

Vorgreifendes Resümee: Der Geist der Potentiale und seine Elemente

Das Neue ist nicht in dem, was gesagt wird, sondern im Ereignis seiner Wiederkehr.

Michel Foucault: Die Ordnung des Diskurses

In gewisser Weise darf man nicht immer in der Schule bleiben. Allein die Erfindung ist seriös.

Michel Serres: Aufklärungen

Wer sich einem Problem auf dem Weg seiner Vergangenheit nähert, unterliegt leicht der Versuchung der Anfänge. Es handelt sich dabei um eine Versuchung, der nicht nur diejenigen unterliegen, die ihr Thema nach dem Modell des ›*Es war einmal...*‹ entfalten und von der Geschichte auf dem sicheren Schoß der Gegenwart erzählen, sondern auch diejenigen heimsucht, welche solchen Modellen des Ursprungs misstrauen und stattdessen den Verwerfungen der Sedimente und Schichten nachgehen. Im einen Fall lässt sich die Untersuchung übersichtlich entlang fester Wegmarken strukturieren, an denen etwas zum ersten Mal erscheint oder sich etabliert – und sich so beim Namen nennen und in eine folgerichtige Geschichte sortieren lässt. Im anderen Fall neigt die Untersuchung der feinen Schichten zur mikroskopischen Auflösung, um die Ordnung der Namen in unpersönliche Konstellationen und die Fakten in Faktoren aufzulösen, und folgt einer Vorgehensweise, die droht, die Richtigkeit ihrer Methode mit dem Auffinden der immer-gleichen Grundelemente zu verwechseln – deren Schwundstufe in der Alltagsweisheit wiederzufinden ist, etwas habe es in der einen oder anderen Form immer schon gegeben.

In beiden Fällen liegt die Versuchung darin, dass sie demjenigen, der sich der Vergangenheit zuwendet, ein *Alibi* verschafft – ein ›Anderswo‹ mit doppelter Funktion: Als Alibi sichert es den Erzählern des Gewesenen die objektive Unschuld der Distanz, ermöglicht jedoch gerade aus dieser Distanz heraus eine Art der Rechenschaft zu entfalten, deren Lektüre suggeriert, *dabei (gewesen) zu sein*. Dieser Modus der distanzierten Unmittelbarkeit bzw. der abwesenden Anwesenheit geht von einem Anfang aus, der niemals *hier* ist, sondern auf ein anfängliches Dort verweist, dessen grundlegendes Merkmal darin besteht, dass derjenige, der davon berichtet, dort nicht ist. In diesem Sinne führt die Versuchung der Anfänge zu einem Sprechen, das sich entweder dorthin wendet, wo der Sprecher kraft seines Alibis niemals gewesen ist, oder dorthin, wo zwar der Sprecher anhebt, wo jedoch kein wirkliches Anfangen mehr möglich ist, weil es hier nach dem Anfang nur ein ›Weiter so‹ gibt, das der Anfang vor sich her treibt.

Auch die folgenden Kapitel sind keineswegs frei vom Schwanken zwischen der gelehrten Einsicht in die Tatsache, dass die Dinge auf einer Vorgeschichte ruhen, die ihnen den Glanz des Neuen und Nie-da-Gewesenen raubt, und dem komplementären Augenmerk auf jene Momente der Verschiebung, die das Gefüge der Gegenwart verändern und neue Konstellationen zwischen dem eröffnen, was nicht mehr und dem, was noch nicht ist. Dabei steht dieses Schwanken weniger für ein Unvermögen, sich auf eine der Seiten zu schlagen, sondern für den Versuch, ein Drittes zu erproben. Jenseits der Optionen, entweder die Gegenwart zu tilgen, um von der reinen Vergangenheit der Anfänge zu erzählen, oder dem hoheitlichen Blick zu vertrauen, der vom Ende als beschlossener Tatsache ausgeht, um sich von dort seiner unvermeidlichen Vorgeschichte zuzuwenden, folgt die Genealogie der Überzeugung, dass es keinen anderen Ort des Anfangs gibt als die Mitte. Dies bedeutet zweierlei. Zum einen heißt es, dass unser Schreiben in eben jener Mitte beginnt und endet, von der Gille Deleuze als Ort seiner Arbeit berichtet:

Wie lässt sich anders schreiben als darüber, worüber man nicht oder nur ungenügend Bescheid weiß? [...] Man schreibt nur auf dem vordersten Posten seines eigenen Wissens, auf jener äußersten Spitze, die unser Wissen von unserem Nichtwissen trennt *und das eine ins andere übergehen lässt*. Nur auf diese Weise wird man zum Schreiben getrieben. (Deleuze 2007, 13f.)¹

1 Ganz ähnlich formuliert Donna Haraway ihre Arbeitsweise: »Die Gewohnheit, schrittweise und systematisch in Wissenspraktiken einzuführen, ist äußerst schlecht und irreführend. Wir sind immer mittendrin. Diese Tatsache sollten wir schätzen und als et-

Zum anderen betrifft diese Mitte das Verhältnis der Arbeit zu ihrem Gegenstand. Wenn wir uns der Idee der *menschlichen Potentiale* widmen, so nur deshalb, weil wir selbst lebendige Träger dieser Idee sind und sie zugleich Teil unserer selbst ist – weil wir mitten in der Reichweite dieser Idee leben. Diese nicht zu hintergehende Komplizenschaft mit unserem Gegenstand bedeutet, dass wir den Weg der genealogischen Auseinandersetzung nicht in erster Linie gehen, um uns dem Gegenstand zu *nähern*, sondern ihn in mindestens demselben Maße benötigen, um uns aus der Mitte unserer Verstrickung zu *lösen* und ihre verschiedenen Fäden in Augenschein nehmen zu können. Zwar mag die »Welt [...] kein Komplize unserer Erkenntnis« (Foucault 1991, 34) sein, je enger uns jedoch die Komplizenschaft mit den Regeln ihrer Erkenntnis bindet, desto mehr ist diese Erkenntnis jene Falle, in welche die Welt geht, um lediglich der Fall zu sein (vgl. Law 2004, 2-8).

Dies hat zugleich Konsequenzen für die Auswahl und den Status der Texte, die das Material dieser Arbeit bilden – Texte aus pädagogischen Enzyklopädiën, Monographien, Zeitungen und Zeitschriften, welche in unterschiedlichen Konstellation das Thema der Potentiale, ihrer Erkenntnis und Förderung umspielen. Anders als die Begriffe ›Anlage‹, ›Begabung‹ und ›Talent‹ entstammt der Terminus des ›Potentials‹ nicht unmittelbar dem Quellenvokabular, sondern fungiert als analytischer Oberbegriff, der scheinbar Disparates zusammenfasst und im Hinblick auf die Fragestellung arrangiert. Gleichzeitig dient das analytische Arrangement des Materials weniger dazu, ein und denselben Gegenstand – die Potentiale – aus möglichst vielen Blickwinkeln zu beobachten, um so ein möglichst vollständiges Bild von diesem zu gewinnen. Vielmehr gilt auch hier die grundlegende Einsicht Erwin Schrödingers, dass jede noch so große Summe von Beobachtungen nicht zur endgültigen *Feststellung* des Gegenstandes führt, da »die Beobachtungen einander gegenseitig stören« (Schrödinger 1997 [1930], 26). Sein Plädoyer dafür, das wissenschaftliche Erkenntnisinteresse nicht im Hinblick auf »ein unabhängig vom Beobachter existierendes Objekt« zu denken, sondern sowohl das Beobachten als auch die daraus abgeleiteten Ergebnisse als Aussagen über »die Relation Subjekt:Objekt« (ebd.) zu begreifen, verlagert die Aufmerksamkeit vom Gegenstand zum Gefüge. In unserem Fall bedeutet das weniger, dass die dis-

was nutzen, das uns neue Möglichkeiten eröffnet, statt zu versuchen, die Dinge streng zu reglementieren. [...] Das heißt nicht, daß man oberflächlich arbeiten soll. Es bedeutet, daß man diese Differenzen [zwischen Disziplinen und Methoden, FH] nicht mystifizieren soll.« (Haraway 1995, 103)

kursive Annäherung an das Motiv der Potentiale ihren Gegenstand im Prozess dieser Annäherung verliert, es bedeutet vielmehr, dass gerade die wechselseitige ›Störung‹ und Überlagerung der verschiedenen Perspektiven den vermeintlich festen Gegenstand als *weichen*, allein relational zu denkenden Knotenpunkt zu erkennen geben (vgl. Barad 2012, 15-22); als »imaginären Bezugspunkt« einer »symbolischen Ordnung« (Schäfer 2005, 202), die über die disziplinären Grenzen der Pädagogik hinausgeht.

Diese Relationalität betrifft zwei Ebenen. In *allgemeiner* Hinsicht markiert sie die Tatsache, dass (auch) diskursive Elemente allein in Verhältnissen existieren; dass daher die Gestalt eines solchen Elements nicht als Summe von Attributen zu denken ist, die um »seinen inneren und verborgenen Kern« (Foucault 1991, 35) herum geordnet sind, sondern als eine Form, die allein in ihren Verflechtungen und »äußeren Möglichkeitsbedingungen« (ebd.) besteht, als Produkt »soziotechnischer Assemblagen« (Illouz 2018, 37). Diese differenztheoretische Grundannahme hat zur Folge, dass das Bild des Knoten- oder »Kreuzungspunkt[es]« zugleich »Figur einer sich entziehenden Grundlage« (Schäfer 2011, 92) ist. Darüber hinaus konkretisiert sich Relationalität als *spezifisches* Merkmal der pädagogischen Rede über Anlagen, Begabungen und Talente. Auch wenn die Rhetorik der Potentiale nicht ohne verdinglichende Figurationen auskommt, die auf innere ›Schätze‹, ›Ressourcen‹ oder ›geistiges Kapital‹ verweisen, so bezieht sich der diskursive Einsatz dieser Figuren auf die *Verhältnisse*, die um diese Figuren herum neu verhandelt und verschoben werden. In diesem Sinne kommen wir dem Motiv der Potentiale nicht näher, indem wir die Summe der ihm eignenden Attribute zusammentragen, sondern indem wir die teilweise widersprüchlichen Verknüpfungen nachzeichnen, welche sich um sein weiches Zentrum herum organisieren, indem wir »großzügig Fasern aus verklumpten und dichten Ereignissen und Praktiken heraus[zupfen].« (Haraway 2018, 11) Zugespitzt und vorausgreifend formuliert: Die diskursive Funktion des pädagogischen Potentialitätsmotivs besteht geradezu im Hin- und Herschalten zwischen *res* und *relatio* – zwischen *Gegenstand* und *Verhältnis*, zwischen dem *Besitz* einer inneren Sache und der *Beziehung*, die um die Tatsache dieses latenten Besitzes herum zu entwickeln ist (vgl. den Abschnitt ›Subjektivierung der Potentiale: Das biopolitische Sandwich‹). In der Grundfigur des pädagogischen Dreiecks gehört das Potentialitätsmotiv daher zur Ordnung des ›Dritten‹ – zu jenem Pol, der die Relation von Lehrer und Lernendem, Erzieher und Zögling vermittelt und als Lehr- und Lernsituation organisiert. Anders als der äußerliche ›Lerngegenstand‹, dessen Vermittlung die pädagogischen Akteure aufeinander hin ordnet, die-

nen die innerlichen Potentiale als Gelenkstelle eines doppelten Verhältnisses: Nicht nur der Lehrende soll seine Beziehung zum Lernenden als Realisierungsarbeit des Potentials verstehen, auch in seiner Beziehung zu *sich* erfährt sich der Lernende so als ein Subjekt, das »sein Mass in sich selbst trägt« (Key 1905, 121) und sich an diesem inneren Maßstab des Möglichen orientieren soll.

Daher verlangt die Rekonstruktion des Potentialitätsmotivs als Knotenpunkt nach einem etwas großflächigerem Untersuchungsgebiet, auf dem nicht nur pädagogische Auseinandersetzungen um angemessenes Unterrichten und seine theoretische Fundierung zur Kenntnis genommen werden, sondern auch psychologische Techniken wissenschaftlicher Menschenerkenntnis oder gesellschaftliche Fragen um den nationalen Umgang mit den häufig beschworenen »Begabungsreserven«. Dabei findet in einem Untersuchungszeitraum, dessen Schwerpunkt sich vom ausgehenden 19. Jahrhundert bis zum Ende der Weimarer Republik erstreckt, jede Lektüre nur auf dem unüberschaubaren Rücken des Ungelesenen statt – und jede Rechenschaft dieser Lektüre beschränkt sich wiederum auf das Wenige dessen, wovon zu sprechen sein wird. Daher würde jede Zählung, welche dieses Wissen ins Verhältnis zum Nichtgewussten und Übersehenen setzt, im Nachweis der Marginalität dieses Wissens resultieren. Was unsere Lektüre von ihrer quantitativen Randständigkeit löst, ist der Versuch, sie in ihrem exemplarischen Charakter zu entfalten und ihre Elemente so anzuordnen, dass sich die »kulturelle« Kohärenz des Potentialitätsdenkens zu erkennen gibt:

»Kultur lässt sich nicht in Wahrscheinlichkeitsrechnungen fassen. Kultur zu verstehen heißt, [...] die gesellschaftliche Signifikanz des statistisch Insignifikanten sowie das unscheinbare Netz der Bedeutungen, auf das die Menschen zurückgreifen, um sozialen Situationen Sinn zuzuschreiben, zu verstehen« (Illouz 2003, 21).

In diesem Sinne stellen die untersuchten Inhalte keine Bruchstücke dar, die im Schatten eines imaginären Ganzen stehen, sondern Elemente, die exemplarisch zeigen, wie sich das Ganze eines diskursiven Gegenstandes formiert – »mit dem Ziel, etwas sichtbar zu machen, das mehr ist als nur eine Facette und dennoch nicht die ganze Geschichte« (Feustel 2015, 8). Als diskursive Elemente fügen sie sich nicht zusammen wie die Puzzleteile zu einem Bild, sondern markieren unterschiedliche Prozeduren der Begrenzung, des Ausschlusses und der Verwerfung, welche »die Gefahren des Diskurses [...] bändigen« (Foucault 1991, 11) und durch die hindurch sich die Kohärenz eines Gegenstandes erst etablieren kann (vgl. Sarasin 2014, 10-60). Auch

wenn das methodische Vorgehen in diesem Sinne diskursanalytisch ist, steht weniger die Rekonstruktion der epistemischen Grenzen des Sagbaren im Vordergrund, sondern die Herausarbeitung von Elementen einer pädagogisch strukturierten »Menschenregierungskunst« (vgl. Bröckling 2017, 7-14). Während sich der Diskurs um die *menschlichen Potentiale* sowohl in den Texten als auch in der Phantasie seiner Adressaten zu bildlichen Verkörperungen dieses Potentials verdichtet – etwa zur Vorstellung eines inneren Schatzes oder schlummernder Kräfte –, besteht unsere Aufgabe weniger in einer minutiösen Bildbeschreibung, sondern darin, jene nicht-bildlichen Elemente zu rekonstruieren, deren Netz das Verständnis und den Gebrauch dieser Bilder reguliert.

Aus diesem Grund stehen die ausgewählten Themen, Texte und Autoren nicht richtungs- und zusammenhanglos im Raum der Untersuchung, sondern sind als exemplarische bewusst zugespitzt, um eine ihnen innewohnende Richtung kenntlich zu machen.² Diese Richtung des Exemplarischen lässt sich wiederum als doppelte verstehen, im Hinblick auf unterschiedliche Zeitlichkeiten. Auf der einen Seite stehen sie exemplarisch für eine Vielzahl an verwandten Elementen, die im selben Zeitraum zwar vorhanden sind, jedoch nicht unmittelbar auf der Textoberfläche der Untersuchung auftauchen. Die zweite Dimension des Exemplarischen hat mit dem Ort unserer Arbeit zu tun, mit der Vermutung, dass wir nicht anders können als in der Mitte unseres Gegenstandes zu beginnen und fortzuschreiten – dass, wenn wir unsere Stimme erheben, diese »immer schon eingebunden [ist] in die Vielfalt menschlicher Stimmen, ohne von diesen bereits gesprochen zu sein.« (Ricken 1999, 12) Aus diesem Grund betrifft »exemplarisch« in diesem zweiten Sinne weniger die Erklärung des Vergangenen, sondern eine Form gegenwärtiger »Selbsterklärung« (vgl. Ricken 1999, 11f.), weniger die Zeit der Texte, sondern die unsere: Zahlreiche Begriffe, Argumente oder Phantasien im Material der

2 Einige Formulierungen des Materials werden dabei als markante Zuspitzungen mehr als einmal zitiert werden. Diese Wiederkehr hat einen doppelten Grund. Zum einen sind die meisten Kapitel zunächst als eigenständige Texte entstanden, die aus unterschiedlichen Blickwinkeln heraus den Geist der Potentiale befragen – und damit unabhängig voneinander auf diese markanten Zitate rekurrieren. Zum anderen dienen diese Formulierungen als diskursive Leitmotive, die das disparate Material zusammenhalten und im Wechsel der Perspektiven die Hauptlinien der Argumentation markieren. In pragmatischer Hinsicht hat diese Wiederholung den Vorzug, dass die Kapitel auch separat voneinander gelesen werden können ohne dabei in beliebige Bruchstücke eines Ganzen zu zerfallen.

Texte sprechen uns auf eine Weise als Komplizen an, welche deutlich macht, dass sie nicht schlichtweg vergangen und erledigt sind – dass sie exemplarischen Charakter für unser eigenes Denken besitzen und ihnen nach wie vor die Macht eignet, es zu formen.³ Dies äußert sich entweder in der fraglosen Evidenz, mit der einige tradierte Figuren uns bis heute begleiten, oder in der ebenso spontanen Abwehr gegen jene ›abgehängten‹ Figuren, die dem heutigen Leser als überwunden und irrational erscheinen.

Die vorliegenden Kapitel machen dabei nicht den Versuch zu zeigen, wie die Übertragung solcher Elemente bis in die Gegenwart zu rekonstruieren wäre, sondern untersuchen das Netz, in welches sie eingebunden sind und ohne welches sie weder Gültigkeit noch Wirkung entfalten könnten.⁴ Bevor in den jeweiligen Kapiteln *Der Geist der Potentiale*, der das pädagogische Denken durchzieht, in unterschiedlichen Zugängen und Ausschnitten sondiert wird, skizzieren die folgenden Abschnitte fünf seiner tragenden Elemente, die sich im Sinne eines vorausgreifenden Resümees verstehen:

Pädagogische Technologien: *Die Prüfung der Potentiale* resümiert den Zusammenhang von Potentialitätsdenken und der Entstehung pädagogisch-psychologischer Prüfungstechniken.

-
- 3 Insofern ließe sich diese synchrone und diachrone ›Exemplarität‹ mit dem Foucaultschen Paar ›Archäologie‹ und ›Genealogie‹ verbinden. Während sich die etwas aus der wissenschaftlichen Mode gekommene ›Archäologie‹ auf »die Analyse von historisch kontingenten Diskursen als geregelte Aussagensysteme« (Bührmann; Schneider 2008, 19) konzentriert und die Durchdringung von Textelementen in der Tiefenschicht des Vergangenen studiert, steht der Begriff der ›Genealogie‹ für eine Perspektive, welche die Verbindung von Aussagesystemen und Machtpraktiken bzw. Machteffekten untersucht. In diesem Sinne versteht sich die Frage nach dem exemplarischen Charakter vergangener Diskurse für unser heutiges Verständnis als ›genealogische‹ – als Frage nach der Geschichtlichkeit unser Rede-, Denk- und Handlungsweisen sowie den Spuren der ›Machteffekte der Wahrheit‹ und der ›Wahrheitseffekte der Macht‹ in ihrer Struktur.
 - 4 Im Sinne einer methodologischen Einordnung findet dieser Versuch auf dem Feld der ›erziehungswissenschaftlichen Diskursanalyse‹ statt – insofern diese »als Diskurs die Produktivität von Prozessen der Wissensformierung in einem erziehungswissenschaftlich relevanten Gegenstandsbereich [untersucht], und zwar (a) in Bezug auf die Frage, was in diesen Prozessen wie konstruiert wird und (b) in Bezug auf die Frage, wie diesen Wissenskonstruktionen Geltung verliehen wird.« (Fegter u.a. 2015, 15)

Subjektivierung der Potentiale: *Das biopolitische Sandwich* schlägt eine ›Topologie der Potentiale‹ vor, welche die subjektivierenden Effekte der Potentialitätsfigur und ihrer Technologien skizziert.

Ökonomische Motive umreißt den Zusammenhang von Potentialitätsdenken und ökonomisch-unternehmerischen Motiven.

Pädagogische Strategien: *Beraten und Spielen* stellt zwei exemplarische Strategien vor, welche sich um die ›freie‹ und ›selbsttätige‹ Entfaltung der Potentiale bemühen.

Gleichheitsmotive und Vergleichslogiken analysiert das pädagogisch-politische Dilemma, das sich zwischen der pädagogischen Emphase der Individualitäten und den Techniken ihrer vergleichenden Erfassung andeutet.

Als ›vorausgreifendes Resümee‹ dienen diese Abschnitte sowohl zur Verdichtung als auch zur Orientierung. Im Vergleich zu den sondierenden Einzeluntersuchungen der Folgekapitel gehen sie einen Schritt zurück und arrangieren ausgewählte Ergebnisse so, dass sich eine Karte des Untersuchungsgebietes abzeichnet, die zugleich Grenzen und Verbindungen zu angrenzenden Feldern markiert. Weil diese Abschnitte ›vom Ende her‹ beginnen, kürzen sie Teile des Weges ab, sind durch diese Auslassung jedoch in der Lage, das Verhältnis zu jener Mitte des Gegenstandes zu ordnen, von der dieser Weg ausging – sie sind keine Summe des Folgenden, sondern der Versuch Elemente zu fassen, aus deren Kombinatorik der *Geist der Potentiale* Kontur gewinnt. Jedes dieser Elemente besitzt seine eigene Geschichte und Zusammensetzung und ist für sich nur mittelbar mit dem Motiv der menschlichen Potentiale verbunden – erst in ihrer wechselseitigen Verknüpfung vermögen sie Licht auf das zu werfen, was unter diesem Begriff Gestalt angenommen hat und bis ins Selbstverständnis der Individuen Wirksamkeit entfaltet. Indem wir das Ensemble dieser Elemente entfalten, stellen wir eine Frage, die in Anlehnung an Michel Foucaults Auftaktvorlesung aus dem Januar 1979 wie folgt lauten könnte:

*Angenommen, die Potentiale existieren nicht. Was ist dann die Geschichte, die man anhand dieser verschiedenen Ereignisse, dieser verschiedenen Praktiken schreiben kann, die sich anscheinend um diese unterstellte Sache, die Potentiale, gruppieren?*⁵

Pädagogische Erkenntnisstechnologien: Die Prüfung der Potentiale

Wir wissen nicht, was die Natur uns zu sein erlaubt.

Jean-Jacques Rousseau: Émile

Seit sich die Pädagogik als eigenständiger Diskurs etabliert hat, wird sie von der Ungewissheit in Bezug auf die Natur der Zöglinge und Schüler begleitet. Exemplarisch steht die Mahnung Rousseaus »Ihr kennt die Kinder nicht!« (vgl. Rousseau 1991 [1762], 102) für die Überzeugung, nach der richtige pädagogische Praxis von der Überwindung dieser Ungewissheit abhängt, von der richtigen Kenntnis der pädagogischen Subjekte: *Ihr sollt die Kinder kennen!* (Vgl. Esser 2013, 154-167) Die Figur der subjektiven Potentiale stattet dieses Erkenntnisstreben mit einem doppelten Boden aus. Ihr zufolge gilt es nicht nur die aktuell gegebene Natur der Zöglinge zu erkennen, sondern zugleich die in dieser Gegebenheit verborgenen Anteile des Möglichen – es gilt, nicht nur zu wissen, wer der Zögling ist, sondern auch, wer er *sein könnte*. Auch wenn diese Differenz zwischen konkreten Menschen und ihrer Möglichkeitsform keineswegs neu ist, so deuten die pädagogischen Technologien, welche sich seit dem 19. Jahrhundert als Bearbeitung dieser Differenz etablieren, ein neues Muster an. Sie bändigen die zugrunde liegende »Entwicklungsatsache« weniger mit Hilfe normativer Ideale, welche die verschiedenen Entwicklungslinien auf einen den gemeinsamen Raum ordnenden Fluchtpunkt hin ausrichten, sondern versuchen sich an einer zunehmenden Individualisierung.

Vor diesem Hintergrund differenzieren sich verschiedene Prüfungs- und Messverfahren aus, mit denen jenes Wissen über die Zöglinge gewonnen werden soll, das im Unterricht häufig verborgen bleibt: »Das Kind erschließt im Unterricht seine tiefsten und verborgensten Quellen nicht« (o. A. 1912, 293).

5 In der knappen methodologischen Reflexion seiner Vorlesung zur »Geschichte der Biopolitik« (Foucault 2006b) benutzt Foucault eben diese Formulierung – jedoch in Bezug auf das Phänomen des Wahnsinns (ebd., 16).

Diese Verfahren stellen »zentral[e] pädagogisch[e] Praktiken« (Reh; Ricken 2017, 248) dar und zeigen sich als Bewältigungsformen eines pädagogischen Prüfungsdilemmas. Sie versuchen etwas zu erfassen, das an den Menschen nicht einfach abgelesen werden kann, sondern einer tieferen Lektüre bedarf, weil es dem Zögling als »Reserve in den Grund seiner Seele« (Rousseau 1991, 188) gelegt wurde.⁶ Auch wenn sich all diese Verfahren als Elemente eines umfassenden »Prüfungsdispositivs« (Foucault 1994, 238-250) identifizieren lassen, können wir drei verschiedene Zugänge unterscheiden, die zur Annäherung an die individuell unterschiedlichen Potentiale thematisiert werden: Beobachten, Einfühlen und Testen.⁷ Gemeinsam ist diesen Verfahren ihre »triadische Struktur« (vgl. Reh; Ricken 2017): Sie basieren auf dem Verhältnis Prüfer-Prüfling und visieren aus dieser Interaktion heraus ein Drittes. Während im Hinblick auf schulisch-didaktische Kontexte dieses Dritte häufig »als Ausdruck des jeweiligen Lern- und Fähigkeitsstandes des und der Geprüften« (ebd., 252) ins Spiel kommt, rückt die Perspektive der Potentiale eine andere Dimension ins Blickfeld: ein Drittes, das sich weniger auf den Erfolg von Lernprozessen bezieht, sondern auf die individuell zugeschriebenen Anlagen,

-
- 6 Diese Verpflichtung auf eine imaginäre »Reserve« am »Grund der Seele« – und deren Erkenntnis – gehört zum Grundbestand jener Wertbindungen, die sowohl die Grundkoordinaten der pädagogischen Arbeit ausmachen, als auch ihre Unmöglichkeit markieren. Alfred Schäfer und Christiane Thompson (2010) haben in diesem Zusammenhang auf die typische »doppelte Struktur« solcher Bindungen hingewiesen, die weniger als normative Verpflichtungen zu verstehen sind, sondern in ihrem hartnäckigen Bindungscharakter nachzuvollziehen wären: als Bindungen an einen »(imaginären) Wert [...], der sie an etwas bindet, das sie nicht können – ohne den sie aber nicht wären, was sie sind.« (Ebd., 25f.)
- 7 Für diese gilt dieselbe Einschränkung wie für alles Folgende: Da unser Fokus dem Motiv der Potentiale folgt, beschränken sich die untersuchten Auseinandersetzungen um individuelle »Seelen« und ihre »Reserven« auf Denkweisen, die weitgehend außerhalb der psychoanalytischen Tradition liegen. Während sich die Arbeit der Psychoanalyse zwischen inneren Konfliktlagen und ihrer Auflösung durch Erkenntnis hin zu psychischer Gesundheit erstreckt, orientiert sich die Erkenntnis der Potentiale weniger am Übergang vom Problem zur Lösung, sondern am Übergang von Ressourcen zu ihrer Nutzung – und stellt dem Motiv der Gesundheit das der Produktivität zur Seite. Wo die Erkenntnis der Psychoanalyse *Knoten* sucht, um sie zu lösen, forscht der Geist der Potentiale nach *Schätzen*, um sie zu heben. Gleichwohl existieren Schnittmengen beider Felder, wie folgende Verbindung von Glück und Kapital exemplarisch andeutet: »Dagegen lehrt uns die Psychoanalyse, daß das Glück des Menschen von der zweckmäßigen Anlage des Kapitals an Lebensenergie abhängt.« (Pfister 1924, 570)

Dispositionen und Vermögen. Damit verschiebt sich der Gegenstand der Prüfung auf die vorgängigen und individuellen Möglichkeitsgründe dessen, was sich in der jeweiligen Leistung manifestiert, und versucht die manifeste Leistung als ›Symptom‹ ihrer latenten Grundlage lesbar zu machen (vgl. Kaminski 2013).

Beobachten. Als eines der alltäglichsten Instrumente individualisierender Menschenkenntnis wird Pädagogen das Verfahren des Beobachtens empfohlen – um die Natur des Kindes zu entdecken müsse man es »ohne Unterlaß beobachten und belauern, ohne daß es dessen gewahr wird.« (Rousseau 1991, 398).⁸ Vor allem zwei Dinge unterscheiden dieses prüfende Beobachten vom bloßen Zuschauen: Es benötigt hinreichende Distanz und Unvoreingenommenheit gegenüber seinem Gegenstand und muss für die anschließenden Auswertungen systematisiert werden, um mit diesem »Beobachtungsraster [...] die Entwicklung des Kindes, die psychologische Kenntnis seines Wesens und seiner individuellen Potenziale mehrdimensional zu erfassen« (Berdelmann 2016, 11). Exemplarisch begründet ein Lexikonbeitrag aus der ersten Hälfte des 19. Jahrhundert die Benutzung entsprechender ›Schülertabellen‹:

Wenn es nun schon etwas sehr Interessantes ist, die eigenthümliche Natur jedes Kindes auf ihrem Entwicklungsweg zu beobachten – wie viel mehr wird es zum Bedürfnis für den Lehrer, von Tag zu Tag die gemachten Erfahrungen aufzuzeichnen, und jede Bemerkung in eine Tagebuch einzutragen, die er in Rücksicht auf Anlagen, Fertigkeiten und Fortschritte an jedem einzelnen seiner Schüler macht. (Wörle 1835, 670)

Während das systematische Beobachten dem Ziel folgt »den Schüler völlig [zu] würdigen« (ebd.), markiert die benannte Trias ›Anlagen – Fertigkeit – Fortschritte‹ eine grundlegende Konstellation der Potentialitätsfigur. Der Begriff der ›Anlagen‹ verweist auf jenes ›Eigentümliche‹, das den Einzelnen grundlegend gegeben ist, ›Fertigkeiten‹ auf deren bereits realisierten Anteil, während sich ›Fortschritte‹ auf den pädagogischen Weg zwischen diesen Polen bezieht (vgl. Kapitel 2). So nutzt die Technik der Beobachtung zwar den Augenschein, jedoch mit dem Auftrag, nicht an der Oberfläche ihrer Gegenstände stehen zu bleiben, sondern die Oberflächen durch ihre Beobachtung für das Dahinter der Innerlichkeit durchsichtig zu machen.

8 Auf exemplarische Weise äußert sich die Bedeutung des Beobachtungsparadigmas in der sich verwissenschaftlichenden Frühpädagogik, wo es pädagogische Praxis- und Wissensformen verändert und prägt (vgl. Jergus; Koch; Thompson 2013).

Auch wenn die Figur des Potentials als moderne Variation solcher Innerlichkeit erscheint, steht sie in der Tradition eines Tiefenblicks, dessen Utopie in der folgenden Aufgabenbeschreibung deutlich wird: Der Lehrer möge sich in der Beobachtung üben, »damit sein Blick geschärft wird und er darin seinem Heilande näher kommt, der in die Herzen schaute und sogleich erkannte, was im Menschen war.« (Meliss 1897, 1) Im Gegensatz zu den experimentell kontrollierten Erkenntnistechnologien der Tests verspricht das pädagogische Beobachten gerade dort besonders viel zu sehen, wo es nicht standardisiert, sondern am Kind orientiert erfolgt, wo es sich unmerklich in den Alltag einfügt und am lebendigen Objekt operieren kann – »da, wo die Jugend sich unbeobachtet glaubt, sich gehen läßt und sich giebt, wie sie ist, kann der aufmerksame Lehrer tiefere Blicke thun.« (Ebd.) In eben diesem Sinne vermerken auch die minutiösen Anweisungen des »psychologischen Beobachtungsbogens«, mit dessen Hilfe die Schüler für die 1918 eröffneten Hamburger Begabtenklassen eruiert werden sollen: »Es sei noch besonders darauf hingewiesen, [dass] für die Zwecke des Beobachtungsbogens die Angabe jeder, auch scheinbar unwesentlicher Beobachtung (z.B. über Spielereien in der Stunde und ähnl.) von Bedeutung ist« (Stern 1918, 33; vgl. Muchow 1919).

Einfühlen. Pädagogische Beobachtungstechniken zielen zwar auf Inneres, beharren jedoch darauf, dass der Zugang zu diesem den Weg der kontrollierten Vermittlung gehen müsse. Als technologisch flankierte Form der Menschenerkenntnis grenzen sie sich von unvermittelten und emotional konturierten Zugangsweisen ab, deren Inbegriff die »Einfühlung« darstellt. Ein exemplarischer Beitrag aus der »Vierteljahresschrift für Pädagogik« (Volkelt 1918) hebt den besonderen Charakter der »pädagogischen« Einfühlung im Verhältnis zur »ästhetischen« hervor; während sich die ästhetische auf Ausdrucksqualitäten reiner Oberflächen beziehe, vollziehe sich die pädagogische im Spiel von Oberfläche und Tiefe: »Die Züge, Gebärden, Bewegungen [...] bilden für die pädagogische Einfühlung nur den Ausgangspunkt. Der Erzieher zielt mit seinem Einfühlen auf das Innere des Zöglings hin.« (Ebd., 38f.) Beobachten und Einfühlen unterscheiden sich im Grad ihrer Technologisierung – Beobachtungsbögen sind naheliegender als Einfühlungsbögen –, ihre pädagogische Notwendigkeit gründet jedoch auf demselben Willen zur Individualisierung und zur Erkenntnis des Besonderen. »Die Individualisierung der Erziehung aber ist nur auf Grund von reich und fein entwickelter Einfühlung möglich.« (Ebd., 40) Zugleich deutet Einfühlung als Strategie der Schülererkenntnis auf ein Problem der Maßstäbe hin. Handelt es sich

bei ihr allein um die »Deutung fremden Seelenlebens nach Analogie des eigenen« (Hehlmann 1942, 43), so sind der Objektivität ihrer Erkenntnisweise klare Grenzen gesetzt, da Fremdes nur am Maßstab des Eigenen erkannt wird. In Abgrenzung hierzu fragt ein Beitrag im »Lexikon der Pädagogik Gegenwart« (Spieler 1930, 562-566), inwiefern diese Einfühlung aufs Terrain der Objektivität zu versetzen sei und zeigt zugleich, wie sich dabei das Ideal als Maßstab zu verschieben beginnt. Dem Lexikon zufolge gibt es im Gegensatz zur »subjektiven Einfühlung« durchaus eine »objektive«, deren Gipfel der Autor als »identifizierendes Verstehen« bezeichnet und in Bezug auf die Erkenntnis des Kindes erläutert. Es handle sich um ein »Verstehen, das alle kindl. Erlebnisse aus einem idealen Fluchtpunkt heraus oder im Hinblick auf das individuelle Ideal« (ebd., 565) erfasse. In der Differenz von »idealem Fluchtpunkt« und »individuellem Ideal« deutet sich das systematische Dilemma der individualisierenden Erkenntnis an: Entweder die Erkenntnis findet von einem unendlich entzogenen aber objektiven Punkt aus statt – dem *idealen Fluchtpunkt* –, oder sie vervielfacht diesen Punkt so weit, dass jedes Objekt über seinen ihm eigenen Fluchtpunkt verfügt – über seinen eigenen Maßstab und damit sein *individuelles Ideal*.⁹

Testen. Im Angesicht dieser Problemlage liefern die ab 1900 sich ausbreitenden Verfahren des »Testens« einen Lösungsvorschlag und bilden eine so neue wie erfolgreiche Konfiguration der Prüfung. Zurückhaltend gegenüber dem Vokabular der Ideale setzen sie auf die Mittel der Statistik und greifen zu einem Maßstab, der weder aus dem Reich der Ideale herabgestiegen ist, noch aus den Tiefen der Einzelseelen zutage gebracht werden muss – und zugleich das Problem löst, dass »wir nicht über einen Normalmenschen [verfügen], wie wir über einen Normalmeter verfügen.« (Ziehen 1911, 5) Der deutsche Psychologe William Stern gibt diesem Maßstab mit einem Vorschlag bezüglich der durch Alfred Binet und Théodor Simon (1904) begründeten Intelligenzmessung seine nachhaltige Form. Binet und Simons Verfahren sah vor, die Differenz von »Lebens-« und »Intelligenzalter« als Maß der geistigen Leistungsfähigkeit zu nutzen – wobei das Intelligenzalter durch verschiedene Testaufgaben bestimmt wurde, deren Bestehen für ein bestimmtes Alter jeweils »typisch« sei (vgl. Binet/Simon 1904; Nicolas/Sanitoso 2012). Diese Differenz bringt Stern mit Hilfe des Quotienten auf das eindeutige Maß einer

9 Die Frage, wodurch ein solcher Raum, der über keinen gemeinsamen Fluchtpunkt verfügt, sich ordnen lässt, wird später im Kapitel 2 wieder aufgenommen.

Zahl: Er schlägt vor, Intelligenzalter durch Lebensalter zu dividieren, das Ergebnis mit 100 zu multiplizieren und diese Zahl den Intelligenzquotienten zu nennen (vgl. Stern 1920, 61-63).¹⁰ Seit diesem Vorschlag kann unter *Intelligenz* jenes »allgemeine Denkvermögen« verstanden werden, das wie mit einem Metermaß »gemessen« werden kann – und auf dessen Strecke die Zahl 100 die symbolische Mitte der Normalität markiert. Wie in den pädagogischen Prüfungsverfahren die »Überlagerung der Machtverhältnisse und der Wissensbeziehungen ihren sichtbarsten Ausdruck findet« (Foucault 1994, 238), so bildet das Paradigma des Intelligenzquotienten das deutlichste Beispiel für die doppelte Wirkungsweise dessen, was Michel Foucault als »Normalisierung« bezeichnet: »Einerseits zwingt die Normalisierungsmacht zur Homogenität, andererseits wirkt sie individualisierend, da sie Abstände mißt, Niveaus bestimmt, Besonderheiten fixiert und die Unterschiede nutzbringend aufeinander abstimmt.« (Ebd., 237)

Als psychometrische Mittel der Menschenerkenntnis stellen die im Anschluss an Binet und Simons Pionierleistung entwickelten Tests eine neue Verfahrensweise dar, die exemplarisch jenen »Transformationsprozess« markiert, »der aus autoritären Prüfungsformaten objektivierende Prüfungsformate hervorgehen lässt.« (Gelhard 2018, 313) Im Gegensatz zu tradierten schulischen Verfahren (vgl. Grünig 1999) verstehen sie sich als Experimentalmethoden, die unter kontrollierten Bedingungen und unter Anleitung von außerschulischen Expertinnen und Experten durchzuführen sind (vgl. Stern 1925). Als solche schließen sie das aus, was für den schulisch-pädagogischen Kontext kennzeichnend ist: nicht nur das Beziehungsgeschehen zwischen Prüfer und Prüfling, sondern auch den Einflussfaktor jenes *Schulwissens*, dessen Menge und Lebensferne ohnehin schon lange in der Kritik steht (vgl. Bobertag; Hylla 1925, 7-13). Zu Beginn wird der neue Terminus »Test« häufig mit dem deutschen Begriff der »Probe« erläutert. Als »psych. Stichprobe«

10 Wie schnell sich dieses Konzept auf andere Bereiche ausbreitet, zeigt der erste Fall seiner juristischen Indienstnahme als Kriterium der Schuldfähigkeit: Im Jahr 1914 wird Jean Gianini von einem amerikanischen Gericht aufgrund per Intelligenztestung attestierter »criminal imbecility« freigesprochen (vgl. Goddard 1915, 1). Wie Henry Goddard – Übersetzer des IQ-Messverfahrens ins Englische – betont, liege die Schwierigkeit bei der Erkenntnis des »Schwachsinn« dort, wo es um jene »high-grade imbeciles« (ebd., 13) gehe, deren unter dem Mantel von Scheinnormalität lauender »Schwachsinn« nur von Experten zu erkennen sei: Dies sei der Fall bei Jean Gianini gewesen, der kaltblütig seine Lehrerin tötete, als er sich von ihr zurückgestoßen fühlte (vgl. Goddard 1915, 1-41).

(Spieler 1932, 1089) oder »seelische Stichprobe« (Stern 1916, 297) gleicht er eher einer *Bodenprobe* als einer schulischen Prüfung – er konzentriert sich auf ein kleines aber exemplarisches Terrain, auf dem er in die Tiefe geht und dort das Material und seine Beschaffenheit erkundet; seine Tiefendimension spart viele Jahre der Beobachtung und hilft »augenblicklich zu beobachten, was man beobachten will.« (Willkes 1926, 85)¹¹ Diese Analogie von Test und Materialkunde markiert zugleich die Verbindung von Testpsychologie und Potentialitätsbegriff: Jemanden zu »testen« verspricht ein Bild seiner »eigentlichen« Fähigkeiten zu bekommen. Aus diesem Grund involviert die Logik des Testens bei aller nüchternen Exaktheitsrhetorik ein beinahe theatrales Überraschungsmoment: Wer testet, zieht den Vorhang des aktuell Sichtbaren beiseite und gibt den Blick auf die latenten Potentiale frei.¹² Vor allem im Kontext des *Dispositivs der Eignung* (vgl. Gelhard 2012) verdichtet sich diese Annäherung von Potentialerfassung und Materialkunde. Wie der Ingenieur keine Brücke bauen würde »ohne die gründlichsten Kenntnisse der chemischen und physikalischen Beschaffenheit der Materialien«, so dürfe auch der Pädagoge nicht »an dem edelsten Material, an jungen Menschenseelen, arbeiten« (Stern 1916, 275), ohne jene seelische Beschaffenheit zu kennen, über die der Test informieren kann.¹³

-
- 11 Diese »Tiefe« bestimmt bereits frühere Arbeiten Alfred Binets, die sich der Untersuchung anormaler psychischer Zustände im »Spiritismus« widmen (vgl. Binet 1896). Die Differenz, welche er hier zwischen der Weite des Unterbewusstseins und der Enge des Bewusstseins als verschiedene Persönlichkeitsebenen erforscht, kehrt im IQ-Paradigma in der Differenz latenter Fähigkeiten und manifester Leistung wieder. Wie *Hypnose* und *Séance* Zugang zur »subconscious personality« (ebd., 495) bieten sollen, offeriert der *Test* Zugang zu jenem »unpersönlichen« Intelligenzvermögen, zu dessen direkter Kenntnis der Proband ohne Vermittlung nicht in der Lage ist.
- 12 Daher bildet die Kombination von manifester Leistungsschwäche und latenter Leistungsfähigkeit eine verbreitete pädagogische Phantasie, die den Effekt des »Vorhang-Lüftens« am günstigsten in Szene setzt: Der »intelligente Schulversager« (Bundschuh 1975) verkörpert das ideale Material einer Pädagogik, die sich in erster Linie als »Entfesslerin« von »Kräften« (vgl. Lamszus 1911), Entdeckerin von »Begabungsreserven« (Picht 1964), »verkannten Talenten« (Dimmler 1911, 129) oder Heberin des »geistigen Nationalschatz[es]« (Stern 1916, 282) versteht.
- 13 Das Dilemma, das sich hier aus der Verwechslung zweier Objekte – des Objekts des Experiments und des Objekts der Erziehung – ergibt, wird etwa von Jonas Cohn klar umrissen. Cohn, der sowohl über die Mitarbeit in Wilhelm Wundts Leipziger Labor experimentallypsychologisch geschult ist, als auch als Neukantianer die grundsätzliche Unterscheidung zwischen Erkenntnisverfahren und moralischen Urteilen aufrechterhält, kritisiert die weitgehend unhinterfragte Komplizenschaft zwischen der »Individual-

Diese prinzipielle Unkenntnis des Seelenmaterials lässt sich nicht nur im Hinblick auf die Seelen der Anderen, sondern auch auf die jeweils eigene fruchtbar machen. Wie Rousseau die unbekannte Natur des Kindes zum Ausgangspunkt eines umfassenden Erkenntnis- und Erziehungsprojektes macht, so knüpft die Praxis der Selbst-Tests an die unbekannte Natur des Selbst an (vgl. Schäfer 2005, 102-111).¹⁴ Exemplarisch beklagt der Psychologe Hugo Münsterberg die Unfähigkeit der bisherigen Pädagogik, die Zöglinge mit sich selbst bekannt zu machen – »The entire scheme of education gives the individual little chance to find himself.« (Münsterberg 1913, 30) – und setzt auf die Methoden der experimentellen Psychologie, um den unbekanntem Kontinent des Eigenen zu kartographieren. Dabei unterscheiden sich die laborpsychologisch geprägten, *psychometrischen* Varianten der Selbsterkenntnis grundlegend von *psychoanalytischen* Verfahren. In Anknüpfung an Foucaults Vorlesungen zur »Hermeneutik des Subjekts« (Foucault 2009) lässt sich der Unterschied zwischen beiden Erkenntnisformen in ihrer jeweiligen Fügung von Wahrheit und Subjekt verstehen (ebd., 15-65). Während sich die psychoanalytische Bewegung in die abendländische Kombinatorik aus *gnothi seauton* (Erkenne dich selbst!) und *epimeleia heautou* (Sorge um sich selbst) einreihet, deren Verbindung von Selbst-Erkenntnis und Selbst-Sorge davon ausgeht, dass der Zugang zur Wahrheit nur über eine sorgfältige »Verwandlungen des Subjekts und des Seins des Subjekts durch sich selbst« (ebd., 46) verläuft, vollzieht der

pädagogik« und ihrer »Liebe zur Kindheit« mit dem Willen zur »exakten Erforschung der Eigenschaften [...] des kindlichen Seelenlebens« (Cohn 1926, 29). Vor diesem Hintergrund fehle dem pädagogischen »Haß« (ebd., 28) gegenüber den Praktiken des Experiments, des Tests und der Psychotechnik zwar eine schlüssige pädagogische Begründung, gleichwohl zeige er auf einen weitgehend ungelöstes Problem: »Aber diese persönliche, z.T. auch geschichtlich begründete Verbindung, in die die Liebe zur Kindheit, die Erkenntnis ihres Eigenwerts mit der exakten Erforschung der Eigenschaften und Beeinflussungsarten des kindlichen Seelenlebens tritt, täuscht über die grundsätzliche Verschiedenheit beider hinweg – und es ist ein Verdienst jener Gegner, daß sie die Täuschung durchschauen. Erforschung einer Gruppe natürlicher Vorgänge zum Zwecke ihrer Beeinflussung hat mit der Liebe zum natürlichen Ablauf, mit der Norm, die »Natur« walten zu lassen, gar nichts zu tun.« (Ebd., 29)

- 14 Die populäre tiefanalytische Metapher des »inneren Kindes: kontaminiert diese beiden Topoi (vgl. Chopich; Paul 1993). Sie verbindet die Vorstellung eines unbekanntem Inneren, dessen Erkenntnis und Pflege Garanten eines besseren Lebens seien, mit der Kritik an einem »falschen« Erwachsensein, das die Verbindung zu den als kindlich identifizierten Qualitäten des Staunens, der Neugier und der Gegenwärtigkeit – und damit dem »inneren Kind – verloren habe.

Ansatz der Psychometrie den ›modernen‹ Bruch mit dieser Ordnung. In Foucaults Darstellung beginnt diese moderne Konstellation »an dem Tag [...], an dem wir voraussetzen, daß das Subjekt, so wie es ist, der Wahrheit fähig ist, daß aber die Wahrheit, so wie sie ist, das Subjekt nicht länger retten kann.« (Ebd., 37) In diesem Sinne hängt an den laborpsychologischen Erkenntnis-technologien zwar die Hoffnung auf bessere Menschenkenntnis, die Form der Wahrheit, die dabei zum Tragen kommt, beschränkt sich jedoch ebenso auf die ›Richtigkeit‹ des »Erkenntnisakts« (ebd., 34) und seiner Gegenstände wie auf die anschließende ›richtige‹ Nutzung der Erkenntnisse durch die Individuen. Auch wenn die psychometrische Erfassung der Einzelnen als Instrument zu verändernder Erziehungs- und Lebensweisen auftritt, betrifft diese Veränderung weniger die »Veränderung des Subjekts in seinem Subjektsein«, sondern eine »Veränderung [...] des Individuums« (ebd.), welches die gewonnenen Erkenntnisse über sich berücksichtigt und *sich* in seinen Entscheidungen auf sie *einstellt*.

Wie der »champion of applied psychology« (Benjamin 2006, 414), Hugo Münsterberg, betont, ließen sich vor allem zwei maßgebende Lebensentscheidungen durch den Gebrauch methodischer Selbstprüfung optimieren: die Wahl der geeigneten Lohnarbeit und die Wahl eines geeigneten Lebenspartners.¹⁵ Dass von den verschiedenen Verfahren der Selbstprüfung ein starker Anreiz ausgeht (vgl. Maasen 2007), belegt nicht nur die anhaltende Verbreitung von Selbst-Tests im Format ›Welcher ...-Typ sind Sie?, sondern lässt sich bereits in der Frühphase quantifizierender Fähigkeitsprüfungen beobachten. Als Francis Galton 1884 in London auf der »International Health Exhibition« eine Teststrecke einrichtet, welche Testpersonen in elf Kategorien erfasst, die von äußerlichen Eigenschaften wie Gewicht und

15 »Vocation and marriage are the most consequential decisions in life.« (Münsterberg 1913, 33) – Diese Behauptung wirft Licht auf die Art und Weise, in der sich die moderne Partner- und Berufswahl ineinander widerspiegeln: Einerseits als rational begründet und steuerbare Entscheidungsprozesse, andererseits als Passungsphantasien, deren Romantik des Füreinander-Bestimmt-Seins weit über diesen rationalisierten Rahmen hinausdeutet (vgl. Illouz 2003, 25-72). Insofern bildet die *Psychologie der Eignung* ein wesentliches Element der *Romantik der Berufswahl*: Sie arbeitet mit dem Phantasma einer innerlichen Bestimmung, deren Vektor immer-schon auf die Verwirklichung im Anderen zielt und im Fall erfolgreicher Passung in Liebe bzw. Produktivität resultiert. In beiden Fällen tritt die Psychologie als ordnendes Korrektiv irrationalen Wollens und blinden Zufalls auf – als Ordner auf dem »Tummelplatz eines völlig unwissenschaftlichen intuitiven Draufloslebens« (Stern 1904, 27)

Größe bis zu Seh-, Hör- und Körperkraft reichen (vgl. Galton 1884), kann er einen doppelten Erfolg verzeichnen. Nicht nur gelingt es ihm, statistisches Datenmaterial von knapp 10.000 Personen zu sammeln, er kann die Untersuchung in seinem »anthropometrischen Labor« den Teilnehmerinnen und Teilnehmern sogar *verkaufen*. Gegen den Eintritt von drei Pence erhalten sie die Gelegenheit, umfassend geprüft zu werden und die Ergebnisse anschließend auf einer Karte in die Hand zu bekommen – sie erfahren etwas über sich, das sie sonst nicht hätten wissen können. Im Gegensatz zu dem später aufkommenden Intelligenzquotienten, dessen Berechnung bereits den Vergleich mit dem Durchschnitt beinhaltet, bleibt das Verhältnis Einzelergebnis-Massenergebnis Galtons Kunden noch vorenthalten. Um ihre eigenen Werte im Kontinuum der Normalverteilung verorten zu können, müssten sie die umfassende Auswertung zur Hand nehmen, die Galton mit Hilfe seines Datensatzes 1885 veröffentlicht (vgl. Galton 1885).

Auch wenn die zahlreichen Testverfahren, die zu Beginn des 20. Jahrhunderts entstehen, eine breite Palette manueller und geistiger Fähigkeiten abzubilden versuchen, neigen sie als standardisierte Verfahren dazu, ihre Probanden in ein enges Handlungskorsett zu schnüren.¹⁶ Gerade vor dem Hintergrund von pädagogischen Idealen wie Lebensnähe, Selbsttätigkeit und Autonomie versuchen einige Prüfungsverfahren das Modell des Tests um die Komponente subjektiver Freiräume zu erweitern. Sie knüpfen dabei nicht nur an das an, was Stern in seiner klassischen Intelligenzdefinition als »formale Fähigkeit« zu »einer allgemeinen schnellen und richtigen Anpassung an neue Anforderungen« (Stern 1912, 194) in den Mittelpunkt stellt, sondern auch an die Überwindung der sprichwörtlichen Kluft von *Schule und Leben*. Innerhalb von Testarrangements, die sich durch ihre kontrollierte Künstlichkeit von Situationen lebensweltlicher Bewährung unterscheiden, arbeiten Elemente der Simulation daran, den Riss zwischen Test und Leben zu überbrücken. Da das Leben aus Aufgaben besteht, die sich nicht in der eindeutigen Manier von Intelligenztests lösen lassen, versuchen sie eine gesteigerte Aktivierung der Probanden mit der Offenheit des Prüfungssettings zu verbinden und verschieben den Begriff der »Intelligenz« in Richtung »intelligentes Handeln« (vgl. Lipmann; Bogen 1923, 1-26). Im Zentrum solcher Prüfungsformate steht weniger

16 William Stern und Otto Wiegmann haben 1926 eine breite Sammlung von Testverfahren zusammengestellt und veröffentlicht (Stern; Wiegmann 1926), die mit zahlreichen Abbildungen und Testbögen einen plastischen Eindruck der damals verfügbaren Testformate und Testbereiche vermittelt.

das statische *Konfrontieren* von Prüfling und Aufgabe, sondern der Versuch, den Prüfling in eine Situation zu *involvieren*, die Raum für individuelle Problemerkennung und –lösung ermöglicht. Das auf simulierte Lebensnähe setzende Involvieren der Probanden vermittelt zwischen den von Foucault herausgearbeiteten Formen der Prüfung als *examen* und der Bewährungsprobe der *épreuve* (vgl. Foucault 2003a; Gelhard 2017) und bereitet das Terrain vor, auf dem sich ab den 1970ern die Prüfung der Kompetenzen ausbreiten wird (vgl. Schlusskapitel).

Wo Prüflinge in Handlungsvollzüge jenseits von Schreiben und Sprechen involviert werden sollen, steht häufig die Unterscheidung zwischen den Domänen des Wissens und des Könnens im Hintergrund, die mit der Differenz von Schule und Leben korrespondiert. Diese Differenz knüpft dort an die Figur des Potentials an, wo die Trägheit und Unproduktivität des »Schulwissens« und »Gedächtniswissen[s]« (Kerschensteiner 1906, 113) beklagt wird, welche ohne Verbindung zu den individuellen Begabungen der Schülerinnen seien: Um »an die Fähigkeiten und Begabungen selber heranzukommen« müsse der »Fähigkeitsstandpunkt« dem »Wissensstandpunkt« (Muchow 1919, 302) vorgezogen werden. Dementsprechend erscheint bloßes Schulwissen als unwirtschaftlicher Posten, »dessen Erwerb dem eigentlichen Können die Zeit stiehlt« und »sogar kleinere, aber immerhin wertvolle produktive Begabungen im Keime ersticken kann.« (Kerschensteiner 1906, 113)¹⁷ Während das Paradigma des Intelligenztests reklamiert, eine »von Schulwissen unabhängige wissenschaftliche Prüfung« (Bechtold 1916, 195) zu installieren, versuchen Testformate, die im Kontext des Eignungs-Paradigmas stehen, Wissen und Fähigkeiten auf ihre konkrete Anwendbarkeit hin zu überprüfen. Vor allem in Wirtschaftsunternehmen und im Militär entstehen zu Beginn des 20. Jahrhunderts großangelegte Versuche mit Auslese- und Eignungsprüfungen, welche die Testsituation zu einer Mischung aus Labor und Simulation erweitern

17 Diese Opposition von Wissen und Fähigkeit wird vom Begabungskonzept um eine weitere Unterscheidung ergänzt – wie etwa in Otto Baerwalds Definition der Begabung als »allgemeines Können«, das über konkrete »erlernte Fertigkeit« (Baerwald 1896, 1) hinaus- bzw. dieser vorausgeht. Dabei zeigt gerade Baerwalds ausführliche »Theorie der Begabung« (1896), die einige Jahre vor den ersten Intelligenztestverfahren erschienen ist, die unterschiedliche Fundierung der Begrifflichkeiten: Zwischen eher anekdotischen Alltagsbeispielen und tradierten Kategorien der Vermögenspsychologie konzipiert seine Arbeit eine Figur der Begabung, die noch weitgehend außerhalb der biopolitischen Konstellation von Potentialität und Kollektiv verläuft. Siehe dazu die Diskussion zwischen R. Baerwald (1898) und F. Lentz (1898).

(vgl. Kaminski 2011, 340-343; Rothe 2013, Spur 2008, 69-75). Im Kontext der Schule, wo Testformate zumeist als Begabungsprüfungen einzug halten und sich als Auslesemechanismen an den Übergangsstellen zwischen verschiedenen Beschulungsformen positionieren, verbleibt die Strategie des Involviens eher auf der Ebene der Vorstellung: Prüflinge werden aufgefordert sich in imaginäre Situationen zu versetzen und sollen diese in Gedanken fortschreiben oder von ihren ebenso imaginären Handlungsentscheidungen berichten (vgl. Stern 1926, 248-281): »Nehmen Sie an, daß das Wasser nur den zehnten Teil seines tatsächlichen Gewichtes hätte. Welche Folgerungen würden sich daraus ergeben?« (Hartnacke; Wohlfahrt 1934, 35)

Ähnlich wie die Auseinandersetzung um den Stellenwert von ›Arbeit‹ und ›Spiel‹ (vgl. Kap. 5) die Leitdifferenz Schule/Leben aufgreift, deuten auch die Versuche einer möglichst praktischen und problembezogenen Testkonstruktion auf ein pädagogisches Unbehagen an artifiziellen Prüfungssettings hin, das sich durch die Annäherung der Schreib- und Denk- Prüfungen an den Ernstfall des praktischen Lebens zu beschwichtigen versucht. Auffällig ist dabei die Tendenz, nach der sich die handlungsorientierten Formate in die Nähe von Spielen mit ›pädagogischem Mehrwert‹ entwickeln (oder in die Nähe von Settings, die heutigen Versuchsanordnungen der Primatenforschung gleichen): So wird etwa der ›Bogensche Käfig‹ als ein Prüfungsinstrument vorgestellt, das aus einem Käfig mit schrägem Boden besteht, in dem der Prüfling mit Hilfe eines Stockes eine im Käfig befindliche Kugel zu einem vorgegebenen Ziel lenken muss (vgl. Stern 1926, 126). Solche und ähnliche Konstellationen stehen für eine verbreitete Tendenz innerhalb der pädagogischen Prüfungskultur. Je mehr sich ihre Praktiken von innerschulischen Lern- und Erziehungszusammenhängen zu lösen versuchen und ihre Rechtfertigung aus ihrer Brückenfunktion zu den Erfordernissen eines außerschulischen (Arbeits-)Alltags gewinnen, desto weiter entfernt sich das Prüfen von einem bloßen Mittel, das Lernprozesse begleitet und abschließt, und wird zu einem umfassenden ›organischen Einbau‹ (Bobertag/Hylla 1925, 506) – es verschiebt sich zum prägenden Vorgriff auf ein Leben, in dem Lernen und Geprüftwerden nicht mit der Schulzeit enden, sondern permanente Bestandteile eines dauerhaft vorläufigen und in Frage gestellten Daseins bilden. Der Schüler, der einen Ball durch den Bogenschen Käfig führt, wird Teil einer Spiel-Test-Situation, die »Objekte zu Akteuren« (Rothe 2016, 92) macht – er ist nicht mehr nur Gegenstand einer experimentell kontrollierten Frage an seine Fähigkeiten und deren Grundlagen, sondern Teil einer Situation, die ihn zugleich als Arbeiter an einer Werkbank und als konzentriert spielen-

des Kind erscheinen lässt. Während die ›Bewährung‹ die Schwelle zwischen Übung und Ernstfall markiert, wirken die pädagogischen Annäherungen an diese wie spielerische Mimesis jenes Ernstes, dessen Unvermeidbarkeit sich die Schule in den Vokabeln des *Lebens* und der *Arbeit* versichert.

Im Schnittpunkt dieser drei Modi zeigt sich, wie sich die Prüfung der Potentiale nur in unmittelbarer Nähe zu angrenzenden Prüfungsbereichen bestimmen lässt: Sie ist weder Prüfung der Eigenschaften, Prüfung der Fähigkeiten, Prüfung des Wissens oder Prüfung der Haltung – und dennoch inkorporiert sie Elemente all dieser Formen (vgl. Breidenstein/Thompson 2014; Reh/Ricken 2017; Ricken 2006, 326-335).¹⁸ Zwar grenzt sie sich gegen die Erfassung von totem Gedächtnis-Wissen ab, sieht jedoch, dass auch in der ›lebendigen Arbeit‹ stets Wissen am Werk ist. Sie will keine moralische Beurteilung von Charakteren sein, muss jedoch einräumen, dass in der Realisierung von Anlagen die Haltung der Anlagenbesitzer eine nicht zu unterschätzende Variable darstellt. Letztlich ruht die Figur der Potentiale vor allem in der Lücke zwischen den Bereichen der Eigenschaften und der Fähigkeiten. Sie betrifft Eigenschaften, welche den Individuen als ihr Anlagen-Eigentum zukommen, ihnen jedoch noch nicht als Anlagen-Besitz zur Verfügung stehen. Die Besonderheit dieser Konstellation besteht darin, dass die pädagogische Brücke vom *Eigentum* zum *Besitz* des Eigenen über dessen Erkenntnis verläuft. Aus diesem Grund ist der Übergang von der latenten Anlage zu ihrem manifesten Besitz

18 Die Überlagerung dieser Bereiche bildet den Boden für den Begriff der Kompetenz. Gerade dort, wo es um die konkrete Erfassung von Kompetenzen geht, zeigen sich diese als Komposition heterogener Eigenschafts-, Fähigkeits-, Wissens- und Haltungselemente – exemplarisch etwa im sogenannten »Kompetenzatlas« von Erpenbeck und Heyse (Erpenbeck, Heyse 2004). Innerhalb der groben Gliederung in »Personale Kompetenzen«, »Aktivitäts- und Umsetzungskompetenzen«, »Sozial-kommunikative Kompetenzen« und »Fach- und Methodenkompetenzen« gesellen sich dort 64 Elemente zusammen, zu denen sowohl »Loyalität«, »Disziplin«, »Tatkraft«, »Optimismus«, »Humor« und »Fleiß« gehören, als auch »Analytische Fähigkeiten«, »Fachwissen«, »Beziehungsmanagement«, »Marktkenntnis« und »Offenheit für Veränderungen« (ebd., XXI). Dass diese 64 Dimensionen ein inhaltlich sehr loses Potpourri darstellen, gibt Erpenbeck durchaus zu, betont jedoch den Vorrang des Nutzens vor dem »Irrglauben« wissenschaftlicher Exaktheit: »Wir hängen nicht dem Irrglauben an, solche Modelle müssten soziologisch, psychologisch, statistisch usw. tief ›untermauert‹ sein; wir wissen, dass viele Modelle gleichsam handgestrickt sind, sich aber als sehr hilfreich erwiesen haben – und darauf kommt es an.« (Erpenbeck; Grote; v. Rosenstiel 2013, 6)

nicht nur ein erkenntnistheoretischer, sondern auch ein ethischer.¹⁹ *Wo das Potential ist, soll seine Realisierung sein.* Während sich das Latente nur in seiner Manifestation in seinem Dasein bestimmen lässt, vollzieht sich dieser Übergang zugleich als Übergang zum Sollen; was als latent vorhanden identifiziert wird, erscheint im Rahmen einer Realisierungspflicht, die das Lemma ›Anlage‹ in der »Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens« (Schmid 1859) auf den Punkt bringt:

Nun ist zwar dem Begriffe nach das Erste, daß die Anlage richtig erkannt werde; da sie aber in den seltensten Fällen vor aller planmäßigen Anregung sich ausspricht und selbst während des Verlaufes der eigentlichen Erziehung selten ganz durchsichtig ist, so folgt, daß das Streben sie zu erkennen, mit dem anderen, sie zu wecken, immer Hand in Hand gehen muss. (Ebd., 163)

Subjektivierung der Potentiale: Das *biopolitische Sandwich*

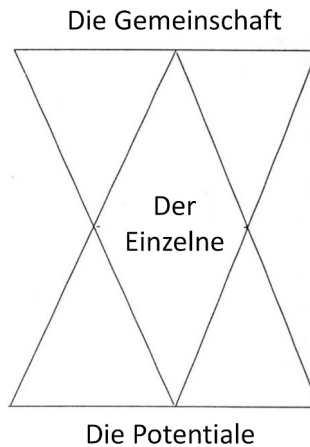
Spätestens seit Peter Petersens Sammelband über den »Aufstieg der Begabten« (Petersen 1916) bildet der Begriff der Begabung eine zentrale Chiffre für

19 Der nationalistische Wertphilosoph Bruno Bauch hat diese Durchdringung von individueller Anlage und ethischem Imperativ in exemplarischer Weise formuliert. In Abgrenzung von der als ›liberal‹ verstandenen Kantischen Ethik skizziert er eine Moralphilosophie, in deren Zentrum drei ›Forderungen‹ stehen: Aus den als gültig erkannten ›Werten‹ folge sowohl eine ›Willensforderung‹ als auch eine ›Wirkensforderung‹, deren konkrete Gestalt für den Einzelnen jedoch von einer dritten moderiert wird, der sogenannten ›Wesensforderung‹ (vgl. Bach 2016). Diese beschreibt Bauch in Termini, die in deutlicher Nähe zur Anlagen- und Talentdiskussion liegen: Die ›Wesensforderung‹ gründe in einem inneren ›Sein‹ des Subjekts, dessen ›Wesen‹ von »besonderen Kräften und Fähigkeiten« ausgemacht würde, die im Rahmen einer ›Tugend als Tauglichkeit‹ zur Geltung zu bringen seien (Bauch 1933, 264) Dabei sei über diese ›Wesensforderung‹ nicht äußerlich zu ›gebieten‹, da ihr Impetus von innen her wirke – gewissermaßen als ein zwangloser Zwang der Gabe: »Aber diese Tugend als Tauglichkeit [...] läßt sich sowenig gebieten, daß wir auch sie als besondere Gabe, die im Wesen eines Menschen einfach liegen muß, betrachten.« (Ebd.) Dass diese ›Gabe‹ ihren ›Sinn‹ letztlich in Gestalt konkreter (Lohn-)Arbeit findet, stellt Bauch unmissverständlich klar: »Abwehr der Arbeit wäre gleichbedeutend mit einer Verleugnung des Sinnes des Lebens und der Verrat an der Bestimmung des sozialen Ganzen in Staat und Nation.« (Bauch 1935, 232)

individuelle Potentiale. Neben den Techniken ihrer Erfassung und Vermessung bietet die Art und Weise, wie der soziale Ort der Begabungsressourcen konstruiert wird, einen entscheidenden Zugang zum Verständnis des Geistes der Potentiale. Auch wenn die Begabungsdiskussion den natürlichen Charakter der »Naturbegabung[en]« (o.A. 1915a, 233) als »Naturanlagen« (Ruttman 1916, 222) betont, wird die Naturdimension der Potentiale stets von der komplementären Forderung flankiert, die aus ihnen erwachsende gesellschaftliche Verantwortung zu erkennen und zu realisieren: »In jeder Fähigkeit, die ein Mensch mit auf die Welt bringt, sei sie noch so gering oder noch so groß, liegt ein Anspruch und eine Verpflichtung.« (Stern 1916, 282). Dieses Doppelspiel zwischen Natur und Gesellschaft markiert nicht nur die Konjunktur der spätestens seit Francis Galton virulenten *nature/nurture*-Debatte (vgl. Galton 1910 [1869]), sondern macht die entscheidende Rolle der Begabung als Vermittlungsfigur deutlich: Sie ist das Produkt einer doppelten Konstruktion, die sowohl das natürliche Reich individuell zugeeigneter Anlagen umfasst, als auch die Auseinandersetzung um den angemessenen Ort dieser Natur im Sozialen. Damit reiht sich die Summe der Praktiken, die sich um den angemessenen Umgang mit den individuellen Naturpotentialen entfalten, in jene Regierungsweisen, die Michel Foucault mit dem Schlagwort der »Biopolitik« umreißt. Wenn unter Biopolitik Regierungsweisen zu verstehen sind, die sich sowohl »um die Frage drehen, wie man es anstellt, nicht zu viel zu regieren« (Foucault 2006b, 29), als auch die Natur als Prinzip ihrer Selbstregulation entdecken, so bildet die Sorge um die Begabungen eines ihrer markanten Beispiele. Zwar ruht das Regierungsdilemma von nötigem Zwang und hinreichender Freiheit – die unlösbare Frage, wie »die *Freiheit* bei dem *Zwange*« (Kant 1977a, 711; vgl. Ricken 1999, 94-102) zu kultivieren sei – ohnehin im Zentrum des pädagogischen Geschäfts; die Art und Weise, wie diese Frage mit dem Beginn des 20. Jahrhunderts unter Hinweis auf die unterschiedlichen Qualitäten der individuellen Anlagenpotentiale neu verhandelt wird, gibt jedoch deutliche Züge einer biopolitischen Reform des pädagogischen Denkens zu erkennen.

Topologie der Potentiale. Vor diesem Hintergrund versucht unser Konzept des *biopolitischen Sandwich* die eigentümliche Position derer zu bestimmen, die als Eigner von Begabungen identifiziert werden. Das Bild des Sandwich dient dabei als Metapher einer Topik, welche die konstitutive »Relationalität zwischen Sozialität und Subjektivität« (Jergus 2017, 320) erweitert und sich zum Schema von Abb. 1 verdichten lässt.

Abb. 1: Das biopolitische Sandwich



Was hier als Mitte des ›Einzelnen‹ erscheint, markiert den Verhandlungs-ort, an dem die Individuen im Begabungsdiskurs aufgerufen werden. Vor allem dort, wo es um das angemessene Verhältnis der beiden Pole ›Gemeinschaft‹ und ›Potentiale‹ geht, werden die Konturen einer Verhandlung deutlich, in der die Einzelnen zwar stets als Eigner von Potentialen angesprochen werden, die Verhandlungslogik jedoch dazu neigt, diese Einzelnen zugunsten ihres inneren Eigentums systematisch auszublenden. Wie die »Idee der Bildung« auf eine »anthropologisch[e] Matrix« verweist, die »Individualisierung und Totalisierung« verschränkt und als »Trennung der Menschen voneinander und synthetisierende Neuzusammensetzung gelesen werden kann« (Ricken 2006, 320), so deutet die ›Idee der Potentiale‹ auf die innere Ökonomie dieser trennend-synthetisierenden Konstellation. Im Großprojekt der »Einordnung der entsprechenden Begabungen in den Arbeitskreis des Volksganzen« (Ruttmann 1919, VI) entsteht das Bild einer Gesellschaft, deren Elemente zwar Individuen sind, diese Individuen jedoch in erster Linie auf ihre Fähigkeitsressourcen hin durchsichtig gemacht werden müssen, um die Teile

in die gelingende Totalität eines ›Volks‹ fügen zu können.²⁰ »Individualisierung und Totalisierung kommen also zusammen.« (Bröckling 2017, 20)

Am deutlichsten illustriert die stehende Redewendung vom ›rechten Mann am rechten Ort‹ die Phantasie einer Gemeinschaft, in welcher die Richtigkeit des Einzelnen das Ergebnis einer gelungenen Sortierungsleistung ist – das Gelingen dieser Sortierung jedoch auf der richtigen Erkenntnis seiner individuellen Naturanlagen basiert (vgl. Kapitel 2).²¹ Exemplarisch erkennt der Intelligenztheoretiker William Stern die Verantwortung seiner Disziplin im Rahmen der »elementare[n] Forderung der heute unumgänglichen Menschenökonomie, daß in der beruflichen Gliederung unseres Volkes überall ›der rechte Mann an die rechte Stelle‹ komme.« (Stern 1919, 151) Dabei zeigen sich gerade im Scheitern der gelingenden Passung die drei Ebenen des ›biopolitischen Sandwich‹ in ihrer diskursiven Verschränkung. So wird die Gefahr nicht genutzter Potentiale von den Autoren häufig in einem doppelt negativen Szenario beschrieben, das in Unglück des Einzelnen und Kraftverlust der Gemeinschaft resultiere. Die Brache der Begabungen bedeute »nicht nur ein Unglück für das Individuum, sondern auch ein Kraftverlust für die Allgemeinheit« (ebd.); wessen Fähigkeiten nicht erkannt und genutzt würden, werde »nie gesund, nie glücklich, [...] nie nützlich« (o.A. 1860, 219) sein.

In der Mitte des *biopolitischen Sandwich* begleiten den Einzelnen zwei Fragen, die ihn zwar im Innersten betreffen, deren Beantwortung ihn jedoch

20 Ein Beitrag in der »Weltlichen Schule« steigert dieses Verhältnis über das Volk hinaus, zur Kopplung Natur-Individuum-All. Aller pädagogisch-wirtschaftlicher Wert würde weniger im unproduktiven Verhältnis zwischen den einzelnen Individuen entstehen, sondern in der produktiven Verbindung der Individuen mit der Ganzheit des ›Alls‹ – wobei die jeweilige Natur der Einzelnen das Maß dieser Ordnung reguliert: »Wertvoller Gehalt wird nur erzeugt durch Zusammenwirken von Einzelwesen und dem seiner Natur entsprechenden Verhältnis zu den einzelnen Elementen des Alls. Wertloser Gehalt ist solcher, der von einem Individuum an das andere abgegeben wird, recht verstanden, wertlos für die Weltwirtschaft, für die Gesamternte.« (Müller 1915, 179)

21 In diesem Zusammenhang adressiert die erziehungswissenschaftliche Rede von einer ›Gouvernementalisierung der Erziehung‹ (*governementalization of education*) die Tendenz, eben diese soziale Ordnungsfunktion in den pädagogischen Zuständigkeitsbereich zu integrieren – sodass sich nicht nur die ›Grammatik der Erziehung‹ mit der ›Grammatik der sozialen Ordnung‹ vermischt, sondern in dieser Durchdringung Bausteine einer neuen ›Grammatik der Regierung‹ entstehen (vgl. Masschelein; Simons 2008).

nach außen verweist. Die erste betrifft seine eigene Natur als unerschlossenes Tiefenprofil. Im Diskurs der Potentiale wandelt sich die reflexive Frage nach dem Selbst zur doppelten Ungewissheit darüber, *wer ich bin* und welche Möglichkeiten des Ich in diesem *ich bin* latent beschlossen liegen. Je stärker sich diese Frage aus dem tradierten religiösen Register löst und über das Feld von Vererbungslogiken der Naturgeschichte einreicht, desto deutlicher tritt das Element der Kontingenz in den Vordergrund und verweist auf neue Weisen seiner Bearbeitung. Wo das Dasein als natürliche Tatsache von der Möglichkeit heimgesucht wird, *dass es auch anders hätte kommen können* und die eigene Vorgeschichte eher von Zufällen als von Notwendigkeiten geprägt wird, gewinnt die Frage nach den Möglichkeiten der Zukunft an Gewicht.

Hier setzt die zweite Frage an, die Frage nach dem Tun. Entscheidend ist dabei, wie im Rahmen des *biopolitischen Sandwich* die Frage des Einzelnen – *Was tun?* – im Hinblick auf die beiden anderen Ebenen Gestalt gewinnt.²² Die Frage nach dem Tun kann sich nun im Hinblick auf die Realisierung dessen verstehen, was als inneres Potential die Konturen des Eigenen bestimmt: Das ›Aufgegebene‹ des eigenen Daseins erscheint als Realisierung eines individuell ›Gegebenen‹. Damit kann sich die eigene Lebensführung am Bild einer inneren Natur orientieren, deren prinzipielle Ungewissheit im Feedback ihrer gesellschaftlichen Realisierung reduziert wird, und Gestalt annehmen. Dass sich im Begabungsdiskurs das Bild individueller, innerer Natur zu einer ›ethischen‹ Größe wandelt, macht William Stern exemplarisch deutlich: »Unsere Zeit [...] *strebt, die Begabungen zu ethisieren.*« (Stern 1916, 282) Diese Ethik der Begabung rückt den Einzelnen in eine Position, die der gleicht, welche Sigmund Freuds zweite Topik dem Ich vorbehalten. Wie das Ich alles andere als der Mittelpunkt der Welt ist, sondern zwischen den undurchsichtigen Impulsen der Triebnatur und den Gesetzen des Über-Ichs vermitteln muss, steht auch der Eigner der Begabung am Punkt einer unablässigen Vermittlung: zwischen naturhaften Potentialen, die er weder unmittelbar ›hat‹ noch ›ist‹ und stets nur schemenhaft zu Tage

22 Niklas Luhmanns Formel von der Verschiebung von Herkunft auf Zukunft (vgl. Luhmann 2002, 70) gilt hier daher auf doppelte Weise: Auf der einen Seite delegitimiert die Forderung nach einer begabungsorientierten Gesellschaftseinrichtung die symbolischen Vorrechte der Herkunft, auf der anderen Seite rückt die natürliche Seite der Herkunft – als Anlagendimension der Einzelnen – in den Mittelpunkt, um die Art und Weise individueller Zukünfte zu regulieren.

treten, und einer Gesellschaft, die seine Anerkennung und ihren Fortschritt an die Realisierung eben dieser Potentiale bindet.²³

Diese Skizze einer Ethik der Potentiale macht deutlich, dass sie von einer entsprechenden *Topologie* begleitet wird, welche die Ordnung von Innen und Außen betrifft. ›Innerlich‹ und ›individuell‹ bilden landläufige Attribute dessen, was als latent vorhanden thematisiert wird, wogegen das gesellschaftliche Außen die Ebene seiner Realisierung markiert. So schließt die Figur der *Förderung* unmittelbar an ihre bergbauliche Semantik an, welche den Übergang vom verborgenen Bodenschatz zum handfesten Rohstoff als ein Ans-Licht-Bringen vom dunklen Inneren ans helle Äußere kennt. Vor diesem Hintergrund zeigt sich die Richtung, welche die Dynamik des Begriffs prägt – ganz in der aristotelischen Tradition verläuft sie von der Innerlichkeit der *dynamis/δύναμις* zu ihrer sichtbaren Realisierung als *energeia/ἐνέργεια* und markiert einen Vektor, der die Individuen durchquert: Der prä-individuelle Ursprung der Anlagen weist auf ihre über-individuelle Realisierung im Sozialen – und involviert das Individuum weniger als Besitzer denn als *Agenten* seiner eigenen Anlagen.²⁴ Obwohl diese Innen-Außen-Differenz den Diskurs der Potentiale strukturiert, lässt sie sich zugleich als Funktion einer Verschränkungsleistung erkennen, die Individuum und Gemeinschaft um diese Unterscheidung herum verzahnt. Sie bietet eine doppelte Antwort auf jene beiden Grundfragen des Sozialen, die in J. F. Kennedys pointierter Formulierung über den Einzelnen und sein Land aufgeworfen werden: Auf der einen Seite erlaubt sie die Frage, was das *Land für Dich tun* kann, mit dem Hinweis auf die Latenz innerindividueller Kräfte zu beantworten und gemäß der

23 Als entschlossener Versuch, diese Konstellation ins Gegenteil zu wenden, lässt sich Max Stirners »Der Einzige und sein Eigentum« (Stirner 1929 [1844]) lesen. In deutlicher Weise zeichnet er darin das Gefüge zwischen den Einzelnen und ihrer Gemeinschaft, um diesem im Modell eines radikalisierten Individualismus eine Absage zu erteilen: »Ein Mensch sein, das heißt nicht das *Ideal* des Menschen zu erfüllen, sondern sich, den einzelnen, darstellen. Nicht, wie ich das *allgemein Menschliche* realisiere, braucht meine Aufgabe zu sein, sondern wie ich mir selbst genüge. Ich bin meine Gattung, bin ohne Norm, ohne Gesetz, ohne Muster u. dgl. Möglich, daß ich aus mir sehr wenig machen kann; dies wenige ist aber alles und ist besser, als was ich aus mir machen lasse durch die Gewalt anderer« (ebd., 161).

24 Dieses Selbstverhältnis stellt eine Subjektivierungsform dar, die nirgendwo klarer zutage tritt als im Begriff der ›Ich-AG‹ (vgl. Bröckling 2007, 65-73). Das ›Ich‹ der Ich-AG steht zwar in dringlicher Verantwortung gegenüber dem Erfolg seines Selbst-Unternehmens – doch bleibt, egal wie gut das Geschäft läuft, die entscheidende Lücke zwischen dem Eigner der Ich-Aktien und dem Besitzer des Unternehmens.

Maxime einer »Ausnutzung aller tauglichen Kräfte am rechten Platze« (Ruttman 1916, 218) ein Kollektiv zu projektieren, in dem die Rücksicht auf diese Kräfte und ihre Förderung die Rücksicht auf ihre Eigner reguliert. Ebenso lässt sich die umgekehrte Frage nach dem, *was Du für dein Land tun* kannst, nach demselben Muster beantworten – die grundlegende Maxime im Verhältnis des Einzelnen zur Gemeinschaft betrifft die produktive Einbringung seiner *Gaben* und *Anlagen*, die der Gemeinschaft *zurückgegeben* und in ihr *angelegt* werden sollen: »Werde, was du bist! Entfalte dein Ich! Nutze deine Anlagen als ein göttliches Pfand, mit dem du wuchern sollst« (Eberhard 1917, 220).²⁵ Sterns Konzept der »ethisierten Begabung« markiert diese Verschränkung als doppelten Anspruch: Für das Individuum existiere »ein Anspruch, daß ihm zur Entwicklung und zur Verwertung der Fähigkeit alle angemessenen Möglichkeiten gewährt werden«, für die Gemeinschaft dagegen ein »Anspruch auf den geistigen Nationalschatz, der in den Fähigkeiten der Volksgenossen ruht; eine Verpflichtung, diesen Schatz zu heben und für den Fortschritt des Volkslebens fruchtbar zu machen.« (Stern 1916, 282)²⁶

Subjektivierung der Potentiale. Während das *biopolitische Sandwich* in erster Linie eine individuell-soziale Topologie betrifft, lässt sich der subjektivierende Effekt dieser Konstellation im Hinblick auf jene Form des Subjektverständnisses beschreiben, die Frederic Jameson als *Containermodell* des Selbst umschreibt (Jameson 1991, 15). Subjektformationen, die sich unter diesem Modell zusammenfassen lassen, basieren auf der Leitunterscheidung zwischen einem inneren Kern des Selbst und dessen mal mehr, mal weniger gelingenden Integration und Übersetzung ins Außen. Wie Rahel Jaeggi in ihrer Neulektüre des Entfremdungskonzepts (Jaeggi 2016) betont, führt die Orientierung

-
- 25 Die im Begriff der Begabung enthaltene Semantik der *Gabe* vertieft Heßdörfer (2018b).
- 26 Während William Stern – der »der Messbarkeit von Intelligenz und Begabung« ohnehin »im Grunde skeptisch und immer skeptischer gegenüberstand« (Hoyer; Weigand, Müller-Oppliger 2013, 81f.) – für ein eher modern-liberales Management dieses kollektiven Schatzes steht, liefert Julius Langbehn's Buch über »Rembrandt als Erzieher« (Langbehn 1936 [1890]) die Folie für eine reaktionäre Variante »nationalen Managements«. Vor allem in seiner Kopplung des Lobgesangs auf »echten Individualismus« mit der Aussicht auf Vermehrung des »geistige[n] Nationalvermögen[s] der Deutschen« (ebd., 51) bietet sein pädagogisch-politischer Essay Einblick in die Grauzone zwischen antimodernem Ressentiment und ökonomisierter Rhetorik: »Erziehung und Unterricht sind zweierlei; das deutsche Volk ist schon viel zu viel unterrichtet: es will *erzogen* sein. Die rationelle Bewirtschaftung des geistigen Gesamtkapitals einer Nation ist für diese selbst von lebensentscheidender Bedeutung.« (Ebd., 238)

an einem solchen Container- oder Kernmodell zu bestimmten Vorstellungen dessen, was es heißt ›man selbst zu sein‹ oder ›sich selbst zu verwirklichen‹. In diesem Sinne gehören das pädagogische Konzept des Anlagenpotentials und seine Realisierungsethik des »Werde, was du bist!« (Eberhard 1917, 220) zum »Selbstdeutungsrepertoire [...] moderner Individualität« (Jaeggi 2016, 75), das sowohl die Konturen gelungener wie verfehlter Selbstwerdung strukturiert. Das entscheidende Moment, das die Konzepte der Anlage, der Begabung oder des Talents – als Elemente dieses Selbstdeutungsrepertoires – verbindet, ist dabei ihre Tendenz zur *Verdinglichung*. Auch wenn die pädagogische Bezugnahme auf diese Elemente zumeist im Kontext von Beziehungen erfolgt und diese zu organisieren strebt, so eignet den Elementen selbst eine Art von Eigenständigkeit und Gegenständlichkeit, die jeder Beziehung vorauszugehen scheint. Auf der einen Seite thematisiert die pädagogische Rede die Potentiale von Anlagen, Begabungen und Talenten unter der Maßgabe ihrer Verwirklichung, auf der anderen Seite markiert sie diese zugleich als Kern-Elemente eines Selbst, das »vor und jenseits seiner Verwirklichung« existiert, »das jemandem im Innersten ausmacht, ohne dass es sich in irgendeiner Handlung, Tätigkeit oder Äußerung realisieren müsste.« (Ebd., 74) Als kennzeichnend für ›pädagogische‹ Varianten verdinglichenden Denkens erscheint dabei ihr Schwanken zwischen objektivierend-erfassender Vergegenständlichung und einer diese Objektivierung zurücknehmende Mystifikation des zuvor Vergegenständlichten.²⁷ Es gilt sowohl die Aufgabe, die Anlagen erkennend zu ordnen, zu klassifizieren und zu vermessen, wie auch die Beteuerung, dass dieser Zugriff eben dort seine Grenze habe, worauf er als pädagogisches Mittel letztlich zielt – in der gelingenden Selbstbestimmung der Individuen, deren Kern als ebenso unverfügbar wie unmessbar erscheint.

Diese Konstellation zeigt, auf welche Weise die Analyse der Potentiale Licht auf die subjektivierende Kraft ihres Geistes werfen kann. Wenn die Frage nach der Subjektivierung »die vielfältigen (Selbst-)Steuerungsmechanismen« in den Blick nimmt, »die das Selbstverständnis und Handeln der sozialen Akteure regulieren« (Bröckling 2007, 43), so bildet die Figur

27 In der Tradition von Adornos Verdinglichungskritik weist Alfred Schäfer in seiner Arbeit über »Aufklärung und Verdinglichung« auf die konkrete Verschmelzung dieser beiden Tendenzen in der ›modernen‹ Selbstbeziehung hin, wo die Neigung »eine Mystik der unmittelbaren Selbstbeziehung zum Maß der eigenen ›Selbstverwirklichung‹ zu stilisieren, den eigentümlich leeren Bezugspunkt verdinglichten Bewußtseins [bildet].« (Schäfer 1988, 68)

des individualisierten Potentials das verbindende Element eines ganzen Sets von (Selbst-)Steuerungsmechanismen, die auf einer gemeinsamen Grundfigur des Sozialen beruhen. Während der Begriff des biopolitischen Sandwichs zunächst die *Struktur* dieser Grundfigur markiert, so fokussiert der Begriff der Subjektivierung »die intendierten Transformationen des Verhaltens« (Bröckling 2017, 10) – und damit die *Dynamiken*, welche sich um diese Struktur herum entfalten. Dass die theoretische Perspektive, die dem Subjektivierungskonzept zugrunde liegt, in deutlichem Gegensatz zu der des Geistes der Potentiale steht, schärft in dieser Kontrastierung die analytische Kraft dieses Zugangs.

So geht die Theorie und Analyse von Subjektivierungsprozessen von einer prinzipiellen Vorgängigkeit des *Verhältnisses* aus, vom »Vorrang des Anderen« (Butler 2007, 115): Weit davon entfernt, Grund ihrer selbst zu sein, ruhen Subjekte in der Prozessgestalt ihrer Subjektivierung auf etwas auf, das ihnen vorausgeht, sie begründet, sie sprechen lässt und am Leben erhält – das ihren scheinbar autonomen Status doppelt in Frage stellt. Weil Subjekte ihren Grund außerhalb von sich haben, werden sie nicht nur fortwährend von dieser »exzentrischen Positionalität« (vgl. Plessner 1975 [1928], 129) heimgesucht, sondern stehen in einem Verhältnis zu diesem Grund, der sie weniger als auf ihm ruhend, als ihm »unterworfen« kennzeichnet. »[Wir] sind außerhalb von uns, begründet in kulturellen Normen, die uns vorausgehen und über uns hinausgehen, einer Anzahl kultureller Normen und einem Feld der Macht ausgeliefert, die uns grundlegend bedingen.« (Butler 2005, 63) In diesem Sinne geht die soziale Dimension der Subjektivierung über die Formel des Menschen als »sozialem Wesen«, bei dem »der Plural zum Typ gehört« (Anders 1969, 212), hinaus. Über Subjektivierung zu sprechen, schließt den Versuch ein, außerhalb der Idee des Wesens zu denken – außerhalb jenes ursprünglichen Seins, welches den Subjekten immer-schon und zuinnerst eignet, und erst anschließend im Gefüge des Sozialen geprägt, kommuniziert oder verteidigt wird. Viel eher fragt die Perspektive der Subjektivierung, auf welche Weise unter der konstitutiven Voraussetzung des Sozialen die Konturen von Subjekten entstehen können, die sich im Hinblick auf etwas gestalten und deuten, das als ihr »Wesen« scheinbar jenseits ihrer Verhältnisförmigkeit liegt. In diesem Sinne bildet die Figur des Potentials ein entscheidendes Subjektivierungsmotiv zur Produktion von »wesenhaften« bzw. »containerförmigen« (Selbst-)Deutungsmustern; von Mustern, die das soziale Feld gemäß jener binären Ontologie strukturieren, nach der die Einzelnen das primäre Material stellen, dessen Komposition zum Gemeinsamen diese Einzelnen zwar

betrifft und prägt, letztlich jedoch nicht in jene individuelle Ursprünglichkeit hinabreicht, welche den Einzelnen ihr inneres Zuhause jenseits des Sozialen versichert.

Aus diesem Grund ruht die pädagogische Phantasie von individuellen Anlagen, Begabungen und Talenten auf einer Theorie des Sozialen, die sich zugleich als grundlegende politische Verortung lesen lässt. So drückt sich der pädagogische Geist des Potentials zwar in vielfältigen Beschwörungen des Möglichen aus und skizziert dessen Realisierung als umfassende Wandlung des menschlichen Daseins – was er in seiner Individualisierungseuphorie jedoch systematisch ausschließt, ist ein Denken der Potentialität, welches das Reich des Möglichen vom *Gemeinsamen* her begreift.²⁸ In gewisser Weise wiederholt sich hier jene Spaltung zwischen Kollektivität und Privatisierung, wie sie der Grundwiderspruch von *gesellschaftlicher Produktion und privater Aneignung* artikuliert. Diese von Marx und Engels prononcierte Formel des kapitalistischen Skandals fußt auf der Annahme, dass die eigentliche menschliche Produktivität, die den ›Stoffwechsel mit der Natur‹ – und darin die konkrete Gestalt des Menschen – hervorbringt, auf der Ebene des Gemeinsamen liegt. In dieser Perspektive erscheint das Reich des Möglichen in ungeahnter Größe: Wenn der Mensch seine Werkzeuge, seine Sprache, seine Bedürfnisse, sein Wissen, seine Moral und seine Hoffnungen selbst produziert – und zwar letztlich gemeinschaftlich –, so bildet diese kollektive Produktion des Menschlichen die Basis eines nahezu unbegrenzten Raums der Potentialität. Wie Marx in seinen Vorarbeiten zum »Kapital« herausarbeitet, muss die-

28 Ein zentrales Moment dieser Ausschließung des Gemeinsamen zeigt sich in dem, was Andreas Gelhard als »Dispositiv der Eignung« (Gelhard 2012) bezeichnet – die Vorstellung einer gelingenden sozialen Organisation, welche auf der ›passenden‹ Zuordnung von Individuen zu sozialen Orten und Funktionen beruht. Zwar begründet sich diese Passungsbemühung mit der größtmöglichen Entfaltung individuellen und kollektiven Potentials, adressiert jedoch in erster Linie die Individuen als die eigentlichen Eigentümerinnen jenes Anlagen-Kapitals, zu dessen Realisierung im und für das Gemeinsame sie der zwanglose Zwang ihrer eigenen Gaben anhält. Die Figur der Eignung durchtrennt das Gefüge des Sozialen und verwandelt die Sphären von Individuum und Gemeinschaft zu getrennt existierenden Bereichen, deren doppelte Verdinglichung die Basis ihres Managements als ebenso individualisierende wie produktivitätsorientierte ›Menschenökonomie‹ bildet. Alle drei Komponenten des biopolitischen Sandwich verwandeln sich damit in Mittel: Das Individuum zum Mittel, das die in ihm ruhenden Anlagen weckt und nutzt; die Anlagen zu kollektiven Ressourcen und zum Mittel für die Produktivität des Gemeinsamen; die Gemeinschaft zum Produktionsmittel, das die Vernetzung und Realisierung der individuellen Anlagen organisiert.

se gesellschaftliche Produktion in doppelter Hinsicht gedacht werden: »Die Produktion produziert [...] nicht nur einen Gegenstand für das Subjekt, sondern auch ein Subjekt für den Gegenstand« [Marx 1971 [1857], 624]. Die Emphase des Möglichen, die von dieser Figur der kollektiven (Selbst)Produktion ausgeht, unterscheidet sich in einem entscheidenden Punkt von der pädagogischen Möglichkeitsbegeisterung, welche die kommenden Kapitel untersuchen. Während die pädagogische Potentialitätsrhetorik auf individuell gegebenen Anlagen, Begabungen oder Talenten fußt, operieren die theoretisch-politischen Projekte, die von der Ebene des *Communen* ausgehen, auf einem anderen Modell, dessen Differenz sich folgendermaßen zusammenfassen lässt: Wo die Realisierung des individuellen Wesens für die Pädagogen *innerhalb* und *für* die Gemeinschaft erfolgen soll, jedoch auf das Individuum als den eigentlichen Akteur dieser Realisierung zielt, zeigt sich vom Primat des *Communen* aus die Gestalt eines »menschlichen Wesens« (Marx 1974 [1844], 536), das nur dort sein »Gattungsvermögen« (ebd., 517) realisieren kann, wo es die gemeinschaftliche Natur dieses Vermögens erkennt und sie ebenso gemeinschaftlich realisiert – wo im planmäßigen und bewussten Zusammenwirken die *Gemeinschaft selbst* zum eigentlichen Akteur wird.

Vor dieser Gegenfolie wird eine der Grundkoordinaten des *Geistes der Potentiale* deutlich: Auch wenn die pädagogische Artikulation dieses Geistes von einer ähnlichen Möglichkeits- und Erlösungseuphorie durchzogen wird, wie das politische Projekt des *Communen*, so dividiert ihre Individualitätsempfase das Reich des Möglichen in ein Puzzle aus Potentialitäten, dessen Einzelteile in Erwartung ihrer pädagogischen Erweckung und Verortung in der Tiefe der Einzelnen ruhen. In diesem Sinne wirft die Formel von der »privaten Aneignung« in unerwarteter Weise Licht auf die pädagogische Reflexion: Das Motiv der individuellen Anlagen erscheint als *privatisierte* Version jener menschlichen Anlagen, deren Vermögen zwar in gesellschaftlicher Praxis realisiert wird, während ihre Produkte zum sichtbaren Ausdruck der unsichtbar verstreuten Puzzleteile des privatisierten Potentials werden. Marx' These, dass die ungeheure »soziale Macht, die durch das Zusammenwirken entsteht«, zwar tagtäglich am Werk sei, von den Menschen jedoch nicht als solche erlebt und erkannt werde, »sondern als eine fremde, außer ihnen stehende Gewalt erfahren« (Marx 1969 [1846], 34), kann damit für die Figur des biopolitischen Sandwich aufgegriffen und erweitert werden. In der Mitte des biopolitischen Sandwich erscheint dem Einzelnen die gesellschaftliche Produktivität auf doppelte Weise fremd: Auf der einen Seite markiert der fortwährende Verweis auf *die Gesellschaft* die »soziale Macht« als eine grundlegend »fremde« und

›äußerliche‹ Tatsache – als ein unabhängig existierendes Feld, dem der Einzelne gegenübersteht und so auf die Suche nach ›seinem Ort‹ in ihr verwiesen wird. Während diese Konstellation insofern im Sinne eines Entfremdungszusammenhangs gelesen werden kann, als etwas Kollektives und Beziehungsförmiges objektiviert und verdinglicht wird, so deutet die pädagogische Rede von den Anlagen auf eine zweite Dimension der Entfremdung hin, deren Richtung jedoch nicht ins Außen, sondern ins Innen verweist: In der Figur der ›Anlagen‹ etabliert sich eine *innerlich verdinglichte* Version des gemeinschaftlichen Potentials. In direkter Umkehr der Ausgangsformulierung hieße dies: In der pädagogischen Anrufung der Anlagen wird die ›soziale Macht‹ von den Einzelnen ›als eine fremde, in ihrem Inneren liegende Gewalt erfahren‹.

Als topologische Figur macht das *biopolitische Sandwich* auf den subjektivierenden Ort des Einzelnen an der Schnittstelle zweier Dimensionen aufmerksam – von Dimensionen, die ihm sowohl auf eigentümliche Weise fremd sind, in ihrer gegenseitigen Verwiesenheit aufeinander jedoch dem Ausdruck und Gestalt geben, was dem Einzelnen als sein Eigenstes erscheint. Während die verinnerlichten ›Potentiale‹ in ihrem Schwanken zwischen *Gegebenem*, *Aufgegebenem* und *Entzogenem* (vgl. Ricken 2004, 139-143) die Frage nach seinem Wesen und der Richtung seiner Existenz konturieren, versammelt sich die ›Gesellschaft‹ zu jenem Außen, in dessen Spiegel sich die Frage nach der Beschaffenheit dieses Wesens, den Bedingungen seiner Anerkennung und der Richtung seiner Nutzung beantwortet und vollzieht.²⁹

Vielleicht wird die Herausforderung dieser Konstellation in der Parallelität zu derjenigen deutlich, die Kant im Verweis auf die »Ehrfurcht« hervorhebt, die ihn in seiner Existenz zwischen zwei gleichermaßen ›unendlichen‹ Größen befällt: »*Der bestirnte Himmel über mir, und das moralische Gesetz in mir.*« (Kant 1974, 300) Im Gefüge, welche das biopolitische Sandwich beschreibt, erscheint die Gesellschaft ebenso äußerlich und »unabsehlich-groß« wie Kants Kosmos als »System[e] von Systemen« (ebd.) – und »vernichtet« die »Wichtigkeit« des Einzelnen »als eines *tierischen Geschöpf*s« auf ähnliche Weise wie der

29 In ähnlicher Weise betont Andreas Kaminski (2018) die strukturelle Analogie von Darwins Evolutionskonzept und des psychometrisch unterfütterten Eignungsgedankens: Wie Darwin die Elemente Umwelt-Selektion-Variation als Basis seines Entwicklungskonzepts kombiniert, so basiert das ›Prüfungsdispositiv um 1900‹ auf einer ähnlichen Kopplung von Prüfungsprozessen (Selektion), welche die Verschiedenheiten der Individuen erfassen (Variation) um sie in eine mehr und mehr ausdifferenzierte Gesellschaft (Umwelt) zu integrieren (vgl. Kaminski 2018, 237-239).

erhabene Himmelsblick (ebd.). Gleichzeitig fungiert die kleinmachende Wirkung des unüberschaubaren Außen nur als Scharnier zur zweiten erhabenen Größe, die nun im Inneren ruht: Nachdem der gestirnte Himmel die hinfallige Position des Einzelnen in der »Sinnenwelt« unterstrichen hat, folgt der Auftritt des »moralischen Gesetzes«. In ihrem Inneren – und scheinbar unabhängig von der »Sinnenwelt« – trifft die Einzelne auf sich als Eignerin einer »Intelligenz«, die sie in der Erkenntnis des moralischen Gesetzes gerade darin zur »Persönlichkeit« macht, dass sie ihr »offenbart«, ein völlig unabhängiges Dasein zu führen – ein »von der ganzen Sinnenwelt unabhängiges Leben« (ebd.). Mit dieser Unabhängigkeit von der »sinnlichen Welt« betont Kant, dass es sich bei dem Einzelnen, der sich zwischen den erhabenen Größen vorfindet, nicht um das empirische Individuum, sondern um ein »Vernunftwesen« handelt.

Doch wie stellt Kant sicher, dass die Differenz zwischen dem empirisch-natürlichen Wesen, das von Egoismus und »ungeselliger Geselligkeit« gezeichnet ist, und dem intelligiblen Wesen, das über Vernunft und Moral verfügt, sich im Rahmen der bürgerlichen Gesellschaft zu einer funktionierenden Ordnung fügt? Die Lösung dieses Dilemmas deutet sich in Kants Überlegungen zu den Anlagen der Natur und zur Ordnung der bürgerlichen Gesellschaft an. Dort formuliert er ein Modell, das Natur und Gesellschaft auf uns bekannte Weise miteinander koppelt. Dieses Modell gründet zunächst auf der Vorstellung, dass nicht nur die vernünftigen Wesen ihr Dasein im Hinblick auf Zwecke gestalten, sondern auch die Natur selbst teleologisch strukturiert sei: »Die Natur hat gewollt, daß der Mensch alles, was über die mechanische Ordnung seines tierischen Daseins geht, gänzlich aus sich herausbringe« (Kant 1977b, 36). Gleichzeitig wiederholt sich der natürliche Realisierungswille in der Natur-Anlage der Individuen: »Alle Naturanlagen eines Geschöpfes sind bestimmt, sich einmal vollständig und zweckmäßig auszuwickeln.« (Ebd., 35) Dieser Wille der Natur, welcher die Natur selbst sowie ihre verschiedene Ausprägung in den Individuen durchzieht, findet sein eigentliches Subjekt der Realisierung jedoch nicht in den Individuen, sondern im kollektiven Subjekt der Gattung – die »Naturanlagen« sollen sich »nur in der Gattung, nicht aber im Individuum vollständig entwickeln.« (Ebd., 35) Während diese Figur der Gattung in Kants Pädagogischen Vorlesungen (Kant 1977a) vor allem im Hinblick auf die Generationendifferenz gedacht wird, wo »[eine] Generation die andere [erzieht]« (ebd., 697), so prägt in seinen »Ideen zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht« (Kant 1977b) ein anderes Motiv die Verbindung von Naturrealisierung und Gesellschaft:

»Das Mittel, dessen sich die Natur bedient, die Entwicklung aller Anlagen zu Stände zu bringen, ist der Antagonismus derselben in der Gesellschaft« (ebd., 37).

Damit beruht die Anlagenentfaltung auf einer Gesellschaftseinrichtung, deren Bürgerlichkeit zwei Elemente miteinander verbindet: Auf der einen Seite sichert sie rechtlich die ›Freiheit‹ und ›Gleichheit‹ ihrer Mitglieder, auf der anderen Seite wird diese formale Freiheit und Gleichheit von der konkreten Ungleichheit eben dieser Mitglieder begleitet, in deren Folge sich der besagte ›Antagonismus‹ entfaltet. Kant beschreibt diese Ungleichheit in ihrer ganzen Breite als »größt[e] Ungleichheit« – als Differenz des Besitzes, der körperlichen und geistigen Fähigkeiten sowie der Rechte (vgl. Kant 1977c, 147). In diesem Sinne finden sich in Kants Ausführungen einige prägende Elemente des biopolitischen Sandwichs – in erster Linie die Kopplung einer nicht-subjektiven Natur und ihrer Anlagen mit einer trans-subjektiven Gemeinschaft, die als Realisierungsmedium eben dieser Naturanlagen gedacht wird. Gleichwohl kann dieser Hinweis auf Kant die Differenz eines ›klassischen‹ Denkens der Anlagen zu einem im engeren Sinne ›biopolitischen‹ Zugriff auf diese verdeutlichen. Kants Begriff der Anlagen denkt diese in erster Linie als kollektive Größe – als *Gattungsanlagen*, deren kollektives Gut mit der Gewissheit einhergeht, dass ihr eigentlicher Besitzer und Agent die (sich bürgerlich ordnende) Menschheit ist. Jenseits dieser kollektiven Realisierung der Anlagen bleibt der Natur selbst eine durchaus aktive Rolle: sie verfügt über Plan und Willen, sie »will« und »weiß besser, was [...] gut ist« (Kant 1977b, 39).³⁰

Demgegenüber verliert der Status der Natur in ihrer biopolitischen Neuordnung an Bestimmtheit und rückt in den Status einer Ressource, die zwar von eigener Lebendigkeit und Dynamik ist, deren unrealisiertes Potential jedoch nicht mehr an ein ihr eigenes *telos* gebunden ist, sondern auf die bestmögliche Verwertung dieser Ressource verwiesen wird. Der pädagogische Rekurs auf die natürlichen Anlagen spitzt ihren individuellen Charakter zu: Anlagen, Begabungen und Talente erscheinen als Natur in individualisierter Formatierung – als Naturbesitz Einzelner, der diese Einzelnen als individuell verantwortliche Agenten dieses Besitzes etabliert; als Element, das weniger »Mittel zur Lebensbewältigung« ist, sondern Teil einer »externe[n] Anforderung an

30 Das mindert nicht Kants Insistieren auf der individuellen Autonomie. Während der Rückgriff auf das kollektive Subjekt eher in Bezug auf die Naturanlagen der Gattung formuliert wird, so trifft die Autonomieforderung nicht das ›natürliche‹ Gattungssubjekt, sondern das intelligente, moralische Individualsubjekt.

die Lebensgestaltung« (Dellori 2016, 158) wird. Damit zieht sich in der biopolitischen Ordnung die Gemeinschaft als eigentliches Subjekt der Anlagen zurück. Wo die individualisierten Anlagen als lebendiger Rohstoff des produktiv-erfolgreichen Kollektivs gelten, transformiert sich der doppelte Prozess aus individueller Entfaltung und kollektiver Produktivität zum immanenten *telos* der Anlagen und setzt den Einzelnen an die subjektivierende Schnittstelle des *Sandwichs*: zwischen das Schweigen der inneren Natur und ihre äußere Anrufung – eine Anrufung, die eben damit arbeitet, dass sie die Unterscheidung Innen/Außen neu organisiert und wechselseitig durchlässig macht.³¹ In diesem Sinne zeigt sich die Pädagogik der Potentiale als Übersetzungsleistung: Sie übersetzt die Frage nach den eigenen Möglichkeiten in das Problem der Erkenntnis innerlich-eigener Potentiale als Voraussetzung ihrer äußerlich-kollektiven Realisierung.

Ökonomische Motive: Konkurrenz und Verwertung

Während die Sozialfigur des *biopolitischen Sandwich* die systematische Verschränkung der innerlichen Potentiale mit einem kollektiven Projekt betrifft, deuten die Bezugnahmen auf ökonomische Begrifflichkeiten die Prozesslogik dieser Verschränkung an. Der Diskurs über die menschlichen Potentiale positioniert diese nicht nur an der Schnittstelle von Individuum und Gemeinschaft, sondern behandelt sie zugleich als Elemente eines umfassenden Marktgeschehens. Dabei schlägt sich die ökonomische Dimension der Potentiale in verschiedenen Zusammenhängen nieder, die sich unter den Stichwörtern Konkurrenz, Verwertung und Oikodizee zusammenfassen lassen.

Konkurrenz. »Schlafende Talente« (Roderich 1911, 95) erwachen nicht immer von alleine. Um sie zu wecken und zur Höhe ihrer Möglichkeiten zu entfalten, braucht es Strategien ihrer Aktivierung. »Aktiviert« wird das, was nicht unmittelbar zur Hand ist, sondern ein Eigenleben führt, dessen Beeinflussung auf die eher indirekten Techniken der Anregung, der Ansprache oder

31 Die auf Luis Althussers Reflexionen zur Ideologie (Althusser 2010) zurückgehende Theorie der Anrufung (frz. »*interpellation*«) wird in ihrer pädagogischen bzw. subjekttheoretischen Relevanz unter anderem von Norbert Ricken (1999b) und Ulrich Bröckling (2007, 27-31; 2013) ausgeführt. Ausführlicher zu den Grundlagen der Anrufungsfigur: Heßdörfer 2013, 251-316.

der Herausforderung verwiesen ist.³² Wettbewerb und Konkurrenz bilden ein solches Prinzip der Anregung, dessen Aktivierungsleistung auch im pädagogischen Kontext häufig bemüht wird. Gerade dort, wo es um ›natürliche Anlagen‹ geht, lässt sich im Einklang mit der Darwinschen Entwicklungslehre auf eine Natur rekurrieren, deren Entwicklungsgang Wettkampf und Selektionsdruck involviert. Im künstlichen Raum der Pädagogik, dessen Subjekte »herausgerissen aus dem Kampfe ums Dasein« (o.A. 1905, 395) seien, substituiert die Anknüpfung an den ökonomischen Wettbewerb den unterbrochenen Naturwettbewerb. »Wie sollen wir die Natur dieser Kräfte erfahren?« (Ebd.) – Wenn uns die Natur nicht zu ihrer Realisierung zwingt? In diesem Zusammenhang lässt sich auch die Aufgabe der Auslese als pädagogisches Double jenes Prinzips der »Natural Selection« (Darwin 1861, 60) verstehen, dessen bildende Kraft Darwin den menschlichen Naturbeeinflussungen zwar als ähnlich beschreibt, das Maß ihres Erfolgs jedoch als »immeasurably superior« (ebd., 61) herausstellt. Dabei wird das Projekt pädagogischer Auslese von der doppelten Gefahr von *Zufall* und *Willkür* flankiert, deren Problem vor allem darin besteht, ohne Rücksicht auf die Gegebenheiten der menschlichen Naturen zu operieren.³³ In einer Zeit, in der in »Deutschland eine Anzahl von begeisterten Psychologen und Pädagogen« die Pädagogik vor dem Hintergrund wissenschaftlicher Menschenkenntnis neu zu orientieren versuchen, nimmt die Überzeugung Gestalt an, »daß man Auslese, Auswahl, Richtung

-
- 32 Das Wecken der Potentiale lässt sich daher auch im Rahmen eines Kommunikationsmodells denken, das die ›Anlagen‹ als Partner einer pädagogische ›Ansprache‹ imaginiert. Wie die Sprache nicht zum *Verstehen* zwingen kann, so kann auch die Anlage des Zöglings nicht zwangserweckt, sondern nur *angesprochen* werden – wobei sich das Gelingen darin äußert, dass die Anlagen auf ihre Anregung ›ansprechen‹: »[D]ie Anlage wird erkennbar durch das Ansprechen des Organismus auf die je zugeordnete ›Anregung« (Spieler 1930, 59). Der entscheidende Akteur dieses Gesprächs bleibt dabei die ins Innerliche transponierte Natur – als »eine Königin, die verlangen kann, daß man ihre Sprache verstehe.« (Müller 1915, 178)
- 33 Noch in der nationalsozialistischen Zurechtung des Ausleseprinzips findet sich die Gegenüberstellung einer bloß am ›Bedarf‹ orientierten Auslese, in der Menschen »nur ihr Objekt« (Mieskes 1942, 53) seien, und einer »echt verstandene[n] Auslese«, die Menschen nicht »als ›Ware« (ebd.), sondern als Subjekt-Objekt einer an ihnen stattfindenden ›Erziehung‹ begreift – und sich bei dieser ›pädagogischen‹ Auslese auch nicht in ›marxistisch-bolschewistischer‹ Manier in »ihre Totalausrichtung auf den Menschen« (ebd., 52) verläuft, sondern mit dem »Lebensinhalt ›Arbeit« die gelungene Vermittlung von Individuum und Kollektiv setzt: »Ungeheuer breit und tief dehnt sich bei dieser pädagogischen Betrachtung die Aufgabe der Auslese« (ebd., 53).

und Entfaltung der Begabten des Volkes nicht dem Spiel der launischen Willkür und des blinden Zufalls überlassen darf« (Révész 1918, 29). So verschieden Zufall und Willkür als Prinzipien sein mögen, im Hinblick auf ihre sozialen Effekte treffen sie sich in derselben schlechten Konsequenz – in der »Vergeudung der unersetzlichen Kräfte der Nation« (ebd.). Diese Verbindung anlagenbasierter Auslese mit ihrer ressourcenorientierten Rechtfertigung bildet eine entscheidende Verbindungsstelle zum Prinzip des Marktes. Das Attribut des »wirtschaftlichen« steht dabei für ein Modell, das sowohl die Beschaffenheit der in Frage stehenden Güter berücksichtigt, als auch ihre umsichtige und effiziente Verwertung organisiert. So ruft gerade die Aufwertung der individuellen Anlagen und der in ihnen innewohnenden Kraft zum eigentlichen Schatz des Gemeinsamen die Mahnung ins Leben, »möglichst wirtschaftlich mit dem kostbarsten Gute zu verfahren, das wir noch besitzen« (Kraepelin 1920, 855).

Aus Sicht der Pädagogik scheint der Rekurs auf die Wirtschaft ein doppeltes Dilemma zu lösen: Auf der einen Seite nehmen die Mechanismen von Auslese und Konkurrenz die Lehrmeisterschaft der »lebendigen Natur« auf und installieren sie als Drittes von Zufall und Willkür. Auf der anderen Seite entstehen auf diese Weise Dynamiken, welche die Akteure in ihrer Selbsttätigkeit und Eigenständigkeit bekräftigen. Die 1916 geprägte Losung vom »Aufstieg der Begabten« zielt weniger auf Freifahrtscheine für die Eigner der Begabungen, sondern auf die Konstruktion eines marktförmigen Feldes, in dem sich diese Begabungskräfte ohne Rücksicht auf zufällige und willkürliche Hindernisse wettstreitend Geltung verschaffen können. Wie der Übergang vom Möglichen zum Aktuellen soll auch der Aufstieg von Unten nach Oben keineswegs künstlich angeleitet, sondern als selbsttätige Durchsetzung des Natürlichen vorbereitet werden: »Die Geisteskraft, die hier unten in den Volkstiefen ist, wird dadurch nicht vermehrt und gestärkt, daß man sie künstlich emporzieht«, sondern indem man ihr ermöglicht, »daß sie selber Widerstände überwinden und sich selbsttätig emporarbeiten« (Trüper 1912, 204) kann.³⁴ Wie weit die Pädagogik dieses Modell weniger als ihr eigenes erkennt,

34 In seiner Arbeit über »Das Gespenst des Kapitals« bringt Joseph Vogl dieses Verhältnis von Markt und Natur auf eine bündige Formel, in Bezug auf die Wirtschaftstheorie der Physiokraten: »Der Markt garantiert, dass Naturgesetze nun auch im moralischen Leben gelten können; und die Kräfte des Marktes ermöglichen es, dass das Wirtschaftsgesetz im Besonderen, das Naturrecht im Allgemeinen repräsentieren kann.« (Vogl 2010, 47)

sondern dazu neigt, es im Verweis auf andere gesellschaftliche Teilsysteme zu begründen, zeigt der unmittelbar nachfolgende Satz des Beitrags an: »Die Industrie versteht das besser.« (Ebd.)

Verwertung. Wo der Markt als geeignetes Realisierungsgefüge menschlicher Fähigkeiten erscheint, tritt der Erziehungsbegriff ins Verhältnis zur Logik der Verwertung. Während über Erziehung meist im Hinblick auf etwas gesprochen wird, das ihr als Ziel oder Ideal übergeordnet und aufgegeben wird, zeigt sich die Rede der Verwertung daran, dass sie weniger in Begriffen idealer Ziele denkt, sondern sich auf etwas bezieht, das bereits gegeben ist. Zwar stellt auch die Verwertung des Gegebenen ein Ziel dar, im Unterschied zu den klassischen Zielen, die den Menschen auf dem »Gipfel seiner Vollendung auf Erden« (Münch 1840, 277) anvisieren, ist die Logik der Verwertung Teil eines immanenten Projekts, das ohne den konstitutiven Abstand des Gegebenen zum transzendent Entzogenen auskommt.³⁵ Während Erziehung im Licht der Ideale die Zöglinge auf etwas ausrichtet, das zwar orientiert, aber in seiner Vollständigkeit unerreichbar bleibt – und daher stets auch ein »Bewußtsein der eigenen Schwäche in den edelsten Bestrebungen« (ebd.) involviert –, verweist die Logik der Verwertung auf ein Reservoir vorhandener Materialien und Kräfte, deren Erkenntnis, Entfaltung und Nutzung als ihr »natürliches« Ziel erscheint: Gegebene »Talente« ähneln »dem zu verwertenden, Zins tragenden Kapital« (Rein 1903, 177) und bilden die Individualform des »organischen Kapital[s]« (Goldscheid 1911, 23) bzw. »des geistigen Anlagekapitals unseres Volkes« (Stern 1916, 286). In diesem Sinne entsteht im Umfeld der Verwertungslogik ein eigentümlich flexibilisierter Wertbegriff, der vom Maß der Realisierung abhängt. Wenn der klassisch-normative Wertbegriff die »Möglichkeit der Erziehung« davon abhängig macht, »daß es allgemeingültige Werte gibt, die an jeden ihre Forderung richten« (Schwartz 1931, 1314), dann hängt der neue Wertbegriff von der Allgemeingültigkeit der Forderung ab, das Gegebene zur Brauchbarkeit zu entfalten:

35 In einer knappen Bemerkung spitzt Heinz-Joachim Heydorn diese immanent-ökonomische Orientierung der Pädagogik als eine Form der »Bestimmung« zu, die zur Abwendung einlade – wobei sich die Richtung dieser Abwendung doppelt lesen lässt (als Abwendung von der Bestimmung, oder als eine Form der Zuwendung, die mit der Abwendung *von sich* einhergeht): »Die Reduktion aller Erziehung auf die Lebenshilfe oder die bare Funktionsfähigkeit des gesellschaftlichen und ökonomischen Vorgangs kennzeichnet ein Zeitalter, in dem sich der Mensch nicht mehr mit seiner Bestimmung zu konfrontieren vermag, ohne vor sich davonzulaufen.« (Heydorn 1980, 66)

Der Weg zum idealen Menschen führt nur über den brauchbaren Menschen. Der brauchbare Mensch ist aber derjenige, der seine und seines Volkes Arbeit erkennt und den Willen und die Kraft besitzt, sie zu tun. Nur in dem Maß, wie ihm dieses gelingt, kann eine Nation ihn als Menschen bewerten. (Kerschensteiner 1954a [1904], 47f.)

Kerschensteiners Formulierung stellt in ihrer Kopplung von Kraft, Mensch und Nation nicht nur ein weiteres Indiz für die Figur des biopolitischen Sandwichs dar, sondern weist auf die Verwandtschaft von Ver- und Bewertungslogik hin, die sich beide um die Frage des Maßes herum orientieren. Damit verschiebt sich das Spannungsverhältnis von ›Brauchbarkeit‹ und ›Eigentümlichkeit‹, das einen Kerntopos der pädagogischen Aufklärungsdebatte bildet und in der Figur des ›brauchbaren Menschen‹ anklängt (vgl. Ricken 2006, 284-294). Während ›Brauchbarkeit‹ dem Einzelnen eher als *äußerliches* Attribut zukommt, welches seine gelingende Eingliederung in Funktionszusammenhänge markiert, bindet die Verwertungslogik jene *innerliche* Eigentümlichkeit ein, welche das tradierte Gegenstück der Brauchbarkeitskategorie bildet. Wo die idealistische Aufklärungsmoral die Brauchbarkeitsforderung zur Beleidigung des Menschlichen überhöht, zeigt sich die Ordnung der Verwertung eben dort, wo es *›nicht mehr genügt, ein Mensch zu sein‹*, weil dieses Menschliche selbst zur Frage eines Maßes geworden ist, das den Einzelnen *als Menschen* bewertet. Weit davon entfernt eine unbedingte bzw. ›preislose‹ Kategorie zu sein (vgl. Derrida 1999, 22-24), wird das Menschliche zu einem bedingten Wert, der sich weniger im pädagogischen Begriffshaushalt als im Anschluss an das ökonomische Dilemma der Wertform verstehen lässt: Wie die zu Waren gewordenen Gegenstände ein Dasein im Wartezustand führen, das darauf hofft, die im Warenkörper beschlossenen Werte auf dem Markt zu realisieren um so die Verwandlung von der Waren- zur Wertform zu beschließen, so scheinen auch die menschlichen Potentiale und ihr Wert eine solche Übergangsexistenz zwischen zwei Daseinsformen zu führen. Um diese Doppelexistenz zu verstehen, ist nichts irreführender als die Figur der Entfaltung. Zwischen dem festen Körper der Ware und dem beweglichen Geist des Wertes findet keine Gestaltwandlung wie zwischen Puppe und Schmetterling statt – beide Daseinsformen überlappen und durchdringen sich in einer Art und Weise, die es unmöglich macht, die eine außerhalb des Spiegels der anderen zu erblicken oder die eine von den Spuren der anderen zu reinigen. Vor allem bietet in paradoxer Weise der Spiegel des Wertes dem, was zu verwerten in Aussicht steht, nicht nur die Anerkennung dieses greif- und zählbaren Wertes

an, sondern versetzt das, was den Schlaf der Realisierung schläft und *noch nicht* den Übergang zur Wertform gefunden hat, rückwirkend ins Form- und Gestaltlose. Daher überbrückt die ›Arbeit‹, von der Kerschensteiner als dem Verwertungsmaß des Menschlichen spricht, nicht nur die Lücke zwischen ›Einzelnem‹ und ›Nation‹, sondern auch die zwischen dem bloßen, gestaltlos ruhenden Leben und der Form des Menschlichen, welche die formgebende Verwertung dieses potentiellen Lebens zu verleihen vermag.

Das pädagogische Moment in der Auseinandersetzung um die Bewertung und Verwertung der menschlichen Potentiale liegt in der Forderung nach der Individualisierung der Maßgrößen dieser Wertungen – in der weitverbreiteten Warnung vor pädagogischer ›Gleichmacherei‹. Wenn verhindert werden soll, »daß die jugendlichen Seelen in die Form eines ›Normalmenschen‹ gezwängt werden« (Schwartz 1931, 1315) und die Schule aufhören will, »die vielfältige Menschennatur in für alle gleiche Formen zu pressen« (Key 1902, 38) – woher soll dann der Maßstab kommen, an dem die ›jugendlichen Seelen‹ ohne äußeren Formgebungsdruck gemessen und bewertet werden? Eine Lösungsvariante dieses Dilemmas besteht darin, den Einzelnen zum Maßstab seiner selbst zu erheben – sodass die »ganze, unzerlegbare Natur« des Kindes berücksichtigt wird und im Rekurs auf diese Natur der Zögling »das Maß seiner selbst« (Gläser 1920, 14) abgibt. Die in diesen Naturbegriff eingeschlossene Potentialität unterbindet dabei den nahliegenden Kurschluss dieser Konstruktion: Die Einzelne wird zwar an *sich* gemessen, jedoch nicht an ihrem aktuellen Sein, sondern an ihrer *Natur*, die als Chiffre des Möglichen die Offenheit des Vergleichs garantiert. So stehen ›Anlagen‹, ›Begabungen‹ und ›Talente‹ für ein Konzept, das nicht nur auf eine solche innere Natur der Einzelnen verweist, sondern zugleich das pädagogisch angemessene Maß ihrer Erfassung und Bewertung postuliert. Vor diesem Hintergrund installiert sich ein Bewertungsmodell, das zwar auf der Anerkennung unterschiedlicher Naturen beruht, das eigentliche Maß der Wertung jedoch von der konkreten Beschaffenheit dieser Naturen löst und auf den Realisierungsgrad der als Möglichkeitsraum neu formulierten Natur verlagert.

Der Übergang des individualisierten zum sozialen Maß verläuft über ökonomische Motive, die sich daran anschließen und die Rechtfertigung des Einzelnen als ›Maß seiner selbst‹ in der gesteigerten Effizienz dieser Konstellation sucht. »Wissen wir denn, ob nicht die Mehrzahl der Menschen, die deshalb als sozial normal gilt, weil diese die Kraft zur Anpassung aufbringt, unvergleichlich mehr leisten würde« (Neurath 1917, 24) – wenn der Anpassungsdruck an ein verkehrtes Maß aufgehoben werden würde, der »einen großen Teil

ihrer Kraft aufsaugt?» (Ebd.) Wenn die »alte Pädagogik« überwunden wird, die »sich nur an normale Schüler [wendet]« (Pfister 1924, 575)? Auf diese Weise geht das Maß der individuellen Bewertung in das Maß kollektiver Verwertung über, wo sich eine ›gute‹ Leistung von einer ›schlechten‹ weniger durch ihre absolute Größe, sondern durch den Grad der sozialen Realisierung des individuell Gegebenen unterscheidet – und das Attribut des ›wertvollen‹ weniger eine Sache als die Bewertung ihrer Nutzung betrifft: »Wertvoll ist nur der Besitz, den das Leben zu verwerten Gelegenheit gibt« (Rein 1903, 667). Im Umkehrschluss sinkt der Wert einer Anlage unter null, wenn diese Anlage ihre Nutzung verfehlt und »weniger wert als nichts« wird: »»Was man nicht nützt, ist eine schwere Last.« (Ebd.) In derselben Weise, in der Stern vom Projekt einer ›Ethisierung‹ der Begabungen spricht, weitet sich diese Verwertungsethik auf den ›Wert‹ der Individuen aus – sodass

der ethische Werth des Individuums nicht mit seiner natürlichen Begabung zusammenfällt, sondern lediglich darauf beruht, in wie weit die menschliche Persönlichkeit sich selbst mit allen ihren besonderen Gaben zum Organe des heiligen Geistes gemacht und in den Dienst des Reiches Gottes dahin gegeben hat. (Schmid 1859, 158)

Diese religiös gerahmte Kopplung von ›Begabung‹ und ›Reich‹ markiert zugleich das Grundgerüst ihrer pädagogisch-säkularen Fortsetzung, in der die natürlichen Gaben weniger Elemente einer Heilsökonomie sind, sondern wertvolle und zu verwertende Größen der Volksökonomie: »Der erste Wertposten in jeder Wirtschaft sind die Menschen.« (O.A. 1939, 303)

Pädagogische Oikodizee. Diese theologische Dimension setzt sich in der Funktion fort, welche das Ökonomie-Konzept innerhalb des pädagogischen Problemhorizontes einnimmt. Dabei gibt der Begriff der Ökonomie eine Facette seiner theologischen Genealogie zu erkennen, wie sie Giorgio Agamben in »Herrschaft und Herrlichkeit« (Agamben 2010) rekonstruiert. Nach Agamben beruht diese auf der Spannung zwischen den Ebenen himmlisch-transzendenter Macht und einer irdischen-immanenten Welt, in der Raum für menschliche Freiheit und Kontingenz ist. Die *oikonomia* steht dabei für ein Modell der Regierung, das ohne absolute Herrschaft auskommt, sondern die beiden Pole so miteinander verschränkt, dass das Geheimnis dieser Verschränkung die Art und Weise betrifft, in der die göttliche Transzendenz nicht *trotz*, sondern *in* und *mit* der irdischen Freiheit und Kontingenz regiert – eine »Ökonomie«, die frei über die Geschöpfe und Geschehnisse verfügt, ohne ihnen ihre Kontingenz, ja nicht einmal ihre Freiheit und ihre

Neigung zu nehmen« (ebd., 63). Während der Geheimnis-Charakter dieser Ökonomie fest zur christlichen Debatte hierum gehört (vgl. Agamben 2010, 32-71) und die Reflexion immer wieder »vom Schwindel ergriffen [wird] angesichts der Unsagbarkeit dieser Ökonomie« (Chrysostomus, zit.n. Agamben 2010, 67), lässt sich aus pädagogischer Sicht die Parallele zum Erziehungsparadox kaum übersehen, dessen Lösung meist ebenso geheimnisvoll bleibt: »Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?« (Kant 1977a, 711) lautet Kants einschlägige Formel für das Regierungs-Dilemma, dessen Grundkonstellation die Problematik der göttlichen Regierung in den säkularen Koordinaten der pädagogischen Menschenführung zu wiederholen scheint.

Wenn die pädagogische Diskussion um 1900 vermehrt die Nähe zur ›Arbeit‹ und zum vielbeschworenen ›Wirtschaftsleben‹ sucht, gibt sich diese Annäherung zugleich als eine Bearbeitung und Verlagerung ihrer grundlegenden Probleme zu erkennen.³⁶ Der Knoten von Freiheit und Zwang, den die Pädagogik bearbeitet und dessen Lockerung sie alleine als vages Betriebsgeheimnis andeuten kann, soll sich auf dem Feld der Ökonomie lockern lassen. Theodor Litt, der in seiner Arbeit über »Führen oder wachsen lassen?« (Litt 1931) dieses Dilemma zum Gegenstand macht und dessen antinomische Struktur betont, zeigt in einem kurzen Artikel zur Begabungsthematik (Litt 1918) exemplarisch, unter welchen Bedingungen ›Ökonomie‹ als Lösungsmodell in Frage kommt (vgl. Kap. 2). Litt diskutiert Schule als Akteur innerhalb einer gesellschaftlichen Neuordnung gemäß des Eignungsparadigmas. Gesellschaft erscheint darin als Funktionszusammenhang, in dem Plätze eines »objektiv gegebenen System[s]« (ebd.) mit geeigneten Elementen besetzt werden und menschliche Eigenschaften mit systemischen Anforderungsbedingungen in ein optimales Passungsverhältnis zu bringen sind. Auch wenn diese Aufgabenstellung überschaubar klingt, so betont Litt, dass die darin enthaltene Ideal-Gleichung in Wirklichkeit niemals aufgehen werde, da es keine »prästabilisierte Harmonie« (ebd., 25) zwischen Plätzen und Menschen gebe. So begründet die Formel vom ›rechten Mann am rechten Ort‹ zwar die pädagogische Aufgabe möglichst exakter und umfassender Menschenkenntnis als

36 In ähnlicher Weise beschreibt David Labaree (2012) die Rolle des Marktes in den Reformprozessen der US-amerikanischen Pädagogik: Die Paradoxien, die sich aus den widersprüchlichen Aufgabenzuschreibungen des Schulsystems ergeben, werden in verschiedenen Bezugnahmen auf die Mechanismen des Marktes bearbeitet – wobei diese Bezugnahmen politisch ›offen‹ sind und in wechselnden politischen Konstellationen erfolgen (vgl. Labaree 2012, 10-41).

Grundlage einer eignungs-basierten Ordnung, die eigentliche Sortierungsleistung von ›Mann‹ und ›Ort‹ verweist Litt jedoch auf die Ebene der »Gesamtoökonomie der geistigen Kraft eines Volkes« (ebd.).

Dieses Bild einer Geisteswirtschaft markiert nicht nur den systematischen Ort der Ökonomie innerhalb der *Pädagogik der Potentiale*: Sie ist der Name für ein Modell, das mit unmöglichen Konstellationen operiert, deren durchbrochene Harmonie sowohl den Grund ihrer Regierung bildet, als auch den unendlichen Weg ihrer Verbesserung vorgibt.³⁷ Ökonomie und Natur ergänzen sich als Teile einer »Regierung des Könnens« (Wrana 2008, 3183), die sich zurückzieht, weil sie sowohl mit der Eigenaktivität der Akteure als auch mit dem Unverfügbaren als einer Quelle ihrer Produktivität rechnet. Wie die Natur als Reservoir stets nur halb erkannter und halb realisierter Kräfte erscheint, so tritt die Ökonomie als ein Verfahren auf, das mit einer solchen Natur zwar bewusst kalkuliert, dessen eigentliche Durchführung und dessen erwarteter Erfolg jedoch die Spuren einer unsichtbaren Hand trägt. In diesem Sinne gibt es einen pädagogischen Strang der von Joseph Vogl so bezeichneten »*Oikodizee*« (Vogl 2010, 29) – ein Gefüge von Glaubenssätzen, das die Ökonomie in den Problembereich der Pädagogik integriert um ihr eigenes Ensemble von Scheitern und Gelingen so auszurichten, dass »die Zweckwidrigkeiten, Übel und Pannen im System mit dessen weiser Einrichtung vereinbar erscheinen« (ebd.).

Auch wenn die folgenden Kapitel in verschiedener Art und Weise auf die Einbeziehung ökonomisch-unternehmerischer Motive ins pädagogische Denken zurückkommen werden, so bildet die Feststellung dieser Annäherung keine ›Kritik‹ in jenem landläufigen Sinne, welche die Kritik der Ökonomisierung mit der pädagogischen Empörung darüber verwechselt, dass der Reinraum der pädagogischen Ideale von den unsauberen Ansprüchen des außerpädagogischen Alltags und seiner Zwänge kontaminiert wird.

37 Anschaulich verdichtet zeigt sich die pädagogische Fügung von Beschränkung und Unendlichkeit in der Figur des »Anstoß[es] zu ewiger Bewegung« (Reuter 1892, 8): Zwar verlange er die Kenntnis des ganzen Zöglings um »ihn innerlich zu ergreifen« (ebd.), dann könne ein solcher Anstoß im Innersten innerhalb der Beschränkung des Augenblicks etwas Unbeschränktes in Gang setzen. Während Reuter im Anschluss an Claus Harms (1851, 68) diese Fügung vor dem Hintergrund einer religiösen Vermittlung von Immanenz und Transzendenz formuliert, kündigt die ökonomische Figuration des Unbeschränkten den Bezug zur Transzendenz auf und übersetzt sie auf die Achsen unendlicher Zeit und unbeschränkten Wachstums.

Wenn unsere Analyse ökonomischer Motive Teil einer Kritik der Ökonomisierung des Pädagogischen ist, dann nicht deshalb, weil sie die Grenzlinie zwischen den Bereichen der Ökonomie und der Pädagogik vermisst, um zumindest in der Theorie die Trennung des Vermischten wieder herzustellen – sondern deshalb, weil sie versucht, die Bedingungen, Absichten und Effekte zu skizzieren, welche die pädagogische Aneignung ökonomischer Elemente durchziehen. Gerade dort, wo unsere Analyse dazu neigt, sich von der mitunter vorbehaltlosen Annäherung der Pädagogik ans ›Wirtschaftsleben‹ irritieren zu lassen, sollte diese Irritation kritisch auf uns selbst zurückfallen und das pädagogische Unbehagen an der Ökonomie selbst thematisieren. Bereits 1973 bringt Gernot Koneffke in seiner Analyse der Industrie-Pädagogik des späten 18. Jahrhunderts das Dilemma dieses Unbehagens auf den Punkt. Der

Ruf nach dem industriösen, dem brauchbaren Menschen schlosse gegenüber der Forderung nach der jenseits aller gesellschaftlichen Verhaftung freien, gebildeten Persönlichkeit in sich einen Überschuss revolutionärer Energie, den bürgerliche Herrschaft mit der theoretischen Exekution des brauchbaren Bürgers um ihrer Sicherung willen vernichten musste. (Koneffke 1973, 8)

Pädagogische Strategien: Beraten und Spielen

Im Zusammenhang dieser drei Elemente – neuen Erkenntnisteknologien, ›biopolitisierten‹ Potentialen und ökonomischen Motiven – zeichnet sich eine neue Verortung der Pädagogin und ihrer Aufgabe ab. Zwar gehört es zu den Grundvoraussetzungen der Pädagogik, dass ihre Protagonisten nicht das Zentrum ihres eigenen Feldes bilden, da sie in ihrer Funktion als ›Diener‹ und ›Vermittler‹ stets auf etwas verwiesen sind, von dem her sie ihre Autorität und Aufgabe beziehen und gleichzeitig selbst nicht darüber verfügen können³⁸ – im Kontext der sich durchsetzenden Pädagogik der Potentiale gewinnt diese Dezentrierung jedoch eine eigene Gestalt. Auf exemplarische

38 Das pädagogische Motiv der Vermittlung untersucht Christophe Türcke in »Vermittlung als Gott« (1994) auf seine theologisch-idealistischen Wurzeln hin – deren Problemstellung die moderne Didaktik zwar erfolgreich aufnimmt, jedoch ohne die systematische ›Unmöglichkeit‹ des als Vermittlung gefassten Dilemmas ernst zu nehmen.

Weise deuten die pädagogischen Strategien der Beratung und des Spiels die Umriss dieser Gestalt an.

Beraten. Wer berät, beruft sich meist auf einen Wissensvorsprung vor dem Beratenen. Pädagogisch im engeren Sinne wird das Beraten dort, wo es sich nicht nur um ein Wissen über Sachverhalte handelt, sondern um ein Wissen über den zu Beratenden selbst. So lässt sich durch die Erkenntnistechologien der Prüfungen und Tests zwar Wissen über den Einzelnen gewinnen, zum Element der Beratung wird dieses Wissen jedoch erst dort, wo es zum einen um die Vermittlung dieses Wissens an denjenigen geht, über den es gewonnen wurde, und zum anderen diese Vermittlung nicht allein der Erkenntnisgewinnung dient, sondern als Orientierungshilfe für individuelle Entscheidungen betrachtet wird. In der Kombination dieser beiden Motive der Selbsterkenntnis und der Entscheidung entsteht um das Konzept der Beratung herum ein entsprechendes Modell individuellen Handelns – ein Modell, welches die individuelle Frage nach dem ›richtigen Handeln‹ insofern normativ auflockert, als die Maßgabe des Richtigen weniger entlang gegebener Normen verläuft, sondern erst im Zusammenspiel mit einem über seine eigenen Qualitäten aufgeklärten Individuum entsteht: »Am Ende der Beratungsaktion muß der Ratsuchende in eine Urteils- und Gefühlslage versetzt sein, aus der heraus er es ausspricht oder auch nur mehr oder weniger dumpf erlebt: Ja, das wollte ich eigentlich mit mir selbst.« (Bogen 1935, 134) Während das pädagogische Test-Paradigma seinen Anfang im Intelligenztest nimmt, der über die Zuordnung zu Sonderklassen entscheiden soll und sich in den verschiedenen Verfahren der Begabtenauslese fortsetzt (vgl. Stern 1918), so wandelt sich das Testen im Kontext der Beratung zum Element einer Entscheidungshilfe, welche die Selbstverantwortung der Beratenen involviert und einen unverfügbaren ›Rest‹ ins Spiel bringt. Dieser Rest betrifft weniger die prinzipielle Grenze, welcher der testenden Erfassung gesetzt ist, sondern das Wollen der Entscheidung selbst, welches in der Beratungssituation zwar vorbereitet und orientiert, jedoch nicht übernommen werden kann: Was er und sie wollen, müssen die Beratenen selbst wissen.³⁹ Auch wenn in diesem Zusammen-

39 So wundert es nicht, dass eine der ersten Monographien zum Thema (»Über Beruf, Berufswahl und Berufsberatung als Erziehungsfragen. Über Beruf, Berufswahl und Berufsberatung als Erziehungsfragen«) von Aloys Fischer (1918a) verfasst wurde, dessen pädagogische Forschung zugleich den willensphilosophischen Grundlagen der Pädagogik gilt (vgl. Fischer 1912). Sein 1918 verfasstes Plädoyer für pädagogische Berufsberatung setzt die Beratung an eine Stelle, die er wenige Jahre zuvor als Lücke zwischen zwei anderen Motiven markiert. Als er in einem 1912 verfassten Artikel das um sich grei-

hang herausgestellt wird, dass die Kenntnis der »Grundlinien einer Psychologie der Beratung [...] insbesondere für den Pädagogen« (Bogen 1935, 149) von Gewinn sei, so etabliert sich die Beratung als eigenständige Praxis zunächst auf dem Feld der Berufswahl (vgl. Fischer 1918a). Das oberste Beratungsziel »*das Individuum mit sich selbst in Übereinstimmung zu bringen*« (Bogen 1935, 133f.) verläuft über dessen Eingliederung in die arbeitende Gemeinschaft – und die Verwandlung dieser Eingliederung zu einer pädagogischen Aufgabe. Der beratende Pädagoge findet sich in der Rolle eines pastoralen Agenten: Im Dialog mit den Beratenen führt er diese zu sich selbst und der produktiven Aufgabe, die auf dem Grund dieses Selbst ruht – seine Rede hütet sich vor den alten Imperativen und zieht sich auf die fragende Moderation zurück, die Henry Goddard – der Übersetzer des ersten IQ-Tests ins Englische (vgl. Zenderland 2001, 92-98) – für die neue Pädagogin empfiehlt: »Where do you want to go? What do you want to do? All right, I will help you whenever you need help. There is no curriculum, there are no promotions, and there are no grades, but there is healthy happy work until the goal is reached.« (Goddard 1925, 138)

Im Kapitel 4 wird das Konzept der Beratung von einer anderen Seite her entfaltet. Mit dem deutsch-amerikanischen Psychologen Hugo Münsterberg steht ein Protagonist der frühen Laborpsychologie im Mittelpunkt, der unablässig für die gesellschaftliche Relevanz seiner Disziplin eintritt.⁴⁰ Seine

fende »Chaos der Geister und Ideen« anklagt, kennt er dagegen nur zwei Gegenmittel: »entweder der eigene unerschütterliche Wille zu Wahrheit und Wert – oder eine über jeden Zweifel erhabene Autorität.« (Ebd., 3). Das Beratungsmodell setzt genau in der Lücke dazwischen an, zwischen der Formbarkeit eines stets nur vorläufigen Willens und der Abwesenheit letztgültiger Autoritäten – oder wie es der Artikel »Kriegszeitgemäße Beratung bei der Berufswahl« aus der Hamburgischen Schulzeitung formuliert: »die Abwesenheit des Vaters« (Heimann 1918, 11) ist eine der Bedingungen der Beratbarkeit.

- 40 So unablässig, dass ihm, der offenbar rund um die Uhr in seinem Büro zugange war, vom Präsidenten der Harvard Universität schriftlich nahegelegt wurde, sich zwischen Freitagabend und Montagmorgen nicht auf dem Campus aufzuhalten – und dort an seiner immer größer werdenden medialen Präsenz zu arbeiten –, sondern sich stattdessen zu erholen: »You seem to me to work with too much intensity and too constantly, and to work on topics which are peculiarly stirring and exciting. I hope you will moderate your rate of work and publication, and will take up some systematic course of interesting out-of-door exercise, with frequent absences from Cambridge between Friday night and Monday morning for change of scene and change of thoughts.« (Zit.n. Benjamin 2006, 418) Ausführlicher zur schulbezogenen Arbeit Münsterbergs: Heßdörfer (2018a).

Bemühungen, die Psychologie als unabhängige Ratgeberin für so verschiedene Felder wie die Zeugenvernehmung, die Politik, die Unternehmensführung oder die Gesundheit in Anschlag zu bringen, zeigen auf exemplarische Weise den Zusammenhang von psychologischer Erkenntnis, normativer Behauptung und ökonomischer Rationalität auf. Neben individualisierende Formeln wie »a different life programme for every child« (Münsterberg 1909b, 71), welche Verschiedenheit betonen und als Grundlage einer liberalen Glücksvorstellung hervorheben, treten korrespondierende Warnungen über die Grenzen dieser verschiedenen Lebensprogramme. Zwar betont Münsterberg stets, dass Psychologen als Faktenwissenschaftler die Differenz von Sein und Sollen berücksichtigen müssten – »no science of facts can ever tell us what we ought to do« (ebd., 22) – und daher nur das *Wie* aller Verbesserung beraten könnten, nicht jedoch das *Wozu*. Gleichzeitig entfalten seine Arbeiten im Schatten dieser normativen Zurückhaltung eine Version des Gemeinsamen, deren eigentliches Medium jene wertschöpfende Arbeit ist, als deren integraler Bestandteil die Pädagogik sich verstehen soll: »All this will be learned swiftly and gladly as soon as school has taught them the one great common lesson, that the best of life is work, and that work means effort.« (Ebd., 74)

Spielen. Wie die Beratung auf dem Bild frei entscheidender Einzelner basiert, so erscheint vielen Pädagoginnen auch das Spiel als ein Arrangement der Freiheit. Dabei deutet die diskursive Konjunktur, die das Spielen als pädagogische Erfolgsstrategie zu Beginn des 20. Jahrhunderts verzeichnen kann (vgl. Schäfer; Thompson 2014), über das klassische Bündnis von Spiel und Freiheit hinaus, wie es Schiller in seinen Briefen über die ästhetische Erziehung formuliert (vgl. Schiller 1795, 88). Vor allem zwei Elemente machen in ihrem Zusammentreffen den faszinierenden Kern des Spielphänomens aus: die *Produktivität* des Spielprozesses und die *Unverfügbarkeit* seiner Dynamik. Auf der einen Seite betonen Pädagoginnen die schöpferischen Kräfte, welche durch die Immersion ins Spielgeschehen freigesetzt werden und zur »Erweiterung und Bereicherung« (Kerschensteiner 1906, 106) der kindlichen Fähigkeiten beitragen. Auf der anderen Seite wird der Blick auf den Produktivitätsmotor des Spiels von der Mahnung zu pädagogischer Zurückhaltung begleitet: »Ich kann wohl ein Kind zu einer Arbeit zwingen [...], ich kann es aber nicht zwingen, die Arbeit spielend zu tun.« (Hoffmann 1930, 219) So kehrt im Umfeld des Spiels die moderne Rolle des Pädagogen als Begleiter und Moderator wieder: Wer die Grenzen des autonomen Spielgeschehens verletzt und sein Gefüge mit Zwängen belastet, zerstört seine Dynamik – sein Potential gedeiht nur unter den Händen dessen, der die Regeln seiner Freiheit aner-

kennt. Dass diese Freiheit nicht in den Verdacht der Anarchie gerät, liegt auch daran, dass es sich um eine spielerische gebändigte Form handelt: nicht um eine Freiheit *von* Regeln, sondern eine, die erst in freiwilliger Unterordnung *unter* diese erblüht: »In freiwilliger (autonomer) Unterordnung fügt sich das spielende Kind unter die Regel« (Rein 1908, 714).

Diese Verbindung von Produktivität und Regelbefolgung nähert das Spiel an ein Phänomen an, von dem es viele Theoretiker zugleich abgrenzen – der Arbeit. Zwei Verhältnisse von Spiel und Arbeit lassen sich dabei unterscheiden. In klassischer Weise verläuft die Trennlinie zwischen Spiel und Arbeit entlang der Trennlinie zwischen Kindern und Erwachsenen: Das Spiel gilt als typische Tätigkeitsform des Kindes und als Vorform jener Arbeit, zu deren Gunsten das Spiel im Entwicklungsverlauf nach und nach zurückgedrängt wird. In dieser Hinsicht hat das Spiel als ›Arbeit des Kindes‹ ein wesentliches »Gattungsmerkmal [...] mit der Arbeit gemein« (Schmid 1873, 88), die selbständige Tätigkeit. Solange das Kind zu jung zur eigentlichen Arbeit ist, gilt eine grundlegende Analogie von Spiel und Arbeit, nach der das Spiel »für das Kind den größten Ernst hat« und »wie ein Geschäft, ja wie eine Arbeit« (Rolfus 1864, 611) betrieben wird.

Gegenüber diesem Verständnis des Spiels als »Vorspiel und Vorschule der Arbeit« (Schmid 1859, 226), entwickelt sich innerhalb der Pädagogik des frühen 20. Jahrhunderts eine ›moderne‹ Variante dieses Verhältnisses, die im Spiel das Modell einer geläuterten oder erlösten Form der Arbeit erblickt. Dieses mit dem Spiel verbundene Versprechen hängt nicht allein an dessen Freiheitsmoment, sondern auch an der Vorstellung eines hochgradigen Passungsverhältnisses von Spielendem und Spielgeschehen: Das spielende Kind scheint die Freiheit des Spielgeschehens so zu nutzen, dass es Handlungsmuster entwickelt, die seinen Fähigkeiten und Entwicklungsmöglichkeiten optimal entsprechen. In diesem Sinne ist es das Gegenmodell des in Routine dämmernenden Lohnarbeiters. Es wiederholt nicht Immergleiches zugunsten eines Lohnes, der ihm allein von außen zukommt, sondern umspielt in dieser Wiederholung die Grenze zwischen dem, was es schon kann und dem, was es noch nicht kann – in Absehung äußerer Belohnungen und allein jenem ›inneren Lohn‹ verpflichtet, der in Entfaltung seines Potentials besteht.⁴¹

41 Georg Kerschensteiner markiert dieses innere Gewinnstreben als eigentliche Anziehungskraft des Spiels – und die Orientierung an diesem als Zeichen kindlicher Normalität: »Für jedes Kindesalter, also für jeden Zustand geistiger Reife ist der unbewußte oder halbbewußte geistige oder körperliche Gewinn der Kernpunkt der Anziehungs-

Dieses Individualisierungsmoment, das Spiel und (Lohn-)Arbeit unterscheidet, verwandelt das kindliche Spielgeschehen zugleich zum diagnostischen Spiegel der Individualität und folgt dabei der Annahme, »daß das Spiel eine Ausdrucksmöglichkeit aller unserer Kräfte ist« (Hoffmann 1930, 211). Wie das Kapitel 5 ausführt, berühren sich in diesem Punkt pädagogische Spielpraktiken und laborpsychologische Testverfahren: Beide involvieren die Teilnehmer in Handlungsvollzüge, die den kundigen Beobachtern Aufschlüsse über die Anlagen der Probanden geben sollen. Im Gegensatz zum Test verspricht das Spiel den Probanden nicht nur in seiner Aktualität zu erfassen, sondern einen tieferen Blick auf die Gründe seiner Entwicklungsmöglichkeiten zu werfen – auf die »Resonanzbedingungen, die das Spielzeug im Geistes- und Triebleben« (Frey 1918, 374) des Einzelnen besitzt. Auch Georg Kerschensteiners Engagement um die Arbeitsschulbewegung beruht letztlich auf einem in diesem Sinne »spielerisch« aufgeklärten Arbeitsbegriff. Um den Leserinnen sein Arbeitsideal der »produktiven Arbeit« zu erläutern, greift er auf das Bild eines spielenden Kindes zurück: Dieses sei »ganz in geistige Tätigkeit versunken« (Kerschensteiner 1906, 107), strebe stets nach Wachstum seiner Fähigkeiten und werde von permanenter Neugierde nach Unbekanntem getrieben; sodass die Ökonomie der kindlichen Spiel-Arbeit letztlich über die Beschränkungen des klassischen Wirtschaftens hinausdeutet und von einem Potential kündigt, dass nicht dem beengten Paradigma der körperlichen Arbeit folgt, sondern dem der geistigen – und damit der noch unerschlossenen »Ökonomie unserer Seele« (ebd., 109). Das einzige Element, das die Anwesenheit der Pädagogen rechtfertigt und dem Spiel hinzugefügt werden müsse, ist dabei die »Zucht« (ebd., 108) – eine Regierung des Spiels, welche dessen Produktivität nicht einschränkt, sondern jenseits seiner infantilen Grenzen entfesselt, die durch die begrenzende Herrschaft des Lustprinzips gesetzt sind. Erst hier, wo die Arbeit zum wahren Spiel geworden ist und das Spiel sich in der Gestalt der Arbeit zur Höhe seiner ihm innewohnenden Möglichkeiten entwickelt hat, entstehe jene ungeheure Dynamik, die »keinen Zeitpunkt der Sättigung« (ebd.) mehr kenne.

kraft des Spiels auf das Kind, d.h. auf das geistig normale Kind.« (Kerschensteiner 1906, 107) – Vor dem Hintergrund dieses Motivs wird zugleich die Warnung vor dem Wettbewerb und allen Spielformen, bei denen Geld involviert ist, deutlich: als »fremdartiges Element« gefährdet das Geld die innere Freiheit des Spiels und verwandelt »den Segen, den das rechte Spiel bringen kann, in Fluch« (Rein 1908, 721).

Auf diese Weise deuten sich im Umfeld der pädagogischen Reflexion über das Spiel die Konturen einer neuen Arbeitsweise an, welche die Wertschöpfung im ›immateriellen‹ Bereich projiziert:⁴² die Fantasie einer Arbeit, die sich spielerisch vom ›Stoffwechsel mit der Natur‹ emanzipiert und in der Abkopplung von den materiellen Begrenzungen – »nur leicht geführt von der äußeren Wirklichkeit« (ebd., 107) – exponentielle Gewinnerwartungen hegt. ›Lebendgebärend‹ (ebd., 109) lautet das Attribut, das Georg Kerschensteiner diesem neuen, vom Spiel inspirierten Typus des Arbeitens verleiht – weil nicht mehr nur die Arbeit ›lebendig‹ ist, sondern bereits die Produkte dieser Arbeit selbst den Atemrhythmus einer Lebendigkeit teilen, deren Zeichen die Produktivität ist.

Gleichheitsmotive und Vergleichslogiken

Individualität heißt wörtlich Unteilbarkeit; aber eben diese bedingt zugleich: Einteilbarkeit.

Julius Langbehn: Rembrandt als Erzieher

Auch wenn das Motiv der Gleichheit innerhalb der pädagogischen Reflexion eine untergeordnete Rolle zu spielen scheint, so verschiebt der aufstrebende *Geist der Potentiale* auch den Ort der Gleichheit im pädagogischen Raum. Auf den ersten Blick mag die Tatsache verwundern, dass in historischen Wörterbüchern und Enzyklopädien der Pädagogik das Lemma ›Gleichheit‹ kaum

42 Von dieser Entdeckung der ›immateriellen Arbeit‹ auf dem Feld der Pädagogik ließe sich eine Linie zu ihrer postfordistischen Entfaltung ziehen – die sich, wie einer ihrer prominenten Theoretiker hervorhebt, nach dem Modell der ›Kommunikationsindustrie‹ vollzieht (Virno 2005, 39-74). Wie Kerschensteiner 1906 auf die ›Ökonomie der Seele‹ verweist, rekurriert Virno 2005 auf das Konzept des *general intellect*, der ein ganz ähnliches Verhältnis zur »Potentialität« (ebd., 57) unterhält: Man dürfe ihn »nicht als das gesamte von der menschlichen Spezies gesammelte Wissen verstehen; *general intellect* ist die Fähigkeit zu denken, das Vermögen als solches, nicht seine unzähligen besonderen Realisierungen.« (Ebd., 66) Die Rolle, die bei Kerschensteiner das Bild des spielenden Kindes einnimmt, kehrt bei Virno im Bild des Klavier spielenden ›Virtuosens‹ wieder – mit dem entscheidenden Unterschied, dass Kerschensteiners Argumentation auf die Verschmelzung von Spiel und Arbeit, Virnos operaistische Analyse auf die von Spiel und politischem Handeln hinaus läuft (vgl. Virno 2005, 43-48; Virno 2004).

zu finden ist. Diese Beobachtung relativiert sich jedoch rasch, wenn deutlich wird, dass dieses Schweigen der Gleichheit von einer umfassenden *Rede über die Ungleichheit* begleitet wird, deren zentraler Topos die Individualität als Verschiedenheit ist. Vor diesem Hintergrund lässt sich die veränderte Wahrnehmung der Gleichheit in drei Aspekten erfassen: um das Motiv der Individualität herum, am Beispiel von konkreten Ungleichheits- und Vergleichsfiguren und als deren Vermittlung im Verwertungsparadigma.

Individualität und abstrakte Gleichheit. Gleichheit und Ungleichheit gehen innerhalb der pädagogischen Reflexion eine Verbindung ein, die sich zunächst an der Unterscheidung von Pädagogen und Zögling orientiert. Während Gleichheit als etwas erscheint, das in erster Linie die *Haltung* des Pädagogen betrifft, so zeigt sich die Ungleichheit vor allem in Gestalt einer *Tatsache* auf Seiten der Zöglinge. Diese Konstellation prägt den Diskurs der Individualisierung: als Forderung an die Pädagogin gleiche Aufmerksamkeit und Fürsorge für die Schüler in ihrer Verschiedenheit und Besonderheit zu gewährleisten. In diesem Sinne gibt sich das Motiv der Gleichheit als pastorales Element zu erkennen, das dem von Foucault betonten Motto des *omnes et singulatim* folgt (vgl. Foucault 2005). Das Attribut der Gleichheit betrifft die Menge der Zöglinge nur insofern, als sie Gegenstand einer gleich zu verteilenden Aufmerksamkeit sind. In diesem Zusammenhang arbeitet Foucault den *Hirten* als zentrale Figur des pastoralen Machttypus heraus, dessen Auge sich durch ein doppeltes Sehen auszeichnet: Nicht nur hat er stets das Ganze der Herde im Blick, auch das einzelne Schaf in seiner Besonderheit kann sich seiner Aufmerksamkeit und Zuwendung gewiss sein. »Er ist gehalten, seine Herde in ihrer Gesamtheit und im Einzelnen zu kennen [...], insbesondere auch die Bedürfnisse jedes Einzelnen.« (Ebd., 170) Weil die Natur »ihre Kinder unendlich verschiedenartig ausstattet« (Friederichs 1925, 77), wird es zur Aufgabe der Pädagogik, diese Verschiedenartigen in gleicher Weise sichtbar zu machen. Demnach weicht dieses Motiv der Gleichheit vom Register politischer Gleichheitsideale ab und zeigt sich in Gestalt einer an den Pädagogen gerichteten Verpflichtung zu erschöpfender Individualitätserkenntnis, der gemäß »der Lehrer jeden einzelnen Schüler nach der ihm eigenthümlichen Empfänglichkeit und Fassungskraft, nach seiner Individualität kennen zu lernen bemüht sein« (Wörle 1835, 22) müsse.

Dennoch kennt dieses pastorale Paradigma neben der Erkenntnis des Besonderen ein Motiv, das die Gleichheit der ›Schafe‹ zum Gegenstand hat und den eigentlichen Grund der Fürsorgepflicht bildet: Im Gegensatz zum Schäfer agiert der Pastor, der sein Amt als Menschen-Hirte begreift, jenseits

des Eigeninteresses, da er nicht an Milch, Fleisch und Wolle, sondern an einem Gegenstand von ganz anderer Qualität interessiert ist: an der Seele und ihrem Heil.⁴³ Als nicht fassbarer Kern der Individuen scheint diese auch die weithin säkularisierten Formen pädagogischer Erkenntnis und Fürsorge zu strukturieren. Immer wieder finden sich Bekenntnisse dazu, dass jeder Individualitäten-Erfassung eine Grenze in der Individualität selbst gesetzt sei, die über jede noch so genau erfolgte Registratur der Eigenschaften und Fähigkeiten hinausgehe – der Mensch »geht nicht restlos auf in diesen Gesetzmäßigkeiten und Typen; stets bleibt noch ein plus« (Stern 1904, 17). Auch dort, wo Menschen in ihrer erbbiologischen Natürlichkeit begriffen und in der Beschaffenheit ihrer konkreten ›Dispositionen‹ untersucht werden, tritt neben die »Anlage« als »Summe des Angeborenen« und »Inbegriff der in unserem Organismus gelegenen und auf dem Wege der Vererbung uns zugekommenen Vorbedingungen (Dispositionen)« (Lindner 1884, 20f.) der Hinweis auf eine ›Seele‹. Außerhalb des christlichen Schöpfungskontextes verdichtet sich diese jedoch zu einer negativen Größe, die vor allem dadurch definiert wird, dass sie außerhalb von Körper und Geist begriffen werden müsse: »Selbst die geistige Anlage hat ihren Grund im Körper, da die Seele nach dem heutigen Stande der Wissenschaft ursprüngliche eine tabula rasa (glatte Tafel) ist, noch keinerlei Keime, Anlagen oder Dispositionen in sich schließt.« (Ebd., 21) Diese Konstellation der klassischen Termini von Körper, Geist und Seele besitzt exemplarischen Charakter: Während Körper und Geist als ›natürliche‹ – und damit in ihrer Natürlichkeit verschieden ausgeprägte – Gegebenheiten des Menschen angenommen werden, steht der Begriff der Seele für das Moment einer nicht-natürlichen, ›leeren‹ Gleichheit, die von den Konzepten der zeitgenössischen Biologie abgetrennt wird.⁴⁴

43 Diese Opposition zum Nutzenparadigma äußert sich im pädagogischen Motiv der ›Aufopferung‹, das auch Foucault als prägnantes Merkmal des Pastorats herausstellt. Dabei geht von dieser Tendenz zum Selbst-Opfer ein eigenwilliger Zwang aus, der letztlich auch diejenigen einholt, zu deren Gunsten die Opferbereitschaft ausagiert wird. Dabei können Opferlogik und Nutzenkalkül in unmittelbare Konfrontation geraten – vor allem dort, wo es um Formen der Fürsorge geht, die scheinbar nur ›human, jedoch nicht ›ökonomisch‹ zu rechtfertigen sind und so zur Frage führen, »ob es sich lohne, soviel Geld, soviel Anstrengung oft der besten Kräfte des Lehrpersonals für Kinder zu opfern, die ja trotz allem nur sozial Halbwertige werden. Diese Betrachtungsweise hat entschieden etwas für sich.« (Descoedres 1921 [1917], 5)

44 Dieser subjektivierende Bezug auf eine ›entzogene Größe‹ entspricht dem, was Michel Foucault als eine der entscheidenden Erfindungen des christlichen Pastorats heraus-

Innerhalb des pädagogischen Feldes erfüllt diese abstrakte Gleichheit eine Scharnierfunktion – sie fügt ein Element ein, das zwar innerhalb der Empirie nicht auffindbar ist, um dessen Dreh- und Angelpunkt herum sich jedoch die beiden Ebenen des Konkret-Vielfältigen und Abstrakt-Gleichen zueinander ordnen und ein Problem bilden, dessen Bearbeitung sich die Pädagogik widmet: Vom Abstrakt-Gleichen aus erscheint der nicht-empirische Kern der Individualitäten als unhintergebar Ausgangspunkt für den Umgang mit der Vielfalt des Empirischen, vom Konkret-Vielfältigen aus erscheint die Vielfalt der Differenzen als das entscheidende Feld, auf dem die nicht-empirische Gleichheit der Individuen zum Tragen kommen soll. In diesem pastoralen Schwanken zwischen Gleichheit und Besonderheit zeigt sich der unbestimmte Ort der Gleichheit im pädagogischen Feld: Auf der einen Seite fungiert sie als eine Größe, die an ein ›leeres‹ Element in den Individuen gebunden ist und dort das »heilige [...] Recht der Individualität« (Schmid 1859, 163) verbürgt, auf der anderen Seite markiert sie die Gleichheit als das verbindende Attribut, das den Einzelnen als Gliedern des Ganzen gleichermaßen zukommt. Beiden Varianten ist gemeinsam, dass Gleichheit in dieser abstrakten Zuspitzung sowohl als eine gegebene als auch als eine entzogene Größe bemüht wird. Sie erscheint insofern als gegeben, als sie jeweils an einen Quasi-Gegenstand gebunden wird, der als ihr Grund fungiert: Die Individuen können als gleiche angesprochen werden, weil sie entweder gleichermaßen über eine ›Seele‹ verfügen oder gleichermaßen Teil einer ›Gattung‹ sind. Die entzogene Seite dieser Zuschreibung ergibt sich aus dem Status der darin bemühten Referenz: Sowohl die Seele als auch die Gattung sind Größen, deren Umrisse sich nicht im Spiegel des Gegebenen bestimmen lassen – auch wenn sie die Vielfältigkeit der Erscheinungen ordnen, so entziehen sie sich konstitutiv ihrer Ordnung, in der sie selbst nicht erscheinen.

stellt: Eine »Individualisierung, die sich nicht durch die Benennung, die Markierung einer hierarchischen Stelle des Individuums vollzieht« (Foucault 2006a, 268) – sondern eine Form der Menschenführung, die eine »Technik [...] der Macht, der Untersuchung, der Erforschung des Selbst« ins Spiel bringt, und diese Technik um die »verborgene Wahrheit der Innerlichkeit, eine Wahrheit der verborgenen Seele« (ebd., 267) als ihr abwesend-anwesendes Objekt herum gruppiert. Die Figur des pädagogisch-psychologischen ›Potentials‹ lässt sich daher in der Geschichte eben dieser Technik verorten – insofern dieses Potential den leeren Ort der ›Seele‹ besetzt, von der Foucault als »eine Art Wechsler« spricht: »ein Relais zwischen dem Geführten und dem Führer« (Foucault 2019, 152).

Differenz und konkrete Ungleichheit. So abstrakt diese Gleichheitsmotive häufig bleiben, so konkret sind dagegen die Praxen, die sich der Erfassung der Ungleichheit widmen.⁴⁵ William Sterns Bemühungen um die Psychologie als »engagierte Wissenschaft« ist hierfür beispielhaft. So betont Stern auf der einen Seite deren Aufgabe, das »Allgemeine des Seelenlebens« (Stern 1904, 30) zu studieren und in kühl-distanzierter Absehung von konkreten Menschen das Allgemein-Menschliche dieser »Seele« zu erforschen. Hier müsse die Psychologie das Seelenleben als reines »Objekt der Forschung« begreifen, »dem gegenüber sie keine andere Stellungnahme kennen darf als eben die, es zu zergliedern und seine Phänomene in allgemeine Zusammenhänge einzuordnen, so wie es der Chemiker mit den Stoffen in seiner Retorte macht.« (Ebd., 12) Neben dieser interesselosen Arbeit am Allgemeinen stehe jedoch eine ganz und gar interessierte Arbeit, die sich dem Konkreten als dem Besonderen und Verschiedenen widmet. In diesem Kontext unterscheidet Stern zwischen zwei Ebenen: zwischen dem »Individuum«, das er als Residuum unteilbarer menschlicher »Ganzheit« begreift und das letztlich »unausdrückbar, unklassifizierbar, inkommensurabel« (ebd., 17) bleibe, und der »Individualität« als der konkreten »Struktur der Individualität« (Stern 1921, 323), als Summe differentieller Merkmale. Die »Differentielle Psychologie«, deren Grundlagen Stern 1900 im gleichnamigen Werk vorstellt, dient dabei als Brücke von der wertfreien Sondierung des Allgemeinen – die letztlich auf »eine Musterkarte von seelischen Inhalten« (Stern 1904, 16) hinausläuft – hin zur wertenden Arbeit an den Individualitäten, die »nur *cum ira et studio* denkbar und erlaubt« (ebd.) sei.

Vor allem die Pädagogik bildet eines der Felder, auf denen Stern die Notwendigkeit eines solchen Brückenschlags verdeutlicht:⁴⁶ »Wo Person und Per-

45 Der theoretische und politische Unterschied zwischen formaler Chancengleichheit und der konkreten Ungleichheit der Klassengesellschaft wird exemplarisch in der Auseinandersetzung zwischen Pierre Bourdieu und Jacques Rancière deutlich: Rancières Beharren auf dem grundlegenden »Axiom der Gleichheit« gründiert seine Kritik an Bourdieus soziologischem Zugang zur Ungleichheit in dessen Arbeit über »Die Illusion der Chancengleichheit« (Bourdieu 1971 [1964]). Zur aktuellen Anknüpfung hieran: Pelletier (2009), Rothmüller (2014).

46 Insgesamt bietet Stern in seinem 1900 erschienenen Grundlagenwerk drei Beispiele für zeitgenössische Anwendungsgebiete seiner Forschung: die beginnende Umgestaltung der Schulformen nach Eignungs- und Befähigungsgraden, der Einzug psychologischer Gutachten in die Rechtsprechung und die sogenannte »Frauenfrage«, welche die tatsächliche Eignung von Frauen in verschiedenen »Kulturbereichen« zur Debatte stel-

son gebend und empfangend, lehrend und lernend« (ebd.) auf einander treffen, brauche es beide Perspektiven zugleich; die eine, welche die Gleichheit der Menschen als ›ganze Individuen‹ und als Eigner eines ›Seelenlebens‹ berücksichtigt, und die andere, welche die konkrete Ungleichheit der Individualitäten im Spiegel ihrer psychognostischen und psychometrischen Erfassung zu erkennen in der Lage ist. Im Kontext der Pädagogik verbinden sich diese beiden Sichtweisen auf eigentümliche Art: Während der Aspekt der Gleichheit der Individuen vor allem zur Warnung dient, den Schein der sichtbaren Merkmale nicht mit dem ›inkommensurablen‹ Sein des Individuums zu verwechseln – und so die Erfassung dieser Merkmale als eine niemals ans Ende kommende Aufgabe markiert –, etabliert sich die konkrete Registratur der Ungleich- und Verschiedenheit als dasjenige Tor, durch das eine individualisierende, wissenschaftlich fundierte und praktisch erfolgreiche »Beeinflussung und Behandlung menschlicher Seelen« (Stern 1904, 9) gehen soll.⁴⁷ Wie

le (vgl. Stern 1921, 7). Diese drei Felder konvergieren in zwei miteinander verschränkten Themen: Während die Schul- und die Frauenfrage das beginnende »Dispositiv der Eignung« (Gelhard 2012) abbilden, steht die Rechtsprechung für die Auseinandersetzung mit den Grenzen eigenverantwortlicher Individuen. Wo das nach ›Eignung‹ und ›Interesse‹ fragende System funktionaler Differenzierung auf der Figur rational und eigenverantwortlich handelnder Einzelner basiert, arbeitet die juristisch angewandte ›Psychologie der Aussage‹ dort, wo diese Figur in Frage steht und die Zuerkennung von Entscheidungsmacht endet.

- 47 In dieser Struktur zeigt sich exemplarisch jene Spaltung, die Michel Foucault in seiner Analyse des »anthropologischen Zirkels« am Beispiel der Psychologie des Wahnsinns hervorgehoben hat (Foucault 2003b [1961]): Der Mensch wird nicht mehr schlicht ›außerhalb‹ der Wahrheit positioniert, sondern rückt in ein doppeltes Verhältnis zu dieser, das ihn selbst ›verdoppelt‹ – sie ist ihm innerlich eingeschrieben, jedoch auf eine Weise, die ihm entzogen bleibt; der Mensch »wird nicht mehr so gesehen, als wäre ihm die Wahrheit absolut entzogen; hier ist er seine Wahrheit und das Gegenteil seiner Wahrheit; er ist er selbst und etwas anderes als er selbst; er ist in der Objektivität des Wahren gefangen, aber er ist wahre Subjektivität« (ebd., 41). Für die Pädagogik, die sich an der ›exakten Wissenschaft‹ der Psychologie und Psychometrie zu orientieren versucht, aktualisiert sich vor allem das letztbenannte Verhältnis: Sie stützt sich sowohl auf die Seite der ›natürlichen‹ Objektivität der Zöglinge, die, je exakter und verbindlicher sie erscheint und erfasst wird, die Heranwachsenden als ›Gefangene‹ dieser Natur zu erkennen gibt – und führt zur gleichen Zeit die komplementäre Rede vom ›inkommensurablen‹ Kern dessen mit sich, was als ›wahre Subjektivität‹ jenseits der objektiven Natur der Dinge zu liegen scheint. In der Mitte zwischen diesen beiden Registern eröffnet sich der pädagogischen Praxis und Reflexion ein ganz eigener Spielraum, der vor allem eines leistet – die Möglichkeit, jede Situation, jedes Problem und jede Frage

Stern selbst bekundet, orientiere sich die Bemühung um die Praxistauglichkeit der Psychologie am »Interesse [...] des Nichtwissenschaftlers« – an einem Interesse, das weniger am Allgemeinen und Abstrakten hängt, sondern »individualisierend und differenzierend« (Stern 1921, 6) vorgeht.

Auf diesem Weg der Differenz und ihrer wissenschaftlichen Erfassung erscheint manchen Pädagogen die Ungleichheit in Form einer »unbequemen Wahrheit«, deren Tatsache man in Abkehr von den alten Illusionen der Gleichheit beherzt zur Kenntnis nehmen müsse: »Mensch ist nicht gleich Mensch; schon von Natur nicht.« (Hartnacke 1931, 18) Solche Einsichten in eine Natur, die »ihre Kinder unendlich verschiedenartig ausstattet« (Friederichs 1925, 77), taugen dort zur Polemik gegen ein vermeintliches pädagogisches Gleichheitsideal, wo sich die beiden von Stern getrennten Ebenen vermischen. Gerade im Bereich erbbiologisch inspirierter Beiträge zum Begabungsbegriff zeichnet sich diese Vermischung exemplarisch ab (vgl. Hartnacke 1940; Reinöhl 1937; Ruttmann 1937). Wie ein früher Vertreter dieses Bereichs ausführt, beruhe die »demokratische Gleichheitsidee« auf der Annahme menschlicher Anlagengleichheit, die jedoch von der »Wissenschaft« widerlegt worden sei – und damit auch das Projekt der Demokratie entwerte (Lentz 1895, 157).⁴⁸ Diese Argumentation, die sich als Kritik des pädagogischen Zeitgeistes versteht und dem »liberalistischen Zeitalter« und seiner »falschen Hypothese einer grundsätzlichen Gleichartigkeit aller Menschen« (Kloos 1936, 59) widerspricht, versucht die »Gleichheitsidee« von ihrem angestammten pädagogischen Ort zu verschieben und neu zu politisieren.

mit einem »pädagogischen Alibi« auszustatten. *Alibi* meint lateinisch »anderswo«. Das pädagogische Alibi ist die Garantie, im pädagogischen Tun nie auf frischer Tat ertrappt werden zu können, da die doppelte Fundierung der Wahrheit und die doppelte Registratur der empirisch/transzendentalen Subjekte immer ein Anderswo bereithält.

- 48 Daher überschneiden sich die beiden Felder der Erbbiologie und der Politik häufig in der Fragestellung eines »nationalen Begabungsmanagements«. Während die individualistisch-liberale Figur »alle besitzen Begabungen, wenn auch verschiedene« das pädagogische Problem der richtigen Erkenntnis und Förderung der Begabungen ins Spiel bringt, tendiert das Thema ihrer angemessenen Verwaltung und Nutzung zu Figuren einer »Volkskraftökonomie« (Stern 1917, 297), welche die leitende Expertise weniger der Mitsprache vieler vorzieht. Hier gedeiht der anti-demokratische Zweifel, ob ein »formaldemokratisch aufgebautes Parlament« in Fragen »volklich lebensnotwendiger« (Hartnacke 1932, 102) Probleme überhaupt ein angemessener Akteur sein könne. In diesem Sinne analysieren Weingart, Kroll und Bayertz (1996) die »Ökonomisierung des Menschen« als eine der »Erfolgsbedingungen der Rassenhygiene« (vgl. Weingart/Kroll/Bayertz 1996, 254-273).

Gerade im Kontext der verschiedenen Bestrebungen, ›dem Kind gerecht‹ zu werden und ›vom Kinde aus‹ zu erziehen, verstärkt sich die Tendenz, das Thema der Gleichheit unter dem Motiv eines pädagogischen ›Rechts auf Ungleichheit‹ neu zu formulieren. Diese Entwicklung lässt sich als pastorale Verschiebung des Gleichheitsmotivs begreifen, in welcher das politische Element des Anspruchs auf Gleichheit durch das pädagogische Element eines Anspruchs auf Anerkennung der Verschiedenheit überlagert wird. Beide verdeutlichen sich im jeweiligen Gegenbild, als dessen Verhinderung sie sich positionieren: Während sich das politische Register um den *Skandal der Ungleichheit* gruppiert, arrangiert sich das pädagogische um den *Skandal der Nivellierung*. Die pastorale Dimension dieser Verschiebung besteht in der Art und Weise, wie die Anerkennung der Ungleichheit und Besonderheit als eine gesellschaftliche Aufgabe formuliert wird, in der es um den Erhalt und das Gelingen des Sozialen selbst gehe. So liegt nach William Stern die Verantwortung der Psychologie in der Förderung der »Sozialisierung« – die »so unerhört stark sie in diesen Zeiten alle Gebiete des menschlichen Lebens ergreift, nicht zugleich völlig nivellieren [will], sondern im Gegenteil die Fülle menschlicher Verschiedenheiten im weitesten Sinne zu ihrem Recht kommen lassen und pflegen, indem sie ja gerade in der Differenzierung einen unendlichen Wert auch für die sozialen (vaterländischen, allgemein kulturellen) Aufgaben erblickt.« (Stern 1917, 282)

Dieses Leitmotiv – *die Verschiedenheit zu ihrem Recht kommen lassen* – bildet ein zentrales Element, welches die pädagogisch-psychologischen Erkenntnis-technologien der Verschiedenheit mit der gesellschaftlichen Umgestaltung gemäß des Eignungsparadigmas verbindet (vgl. Saxer 2013).⁴⁹ Die politischen Implikationen dieser Konstellation lassen sich am Konzept der Intelligenz verdeutlichen. Auf der einen Seite etabliert sich ›Intelligenz‹ als experimentell erfassbares Maß, das die Erfassung und den Vergleich der allgemeinen geistigen Leistungsfähigkeit der Individuen erlaubt und ihre Zuordnung und Auslese zu organisieren hilft. Nicht nur die Zuordnung zu Begabtenklassen,

49 Jonas Cohn fasst diesen Zusammenhang von Individualitätsrhetorik und Eignungsparadigma in einem Satz zusammen: »Der Individualität trägt die Anpassungs-Pädagogik dadurch Rechnung, daß sie jedem einen geeigneten gesellschaftlichen Platz, dem er sich günstig anpassen kann, findet.« (Cohn 1926, 43) Und mahnt dennoch stets an, dass das Motiv der Anpassung in jeder Pädagogik, die das Element der Individualität als Autonomie ernst nimmt, nur als ein ›nötiges‹ aber »untergeordnetes Moment« Geltung beanspruchen darf (ebd.).

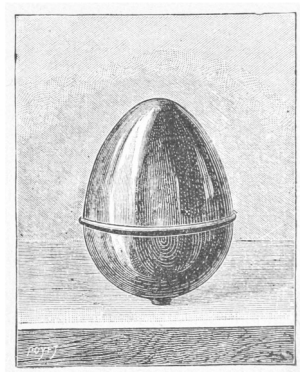
höheren Schulen oder Lehrerinnenseminaren wird zu Beginn des 20. Jahrhunderts im Rückgriff auf Testverfahren durchgeführt, die dem Modell des IQ-Tests entsprechen (vgl. Bobertag/Hylla 1925; Moede/Pierkowski 1918; Ruttman 1936; Stern 1920, 280-312); dieselbe Testlogik zeigt sich auch anschlussfähig an allgemeine soziale Fragen der Eignung und Verwertbarkeit, wie eine Erweiterung der IQ-Tabelle um die »industriellen Fähigkeiten« der jeweiligen Intelligenzgrade zeigt (vgl. Descoedres 1921, 31). Auf der anderen Seite bildet diese universelle Vergleichbarkeit der Einzelnen die Basis für eine eigene Variante der Gleichheit – die Einzelnen erscheinen als Gleiche, die unter gleichen Bedingungen mit gleichen Verfahren verglichen werden können und Subjekte der gleichen Forderung sind: ihre im Vergleich sichtbar gemachte Verschiedenheit für das gleiche Projekt der gemeinsamen Produktivität und »die sozialen (vaterländischen, allgemein kulturellen) Aufgaben« (Stern 1917, 282) nutzbar zu machen.

Die Durchdringung von Gleichheit (*alle sind ›intelligent‹*) und Verschiedenheit (*alle sind unterschiedlich ›intelligent‹*) überblendet eine Ungleichheit der Intelligenz selbst, auf welche Jacques Rancière in der Auseinandersetzung mit Francois Jacotot aufmerksam gemacht hat. Ihm zufolge beruht das pädagogische Feld auf einer fundamentalen *Teilung der Intelligenz* und einer damit einhergehenden Ungleichheit, welche das pädagogische Handeln strukturiert. »Der pädagogische Mythos teilt [...] die Welt entzwei. Man muss genauer sagen, dass er die Intelligenz zweiteilt. Es gibt, sagt er, eine niedrigere und eine höhere Intelligenz.« (Rancière 2007, 17) Diese Unterscheidung werde vor allem in der Ordnung des Erklärens sichtbar und wirksam – eine Ordnung, die auf der Imagination einer höheren Intelligenz der Erklärung und einer niedrigen Intelligenz des Verstehens basiere. Gegen diese Unterscheidung richtet sich Rancière mit dem Beharren auf der ›Unteilbarkeit‹ der Intelligenz. Damit greift sein theoriepolitischer Einsatz eben jenes Konzept auf, das innerhalb des IQ-Paradigmas als Maßstab zur Vermessung der sprichwörtlichen Wesensdifferenz »zwischen dem Genie eines Goethe und der geistigen Verfassung eines landläufigen Hilfsschülers« (Hartnacke 1932, 85) dient, und wendet es zum Kernbegriff der Gleichheit. Indem er ›intelligent‹ zum unteilbaren Attribut und zum Ausdruck der »Gleichheit [...] der sprechenden Wesen« (Rancière 2002, 61) erhebt, entwendet er den Begriff der Intelligenz einem auf Ungleichheit fokussierten Diskurs und fügt sie einem Gegendiskurs ein, der sich nicht nur der Gleichheit als grundlegender politischer Forderung besinnt, sondern die Ungleichheit als fortwährenden Skandal einer verkehrt eingerichteten Welt erinnert. In diesem Sinne spitzt seine Argumentation auch

den landläufigen Gegenbegriff der Intelligenz – die Dummheit – zu und entkoppelt ihn von der Intelligenz als einem sich zwischen Schwachsinn und Genie erstreckenden Kontinuum: Dummheit sei kein beliebiges und messbares Attribut der Einzelnen, sondern Ergebnis eines aktiven Prozesses der Verdummung:

Es gibt Verdummung da, wo eine Intelligenz einer anderen Intelligenz untergeordnet ist. Der Mensch – und besonders das Kind – kann einen Lehrmeister benötigen, wenn sein Wille nicht stark genug ist, um ihn auf seinen Weg zu bringen oder ihn dort zu halten. Aber diese Unterwerfung besteht rein zwischen Wille und Wille. Sie wird verdummend, wenn sie eine Intelligenz an eine andere Intelligenz bindet. (Rancière 2007, 23)

Auf diese Weise politisiert Rancière im Anschluss an Jacotot nicht nur den Begriff der Intelligenz, sondern auch den der Dummheit: Er löst ihn von der Ebene der Individuen und gibt die eigentliche Dummheit als Resultat einer sich stets wiederholenden Praxis zu verstehen – als Resultat eines Ausschlusses aus der Gleichheit.



Wo Erwachsene unter dem konstitutiven Verdacht stehen, nicht auf der Höhe dessen zu existieren, was „möglich gewesen wäre“ und so von der Schuld unrealisierter Potentiale begleitet werden, ist es allein dem eben beginnenden Leben vergönnt, jenseits dieser Schuld zu existieren – nur hier ist das, was ist, auf der Höhe dessen, was sein könnte.