

2. Der Einzelne und sein Maß: Zur Ökonomie der Anlagen

Weltrekordhalterin im Dauer-Schlaf wurde 1986 die Hausfrau Hanna Hirschmüller. Sie verschlief, hypnotisiert von der Psychologin Ursula Döring, im Schaufenster eines Aalener Möbelhauses, also im Angesicht der neugierigen Öffentlichkeit, 1 Woche und 10 Minuten ihres Lebens. Als Weltmeisterin ist sie schließlich wieder aufgewacht.

Lexikon der Superlative 1987

In jeder halbwegs stabilen geistigen Formation lassen sich zwei unterschiedliche Zonen ausmachen, in denen sich die Konsistenz dieser Formation auf je eigene Weise behauptet. In topologischer Hinsicht könnte man diese in Zentrum und Peripherie gliedern. Während sich im Zentrum der Bereich des Selbstverständlichen erstreckt und jene stille Gewissheit genießt, an die keine Frage zu rühren vermag, nehmen mit zunehmender Nähe zur Peripherie auch die Ungewissheiten zu. Erst am Rand der Formation müssen sich die tragenden Begriffe und Überzeugungen, die sich im Zentrum ohne alle Fragwürdigkeit ausbreiten können, gegen ihre Widersacher behaupten. Hier finden wir die Manöver, in denen sich die Wahrheiten in strategische Kämpfe gegen das Unwahre verwickeln, wo sich das Angemessene gegen das Abwegige verteidigt und das Fraglose um den Ausschluss der ›falschen‹ Fragen ringt.

Wenn wir versuchen, ein Feld des Denkens zu rekonstruieren und die Momente seiner Konsistenz zu verstehen, stehen uns daher zwei prinzipielle Zugänge zur Verfügung. Einer, der sich an die Grenzen begibt und nach den Manövern fragt, mit denen sich die Einheit dieses Denkens gegen ihr Anderes zur

Wehr setzt. Dieser Zugang erkennt das Gebiet in Gestalt seiner Ränder und konzentriert sich auf Prozeduren des Ausschlusses, die ein Denken von seinen latenten – inneren und äußeren – Widersprüchen ›reinigen‹ (vgl. Latour 1998, 18-21). Dagegen gilt das Augenmerk des zweiten Zugangs gerade nicht der Kontroverse, sondern dem Einverständnis, nicht der fragmentierten Unübersichtlichkeit an den Grenzen, sondern dem Einheitspanorama, das sich von den Gipfeln des Selbstverständlichen aus ergibt.

Leicht fallen diese Momente des Selbstverständlichen dort ins Auge, wo wir bemerken, dass eine bestimmte Fraglosigkeit bereits an ihr historisches Verfallsdatum gelangt ist und uns fremd und fragwürdig erscheint. Beim Leser stellt sich in solchen Fällen gerne jenes erhabene Aufgeklärtheitsgefühl ein, das als Belohnungseffekt der Fortschrittserzählung zu verbuchen wäre: *Wie konnte man das glauben/machen/denken? Ein Glück, dass wir heute wissen, dass...* Erkenntnisreicher als solches Ausspielen neuer Fraglosigkeiten gegen alte Fragwürdigkeiten sind dagegen Momente, in denen wir gleichsam die Geburt dessen beobachten können, was uns bis heute als selbstverständlich begleitet. Wenn wir in diesem Kapitel einige dieser Selbstverständlichkeiten zwar nicht bei ihrer Geburt – Ideen und Überzeugungen erfreuen sich meist einer recht undurchsichtigen Elternschaft –, so doch in ihren Kinderschuhen beobachten können, nutzen wir die dort gewonnene Erkenntnis schließlich für einen zweiten Schritt: Das fraglos Geltende auf das hin zu befragen, was es fraglos ausschließt, und es damit aufs Neue der Fragwürdigkeit zu öffnen.

Es kommt auf den Einzelnen an: Die Individualisierung des Maßes

Im pädagogischen Feld existiert eine Vielzahl solcher fraglosen Grundsätze. Zu diesen gehört spätestens seit dem 19. Jahrhundert die Einsicht, dass das Panorama des pädagogischen Blicks einer Perspektive zu folgen habe, in deren Fluchtpunkt der Einzelne steht. Da sich das Fraglose häufig in bescheidener Manier durchsetzt, folgen wir der Durchsetzung dieser Individualisierungsperspektive auf der Bahn eines einfachen aber folgenreichen Mottos, das – in verschiedenen Variationen¹ – das Geschäft der Menschenführung bis

1 Drei so beliebige wie exemplarische Punkte sollen hier genügen: Mitte des 19. Jahrhunderts rückt im Schatten der Individualisierungsthematik die Rücksicht auf die natürlichen ›Anlagen‹ ins Augenmerk, die den Lehrer auf den Einzelnen hin verpflichtet: »Nur wo Anlagen sind, ist Entwicklungsfähigkeit [...]. [S]o muß der Lehrer jeden

heute prägt: *Es kommt auf den Einzelnen an!* Gerade in seiner vielseitigen Verwendbarkeit klingt dieses Axiom zugleich seltsam leer – es kommt bekanntlich genauso auf jeden einzelnen Arbeitnehmer, Arbeitslosen und Verbraucher an, wie auf jeden einzelnen Wähler und jeden einzelnen Delphin im Schleppnetz. Dass jedoch gerade solche inhaltlich leeren Phrasen als *Gelenkstellen* zwischen unterschiedlichsten Feldern dienen und sie organisieren, lässt sich erkennen, wenn man sie in ihren historisch frühen Formen und damit in ihrer Etablierungsphase untersucht. Als einen entscheidenden Geburtshelfer dieses Mottos werden wir im Folgenden exemplarische Vertreter der Pädagogik des 19. und frühen 20. Jahrhunderts ins Auge fassen, die diese Sorge um den Einzelnen als Kernproblem gelingender Erziehung und Bildung etablieren. Weil die praktische Durchsetzung der individualisierenden Perspektive nicht ohne ein Wissen auskommt, wer der oder die Einzelne in ihrer Besonderheit sind, geht sie Hand in Hand mit einem forcierten Willen zum Wissen über die qualitativen Differenzen der Schüler. Dieser Wille ruht auf einer doppelten Basis. Er stützt sich nicht nur auf ein Individualitätsrecht des Einzelnen, sondern weiß sich zugleich im Einklang mit einer Natur, deren Entwicklungsgang als Entfaltung verschiedener ›Anlagen‹ gedacht wird. Als Realisierungsprozess dieser Anlagen zeigt sich die Produktivität der Natur nicht nur darin, dass sie stets Gleiches bzw. Ähnliches hervorbringt – und damit »eine bedeutungslose Wiederholung der Gattung« (Schmid 1859, 157) vollzieht –, sondern zugleich Variationen erzeugt, die *als Variationen* zum Erhalt und zur Fortentwicklung des Ganzen dienen. Für einen Einblick in diese Konstellation wenden wir uns zunächst in einem ausführlichen lexikalischen Vermerk zum Lemma »Anlage« in der »Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und

einzelnen Schüler nach der ihm eigenthümlichen Empfänglichkeit und Fassungskraft, nach seiner Individualität kennen zu lernen bemüht sein.« (Wörle 1835, 21f.) Anfang des 20. Jahrhunderts arbeitet der Intelligenzforscher William Stern an der Etablierung einer neuen Disziplin Namens ›Jugendkunde‹ – in der sich Psychologie, Soziologie und Volkswirtschaft überlappen – und markiert die doppelte Rolle des Einzelnen: »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) Am Beginn des 21. Jahrhunderts wird unter der Präsidentschaft George W. Bushs ein Bildungsgesetz verabschiedet, dessen Titel unser Motto noch weiter verdichtet: der »No-Child-Left-Behind-Act«; zwei Jahre später, in der Amtszeit Tony Blairs, liegt das bildungspolitische Strategiepapier »Every Child Matters« vor, dem eine doppelte Individualisierungssorge zugrunde liegt: »We have to do more both to protect children and ensure each child fulfils their potential« (Boateng 2003, S. 2).

Unterrichtswesens« (Schmid 1859) zu. Die Forderung der Individualisierung, die der Text bereits als selbstverständlich voraussetzt, wird dabei im Hinblick auf den Status dieser individuellen Anlage differenziert:

Betrachten wir schließlich die Pflicht, welche die individuelle Verschiedenheit dem Erzieher und Lehrer auferlegt, so ist es einleuchtend, daß diese Pflicht ganz anders von demjenigen aufgefaßt werden wird, der in der Anlage des Einzelnen einen anerschaffenen Keim eigenthümlicher Entwicklung erkennt, als von demjenigen, der in derselben nur die Wirkung äußerer Einflüsse, in dem Mangel des Talents nur den Mangel der Bildung sieht, und in der Voraussetzung, daß jeder Mensch Anlage zu Allem habe, aus Allen Alles machen zu können, oder wohl gar dem Zöglinge nur die eigene Lebensrichtung aufdrängen zu dürfen. (Ebd., 162)

Für den Text scheint Individualisierung ihren Grund nicht allein im Individuum zu finden, sondern eines größeren Kontextes – hier der christlichen Schöpfungslehre – zu bedürfen. Während er einer als ›materialistisch‹ apostrophierten Lesart die Bagatellisierung der Anlagendimension zugunsten der Umweltwirkung unterstellt, koppelt er eine gelungene Individualisierungsbemühung mit der Anerkennung individueller, entwicklungsleitender Anlagen. Diese christlich gerahmte Überzeugung folgt einem recht verbreiteten Muster, das sich wie folgt verdichten ließe: Nur wo die Anlage des Einzelnen als Element einer übergreifenden Aufgabe gezählt werden kann – und nicht beliebiges Produkt bleibt –, kann sich die Sorge um die Entwicklung des Einzelnen wirksam etablieren. Dadurch wird eine exemplarische Kopplung von individueller Natur und kollektivem Projekt geleistet, die den Verstoß gegen die Maßgaben der Natur immer auch als Sabotage des übergeordneten Projekts liest. Auf eben dieser Konstruktion fußt auch die weitere Argumentation gegen die Fraktion der ›Materialisten‹:

Die evangelische Pädagogik muß gegen diese letztere Ansicht eben so sehr den Vorwurf der Unnatur als den einer Auflehnung gegen die göttliche Ordnung erheben; aber indem sie fordert, daß der Erzieher oder Lehrer den Zögling nicht als einen bestimmten Stoff für seine Thätigkeit, sondern als ein von Gott für einen besonderen, vielleicht überaus wichtigen Beruf bestimmtes Wesen ansehe [...], tritt sie der Trägheit sowohl, welche die Anlage ihrer eigenen Entwicklung überlassen will, als jeder mechanischen Thätigkeit entgegen, zu der es überall kommen muß, wo die Individualität verachtet wird. (Ebd., 162f.)

Das Motto *Es kommt auf den Einzelnen an* zeigt in diesen beiden Sätzen zwei wesentliche Facetten der daran geknüpften Logik. Erstens schließt es jene Reaktionsform aus, die der Artikel »Trägheit« nennt und in einer aktiven und einer passiven Variante existiert: Weder sollen die Dinge im Vertrauen auf ihre Eigengesetzlichkeit einfach ihren Lauf nehmen, noch sollen sie zum bloßen Stoff einer ihnen äußerlichen Absicht werden.² Zweitens markiert es den eigentlichen Gegenstand, auf den die Rede der Individualisierung zielt; nicht auf den »ganzen Menschen« als Summe seiner Eigenschaften, sondern auf seine *noch nicht* entwickelten Fähigkeiten und Möglichkeiten, die hier als »Bestimmung« aufscheinen und allgemeiner in der »Anlage« als »das im Menschen Ruhende« (ebd., 162) zusammenfinden.³ In diesem Sinne schließt die Durchsetzung des Individualisierungsimperativs nicht nur einen Willen zum Wissen über die gegebenen Eigenschaften des Einzelnen ein, sondern – vermit-

-
- 2 Die Lücke dieser beiden Modelle zeichnet systematisch den Raum vor, in dem ein drittes sich entwickeln wird, das weder »lässt«, noch »zwingt« – sondern »managt«; jenes Modell, das eine neue Fügung von Freiheit und Zwang etabliert, deren Paradigma das Unternehmen bildet und auf der gesteigerten Eigenaktivität und -verantwortlichkeit der Einzelnen basiert. »Sich unternehmerisch zu verhalten impliziert, das eigene Leben (und das Leben andere Menschen) als das Resultat von (auf der Basis von Information getroffenen) Entscheidungen, von Investitionen und produzierten Gütern zu begreifen. Anders ausgedrückt: Es geht um eine unternehmerische Beziehung zum Selbst, in der das, was jemand ist und wird, von dem abhängt, was diese Person selbst unternimmt.« (Masschelein; Simons 2005, 28)
- 3 In Gustav Ichheisers Begabungs- und Erfolgspsychologie (Ichheiser 1930; Ichheiser 1936) findet sich ein aufschlussreicher Übergang zwischen den beiden Polen »manifeste Eigenschaften« und »latente Fähigkeiten«. Er unterscheidet drei Ebenen: Auf der ersten Ebene liegen sogenannte »Scheineigenschaften«, die nicht *an sich* existieren, sondern nur in der Wahrnehmung der Mitmenschen; die zweite Ebene nennt er »Quasi-Eigenschaften«, die zwar ebenfalls nur als soziale Konstruktion existieren, jedoch *als konstruierte* im sozialen Miteinander als gültig anerkannt werden und damit wirksam sind. Erst für die dritte Eigenschaftsgruppe der »wirklichen Eigenschaften« braucht es die Erkenntnismittel der Psychologen – denn diese existierten, im Unterschied zu den anderen, »in voller Unabhängigkeit von der Situation« (Ichheiser 1936, 127). Mit dieser Attribuierung geraten sie ins Reich der Potentiale: Weil Menschen eigentlich stets in Situationen agieren, weisen die »wirklichen Eigenschaften« als dasjenige, was jeder Situation vorausgeht (und entgeht) »einen mehr oder weniger potentiellen Charakter auf.« (Ebd.) Daher bestehe die exakte Psychologie darin, die Menschen ihrer Scheineigenschaften zu entledigen und sie mit der Nacktheit ihres wirklichen Seins zu konfrontieren; sie vollzieht »die (buchstäbliche) Entkleidung der menschlichen Persönlichkeit von Eigenschaften, die sie sich zu Unrecht arrogiert.« (Ebd., 129)

telt über das Konzept der ›Anlagen‹ bzw. der ›Begabung‹ – auch ein Verfahren, den Einzelnen auf seine möglichen Zukünfte hin zu befragen und diese zu gestalten, ihn auf eine projektförmige Existenz hin zu denken:

Die Anlage fordert die Erziehung, denn sie will geweckt, auf das rechte Ziel gerichtet und gepflegt werden. [...] Nun ist zwar dem Begriff nach das Erste, daß die Anlage richtig erkannt werde; da sie aber nur in den allerseltensten Fällen vor aller planmäßigen Anregung sich ausspricht [...], so folgt, daß das Streben sie zu erkennen, mit dem anderen sie zu wecken, immer Hand in Hand gehen muß. (Ebd., 163)

In seiner Ausarbeitung des Anlagenkonzepts vollzieht der Text eine folgenreiche Spaltung des Einzelnen in zwei Elemente. Das Verhältnis der beiden wird dabei zunächst in klassisch-theologischer Terminologie, vor dem Hintergrund zweier Traditionslinien eingeführt: ›Creationismus‹ vs. ›Traducianismus‹. Während der Traducianismus annimmt, dass mit der physiologischen Hervorbringung des Leibes zugleich die Seele erzeugt wird – und dabei die Seele des Kindes aus der Seele des leiblichen Vaters hervorgeht –, beharrt der Creationismus auf der göttlichen Beigabe der ›einigen‹, ›ungeteilten‹ und ›reinen Seele‹ (vgl. o.A. 1879, 370) in jedem menschlichen Zeugungs- und damit Schöpfungsvorgang. Im Gegensatz zu dieser Oppositionsstellung empfiehlt der Autor eine Integration beider Perspektiven und arbeitet mit einer spezifischen Anknüpfung an die Leib-Seele-Dichotomie, die als Verhältnis zwischen Aktualität und Potentialität fortgeführt wird.⁴ Wie jedem Menschen sowohl Leib als auch Seele zugeschrieben werden, kann bei jedem zwischen dem, was er ist, und dem, was er sein könnte, unterschieden werden. Damit wird die Arbeit an diesem Verhältnis zur eigentlichen ethischen Aufgabe. Entsprechend ist es eine exemplarische Wirkung der »Sünde«, die planvolle Realisierung der Anlage – diese »bestimmte Energie der Seele« – zu stören; Sünde bewirkt eine »Störung und Schwächung des ursprünglichen Verhältnisses zwischen Leib und Seele« (Schmid 1859, 158). Während der ›Leib‹ die Ebene des *Gegebenen* markiert, verweisen die Konzepte ›Anlage‹ und ›Seele‹ auf den Bereich des *Aufgegebenen*, auf das individuell zugeteilte Maß des Potentiellen (vgl. Ricken 2004, 139-143). Dieses Verhältnis von Aktualität und

4 Diese Konzeption der Anlage als einer Verhältnisfigur, die zwischen den Elementen des körperlichen und seelischen operiert, findet sich ganz ähnlich in Zillers »Einführung in die allgemeine Pädagogik« (1856, 34ff.).

Potentialität, das in der Leitdifferenz von Leib/Seele bereits die neue Leitdifferenz Fähigkeiten/Anlage vorbereitet, wird zugleich zur Basis eines neuen Maßes der Bewertung. Dieses Maß erkennt die individuellen Unterschiede der Einzelnen als natürliche Mannigfaltigkeit an – in der »geniale Kraft neben der denkbar größten Einfältigkeit« (Sickingen 1911, 135) existiert, schaltet jedoch auf ein neues Objekt der Messung um, auf das Maß der Realisierung der jeweiligen Anlagen im Kontext des Allgemeinen:

Durch die im Begriffe des Organismus liegende Mannigfaltigkeit von Stufen und Unterschieden ergibt sich dann schon im Reiche der Natur die Nothwendigkeit einer Verschiedenheit von relativ hervorragenden und relativ zurücktretenden Naturen, einer Verschiedenheit, welche indessen eine Ausgleichung darin findet, daß 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)

Für eine profanierte Version dessen, was es bedeutet, die eigene Anlage bzw. Begabung zum Organ des Heiligen Geistes zu machen, genügt ein Blick in die Zeit um 1900, als die Begabungsdiskussion ihre theologischen Implikationen nur mehr implizit fortschreibt und die Heilsökonomie durch die Volksökonomie ersetzt. Der strukturell gleiche Gedanke klingt nun beispielsweise so – hier aus einem Vortrag von Georg Kerschensteiner aus dem Jahre 1904 zur Frage der Berufs- oder Allgemeinbildung:

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. Dabei kann, wie Goethe sagt, der geringste Mensch komplett sein, wenn er sich innerhalb seiner Fähigkeiten und Fertigkeiten bewegt. (Kerschensteiner 1954a, 47f.)

Das Motto *Es kommt auf den Einzelnen an* lässt hier seine großzügig-nachsichtige Seite erklingen. Jeder soll nach dem Maß seiner Möglichkeiten beurteilt, von keinem möge Unmögliches erwartet werden, das jedem Mögliche sei der Maßstab des Urteils. Mit dem Hinweis auf die unterschiedliche »geistige Schrittlänge unserer Schüler« wird immer häufiger der pädagogische »Gleichschritt« in der Schule und ihrer Organisation in Frage gestellt: »Aber müssen

denn notwendig alle in einer Linie marschieren?» (Witthöft 1904, 1) Im Hintergrund dieser menschenfreundlichen Rhetorik stehen jedoch Verbindlichkeiten und Zwänge, die im Vergleich zum theologischen Register nicht wesentlich aufgelockert werden; der Heilige Geist weicht zwar der unsichtbaren Hand des Marktes und das Reich Gottes der nationalökonomisch gefassten Volksgemeinschaft, ein hartnäckiges Sollen rahmt jedoch auch das neue Reich: Der Einzelne soll seine Möglichkeiten ausschöpfen. Dass auch dieses Sollen noch von der Verpflichtung nach Art der religiösen Gebote durchströmt ist, stellt Kerschensteiner mit einem Zitat von Carlyle sicher: »Alle Arbeit ist heilig [...]. Der Mensch ist nur *durch sie ein Mensch*; darum sei gesegnet, wer seine Arbeit gefunden hat; er möge keinen anderen Segen verlangen.« (Kerschensteiner 1954a, 63)

Bevor wir dem hier angedeuteten Wandel des Arbeitsbegriffs nachgehen, kehren wir noch einmal zur pädagogischen Genealogie der Individualisierungsforderung zurück. Die Annahme eines den einzelnen Menschen inhärenten Potentials, das zugleich je eigene Qualität und Richtung besitzt, wirft neue Fragen für das Verhältnis der Schüler zu ihren Erziehern auf. Die unter dem Lemma ›Anlage‹ angedeutete Falle zwischen dem Zufall des Laissez-faire und der Willkür des Zwangs wird bereits in der Erziehungs- und Unterrichtslehre Friedrich Benekes als Gefahr für die anlagengemäße Entwicklung erkannt. Sie führt eine undurchsichtige Grenze in die Autorität des Lehrers ein, indem sie zwischen den Willen des Erziehers und den Willen des Zöglings ein Drittes setzt – ein neues »Relais zwischen dem Geführten und dem Führer« (Foucault 2019, 152). Sobald die Idee einer in der Tiefe des Schülers verborgenen Anlage das Feld betritt, die über ihr eigene Entwicklungsbedürfnisse und -logiken verfügt, kann es nicht mehr in jedem Fall richtig und zweckmäßig sein, einfach der Methode und dem Willen des Lehrers zu folgen. Die unvermeidbare Konfrontation von Schülerwille und Lehrerwille wird durch die Anwesenheit des unpersönlichen Wollens der stets noch stummen Anlage neu geordnet. Die Kontingenz dessen, was Lehrer oder Schüler wollen, kann so zur eigentlichen Bedrohung der sensiblen Natur der latenten Anlage werden.

[W]enn der Wille des Kindes zufällig verschieden ist von dem des Erziehers, ohne daß dem letzteren irgendwie ein Vorzug zukäme, oder aus dem ersten irgendwie Nachtheil hervorgehn könnte: warum soll dieser unbedingt aufgeopfert werden? Jedenfalls würde hiedurch die Thätigkeit des Kindes gestört und gehemmt werden, ohne einen vernünftigen Zweck. Überdies

aber, was das Wichtigere ist: wie von allem Anderen, so bleiben auch von Entwicklungen dieser Art Spuren zurück in der Seele des Kindes, welche, je öfter dieses Verhältnis wiederkehrt, eine um so größere Leichtigkeit oder Neigung begründen, die eigene psychische Entwicklung gegen die fremde aufzugeben. Wie verderblich eine solche Anlage sei, zeigt sich in den mannigfachsten Verhältnissen. [...] Wie sind sie in Hinsicht des Höchsten und Heiligsten ununterbrochen dem Zufalle preisgegeben: ein Spiel der launischen Wogen, welche sie aus diesem Vorstellungsgebiete in jenes, und dann wieder aus jenem in dieses treiben! (Beneke 1842, 437)

In diese unübersichtliche Lage, in der das »Höchste und Heiligste« auf dem Spiel steht, tritt schließlich das Gebot der Beobachtung ein. Vor dem Hintergrund der Anlage als einem »unsichtbaren Dritten« der pädagogischen Situation wird die gewissenhafte, langfristige, einführende und systematische Beobachtung als beste Versicherung gegen die Gefahr des Zufalls etabliert. Die Aufgabe der Bewertung der sittlichen und fachlichen Fähigkeiten erfährt eine entscheidende Ergänzung, die den Lehrer zum Blick hinter die Oberfläche der Fähigkeiten ermutigt – dorthin, wo das bloße Sehen nicht mehr genügt, sondern eine gründlichere Erkenntnis gefragt ist. So gibt es einerseits Beobachtungsempfehlungen, die ein dreidimensionales Vorgehen zur Anlagenkenntnis empfehlen, wie die »Encyklopädie der Pädagogik« von 1860, die »Beobachtung der persönlichen Individualität« (Physiognomie etc.), das Einholen von »Urteile[n] anderer« sowie »eigne scharfe Beobachtung aller Äußerungen« vorschlägt – und dabei jede Künstlichkeit dieses Beobachtungsarrangements zu vermeiden rät; denn, je »unbefangener« man agiere, »desto richtiger erkennt man die Natur [der Anlagen]« (o.A. 1860, 10ff.). Überhaupt soll das pädagogische Beobachten nicht der Arbeit äußerlich sein, sondern nahtlos in ihr Feld integriert werden, da es sonst die Natur des Beobachteten zu stören drohe. Gleichzeitig endet diese Aufgabe nicht an der Schultüre, denn gerade die Individualität bricht sich vor allem auch außerhalb der Schule Bahn; »überhaupt da, wo die Jugend sich unbeobachtet glaubt, sich gehen lässt und sich gibt, wie sie ist, kann der aufmerksame Lehrer tiefere Blicke thun. Fleißiges Beobachten der Kinder ist also die erste Bedingung für den Lehrer.« (Meliss 1897, 1) Die Utopie dieses Blickverhältnisses zeigt sich als profanierte Version des Christusblicks: Der Lehrer soll 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.« (Ebd.)

Die Summe der bisher referierten Positionen gibt eine skizzenhafte Vorstellung eines Machttypus, der nicht allein auf der Negativität der Unterwerfung und der Beschränkung beruht, sondern zugleich die Gelehrigkeit und Produktivität der regierten Subjekte im Auge hat, zu deren Regierung ein Wissen über ihre Natur vonnöten ist. In Abgrenzung vom Machttypus der Souveränität wird diese Formation von Foucault vor allem unter den Begriffen der ›Disziplin‹ und des ›Pastorats‹ gefasst. Die Disziplin »legt die Kräfte nicht in Ketten, um sie einzuschränken; sie sucht sie allesamt so zu verbinden, daß sie vervielfältigt und nutzbar gemacht werden.« (Foucault 1994, 220) Sie verwischt die klare Trennung zwischen einer äußerlich wirkenden Macht und den ihr unterworfenen Subjekten und transformiert die Subjekte zu entscheidenden Akteuren der Macht, in denen gerade die Handlungsfähigkeit als Postulat und Effekt einer konstitutiven Unterwerfung erscheint. Während Foucault die Disziplin im Rahmen der ›klassischen‹ Disziplinarapparate Kaserne, Krankenhaus, Gefängnis und Schule analysiert, kommt der Terminus des ›Pastorats‹ erst in den daran anschließenden Arbeiten zum Tragen, die sich in einem historisch weiter gefassten Zugang den abendländischen Technologien der Subjektivierung widmen. ›Pastorat‹ wird darin zur Form einer »individualisierende[n] Macht« (Foucault 2005, 167), die auf einer spezifischen Fügung von Einzelem und Kollektiv beruht – wie bereits der Titel seiner Vorlesung »Omnes et Singulatim« (Foucault 2005) betont, die eine dichte Skizze des pastoralen Themas entwirft.

Als zentrale Figur des pastoralen Machttypus arbeitet Foucault den Hirten 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 – gerade wenn es sich zu verirren droht oder verletzt ist – 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) Gerade in seinen Arbeiten zur Geschichte der Gouvernementalität (Foucault 2006a; 2006b) stellt Foucault dieses pastorale Verhältnis als einen entscheidenden Zug einer sich wandelnden Kunst des Regierens heraus. Wo Regieren sich nicht mehr auf die Sicherung des Territoriums und die Erhaltung der Macht beschränkt, beginnt es das Leben und die Produktivität der Bevölkerung als sein eigentliches Objekt zu entdecken. Dieses Leben zu kennen, zu zählen und es in seinem Wachstum zu organisieren, rückt in den Kern jener Form der Politik, für die Foucault den Terminus der Bio-Politik geprägt hat (Foucault 1983, 131-153). Kerschenssteiners Diktum, es gehöre zur Aufgabe einer Nation, den Wert ihrer

Menschen am Maß ihrer Arbeitsfähigkeit zu schätzen, ist ebenso Signum einer solchen Politik des Lebens, wie die neue Sensibilität, die die Lehrerin zum Tiefenblick in die Herzen ihrer Schüler ermuntert und ihr Protokoll hierüber als Ergänzung des kalten Maßes der Zensuren empfiehlt.

Die Realisierung der Potentiale: Wachstum und Mehrwert

Die Tiefendimension des pastoral-pädagogischen Blicks entwirft sich damit als ein doppeltes Hinausgehen über den gegebenen Schüler. Zum einen geht er über das aktuell Gegebene in Richtung der Anlage und ihr Aufgegebenes, ihr Potential hinaus. In ihrer dynamischen Natur markiert die Anlage und ihr implizites Telos zugleich die zweite Dimension des Hinausgehens: Der Blick in die Subjekte bildet die Grundlage eines Blicks in ihre möglichen Zukünfte und deren Gestaltbarkeit im Rahmen des jeweiligen Anlagen- bzw. Begabungspotentials. Auf Grundlage dieser zeitlichen Dimension des Potentialitätskonzepts lässt sich zugleich eine Verschiebung in der Wahrnehmung menschlicher Ressourcen feststellen, die sich zwischen der Figur des *natürlichen Wachstums* und der Logik von *Investition und Mehrwert* vollzieht. Während die Figur des Wachstums ein tradiertes Bild der menschlichen Entwicklung abgibt, das sowohl das Vorhandensein eines inneren ›Entwicklungsplanes‹, Unterschiede in individuellen Entwicklungsprozessen, als auch die Notwendigkeit von äußerer Fürsorge (Gießen, Jäten etc.) abzubilden vermag, etabliert sich ab der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts eine zunehmende Referenz auf das Investitionsmodell. In beiden Modellen spielt das Vorhandensein von Anlagen eine Rolle, ihr jeweiliger Status weicht jedoch deutlich voneinander ab.

Das tradierte Wachstumsmodell bleibt weitgehend dem Motiv der nützlichen Pflanze verbunden. Wasser und Pflege, die ihr zuteilwerden, unterstützen ihr optimales Wachstum, sodass sie sowohl die ästhetische Belohnung eines schönen Gewächses, als auch den Nutzen ihrer Früchte abwirft. Die Anlagen der Pflanze prägen dabei ihre Möglichkeiten, sie entscheiden, wie groß sie werden kann und welche Früchte sie produziert, bevor sie, wie alles unter der Sonne, vergeht. Eben diesen Gesetzen folgt auch der Lehrer, der weiß,

daß auch die noch so umsichtig geleitete Bildung und Erziehung vieler Menschen über eine gewisse unabhängig von ihnen gesetzte und doch in ihnen selbst zu suchende Grenze nicht hinausführt. Auch die raffinierteste Kultur

zieht aus der Eichel doch nur eine Eiche. Non ex quovis ligno fit Mercurius. Andererseits lehren Erfahrung und Beobachtung, daß bei durchaus gleichen erziehlichen Einwirkungen die Ergebnisse sehr verschieden ausfallen, während wieder individuelle Eigenarten im guten wie im schlimmen Sinn zur Entfaltung kommen auch bei mangelhaftester Pflege, ja trotz geflüchtentlichster Gegenwirkung. [...] kaum ist irgend etwas durch Erfahrung und Nachdenken so sicher festgestellt, als daß der Bildsamkeit des Menschen eine unverrückbare Schranke gezogen, und die praktische Bedeutung dieses unverkennbaren ursprünglichen x ergibt sich von selbst, da es [...] töricht erscheint, Unmögliches versuchend gegen unabänderliche Zustände einen ohnmächtigen Kampf zu führen. (Rein 1903, 176)

Während in diesem Sinne ›Anlage‹ die eigentliche Grenze der Pädagogik markiert, wird die Anlage im Investitionsmodell zum Teil eines anders gelagerten Kalküls. So wird etwa Otto Baerwald, einer der führenden Begabungstheoretiker am Ende des 19. Jahrhunderts, in einem Artikel des »Pädagogischen Archivs« zustimmend referiert und die Erkenntnis und Vermessung der Begabungsgrenzen als Teil einer unternehmerischen Rationalität empfohlen: »Auf diese Weise sichere man sich gegen Verlust oder Unrentabilität des eingezahlten Kapitals.« (Lenz 1898, 289) Auf dieser Folie wird die Differenz von guten und schlechten Anlagen im Kontext der Schule ausgeführt:

Kräftigere, lebhaftere, empfänglichere Urvermögen oder Anlagen empfangen danach – um das noch mal zu betonen – von den ersten Regungen des Geisteslebens an in jedem Augenblicke zahlreichere, nachhaltigere, eindrucksvollere ›Spuren‹ als schwächere, langsamere und stumpfere Beanlagungen; sie arbeiten also von Anfang an mit einer größeren Kapitalsanlage, welche durch den Erwerb zahlreicherer und vollkommenerer Eindrücke, die im nächsten Augenblicke auch schon wieder erwerbend wirken, sich reißend schnell von dürtfzigeren Kapitalsanlagen entfernt nicht nur an Masse, sondern auch an Frische, Feinheit und Kombinationsfähigkeit der Geistesprodukte. (Ebd., 293f.)

Die Differenz der Anlagen wird nicht nur in den genannten qualitativen Attributen gedacht – kräftig vs. schwach, lebhaft vs. träge, empfänglich vs. verschlossen –, sondern letztlich unter die Kategorie eines quantifizierbaren Wachstums subsumiert. Die Verschiebung von Pflege zu Investition verdich-

tet sich dabei in den Konzepten von Kapital und Mehrwert.⁵ Ging es beim pädagogischen Bild des Wachsens zumeist um das metaphorische Wachstum des Zöglings, verlagert sich der Akzent nun auf ein Wachstum, für welches das Individuum vor allem als Eigner seiner Arbeitskraft in Betracht kommt. Die Anlage als je unterschiedliche, aber mehr oder weniger stabile Fähigkeitsresource, wird erst durch die Kombination mit der menschlichen Arbeit zu jener Grundlage, auf der sich das Surplus des Wachstums entfalten soll. Während die Figur des Wachsens im biologischen Begriffshorizont auf gegebene Grenzen stößt und der Kopplung von Wachstum und Verfall unterworfen bleibt, zeigt sich ihre Transposition ins ökonomische Register vor allem an ihrer Entgrenzung in Richtung eines »unbegrenzten Wachstums«, das sich bereits in der Formulierung einer »reißend schnellen« Dynamik andeutet.

Damit markiert diese neue Wachstumsfigur eine grundsätzliche Verschiebung vom Normalfall des Begrenzten zur Normalität der Entgrenzung. So erkennt der Begabungstheoretiker Ernst Meumann bereits beim normal begabten Menschen die Grundlage eines prinzipiell unendlichen Fähigkeitswachstums: »[N]ormale geistige und körperliche Verfassung vorausgesetzt – ist die Steigerung unserer Fähigkeit durch Übung *eine unbegrenzte, d.h. wir können durch Übung alles erreichen.*« (Meumann 1908, 42; vgl. Seidemann 1920, 231f.) Natürlich räumt Meumann gleich im Anschluss an diese Behauptung Faktoren ein, welche das unendliche Wachstum begrenzen – es gebe »gewisse physikalische und physiologische Gesetze [...], die allen Übungseffekten ein bestimmtes Maß vorschreiben« (Meumann 1908, 44). Entscheidend bleibt jedoch, wie in der Analyse einer spezifischen menschlichen Fähigkeit – hier der Übung – eine Dynamik erkannt wird, deren Kern auf eine theoretisch unerschöpfliche Potentialität verweist, deren praktische Grenzen nun im Sinne einer maximalen Umsetzung dieses Potentials gestaltet werden können. Letztlich öffnet sich hier auf dem Feld der Psychologie eine Lücke in der Lehre von der ›Energieerhaltung‹, wie sie Hermann

5 Eine Zwischenstufe in der Verwendung der Kapital-Metaphorik ist in der Vererbungs-
theorie Carl Wilhelm von Nägels zu finden, der die Dynamik des evolutionären Pro-
zesses mit der des Zinswachstums erläutert: »Es muß, wenn alle Umstände günstig
sind, eine Anlage durch eine Reihe von Generationen hindurch sich immer weiter aus-
bilden können, wie ein Kapital, zu dem jährlich die Zinsen geschlagen werden, sich
vergrößert.« (Nägeli 1856. Zit. nach: Rheinberger/Müller-Wille 2009, 116f.) Hier voll-
zieht sich die Produktion des Mehrwerts im Evolutionsprozess selbst, während im In-
vestitionsmodell die Mehrwertproduktion von einer biologisch-sozialen Kopplung ge-
leistet wird.

Helmholtz 1847 auf dem Gebiet der Physik etablierte. Helmholtz skizziert darin das Bild eines geschlossenen Universums, in dem zwar nirgendwo Energie ins Nichts entweichen kann, in dem jedoch die vorhandene Summe der Energien stets gleich zu bleiben hat: »Es ist also stets die Summe der vorhandenen lebendigen und Spannkraften constant. In dieser allgemeinsten Form können wir unser Gesetz als das Princip von der Erhaltung der Kraft bezeichnen.« (Helmholtz 1847, 17) Gegen diese theoretische Schließung entdecken die Theoretiker der Begabung eine andere Art von Kraft, die mit dem Konservatismus der Energieerhaltung bricht und jenes Wunder der *Schöpfung aus (dem) Nichts* wieder entdeckt, das die Physik ausschließt: »Es gibt eine große Reihe von Begabungen [...], wer das Spiel der bauenden Kräfte am intensivsten entfesseln kann, der wird die Wunder sehen.« (Lamszus 1911, 1)

Mit der Erfindung der Anlage als Ressource einer pädagogischen Entfesselungsanstrengung geht eine grundlegende Neubewertung von ›Arbeit‹ als jenem Prozess einher, der die kollektive Realisierung der individuellen Potentiale vollzieht. Die Umwertung der Arbeit ruht dabei auf ihrem doppelten Verpflichtungscharakter, der eine innere mit einer äußeren Pflicht verschränkt. Die Innerlichkeitsdimension lässt sich als ressourcenorientierte Variante des *Erkenne dich selbst!* verstehen, die den Einzelnen zu einem bestimmten Modus der Selbsterkenntnis verpflichtet: zu erkennen, welche Arbeit *die seine* ist – im Sinne der eigenen Neigung oder Berufung. Die äußere Pflichtdimension schließt unmittelbar an diese Erkenntnis an und ergänzt sie um jenen Nützlichkeitscharakter der Arbeit, der die individuelle *Neigung* auf ihre *Eignung* für den gesellschaftlichen Reproduktionsprozess hin befragt.⁶ In diesem Gefüge des *biopolitischen Sandwich* deutet sich der paradoxe Kern der als Arbeit figurierenden Realisierung der individuellen Potentiale an. Wo die Arbeit nicht mehr allein die Veräußerung unspezifischer Arbeitskraft ist, sondern

6 Mit dieser Aufwertung der Anlage zur aktiv-individuellen Ressource verliert der auf sie Rücksicht nehmende Erziehungsauftrag einen Teil seiner eigenen, gestaltenden Aktivität. Diese Selbstbegrenzung der Pädagogik sehen Kritiker des »Anlage- und Entwicklungsbegriffs« deutlich und stellen ihr eine »pädagogische Anlagebestimmung« (Faulwasser 1928, 309) gegenüber: »Der Erzieher ist es, der die Anlage überhaupt erst zur Anlage macht, indem er die gegebene Disposition mit einem außerhalb des Individuums liegenden sinn- und werthaltigem Beziehungspunkt in Verbindung setzt.« (Ebd., 310) – Aus dieser Perspektive ruht die Anlage des Kindes solange in einem rein »naturhaften Pflanzendasei[n]«, bis sie auf der Bahn der Erziehung »zu einer im Medium des Sinns atmenden Existenz emporgehoben« (ebd., 309) wird.

sich zur Realisierung individueller Anlagen ausdehnt, tendiert sie sowohl dazu, von einer Funktion der Lebenserhaltung zu einer Form des Lebens selbst zu werden, als auch zu einer Tätigkeit, in der die Erkenntnis und die Aneignung des Eigenen von dessen Enteignung kaum mehr zu unterscheiden ist.

Theodor Litt und die geistige Gesamtökonomie

Die pädagogische Maxime, die Leistung des Einzelnen am Maßstab seiner individuellen Fähigkeitsressourcen zu messen (vgl. Ricken 2018, 45-47), schlägt sich auch auf die Vorstellung vom Glück nieder. Die Realisierung der eigenen Fähigkeiten etabliert sich als Kernbestand einer Idee vom Glück, die von der Idee der Nützlichkeit nur noch schwer zu trennen ist. Unter dem Lemma »Fähigkeiten, Prüfung derselben« bringt es die »Encyklopädie der Pädagogik« von 1860 auf eine einfache Formel. Wer einer gesellschaftlichen Funktion zugeteilt wird, für welche er Kraft seiner Anlagen nicht ausgestattet ist, werde dreifaches Unglück leiden: »nie gesund«, »nie glücklich«, »nie nützlich« führe er sein Leben (o.A. 1860, 219). Aus diesem Grund wird fehlerhafte Berufszuweisung als regelrechte »Sünde« markiert, die mehr das Leben des Einzelnen betrifft, als das der Allgemeinheit. Es sei zwar etwa im Falle untauglicher Theologen »eine wahre Versündigung an dem Heiligthum der Wissenschaften und des Staates, wenn man ihm Priester weiht ohne Talent, ohne innern Beruf« (ebd.), in Bezug auf den Einzelnen jedoch eine Sache des Gewissens, die sogar über die Grenzen der Klassengesellschaft hinwegzugehen habe. »Eine Gewissenssache ist es also, da, wo über die Wahl des Berufs entschieden werden soll, mit der höchsten Unparteilichkeit zu Werke zu gehen. Geburt, Stand und Vermögen bleiben dabei Nebenrücksichten.« (Ebd.) Solche Überlegungen, die zunächst im Hinblick auf akademische Berufe formuliert werden, blühen unter dem Schlagwort des geforderten »Aufstiegs der Begabten« (Petersen 1916) wieder auf, das zusammen mit der 1916 geprägten Losung des Reichskanzlers von der »Freien Bahn für die Tüchtigen« (vgl. o.A. 1916, 1691-1695) die Verbindung von Eignung, Leistung und Aufstieg befestigt.

Auch Theodor Litt widmet sich in einem Aufsatz von 1918 eben diesem Motto und führt seine gesellschaftliche Relevanz aus. Dabei wird deutlich, wie hier der Gedanke von Erkenntnis und Förderung individueller Anlagen in unmittelbarer Kopplung mit dem Ideal permanenten Wachstums steht, das zwar den Einzelnen als Träger braucht, letztlich jedoch das Subjekt des Volkskollektivs betrifft:

Solange ein Volk sich in aufsteigender Entwicklung befindet, sind alle seine Glieder erfüllt von drängenden, nach Entfaltung und Steigerung verlangenden Lebenskräften. [...] So muß die Losung ›Freie Bahn dem Tüchtigen‹ nicht zum wenigsten ein leidenschaftliches Ringen um den Zugang zu Bildungsanstalten, Bildungsgütern, Bildungsprivilegien entfesseln. Öffentlichkeit, Presse, Volksvertretung, alle, die sich als Träger und Förderer des Zeitgeistes fühlen, begrüßen diese kräftige Regsamkeit mit uneingeschränktem Beifall – und sie sind damit insofern durchaus im Recht, als ein gesundes Wachstum lebendiger Kräfte sich hier deutlich kundtut. (Litt 1918, 225)

Das Wachstum, das sich von seinen organischen Limitierungen verabschiedet hat, wird im Rahmen seiner neuen Normalität der Entgrenzung von einer ständigen Sorge heimgesucht, die um die Modellierung seiner neu zu justierenden Grenzen kreist. Wie Jürgen Link im Konzept des »flexiblen Normalismus« (vgl. Link 2013a) verdeutlicht, schließt dieser, sobald die »protonormalistischen« Grenzen aufgehoben sind, eine unabschließbare Verhandlungssituation ein: Wo endet das Normale, wo beginnt die nicht mehr zu integrierende Abweichung? Denn »leider aber ist die Grenze [...] nicht so scharf, wie der Fernerstehende meist denkt« (Stier 1907, 227).

Eine solche Bemühung um die flexible Grenze innerhalb der neuen Normalität verdichtet sich in der offenkundigen Konjunktur des Begriffs der Gesundheit, der diese Grenze im Rückgriff auf die scheinbar natürliche Zone des Gesunden legitimiert. Auffällig ist dabei, wie hierzu das Konkurrenzparadigma als Operator einer Modellierung des Wachstums im gesunden Normalbereich dient. Das allseitige Streben um Wachstum wird dadurch vor seiner unkontrollierten Proliferation bewahrt, dass die individuellen Bestrebungen in einen Kampf um die Wachstumschancen treten, der schließlich vor allem die Kräftigen und Gesunden zur Geltung kommen lässt. Das »Ringen um den Zugang« tritt als Korrektiv der »drängenden Lebenskräfte« auf. Dabei sieht Theodor Litt deutlich, wie dieses Gefüge auf einer Funktionsweise beruht, die dem Glück der Einzelnen nur noch zufällig entgegenkommt. Er skizziert ein Spannungsfeld aus subjektiven Bedürfnissen und objektiven Forderungen: »Dem objektiv gegebenen System steht nun der *subjektive Drang der Einzelnen und der Gruppen* gegenüber, die sich innerhalb dieses Systems eine gewisse Stelle, die ihnen erreichbar scheint, auch wirklich zu erreichen trachten.« (Litt 1918, 225) Dabei weist er klar »die ungeprüfte Voraussetzung« von

der Hand, dass »zwischen beiden [...] eine prästabilisierte Harmonie« bestehen könne;

welch unbegreifliches Wunder müßte es sein, wenn der in seinen Bedingungen und Zusammenhängen so unendliche verwickelte, schlechthin unberechenbare Komplex der subjektiven Fähigkeiten, Wünsche und Entwicklungen gleichsam sein ideelles Gegenbild in dem Fachwerk der objektiven Lebensordnung hätte. (Ebd.)

Im selben Moment, wie diese Aufgabe der Allokation als prinzipiell unmögliche erkannt wird, weitet sich die Reichweite aller um sie besorgten Bemühungen ins Unendliche aus – sie kann nicht mehr an ein Ende kommen, sondern muss sich auf ein unbegrenztes Spiel der Vermittlung einlassen. Für ein solches Modell, das in seiner Dynamik jeder klaren Finalität beraubt wurde, steht der Begriff der Ökonomie. Ökonomien entfalten sich dort, wo Probleme die Perspektive ihrer Lösbarkeit hinter sich lassen und qua Einsicht in die Unmöglichkeit auf einen Modus des Problem-Managements umschwenken. Aus diesem Grund findet auch Litt, dessen Sorge eigentlich der geistigen Bildung gilt, schließlich zur weit ausholenden Formel einer »Gesamtökonomie der geistigen Kraft eines Volkes«:

Ist diese mit der Konstruktion aller menschlichen Verhältnisse notwendig gegebene Schwierigkeit einmal recht durchschaut, dann wird es klar, daß es etwas wie eine Gesamtökonomie der geistigen Kraft eines Volks geben müßte, die, da eine Auflösung der zuerst geschilderten Disharmonie unmöglich ist, wenigstens den an zweiter Stelle genannten nicht unaufhebbar Mängeln nach Kräften abzuhelpen suchte. Ihr Ziel müßte sein, die tatsächlich jeweils vorhandenen geistigen Kräfte derart zu verteilen, daß die größtmögliche Zahl von offenen Stellen fachgemäß ausgefüllt und die größtmögliche Zahl von berechtigten subjektiven Wünschen befriedigt würde. (Ebd., 225)⁷

7 Diese Rede von der Ökonomie deckt sich mit der theologischen Genealogie des Begriffs, wie sie Giorgio Agamben in »Herrschaft und Herrlichkeit (2010) entwickelt. Agamben folgt darin der These, dass in der Spätantike ein entscheidender Bruch im theologischen Denken zu beobachten sei. Mit dem Aufschub der Erlösung auf eine ferne Zukunft verschiebe sich zugleich der Fokus von der *theologischen* Kernfrage nach dem *Sein* Gottes auf die *ökonomische* Frage nach dem *Wirken* Gottes innerhalb dieser »Zwischenphase« von Schöpfung und Erlösung. In dieser Problematik erkennt Agamben schließlich den genealogischen Ausgangspunkt dessen, was er die »ökonomisch-gou-

Obwohl Litt die praktischen Grenzen des so skizzierten Modells erkennt, verteidigt er die Logik einer bedarfsorientierten Bildungs- und Ausbildungssteuerung auf zwei Ebenen. Der erste Einwand gegen Kritiker, die sich auf humanistische Restbestände berufen, gibt sich erkenntnistheoretisch und stellt die prinzipielle Relevanz der Scheidung von Individuum und Allgemeinheit in Frage:

Einmal wird es heißen, du stellst den Einzelnen unter das Gesetz, das der Ökonomie des Ganzen entspringt; aber der Einzelne soll nicht dem Ganzen geopfert werden: er ist Selbstzweck, seinen lebendigen seelischen Kräften soll zu Entfaltung geholfen werden! Dem ist zu erwidern, daß hier wie stets der Einzelne und das Ganze nur in künstlicher Abstraktion getrennt werden können. (Ebd., 226)

Gegenüber der als »künstlich« abgewerteten Abstraktion der Ebenen steht damit die Aufwertung der praktischen Arbeit ihrer Vermittlung. Der zweite Einwand bringt die Rolle des Glücks ins Spiel. Wenn die Ökonomie der geistigen Kräfte schon derart bedrängte und bedrängende Verfahrensweisen ins Leben rufe, so möge ihre Befolgung wenigstens in Rücksicht auf das Glück der Einzelnen geschehen. Unter diesem Aspekt erläutert Litt den Besitz geistiger Bildung als Risikokapital für die Glücksbilanz. Wer sich solche aneigne, sie jedoch nicht auf die Höhe gesellschaftlicher Anerkennung und damit Nutzung bringen könne, trage sie als eine Bürde, die das Glück des einfachen Lebens vereitele:

Was macht die Menschen glücklicher: wer ihnen zu einer Bildung verhilft, deren Besitz ein tiefer Widerspruch gegen ihre Lebenstätigkeit ist, oder wer sie von vornherein nicht in eine geistige Welt gelangen läßt, aus der keine Brücke in ihr Tagesleben hinüberführt? [...] [Denn] wie viele Menschen gibt es, die imstande sind, ohne Groll auf eine äußere Lebensstellung zu verzichten, auf die ihre geistige Höhe ihnen Anspruch gäbe? [...] In Wahrheit liegt

vernementale« Tradition« (ebd., 87) nennt, die in jenem Augenblick einsetzt, »in dem das transzendente, ewige Prinzip und die immanente Ordnung des Kosmos miteinander nicht mehr im Einklang standen« (ebd., 88) und die Arbeit an dieser Lücke zum eigentlichen Problem der Regierung wurde. Anders als Foucault in seinen Vorlesungen zu *Sicherheit, Territorium, Bevölkerung*, wo er das Paradigma einer Regierung qua Souveränität erst mit dem 16. Jahrhundert mit einer Regierung durch »Prinzipien« in Konkurrenz treten lässt, stellt Agamben diese Spannung an den Anfang der theologischen Auseinandersetzung um die Trinität und ihre *oikonomia* (vgl. ebd., 135-139).

es doch so, daß, je tiefer die Einsicht dringt, desto deutlicher die Schranken sichtbar werden, an denen auch das redlichste Wollen haltmachen muß. Ein jugendliches Streben, wie es sich in dem Bildungsdrang weiter Kreise ausspricht, glaubt sich im freien Raum unbegrenzter Möglichkeiten hemmungslos entfalten zu können – und doch muß es schließlich seine Grenze finden in dem starren Gefüge in sich gebundener Lebenszusammenhänge. Ihren unentrinnbaren Zwang möge keiner sich verhüllen, der in Lebensbetrachtung und Lebensgestaltung sich vor Bitterkeit und Enttäuschung zu wahren wünscht. (Ebd.)

Dieses Lamento des Gebildeten ruht auf mehreren Spaltungen, die der grundlegenden Differenz von Einzelmensch und Gesellschaft folgen und diese in prägnanten Oppositionspaaren fortschreiben: auf der Seite des Einzelnen das »geistige Leben«, die Dynamik des »Drangs« und der »Entfaltung« sowie der imaginierte »Raum unbegrenzter Möglichkeiten« – auf der Gegenseite das »Tagesleben«, der »unentrinnbare Zwang« und das »starre Gefüge der Lebenszusammenhänge«. Den eigentlichen Ort des Subjekts markiert dabei das Bild der »Brücke« als einer riskanten Übergangszone dieser Bereiche. Wie die Ökonomie die Logik eines unendlichen Projekts, so ist die Lücke/Brücke der Ort der darauf verwiesenen Subjekte: ein Dazwischen, das den Ort des Subjekts mehr und mehr in eine permanente Bewegung auflöst, die zwischen Zwang und Drang kein Drittes kennt und als Lebensform das unmögliche Handwerk ihrer Vermittlung annimmt.⁸

8 Diese von Litt konstruierte »unmögliche Fügung« von Einzelem und Kollektiv ließe sich als Grundlage einer politischen Auseinandersetzung heranziehen. Bezeichnenderweise nutzt jedoch seine Darstellung an eben der Stelle, an der sich die politische Aushandlung des Möglichen/Unmöglichen eröffnen würde, den Rückgriff auf Figuren der Ökonomie. Auch dort, wo er in der Weimarer Zeit die Sphäre des demokratischen Prozesses thematisiert, greift er häufig zu Bildern, die das Kollektiv letztlich als Bereich investierter oder entzogener »Kräfte« vorstellen und die These unterstreichen, es komme dabei *auf den Einzelnen* an: »Was eine Demokratie ist und leistet, das hängt einzig und allein von der Tüchtigkeit, der Einsicht, dem Verantwortungsbewußsein ihrer Bürger, *eines jeden* ihrer Bürger ab. Wo der einzelne sich gleichgültig beiseitestellt, da wird die in ihm verkörperte Kraft dem Ganzen unweigerlich entzogen.« (Litt 1920, 541) Gleichzeitig bietet sein Aufsatz über »Die philosophischen Grundlagen der staatsbürgerlichen Erziehung« (Litt 1924) ein hochgradig formalisiertes Modell, das eine systematische Triangulation zwischen Individuen, Staat und Kultur vorschlägt, die in einer fortwährenden Aushandlungssituation stehen.

Diese Figur, die sich aus den beiden Elementen einer Spaltung und dem Versuch ihrer Vermittlung zusammensetzt, ist nicht nur für Theodor Litts Zugang zur Begabungsfrage prägend, sondern bestimmt seine grundlegende Haltung zum Feld der Pädagogik. Vor allem in seinen Ausführungen zum »Wesen des pädagogischen Denkens« (Litt 1931, 98-135) spitzt er sie prägnant zu und gibt Einblick in jene »unmögliche« Konstellation der Pädagogik, für deren Bearbeitung er im Kontext der Begabungsdebatte auf die Idee einer nationalen Gesamtökonomie des Geistes verweist.⁹ Die leitende Unterscheidung betrifft zunächst die beiden Bereiche des Seins und des Sollens. So müsse die erzieherische Arbeit auf der einen Seite, im Bereich des Seins, nach exakter und umfassender Kenntnis der Zöglinge streben, um »Wissen um die Beschaffenheit des ›Stoffes‹« (ebd., 104) zu erlangen. Gleichzeitig müsse sie sich auch im Bereich des Sollens orientieren, um den in seinem Sein erkannten Stoff im Sinne einer »Bestimmung der Form« (ebd.) auf ein bestimmtes Werden hin auszurichten. Litts entscheidender Einsatz besteht hier in seinem doppelten Beharren – sowohl auf der grundlegenden Bedeutung dieser beiden Felder für die pädagogische Theorie und Praxis, als auch darauf, dass der begrifflichen Differenzierung in Sein und Sollen keine Differenz im pädagogischen Gegenstand entspreche. So gilt seine Kritik auf der einen Seite denen, die den Pol des Sollens in den Vordergrund stellen – sei es in der Ausprägung einer »technizistische[n] Denkart« (ebd., 63), dem Hang zur »Vorausberechnung« (ebd., 94) oder dem Projekt einer umfassenden »Technik der Gesellschaft«, welche »das werdende dem eigenen Wunsch und Willen« (ebd., 96) unterwirft. Die Zukunft, von deren Ansprüchen die Apologeten des Sollens her sprechen, erscheint in Litts Augen vor allem deshalb als »falsche«, weil sie in erster Linie auf die Gegenwart der Erzieher selbst beschränkt wird: »Die Zukunft, wie diese Gegenwart sie versteht, erstickt die Zukunft, wie sie sich selbst verstehen würde.« (Ebd., 20) Mit derselben Schärfe trifft Theodor Litts Kritik auch diejenigen, die zum anderen Pol tendieren – diejenigen, welche nicht von der Allgemeinheit des Sollens ausgehen, sondern in ihrer vor allem »feststellende[n] Betätigung« das besondere »›Material‹« (ebd., 113) des Einzelnen fokussieren und auf diesem Weg die Zukunft allein in Gestalt jener

9 Dieser Aufsatz erschien zunächst 1921 in den Kant-Studien unter dem Titel »Die Methodik des pädagogischen Denkens«, wurde dann jedoch ab 1931 als Anhang der mehrfach aufgelegten Arbeit über »Führen oder Wachsenlassen – Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems« (Litt 1931) aufgenommen (vgl. Klafki 1982, 53-84; Klafki 1999, 44-49).

natürlichen ›Keime‹ berücksichtigen, deren wachsende Entfaltung sie begleiten und beschützen.

Diese Gegenüberstellung der beiden Felder, die sich in vielfältigen Oppositionspaaren wie objektiv/subjektiv, Zukunft/Gegenwart, Natur/Gesellschaft, Stoff/Form oder Sein/Sollen organisiert, dient Litts Ausführungen zur Vorbereitung seiner eigentlichen These, welche das Verhältnis des Getrennten betrifft. Es sei sowohl epistemisch als auch pädagogisch verkehrt, das Zusammenführen des Getrennten im Sinne gelungener Vermittlung zu begreifen. Für das »Wesen des pädagogischen Denkens« (ebd., 98) gelte vielmehr die Einsicht, dass »das Verhältnis zwischen zwecksetzender und feststellender Betätigung« nicht im Sinne einer ›technologischen‹ »Vermittlung« (ebd., 114) zu denken sei und die Pädagogik somit keinen Fall einer ›angewandten Wissenschaft‹ darstelle.

Wie jedoch begründet Litt diese These von der Vermittlung, die »in Wahrheit unmöglich« (ebd.) sei? Zwei unterschiedliche Begründungszusammenhänge lassen sich unterscheiden: Der erste betont das Scheitern der Unterscheidung dort, wo es um die scheinbare Äußerlichkeit der pädagogischen Zweckbestimmung geht – hier gelte die Einsicht, dass bereits auf der Seite der Zöglinge mit unhintergehbaren, individuellen »Zweckgerichtetheiten im Objekt« (ebd.) zu rechnen sei, wodurch die Phantasie äußerer Zwecksetzung eine entscheidende Grenze erfahre. Diese ethische Argumentation um das Motiv der Selbstbestimmung herum wird jedoch von einer zweiten Argumentationslinie begleitet, welche auf dem Konzept der Anlage basiert. So sei es verkehrt, auf dem Gebiet des Geistes mit derselben Vorstellung von »Angelegtheit« zu operieren, »wie sie der biologischen Einheit des Organismus zukommt« (ebd., 119). Zwar gebe es das Moment der »Anlage« auch im geistigen Dasein, doch unterscheide sich diese prinzipiell vom Konzept eines »Keimplasma«, in dem »die künftige Form des Organismus« (ebd.,) wesentlich vorgegeben sei. Während sich auf der körperlichen Ebene der Faktor der Umwelt auf die Rolle des Lebenserhalts und damit der Nahrung beschränken lasse, führe gerade der Begriff der ›geistigen Nahrung‹ die Pädagogen in die Irre: Im geistigen Dasein verschränkten sich innen und außen, Stoff und Form, subjektiver und objektiver Geist auf eine Weise, für deren Grad der Durchdringung außerhalb des Seelenlebens »keinerlei Analogie« (ebd., 120) existiere. Erst auf Basis dieser untrennbaren Verwobenheit, für die der Begriff der »Wechselwirkung« keineswegs hinreiche (ebd., 128), könne man sich ein angemessenes Bild von der Aufgabe und dem Gegenstand der Pädagogik machen – vor allem zeige dieses untrennbare Ineinander, dass der Zögling zwar

im Besitz von Anlagen sei, sich der Raum ihrer Entwicklung jedoch nur als die Summe »unbegrenzter Möglichkeiten« (ebd., 121) vorstellen lasse.

Von dieser Basis der unbegrenzten Möglichkeiten aus ergeben sich zwei verschiedene Konsequenzen. Für das individuelle Handeln der Pädagogin eröffnet Litts Bestimmung sowohl die Tendenz, das pädagogische Handeln als Handeln unter den Bedingungen von Offenheit und Unbestimmtheit zu begreifen, als auch die Betonung des ›künstlerischen‹ Moments im Erziehungsprozess (vgl. Klafki 1999, 46-47): Gelingende Erziehung benötige eine produktive »erzieherische *Phantasie*«, die im Sinne einer »eigentümliche[n] Schöpferkraft« aus dem Chaos des Möglichen die Form der werdenden herausliest und gestaltet – weil sie nicht nur die verstreuten und zusammenhanglosen Elemente dessen erkennt, was ist, sondern »ein Ganzes erschaut, das nicht ist, sondern erst werden soll, und es dabei doch in dem erschaut, was ist« (Litt 1931, 132). In diesem Sinne zeigt sich Litts Zugang als doppelt modern. Zum einen betont er die pädagogische Situation als relationales Gefüge, das weniger von einem festen Grund aus erfasst und reguliert werden kann, sondern eher als strategisches Ensemble von Elementen in einem Raum ›unbegrenzter Möglichkeiten‹ erscheint.¹⁰ Zum anderen knüpft er die systematische Lücke zwischen der ›Seinerfassung‹ und der ›Sollensbestimmung‹ dort, wo die pädagogische Problematik von der Ebene der Beziehung auf die des nationalen Kollektivs übersetzt wird, an das Lösungsmodell der Ökonomie. Als Verteidiger des ›unmöglichen‹ Grunds der Pädagogik erkennt er die Ökonomie als exemplarisches Verfahren zur Bearbeitung von Problemen, deren Bearbeitung mit ihrer proklamierten ›Unlösbarkeit‹ einhergeht. So erscheint seine Forderung, dass es eine »Gesamtökonomie der geistigen Kraft eines Volks geben müsste« (Litt 1918, 225) als pädagogisch instruierte Antwort auf eine Situation, in der zwar die »Auflösung der [...] Disharmonie« als »unmöglich« markiert wird, deren Bearbeitung jedoch als gouvernementale Regulation von »Kräfte[n]«, »Stellen« und »Wünschen« projiziert wird, deren Schlagwort sich in einer einfachen Maßangabe zusammenfasst: »größtmöglich« (Litt 1918, 225).

10 Wenngleich dieses Moment der Relationalität in eher ›unmoderner‹ Weise von einer Betonung der Ganzheit der Persönlichkeit supplementiert wird – einem Einheitsideal, das eher postuliert wird, als im Zusammenhang der pädagogischen Reflexion verortet: »Dem psychophysischen Lebewesen eignet eine innere Einheit, Ganzheit, Geschlossenheit, die sich von jeder Art äußerer Zusammenfügung wesentlich unterscheidet – wie auch immer wir diese Einheit bezeichnen mögen.« (Litt 1931, 116)

Der Einzelne und sein Potential

Liebe Adele

Ich bin vier Jahre alt, und ich kann jedes englische Buch lesen. Ich kann alle lateinischen Substantive aufsagen, die Adjektive und die transitiven Verben, und ich kann auch 52 Zeilen lateinische Poesie. Ich kann alle Zahlen zusammenzählen, und ich kann auch mit 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 multiplizieren. Ich kann ein wenig Französisch lesen, und ich kann die Uhr.

Francis Galton, February 15, 1827

Dem Schlagwort *Es kommt auf den Einzelnen an* haben sich nun andere hinzugefügt, die mehr oder weniger lose dieses Motto begleiten und konkretisieren. Sie beantworten die entscheidende Frage, *in welcher Hinsicht* es auf den Einzelnen ankommen soll. Wer oder was ist dieser Einzelne, der in der Gesamtbilanz der Dinge so wichtig wird?

Zunächst erfolgt die Bestimmung des Einzelnen im Verhältnis zu jener Menge, von der er als Einzelner gesondert wird. Dabei ist der Name des Einzelnen keineswegs ein Synonym für seine Einsamkeit oder seine Atomisierung, sondern der Name für eine Existenz, die sich auf neue Weise gerade *in Verhältnissen* begreift. Drei wesentliche Aspekte dieser neuen Relationalität deuten sich dabei an: Das Verhältnis zu konkreten ›Gruppen‹ wird vom Verhältnis zur statistisch durchdrungenen ›Menge‹ überlagert (zu der auch die ›Generation‹ als imaginäre Gruppe gehört)¹¹; an die Seite der Gruppe als ›Beziehungsgefüge‹ gesellt sich die Menge als verdatete ›Bezugsgröße‹; die Relevanz ihrer jeweiligen ›Normen‹ setzt sich ins Verhältnis mit dem neuem Gesetz der ›Normalität‹. Was man als Verschiebung vom Modus der *Beziehung* zum Modus des *Verhältnisses* zusammenfassen könnte, ist die Folge einer zunächst theoretisch erprobten Auflösung des Komplexes ›Gesellschaft‹ in eine

11 Ohad Parnes (2005) weist darauf hin, wie dieses Konzept der Generation in Vermittlung mit einem vererbungstheoretischen Blick auf die Kopplung von Individuum und Kollektiv entstanden ist.

Menge von Elementen, für welche die statistische Kernmetapher des ›Zusammenwürfelns‹ gilt. »Stellt man sich eine bunt zusammengewürfelte Menge vor, etwa 100 Menschen, wie sie im Adreßbuch hintereinander stehen« (Hartnacke 1932, 25), so hat man eine wesentliche Operation des statistisch informierten Denkens vollzogen. ›Zusammenwürfeln‹ kann man Elemente dann, wenn sich diese scheinbar frei von ihrem konkreten Kontext bewegen und damit das möglich machen, was Jürgen Link als ›Ideal der ›freien Durchschüttelbarkeit‹ aller Kügelchen« (Link 2013b, 191) apostrophiert. In dieser Durchschüttelbarkeit offenbaren die Einzelnen nicht nur ihre ›natürliche‹ Ordnung gemäß den Gesetzen der Statistik – so wie es das ›Galton-Brett‹ in Galtons Arbeit über »Natural Inheritance« (Galton 1889, 63) demonstriert –, sondern machen sich zugleich ›frei‹ für ihr flexibles Neuarrangement, etwa nach den Gesetzen der Nationalökonomie.

Sich in ›Verhältnissen‹ zu begreifen, unterscheidet sich wesentlich vom Modus der Beziehung – während in einem beziehungsformigen Gefüge alle involvierten Elemente stets ›auf dem Spiel stehen‹ und sich wechselseitig bedingen, basiert das Ins-Verhältnis-Setzen und Ins-Verhältnis-gesetzt-Werden letztlich auf dem Entzug der Bezugsgröße. Man kann eine Beziehung einseitig oder einvernehmlich beginnen, verändern oder beenden; ein Verhältnis im vorgeschlagenen Sinn lässt sich dagegen nicht einfach beenden: Die Größe, zu der man im Verhältnis steht (das Durchschnittseinkommen, die Lebenserwartung etc.) liegt jenseits des eigenen Einflusses – was man ändern kann, ist lediglich der eigene ›Wert‹, der im Spiegel der Bezugsgröße erscheinen wird. Aus diesem Grund markieren die Operationen, die jemanden ins Verhältnis zum ›Durchschnitt‹ oder ins Verhältnis zu seinen ›Möglichkeiten‹ rücken, nicht nur ein wesentliches Element der von Heinrich Popitz so bezeichneten »datensetzenden Macht« (Popitz 1992, 166f.), sondern auch den Ausgangspunkt von flexiblen Ordnungs- und Konkurrenzverhältnissen, die den Gestaltungsdruck auf die Seite des Einzelnen setzen.¹² Wer unter dem

12 Entsprechend markieren Masschelein und Simons den (Bildungs-)Raum der Gegenwart als ›weltlos‹ – ihr Begriff der ›Im-munisierung‹ meint die Auflösung jenes ›munus‹ des Gemeinsamen, der dem ›Com-munen‹ zugrunde liegt und der die Logik des Unternehmerischen kontrastiert: »Das unternehmerische Selbst kennt keine Welt, ist nicht be-lastet‹ von irgendeinem ›munus‹ bzw. ist ausgeschlossen von einem Ort, an dem sich die Frage nach dem Zusammenleben stellen kann. Oder besser: Die Aufforderung, sich unternehmerisch zu verhalten und jede soziale Beziehung als eine transparente Regel, Norm, einen Vertrag oder eine Vereinbarung zu sehen und jede Aufgabe vor

Maß seiner Möglichkeiten lebt, fühlt den Aktivierungsdruck des vermeintlichen Defizits, während jede Klassifizierung über dem Durchschnitt einer objektiven Legitimation des eigenen Handelns gleichkommt. Während diese Bezugsgrößen weitgehend immanent zustande kommen, am Körper der Menge abgelesen und diagnostiziert werden, verschiebt sich der Ort der Transzendenz. Die Sorge um die Zukunft und ihre Gestaltung etabliert gewissermaßen eine ins Zeitliche transponierte, schwache Version der Transzendenz, auf die sich sowohl die volkswirtschaftlichen als auch die pädagogischen Imperative stützen. Die Figuren der Potentialität markieren nicht nur den Raum zwischen den Möglichkeiten und ihrer künftigen Realisierung, sondern setzen sich – indem sie diesen Raum besetzen und vermessen – zugleich als Fürsprecher und Gestalter einer schon im Heute zu bewältigenden Zukunft.

Diese Zeitlichkeit reflektiert sich im Dasein des Einzelnen, der sich als stets vorläufige Existenz zu begreifen beginnt, deren eigentliche ›Verwirklichung‹ ein auf eigene Arbeit verwiesenes Versprechen ist. Weil diese Verwirklichung einen Teil am Eigenen betrifft, dessen »Kräfte [...] in den meisten von uns völlig latent liegen blieben, und von deren Vorhandensein wir gar keine Ahnung haben« (van der Straaten 1910, 164), involviert das Verhältnis zu diesen Kräften eine neue Form von Selbstverhältnissen: Selbstverhältnisse, welche die Intransparenz des Selbst durch Verfahren der Erkenntnis und Spiegelung durch den Anderen bewältigen. Dabei funktionieren die Vermessungsprozeduren doppelt: Indem sie das Konzept eines zu vermessenden Potentials einführen, erzeugen sie sowohl die prinzipielle Ungewissheit über dessen Qualität und Größe, wie auch die Möglichkeit und Sehnsucht seiner Erkenntnis. Wenn etwa das kognitive Potential in Form des generalisierten IQ die Bühne betritt, erzeugt es mit nur wenig Verzögerung einen verbreiteten Willen zum Wissen hierüber: Ein Wissen, das mich zugleich ins Verhältnis zu meinen ›eigentlichen‹ Potentialen setzt und – vermittelt über die statistische Logik des Konzepts – ins Verhältnis zur Menge und ihrem Durchschnitt.

Vor dem Hintergrund der verbreiteten Latenzfiguren des Schlafs und des Schweigens¹³ deutet sich schließlich eine andere Lesart des Satzes *Es kommt*

dem Hintergrund einer Ökonomie des berechenbaren Tausches aufzufassen, wirkt immunisierend.« (Masschelein; Simons 2005, 103)

- 13 Vgl. die topische Rede, dass »schlafende Talente geweckt« (Roderich 1911, 95) werden müssen bzw. einer ›Ansprache‹ bedürfen. Auch dieses ›Schlummern‹ der Anlagen zeichnet Theodor Litt als ein individuell-überindividuelles Potential, dessen Wert stets von der Zukunft her spricht: »Für wen wird hier demnach die Freiheit des Wachstums gefordert? Kurz und bündig: für die Zukunft, die, keimhaft als Möglichkeit und Anlage

auf den Einzelnen an an. Während es zur Natur der Potentiale gehört, sich bedeckt zu halten, soll es zur Aufgabe des Pädagogen werden, die Schülerin auf das hin zu durchblicken, was in ihrer Aktivität und ihrer Rede hartnäckig schläft und schweigt, um es, so erkannt, zu wecken und anzusprechen. Neben den pädagogischen Fähigkeiten des Erkennens, Weckens und zur-Sprache-Bringens bildet hier das entscheidende Wort das ›Es‹. Nicht der Schüler in seiner vermeintlichen Ganzheit bildet den Kern dieser neuen Aufmerksamkeit, sondern ein Etwas, das in ihm ruht und zu seiner produktiven Entfaltung geweckt werden soll. Letztlich geht es bei dieser Entfaltung nicht um den individuellen Schüler – er soll sich als Element jener produktiven Menge entfalten, die das eigentliche Subjekt dieser neuen Figur kollektiven Wachstums bildet. Wenn es auf den Einzelnen ankommt, dann auf den Einzelnen als Ort einer entscheidenden Gelenkstelle – als Einzelner markiert er die Lücke zwischen der ›prä-subjektiven‹ Anlage und dem ›trans-subjektiven‹ Kollektiv der Volksökonomie. Das ist das ›Es‹ in seiner zweiten Lesart: *Es* kommt auf den Einzelnen an. Bereits die Grammatik dieser Behauptung sagt mehr über ihre Funktion als ihre Individualitätsrhetorik: ›Es‹ ist das eigentliche Subjekt eines Imperativs, der das Individuum exponiert, um es als Objekt seiner Rationalität zu regieren – als Einzelnen.

Exkurs: Der Arme und sein Potential

Die reformerische Forderung, dass Schule nicht einfach allgemeinen Vorgaben und Zielerwartungen folgen, sondern ihr Augenmerk auf die Einzelnen richten solle, setzt einen Prozess in Gang, der schließlich eine neue Vorstellung dessen hervorbringt, was es überhaupt heißt, jemandem gerecht zu werden. Dieser Wandel zeichnet sich auch dort ab, wo ausgehend von den Fähigkeiten in ihrer Unterschiedlichkeit das Problem ihres Mangels zum Thema wird. War die Differenzierung der Schüler entlang ihrer erbrachten Leistungen ein relativ einfaches Geschäft des Vergleichs (vgl. Grünig 1999; Hemetsberger 2015, 39-70), bringt die Fokussierung auf die latenten Fähigkeiten neue Problemlagen mit sich. Der ›alte‹ Vergleich der Schüler untereinander wird durch einen neuen ergänzt und von diesem überlagert: vom Vergleich des

in den Seelen des jungen Volkes schlummernd, demnächst den Lebensraum besetzen soll.« (Litt 1931, 11)

Schülers mit sich selbst – zwischen demjenigen, der er ist, und dem, der er sein könnte.¹⁴

Seine ganze Breitenwirkung entfaltet dieses Modell in dem Moment, in dem es mit einer Technologie zusammentrifft, welche eine einfache und exakte Erfassung der Anlage verspricht und sie dabei zur magischen Objektivität eines Zahlenwerts verdichtet. Bald nach der Vorstellung des Intelligenztests durch Binet und Simon im Jahr 1904 etabliert sich nicht nur rasch das Konzept der »Intelligenz« als entscheidender Teil der menschlichen Anlage, sondern durch die Erweiterung zum Intelligenzquotienten durch William Stern (vgl. Stern 1920, 61–63) ein Paradebeispiel der Normalverteilung. Die Durchsetzung dieses Paradigmas unterstützt ein verändertes Verhältnis zur Problematik des Defizitären.¹⁵ Um dieses neue Verhältnis auf eine einfache Formel zu bringen, könnte man sagen: *Auch wem etwas fehlt, der hat etwas*. Dieses merkwürdige ›Haben‹ geht jedem Mangel voraus und bildet zugleich die Basis für den Umgang mit ihm. So führt die Feststellung, es fehle an bestimmten Anlagen, zu allem möglichen – jedoch nicht zur Möglichkeit, dieses Fehlen könnte schlichtweg durch ein Geben dessen, was fehlt, ausgeglichen werden. Im Gegenteil: Gerade der verwandte Begriff der Begabung weist darauf hin, dass

-
- 14 Dieses Muster strahlt auf die Frage der Schuld aus, die auch in der Armutsdiskussion häufig anzutreffen ist. Ein Artikel im Deutschen Schulboten von 1848 steigt sogleich mit der Leitunterscheidung ein: »Man unterscheidet gewöhnlich zwischen selbstverschuldeter und unverschuldeter Armut. Jene ist im Sinne des Wortes durch eigene Verschuldung, durch Leichtsinn, Verschwendung, Müßiggang und andere Laster herbeigeführt; diese aus unabwendbaren Schicksalen« (Wekenmann 1848, 162) Eine solche Kopplung der Schuld ans Eigene verändert sich dort, wo das Eigene um das eigene Potential erweitert wird und so eine zweite Grenze der Schuld zu berücksichtigen ist. Während das äußere Schicksal dafür sorgen kann, dass jemand nicht anders *kann*, wird der Rahmen der individuellen Möglichkeiten zur Maßgabe dafür, ob jemand, obwohl er anders könnte, nicht anders *will*. Erst die Vermessung dieses Rahmens der Möglichkeiten legt die Basis für eine entsprechende Vermessung jener Willenskraft, deren Maß der Realisierungsgrad des Möglichen ist. ›Schuld‹ wird eine Facette in der Blockade der Realisierung.
- 15 Elena Esposito erläutert dies als eine systemische Verschiebung des ›Fehlens‹ innerhalb der Gaußschen Verteilungslogik – eine ›Verschiebung der Bedeutung und Auslegung des ›Normalen‹, die die Geschichte der Gaußkurve überlagert: Was als Instrument zur Darstellung der Fehlerverteilung entstanden war, wird anschließend auch auf die Verteilung individueller Merkmale wie der Körpergröße angewandt – mit der impliziten Schlussfolgerung, daß der Abstand vom Mittelwert ebenfalls als eine Art Fehler zu bewerten sei.« (Esposito 2007, 47)

wir es mit etwas zu tun haben, das immer-schon gegeben ist und weniger der Ordnung von geben und nehmen angehört, als der Ordnung der Verwertung.¹⁶ Eine Tabelle, die sich im Buch »Die Erziehung der anormalen Kinder« der Schweizer Sonderpädagogin Alice Descoedres (1921, 30) findet, gibt ein klares Bild dieser Logik (vgl. Abb. 2).

Wie bereits der Intelligenzquotient mit dem Verhältnis von ›Intelligenzalter‹ und ›biologischem Alter‹ operiert, beruht auch diese Übersicht auf einer Einteilung der niedrigen Intelligenzgrade nach dem ›geistigen Alter‹ und ergänzt die Alters- bzw. Intelligenzstufen durch die ihnen entsprechenden ›industriellen Fähigkeiten‹. Solange ein Individuum nicht zur Unterrubrik »a) unfähig zu irgendetwas« zählt, listet die Tabelle seine ihm gemäßen Fähigkeiten auf. Zwar scheint eine ›industrielle‹ Fähigkeit im engeren Sinne erst mit dem geistigen Alter von 5 Jahren und entsprechenden ›einfachen Aufträgen‹ einzusetzen, andererseits taucht bereits die Fähigkeit zur selbständigen Nahrungsaufnahme in dieser Spalte auf. Die hier zugrunde liegende Perspektive auf die als ›anormal‹ klassifizierten Menschen weicht vom tradierten Paradigma der Fürsorge ab. Die Distanz zu Fürsorge und damit zur Bereitschaft, die Logik des Nutzens zu überwinden, wird dabei von der Autorin klar benannt – selbstverständlich stelle sich im Fall der ›Anormalen‹ die Frage, »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.« (Ebd., 5)

Wie verteidigt die Autorin ihr eigenes Fachgebiet gegen diesen Einwand? Ihre erste Gegenstimme verweist auf die moralische Pflicht, wagt sich jedoch nur in Gestalt einer Frage vor:

Ist es nicht auch eine Pflicht, an die Stelle der Qual, welche die gewöhnliche Schule für diese armen Kinder darstellt, ein Schulleben zu setzen, das ihren Neigungen und Anlagen besser angepaßt und imstande ist, ihnen eben

16 Jean Baudrillard hat in seiner Arbeit »Der symbolische Tausch und der Tod« ein solches unwiderstehliches Geben als Signum eines neuen Machttypus hervorgehoben. Während ältere Formationen von Herrschaft auf der Option beruhten, zu nehmen, habe man es unterdessen mit einer Machtform zu tun, die auf paradoxe Weise etwas gebe, das die Subjekte nicht mehr *zurückgeben* können (vgl. Baudrillard 2006 [1976]: 74). Während Baudrillard diesen Mechanismus am Leben selbst illustriert – den Subjekten sei das Leben auf eine Weise ›gegeben‹ worden, die es ihnen letztlich nicht mehr verfügbar mache – ließe sich dasselbe für die ›Begabung‹ feststellen.

dadurch etwas von dem Glück zu verschaffen, das ihnen nach der Schulzeit meist versagt ist? (Ebd.)

Abb. 2: Descoeuudre, Alice (1921): Die Erziehung der Anormalen, S. 30

Industrielle Klassifikation.

| Geistiges Alter | Industrielle Fähigkeit | Grad | |
|-----------------|--|--------|---------------|
| Unter 1 Jahr | a) Hilflos: unfähig zu irgendetwas; b) kann gehen; c) mit bewußtem Blick. | Tief | Stoß |
| 1 Jahr | Nimmt selbst Nahrung zu sich; ißt alles ohne Unterschied. | Mittel | |
| 2 Jahre | Unterscheidet, was eßbar ist oder nicht. | Leicht | |
| 3 Jahre | Arbeitet nicht; spielt einwenig. | Tief | Schwachsinnig |
| 4 Jahre | Versucht zu helfen. | | |
| 5 Jahre | Führt die einfachsten Aufträge aus. | Mittel | |
| 6 Jahre | Längere Aufträge. Wäscht das Geschirr ab. | Leicht | |
| 7 Jahre | Kleine Hausgeschäfte. Wischt Staub ab. | | |
| 8 Jahre | Laufbursche. Tagesarbeit. Bettmachen. | Tief | |
| 9 Jahre | Schwierigere Arbeit. Reinigungsarbeiten. Fliesen. Badsteine setzen. Badediener. | | |
| 10 Jahre | Nützliche Hilfskraft in dem Hof, wo sie sich befinden. Gewohnheitsarbeit. | Mittel | |
| 11 Jahre | Viel verwickeltere Arbeit unter gelegentlicher Aufsicht. | Leicht | |
| 12 Jahre | Maschinenarbeit. Versorgung von Tieren. Für gewohnte Arbeit keine Aufsicht nötig. Zu Initiative unfähig. | | |

Erst in einem zweiten Anlauf präsentiert Descoeuadres ein Modell, das die Investition in die ›Schwachsinnigen‹ nicht als moralisch gefordertes Opfer zu sehen erlaubt, sondern dieses von einem Standpunkt aus verteidigt, den sie als »pädagogisch« bezeichnet. Von dort aus erscheint die sonderpädagogische Mühe als produktive Arbeit einer schulischen Avantgarde, welche »die zu Gunsten der schwachsinnigen Jugend gebrachten Opfer gerechtfertigt« (ebd.) erscheinen lässt, da sie auf dem mühsamen Terrain der Anormalität

Wege und Mittel erfindet, die letztlich dem Alltagsgeschäft der Normalschule zugutekommen: »denn das Resultat der Anpassung der Schule an schwach-sinnige Intelligenzen war die Anwendung von Verfahren und Methoden, die sich nicht weniger ausgezeichnet auch für Normale bewähren.« (Ebd., 6) Wie schon das Konzept der Anlage mit der Dimension seiner Nutzung verschränkt war, so reiht Descoedres schließlich auch die pädagogische Investition in die »schwach Beanlagten« in das Reich des Nutzens ein.

Wie Descoedres mit ihrem Verweis auf die industriellen Fähigkeiten der geistig Armen für eine pädagogische Wende von einer Kultur der *Fürsorge* zu einer der *Förderung* im beginnenden Sonderschulwesen steht, so ging bereits mit der Durchsetzung des allgemeinen Volksschulwesens in Deutschland eine neue Sicht auf das Armutproblem auf nationalstaatlicher Ebene einher. In seiner Arbeit »Drei Lebensfragen für Staat, Schule und Kirche und die Umgestaltung des deutschen Schulwesens« (1871) geht Phillipp Spiller auf den Zusammenhang von Armut und Schule ein und beklagt gleich zu Beginn den »unverhältnismäßigen Theil der Gemeindecinnahmen«, der für »Armenspeisungs-Anstalten, Waisenhäuser, Hospitäler und Krankenhäuser, Arbeitshäuser, Zuchthäuser und Gefängnisse« aufgebracht werden müsste. (Ebd., 290) Anschließend folgt seine Argumentation einem Muster, das auch im schulischen Kontext bald eine breite Selbstverständlichkeit genießen wird. Dieses Muster verbindet die Figur der Ressource mit der Zeitlichkeit der Prävention (vgl. Leanza 2017, 137-214). Da Ressourcen im Fall der menschlichen »Anlagen« zudem als spezifische Potentialität mit je eigenen Entwicklungsgesetzen gedacht werden, ergeben sich für ihre Förderung zwei Axiome, die sich wie folgt skizzieren lassen: (A) Potentiale müssen aus einem inneren Können heraus entwickelt werden und nicht von einem starren äußeren Sollen; (B) ihre Wertschätzung muss von der Fixierung auf das bloße

hier und jetzt befreit werden und im Hinblick auf ihre Zukunft erfolgen.¹⁷ Bei Spiller schlagen sich diese Maßgaben wie folgt nieder:

Nicht Repressiv-, sondern Präventivmaßregeln sind hierbei erforderlich. Hier liegt nun auch für Deutschland eine der größten Aufgaben der Zeit vor; wesentlich von ihrer glücklichen Lösung hängt seine Zukunft ab. Aber nicht dadurch, daß man dem Volke enge Zwangsjacken anzieht, um jede freiere Bewegung zu hemmen oder zu verhindern und dadurch die rohe Gewalt zu bändigen; sondern daß man ihm die rechte geistige Nahrung reicht, kann die Zukunft eines Staates gesichert werden. Machtet den Kopf hell und das Herz warm, so werden diese beiden Potenzen des organischen Lebens in den Organismus des Staats Gesundheit bringen. (Ebd., 290)

Die Durchsetzung der doppelten Sorge um die Ressourcen und die Zukunft beschränkt sich also keineswegs auf die vier Wände der Schule, sondern entfaltet sich in jenem weiteren Kontext, der hier klar benannt wird: in der Sorge um den Staat und der Wissenschaft seiner Regierung. Wenn Spiller mit der Armutsfrage als dem Lackmustest für einen ›gesunden‹ Staat einsteigt und bald bei der Forderung nach staatlich gelenkter Bildung als der eigentlichen Antwort anlangt, gibt sein Frage-Antwort-Spiel klare Hinweise auf die neue Gestalt der Armut. Zwar wurde in derselben Allgemeinen Schulzeitung bereits knapp drei Jahrzehnte zuvor das Thema Armut als »die Eine große Zeitfrage« apostrophiert (o.A. 1844, 913) und mit den Worten von Jeremias Gotthelf als »eine krebstartige Wunde im Völkerleben, ein eigentliches Pestübel unserer Zeit« (ebd.) beschrieben, seine Konturierung folgte jedoch anderen Linien.

17 Diese Zeitlichkeit der Prävention offenbart eine doppelte Blickrichtung. Mit dem verstetigten Blick in die Zukunft geht der Imperativ einher, man könne nie zu früh beginnen. So steigert sich innerhalb dieser Logik die Sorge um die Entwicklung der Kleinkinder bald zur Sorge um die Ungeborenen: »[M]an kann nicht zu früh anfangen! Jetzt ist aber die Frage: wird denn früh genug angefangen? Was helfen uns all die schönen Anstalten, wenn der Geist der Zöglinge schon von der Geburt an umnebelt ist – wenn die ganzen moralischen Instinkte schwer erblich belastet sind? Körperliche Gesundheit ist ein Segen, das ist wahr, aber als Vorbedingung eines Erfolges unserer Bestrebungen ist eine geistige Normalität notwendig.« (Gottlieb 1912, 108f.) Diese Tendenz zeigt sich auch im Werk des nationalkonservativen Pädagogen und Schulpolitikers Wilhelm Hartnacke: Während seine frühen Arbeiten noch um »Das Problem der Auslese der Tüchtigen« (1916) kreisen, trägt eine zwanzig Jahre später erschienene Arbeit den Titel »Die Ungeborenen. Ein Blick in die geistige Zukunft unseres Volkes« (1936).

Damals führt die Feststellung, dass das Armutsphänomen von einer gesellschaftlichen Eigendynamik getragen werde und wie eine »Wucherpflanze« (ebd.) proliferiere, zur Schlussfolgerung, dass solche soziale Missstände letztlich auf der Ebene der Einzelnen zu beheben seien: »daher wandte man sich von der Armuth zu den Armen selbst.« (Ebd.) Diese Zuwendung erkennt die Armen als bemitleidenswerte Wesen, denen etwas fehlt – die Armen führten nicht mehr ihre beklagenswerte Existenz, wenn ihnen das zukäme, was ihnen in erster Linie fehle: die Einheit einer intakten Familie und ein Heim als das materielle Gehäuse, in der diese gedeihe.

Wo mit der Figur der Armut die Angst vor ihrem unkontrollierten Wuchern einhergeht, wird das Haus zum Gegenbild: zur Stätte des gesunden (Auf-)Wachsens;

mit Einem Worte, die freundliche gemüthliche Umgebung des einfach stillen, frommen Familienkreises. Das ist der Boden, in dem die zarte Pflanze des kindlich frommen Gemüthes am sichersten Gedeihen kann und wird, das der Ort, wo es allein möglich ist, das bereits wuchernde Unkraut am sichersten zu entfernen. (Ebd., 915)

Was den Armen fehlt, wird hier nach dem Verteilungsraster eines sozial differenzierten Anspruchs ermessen und folgt der Ordnung des »suum cuique. Dem Reichen immerhin ein Palast; dem Armen ein bescheidenes freundliches Familienhaus.« (Ebd., 914) In diesem Modell treten Haus und Familie als Instrumente auf, die zweierlei sichern: die Transformation der Kinder zu »betenden Gliedern der christlichen Gemeinde« und zu Arbeitern im »dienenden Stand« oder in einem »landwirtschaftlichen Beruf« (ebd., 916).¹⁸ Während tä-

18 Überhaupt versteht sich die Aufgabe der Sogenannten »Armenschulen« – also Schulen, die ohne oder mit geringen Schulgeldzahlungen zugänglich sind – darin, Ordnung herzustellen; als wäre einer der herausragenden Mängel der Armen ihr Mangel an Ordnung. In einem Bericht über eine »Volks- und Armenschule« in der Allgemeinen Schulzeitung von 1847 mahnt ein Schulinspektor: »Der Lehrer ist eben nicht bloß ein Prediger und Ausleger des Wortes Gottes, sondern er soll auch ein guter Hirte seiner Herde sein, es liegt ihm auch die specielle Seelsorge über die Anvertrauten ob.« (O.A. 1847, 929) Im Zentrum dieser Hirtenaufgabe steht die Durchsetzung einer umfassenden Ordnung, in welcher der Einzelne zur Teilhabe am Ganzen befähigt werden soll. Die Parole des Autors strukturierte diese Ordnung wie folgt: »Vor allen Dingen war mehr Ordnung herzustellen. Mehr Ordnung insonderheit 1) im Raume des Unterrichts; 2) in der Zeit desselben; 3) im Thun und in der ganzen Erscheinung der Schüler; 4) in ihrem Reden.« (Ebd., 931)

tige Arbeit und praktizierter Glaube die zentralen Bezugsgrößen dieses Modells der Armutsbekämpfung bilden, operiert der Beitrag von 1871 mit anderen Maßgaben. Nicht nur plädiert er dafür, »daß der Staat selbst und allein die Leitung der Schule, als eine Hauptpulsader für sein Bestehen, in die Hand nehme« und »in keiner Weise die Einmischung der Kirche dulde« (ebd., 291f.), darüber hinaus setzt er diese eng geknüpfte Allianz von Schule und Staat als die eigentliche Bezugsgröße, in der die Armutsfrage als Frage nach Nutzen und Wohl des Einzelnen neu gestellt wird (vgl. Hunter 1994; Waterstradt 2018). Das ›Wohl‹ des Einzelnen wird zur Funktion seiner Eingliederung ins Ganze des Staates und beweist die Gültigkeit der Maxime, »daß jeder Einzelne sich dem Wohle des Ganzen unterordnen muß, wenn auch sein Wohl gedeihen soll« (ebd., 291).¹⁹ Wo es wie im Falle der Armut an solchem Wohl fehlt, fehlt es also nur in zweiter Linie an Hab und Gut – in erster Linie fehlt es an jenem Verhältnis der Einordnung ins Ganze, für das der Text auf das Bild des Organismus zurückgreift. Denn egal, was fehlen mag – dem Einzelnen eignet ein unsichtbarer Reichtum: »Potenzen des organischen Lebens« (ebd., 290), die sich nicht am eigenen Schopf aus dem Sumpf der Latenz ziehen lassen, sondern zu ihrer Realisierung auf den »Organismus des Staates« (ebd.) verwiesen sind.

Diese Engführung von individuellem Potential und Staatsorganismus – die erneut unserem Begriff des ›biopolitischen Sandwich‹ entspricht – lässt sich ebenso gut in christlicher Terminologie fortschreiben. Wo bei Spiller allein die staatliche Sorge um die »Pflege der Jugend« als »heiligste Pflicht des Staates« (ebd., 291) mit dem Attribut ›heilig‹ ausgestattet wird, führt bereits die Idee der individuellen ›Anlage‹ eine religiöse Prägung mit sich, die nur teilweise profaniert ist. So kommt etwa unter dem Lemma ›Anlage‹ der »Encyklopädie des Gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens« (Schmid 1859, 155-164) von 1859 dieses ›heilig‹ in mehrfacher Hinsicht vor.

19 Diese Engführung von Individuum und Gemeinschaft steht im Mittelpunkt des Förderparadigmas und markiert eine besondere Pflicht: Sowohl verpflichten die eigenen Anlagen ihren Besitzer zu deren Nutzung in der Gesellschaft, zugleich gilt diese Pflicht auch für die Gesellschaft, deren Anliegen und Aufgabe es ist, diese Anlagen zu fördern. Auch hier setzt sich das Paradigma zunächst an den Rändern durch, um anschließend seine Breitenwirkung zu entfalten – die Sorge um die Ressourcen der Armen und Benachteiligten wird zum allgemeinen Modell: »Es ist vielmehr, bei den vom Schicksal ungünstiger bedachten Kindern helfend einzutreten, [...] als Pflicht der Gesamtheit anzuerkennen, und aus öffentlichen Mitteln sind diese Einrichtungen zu schaffen, die die Gesamtheit in den Stand setzen, dieser Pflicht gerecht zu werden.« (O.A. 1915b, 402)

Zum einen betrifft es die Natur der Anlage selbst, die »das eigentlich Gottverliehene, das heiligste Eigenthum des Einzelnen« und damit eine »Gabe« darstellt. Zum anderen soll diese Anlage nicht wie ein sicher vergrabener Schatz im Inneren des Subjekts ruhen, vielmehr insistiert im Zentrum dieses heiligen Eigentums die Unruhe seines möglichen Werdens und begründet darin eine doppelte Pflicht: Für ihren Eigner bedeutet diese Pflicht, die Möglichkeiten der Anlage zu entwickeln und ihrem stillschweigenden Auftrag zu folgen; die Erzieher verpflichtet sie zur Erkenntnis ihres Maßes und ihrer Beschaffenheit, damit das so Erkannte zur individuellen Richtschnur seiner fördernden Entfaltung dienen kann.

So trägt auch im Hinblick auf die Schule als ›Staatsapparat‹ das Bild der schlummernden Potentiale zu einem neuen Verständnis ihrer Rolle bei. Ihre Aufgabe soll weit über das oben benannte ›Einordnen‹ der Einzelnen ins ›Ganze‹ hinausreichen – als »Talent[e], die im Volke schlummern« (Apel 1916, 189) tauchen die »Potenzen des organischen Lebens« (Schmid 1859, 290) mehr und mehr in Gestalt von Posten einer nationalökonomischen Wachstumslogik auf (vgl. Kössler 2018).²⁰ Klar benennt etwa Georg Kerschensteiner – Begründer der sogenannten »Arbeitsschulbewegung« – den neuen Horizont, in dem die schulische Erziehung stehen soll: »Ich meine die Erziehung aller zum Volke.« (Kerschensteiner 1954b [1908], 15) Das Ziel dieser Erziehung besteht weniger in der Herstellung eines homogenen Volkskörpers, sondern in der Organisation einer Gemeinschaft, deren zentrales Bindeglied die gemeinsame Produktivität ist: »Volkserziehung ist die systematische Führung und Organisation des Volkes zu gemeinsamer Schaffensfreude.« (Ebd., 28) Am Beginn des 20.

20 Lange Zeit findet sich das Lemma ›Fördern‹ oder ›Förderung‹ nicht in den pädagogischen Wörterbüchern. Auch im einschlägigen »Pädagogischen Wörterbuch« von Wilhelm Hehlmann von 1931 fehlt es zunächst – und erfährt erst in einer späteren Auflage von 1942 folgende aufschlussreiche Erläuterung: »Förderung der Besten und Tüchtigsten ist eine wichtige Aufgabe der Staatsführung und insbes. der Erziehungseinrichtungen. Die Grundlage der F. bildet im Deutschen Reich heute nicht mehr die geistige Begabung allein, sondern die Tüchtigkeit in charakterlicher, leiblicher und geistiger Hinsicht. Alle Förderungsmaßnahmen sind auf das Ziel gerichtet, unabhängig von den wirtschaftlichen Voraussetzungen jedem diejenige Berufsausbildung und Berufsausübung zu ermöglichen, die ihm auf Grund seiner Leistungsfähigkeit zukommt, und damit die für das Volksganze beste Gesamtleistung zu erzielen. Der Förderung dienen u. a. die Förderungs- und Auslesemaßnahmen der NSDAP und ihrer Gliederungen, insbes. der HJ, sodann der Reichstudentenführung, die Auslese- und Förderungsgrundsätze der Schule, der Reichsberufswettkampf und das Begabtenförderungswerk des deutschen Volkes.« (Hehlmann 1942, 113)

Jahrhundert erfindet die Arbeitsschule die Schule als Einrichtung, in der die ›Anlagen‹ der Einzelnen sich in der Entdeckung und Erfüllung ihrer eigentlichen Aufgaben üben. Ihr Ziel soll nicht nur die ›lustvolle‹ Realisierung dieser Anlagen sein, sondern auch die selbstständige Organisation ihres kollektiven Mehrwerts: Schule vollzieht die

Umwandlung der persönlichen Arbeitslust in gemeinsame Schaffensfreude, oder, mit Rücksicht auf die Schulorganisation ausgedrückt: die Umwandlung unserer Schulen in Arbeitsgemeinschaften, die sich, soweit die Reife der Jugend es zulässt, selbst regieren und selbst verwalten. (Ebd., 35)

Die während des 19. Jahrhunderts herangewachsene Individualisierungsmaxime bildet dabei ein tragendes Element in der Transformation der Schule zur volksökonomischen Anstalt. Das Maß der ›Freude‹ und Produktivität steht in direkter Abhängigkeit von der richtigen Kenntnis und Nutzung der individuellen Potentiale: »Schaffensfreude wächst nur da, wo die Arbeit, die wir zu leisten haben, unseren Trieben, Neigungen, Anlagen oder auch unseren Lebenshoffnungen entgegenkommt.« (Ebd., 31)

Wie wirkt sich dieses Muster auf die Figur der Armut aus? Der Wandel der Armut unter der Herrschaft der Potentialität zeigt sich vor allem in zweierlei Hinsicht: zum einen in Bezug auf die Frage nach dem spezifischen Mangel der Armen, zum anderen bezüglich des Verhältnisses der Armen zur Gemeinschaft.

Der Arme und sein Mangel. Wenn Schüler wie Staatsbürger als Eigner von verschiedenen Potentialen zu Buche schlagen, beeinflusst dieses Muster auch die Wahrnehmung des Armen und seines Mangels. Denn der Mangel des Armen betrifft zunächst dessen Aktualität – während unter dieser ein so unbestimmter wie unrealisierter Schatz von Möglichkeiten ruht. Kein Mensch kann so arm sein, dass er nichts hat, dass er nichts vermag. Wie die Sonderpädagogin Descoedres feststellt, haben auch die geistig ärmsten ihrer Schüler das Vermögen nutzbar gemacht zu werden: »Das Kind soll sobald wie möglich die Mittel erlangen, um sein Brot zu verdienen; deswegen sollen seine Fähigkeiten erkannt und entwickelt, die geringen geistigen Kräfte, über die es verfügt, nutzbar gemacht werden, ohne daß Zeit verloren wird« (Descoedres 1921 [1917], 34). Mit der Gruppe der ›Geringbeanlagten‹, ›Minderbegabten‹ bzw. »nicht normal begabte[n] aber unterrichtsfähige[n] Kinder« (Wever 1901, 412) entsteht im Schatten des Begabungsdenkens ein neues Armutsparadigma, das nicht nur der Logik von Normalität und Abweichung folgt, sondern bereits die Konturen des *homo oeconomicus* skizziert (vgl. Bröckling 2007). Im

selben Jahr bemerkt der österreichische Ökonom Otto Neurath, dass gerade am Beispiel der abertausenden Kriegsgeschädigten gelernt werde könne, dass es für alle Formen der Beeinträchtigung Wege zur nützlichen Beschäftigung gebe:

Wir beginnen mit viel Mühe und Sorgfalt, unter den Gesunden, aber auch unter den Kriegsbeschädigten, die für vorhandene Berufe und Organisationsformen geeigneten Menschen herauszusuchen, und diese Strömung dürfte sich nach dem Kriege mächtig entfalten. (Neurath 1917, 20f.)

Dieser umfassende Wandel des Defizitären verdichtet sich in einer so alltäglichen wie unscheinbaren Redensart: *Er hat was*. Weicht jemand von der Bahn der Normalität ab, folgt die besorgte Frage: *Was hat er denn?* Die Abweichung betrifft offenbar ein doppeltes Haben. Es handelt sich um ein Haben, das derjenige hat, dem etwas fehlt, und ihn dabei davon abhält, das, was er eigentlich hat, angemessen einzubringen. In diesem Sinne muss sich auch der neue Arme der zu gleichen Teilen besorgten wie verständnislosen Frage stellen: *Was hat er denn?* In ihrem Licht verwandelt sich die Armut von einem Mangel, der durch ein richtiges Geben zu beheben wäre, zu einer momentanen Blockierung, die verhindert, dass die Gaben des Armen ihrer adäquaten Nutzung zukommen. Der Arme wird zur paradoxen Figur dessen, der nichts hat, weil er das, was er hat, nicht geben kann.

Der Arme und die Gemeinschaft. Damit geht ein neuer Modus der Ausschließung einher. Der Arme-der-nichts-hat ist ausgeschlossen von der Gemeinschaft derer, die haben; sein Mangel erscheint als ein menschliches Unglück, das auf dem Weg der Fürsorge gelindert werden kann: »Soll solchen armen unglücklichen Kindern, denen daheim kein freundliches Mutterauge lächelte, kein liebender Vaterernst warnend und mahnend zur Seite trat wahrhaft geholfen werden, so müßt ihr ihnen diese köstlichen Güter nicht entziehen.« (O.A. 1844, 914f.) Gerade vor dem Hintergrund der christlichen Aufwertung von Armut als einer Besinnung auf das Eigentliche, kann dieser Arme als eine gewissermaßen obszöne Figur der Menschlichkeit in Erscheinung treten; weil er nichts mehr hat, tritt umso schärfer das in den Vordergrund, was ihm als Geschöpf niemand nehmen kann.²¹ Dieser unveräußerliche Anteil der Armen

21 Das Lob der Armut als Abwesenheit irdischer Ablenkungen verträgt sich daher gut mit der Aufwertung von Bildung als immateriellem Besitz: »Die Armuth zerstört diese gefährlichen Blendwerke und zeigt ihre Nichtigkeit. Ein thränenvolles Auge sieht den wahren Werth der Dinge besser, als ein lachendes und urtheilet daher auch richti-

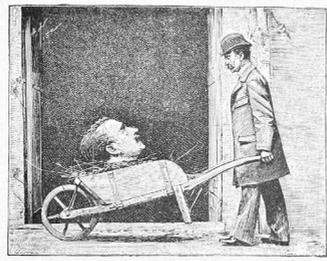
steht im Fall des Armen-der-nichts-nutzt auf dem Spiel. Wo der Wert des Einzelnen letztlich davon abhängt, dass er seine Gaben im Kontext des Gemeinsamen zu Nutzen bringt, eröffnet sich an der Schwelle dieses Gemeinsamen zugleich jene Grenze, an der die Einzelnen ihren Wert verlieren.

Unter diesen Vorzeichen betrifft der Ausschluss der Armen eine neue Dimension. Als Armer-der-nichts-nutzt, ist er nicht nur ausgeschlossen von der Gemeinschaft der Produktion, er fällt schließlich hinter jene Linie zurück, die bestimmt, wer als Mensch zählt und wer nicht. Gleichzeitig stellt ein solcher Ausschluss ein stets nur vorläufiges Urteil dar – er versetzt den Ausgeschlossenen gewissermaßen in den Limbus der Potentialität. Weil er den Armen-der-nichts-nutzt zwar aktuell aus der Gemeinschaft der Menschen ausschließt, ihm jedoch die Potentialität seiner Gaben und seiner Brauchbarkeit lässt, verurteilt er ihn zum Status eines ›potentiellen Menschen‹ – während er gleichzeitig die ›aktuellen Menschen‹ in den permanenten Zustand von ›Menschen auf Bewährung‹ versetzt. Vor diesem Hintergrund lässt sich dieser ebenso weiche wie harte Ausschluss als eine Variation von Jacques Rancières Konzept des ›Anteils der Anteillosen‹ lesen (vgl. Rancière 2002, 14-32). Wo Rancière Politik als ein Verfahren vorstellt, in dem gerade diejenigen, die nicht zum Gemeinsamen gezählt werden, den Prozess dieses Zählens artikulieren und sichtbar machen, etabliert sich mit der Figur der Potentialität ein differenzierteres Zählverfahren. Durch die doppelte Zählung, die zugleich den Bereich des Aktuellen und des Potentiellen sowie ihr Verhältnis vermisst, erschwert es die Konstitution der Gruppe der Anteillosen. Es weicht ihre klare Position auf, für die nicht mehr die klare Scheidung gilt: »Wer ohne Anteil ist – die Armen der Antike, der dritte Stand oder das moderne Proletariat –, kann in der Tat nur am Nichts oder am Ganzen Anteil haben.« (Ebd., 22) Weil der ›neue Arme‹ mit dem paradoxen Besitz seiner Gaben an der Schwelle zwischen diesem Nichts und dem Ganzen steht, verschwimmt die von Rancière ins Herz der Politik gelegte Konfrontation der Armen und Reichen:

Es gibt nicht einfach deshalb Politik, weil die Armen den Reichen gegenüberübertreten und sich ihnen widersetzen. Man muss eher sagen, dass es die Politik ist – das heißt die Unterbrechung der einfachen Wirkungen der Herrschaft der Reichen –, die die Armen als Entität zum Dasein bringt.« (Ebd., 24)

ger. Entblößt von greiflichem Erdenglücke, strebt man aufwärts nach geistigen Gütern, nach Kenntnissen und Fertigkeiten, die einen bleibenderen Werth haben als Guth und Geld.« (Wekenmann 1848, 164)

Wie Rancière den Begriff der ›Politik‹ ausschließlich solchen Operationen der Infragestellung vorbehält und die Verfahren der Herrschaft dafür mit dem Gegenbegriff der ›Polizei‹ markiert, könnte man schließlich von einer ›*polizeilichen* Übernahme der Potentialitätskategorie sprechen. Diese ist überall dort am Werk, wo das Mögliche das Bestehende als dessen eindimensionale Fortschreibung regiert – wo das Ende der Armut nicht in der Teilhabe am gemeinsamen Reichtum des Menschlichen besteht, sondern in der Arbeit.



Das Grundmanöver dieses Machtverhältnisses bestehe nicht darin, zu nehmen, sondern gerade darin, zu geben und die Möglichkeit zu verschließen, das Erhaltene wieder zurückzugeben.