

Vorbemerkung: Riskante Potentiale

Wenn sie einen Mann finden, der sich durch Geistesgegenwart und Kenntnisse auszeichnet, dann sagen sie: »Diesem steht es besser zu, unserem Herrn (Gott) zu dienen.«

Dann packen sie ihn, legen ihm einen Strick um den Hals und hängen ihn an einem Baum auf, wo sie ihn lassen, bis er zerfällt...

Arthur Koestler: Der dreizehnte Stamm

Menschliche¹ Potentiale sind ebenso schwer zu fassen wie zu ignorieren. In ihrem Schwanken zwischen dem, was einfach ist, und dem, was nicht ist, haftet ihnen eine Uneindeutigkeit an, die sich von keiner noch so umsichtigen Beschreibung und Feststellung beseitigen lässt. Wie eine Fotografin, die ein widerspenstiges Kind porträtieren soll und dabei auch noch zweifeln muss, ob es sich überhaupt im Raum befindet – oder gar jemals existiert hat –, arbeitet auch die Erforscherin der Potentiale an einem Objekt, über dessen Beschaffenheit und Konturen wenig Gewissheit besteht. Von dieser Ungewissheit zeugt die Vielfalt der Berichte, welche die Potentiale mal skizzenhaft, mal systematisch-forschend festhalten – und sich zu einem Tableau verschiedenster, aber keineswegs beliebiger Ansichten summieren lassen: Aus dem einen Blickwinkel schimmern die Potentiale wie ein verborgener Schatz, aus dem anderen bleiben sie dunkel wie eine Unterstellung; einmal klingt ihr

¹ Wenn im Folgenden das generische Maskulinum benutzt wird, sind alle Geschlechter gemeint; um dies zu erinnern, erfolgt an einzelnen Stellen der Wechsel ins >generische Femininum-. Die Irritation, die so entsteht, unterbricht und erinnert die Selbstverständlichkeit, mit der sich auch in der Sprache die männliche Perspektive als Teil einer objektiv-neutralen Erzählweise behauptet.

hartnäckiges Schweigen wie der Auftakt zur einer erhofften Antwort, ein an-dermal erscheinen in derselben Stummheit die Zeichen einer Frage, die in unser eigenes Inneres deutet; wo die einen den ruhigen Schlaf möglicher Kräfte bewundern, sorgen sich andere um die plötzlichen Übergänge zwischen dem, was eben noch nicht war und nun unleugbar und auffordernd ist.

Trotz dieser unübersichtlichen Lage wäre es irreführend, die Figur des Potentials als eine Unruhestifterin und Ordnungsverweigerin einzuführen. Ganz im Gegenteil: Überall dort, wo sich eine Situation durch die Bezugnahme auf potentielle Elemente erweitert, lockert der uneindeutige Status dieser Elemente die Konstellation auf und ermöglicht das Zustandekommen einer Ordnung, die sich um das Potentielle herum neu arrangiert. Unsere Einführung in den Geist der Potentiale kann sich daher nicht mit dem Hinweis auf ihre schwer zu fassende Existenzweise begnügen, sondern muss zugleich den Umstand ins Auge fassen, wie diese Uneindeutigkeit nur als konkretes Element in konkreten Situationen wirksam werden kann.

Eine erste Annäherung an ein solches Gefüge von Potentialen und ihren menschlichen Eignern liefert die folgende Szene: In der Pilotfolge der Marvel-Serie *Agents of S.H.I.E.L.D.* (Whedon 2013) sehen die Zuschauer einen aufgebrachten und verzweifelten Mann, dessen Wut sich an der New Yorker *Grand Central Station* entlädt. Offenkundig verfügt dieser Mann namens Mike Petersen über ungeheure Kräfte: Mit bloßen Händen hat er ganze Teile des Bahnhofsgebäudes zerstört und die Passanten in Angst und Schrecken versetzt. Bald umzingeln ihn Mitarbeiterinnen einer Organisation, die auf Leute wie ihn spezialisiert ist – auf Menschen mit übernormalen Fähigkeiten. Im Schutz mehrerer bewaffneter Kolleginnen und Kollegen beginnt der Leiter dieser Organisation, die sich *S.H.I.E.L.D.* nennt, mit dem Umzingelten zu verhandeln – während Mikes Haut, aufgrund der immensen Energie, die in seinem Inneren arbeitet, immer wieder bedrohlich rot aufglüht. Er habe ja versucht ein normales Leben zu führen, doch am Ende habe man ihm alles genommen, sogar seinen eigenen Sohn:

Ihr habt mir meine Frau genommen, meinen Job, mein Haus! [...] Wenn wir hart arbeiten, hieß es, wenn wir uns zusammenreißen, hätten wir ein Zuhause. Es hieß, es würde reichen, wenn man ein Mensch ist.

Weil sich dieses Versprechen nicht erfüllt hatte, griff er zu einer chemischen Manipulation seines Körpers – in ihm zirkuliert nun eine Substanz, die ihn sowohl übermenschlich stark macht, als auch droht ihn zu zerstören. »Der letzte Kerl, der das in sich hatte, ist explodiert«, gibt Phil Coulson, der

S.H.I.E.L.D.-Leiter, zu bedenken und versucht den Randalierenden zur Kooperation zu bewegen. Gleichzeitig zeigt die Kamera Mike im Fadenkreuz der ihn anvisierenden Waffen und gibt ihn als Quelle einer doppelten Gefahr zu erkennen: Entweder wird er als lebende Bombe explodieren und die ihn umringenden Zuschauer mit in den Tod nehmen oder Coulson seine Mitarbeiter schalten ihn mit einem gezielten Schuss aus ihren futuristischen Betäubungsgewehren aus – und ermöglichen es so, ihm zu helfen.

In dieser dramatisch zugespitzten Situation kommt es zu einem knappen Dialog zwischen Peterson, der tickende Bombe, und Coulson, dem besonnenen Experten. Aufgereggt verweist Mike auf das Dilemma, das den Rahmen der gesamten *X-Men*-Erzählung strukturiert: auf die Existenz mutierter Menschen, deren übernatürliche Fähigkeiten die übrigen Normalen in den Schatten stellen:

Aber es gibt etwas Besseres als Menschen; es gibt Götter. Und der Rest von uns? Was sind wir? Sie sind Riesen – die uns niedertrampeln.

Diese Differenz zwischen den außerordentlichen *X-Men* und den gewöhnlichen Durchschnittsmenschen nimmt Coulson auf und kommt zu einem abschließenden Appell an den verzweifelten Mann und die Zuschauer:

Die, die echt sind, sind nicht Helden, weil sie etwas haben, das uns fehlt, sondern wegen dem, was sie draus machen. Sie haben Recht, Mike, wichtig ist, wer Sie sind.

Kurz darauf beruhigt sich Mike und kann von einem Schuss aus dem Betäubungsgewehr rettend zu Boden gebracht werden. In der Art eines Abspanns wird den Zuschauern die erfolgreiche Arbeit der *Agents* präsentiert: Im weichen Gegenlicht der untergehenden Sonne legt Mike den Arm um seinen wieder gewonnenen Sohn und geht auf ein schlichtes Haus im Grünen zu. Das Versprechen, an dem er fast verzweifelt war, ist dank der *S.H.I.E.L.D.*-Mitarbeiter in Erfüllung gegangen: »Wenn wir hart arbeiten, hieß es, wenn wir uns zusammenreißen, hätten wir ein Zuhause. Es hieß, es würde reichen, wenn man ein Mensch ist.«

Das Jahr 1963, in dem die *X-Men* ihren ersten Comic-Auftritt feiern, liegt außerhalb des Untersuchungszeitraums des vorliegenden Buches, das sich auf einige Jahrzehnte um 1900 herum konzentriert. Aus Sicht des Untersuchungszeitraums ist dieses Jahr Teil einer Zukunft, die noch nicht eingetreten ist. Unsere Fokussierung auf das Vergangene hat jedoch mit der Vermutung zu tun, dass diese Vergangenheit in derselben Weise noch nicht vergangen ist,

wie die Zukunft der *X-Men* bereits begonnen hatte, als Pädagogen und Psychologen zu Beginn des 20. Jahrhunderts die Anlagen, Begabungen und Potentiale ihrer Schüler und Probanden beforschten.² Die kleine Science-Fiction-Szene, in der Mr. Petersen die Hilfe von *S.H.I.E.L.D* empfängt, verweist nicht nur auf die »gegenwärtige Zukunft« (vgl. Esposito 2007, 50-69) der Serienbeschreiber des Jahres 2013, sondern involviert eine ganze Reihe von Elementen, die über eine je eigene Vergangenheit verfügen. Im Folgenden werden die Schichten dieser Vergangenheiten mit Hilfe fokussierter Sondierungen erkundet. Sowohl das Terrain dieser Sondierungen ist beschränkt – es hält sich überwiegend an die Geschichte des pädagogischen Denkens und dessen Ränder –, als auch die Anzahl und die Orte der Untersuchungsstellen. Dabei bedeutet »untersuchen« etwas anderes als die Suche nach etwas, das man kennt oder zu kennen glaubt und dessen (Wieder-)Finden das erfolgreiche Ende dieser Suche bildet. So präsentieren die folgenden Seiten weniger die Summe erfolgreich zusammengetragener und präparierter Fundstücke, sondern dokumentieren eine Untersuchung, die der Beschaffenheit, den Bedingungen und den Konsequenzen der so unscharfen wie gewöhnlichen Vorstellung von den *menschlichen Potentialen* gilt – jener Vorstellung, die ihren Ausdruck in Formulierungen und Bekenntnissen wie dem eben gehörten findet, dass es *darauf ankommt, was man daraus macht*.

Woraus aber soll man etwas machen? Aus seinem Leben? Seiner Zeit? Seinen Träumen? Seinen Gaben? – Gerade weil die Antwort hierauf weitgehend vage bleiben wird, liegt es nahe, zunächst auf das Verhältnis zu blicken, das in der Formel vom »daraus machen« eröffnet wird: auf das Verhältnis von »haben«, »sein« und »machen«. Bereits hier deutet sich die so einfache wie leere Evidenz, dass es *darauf ankommt, was man daraus macht*, als Teil einer Ordnung an, die zwar fortwährend die Vielfalt und Besonderheit der Individuen bestärkt, diese Vielfalt der individuellen Eigenschaften jedoch als natürliche- neutrale Grundlage bemüht, deren echter Wert erst in ihrer Verwertung und Realisierung zum Tragen kommt. Während wir den Spuren dieses individuellen Besitzes, sowie den daran geknüpften Fragen, Appellen und Gewissheiten

2 Manchmal reicht die Phantasie der Pädagogen dorthin, wo die *X-Men* der 1960er anknüpfen – wie in den Ausführungen van der Straatens, der sich im Jahr 1910 »Schule und Unterricht in 100 Jahren« vorstellt und verkündet, daß »gar kein Zweifel« bestehe, dass unsere Augen sich derzeit rasch entwickeln und »über kurz oder lang auch die X- und die anderen Strahlen für uns sichtbar sein werden, und es uns gegeben sein wird, mit unseren Blicken auch die Materie zu durchdringen.« (van der Straaten 1910, 164)

folgen, zeichnen sich die Konturen des *menschlichen Potentials* ab. »Anlage«, »Begabung« und »Talent« begegnen uns als die häufigsten Namen dieser Figur (vgl. Heid; Fink 2004), in deren Umfeld sich eine Variante des pädagogischen Denkens etabliert, welche ihre Rechtfertigung und Zielsetzung um die Erkenntnis und Entfaltung eben dieser Potentiale herum arrangiert – um »die ungehemmte Entfaltung aller jungen Menschenkräfte« (Ballerstaedt 1917, 193).

Die Sorge um die Potentiale aus der Perspektive der Pädagogik zu rekonstruieren, hat einen einfachen Vorzug. Zwischen ihrem Anspruch, eine um Objektivität und Evidenz bemühte Wissenschaft zu sein, und ihrer praktischen Verpflichtung gegenüber gesellschaftlichen Zielsetzungen und Problemlagen umspielt die Pädagogik jene Lücke zwischen *Sein* und *Sollen*, auf deren Trennung sich andere Disziplinen weitaus unproblematischer berufen können – und bildet aufgrund dieser doppelten Fundierung ein exemplarisches Terrain, um den heimlichen Grenzverkehr zwischen dem Reich dessen, was fraglos ist, und dem, was als Weg und Ziel in Frage steht, zu untersuchen. So regt gerade der epistemisch unsaubere Zuschnitt des pädagogischen Feldes zu verschiedenen Versuchen seiner »Reinigung« (vgl. Latour 1998, 18-21) an: In der Indienstnahme der »exakten« Psychologie soll die unsichere Menschenkenntnis der Pädagogen auf den festen Boden der Laborerkenntnis zurückgebunden werden (vgl. Münsterberg 1909b; Stern 1919); im Verweis auf den volkswirtschaftlichen Rahmen der institutionalisierten Bildung soll das fragwürdige »Wozu« der Bildung eine Antwort im handfesten Geschäft des Wirtschaftslebens finden (vgl. Litt 1918; Kerschensteiner 1906); in der Anknüpfung an die philosophische Erkenntnistheorie und Ethik soll sich die Bildung als praktisches Werk der Ideale von ihrer Einengung auf ein gesellschaftliches Teilsystem befreien (vgl. Cohn 1926). Vor diesem Hintergrund verdeutlicht sich die Funktion der Potentialitätsfigur als *Mittlerin*. Weil die Rede von Potentialen auf etwas verweist, das da ist, und an dieses Dasein die Frage nach den Mitteln und Zielen seiner Realisierung knüpft, bildet sie eine Brücke zwischen den Reichen des Seins und des Sollens – deren konkrete Ausgestaltung zwar offen bleibt, deren bündigste Formel jedoch lautet: *Wo das Potential ist, soll seine Realisierung sein*.

Der entscheidende Zug am Potential ist zunächst seine Latenz – die Vorstellung, dass etwas *da* ist, das zugleich in besonderer Weise *nicht da* ist, weil es auf etwas verweist, das sich erst noch zeigen oder entwickeln wird. An diese Form der »bestimmten Unbestimmtheit« knüpfen sich im pädagogischen Denken eine ganze Reihe von Elementen an, manche eng, manche in eher loser Kopplung. Aus diesem Grund ist Mr. Peterson eine so beliebige

ge wie anschauliche Figur im Kabinett der Potentialitäten. Eindrücklich zeigt sein Körper den typischen Ort, an dem die Experten die Potentiale erkunden – an den Schnittstellen und Übergängen, wo zwischen der Oberfläche des Aktuellen und der Tiefenschicht des Möglichen sich abzeichnet, was *sein könnte*, wie das rote Glühen, das über Mr. Petersons Haut wandert und anzeigen, dass etwas schlummert – dass da etwas ist und zugleich noch nicht ist. Als Inbild komprimierter Energie markiert dieses Glühen das konstitutive Schwanken, in dem die Sorge um die Potentiale zwischen Gefahrenabwehr und Ressourcenmanagement pendelt. Wo Potentiale sind, muss die Regulierung ihrer ›ursprünglichen Kraft‹ nicht nur verhindern, dass »die absichtsvolle Anlage [...] erstickt« (Münch 1840, 115), sondern auch die gefährliche Eigen-dynamik ihrer ›regellosen‹ Entfesselung im Zaum halten: »Denn jede Kraft ist ursprünglich in ihrer regellosen Entwicklung roh und einseitig erstarkt, keinem Gesetz unterthan, jede Schranke zerbricht« (ebd.). Gleichzeitig birgt das »Nichtverwertenkönnen der angeborenen Gaben« in den Augen vieler Pädagogiken nicht nur »Leid und Unglück« (Stern 1916, 282) für den Einzelnen und die Gemeinschaft, sondern öffnet als Verwertungsversprechen dieser Gaben-Ressource den Ausblick auf säkularisierte Heilsphantasien – wie etwa in Paul de Lagardes nationaler Wunschformel, an welche die Zeitschrift »Pädagogische Reform« zu Beginn des 1. Weltkriegs ihre Leserinnen erinnert: »Möge Deutschland nie seine Größe und sein Glück auf anderen Grundlagen aufbauen wollen, als auf der Gesamtheit aller seiner zur vollsten Ausbildung der in jedes einzelne von ihnen gelegten Anlagen und Kräfte erzogenen Kinder.« (O.A. 1915a, 233) Die Trope *jedes einzelne Kind* affirmsiert nicht nur einen individualisierenden Blick auf die Gemeinschaft, sondern unterstreicht zugleich die Existenz der großen und kleinen Unterschiede, welche diese Einzelnen im Hinblick auf ihre Potentiale voneinander scheiden. Während man diese Thematik zur Zeit der Weimarer Republik gerne mit dem Hinweis auf die »weltenweite Spanne« unterstreicht, die »zwischen dem Genie eines Goethe und der geistigen Verfassung eines landläufigen Hilfsschülers« (Hartnacke 1932, 85) bestehe, bezieht sich die Rede Petersons auf ähnlich säkulare ›Götter‹, deren gesteigerte Fähigkeiten den gesamten Rest der Durchschnittlichen als Mitglieder einer anderen Gattung erscheinen lassen.³

3 Wie zahlreiche der ersten Massenerhebungen zur Verteilung und Streuung der menschlichen Fähigkeiten im Umkreis des Militärs (und vor allem seiner Rekruten) durchgeführt wurden (vgl. Yoakum/Yerkes 1920; Rothe 2013), so wird auch Mr. Couldrons *S.H.I.E.L.D* als eine Spezialeinheit des US-Militärs vorgestellt – eine paramilitäri-

Die normalistische Logik von Durchschnitt und Abweichung führt nicht nur zu scheinbar leeren Differenzformeln wie »Mensch ist nicht gleich Mensch« (Hartnacke 1932, 18), sondern wird zur Grundlage neuer Auseinandersetzungen um das Menschliche selbst. Mr. Petersons Anklage, es würde »nicht mehr reichen, ein Mensch zu sein« deutet auf eine markante Veränderung dessen hin, was für die Anerkennung des Menschlichen reicht. Der damit zusammenhängende Optimierungsdruck, der ihn zum gefährlichen Gift greifen ließ, beruht auf einer grundlegenden Kontamination von Sein und Sollen, die vom *S.H.I.E.L.D.*-Leiter im Gespräch mit Mike Peterson zwar aufgegriffen und rhetorisch beschwichtigt, am Ende jedoch klar affiniert wird. Was in den Individuen als ihr Potential ruht, existiert nicht einfach im Modus des Seins, sondern *insistiert* als Material eines umfassenden Sollens der Realisierung: »Die, die echt sind, sind nicht Helden, weil sie etwas haben, das uns fehlt, sondern wegen dem, was sie draus machen.«

Solche – und eine Vielzahl ähnlicher – Formeln geben der vorliegenden Arbeit ihren gegenwärtsgeschichtlichen Anlass. Wie verändert sich die pädagogische Konstellation, wenn ihre Orientierung weniger durch übergeordnete Ideale als durch vorgeordnete Potentiale erfolgt? Woher kommt diese scheinbar so plausible Gleichsetzung von Haben und Sollen in Bezug auf das, was den Menschen als ihr innerstes Potential zuerkannt wird? Auf welche Weise trägt die Geschichte der pädagogischen Reflexion und Praxis zum Konsens darüber bei, dass »*wer nicht mehr besser sein will, auch aufhört gut zu sein*« – weil sie oder er damit jenes Potential verraten, das als Rest des Unrealisierten den Kern ihrer »Echtheit« bilden? Was bedeutet es, dass der Hinweis auf das, was einem *fehlt*, darin eine »pädagogische« Antwort gefunden zu haben scheint, dass man ihn stets mit dem Gegen-Hinweis auf

sche Eingriffsgruppe, die sich um gefährliche Ausreißer an den Grenzen des menschlichen Potentialitätsspektrums kümmert. Als der Harvard-Psychologe Robert Yerkes während des 1. Weltkriegs 1,75 Millionen Rekruten mit Hilfe des »Army Mental Tests« (Yoakum; Yerkes 1920) vermessen darf, kommt er zu einer ähnlich niederschmetterten Erkenntnis wie Mr. Peterson. Seine Daten scheinen zu belegen, dass der durchschnittliche amerikanische Rekrut knapp unterhalb des »geistigen Alters« eines 13-Jährigen liegt. »Wir scheinen in einer Zwickmühle zu sein: entweder ist die Hälfte der Bevölkerung schwachsinnig oder der Geisteszustand eines Zwölfjährigen fällt eigentlich nicht unter Schwachsinnigkeit« (Yerkes 1919, 352, zit.n. Gould 1999, 245) – Es braucht keine Götter, um den Menschen die Hinfälligkeit ihrer Gattung zu demonstrieren; es genügen die Mittel der Statistik und ihrer Interpretation.

das beantworten kann, was einer *hat* – in Komplizenschaft mit dem wohlwollenden Hinweis, es komme darauf an, »*was Sie draus machen*«. In diesem Sinne versammeln die folgenden Seiten Bausteine einer möglichen Antwort – im Bewusstsein, dass die historische Rekonstruktion eines Problems nicht heißen kann, eine Antwort zu präsentieren, sondern Begriffe zu erarbeiten, um dessen heterogene Bedingungen und ihre Konstellation zu erfassen; um »*Reflexionen*« zu entwerfen, »*welche die jeweilige Rahmung der pädagogisch-erziehungswissenschaftlichen Begriffsbildung problematisieren*« (Ricken 2010, 22)

Als Übergang zu den fünf Perspektivierungen (Kap. 1-5) gibt der folgende Abschnitt einen orientierenden Überblick »vom Ende her« und fasst fünf Elemente zusammen, deren Gefüge die Konturen des *Geistes der Potentiale* andeutet. Als abschließendes Nachspiel geht das Kapitel »Zukunftsmodelle aus Harvard« erneut über den eigentlichen Untersuchungszeitraum hinaus und öffnet mit Hilfe eines historischen Schlaglichts die Perspektive auf die Transformation der Potentialitätsfigur in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Die letzten Seiten folgen dem Gesetz der Symmetrie und kehren zum Film zurück – und setzen die Komplizenschaft von Kompetenz und Katastrophe als Schlusspunkt der Darstellung.