisse und pädagogische Wirkungsannahmen konvergieren darin, dass *nicht* von einer linearen und kausallogisch eindeutigen Wirkung von Praktiken und Handlungen ausgegangen werden kann, sondern Kontingenz und die Eigenlogik der Subjekte unterstellt werden muss. Dies zu berücksichtigen, ist besonders wichtig bei Diskursen um Reform und Humanisierung mit Blick auf die einschlägigen Institutionen wie Schule, Berufsbildung oder sozialpädagogische Einrichtungen, da die sozialen Beziehungen zwischen den Individuen innerhalb institutioneller Arrangements (Lehrer/Schüler, Betreuer/Betreuter) strikter oder auch »lockerer« gestaltet werden können. Daher wären stets beide Dimensionen von Macht, die produktive wie auch die repressive Seite, analytisch im Auge zu behalten, um zu untersuchen, in welcher Weise und wann sie voneinander im Diskurs abgegrenzt, verknüpft als vereinbar oder als unvereinbar dargestellt werden. Die Perspektive auf die verschiedenen Arten ihrer Verknüpfung und weniger die dichotome Gegenüberstellung als zwei gänzlich zu unterscheidende Machtformen wäre daher fruchtbar.

Dies zeigt sich spezifisch in der Entwicklung des Seelenkonzepts. Oelkers schildert den Diskurs um die Seele im 18. Jahrhundert als eine schrittweise Integration der Lockschen Psychologie und der Assoziationspsychologie in religiöse Moralvorstellungen, die aber noch domi-

15 So ist in der Tat grundsätzlich zu überlegen, ob die Internalisierungstheorie, wie sie beispielsweise in bezug auf die Disziplargesellschaft von Hillebrand geäußert wird (1997: 123), der Komplexität der Vorgänge und Beziehungen, die mit dem Foucaultschen Disziplinbegriff erfasst werden, gerecht wird.

nant bleiben. Im Vordergrund steht die »Moralerziehung«, in die drei Annahmen der Assoziationspsychologie übernommen werden, die drei grundlegende pädagogische Probleme löst:

»[...] sie löst das Rätsel der widerständigen, aber empirisch unerklärlichen neoplatonischen Seele, sie gibt einem starken Erziehungsbegriff Platz und sie erlaubt optimistische Zielannahmen« (Oelkers 1992: 30).

Durch Praktiken der Beobachtung und der Fixierung des Beobachtungswissens sowie durch dessen institutionelle Organisation wird ein Seelenbegriff konstruiert, durch den die erzieherische Formbarkeit eines an sich unbeobachtbaren und immateriellen Innen des Subjekts in Ansehung seiner Eigenlogik gewährleistet wird. Die Betonung der Kontingenz von Erziehungswirkungen führt zu weitergehenden semantischen Differenzierungen bezüglich des Konstrukts »Seele«: »Doch nur wenn die Seele an keine innere und äußere Ursache gebunden, wenn sie nicht erzeugt, sondern konstruiert wird, ist Erziehung als wirksamer Prozeß denkbar« (Oelkers 1992: 43). Die Seele erweist sich somit zum einen als semantisch-konzeptuelle Brücke zwischen einem sich ausdifferenzierenden pädagogischen Wissen und religiösem Wissen sowie zum anderen als das erste religiös-säkulare Mischkonzept, in welcher die Selbstreferenz und Eigendynamik des Subjekts als wesentliche Idee zum Tragen kommt.

Während die Perspektive von Oelkers in geisteswissenschaftlicher Weise verschiedene Theorien und »Denkbewegungen« kausallogisch in der post-festum-Rekonstruktion entwickelt (z.B. Pietismus und Psychologie), hat Foucault in »Überwachen und Strafen« die »Geschichte der modernen Seele« (1994: 33) anhand institutioneller Praktiken, genauer: Strafpraktiken untersucht. Diese mikrosoziologisch-ethnographische wie auch institutionell-wissensanalytische Perspektive stellt zunächst einmal den lokalen Charakter bestimmter Wissensformen heraus. Der beruht zum Teil auf der spezifischen Struktur unterschiedlicher Praxisformen, was unmittelbare kausallogische Verknüpfungen oder die Subsumtion unter Theorien oder Konzepte, denen Kohärenz und Kontinuität unterstellt wird, als problematisch erscheinen lässt.<sup>16</sup> Dies schließt natürlich nicht aus, Thesen über Zu-

16 Am Beispiel der Machtanalyse hat Foucault verdeutlicht, dass zunächst einmal von der Singularität diskursiver Ereignisse auszugehen ist und damit von den »lokalen Herden« des Machtwissens« (1983: 120) wie etwa von »verschiedenen Diskursformen (Selbstprüfungen, Befragungen, Geständnisse, Auslegungen, Gespräche)« (ebd.) auszugehen sei. Die Macht sei, so wird betont, keine »Institution« oder »eine Struktur« (ebd.: 114), sondern der »Name, den man einer komplexen strategischen Situation in einer Gesellschaft gibt« (ebd.). Methodisch wird ein Nominalismus vertreten, der prinzipiell skeptisch gegenüber der Geltung all-

sammenhänge derartiger Verknüpfungen aufzustellen oder Funktionsbeschreibungen vorzunehmen, welche die jeweiligen Wissensformen in ihren spezifischen Konfigurationen erfasst. So stellt Foucault fest, dass sich im französischen Strafsystem um 1760 eine signifikante Veränderung beobachten lasse, das nicht mehr den Körper, sondern die Seele in den Mittelpunkt des Interesses stelle (1994: 25). Anhand von Gerichtsakten und rechtstheoretischen Schriften könne erschlossen werden, dass es in den Verhandlungen von nun an nicht nur darum ging, über »Rechtsgegenstände« zu entscheiden, sondern auch »gleichzeitig über die Leidenschaften, Instinkte, Anomalien, Schwächen, Unangepaßtheiten, Milieu- oder Erbschäden« (ebd.: 27) zu urteilen. Die Differenzierungen deuten auf eine Mehrfachkodierung des Subjekts, das semantisch angereichert und über verschiedene Diskurse vielfältig konstruiert wird. In dieser Perspektive stellt sich das Subjekt als Verdichtung zahlreicher Diskurse und diskursiver Praktiken dar.

Diese historische Neuartikulation unterschiedlicher Wissenstypen (religiös, empirisch, metaphysisch, juristisch) verdichtet sich in der Disziplinargesellschaft<sup>17</sup> zu einem eng geknüpften diskursiven Netz aus humanwissenschaftlichem Wissen mit einem zentralen Diskursknoten »Seele«: »Es formiert sich ein Wissen, das Techniken und »wissenschaftliche Diskurse« einschließt und sich mit der Praxis der Strafgewalt verflucht« (ebd.: 33). Die semantische Überdeterminierung des Subjektbegriffs in unterschiedlichen Diskursen führt zu der Frage, ob bzw. inwiefern das sich im 18./19. Jahrhundert ausdifferenzierende pädagogische Wissen ein eigenes, von anderen Disziplinen und sozialen Bereichen wie Politik abgrenzbares Wissen hervorbrachte.

gemeiner Begriffe, subsumtionslogischen Vorgehens ist und im weiteren Sinne retrospektive Kausalverknüpfungen, festgestellte Kontinuitäten oder als identisch gesetzte konzeptuelle Entitäten (Bewusstsein, Denken, Ideologie, Traditionen usw.) vermeiden will: »Foucault dreht das Primat der Objekte um: Statt die geschichtlichen Praktiken ausgehend von den Objekten zu erklären (im Sinne einer Funktionalität, Teleologie, Finalität, Reproduktion etc.) werden die Objekte zu »Korrelaten« oder »Projektionen« von Praktiken« (Lemke 1999: 185). Vgl. auch Luhmanns Hinweis auf die Schwierigkeiten des Schemas »einfache Außenursache/Innenwirkung« (Luhmann 1981: 163).

- 17 Zu dieser linksweberianisch-foucaltischen Lesart der Moderne gehört wesentlich neben der Ausdifferenzierung der verschiedenen Wissensformen und Diskursformationen auch die damit einhergehende Entwicklung der Institutionen (Verwaltung, Schule, Gefängnis, Hospital, Anstalten usw.). Zum soziologischen Begriff der Disziplinargesellschaft vgl. Hillebrand 1997: 101-126.

### 4.2.3 Zur Spezifik der pädagogischen Subjektform

Adalbert Rang und Britta Rang haben das »Subjekt in der Pädagogik« (Rang/Rang 1985: 29 ff.) in vierfacher Dimension konkreter bestimmt:

»1) Genötigt von ihrem Subjekt/Objekt (nämlich von erziehungs- und lernbedürftigen Kindern, deren vernünftige Urteils- und Handlungsfähigkeit zunächst nur der Möglichkeit nach vorhanden ist), müssen Pädagogen sich (auch) *empirisch/sinnlich/genetisch* orientieren: Homo non nascitur, sed fit«.

Dies kann aber nicht eine abstrakte theoretische Erkenntnis sein, sondern erfolgt unter Beobachtung, d.h.

»2) *nicht ohne pädagogische Praxis* [...] 3) Wenn die bürgerliche Pädagogik Kinder als ihr Objekt/Subjekt vor sich hat, dann sieht sie nicht allein auf das ›cogitare‹, sondern auch das ›agere‹ [...] insofern, als sie die Kinder als *interessierte, aktive, sensu-motorische und kognitiv tätige Wesen* anzuerkennen genötigt ist« (Rang/Rang 1985: 31).

Schließlich wird als vierte Dimension noch erwähnt, dass die Pädagogik gegenüber des sich selbst setzenden Subjekts der Bewusstseinsphilosophie (Fichte) die »Subjektconstitution [...] als einen dialektischen Prozess der Wechselwirkungen von ›Ich‹ und ›Welt‹« (ebd.: 32) begreife (z.B. Pestalozzi). In gängigen pädagogischen Theorien wird auf die bereits erwähnte Unterscheidung von Innen/Außen als Grundkodierung von Subjektivität wie bei Deweys »Adjustment«, Piagets »Akkommodation/Assimilation« oder Humboldts »Wechselwirkung von Ich und Welt« Bezug genommen. Rang/Rang machen in dieser Hinsicht auf die Konvergenz mit theologischen Praktiken aufmerksam, in denen das »Innen/Außendenken«<sup>18</sup> hinsichtlich des Subjekts im Spätmittelalter in Europa zuerst systematisch thematisiert wurde:

18 Kittsteiner hat den religiösen Ursprung des »modernen Gewissens« aufgezeigt, das in dem Augenblick entstand, als sich das Individuum von magischen (heidnischen) Mitteln zur Besänftigung der wilden Natur abwandte, um sich auf seine »inneren Kräfte« zu konzentrieren: Das der Sünde folgende Gewitter kann nur durch Bekämpfung der Sünde selbst, d.h. als Sündenprävention zukünftig verhindert werden. Erkannt werden müsse die eigene »Sündhaftigkeit«, und das einzige Mittel ist die »Selbsterkenntnis« (Kittsteiner 1992: 55), wobei spezifisch der Protestant dem »Außenwerk« der magischen Mittel das »Innenwerk« des Gebets entgegensetzt (ebd.: 57).

»Es handelt sich dabei um eine Eigentümlichkeit, die man wohl sonst nur noch in der christlichen Religion wiederfindet und deren pädagogische Ausprägung man darum auch mit ihr (der Religion) in Verbindung bringen muß: Pädagogik als ein Stück säkularisierter Theologie; Erzieher als Prediger in weltlicher Gestalt. So [...] wie Priester und Prediger denken nämlich auch (viele) Pädagogen von ›innen‹ nach ›außen‹. Sie tun das, indem sie Erziehung als eine der gesellschaftlichen Außenwelt vorgeordnete Innenwelt konstruieren« (ebd.: 40).

Neben der Innen/Außen-Unterscheidung lassen sich weitere elementare semantische Differenzen identifizieren, die zum traditionellen Bestand pädagogischen Wissens zählten, wie etwa »Wärme/Kälte«, »Individuum/Gesellschaft«, »privat/öffentlich«, »Gemeinschaft/Gesellschaft«, »Lebenswelt/System« (ebd.). Bei der pädagogischen Fokussierung aufs Subjekt besteht eine Spezifik pädagogischen Wissens in seiner normativen Struktur, wodurch die sozialen und diskursiven Bedingungen der Subjektkonstitution entweder ausgeblendet werden oder lediglich normativ gewendet auf ein entsprechendes Subjektkonzept (Bildung, Perfektibilität, Autonomie) bezogen werden.<sup>19</sup> In welcher Weise die Pädagogik als säkularisierte Form der Religion ein spezifisches Subjektwissen hervorgebracht hat, beschreiben Rang/Rang anhand dreier Dimensionen:

»Es handelt sich 1) um die Überzeugung, daß die (pädagogisch zu bewirkende) Veränderung der Menschen der Veränderung der gesellschaftlichen Verhältnisse *vorausgehen* müsse; 2) um die damit zusammenhängende Vorstellung, daß Erziehung als das *Hauptmittel* aller gewünschten gesellschaftlichen Veränderungen anzusehen sei; 3) um die der Dichotomisierung von ›Innen‹ und ›Außen‹ am deutlichsten Ausdruck gebende Vorstellung, daß man die Schule – analog zur Familie – als Ort gemeinschaftlichen Lebens zu begreifen habe, d.h. gleichsam als ›wärmenden‹ Schon- und Innenraum, in welchem die Unmittelbarkeit pädagogisch-menschlicher Kommunikation der Kälte und der Härte des als ›Draußen‹ vorgestellten Lebens abtrennend und schützend gegenübersteht« (ebd.).

Die genealogische Perspektive mit Foucault auf den modernen Seelenbegriff und die ideengeschichtliche Rekonstruktion von Seele als

19 Bei Blankertz wird das Paradox des erzieherisch zu erzeugenden, aber gleichzeitig schon immer vorausgesetzten Subjekts anhand des »Bildungsbegriffs als didaktische Kategorie« durch einen Begriff nicht-deterministischer Bildungsinhalte zu entschärfen versucht: »[...] Die Inhalte dürfen mit ihren Ansprüchen den Educandus nicht determinieren, sondern als bildende Lehre müssen sie so verwandt werden, daß sie zugleich kritische Vernunft entbinden, die sich, potentiell jedenfalls, auch gegen die Inhalte selbst muß richten können« (1974: 41). Woher die »kritische Vernunft« kommen soll, wird allerdings nicht geklärt.

pädagogisches, philosophisches und psychologisches Konstrukt bei Oelkers haben gezeigt, in welcher Weise sich moderne, nicht-repressive Machtbeziehungen in Form pädagogischen Wissens und pädagogischer Praktiken artikulieren, wie sie sich seit dem 18. Jahrhundert entwickelt haben. Die Thematisierung und Problematisierung von Wirkungskontingenz erzieherischer Maßnahmen und die Betonung der selbstreferenziellen Eigenlogik der Subjekte (Autonomie, Freiheit, Wille usw.), wie sie sich in klassischen Bildungsvorstellungen widerspiegelt, deutet auf unterschiedliche Innen/Außen-Grenzziehungen in Bezug auf die Subjektkonzeptionen.<sup>20</sup> Die aktuellen Bezüge zu den aufgezeigten pädagogischen Subjektvorstellungen liegen im Anschluss an die Figur des »flexiblen Subjekts«, das liberalen bzw. neoliberalen Ideen einer allseitigen Verfügbarkeit und umfassenden »Selbst-Verwertung« der Subjekte entspricht (vgl. Kap. 2.1).

20 Vgl. dazu beispielsweise die Quellensammlung von Katharina Rutschky in »Schwarze Pädagogik« (1988), die Zeugnisse enthält, die vom empathischen Verstehen des Kindes bis zum Plädoyer für körperliche Strafen reichen, also eine ganze Palette an erzieherischen »Einflussmöglichkeiten« dokumentiert.