Den „Kern“ des Pädagogischen anzugeben, erweist sich als schwierig; denn bei der Bestimmung dessen, was mit dem Anspruch auf intersubjektive Anerkennung als „pädagogisch“ bezeichnet werden kann, helfen einfache normative oder axiologische Setzungen nicht weiter. Auch die heftigen Grundsatzdebatten in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft haben nicht zur Ausformulierung eines einheitlichen und verbindlichen Grundgedankengangs geführt.

Möglicherweise ist aber in der Auseinandersetzung um das Pädagogische ihr Proprium zu sehen: in der Formierung eines diskursiven Raums, in dem Praxis- und Institutionalisierungsformen einer beständigen Prüfung, Problematisierung und Reformulierung ausgesetzt werden. Die Uneinheitlichkeit und Pluralität pädagogischer Bestimmungsversuche werden dann zum Ausgangspunkt empirischer und systematischer Analysen.

Pädagogisierung

Schäfer/Thompson

WG I

Alfred Schäfer
Christiane Thompson (Hrsg.)

Pädagogisierung

Wittenberger Gespräche I

SCHÄFER / THOMPSON (HRSG.)

Pädagogisierung

Wittenberger Gespräche 2012

ALFRED SCHÄFER / CHRISTIANE THOMPSON (HRSG.)

PÄDAGOGISIERUNG

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

© 2013 Schäfer/Thompson, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Alle Rechte vorbehalten. Dieses Werk sowie einzelne Teile desselben sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen ist ohne vorherige schriftliche Zustimmung der Herausgebenden nicht zulässig.

ISBN 978-3-00-041975-1

Inhalt

Inhalt 5

Alfred Schäfer und Christiane Thompson
Pädagogisierung – eine Einleitung 7

Thomas Höhne
Pädagogisierung als Entgrenzung und Machtstrategie.
Einige kritische Überlegungen zum erziehungswissenschaftlichen Pädagogisierungsdiskurs 27

Edgar Forster
Die Sehnsucht in der Pädagogisierungskritik 37

Daniel Wrana
Die pädagogische Ordnung reifizieren 55

Jens Oliver Krüger
(Non-)Compliance.
Konstitutionspraktiken des Pädagogischen? 69

Olaf Sanders
Philosophie pädagogisieren, Lyotard zum Beispiel – und:
Wozu Bildungsphilosophie? 85

Ralf Mayer
Konflikt und Begehren – Selbstverwirklichung und Erschöpfung 103

Sascha Neumann
Die Leiblichkeit der Pädagogisierung.
Zur Instrumentierung des Körpers in Kinderkrippen 125

AutorInnen des Bandes 139

Alfred Schäfer / Christiane Thompson

Pädagogisierung – eine Einleitung

> „Soll ich das Kind zum Sklaven seines Klima usw. machen, so daß es an keinem andern Orte leben kann?
> Die Antwort ist klar: Nein. Ich muß es so frei als möglich von solchen örtlichen Fesseln zu machen suchen, doch so, daß es sie tragen könnte, und wenn es sie tragen muß, willig trage. Der Mensch muß aber auch solche abschütteln können, um andre zu übernehmen, denn Fesseln gibt es überall."
>
> (Villaume 1965, S. 139)

Die Entstehung der modernen Pädagogik ist nicht von einer Bezugnahme auf gesellschaftliche Kontexte abzulösen. Dass und wie die Pädagogik im Rahmen der sozialen Kontingenzproblematik zu denken ist, zeigt das obige Zitat aus Peter Villaumes Schrift „Ob und inwiefern bei der Erziehung die Vollkommenheit des einzelnen Menschen seiner Brauchbarkeit aufzuopfern sei", die erstmals in Campes Revisionswerk 1785 erschien. In der Diskussion darum, was als leitende Maßgabe der Erziehung gelten darf, wirft Villaume auch die Frage auf, in welcher Weise Lebensumstände, die letztlich immer natürliche und soziale Gegebenheiten umfassen, als der Erziehung vorausgesetzt betrachtet werden sollten, so dass diese für die Heranwachsenden ein Zwangsverhältnis bilden. Villaumes Antwort tritt aufklärerisch für einen Freiheitsanspruch ein. Dieser verweist auf den zu dieser Zeit wichtigen gesellschaftlichen Aufbruch, darauf, auf welche Weise die Erfahrungsräume der Vergangenheit noch Orientierung bieten und die Zukunftsvorstellungen noch als Referenz dienen können (vgl. Koselleck 2010).

In seiner Äußerung konzediert Villaume aber auch, dass immer „Fesseln" bleiben, unter denen Heranwachsende auch zu leben bereit sein müssen; denn ohne die Bereitschaft, sich auf Fesseln einzulassen, wird gesellschaftliche Ordnung und Prosperität undenkbar. Es kommt dann auf die Frage an, mit welchen Fesseln zu leben ist. Dies ist eine Frage, mit der sich Villaume und seine Zeitgenossen auseinandersetzten, und sie belegt, dass die gegen Ende des 18. Jahrhunderts entstehenden pädagogischen Entwürfe nicht nur pädagogische, sondern auch gesellschaftliche Erneuerungsperspektiven enthalten. Der Anspruch dieser Entwürfe richtete sich auf die Vermittlung brauchbaren Wissens, auf das Lernen neuer Inhalte und zugleich auch darauf, Horizonte einer sinnvollen bzw. vernünftigen Einrichtung der gesellschaftlichen Gegebenheiten zu eröffnen, die sich auf Grund-

lage individueller Selbstbestimmung vollziehen sollte. Die Philanthropen, zu denen auch Peter Villaume gehört, stehen in dieser Zeit für die Vereinbarkeit von individueller Glückseligkeit und (allerdings ständisch bestimmter) gesellschaftlicher Brauchbarkeit (vgl. Villaume 1965, S. 142). Das eingangs angeführte Zitat lässt sich gerade auch als Konsequenz dieser konstatierten Vereinbarkeit lesen.

Dieses Motiv des „beidseitigen Gewinns“ nun bestimmt noch die gegenwärtig dominanten Diskussionen um die Notwendigkeit der Steigerung des *Humankapitals*. Auch hier geht es um die Perspektive einer Versöhnung individuellen Glücks mit den sich stetig ändernden Erfordernissen einer weltweit agierenden kapitalistischen Ökonomie. In ihr kann – jenseits gegebener Besitzverhältnisse, einer ruinösen Konkurrenz, der neoliberalen Logik der Umverteilung des Reichtums von unten nach oben, der steuerfinanzierten Bankrotte eines Systems unverantwortlicher Finanzspekulationen – der Einzelne sein Glück suchen. Das aber kann nur gelingen, wenn er über das notwendige Wissen hinaus Fähigkeiten wie Teamgeist, Engagement, Flexibilität und Kreativität mitbringt. All dies – und eben nicht nur Wissen – soll ein Bildungsprozess gewährleisten, der neben dem Durchlaufen institutionalisierter Lernprozesse auch das (bildende) Engagement in anderen gesellschaftlichen Bereichen umfasst.

Ein als pädagogisch bestimmter Raum scheint damit letztlich wieder jene ihm zukommende gesellschaftliche Bedeutsamkeit zu erhalten, die er für sich immer schon reklamiert hatte. Die politischen Eliten beugen zumindest symbolisch die Knie vor der von ihnen gleichzeitig finanziell eingeschränkten ‚Bildungsrepublik Deutschland‘; die Bildung erscheint als einzige Ressource in einem ansonsten rohstoffarmen Land (Herzog 1997). Von ihr hänge der Stellenwert der deutschen Ökonomie im Wettbewerb auf dem Weltmarkt ab. Wer staatliche Unterstützung im gesellschaftlichen Raum verlangt, muss tunlichst darauf hinweisen, dass sein (möglichst projektförmiges, d.h. befristetes und ergebnisorientiertes) Vorhaben einen Bildungswert hat. Manche sprechen von einer Ökonomisierung des Bildungswesens (vgl. u. a. Frost 2006, Ricken/Liesner 2008, Radtke 2009). In ihm wird künstlich Konkurrenz induziert – unter Rückgriff auf geradezu klassische Programme pädagogisch-politischer Gratifikationen: das Verteilen von Exzellenzen, ein System von Zielvereinbarungen und Evaluationen, die Zertifizierung und Straffung von Ausbildungsgängen etc. Sollte man von einem *Erfolg* des pädagogischen Denkmusters sprechen?

Diese Frage, die von einem ironischen Unterton begleitet ist, steht zu Beginn dieser Einleitung, um auf die Unbestimmtheit der Antwort hinzuweisen: auf die Schwierigkeit, das Pädagogische bzw. Pädagogisierung zu bestimmen und Letztere im Verhältnis bzw. in Abgrenzung zum ‚Gesellschaftlichen‘ zu verorten. Im ersten Schritt gehen wir auf verschiedene Möglichkeiten ein, der „Pädagogisierung“ eine identifizierbare Gestalt zu geben (1.). Die kritische Durchsicht dieser Perspektiven führt uns auf die

Auseinandersetzung um die Bestimmung des Pädagogischen (2.) und auf das Verhältnis des Pädagogischen zum Politischen in kritischer Absicht (3). Die Einleitung schließt mit einer Darstellung der Beiträge des Bandes (4.).

1. Perspektivierungen von „Pädagogisierung“

Die Ausdehnung bzw. Konstitution pädagogischer Denkmuster wird über pädagogische Konzepte greifbar, wie z.B. das „lebenslange Lernen“, mit dem Qualifizierungsprozesse angesichts von Veränderungen im Beruf bzw. allgemein in wissensbasierten Ökonomien auf Dauer gestellt werden. An vielen Orten gesellschaftlichen Lebens konstituieren sich „Bildungswelten“, die sich an verschiedenste Adressaten und Adressatinnen richten. Hier könnte das App mit Lernaufgaben auf dem Mobiltelefon genannt werden oder der im Naturpark eingerichtete „Bildungspfad“. Prozesse der Ausdifferenzierung und Professionalisierung haben ebenfalls zu einer Intensivierung pädagogischer Rahmungen und Praktiken geführt, wie dies beispielhaft an der Ausweitung von Beobachtung und Dokumentation der „Bildungskindheit“ in der Frühpädagogik greifbar wird oder an einem sich ausweitenden Dienstleistungskosmos von Hausaufgabenbetreuung und Nachhilfe.[1]

Eine solche Aufzählung bringt nicht nur die Hoffnung auf eine gesteigerte gesellschaftliche Bedeutung der Pädagogik mit sich, sondern auch Befürchtungen hinsichtlich des ‚eigentlichen Kerns‘ der pädagogischen Herangehensweise. Hoffnung auf Bedeutungssteigerung einerseits und Befürchtungen der Auflösung oder Aushöhlung der Pädagogik andererseits stehen für die Perspektive einer pädagogischen Disziplin, für eine Binnenperspektive mit programmatischer Identifizierung des Pädagogischen, bei der sich mögliche Erweiterung und Verlust, also zum Beispiel „Individualisierung“ und „Kommerzialisierung“ gegenüberstehen.

Dieser Binnenperspektive steht eine Sicht gegenüber, die Investitionen und Bedeutungssteigerungen des pädagogischen Raums eher mit Argwohn betrachtet. Befürchtet wird eine Pädagogisierung des gesellschaftlichen Raums, in dem dann – die nur funktionalen Erfordernisse überschreitend – ein totalisierender Zugriff auf die Kultivierung des ‚ganzen Menschen‘ im Vordergrund stehen würde (vgl. Schelsky 1961). Daraus resultiert der Versuch, den vermeintlichen Schonraum privater Entfaltung vor dem Zugriff funktionaler Imperative zu schützen. Pädagogisierung erscheint aus dieser konservativen Perspektive immer schon als funktional, als etwas, das im Zusammenhang funktionaler Imperative steht und nicht in Distanz zu diesen. Diese sich konservativ auf die Verteidigung gegebener Verhältnisse

[1] Mit diesen Beispielen sind längst nicht alle Dimensionen und Bestimmungen einer ‚Entgrenzung‘ des Pädagogischen bzw. von Pädagogisierung erfasst. *Sascha Neumann* zeigt in seinem Beitrag, wie Pädagogisierung sich in der Frühpädagogik über die Körper der Adressaten vollzieht und dabei vor allem auch die Explikation von Körper- und Stimmausdruck der Kinder als Quelle bzw. Explikation des Pädagogischen dient.

zurückbeziehende Position versteht eine ‚mächtige' Pädagogik als emanzipatorische Indoktrination.

An den beiden exemplarisch aufgenommenen Perspektiven wird deutlich, dass Pädagogik in unterschiedlicher Weise als Teil gesellschaftlicher Zusammenhänge konzipiert wird. Dabei wird beansprucht, der Pädagogik mit einem identifizierenden Gestus der Zuordnung oder Abgrenzung eine klare Position im gesellschaftlichen Ganzen zuzuweisen.

Solche totalisierenden Bezüge, die in Identifikation oder Abgrenzung formuliert werden, lassen sich vor dem Hintergrund einer funktionalistisch argumentierenden Position relativieren bzw. dezentrieren (Luhmann 1984). Aus der Perspektive funktionaler Differenzierung ist eine Ausweitung des Pädagogischen ebenso zu problematisieren wie der Anspruch einer übergreifenden Verortung der Pädagogik, z.B. als ermächtigende Indoktrination. Das Projekt eines sozialen Zugriffs auf die Ganzheitlichkeit des Menschen verschwindet systematisch unter der Annahme, dass Menschen im Hinblick auf soziale Systeme nur als Umwelt zu betrachten sind. Zugleich bildet das Erziehungssystem ein Funktionssystem unter anderen sozialen Funktionssystemen – mit eigener Problematik und Rationalität, die beide nicht in die Logik der anderen Systeme übersetzbar sind.

Mit dieser funktionalen Perspektive erhält das Pädagogische zunächst einen mehr oder minder klar abgrenzbaren sozialen oder auch institutionellen Ort, für den die Frage aufkommt, mit welchem Medium und welcher Form das System operiert (Lenzen/Luhmann 1997). Wenn nun an dieser Stelle der Vorschlag erfolgt, den Lebenslauf[2] als Medium des Erziehungssystems zu bestimmen, dann zeigt sich daran womöglich, dass die systemtheoretische Perspektive selbst von der Kritik betroffen ist, die sie mit Verweis auf das Konzept funktionaler Differenzierung vorgebracht hat; denn die Bezugnahme auf den Lebenslauf inkorporiert ‚systemübergreifende' Problemstellungen, wie z.B. eine durchgreifende Individualisierung sozialer Verhältnisse oder die zunehmend neoliberal fokussierte Thematisierung von Selbstbestimmung und Autonomie. Es sind eben diese Problemstellungen, welche Diskussionen um Tendenzen in Bewegung halten, die bis heute unter Vokabeln wie „Ökonomisierung" oder „Pädagogisierung" gefasst werden und die mithin die Grenzen funktionaler Differenzierung zu unterlaufen scheinen.

Zu Beginn der 1990er Jahre hat eine Debatte innerhalb der pädagogischen Disziplin eingesetzt, welche die bis hierhin aufgeworfenen Perspektiven der Pädagogisierung einzuholen und zu bearbeiten versucht hat.[3] Kritisiert worden ist erstens, wie oben schon formuliert, der Holismus der Pädagogisierungsvokabel – und dies vor allem aus dem Grund, weil „Pädagogisierung" wenig differenzierende Perspektiven und Ebenenunterscheidungen ermöglicht (z.B. Weltbilder versus institutionelle Logiken; vgl. ebd., S. 41). Zweitens ist auf die Verselbstständigung und Eigenlogik pädagogischer Praxis hingewiesen worden, die sich nicht mehr mit einem „schulzentrierte[n] Begriff von Pädagogik" fassen lasse (ebd.); damit verknüpft ist das Votum, die aus der Perspektive der wissenschaftlichen Disziplin heraus argumentierenden Positionen zu dezentrieren[4]. Mit der Kritik an der abstrakten und globalen Rhetorik der Pädagogisierung ist drittens ein programmatischer Anspruch formuliert worden, die Frage der Pädagogisierung diesseits globaler Richtungsbestimmungen als *empirisches* Problem zu fassen (ebd.). Daraus folgt unter anderem, dass gesellschaftliche Praxisfelder zeitgleich auf Tendenzen von Pädagogisierung *und* Entpädagogisierung hin zu untersuchen sind.

Die Konturierung einer empirischen Perspektive verschärft nun allerdings – angesichts der Forderung der Differenzierung und Dezentrierung pädagogischer Programme – die Frage nach dem Pädagogischen und seiner Ausdehnung bzw. Entgrenzung; denn durch die Ausweitung hin auf andere soziale Kontexte, in denen nicht zuletzt auch andere Prioritäten, Rationalitätsmuster, Problemstellungen und Programmatiken vorzufinden sind, wird das, was *als pädagogisch* identifiziert werden kann, prekär. Es existieren andere Logiken und Aufgabenstellungen. Pädagogische Denk- und Praxisformen verändern sich (womöglich) so, dass es schwierig werden könnte, an überkommenen Verständnissen des Pädagogischen festzuhalten. Die Metaphorik der Grenzüberschreitung und der Entgrenzung zehrt noch vom ‚Umgrenzten', was das ‚Eigene' der pädagogischen Problematik kennzeichnet.[5]

Als Problemmarkierung lässt sich festhalten, dass der Vokabel „Pädagogisierung" eine totalisierende Tendenz[6] eignet, die in ihrem identifizierenden Gestus kaum Kontextbestimmungen berücksichtigt. Aber auch da, wo es zu Differenzierungen und Dezentrierungen kommt, vollzieht sich über Funktionsbestimmungen des Pädagogischen („Lebenslauf", „Vergesellschaftung der Vermittlungs- und Aneignungsproblematik" etc.) eine Verortung der Pädagogik im gesellschaftlichen Raum, welche die Frage nach der Trennung pädagogischer von sozialen Aspirationen auf den Plan ruft. Wie ist es möglich, sich – im Horizont der Rede von ‚Entgrenzung' –

2 Zum Lebenslauf und dessen Systematik vgl. Luhmann 1997, S. 11 ff.

3 Als wichtiger Ausgangspunkt ist an dieser Stelle Kade/Lüders/Hornstein (1991) zu nennen. Vielfältige Untersuchungen und (empirische) Untersuchungsperspektiven schlossen sich daran an (vgl. z.B. Kade/Seitter 2007 oder Dinkelaker 2008).

4 Dass solche Dezentrierungsbemühungen auch kritisch beleuchtet werden müssen, ist eine Konsequenz des Beitrags von Thomas Höhne (in diesem Band), der zeigt, wie durch die Verschiebung des Pädagogisierungskonzepts auch kritische Reflexionsspielräume verloren gehen können.

5 Dies zeigt auch Jens Oliver Krüger in seinem Beitrag zu diesem Band. Krüger greift auf das Konzept der „Übersetzung" zurück, um Bewegungen des Pädagogischen zu dimensionieren und zu beschreiben.

6 Edgar Forster nutzt in seinem Beitrag den Ideologie-Begriff Ernesto Laclaus, um die Totalisierung einer auf Pädagogisierungskritik basierenden Pädagogisierung herauszuarbeiten.

dem ‚eigentlichen' Kern des Pädagogischen zu nähern? Dass diese Frage eine wichtige ‚Problemformel' für die Pädagogik enthält, soll im Folgenden aufgezeigt werden.

2. „Pädagogik" – die Auseinandersetzung um ihre Bestimmung

Eine Annäherung an die Frage nach dem ‚Kern' oder der ‚Eigenlogik' des Pädagogischen, die nicht nur darauf verweist, dass es doch Bildungsinstitutionen und pädagogische Professionen gäbe, erweist sich als schwierig; denn bei der Bestimmung dessen, was man mit Recht und mit dem Anspruch auf intersubjektive Anerkennung als „pädagogisch" bezeichnen kann, helfen einfache normative oder axiologische Setzungen nicht weiter. Allein die Existenz unterschiedlicher normativer Rahmungen bringt ein nicht auflösbares Konfliktfeld hervor. Darüber hinaus stellt sich das Problem der Übersetzung zwischen Setzung und menschlicher Praxis: Wie normative bzw. axiologische Bestimmungen auf Praktiken, Konzepte, Handlungen zu beziehen sind, ist ebenfalls nicht eindeutig. Diese Setzungen erreichen gewissermaßen die soziale Praxis nicht, der sie als Abstrakt- und Formalbestimmungen vorausgehen sollen.[7]

Mit der Forderung nach Wissenschaftlichkeit lässt sich nun zwar das Feld normativer Bestimmungen kritisch sichten und ordnen; aber auch der Rekurs auf eine *Allgemeine Erziehungswissenschaft* liefert keine Antwort auf die Frage nach der ‚Eigenlogik des Pädagogischen'. Das zeigen die heftigen Grundsatzdebatten, die sich um die Formulierung eines einheitlichen und verbindlichen pädagogischen Grundgedankengangs – ohne Schlichtung bzw. Einigung – entsponnen haben (vgl. z.B. Ruhloff 1991, Vogel 1998, Ricken 2010) und die zu einer plural verfassten und unübersichtlichen Theorielandschaft geführt hat, in der nicht nur die Ansätze, sondern auch die Anlässe und Ansprüche an die pädagogische Theoriearbeit[8] differieren.

Hier tritt das Kategorienproblem in seiner ganzen Schärfe zutage. Die Frage nach der erziehungswissenschaftlichen Legitimation von „Bildung", „Erziehung" etc., die Identifizierung von Problemstellungen, Umgangsformen etc. als „pädagogische" – all dies konfrontiert das Denken mit einem doppelten Bestimmungsproblem: dem der Bestimmung der leitenden *pädagogischen* Kategorien wie auch der Rahmungen, in denen diese fungieren können. Eine Leitkategorie wie „Selbsttätigkeit" muss beispielsweise eine Einbettung in den Gesamtzusammenhang der menschlichen Praxis[9] erhalten, um der Kategorie ihre Funktion und zugleich aber auch die intersubjektive Begründbarkeit bzw. Überprüfbarkeit von Praxis zu sichern.[10]

Man kann nun die scheinbar endlosen Auseinandersetzungen um das Allgemeine, um die Fassung pädagogischer Kategorien und ihrer sozialen Referenz als Defizit markieren. Man kann aber auch fragen, wie sich gleichsam durch diese Auseinandersetzungen hindurch überhaupt der Anschein bilden kann, es ginge um die gleiche oder zumindest um eine ähnliche Problematik: die des Pädagogischen. Unter einer solchen analytischen Fragestellung konturiert sich ein diskursiver Raum, in dem der Signifikant des ‚Pädagogischen' als Formierungsinstrument eines scheinbar einheitlichen Diskurses dient und sich als Problematisierungsgröße vermeintlicher Institutionalisierungsformen zugleich jeder definiten Signifizierung entzieht. Wahrscheinlich verdanken „Bildung", „Erziehung", „Pädagogik" etc. nicht zuletzt dieser Unbestimmtheit ihre Karriere (vgl. Schäfer 2009, Jergus/Thompson 2011). Jede Identifikation pädagogischer Sachverhalte bleibt schwierig und umstritten. Das ‚Pädagogische' organisiert einen Raum von Auseinandersetzungen, der offenkundig als solcher auch *nicht* an bestimmte Institutionalisierungsformen gebunden ist. Jede Institutionalisierungsform ruft vielmehr neue Auseinandersetzungen um das Pädagogische hervor, was sich gegenwärtig sehr gut an der Debatte um „Inklusion" zeigen lässt (vgl. exemplarisch Geyer 2011).

Dies bedeutet, dass die Uneinheitlichkeit und Pluralität pädagogischer Bestimmungsversuche selbst als Eigenlogik des Pädagogischen verstanden werden kann. Die Eigenlogik des Pädagogischen hat, anders gesagt, mit dem Streit bzw. der Auseinandersetzung um seine Bestimmung zu tun. Dieser Streit um ein unlösbares Problem hat die soziale Erfolgsgeschichte der Pädagogik, ihre Ausdifferenzierung in unterschiedliche Institutionen und Aufgabenstellungen hinein nicht behindert – auch wenn das Erziehen neben dem Therapieren und dem Regieren als eine unmögliche Profession gelten kann.[11] Die Frage professionsbezogener oder disziplinärer Grundlegung soll

7 Vieles spricht zudem dafür, dass diese Konzeptualisierung von (normativer) Setzung versus sozialer Praxis problematisch ist, da sie Normativität im Horizont einer idealistischen Zugänglichkeit denkt. Wittgenstein und seine Ausführungen zum Regelbegriff können in diesem Zusammenhang angeführt werden, da in ihnen nicht nur die Bestimmungskraft der Regel kritisch diskutiert wird, sondern auch das Verhältnis zu Regeln im Erschließen bzw. Verstehen (Wittgenstein 2001, §§ 143-184).

8 Dass dieser Gesichtspunkt auch die pädagogische Rezeption philosophischer Arbeiten betrifft, zeigt Olaf Sanders in seinem Beitrag über die Rezeption von Lyotard in der deutschsprachigen Pädagogik. Auch in diesem Zusammenhang ergibt sich die Herausforderung der Positionierung des Pädagogischen, z.B. zwischen Aneignung, Anregung und Ablehnung eines philosophischen Denkeinsatzes (Meyer-Drawe 1988) oder im Rahmen von Politiken der Identität und Differenz (Jergus 2012).

9 Vgl. in diesem Zusammenhang die „Allgemeine Pädagogik" Dietrich Benners (Benner 2012, erstmals 1987). In diesem Ansatz wird die Kategorie der „Selbsttätigkeit" in ein modernes Praxis-Verständnis eingestellt, das die Forderung bzw. das regulative Prinzip einer nicht-hierarchischen menschlichen Gesamtpraxis einschließt.

10 Angesichts der grundsätzlichen Schwierigkeit, das Pädagogische zu bestimmen, kann gefragt werden, wie die empirisch erziehungswissenschaftliche Forschung eigentlich zu ihren Gegenständen kommt. Unterscheidet sich die erziehungswissenschaftliche Forschung von anderen sozialwissenschaftlichen Forschungen lediglich dadurch, dass sie sich auf Selbstbeschreibungen der sozialen Praxis als pädagogische kapriziert? Wie geht (hypothesengeleitete) empirische Forschung mit der Bestimmungsproblematik um?

11 Dies stellt Ralf Mayer in seinem Beitrag unter Verweis auf Freud heraus. Mayer zeichnet darüber hinaus unter Rückgriff auf die Psychoanalyse die grundsätzliche Schwierigkeit

indes hier nicht weiterverfolgt werden. Demgegenüber gilt es, die ‚politische Seite' des Pädagogischen zur Geltung zu bringen. Sie zeigt sich nicht zuletzt gerade daran, dass das Pädagogische einen spezifischen Zugang zur Frage einer in der Moderne grundsätzlich problematisch werdenden sozialen und symbolischen Ordnung darstellt.

Eingangs hatten wir auf die gesellschaftspolitischen Situierungen der Pädagogik des 18. Jahrhunderts hingewiesen, die sich im Verhältnis von Selbstbestimmung und gesellschaftlicher Funktion artikulierte, z.B. in Villaumes Verortung der Erziehung zwischen der Befreiung von Fesseln und der Bereitschaft, Fesseln zu akzeptieren. Markiert ist damit ein pädagogisch-politischer Einsatzpunkt. Dieser sollte der *doppelten Kontingenz* hinsichtlich der überkommenen Vergangenheit und der offenen Zukunft Rechnung tragen; denn – wie zu Beginn schon erwähnt – wird mit Villaumes Äußerungen über Erziehung im Horizont natürlicher und sozialer Gegebenheiten die Frage der Ordnung aufgeworfen. An Villaumes Thematisierung von Erziehung im Eingangszitat wird, anders gesagt, der Ort der Kontingenz des Pädagogischen greifbar.

Kontingenz als Problem der Ordnung kann nicht einfach mit der Erfindung einer neuen Struktur beantwortet werden, die dann erneut für die verlorengegangene Stabilität bürgt. Eine Kontingenz, die im Zeichen einer offenen Zukunft vergangene Erfahrungen immer wieder neu bewertet und umschreibt, steht für eine dauerhafte Selbstirritation von Ordnungsmustern, für das Problem ihrer (performativen) Re-Produktion.[12] Diese Irritation von Ordnungsmustern hat in der Moderne auch zu begrifflichen Gestalten geführt: Am „Kind" und am „Wilden" wird deutlich, dass die gegebene, die scheinbar selbstverständliche Ordnung nicht unproblematisch ist, dass sie durch ein sich ihr nicht fügendes Anderes herausgefordert ist.

Lévi-Strauss (1975) hat in seiner Rousseau-Adaption entsprechend auf die gleichzeitige Entstehung ethnographischer und pädagogischer Artikulationsformen verwiesen: Es geht um den Beginn der Wissenschaften vom Menschen. In diese Wissenschaften vom Menschen schreibt sich – wie Lévi-Strauss konstatiert – eine eigentümliche Figur ein: diejenige einer Identifikation mit dem Fernsten unter gleichzeitiger Distanz zum Nächsten, zu den selbstverständlich gegebenen Ordnungsmustern und Praktiken. Es ist diese doppelte Strukturierung, die es unmöglich macht, das Eigene als selbstverständliches Maß des Anderen zu nehmen. Das Kind steht so nicht nur für eine Andersheit mit eigenem Wert, sondern auch dafür, dass die Herangehensweisen und die Bestimmungsrahmen der Repräsentanten der Welt, in die es hinein geboren wird, ihm nicht gerecht werden können (vgl.

des Subjekts nach, sich über seine Stellung im sprachlich-sozialen Raum gewahr zu werden, was ebenfalls als Herausforderung der Pädagogik gelesen werden kann.

12 Daniel Wrana befasst sich in seinem Beitrag gerade mit dem Ineinander und der Dynamik verschiedener Ebenen der Ordnungsbildung des Pädagogischen in Beratungsgesprächen von Lehramtsstudierenden.

Schäfer 2007). Die Berufung auf den Eigenwert der Kindheit, des Nicht-Dazugehörigen hat damit eine politische Bedeutung: Sie steht dafür, dass die gegebene Ordnung, deren symbolische Artikulation wie praktische Hervorbringung nicht selbstverständlich sind, dass sie gegenüber einem ‚Fremden' gerechtfertigt werden müssen, der nicht immer schon auf ihrer Grundlage steht.

Am Beginn des neuzeitlichen Erziehungsdiskurses steht gewissermaßen ein paternalistisches Denkmuster, das sich über die Anwaltschaft für ein Humanum autorisiert, das der gegebenen Ordnung fremd gegenübersteht. Es handelt sich jedoch um einen Paternalismus, der sich selbst systematisch problematisieren muss, bemüht er sich doch, von den Ansprüchen des Anderen, die nicht die eigenen sind, her zu denken. Ein solcher pädagogischer Einsatz steht dabei für die grundsätzliche Problematik des Sozialen, für dessen (politisch-demokratische) Öffnung und gegen eine politische Herrschaftslogik. Es ist die Rehabilitierung des Kindes als Kind, des Fremden als Fremdem, die als solche das wissenschaftlich-pädagogisch-politische Mandat abstützt.

Allerdings kann die Art und Weise, wie wir an dieser Stelle die politische Seite des Pädagogischen zur Geltung bringen, auch mit einem Fragezeichen versehen werden – angesichts der Relativierungen und Nivellierungen des Fremden und Uneinholbaren, aber auch der Selbstsicherheit des paternalistischen Denkmusters. *Die Geschichte des Pädagogischen wird lesbar im Horizont der problematischen Konstitution der Pädagogik, die handlungstheoretisch begründbare Perspektiven und sozial legitimierbare Organisationsformen in Aussicht stellt*. Wenn wir im Folgenden zwei gegenläufige Tendenzen unterscheiden, mit der „politischen Seite" des Pädagogischen umzugehen, dann nicht mit dem Ziel der Polarisierung, sondern mit der Absicht, die schwierige Verwicklung zu verdeutlichen.

3. Die Aufgabe des Politischen in der Pädagogik

Inwieweit ist die Aufgabe, die Ansprüche des Kindes zu denken, in der Pädagogik aufgenommen worden? In einer *ersten Tendenz* wird die Aufgabe zugleich als Projekt und Unmöglichkeit der Pädagogik eingesetzt: Der pädagogische Raum wird als gleichsam unmöglicher Möglichkeitsraum diesseits sozialer und symbolischer Selbstverständlichkeiten situiert. In ihm soll eine nicht sozial präfigurierte Selbstbildung möglich sein, ein Erfahrungsraum, in dem die Heranwachsenden eine je eigene Ordnung ihrer Selbst- und Weltverhältnisse hervorbringen. Adorno (1962) hat darauf hingewiesen, dass ein solcher Schonraum zugleich eine kritische Instanz gegenüber den sich durchsetzenden kapitalistischen Produktionsverhältnissen und politischen Machtverhältnissen darstellte, dass aber die vorgestellte Möglichkeit eines solchen Raumes zugleich Gefahr läuft, diese gegebenen Verhältnisse ideologisch zu verklären (Schäfer 2004, Thompson 2009). Foucault (1976)

hat gezeigt, dass solche Freiräume zugleich Räume der disziplinierenden Formierung einer Subjektivität sind, deren Autonomisierung und Unterwerfung nicht unterscheidbar sind. Die Aufgabe der Pädagogik bleibt eine ambivalente bzw. paradoxe Sache.

In der *zweiten Tendenz* verlegt sich die Pädagogik auf die Aufgabe, das Problem der Ordnung in Form einer sozialen Institutionalisierung als gelöst erscheinen zu lassen.[13] Verbunden mit diesem Aufgabenverständnis ist die Annahme praktischer Verfügbarkeit und der Verantwortung für die Lösung des pädagogischen Problems. In den pädagogischen Institutionen finden scheinbar die Versprechen der Moderne (wie „Individualität", „Autonomie") einen sozialen Ort, der mit der Reproduktion gegebener sozialer Strukturen synchronisiert werden kann. Prozesse der Institutionenentwicklung, der Professionalisierung greifen auf ein solches Aufgabenverständnis zurück.[14]

Aus unserer Sicht haben beide Tendenzen dazu beigetragen, dass ein *adressierbarer* pädagogischer Bereich entstanden ist, der auf eine unterschiedliche Weise – vielleicht könnte man vereinfachend sagen: durch Distanz und Funktion – von der (politischen) Problematik des Sozialen, der fragilen Begründbarkeit von Ordnung entkoppelt scheint. Dieser Bereich mag seine eigenen (theoretischen und praktischen) Probleme haben, aber an ihn lassen sich soziale Erwartungen oder Vorgaben richten. Auch als pädagogischer rückt nun dieser Bereich, in dem doch gerade das Problem der Begründbarkeit und der Kontingenz sozialer und symbolischer Ordnungen sichtbar werden sollte, ein in eine komplexe Ordnung des Sozialen, in der systemische Funktionen und Leistungserwartungen verhandelt werden. Mit Blick auf die behauptete Bindung des Pädagogischen an die moderne politische Problematik der (Un-)Begründbarkeit sozialer Ordnung stellt sich daher – nicht zuletzt auch vor dem Hintergrund gegenwärtiger Demokratietheorien – die Frage nach der Entpolitisierung des Pädagogischen: Haben das politische Problem der Ordnung, das Problem der Hervorbringung von Machtverhältnissen in einem agonalen Raum, der Kampf um Bedeutungen, das Problem eines niemals konstant zu besetzenden Machtzentrums, die Frage der performativen Hervorbringung von Subjektivierungsweisen, in denen sich Selbst- und Fremdsteuerungen kaum unterscheiden lassen, in der Pädagogik noch einen Ort? Die starke Präsenz von moralisierenden Denkfiguren und Verantwortungszuschreibungen, die Prävalenz individualistischer und subjektbezogener Theoriefiguren, in denen das Soziale nur als eher abstrakter Kontext aufscheint, ebenso wie die Dominanz einer Rhetorik der Machbarkeit legen eine negative Antwort auf diese Frage nahe.

13 Vgl. zu diesem Punkt die Studie von Schäfer (2012), in der jene wirkmächtigen Figuren der Reformpädagogik und der geisteswissenschaftlichen Pädagogik herausgearbeitet werden, über die sich pädagogische Einrichtungen etablieren und ein pädagogisches Selbstverständnis ausbilden konnten.

14 Für eine Provokation dieses Aufgabenverständnisses vgl. das ‚Denken der Ungewissheit' nach Liesner/Wimmer 2003.

Bis hierhin kann deutlich geworden sein, dass Praktiken der Pädagogisierung keineswegs als einheitlich und unproblematisch vorzustellen sind und dass deren Reflexionen mit der Frage der Bestimmung des Pädagogischen verkoppelt sind. Dies impliziert zugleich, dass wir in der gegenwärtigen Situation mit der *Aufgabe des Politischen in der Pädagogik* konfrontiert sind: Wenn sich das Pädagogische weitgehend nur noch in einer entpolitisierenden Form moralischer Imperative und normalisierten bzw. entproblematisierten Konzepten wie „Qualität", „Standard" o.ä., d.h. als scheinbar unproblematisches Versprechen der Pädagogik artikuliert, wird zu untersuchen sein, inwieweit in den managerialen und moralisierenden Logiken noch die Unmöglichkeit des eigenen Paternalismus und damit das grundsätzliche Problem sozialer Ordnung – das Problem des Pädagogischen – einen Ort hat. Wie steht es um die Übersteigerung von pädagogischer Machbarkeit, Messbarkeit und Zurechnung? Wie kommt das Pädagogische als Feld umstrittener Signifizierungen zur Geltung, als hegemoniales Feld von Auseinandersetzungen?

Diese Fragen gewinnen an Brisanz, wenn man – anders als etwa Schelsky, der die Pädagogik als ungebrochenes paternalistisches Projekt begreift – den ‚Kern des Pädagogischen' nicht als eine Einheit betrachtet; denn dann stellt sich die Frage, was als Referenz für ein kritisch-pädagogisches Nachdenken über gesellschaftliche bzw. institutionelle Praxis dienen kann. Gegenüber einer scheinbar unproblematischen Pädagogik und ihrem paternalistischen Versprechen ist deren Problematik, das Pädagogische als Problem, stark zu machen – der Verweis auf das Eigene als einen diskursiven Raum, in dem nicht zuletzt das Problem der (Un-)Begründbarkeit des Sozialen und damit das Problem der Macht verhandelt wird.

Zugleich ist – quasi gegenläufig – die Umkehrung einer entgrenzenden Pädagogisierung zu reflektieren: Wir machen die Erfahrung, dass scheinbar ‚pädagogische Figuren' auch in anderen Lebensbereichen auffindbar sind, ohne dass man vorschnell auf die Idee kommen würde, dass es sich hier um ‚pädagogische Exporte' handeln würde. In vielen Lebensbereichen scheint es darum zu gehen, im Namen des anderen dessen Gutes, das für ihn Beste, in seinem Interesse Liegende, das seinen Bedürfnissen und Wünschen Entsprechende zu fordern und soweit wie möglich ins Werk zu setzen. Die Hilfe zur Selbsthilfe in der Entwicklungspolitik, die Betonung des legitimierenden ‚Wir', der Einheit des Volkes in der Politik, die Betonung der Autonomie des Konsumenten in Konsum- und Medienkontexten – solche zugleich Interesse geleiteten wie auch paternalistischen Muster lassen sich von einer pädagogischen Rhetorik nur schwer unterscheiden.

Es scheint jedoch einen Unterschied gegenüber der pädagogischen Ungewissheit, zumindest gegenüber einer offenen Formulierung des Päda-

gogischen zu geben, wie wir sie oben im Zusammenhang des Politischen, des Problems sozialer Ordnung aufgeworfen haben. Was der andere ‚will', scheint bei der Vermarktung eines neuen Produkts weniger rätselhaft. Zumindest steht sie nicht für die Möglichkeit einer systematischen Irritation der Ordnung. Es ist eher eine Frage der Marktforschung, welche die Wünsche und Bedürfnisse der Kunden zu erheben und gleichzeitig zu steuern versucht. Es erscheint als die Frage einer Dienstleistungsgesellschaft, in der sich der Fokus der Betrachtung von der Produktion, der produktiven Tätigkeit auf die Konsumsphäre und einen Erlebnismarkt verschoben hat. Das ist auch eine Frage einer Berufsfeldforschung, die sagt, was am Arbeitsmarkt Bestand hat und wie man sich (über welche Lern- und Subjektivierungsprozesse) darauf einzustellen hat. Die entsprechenden Angebote kann man dann im Namen des anderen machen: Ein solcher Paternalismus hat sogar gegenüber dem pädagogischen den Vorteil, dass er sich auf vermeintlich ‚wahre' Bedürfnisse, Wünsche und Notwendigkeiten seiner Adressaten und Adressatinnen einstellt. Die Problematik der Herrschaft, der Besetzung der Machtposition wird damit aus dem Blickfeld gerückt.

Dagegen hat es ein Pädagoge alten Stils, der mit der Kulturindustrie, der Herrschaftslogik einer globalisierten Wirtschaft oder mit den Vermarktungszwängen einer Ausbeutungsgesellschaft argumentiert, schwer: Immerhin wird sein Paternalismus nun als einer einsehbar, der gegen die geäußerten Wünsche und Perspektiven derjenigen spricht, die sich mit ihren Wünschen, Bedürfnissen und Qualifizierungsversuchen bereits in der kapitalistischen Welt eingerichtet haben. An dieser Stelle – in der Konfrontation mit politischem und ökonomischem Marketing, mit dem Gestus einer moralischen Hilfestellung gegenüber allen, die vermeintlich nicht im eigenen Namen sprechen können – scheint die Problematik des Pädagogischen selbst wieder aufzubrechen. Erneut stellen sich die Frage nach der Möglichkeit einer Ordnung, die immer umstritten bleiben wird, die wohl niemals gerecht sein kann – und die Frage danach, welche Rolle das Pädagogische in diesem Kontext spielt.

Die Frage der ‚Pädagogisierung' erhält damit eine gesteigerte Komplexität: Sie richtet sich nicht nur darauf, was man sich überhaupt unter pädagogischen Figurierungen sozialer Sachverhalte vorstellen kann, wenn das Pädagogische selbst eher als ein Feld hegemonialer Signifizierungen anzugeben ist. Sie richtet sich – gegenläufig – auch auf die vielschichtige Problemstellung, mit Hilfe welcher Strategien und Operationen jene sozialen Diskurse und Praktiken auf Distanz gehalten werden können, die, obwohl sie gemeinhin als das Andere des Pädagogischen von diesem ausgeschlossen werden, Berührungspunkte zu pädagogischen Diskursen und Praktiken aufweisen. Welche Situierungen und Konstellationen auch angeführt werden, so bleibt doch die Schwierigkeit, gesellschaftlich-politische Kontexte aus der (vermeintlichen) Immanenz eines pädagogischen Raums auszusondern.

4. Die Beiträge des Bandes

Die Beiträge dieses Bandes gehen auf Vorträge zurück, die im Rahmen der ersten ‚Wittenberger Gespräche' diskutiert wurden, die vom 3. bis 5. Mai 2012 stattfanden. Sie nähern sich dabei dem mit dem Titel ‚Pädagogisierung' gekennzeichneten Problembereich auf unterschiedliche Weise.

Der Beitrag von *Thomas Höhne* beschäftigt sich mit einer Entpolitisierung des Pädagogisierungsdiskurses. War dieser in den 1950er und 1960er Jahren noch geprägt von konservativen Befürchtungen vor einer Pädagogisierung, die man einerseits mit linksliberalen Emanzipationsbewegungen im Bunde sah und der man andererseits eine Entmündigungstendenz attestierte, so ist für Höhne der Entgrenzungsdiskurs der 1990er Jahre vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Individualisierungs- und Risikodiskurse durch eine Fokussierung auf individuelle Lern- und Selbststeigerungsprozesse gekennzeichnet. Unabhängig vom politischen Spannungsfeld, wie man es mit aufklärender Rationalisierung und Entmündigung angeben kann, dient hier die Pädagogisierungsthese nur einer selbst nicht thematisierten gesellschaftlichen Tendenz zur Individualisierung. Deren machttheoretischer Kontext, in dem sich nicht nur Unterwerfungs- und Autonomisierungstendenzen, sondern auch Ökonomisierung und Pädagogisierung verschränken, bleibt dabei unberücksichtigt.

Edgar Forster rückt das Konzept der Pädagogisierung und dessen mögliche Bedeutung für die Rede von einer disziplinären Identität in den Vordergrund. Dabei geht Forster von der These Reinhart Kosellecks aus, die nicht nur ein Auseinandertreten von Erfahrungsraum und Erwartungshorizont für die zweite Hälfte des 18. Jahrhunderts konstatiert, sondern auch auf das Auftreten von ‚Bewegungsbegriffen' verweist, die durch Abstraktion, demokratische Verbreitung und Ideologieanfälligkeit gekennzeichnet sind. Entsprechend bestimmt Forster Pädagogisierung (wie auch Ökonomisierung) als ‚erfahrungsstiftende Bewegungsbegriffe'. Solche Konzepte verhalten sich gegenüber Veränderungen kritisch und tendieren zu deren Kompensation mit Hilfe von Sehnsüchten nach einer heilen Welt. Am Beispiel einer konservativen Kritik des CDU-Politikers Norbert Blüm, die sich im Namen einer quasi-natürlichen, lebensweltlich-familialen und an paternalistischen Gemeinschaftsidealen kritisch zum Expansionsdrang der Schule und der durch diesen bedingten Zerstörung der Freiheit verhält, zeigt Forster eine Pädagogisierungskritik, die selbst mit dem Anspruch und dem Programm einer ‚wahren' Pädagogisierung auftritt. Vor dem Hintergrund des Ideologiebegriffs Ernesto Laclaus, der unter Ideologie den unerfüllbaren Anspruch auf eine vollständige Repräsentation des Artikulierten begreift, lassen sich dabei beide Pädagogisierungsstrategien – jene der ‚Entgrenzung' der mit der Schule verbundenen Entmündigung und deren konservative Kritik im Namen einer Pädagogisierung der heilen Lebenswelt –

als ideologische Strategien mit totalisierendem, hegemonialem Anspruch verstehen. Forster konstatiert, dass sich in der Rede von ‚Pädagogisierung' Bemühungen um die Signifizierung einer Praxis als ‚pädagogisch' mit totalisierenden ideologischen Ansprüchen derart verschränken, dass die Rede von einem klar umrissenen Gegenstand der Allgemeinen Erziehungswissenschaft schwierig wird.

Der Einsatzpunkt von *Daniel Wrana* besteht in der Frage nach der Hervorbringung pädagogischer Ordnungen. Dabei firmieren Ordnungen nicht als feste sich reproduzierende Strukturen, sondern als etwas, das praktisch immer wieder neu hervorgebracht werden muss. Wenn Ordnungen performativ als solche re-produziert werden müssen, dann entfällt die Vorstellung eines strukturierenden Allgemeinen und es öffnet sich der Blick auf Heterogenitäten und Brüche in dem, was als Ordnung vorgestellt wird. Zugleich ist damit eine Forschungsperspektive angezeigt, in der sich empirische Fragestellungen und kategoriale Problematisierungen kreuzen: Das Pädagogische zeigt sich dann – zumindest in didaktisch figurierten Lernkontexten – als performativer Ordnungsversuch von Wissensfeldern, der unterschiedlich ausfallen kann. So zeigt Wrana an einem empirischen Beispiel aus der praktischen Phase der Lehrerausbildung das Aufeinandertreffen zweier pädagogischer Ordnungsversuche. Ein didaktisches Ordnungsmodell, in dem ein Wissensfeld für den Schüler in eine Ordnung gebracht wird, trifft in der Beratung durch einen betreuenden Lehrer auf ein Ordnungsmodell, das ein selbstbestimmtes Lernen in den Vordergrund rückt: Wrana untersucht dabei die Strategien von Anrufung und Anerkennungsinszenierungen in einem quasi-rituellen Kontext, einer Auseinandersetzung um Wissensordnungen, in der sich über Verkennungsprozesse doch eine Ordnung (vorläufig) durchsetzt. Die pädagogische Ordnung erscheint damit als besonderer Fall der Hervorbringung von sozialen Ordnungen im Allgemeinen.

Jens Oliver Krüger nimmt ebenfalls die Diskussion um die ‚Entgrenzung' des Pädagogischen auf und befragt die Vorstellung der Grenze, die als solche eine klare Unterscheidung von Innen und Außen suggeriert. Er wählt dabei als Bezugspunkt seiner Analyse einen Bereich, der nicht zum Kern des Pädagogischen gerechnet wird: die ausufernde und begrifflich mit unscharfen Rändern arbeitende Diskussion um Compliance bzw. Non-Compliance in der Medizin. Bezeichnet ist damit das Problem einer Kooperation bzw. Nicht-Kooperation des Patienten im Heilungsprozess. Diskutiert werden dabei nicht nur Fragen wie jene, inwieweit sich Patienten an die Anordnungen des Arztes halten, sondern auch Möglichkeiten einer Steuerung von Compliance durch den Arzt, womit der Prozess stärker in seine Verantwortung zu fallen scheint. Krüger zeigt nun, dass sich damit ein komplexes diskursives Feld eröffnet, dessen Problematiken und Lösungsperspektiven, die zwischen Selbststeuerung, Paternalismus und Kooperation schillern, durchaus Analogien zu einem pädagogischen Diskurs aufweisen,

der Fragen wie diejenige eines Technologiedefizits oder der moralischen Legitimität von Steuerungsansprüchen verhandelt. Eine solche Analogisierung lässt die Frage der Grenzziehung offen erscheinen: Man könnte meinen, dass sich das Pädagogische als identitärer Kern auch in anderen Bereichen findet, aber auch, dass dieses Andere, das selbst ja nicht nur ‚pädagogisch' interpretiert werden kann, die Geschlossenheit des pädagogischen Kerns in Frage stellt. Krüger schlägt als Bearbeitungsperspektive der damit aufscheinenden Problematik von Identität und Differenz die Metapher der ‚Übersetzung' vor. Übersetzungen als unvermeidliche Dezentrierung des Originals eröffnen einen Raum von Fragestellungen, der nicht einfach durch den Verweis auf identitäre Logiken stillgestellt werden kann.

Der Einsatzpunkt des Beitrags von *Olaf Sanders* richtet sich kritisch auf einen Pädagogisierungsmodus der Philosophie, der im Namen eines vermeintlich Pädagogischen zu systematischen Fehlrezeptionen führt. Eingebettet ist diese kritische Perspektive in einen Theorierahmen, der mit Deleuze und Guattari scharf zwischen philosophischen und wissenschaftlichen bzw. empirischen Begriffen trennt: Erstere haben die Aufgabe, neue Begriffe (wie etwa ‚Bildung') zu schaffen, die sich den gängigen Repräsentationsmustern entziehen; letztere versuchen, methodisch kontrolliert, Wirklichkeit zu erfassen und zu repräsentieren. An Hans-Christoph Kollers Ansatz einer transformatorischen Bildungstheorie versucht Sanders nun zu zeigen, dass diese den philosophischen Begriff der ‚Bildung' in ein empirisches Konzept transformiert, womit der ‚Unmöglichkeitssinn' von Bildung verlorengehe. Die (theoretischen) Implikationen einer solchen Pädagogisierungsstrategie lassen sich für Sanders an Kollers Lyotard-Rezeption nachzeichnen. Sanders zeigt, wie der ethische Einsatz von Lyotards Hauptwerk „Der Widerstreit" – der sich auf eine Flucht aus der Macht der Signifikanten, auf das Bewahren von Intensitäten vor der expansiven Macht der Repräsentation, auf eine Zurückweisung des Herrschaftsanspruchs der Vernunft richtet – von Koller nur als sprachphilosophische Grundlagentheorie rezipiert wird. Der von Sanders konstatierte Effekt besteht darin, dass das immer erneute und immer wieder neu ansetzende ethische Bezeugen der Ungerechtigkeit sich bei Koller in ein gezähmtes Offenhalten des Widerstreits verdünnt. Sanders plädiert demgegenüber für eine nicht durch die Logik der Repräsentation disziplinierte Entfesselung jener Einbildungskraft, die philosophische Begriffe entstehen lässt.

Ralf Mayer knüpft an Sigmund Freuds Diktum von den unmöglichen Berufen an, zu denen dieser neben dem Analysieren und Regieren auch das Erziehen zählt. Eine markante Grenze des Pädagogisierens bildet dabei jene Selbstveränderung, die – wie Mayer im Anschluss an Alain Ehrenberg betont – zugleich einen prominenten Bezugsrahmen aktueller gesellschaftlicher Forderungsprofile darstellt. Diese Forderungsprofile konzentrieren sich auf die Vorstellung einer subjektiven Autonomie und Selbstverwirklichung, die als Ergebnis der individuellen Arbeit an sich selbst vorgestellt und mit

einem Selbststeigerungsindex versehen werden. Das von Ehrenberg konstatierte Ergebnis besteht darin, dass sich das Leiden unter diesen Subjektivierungsformen von der Neurose (als einer Reaktion auf Disziplinierungsprozesse) hin zur Depression (als Ausdruck unlösbarer innerer Konfliktkonstellationen) verschiebt. Unter Rückgriff auf Jacques Lacan zeigt Mayer nun, dass die identifikatorische Kraft der Analyse Ehrenbergs selbst noch einmal befragt werden kann. Zwar verweist auch Ehrenberg auf die sozio-symbolische Formierung des Begehrens eines ‚personal verstandenen Individuums'. Jedoch lässt sich mit Lacans Instrumentarium einsehen, dass der Ort, von dem her gesprochen und begehrt wird, trotz seiner symbolischen Verortbarkeit letztlich nicht determinierbar ist. Wenn Individuen auch von einem sozio-symbolischen Ort aus sprechen, so wird dies doch immer schon durch eine imaginäre Situierung zu diesem symbolischen Ort gebrochen. Diese konfliktuöse Struktur ist mit den gesellschaftlichen Autonomisierungsforderungen nicht verschwunden. Auch wenn die Forderungsstruktur nicht mehr in der Form eines Disziplin fordernden Gesetzes erscheinen mag, so bleibt doch die – sich jedem pädagogisierenden Zugriff entziehende – Möglichkeit und Notwendigkeit, sich zu den das eigene Selbst strukturierenden Problemen von Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung selbst noch einmal zu verhalten.

Mit der Problematisierung eines essentiell fassbaren Pädagogischen wird, so zeigt *Sascha Neumann* in seinem Beitrag, auch das Pädagogische jener Felder zur Frage, die gemeinhin und unproblematisch als „pädagogische" bezeichnet werden. Dies trifft besonders auf das Feld der Frühpädagogik zu, dem Neumann sich über die Analyse von ethnographischen Protokollen aus einer luxemburgischen Kindertagesstätte nähert. In den Fokus der Aufmerksamkeit rücken die Körper der Kinder, die in der analysierten Szene nicht (wie vielfach diskutiert) als Voraussetzung von pädagogischen Prozessen, sondern vielmehr als *Instrument* von Pädagogisierung zum Vorschein kommen. Es ist gerade der Umgang mit dem Körper der Kinder, über den Veränderungserfolge sichtbar gemacht werden und Wirkungen als mögliche erscheinen: In der vorbereiteten Malumgebung werden vermittels einer Instrumentierung der Kinderkörper die durch die Kinder gemalten Bilder im Horizont von Bildungsfortschritten bzw. Kompetenzerwerb sichtbar. Einen nicht unwesentlichen Anteil hat dabei, wie die Erzieherinnen im beobachteten Fall diffuse Ausdrücke der Kinder stellvertretend so repräsentieren, dass die Kinder als „bildsam" erscheinen. Wie sich im Vergleich mit anderen Beobachtungen vermittelt, hat der Bezug auf den Körper für das frühpädagogische Feld eine allgemeine Relevanz, wenngleich sich nun erst die Aufgabe stellt, das Pädagogische der Frühpädagogik im komplexen Zusammenhang verschiedener Differenzen zu bestimmen. Konstituiert wird damit nach Neumann ein feldspezifischer wie feldübergreifender Raum simultaner Möglichkeiten, von dem die Bestimmung des Pädagogischen abhängen. Die Rede von ‚Möglichkeit' sollte indessen nicht über die praktische Wirkmächtigkeit der Fiktion hinwegtäuschen, die sich auf die Veränderbarkeit der Adressaten richtet und die vorliegend das pädagogische ‚Zusammen-stimmen' im Sozialen ermöglicht.

Literatur

Adorno, Theodor W. (1962): Theorie der Halbbildung. In: Horkheimer/Adorno (1962): 168-192

Andresen, Sabine/Casale, Rita/Gabriel, Thomas/Horlacher, Rebekka/Larcher Klee, Sabina/Oelkers, Jürgen (Hrsg.) (2009): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim: Beltz

Benner, Dietrich (2012): Allgemeine Pädagogik. Weinheim: Beltz/Juventa

Blankertz, Herwig (Hrsg.) (1965): Bildung und Brauchbarkeit. Texte von Joachim Heinrich Campe und Peter Villaume zur Theorie utilitärer Erziehung. Braunschweig: Westermann

Dinkelaker, Jörg (2008): Kommunikation von (Nicht-)Wissen. Eine Fallstudie zum Lernen Erwachsener in hybriden Settings. Wiesbaden: VS

Foucault, Michel (1976): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt/M.: Suhrkamp

Frost, Ursula (Hrsg.) (2006): Unternehmen Bildung. Die Frankfurter Einsprüche und kontroverse Positionen zur aktuellen Bildungsreform. Sonderheft der Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik. Paderborn: Schöningh

Gethmann-Siefert, Annemarie/Pöggeler, Otto (Hrsg.) (1988): Heidegger und die praktische Philosophie. Frankfurt/M.: Suhrkamp

Geyer, Christian (2011): Keine Schule für alle. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 03.08.2011. Quelle: http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/inklusionsdebatte-keine-schule-fuer-alle-11111806.html (Zugriff am 21.02.2013)

Helsper, Werner/Hörster, Reinhard/Kade, Jochen (Hrsg.) (2003): Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess. Weilerswist: Velbrück

Herzog, Roman (1997): Aufbruch ins 21. Jahrhundert. Berliner Rede des Bundespräsidenten im Hotel Adlon in Berlin. Quelle: http://www.bundespraesident.de/SharedDocs/Reden/DE/Roman-Herzog/Reden/1997/04/19970426_Rede.html (Zugriff am 10.02.2013)

Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W. (1962): Sociologica. Reden und Vorträge. Frankfurt/M.: Europ. Verlagsanstalt

Jergus, Kerstin (2012): Politiken der Identität und der Differenz. Rezeptionslinien Judith Butlers im erziehungswissenschaftlichen Terrain. In: Ricken/Balzer (2012): 29-53

Jergus, Kerstin/Thompson, Christiane (2011): Die Politik der ‚Bildung'. Eine theoretische und empirische Analyse. In: Koller/Reichenbach/Ricken (2011): 103-120

Kade, Jochen/Lüders, Christian/Hornstein, Walter (1991): Die Gegenwart des Pädagogischen – Fallstudien zur Allgemeinheit der Wissensgesellschaft. In: Oelkers/Tenorth (1991): 39-65

Kade, Jochen/Seitter, Walter (2007): Umgang mit Wissen. Recherchen zur Empirie des Pädagogischen. Opladen: Budrich

Koller, Hans-Christoph/Reichenbach, Roland/Ricken, Norbert (Hrsg.) (2011): Erkenntnispolitik und die Konstruktion der Erziehungswirklichkeit: Grundlagen – Praktiken – Interessen. Paderborn: Schöningh

Koselleck, Reinhart (1979): Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten. Frankfurt/M.: Suhrkamp

Koselleck, Reinhart (2010): Begriffsgeschichten. Studien zur Semantik und Pragmatik der politischen und sozialen Sprache. Frankfurt/M.: Suhrkamp

Lenzen, Dieter/Luhmann, Niklas (1997): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem: Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt/M.: Suhrkamp

Lévi-Strauss, Claude (1975): Rousseau – Erfinder der Wissenschaften vom Menschen. In: Lévi-Strauss (1975): 35-46

Lévi-Strauss, Claude (1975): Strukturale Anthropologie II. Frankfurt/M.: Suhrkamp

Liesner, Andrea/Wimmer, Michael (2003): Der Umgang mit Ungewissheit. In: Helsper/Hörster/Kade (2003): 23-49

Luhmann, Niklas (1984): Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. Frankfurt/M.: Suhrkamp

Luhmann, Niklas (1997): Erziehung als Formung des Lebenslaufs. In: Lenzen, Dieter/Luhmann (1997): 11-29

Meyer-Drawe, Käte (1988): Aneignung – Ablehnung – Anregung. Pädagogische Orientierungen an Heidegger. In: Gethmann-Siefert/Pöggeler (1988): 231-250

Oelkers, Jürgen/Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.) (1991): Pädagogisches Wissen. Weinheim: Beltz

Peukert, Helmut/Scheuerl, Hans (Hrsg.) (1991): Wilhelm Flitner und die Frage nach einer allgemeinen Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert. Weinheim: Beltz

Radtke, Frank-Olaf (2009): Ökonomisierung. In: Andresen, Sabine/Casale, Rita/Gabriel, Thomas/Horlacher, Rebekka/Larcher Klee, Sabina/Oelkers, Jürgen (Hrsg.) (2009): 621-637

Ricken, Norbert (2010): Artikel „Allgemeine Pädagogik". In: Schmetz/Kaiser/Wachtel/Werner (2010): 15-42

Ricken, Norbert/Balzer, Nicole (Hrsg.) (2012): Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: VS

Ricken, Norbert/ Liesner, Andrea (Hrsg.) (2008): Die Macht der Bildung. Gouvernementalitätstheoretische Perspektiven in der Erziehungswissenschaft. Dokumentation einer Arbeitsgruppe des Kongresses der DGfE 2006. Arbeitsberichte Systematische Bildungsforschung. Reihe: Theorie- und Subjektivationsforschung. Bd. 2. Bremen: Universität Bremen. Quelle: http://www.fb12.uni-bremen.de/fileadmin/Arbeitsgebiete/ricken/Publi-kationen/Bericht-2__DGfE_Macht-SYSBF.pdf (Zugriff am 20.02.2013)

Ruhloff, Jörg (1991): Eine Allgemeine Pädagogik? In: Peukert/Scheuerl (1991): 211-216

Schäfer, Alfred (2004): Bildende Erfahrung und sozialisierte Selbstbehauptung. Zu Adornos „Theorie der Halbbildung". In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 80. Heft 2-3. 312-325

Schäfer, Alfred (Hrsg.) (2007): Kindliche Fremdheit und pädagogische Gerechtigkeit. Paderborn: Schöningh

Schäfer, Alfred (2009): Die Erfindung des Pädagogischen. Paderborn: Schöningh

Schäfer, Alfred (2012): Zur Genealogie der Pädagogik. Die Neu-Erfindung der Pädagogik als ‚praktische Wissenschaft'. Paderborn: Schöningh

Schelsky, Helmut (1961): Anpassung oder Widerstand? Soziologische Bedenken zur Schulreform. Heidelberg: Quelle & Meyer

Schmetz, Ditmar/Kaiser, Astrid/Wachtel, Peter/Werner, Birgit (Hrsg.) (2010): Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik. Bd. 3: Bildung und Erziehung. Stuttgart: Kohlhammer

Thompson, Christiane (2009): Bildung und die Grenzen der Erfahrung. Randgänge der Bildungsphilosophie. Paderborn: Schöningh

Villaume, Peter (1965): Ob und inwiefern bei der Erziehung die Vollkommenheit des Menschen seiner Brauchbarkeit aufzuopfern sei. In: Blankertz, Herwig (Hrsg.) (1965): 71-151

Vogel, Peter (1998): Stichwort: Allgemeine Pädagogik. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1. Heft 2. 157-180

Wittgenstein, Ludwig (2001): Philosophical Investigations. The German Text, with a revised English translation. Oxford: Blackwell

Thomas Höhne

Pädagogisierung als Entgrenzung und Machtstrategie

Einige kritische Überlegungen zum erziehungswissenschaftlichen Pädagogisierungsdiskurs

Einleitung und Problemaufriss

Der Pädagogisierungsdiskurs reicht bis in die 1950er Jahre zurück und wurde unter den Vorzeichen der *Entgrenzung* Anfang der 1990er Jahre als pädagogische Zeitdiagnose wieder aufgegriffen. Dies geschah im Kontext der Modernisierungstheorie, die in den 1980er Jahren ein Szenario grundlegender Transformationen aus institutionellen Entgrenzungen (und Neuformierungen), der Auflösung (klassen)kultureller Bindungen und der Freisetzung der Individuen beschrieb. Die damit einhergehenden gesellschaftlichen, kulturellen und ökonomischen Strukturveränderungen brachte Ulrich Beck seinerzeit auf die prägnante Formel der Risikogesellschaft. Nicht mehr nur technologische Risiken galt es von da an zu beherrschen, sondern ‚Risiko' wurde zum zentralen gesellschaftlichen und politischen Seinsmodus erklärt: Leben, Arbeiten und Lernen standen von nun an unter den Vorzeichen von Unsicherheit und Risiko. Mit der behaupteten Freisetzung des Einzelnen aus gesellschaftlichen normativen Zwängen wurde gleichzeitig die Notwendigkeit einer stärker individuellen Bewältigung besagter Risiken postuliert, deren Mittel eine Reflexivität bzw. eine (pädagogisch zu generierende) Reflexionsfähigkeit darstellt.

Wenn auch der jüngere wie der ältere Pädagogisierungsdiskurs den gemeinsamen Grundgedanken der Expansion pädagogischer Denk- und Handlungsformen in außerpädagogische Bereiche teilen, so nimmt der Diskurs der Pädagogisierung-als-Entgrenzung lediglich in Form der negativen Abgrenzung Bezug auf den älteren Pädagogisierungsdiskurs der 1950er und 1960er Jahre. Ich möchte daher im Folgenden den Ursprung des Pädagogisierungsdiskurses etwas genauer mit dem Ziel rekonstruieren, an dessen politische Dimension zu erinnern, die bekanntermaßen eine konservativ-kulturkritische Ausrichtung hatte. Vor allem Helmut Schelsky geißelte seinerzeit den ‚Pädagogismus' als einen Versuch der neuen Linken, über Pädagogik und Erziehung gesellschaftspolitische Veränderungen anzustoßen.

Durch den Vergleich des älteren Pädagogisierungsdiskurses mit dem jüngeren soll die paradigmatische Verschiebung deutlich gemacht und die Effekte beleuchtet werden, die damit einhergehen. Sie ist doppelter Art: denn der Entgrenzungsdiskurs der 1990er Jahre schafft mit dem modernisierungs- und individualisierungstheoretischen Bezug einen neuen normati-

ven Rahmen für pädagogische Handlungsmöglichkeiten, der andere politische, d.h. liberale Implikationen mit sich bringt, die sich von dem konservativen Zuschnitt des frühen Pädagogisierungsdiskurses unterscheiden, der sich im strukturfunktionalistischen Paradigma bewegte. Wissenschaftlich-paradigmatische und politische Verschiebungen korrelieren also miteinander.

Ein weiteres Signum des erziehungswissenschaftlich einflussreichen Entgrenzungsdiskurses ist, dass er Pädagogisierung unabhängig von (veränderten) gesellschaftlichen Machtformen denkt. Dies ist ein Indiz für den Verlust kritischen Potentials, den der ursprüngliche Pädagogisierungsdiskurs zumindest in der konservativen Variante noch hatte. Mittlerweile hat sich aber auch eine machtkritische Diskurslinie herausgebildet (Ribolits/Zuber 2004), auf die im zweiten Schritt der Argumentation Bezug genommen werden soll, nachdem im ersten Teil die Entwicklung des Pädagogisierungsdiskurses rekonstruiert wird. Im dritten abschließenden Abschnitt soll noch der Zusammenhang von Pädagogisierung und Ökonomisierung dargestellt und in seiner Bedeutung für aktuelle Analysen zur Entgrenzungsproblematik deutlich gemacht werden.

1. Pädagogisierungsdiskurs zwischen Pädagogismus und Entgrenzung

Pädagogisierung bezeichnet auf der einen Seite einen Prozess der Entgrenzung und hegemonialen Neuformierung pädagogischen Wissens. Auf der anderen Seite wird Pädagogisierung als eine Form der pädagogischen Codierung eines Themas oder eines Problems verstanden. Hierdurch wird ein gesellschaftliches Problem als pädagogisches erkennbar, etwa wenn ‚Rassismus' oder ‚Gewalt' als Jugendproblem apostrophiert und damit zu einem Gegenstand pädagogischer Bearbeitung gemacht wird. Darüber hinaus werden zwei weitere Merkmale von Pädagogisierung hervorgehoben. Zum einen wird das Subjekt bzw. das individuelle Bewusstsein zur Bezugsgröße aller pädagogischen Veränderungsbemühungen gemacht (Proske 2001, S. 26) und zum anderen vollziehen sich die damit angesonnenen Veränderungen in den pädagogischen Modi von Lernen, Erziehung oder Bildung.

Diese Definition macht jedoch die politische Dimension des ursprünglichen Pädagogisierungsdiskurses unkenntlich, die aus der Kritik des „schrankenlosen Pädagogismus" erwuchs:

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

Schelsky bezeichnet diese Entwicklung auch als „sozialen Totalitarismus" (ebd.) und kritisiert den ‚totalen/totalitären' Zugriff auf die ganze Person.

Damit wendet er sich gegen eine Expertokratie im Zeichen der Ausweitung pädagogischer Praktiken und eine Entmündigung des Einzelnen durch pädagogische Professionelle – eine Kritik, die angesichts durchpädagogisierter Lern-, Arbeits- und Lebenswelten aktueller denn je zu sein scheint. Mit dieser Pädagogismus-Kritik ist also eine Dialektik wissenschaftlichen Fortschritts beschrieben, die zum ersten Mal in der wachstumsgetriebenen Ökonomie in den 1960er und 1970er Jahren zum Thema gemacht wurde (Meadows u.a. 1972). Im weiteren Sinne geht es hierbei um die Kritik am technokratischen Staat, an einer formierten Gesellschaft und an der Unterwerfung des Einzelnen unter totalitär-anonyme Systemlogiken. In der historischen Rückschau lässt sich also sagen, dass mit dieser These von der pädagogisierenden Entmündigung durch ExpertInnen die legitime Frage nach den Grenzen von Pädagogik auf die wissenschaftliche und politische Agenda gesetzt wurde – analog zur Technokratisierung anderer Bereiche, wie etwa der Medizin (Illich 1975). Der politisch-konservative Kern dieser ‚Pädagogismus'-Kritik richtete sich seinerzeit nicht nur gegen vermeintlich linke (Um-)Erziehungsansprüche, sondern beschwor die Familie als Refugium und Biotop einer natürlichen und unverfälschten Erziehung. Soziologisch nüchterner bezeichnet der Schelsky-Schüler Janpeter Kob, der den Pädagogisierungsbegriff 1959 prägte, damit eine spezifische gesellschaftliche Entwicklung in der Moderne:

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

Neben der Technisierung und der Bürokratisierung stellt die Pädagogisierung also das dritte Hauptelement industrialisierter Gesellschaften dar und wird als eine Rationalisierungsform sui generis der industrialisierten Moderne betrachtet. Zentral dafür ist hierbei die Doppelfunktion von Pädagogisierung. Sie besteht zum einen darin, dass im Zuge funktionaler Ausdifferenzierung höhere Erwartungen an Individuen und an ihre Fähigkeit, Rollen auszufüllen, herangetragen werden, die nur durch systematische Erziehung gewährleistet werden können. Doch über diese strukturfunktionalistisch-differenzierungstheoretische Deutung der relevanten Funktion von Erziehung hinaus soll Pädagogik auch dazu herhalten, genau die „Souveränität und Beweglichkeit" sicher zu stellen, durch welche die Rolle transzendiert werden kann. Erst durch diese reflexive Dimension wird Pädagogisierung nach Kob zu einem entscheidenden Rationalisierungsmittel in der Moderne.

Er betont hierbei, dass die „Rationalität des Erziehungshandelns (...) im Zuge der Pädagogisierung (...) auch die Umwelt der Institutionen ergriffen“ habe (Kob 1963, S. 22), wodurch das expansive Moment deutlich wird, das Pädagogisierung charakterisiert.

In der zweiten Phase des Pädagogisierungsdiskurses der 1990er Jahre wird die gesellschaftliche Verallgemeinerung pädagogischer Diskurse, Wissensformen und Praktiken nun im Kontext der Modernisierungstheorie als Entgrenzung mit individualisierenden Effekten gedeutet. Christian Lüders, Jochen Kade und Walter Hornstein thematisieren die „Pädagogisierung von Gesellschaft und Lebenswelt“ und formulieren die These, noch nie sei „Pädagogik so allgegenwärtig wie heute“ gewesen (Lüders/Kade/Hornstein 1998, S. 209). Konkretisiert wird die „Entgrenzung des Pädagogischen“ folgendermaßen:

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

Im Zuge dieser Expansion käme es zu „neuen Mischungsverhältnissen“, durch die „vor allem kommerzielle Interessen und Momente pädagogischen Denkens und Handelns zahlreiche neue (...) Verbindungen eingehen“ (ebd., S. 211). Diese Beobachtung, durch die ein Zusammenwirken von ökonomischen und pädagogischen Elementen konstatiert wird, wird jedoch nicht systematisch weiterverfolgt wie auch nicht reflektiert wird, in welcher Weise diese Entwicklung mit der Veränderung gesellschaftspolitischer Macht- und Herrschaftsverhältnisse oder sozialer Ungleichheiten einhergehen könnte – eine Frage, der im modernisierungstheoretischen Rahmen durchaus nachgegangen werden könnte (z.B. Beck 1986, S. 113 ff.), auf die sich die Autoren stützen. Über die bloße Feststellung einer Ausbildung neuer Mischungsverhältnisse gelangt die Entgrenzungsthese nicht hinaus, sondern bleibt in ihrem Blick aufs Subjekt befangen, wie die Abgrenzung gegenüber dem älteren Pädagogisierungsbegriff deutlich macht:

> „Gegenüber der zuvor schon erwähnten These von der Pädagogisierung der Lebenswelt durch die pädagogischen Experten betont die Entgrenzungsthese, dass die gesellschaftliche Ausbreitung der Pädagogik keineswegs zwangsläufig zur Entmündigung der Menschen führt“ (Lüders/Kade/Hornstein 1998, S. 213).

Der theoretisch interessante Kern der Entmündigungsthese, nämlich die Rationalisierungsfunktion von Erziehung in der Moderne, ist mit dieser einseitigen Abgrenzung kein Thema mehr. Und damit geht gleichzeitig das rationalisierungstheoretische Argument der Steigerung individueller Fähigkeiten (das „Maß an Souveränität und Beweglichkeit“) verloren, das für den Einzelnen in der modernen ausdifferenzierten Welt notwendig und für das

Ausgreifen der „Rationalität des Erziehungshandelns“ auf außerpädagogische Institutionen verantwortlich sei (Kob 1963, S. 22). Die modernisierungs- und individualisierungstheoretische Neuinterpretation der Pädagogisierungsthese ‚kippt‘ gleichsam die Entmündigungsthese und ersetzt sie durch die Behauptung, dass mit der Entgrenzung auch „die Aneignungskompetenzen der AdressatInnen pädagogischer Angebote“ wachsen würden (Lüders/Kade/Hornstein 1998, S. 213). Damit verschiebt sich der Akzent auf das Subjekt und seine (Aneignungs-)Fähigkeiten. Da aber weder die Veränderungen von Machtverhältnissen noch relevante gesellschaftliche und ökonomische Strukturveränderungen seit den 1980er Jahren in den Blick genommen werden (Veränderung von Arbeitsmärkten, Produktionsformen, neue Subjektvierungsweisen), dient die Pädagogisierungsthese nur als Anlass zu einer weitergehenden individualisierungstheoretischen Deutung und Aufladung des pädagogischen Subjekts. Damit bleibt der Pädagogisierungsdiskurs pädagogisch beschränkt und die soziologische Diagnose wird theoretisch dadurch depotenziert.

In dieser Hinsicht wirkt diese modernisierungstheoretische Verkürzung von Pädagogisierung selbst gewissermaßen pädagogisierend, indem sie global die (pädagogischen) Steigerungsmöglichkeiten der Subjekte unterstellt. Darauf deutet auch die weiterführende These der Autoren: Statt der Differenz „Pädagogik-Gesellschaft“ (wie bei Kob und Schelsky) rücke nun die Differenz „zwischen pädagogischen Erziehungs-, Bildungs- und Lernverhältnissen einerseits sowie zwischen gesellschaftlichen Erziehungs-, Bildungs- und Lernverhältnissen andererseits“ (Lüders/Kade/Hornstein 1998, S. 213) in den Mittelpunkt. Mit dieser Verdoppelung vervielfachen sich auch potentiell die pädagogischen Zugriffs- und Interventionsmöglichkeiten – bzw. werden dadurch legitimiert. Wenn auch die gesellschaftlichen Erziehungs-, Bildungs- und Lernverhältnisse wie Weinseminare, Ausstellungen, Talkshows zwar „pädagogische Wissenselemente“ enthielten, so seien diese selbst „nicht primär pädagogisch strukturiert“ (ebd.). Damit ist eine potentielle Expansion pädagogisch-professioneller Handlungsformen antizipierbar.

Die kritisch entschärfte Variante der Pädagogisierungsthese ist nicht nur machtindifferent, sondern verwechselt zudem Ursache und Wirkung. Denn die zu Recht beobachtete Entgrenzung pädagogischer Wissens- und Handlungsformen stellt sich als Effekt einer umfassenderen Entdifferenzierung dar, wie sie auch in anderen Bereichen wie Politik und Wirtschaft zu beobachten ist. Ohne dies hier eingehender darstellen zu können, handelt es sich dabei um grundlegende Transformationen von Staat(lichkeit), Ökonomie und Arbeitsmarkt sowie im Bildungssystem selbst, die mit Veränderungen von Machtverhältnissen einhergehen und u.a. neue Subjektivierungsweisen hervorgebracht haben.

2. Pädagogisierung als Machtstrategie

Alternativ zu den genannten Deutungen von Pädagogisierung hat etwa Peter Dudek die „Grenzen der Erziehung“ beschrieben und versteht Pädagogisierung als *politisches Ersatzhandeln* bzw. Fortsetzung der Politik mit anderen, respektive pädagogischen Mitteln. Dies führe „in der Regel zur Entlastung anderer gesellschaftlicher Subsysteme“ (Dudek 1999, S. 225): „Die Pädagogisierung gesellschaftlicher Probleme setzt immer dann ein, wenn z.B. sozial- oder bildungspolitisches Handeln sich entweder im richtungspolitischen Streit paralysiert oder sich als unfähig erweist, Lösungsansätze zu entwickeln“ (Dudek 1999, S. 18).

Pädagogisierung stellt sich so als politische Machtstrategie dar, nach der gesellschaftliche Probleme an das pädagogische System adressiert und damit verschoben werden. In dieser Hinsicht wären die oben konstatierten Veränderungen von Erziehungs-, Bildungs- und Lernverhältnissen ein Effekt veränderter Definitionsmacht, die ein Indiz für eine neue Arbeitsteilung zwischen den Funktionssystemen darstellen kann. Diese Verschiebungen sind aber nicht schlicht einer funktionalen Logik unterworfen, sondern gesellschaftlichen Kräfteverhältnissen geschuldet, wie sie übergreifend oder in den jeweiligen Systemen oder Felder herrschen. Diese Form der Arbeitsteilung kann also auf neue Koalitionen von Akteuren hindeuten, die im Zuge gegenseitigen ‚Interessenausgleichs‘ zu einem Konsens etwa hinsichtlich eines gemeinsamen Problemverständnisses kommen. Denn in dem Maße, in dem pädagogische ExpertInnen zu Talkshows im Mediensystem eingeladen werden und auf diese Weise ‚ihre Expertise‘ medial zur Verfügung stellen, gewinnen Medienmacher ihrerseits von dieser neuen pädagogischen Aufmerksamkeit, während PolitikerInnen je nach Haushaltslage und Vorlieben etwa sozialpädagogische Programme finanzieren oder beenden können.

Der theoretische Substanzverlust, den das Pädagogisierungstheorem durch die modernisierungstheoretische Umdeutung als Entgrenzung erfahren hat, kann erst durch eine macht- und hegemonietheoretische Perspektive wieder eingeholt werden. Eine Möglichkeit besteht in der Anknüpfung an die rationalisierungstheoretische Dimension der ursprünglichen Pädagogisierungsthese, wodurch Pädagogisierung in eine gesellschaftspolitische und ökonomische Gesamtentwicklung eingebettet wird. Schließlich hat die erwähnte Entlastungsfunktion von Pädagogisierung deutlich gemacht, dass damit diskursive Neuformierungen und eine veränderte Wahrnehmung von Problemen einhergehen, die auf einen hegemonialen Konsens zwischen unterschiedlichen Feldern und Akteuren schließen lassen. Ich möchte diesen letzten Aspekt nun abschließend noch vertiefen, indem die Affinitäten und Verknüpfungen pädagogisierender mit ökonomisierenden Praktiken und Diskursen skizziert werden sollen – als eine zentrale Neuformierung im Kontext des Neoliberalismus.

3. Verhältnis von Pädagogisierung und Ökonomisierung

Wie schon mit der Entgrenzungsthese beiläufig festgestellt wurde, so lässt sich neben der Expansion pädagogischer Wissens- und Handlungsformen auch eine entsprechende Entwicklung für ökonomische Formen seit den 1990er Jahren beobachten. Analog zur Pädagogisierung wird daher die Ökonomisierung unterschiedlicher gesellschaftlicher Bereiche beobachtet – so etwa der Bildung (Höhne 2012). Diese Formen der Entdifferenzierung sind ein allgemeines Phänomen, die zu neuen pädagogischen, ökonomischen, politischen, alltagskulturellen und medialen Wissens- und Handlungsformen führen. Diese neuen Artikulationen von Diskursen, Wissen und institutionellen Praktiken, von denen Erziehungs-, Bildungs- und Lernprozesse betroffen sind, beinhalten verschiedene System- oder Feldlogiken, die aber nicht nur neue Mischungsverhältnisse darstellen, sondern zu neuen Machtformen führen. Wenn Lernen effizienter werden soll oder Bildungs- und Erziehungsprozesse effektiver gestaltet werden sollen, wie dies etwa Erziehungsberater versprechen, dann hat dies eine pädagogische *und* ökonomische Seite, die auf die *Ökonomisierung des Selbst qua pädagogischer Praktiken und Diskurse* zielt. Ökonomisierung und Pädagogisierung wirken hierbei also unmittelbar zusammen. Dieser Umstand ist mit Blick auf die Frage veränderter Subjektivierungsweisen von zentraler Bedeutung, wie Elke Gruber deutlich macht:

> „Die neoliberale Transformation der Gesellschaft hat die Diskussion nun in neue Bahnen gelenkt. Pädagogisierung meint heute nicht mehr nur die Expansion eines gesellschaftlichen Teilsystems oder die Durchdringung der Gesellschaft mit pädagogischen Konzepten und Semantiken, Pädagogisierung geht tiefer, sie hat das Subjekt erreicht. Analog zur Ökonomisierung hat sie den Menschen in seiner ‚ganzen Natur‘, in seiner inneren und äußeren Verfasstheit erfasst. Synonym dafür steht das Subjekt, das alle seine individuellen Möglichkeiten und Fähigkeiten als Humankapital einbringt“ (Gruber 2004, S. 87).

Gerade auf der Ebene der Neuformierung der Subjekte wirken ökonomisierende und pädagogisierende Praktiken zusammen. Zum einen ist damit eine höhere Vernutzung der Arbeitskraft bzw. Optimierung von Arbeitsvermögens intendiert und zum anderen dient dies der Ausprägung eines neuen ‚Selbst-Ethos‘, bei dem Momente der Aktivierung, Kontrolle und Organisation des Selbst in einer neuen Form rationalisierter Lebensführung kombiniert werden (Masschelein/Simons 2005).

Im gewissen Sinne kann mit dieser machtanalytischen Perspektive an die Rationalisierungsfunktion der ursprünglichen Pädagogisierungsthese angeschlossen werden. Mit Bezug auf Foucault wird aber gleichzeitig über den strukturfunktionalistischen Rahmen der 1960er Jahre hinausgegangen; denn es wird deutlich, dass die neuen Mischungsverhältnisse und Machtformen gerade über subtile Selbstpraktiken und Anrufungsformen auf der Subjektebene wirksam werden. Erst diese machttheoretische Akzentuierung lässt die strategische Dimension von Entgrenzungs- und Entdifferenzie-

rungsphänomenen sowie von Lern- und Bildungsprozessen deutlich werden, die nicht einseitig als Kompetenzzuwachs gedeutet werden können. Programmatische Diskurse oder politische Programme zu lebenslangem Lernen, Konzepte der Kompetenzorientierung oder pädagogische Autonomiepostulate rufen die Individuen als lern- und veränderungswillige Subjekte an, deren Bereitschaftspotential zur Selbst-Transformation auf Dauer gestellt und als entsprechende Haltung kreiert werden soll. In diesem Sinne stellen Pädagogisierung und Ökonomisierung die beiden komplementären Seiten ein- und derselben Dynamik dar, in der pädagogische und ökonomische Elemente untrennbar ineinander übergehen. Es stellt sich dann aber die Frage, ob diese „neuen Mischungsverhältnisse" zur Autonomie oder Selbst-Verwertung der Subjekte beitragen. Pauschal einen Kompetenzzuwachs zu unterstellen, wie dies in der individualisierungstheoretischen Deutung oft gemacht wird, verkennt die Machteffekte, die mit diesen neuen Mischungsverhältnissen einhergehen. Empirische Untersuchungen zum Weiterbildungsverhalten haben demgegenüber deutlich gemacht, dass gerade das pädagogische Beharren auf Autonomie als Leitstern erwachsenenpädagogischer Bildung höchst klassenspezifischen Vorstellungen von Autonomie folgt (Bremer 2004). Insofern ist es unabdingbar, den Pädagogisierungsbegriff mit der Analyse von Machtverhältnissen zu verknüpfen und die Verschiebungen in den Machtformen herauszuarbeiten, die gerade mit Pädagogisierungsformen einhergehen.

Literatur

Bauer, Ulrich/Bittlingmayer, Uwe H./Scherr, Albert (Hrsg.) (2012): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden: VS

Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Frankfurt/Main: Suhrkamp

Bremer, Helmut (2004): Der Mythos vom autonom lernenden Subjekt. In: Engler/Krais (2004): 189-214

Dudek, Peter (1999): Grenzen der Erziehung im 20. Jahrhundert. Allmacht und Ohnmacht der Erziehung im pädagogischen Diskurs. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Engler, Steffani/Krais, Beate (Hrsg.) (2004): Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Weinheim/München: Juventa

Gruber, Elke (2004): Pädagogisierung der Gesellschaft und des Ich durch lebenslanges Lernen. In: Ribolits/Zuber (2004): 87-100

Höhne, Thomas (2012): Ökonomisierung von Bildung. In: Bauer/Bittlingmayer/Scherr (2012): 797-812

Illich, Ivan (1975): Die Nemesis der Medizin. Die Kritik der Medikalisierung des Lebens. München: C.H. Beck

Kob, Janpeter (1963): Erziehung in Elterhaus und Schule: Eine soziologische Studie. Stuttgart: Enke

Krüger, Heinz-Hermann/Helsper, Werner (Hrsg.) (1998): Einführung in die Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen: Budrich

Lüders, Christian/Kade, Jochen/Hornstein, Walter (1998): Entgrenzung des Pädagogischen. In: Krüger/Helsper (1998): 207-216

Masschelein, Jan/Simons, Maarten (2005): Globale Immunität oder Eine kleine Kartographie des Europäischen Bildungsraums. Zürich/Berlin: diaphanes

Meadows, Donella/Meadows, Dennis L./Randers, Joergen (1972): Die Grenzen des Wachstums. Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit. Aus dem Amerikanischen von Hans-Dieter Heck. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt

Proske, Matthias (2001): Pädagogik und Dritte Welt. Eine Fallstudie zur Pädagogisierung sozialer Probleme. Frankfurt/Main: Goethe-Universität

Ribolits, Erich/Zuber, Johannes (Hrsg.) (2004): Pädagogisierung. Die Kunst, Menschen mittels Lernen dümmer zu machen. Schulheft 116. Wien: Studienverlag

Schelsky, Helmut (1961): Anpassung oder Widerstand? Soziologische Bedenken zur Schulreform. Heidelberg: Quelle & Meyer

Edgar Forster

Die Sehnsucht in der Pädagogisierungskritik

Der vorliegende Text ist das Ergebnis einer Verschiebung: Ich habe beabsichtigt, den Zusammenhang von Pädagogisierung und Ökonomisierung aufzuklären und dabei den Schwerpunkt auf Ökonomisierung zu legen. Beide Begriffe sind in der Erziehungswissenschaft zu Leitbegriffen einer kritischen Zeitdiagnose geworden. Wenn man ihre Verwendungsweise, ihren Einsatz und ihre Funktion versteht, dann erschließt sich, so die Annahme, die Logik des erziehungswissenschaftlichen Denkens.

Die erste Verschiebung betrifft die Bedeutung des Begriffs Ökonomisierung, der in diesem Text etwas in den Hintergrund tritt. Das hat unter anderem damit zu tun, dass seine Verwendung in vielen erziehungswissenschaftlichen Analysen so allgemein und unbestimmt ist, dass er ohne viel Mühe durch andere Begriffe ersetzt werden kann, *auch* durch den Begriff Pädagogisierung. Diese Substitution funktioniert in beide Richtungen, obwohl Ökonomisierung und Pädagogisierung auf verschiedene Sachverhalte verweisen. Im Kontext der Gespräche in Wittenberg war es mir wichtiger, die Funktionsweise des Begriffs Pädagogisierung besser zu verstehen, um etwas über solche Koinzidenzen sagen zu können.

Mit dieser Beobachtung hängt eine zweite Verschiebung eng zusammen, die auch durch den der Einladung nach Wittenberg beigefügten *Call for Papers* angestoßen worden ist: Was leistet der Begriff ‚Pädagogisierung' für das Verständnis und die Entwicklung des erziehungswissenschaftlichen Diskurses und in einem engeren Sinn für das Selbstverständnis der Allgemeinen Erziehungswissenschaft? Der *Call* ist eingerahmt durch die Frage nach dem „eigentlichen Kern" der pädagogischen Herangehensweise, nach dem „eigenen Kern" des Pädagogischen. Die Frage nach der Pädagogisierung führt *auch* zur Frage nach der Essenz eines Faches, der disziplinären Identität und Disziplinierung von Forschungslogiken und gesellschaftlichen Praktiken gleichermaßen. In der Folge habe ich nicht so sehr mit Begriffen, sondern am Begriff gearbeitet und nach der epistemologischen Qualität von ‚Pädagogisierung' für den aktuellen erziehungswissenschaftlichen Diskurs gefragt.

Ich beginne meinen Text mit begriffsgeschichtlichen Überlegungen, um verständlich zu machen, in welcher Weise ich über Pädagogisierung sprechen möchte (Kap. 1). Zweitens stelle ich in einem mehrstufigen Interpretationsverfahren einer aktuellen Streitschrift die Dimensionen von Pädagogisierung und von Pädagogisierungskritik dar (Kap. 2). Auf dieser Grundlage versuche ich zwei Fragen zu beantworten: Erstens, welche päda-

gogische Themen werden durch den Begriff „Pädagogisierung“ zueinander in Beziehung gesetzt? Welche diskursive Logik wird durch den Begriff der Pädagogisierung erzeugt? Zweitens: Welche Schlüsse können wir daraus für den aktuellen erziehungswissenschaftlichen Diskurs ziehen? Handelt es sich um Begriffe, die uns in der Konzeption einer kritischen Erziehungswissenschaft weiterbringen? Oder sind wir gezwungen, andere Begriffe zu wählen oder aber neue Begriffe zu erfinden?

1. Begriffsgeschichtliche Überlegungen

Reinhart Koselleck (2010, S. 67 f.) definiert in seinen *Begriffsgeschichten* drei Typen von Begriffen, die sich durch ihren Bezug auf Erfahrungen und Erwartungen unterscheiden:

- *Erfahrungsregistraturbegriff:* Ein Begriff registriert Erfahrungen, nimmt sie auf, so dass sich Erfahrungen akkumulieren und einen reichen Erfahrungsschatz bilden.
- *Erfahrungsstiftungsbegriff*: Insbesondere im 18. Jahrhundert häufen sich neue Begriffe. Sie helfen mit, die alte in eine neue Wirklichkeit zu transformieren. Solche Begriffe beruhen nicht mehr nur auf Erfahrungen, die sie reflektieren, sondern intendieren einen Verfassungswandel in sozialer, politischer und religiöser Absicht.
- *Erwartungsbegriff*: Begriffe dieses Typs lösen sich aus dem Kontext gegenwärtiger Erfahrungen. Sie werden zu utopisch angereicherten, reinen Erwartungsbegriffen.

Allen Begriffen ist eine temporale Struktur eigen. Politisch-soziale Begriffe sind in der Diktion von Koselleck „Bewegungsbegriffe“. Sie geraten in eine zeitliche Spannung, durch die Vergangenheit und Zukunft auf neue Weise einander zugeordnet werden. Erfahrung und Erwartung treten auseinander, denn Erwartungen werden nicht mehr zur Gänze aus bisherigen Erfahrungen abgeleitet. Bewegungsbegriffe dienen in der Praxis des 18. Jahrhunderts dazu, „die sich auflösende Ständegesellschaft unter neuen Zielsetzungen sozial und politisch neu zu formieren“ (ebd., S. 82). Sie werden zu Leitbegriffen ihrer Zeit und können in diesem Sinne handlungsstimulierend genannt werden.

Die Begriffe ‚Pädagogisierung‘ und ‚Ökonomisierung‘ gehören in das Umfeld der Bewegungsbegriffe, denn auch durch sie werden Erfahrungen und Erwartungen des pädagogischen Handelns und der erziehungswissenschaftlichen Diskurse neu ins Verhältnis gesetzt. Während aber Kosellecks Bewegungsbegriffe aktiv zum gesellschaftlichen Wandel beitragen, müsste man ‚Pädagogisierung‘ und ‚Ökonomisierung‘ als negative Bewegungsbegriffe bezeichnen. Ihre handlungsstimulierende Dimension ist kritisch, wenngleich nicht zwingend konservativ. Sie kritisieren nicht obligatorisch

gesellschaftlichen Wandel, aber die Richtung des Wandels und die Art und Weise, wie Veränderung stattfindet. Für beide Begriffe ist die Spannung zwischen Erfahrung (des Wandels, Vergangenheit) und Erwartung (Ziel der Veränderung, Zukunft) charakteristisch und erfüllen Kriterien, die das politische und soziale Vokabular strukturieren:

- *Demokratisierung des Sprachgebrauchs:* Die Begriffe sickern allmählich in die Alltagssprache ein.
- *Zwang zur Abstraktion:* Als Leitbegriffe gewinnen ‚Pädagogisierung‘ und ‚Ökonomisierung‘ einen höheren Grad von Allgemeinheit. Auf diese Weise sprechen beide Begriffe Menschen mit unterschiedlichen Erfahrungen an. Abstraktion hat eine zweite Funktion: Koselleck (2010, S. 85) geht davon aus, dass Erfahrungen, die unseren Alltag bestimmen, zunehmend durch soziale und politische Faktoren bedingt sind, die sich Erfahrungen im Hier und Jetzt entziehen. Eine abstrakte Terminologie könne die zunehmende Blindheit gegenüber sozialen und politischen Faktoren, die Erfahrung konstituieren, überbrücken. Dies rückt die Verwendung der Begriffe Pädagogisierung und Ökonomisierung in ein anderes Licht: Sie sind nicht einfach abstrakt und konturlos, was als erfahrungsferne Schwäche gedeutet wird, sondern sie registrieren den Umstand, dass eigene Erfahrungen einem erfahrungsfremden, aber erfahrungsbildenden Netz an Einflüssen und Faktoren entspringen. Der Begriff Ökonomisierung kann diese Erfahrung übersetzen. Mit ‚Pädagogisierung‘ verhält es sich ähnlich.
- *Anfälligkeit für Ideologien:* Begriffe seien anfällig für Ideologien, wenn sie immer mehr auch Vorgriffe in die Zukunft ausdrücken, die nicht mehr auf bisherigen Erfahrungen beruhen. Vorgriffe reflektieren vor allem den sozio-ökonomischen Status des Trägers von Erwartungen; man müsse von einer Verzerrung von Erfahrung ausgehen: „Die Parteilichkeit und Ideologieträchtigkeit des modernen Vokabulars ist gleichsam a priori konstitutiv für unsere heutige politisch-soziale Sprache“ (ebd., S. 85). Während Koselleck mit dem Begriff der „Anfälligkeit“ einen Mangel zum Ausdruck bringt, der an abstrakten Begriffen haftet, müsste man den ideologischen Gehalt von Bewegungsbegriffen als deren konstitutive Dimension begreifen. Bewegungsbegriffe sind, das ist eine These in diesem Text, notwendig ideologisch. Ich komme darauf zurück.
- Je stärker die Erwartungsdimension von Begriffen in den Vordergrund rückt und sich von Erfahrungsgehalten ablöst, umso spannungsreicher ist die Beziehung zwischen Sache und Sprache. Umgekehrt gilt: Je geringer die Erfahrungsgehalte eines Begriffs sind, desto größer werden die in ihm enthaltenen Erwartungen (vgl. ebd., S. 69). Aus dieser Spannung erwächst ein Veränderungspotential: „Damit generieren diese Begriffe, gleichsam immanent sprachlich, unbeschadet ihres

Realitätsgehaltes, zeitliche Bewegungs- und Veränderungspotentiale“ (ebd., S. 68). Im Zuge von politischen Kämpfen verändern sich Erwartungen, weil Erfahrungsgehalte zunehmen. ‚Pädagogisierung‘ und ‚Ökonomisierung‘ bündeln heute vor allem Kritik des Wandels und negative Utopien.

Ich fasse die wichtigsten Ergebnisse der begriffsgeschichtlichen Grundlagen zusammen:

- ‚Pädagogisierung‘ und ‚Ökonomisierung‘ gehören zum Typus der erfahrungsstiftenden Bewegungsbegriffe, die handlungsstimulierend wirken. Sie lassen sich durch das Auseinanderklaffen von Erfahrung und Erwartung charakterisieren. ‚Pädagogisierung‘ und ‚Ökonomisierung‘ operieren mit negativen Erwartungen, sie beurteilen Veränderungen kritisch. Diese Kritik kann auch als Kehrseite einer Sehnsucht nach einem ‚anderen‘ Leben oder als Sehnsucht nach einer ‚heilen‘ Welt gelesen werden.
- In politischen Kämpfen werden die Begriffe mit Erfahrungsgehalten gefüllt. Das verändert Erwartungen, die ihnen innewohnen. Beide Begriffe haben aus diesen Gründen *auch* eine strategische Bedeutung: Um sie herum organisieren sich Diskurse. Sie repräsentieren nicht nur eine Sache, sondern ihre strategische Bedeutung besteht darin, dass sie für eine kritische Position bzw. für kritische Positionen in der Erziehungswissenschaft stehen. Die Begriffe Pädagogisierung und Ökonomisierung repräsentieren somit *auch* hegemoniale Kämpfe in den Erziehungswissenschaften.
- Beide Begriffe verbreiten sich im alltäglichen Sprachgebrauch, sie sind abstrakt und ideologisch und lassen sich auch als *social imaginaries* bezeichnen. Sie beanspruchen, einen aktuellen gesellschaftlichen Transformationsprozess umfassend zu erklären. Ihr Anspruch ist, Gesellschaft als Totalität zu begreifen und nicht nur einen Aspekt des Pädagogischen herauszuheben. Gerade wegen der Möglichkeit ihres abstrakten Gebrauchs wird ihnen eine zeitdiagnostische Funktion eingeräumt. Sie gelten als Schlüsselbegriffe, weil sie aus vereinzelten Elementen lesbare Konfigurationen bilden.

2. Pädagogisierung – Analyse einer Streitschrift

In der ZEIT vom 15. März 2012 hat der CDU-Politiker und frühere Bundesminister für Arbeit und Sozialordnung Norbert Blüm eine „Streitschrift“ publiziert: *Freiheit! Über Enteignung der Kindheit und die Verstaatlichung der Familie* (Blüm 2012).

Im Titel ist das in ‚schöner‘ Schreibschrift geschriebene Wort Schule durchgestrichen und an seine Stelle das Wort Freiheit handschriftlich in Blockbuchstaben gesetzt. Sie lassen die Ordentlichkeit der Schulschrift vermissen; ‚Freiheit‘ hält sich nicht an die präzisen Vorgaben der Schreibschrift. Die Online-Version wurde am 19. März 2012 ins Netz gestellt und verzeichnete innerhalb eines Monats mehr als 200 teils kritische, teils zustimmende, auch euphorische Kommentare.

FREIHEIT!
~~Schule~~
Über die Enteignung der Kindheit und die Verstaatlichung der Familie. Eine Streitschrift von NORBERT BLÜM
Die Wissensgesellschaft gilt als der Inbegriff des Fortschritts. In der Wissensgesellschaft findet der Homo sapiens scheinbar sein Paradies.
kesselüberwacher hat möglicherweise in seinem Studium niemals etwas von den komplizierten Druckverhältnissen in komplizierten Dampfkesseln gehört, dafür aber ein Diplom erhalten. Das Diplom reicht. Es ist das berufliche Passepartout. Gott sei Dank hat
die früher außer einen und unter net der Raum z diesem Zwisch stand gegen tot

Abb. 1: DIE ZEIT vom 15. März 2012

Blüms Text ist eine politische Streitschrift. Ihr Gegenstand: Radikale Schulkritik. Sie dehnt sich auf den Alltag aus und gerät zu einer allumfassenden Kritik an der Pädagogisierung des Lebens. Ich fasse die zentralen Themen des Textes zusammen und schließe eine mehrstufige Interpretation an.

- *Titel und Untertitel*: Der Titel enthält folgende Themen und Beziehungen: Erstens, das Thema Schule und Freiheit. An die Stelle des Begriffs „Schule“ wird in emphatischer Absicht (markiert durch das Ausrufezeichen) „Freiheit!“ gesetzt. Diese Darstellung erzeugt einen Gegensatz: nicht Schule, sondern Freiheit. Schule lässt sich in dieser Oppositionsbildung mit Unfreiheit gleichsetzen. Zweitens: Der Untertitel präzisiert und erweitert die Bedeutung dieser Gegenüberstellung: „Enteignung der Kindheit“ und „Verstaatlichung der Familie“. Die Begriffe „Enteignung“ und „Verstaatlichung“: Blüm spielt mit politischen Assoziationen. Schule rückt in die Nähe des Staatssozialismus. Der Staat greift in private Verhältnisse ein, er greift auf Kindheit und Familie zu. Kindheit, Familie und das Gespenst des Staates; ein feindliches Verhältnis, eine Enteignungsgeschichte; ferner: ein Prozess der Entfremdung, der Unfreiheit, der Entmündigung, des Zwangs. Den Hebel dafür bildet die Schule. Die Form, in der sich die Pädagogisierung nach der Überzeugung des Autors artikuliert: als eine Inszenierung des Religiösen. Pädagogik als Ersatztheologie.

- *Schule*: Blüms Diagnose: Wir leben in einer Wissensgesellschaft, Wissen ist zentral und wird in der Schule gelehrt. Blüm skizziert Schule als religiöse Institution: Schule = Kirche, Lehrer = Priester, Unterricht = Liturgie, Curriculum = Ritus. Es gebe „Kardinäle der Wissensgesellschaft“ und ein schulisches „Unfehlbarkeitsdogma“: Schule irre nicht und das zeige sich nicht zuletzt daran, dass sie Zeugnisse vergebe und über Erfolg bzw. Misserfolg entscheide. Darin bestehe die Anmaßung der Schule. Der Kern der Unfehlbarkeit sei aber etwas anderes: Schule gewinne ihre Macht daraus, dass sie vorgebe, alles zu sein. Die Unfehlbarkeit sei ein Schein, denn erstens werde die Kraft des Wissens, Probleme zu lösen, überschätzt. Die grossen Bedrohungen der Welt seien nicht eine Folge von Wissensdefiziten, sondern auf einen Mangel an Moral und gutem Willen zurückzuführen. Wissen werde als oppositionelles Element von Moral und gutem Willen konstruiert. Zweitens werde das Wesentliche nicht in der Schule gelernt: „Das meiste, was ich gelernt habe, habe ich nicht in der Schule gelernt“ (Blüm 2012).
- *Der pädagogisch-industrielle Komplex*: Schule entwickle einen Expansionsdrang. Sie weite erstens den Lehrplan aus und sei nicht mehr länger nur für traditionelle Fächer zuständig, sondern biete ihren Schülerinnen und Schülern zudem „allerlei prophylaktische Lebenshilfen“. Zweitens dehne Schule ihren Aktionsradius aus: Schule sei Ganztagsschule und organisiere auch Ferienbetreuung. Schule werde damit zum „siegreichen Konkurrenten der Familie“ und enteigne Kindheit. Die Macht des Komplexes bestehe darin, dass Schule über Zeugnisse und Zertifikate Berechtigungen für weiterführende Schulen vergibt und damit über Berufskarrieren mitentscheide. Was sind die Folgen? Erstens nehmen Erfahrungen in der Familie, in Vereinen und unter Freunden zugunsten schulischer Erfahrungen ab, „gesellschaftliche Eigenwilligkeiten“ werden „eliminiert“, „selbstgesuchte Liebhabereien und eigene Beschäftigungen finden keine Zeit mehr und keinen Raum“, Freizeit jenseits der Schule verschwinde: „Von der Kindheit als dem Raum und der Zeit der abenteuerlichen Erkundung der Welt und ihrer Geheimnisse zusammen mit Spielkameraden und Cliquen und Verschworenen, dazu noch auf eigene Gefahr, bleibt wenig übrig [...]“. Zweitens verwandle sich das Verhalten von Kindern zusehends von einem alltäglichen Problem zu einem „Objekt der Experten-Therapie“.
- *Schule – Staat*: Schule könne als ideologischer Staatsapparat interpretiert werden, denn nach Blüm zerstöre sie den „Raum zwischen Individuum und Staat“. Der „staatliche Imperialismus“ zeige sich auf besonders drastische Weise am Unterhaltsrecht im Scheidungsfall, das de facto das Recht der Eltern auf Erziehung beschneide, weil der Bundesgerichtshof festgestellt hat, dass geschiedene Partnerinnen und Partner, die das Sorgerecht innehaben, nach dem dritten Lebensjahr des Kindes wieder erwerbstätig sein können. Blüm ortet einen Zerfall von Ehe und Familie als „Lebensprojekte“. Gesetzgebung und Rechtsprechung treiben den staatlichen Imperialismus voran.
- *Ökonomie*: Der staatliche Imperialismus werde durch einen ökonomischen Imperialismus ergänzt, und zwar generell durch die „Unterordnung der Familien unter die Wirtschaft“ und die Einbeziehung aller in die Erwerbsarbeit. Verrechtlichung flankiere die Verwirtschaftung der Gesellschaft und davon sei auch die Schule betroffen. Sie befinde sich im Wettbewerb mit anderen Schulen um die besten Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer. Ansprüche von Eltern wachsen; sie klagen ihre Ansprüche notfalls auch ein. So werde Schule zum „erweiterten Kampffeld von Rechtsauseinandersetzungen“.
- *Gegenwelt*: Schule und Pädagogik stehen für Unfreiheit, Entfremdung, Enteignung, Verstaatlichung, Ökonomisierung. Ihre Gegenwelt sei die „Praxis“, „Lebenspraxis“. Dort finde ein anderes Lernen statt; in der Blümschen Diktion: „Lernerlebnis“, „Lernen im Ernstfall des Lebens“, „Erfahrung, dass es klappte“, „produzieren“, „erfahrungsreiches Leben“, „erlebnisreicher Fundus von erfahrungsgesättigten Grundeinstellungen“, „Wissbegier“ als Einstellung. Gelernt werde von „Mama und Papa, Oma, Opa, Tanten, Onkel, vor allem aber von Freunden, Spielkameraden und -kumpanen, Nachbarn, Cliquen.“ Gelernt werde durch Nachahmung. Der Bildungsbegriff der Gegenwelt: „Vielleicht ist Bildung das, was übrig bleibt, wenn man vergessen hat, was man gelernt hat. Also das Kondensat von Fakten, das diese überlebt.“

2.1 Analyse 1: Pädagogisierung als Expansion, Transformation und Verknappung

Im ersten Schritt der Analyse begründe ich zunächst die Form der Pädagogisierungskritik, die in der Streitschrift artikuliert wird und bleibe dafür möglichst nahe am Text. (Demzufolge geht es hier nicht um eine Beurteilung der Richtigkeit oder Angemessenheit der Aussagen von Blüm, sondern um die Darstellung, wie der Autor Pädagogisierung und Pädagogisierungskritik in seinem Artikel konstruiert.) Pädagogisierung wird im Text als dreifacher Prozess begriffen: Expansion, Transformation und Übersetzung, Verknappung.

- *Expansion:* Pädagogisierung heißt Expansion der Schule. Expansion bezieht sich auf folgende Bereiche und Dimensionen des Lebens:
  - *Zeitliche Ausdehnung*: Schule umfasst den ganzen Tag, sie dehnt sich auf das ganze Jahr aus und organisiert auch unterrichtsfreie Zeiten. Sie erfasst schließlich das ganze Leben eines

Menschen. Pädagogisierung bedeutet hier schlicht den Prozess der zunehmenden Verschulung des gesamten Lebens.

- *Inhaltliche Ausdehnung*: Über traditionelle Fächer hinaus werden Kompetenzen und Wissen für das künftige Leben vermittelt. Pädagogisierung bedeutet hier den Prozess der Zunahme von schulisch vermitteltem Wissen auch über Bereiche, die ursprünglich nicht als schulische Bereiche galten (zum Beispiel Verkehrserziehung).

· *Transformation und Verknappung*: Komplementär zur Expansion der Schule verhält sich ein anderer Prozess: Transformation des Wissens, der Erfahrungen, der Praxis, des Alltags. Der Begriff Wissen hat eine zentrale Bedeutung in den ersten Passagen des Artikels, wenn es darum geht, die zentrale These der Streitschrift zu artikulieren. Die ersten Sätze lauten: „Die Wissensgesellschaft gilt als der Inbegriff des Fortschritts. In der Wissensgesellschaft findet der Homo sapiens scheinbar sein Paradies. Wissen wird in der Schule gelehrt." Des Weiteren ist die Rede von „Kardinälen der Wissensgesellschaft", die „Kraft des Wissens, Probleme zu lösen", werde überschätzt und etwas weiter fragt der Autor, warum eigentlich alle Kinder gescheit sein müssen: „Auch wissensschwache Schüler können zu klugen Erwachsenen reifen". Wissensvermittlung ist die zentrale Aufgabe der Schule. Ihre gesellschaftliche Legitimationsfunktion beziehe sie aus der Vermittlung von Qualifikationen und aus der Vergabe von Abschlüssen und Zugangsberechtigungen. Wissen wird nicht mehr durch Transformation verknappt, sondern der Wissensbegriff wird durch die Zuschneidung auf technologisches Wissen verengt.

Pädagogisierung ist ein Übersetzungsprozess. Alltagserfahrungen und Alltagswissen werden in schulisches Wissen und schulisch kompatible Erfahrungen übersetzt. Übersetzung bedeutet diskursive Reformulierung von Wissen und Erfahrungen: Welches Wissen gilt als Wissen? In welcher Form wird es vermittelt? Diese Neuformierung geht einher mit Verschiebungen, mit Verlusten, mit dem Entstehen von neuem Wissen. Sie verändert das Verhältnis von Erfahrung und Wissen sowie den Kontexten, in denen Erfahrungen gemacht wurden und Wissen entstanden ist. In Blüms Welt ist Pädagogisierung Verknappung von Wissen und Erfahrung. Gegenüber der Lebenspraxis ist die schulische Welt erfahrungsarm und beschränkt in dem, was als wissenswert gilt. Die Analyse von Pädagogisierung würde hier darin bestehen, die Gesetze und Techniken der Transformation von Wissen und Erfahrung zu studieren.

Aus dieser Kritik resultiert die Forderung nach einem anderen Wissen und nach dem Anderen des Wissens. Dem Begriff des Wissens werden andere Qualitäten des Lernens und der „Wissbegier" gegenübergestellt: Klugheit, Moral, guter Wille, Lernerlebnis, Bildung als Einstellung, wenn man

das Wissen vergessen hat. Gegen die Pädagogisierung der Schule wird die ‚wahre' Pädagogik des Lebens gesetzt.

2.2 Zwischenresümee

Pädagogisierung ist nach einer ersten, textnahen Analyse des Materials (als solcher wird der Text von Blüm behandelt) Ausdehnung und Transformation des in der Schule gelehrten Wissens. Sie bedeutet Verknappung von Zeit und Raum, die nicht von der Schule beeinflusst werden. Dieser Prozess wird als Zerstörung von Individualität, von Beziehungen, von Räumen (zwischen Individuum und Gesellschaft), von Gesellschaft gedeutet.

Bemerkung zur Geschichtsphilosophie: Blüms Text handelt von einer Verlustgeschichte: Pädagogisierung ist der Verlust von Freiheit, das heißt der Verlust einer erfahrungsreichen Lebenspraxis. Aber Pädagogisierung ist nach dieser Auffassung nicht nur eine biographische Erfahrung, sondern auch der Begriff für einen negativ konnotierten historischen Prozess. Der Begriff „Imperialismus" aus dem Text drückt dies aus. Wenn man den lateinischen Begriff *imperare,* herrschen, in den Vordergrund rückt, dann bedeutet Imperialismus bei Blüm zunächst, dass der Staat sich in Sphären einmischt, die dem Staat entzogen bleiben sollen. Pädagogisierung wäre nichts anderes als der Versuch, den ‚eigentlichen' Kern des Pädagogischen zu überschreiten und den Einfluss von Schule bzw. des Pädagogischen (pädagogische Interventionen, pädagogische Denkungsart, pädagogisches Handeln) auf gesellschaftliche Bereiche auszudehnen, die bisher dem Pädagogischen entzogen waren. Pädagogisierung wäre ein Modus der Kontrolle und Machtausübung jenseits des ‚angestammten' Bereichs von Schule: Kontrolle des Verhaltens, Kontrolle von Institutionen, Kontrolle der Denkungsart, Kontrolle der Produktion des Wissens.

Pädagogisierung der Denkungsart: Ein Beispiel für eine Pädagogisierung der Denkungsart, die eine bestimmte Form der Kontrolle darstellt, betrifft die Konstruktion der pädagogischen Kategorie ‚Zukunft'. Als „pädagogische Kategorie" ist ‚Zukunft' für Mollenhauer (1980) ein theoretischer Begriff oder eine Erkenntniskategorie, die pädagogisches Handeln organisiert und theoretisches Wissen über Erziehung produziert. Zukunft ist keine bloß formale Kategorie, die auf ein ‚Noch-Nicht' verweist, sondern eine Konstruktion (auch der Erziehungs- und Bildungstheorien), durch die unsere gegenwärtigen Erfahrungen, Hoffnungen, Vorstellungen und Sehnsüchte organisiert und artikuliert werden. Deswegen ist für Mollenhauer (1980, S. 100) Zukunft „die integrale pädagogische Kategorie [...], von der alles abhängt". Mollenhauer hat diese These 1980 gegen eine Reihe von beobachtbaren theoretischen Entwicklungen formuliert, die damals unter dem Stichwort „Alltagswende" diskutiert wurden.

„Ich denke", so Mollenhauer (ebd.), „wir sind gegenwärtig dabei, einige Hoffnungen im Hinblick auf die praktische Perspektive erziehungswissenschaftlicher Tätigkeit der vergangenen Jahre wenigstens vorerst wieder

zurückzustellen. Dazu gehört z.B. die auffällige Zurücknahme ideologiekritischer Positionen und Analysen angesichts der Tatsache, dass es offenbar möglich ist, mit ihrer Hilfe auf unvernünftiges pädagogisches Handeln hinzuweisen, nicht aber vernünftiges pädagogisches Handeln zu begründen".

Mollenhauer (ebd., S. 102) fordert, „dass […] Zukunft als offene gedacht werden müsse". Demgegenüber sind wir in der Erziehungswissenschaft heute mit Zukunftskonstruktionen konfrontiert, die mit dem Instrument der Prognose und der Logik von Sachgesetzlichkeit operieren und Mollenhauers Forderung umkehren: Sie schränken die Idee der offenen Zukunft ein und nehmen gerade nicht mehr Bezug auf die Bildungsgeschichte konkreter Individuen. Beide Formen, die Zukunft zu denken, implizieren eine je spezifische Gestalt der Pädagogisierung. Immer verbinden sich damit Formen der Disziplinierung, Kontrolle, Überwachung, Führung, aber auch der Aufforderung zum Engagement, zur Aktivität, zur Verantwortungsübernahme. Schließlich: Pädagogisierung ist immer Teil einer bestimmten Organisation der Gesellschaft, sie lässt sich nicht ohne ein Verständnis des Verhältnisses von Ökonomie, Staat und Gesellschaft begreifen. Was wir unter Pädagogisierung verstehen, hängt selbst von diesem Verhältnis ab, kurz: davon, wie eine Gesellschaft ihre Reproduktion organisiert.

2.3 Analyse 2: Spaltungen und die Ideologie der Fülle

Bis hierher bin ich der Logik des Textes gefolgt und ihm in dem Sinne treu geblieben, dass ich dessen Argumente und Illustrationen geordnet, aber die Intention des Textes nicht überschritten habe. Die folgende Lesart ist hingegen eine Kritik, die an der Textlogik ansetzt:

Spaltung: Blüms Text lebt von der Spaltung der Welt in eine schulische der Unfreiheit und eine der Freiheit, unabhängig davon, ob Kinder Schule und außerschulisches Leben tatsächlich auf diese Weise erfahren. Der Angriff auf die Schule und den Staat, auf das Recht und die Ökonomie wird im Namen einer noch nicht durch die Schule verzerrten Wirklichkeit geführt. Kritik der Pädagogisierung besteht darin, auf die ideologische Verzerrung der Gesellschaft hinzuweisen. Aber es handelt sich nicht um ein ideologiekritisches Verfahren, denn die Kritik an Entfremdung und Enteignung des Lebens verfährt nicht reflexiv, indem die Voraussetzungen der Kritik in die Analyse einbezogen werden, sondern an die Stelle der reflexiven Methode von Kritik tritt die Autorität des Autors. Dessen Biografie bürgt für die Wahrheit der Kritik und die Vernunft einer anderen Lebenspraxis. Daraus entsteht eine Paradoxie, die der Streitschrift unausgesprochen zugrunde liegt und typisch für Pädagogisierungsdiskurse ist: An die Stelle einer als fragwürdig erachteten Pädagogisierung durch Schule und Experten, durch Ökonomie und Verrechtlichung tritt, auch in der Form des Autor-Ichs, Pädagogisierung als Paternalismus, der seinen Ausdruck in der Beziehung zwischen Meister und Lehrling, Erzieher und Zögling, Vater und

Kind findet. Blüms Welt ist rückwärtsgewandter Utopismus (*scheinbar* gleichermaßen gegen einen Wirtschaftsliberalismus und einen Staatssozialismus). Freiheit hat ihre Grundlage in der Kleinfamilie als Kern einer auf Gemeinschaft basierenden Idee des Staates und einer Ökonomie nach der Idee des Ordoliberalismus, der in den 1950er Jahren eine kleinstädtische Struktur für Deutschland im Sinn hatte. Die Konfession stiftete bei den Katholiken trotz aller inneren Fraktionierung bis in die Frühgeschichte der Bundesrepublik hinein den Zusammenhang eines sozialen Milieus, und zwar quer über alle sozialen Schichten. In den Wertvorstellungen und Lebensweisen bleiben die Anhänger des Katholizismus auf Distanz gegenüber staatlichen Bildungseinrichtungen, sie bekämpfen liberale Wertvorstellungen (vgl. Tenorth 1988, S. 191).

Die andere Welt und die Ideologie der Fülle: Pädagogisierungskritik zielt auf einen zweiten Punkt: Wissenskritik verbindet sich nicht mit Forderungen nach einer Schulreform, sondern sie stellt eine wichtige gesellschaftliche Funktion der Schule in Frage, denn Wissen ist nach der Auffassung von Nico Stehr (2000) ein zentrales Integrationsprinzip moderner Gesellschaften. Es bilde eine grundlegende Fähigkeit zum sozialen Handeln. Die hegemoniale Kraft der Schule besteht darin, dass sie dieses Integrationsprinzip auch dann repräsentiert, wenn ihr eigener Anspruch auf Chancengleichheit de facto in das Gegenteil verkehrt wird. Wenn Blüm Schule verknappt und eine Gegenwelt zum Wissen entwirft, die *auch* erstrebenswert sei, propagiert er die Rückkehr zu einer ständischen Gesellschaft. Die Spaltung der Welt hat unterschiedliche Facetten und Fürsprecher. Heinz Bude (2011, S. 82 ff.) repräsentiert eine solche Auffassung in seinem Buch *Bildungspanik.* Er bemüht darin die Äsopsche Fabel von den Löwen und Füchsen, um die Unterscheidung von Wissenspositionen darzustellen. Die Löwen definieren die geltenden Werte, unterstellen sich den herrschenden Idealen und achten auf die Bräuche. Die Füchse dagegen setzen viel ein, weil sie wenig haben. Sie brechen mit Gewohnheiten, von denen sie nicht profitieren. „Für den geborenen Fuchs hat die Schule nichts zu bieten. Im besten Fall begreift er sie als Pflicht, der man Genüge tun muss, bis das richtige Leben beginnt" (ebd., S. 87). Dies entspricht der Logik des Blümschen Textes: Man müsse die Schule begrenzen, um möglichst viel vom Leben zu haben. Füchse zeichnen sich nach Bude durch körperliches Wissen aus: „Der Körper bringt dagegen ein archaisches Recht zur Geltung, das unter zivilisatorischen Hinsichten von der Schule nicht hingenommen werden kann" (ebd., S. 86). Dieses Wissen zeige sich in Schlauheit.

> „Das Ergreifen von Gelegenheiten ist wichtiger als das Durchdenken von Plänen und das Verfolgen von Strategien. Deshalb gehe so viel von dem Wissen, das die Schule anzubieten hat, an ihnen vorbei. Es fehlt das Gefühl für den entscheidenden Augenblick, wo ein falscher Blick oder kurzes Schubsen einen Kampf ohne Rücksicht auf Verluste in Gang setzen kann; es fehlen die Operationen der Abstandnahme, die einem sagen, wann man zu weit weg oder zu nah dran ist; es fehlt die Bereitschaft, sich etwas Großes vorzustellen. Das alles hat mit der ganz und gar nervlichen Fähigkeit zu tun, Witterung aufzunehmen,

> die Angst des Gegenübers zu riechen und die ganze Kraft auf einen Punkt zu konzentrieren. Darin ist der hungrige Fuchs den satten Löwen überlegen“ (ebd., S. 86 f.).

Schlauheit, Gerissenheit, Ausdauer werden als Qualitäten des körperlichen Wissens dargestellt.

Ich möchte an diesem Beispiel zwei Merkmale hervorheben: Erstens stellt Bude am Beispiel dieser Fabel die Möglichkeit für ein widerständiges Verhalten dar, das in der Lage sei, zwar nicht das System zu ändern, aber die hegemoniale Aufstiegslogik außer Kraft zu setzen oder ihr zu entgehen. Zweitens gibt es für Bude zwei gesellschaftliche Systeme, die sich in einem Verhältnis des Konflikts gegenüberstehen: das System Schule auf der einen Seite, der Dschungel des Marktes, des Geldes, der Ökonomie auf der anderen Seite.

Zum ersten Punkt – Widerstandslogik: Mitte der 1970er Jahre führte Paul Willis in Großbritannien eine Untersuchung mit Jungen aus der Arbeiterklasse über ihren Übergang von der Schule zur Erwerbsarbeit durch. Willis schreibt eine „Ethnographie der Gegenschulkultur der weißen männlichen Arbeiterjugend“ (Willis 1982, S. 13). Die sogenannten *Lads* entwickelten eine oppositionelle Kultur in der Schule. Mit ihrem Widerstand brachten sie sich selbst in die Lage, die Schule ohne Abschluss zu verlassen und mussten wie ihre Eltern unqualifizierte, schlecht bezahlte Jobs annehmen. Ihr Widerstand führte letztlich zur Anpassung und zur Reproduktion ihrer Klassenlage. Anthony Giddens (1988, S. 343 ff.) zeigt in einer Analyse der Untersuchung von Willis, dass ein hohes Maß an reflexiver Steuerung des Handelns, das sich auch in Widerstand gegen die Institution Schule ausdrückt, letztlich in Widerspruch zu den Handlungsfolgen gerät. Die Widerstandskultur führt schlussendlich zum Leben als ungelernte Arbeiter. Ihre sprachlich differenzierte Durchdringung der Institution Schule bringt die Zementierung ihrer Lebensbedingungen mit sich. Im Handeln werden Strukturen nicht als einfache Widerspiegelung, sondern in einem komplexen Handlungsverlauf reproduziert. Nichts deutet darauf hin, dass sich bei männlichen Jugendlichen mit Migrationshintergrund andere Welten eröffnen, wenn sie der Logik der Füchse folgen. Aber man kann freilich einwenden, dass Erfahrungen des Widerstands nicht einfach wirkungslos verhallen, sondern in Biographien Spuren hinterlassen, die auch im weiteren Leben bedeutsam werden können. An diese Logik knüpft freilich der Blümsche Text nicht an, denn frühe Erfahrungen jenseits der Schule bilden dort die Grundlage für die Integration in die Gesellschaft.

Zum zweiten Punkt – Spaltung der Welt: Spaltung ist die Kehrseite der Vorstellung von Fülle, die in dieser Form der Pädagogisierungskritik wirksam ist und ein wirkmächtiges *social imaginary* bildet. Ich skizziere in aller Kürze die Logik der Ideologie der Fülle. Pädagogisierung und ihre Kritik funktionieren als Verkettung von Elementen, die unabhängig voneinander funktionieren, aber zusammen eine sinnstiftende Totalität bilden. In Blüms

Welt ist alles mit allem verknüpft, und es hat den Anschein, dass gerade dies der besondere Charakter von Pädagogisierung und Pädagogisierungskritik ausmacht: Wissen – Wissensgesellschaft – Moral – guter Willen – Vorbild – erfahrungsreiches Leben – Kindheit als Abenteuer – Familie – Verstaatlichung – Ökonomie – Familien- und Scheidungsrecht – Ehe als Projekt – pädagogische Experten – Kindheit als Normalisierung – Zwang zur Erwerbsarbeit – Schulorganisation – Unterricht – Kapitalismus – Kommunismus – ökonomisches Wachstum. Verkettung besteht nicht einfach darin, Semantiken von einem gesellschaftlichen Teilsystem auf ein anderes zu übertragen. Angemessener lässt sich Verkettung als ein aktiver Prozess der Artikulation beschreiben. Stuart Hall (1996, S. 141) benutzt den Begriff der Artikulation auf doppelte Weise:

> „[...] ‚articulate‘ means to utter, to speak forth, to be articulate. It carries that sense of language-ing, of expressing, etc. But we also speak of an ‚articulated‘ lorry (truck): a lorry where the front (cab) and back (trailer) can, but need not necessarily, be connected to one another. The two parts are connected to each other, but through a specific linkage, that can be broken. An articulation is thus the form of the connection that can make a unity of two different elements, under certain conditions”.

Der Charakter der Artikulation lässt sich folgendermaßen beschreiben: „[...] we need to think the contingent, the non-necessary, connection between different practices – between ideology, and social forces, and between different elements within ideology, and between different social groups composing a social movement, etc.” (ebd.). Die Artikulationstheorie von Hall untersucht erstens die Praxis der Artikulation, zweitens fragt sie nach den Kontexten, unter denen Artikulationen stattfinden, und drittens stellt sich die Frage nach dem politischen Subjekt, das in der Artikulation auftaucht.

Ernesto Laclau greift auf die zweite Bedeutung des Hallschen Artikulationsbegriffs zurück, um sein Grundprinzip der Äquivalenzlogik und die Funktionsweise von Ideologie zu erklären. Er versuchte damit folgendes Problem zu lösen: Kann man am Begriff der Ideologie festhalten, wenn man nicht mehr davon ausgehen kann, dass es eine Position des Außen gibt, von der aus eine Ideologie entziffert werden kann. Eine Analyse des Ideologiebegriffs ist deswegen wichtig, weil der Diskurs der Pädagogisierung einschließlich des kritischen Diskurses seiner Struktur nach ideologisch ist: Pädagogisierung bedeutet demnach, dass eine ‚ursprüngliche‘ Bedeutung (des Pädagogischen) im ‚falschen‘ Licht dargestellt wird. Die Idee der Verzerrung wohnt der Ideologie inne. Laclaus Operation besteht nun darin, dass die Ideologie nur darauf beruhen kann, dass „die ursprüngliche Bedeutung eine Illusion ist und die Verzerrungsoperation genau in der Herstellung dieser Illusion besteht – also darin, auf etwas fundamental Gespaltenes die Illusion einer Fülle und Selbsttransparenz zu projizieren, an der es ihm [dem fundamental Gespaltenen] gerade mangelt“ (Laclau 1997, S. 50). Zur Ideo-

logie komme es immer dann, wenn sich ein bestimmter Inhalt als mehr als dieser darstellt.

Wenn man diesen Ideologiebegriff anwendet, ist die Streitschrift ein ideologischer Text par excellence. Die Kritik beruht nämlich auf einer Konstruktion von Welt, die von einer Ursprünglichkeit aus gedacht wird, und diese ursprüngliche Bedeutung ist illusorisch. Die Fülle, von der im Text geträumt wird, lässt sich in einem Wort zusammenfassen: ~~Schule~~ = Freiheit. Zur Verzerrung gehört jedoch Verschleierung. Verschleiert wird, dass ein Gegenstand eben keine Identität, keine Fülle und Selbstverständlichkeit hat. Jedes Element im Text mag als partikulares Objekt erstrebenswert erscheinen. Ideologisch sind die Elemente, weil sie im Text zugleich eine „allgemeine" Funktion repräsentieren, das heißt für etwas anderes stehen und auf diese Weise an der Konstruktion einer „Gemeinschaft als ein kohärentes Ganzes" mitwirken. Zum Beispiel: Für „selbstgesuchte Liebhabereien und eigene Beschäftigungen" (Blüm 2012) Raum und Zeit zu haben, steht als partikulares Objekt genau für diese Praxis (und mag als erstrebenswert gelten), zugleich handelt es sich um ein allgemeines Objekt, weil es für die Blümsche Welt steht und als solches mit den anderen ‚Vorschlägen' verknüpft wird und zu einer sozialen Totalität gerinnt. Ideologisch ist der Glaube, dass es ein bestimmtes „soziales Arrangement gibt, das imstande wäre, die Schließung und Transparenz der Gemeinschaft herbeizuführen" (Laclau 1997, S. 50). Diese Illusion ist nach Laclau notwendig und Ideologie daher eine ununterdrückbare Dimension der Gesellschaft. Logik der Äquivalenz heißt, dass zwischen einem bestimmten Inhalt und einem anderen inhaltlichen Komplex eine Gleichartigkeit hergestellt wird. Die Äquivalenzkette produziert zugleich einen Überschuss an Bedeutung und entleert jedes Glied seiner spezifischen Bedeutung. Mit anderen Worten: Das „Flottieren" des Signifikanten setzt dessen tendenzielle „Leere" voraus. Freiheit ist in der Bedeutung flottierend und kann sich mühelos mit Ökonomiekritik, Schulkritik, Rechtskritik verknüpfen. Jedes dieser Elemente wirkt dann als Komponente von Freiheit. Freiheit ist einer der Namen für soziale Totalität. „Das Wirken des Ideologischen im Feld kollektiver Repräsentation [...] ist gleichbedeutend [...] mit [...] dieser Logik der Vereinfachung des sozialen Feldes, die wir mit ‚Äquivalenz' bezeichnet haben [...]" (Laclau 1997, S. 56). Die Vorstellung einer Gemeinschaft entsteht aus der Überkreuzung der gegensätzlichen Logik von Kontextualisierung (*mein* Lehrgeselle) und Dekontextualisierung (*der* Kapitalismus, *die* Erwerbsarbeit).

Pädagogisierungskritik artikuliert in dem analysierten Text, der in populärer Form viele Topoi der Tradition der Pädagogisierungskritik und Erziehungsskepsis aufnimmt, die Sehnsucht nach einer unverzerrten Welt, nach reiner Erfahrung. Das heißt umgekehrt nicht, dass Pädagogisierung einen realistischeren Blick auf die Gesellschaft bereithält, dass sie das Gegenstück zur Pädagogisierungskritik darstellt. Das wäre ein falscher Umkehrschluss, denn der Text von Blüm zeigt vielmehr, dass Pädagogisierung ein Diskurs ist, zu dem sich Pädagogisierungskritik komplementär verhält, weil beide Diskurse die gleiche Logik teilen.

3. Resümee

Ich versuche abschließend, einige Antworten auf die eingangs gestellten Fragen zu geben: Erstens, welcher diskursiven Logik folgt der Pädagogisierungsdiskurs? Zweitens, was bedeutet dieser Diskurs für die Erziehungswissenschaft? Mit anderen Worten: Sind Begriffe wie Pädagogisierung nützlich, um kritische Erziehungswissenschaft voranzubringen? Zunächst ergeben sich weitere Fragen: Koselleck unterscheidet drei Begriffstypen und bei Laclau können Begriffe sowohl eine partikulare Bedeutung haben als auch eine totalisierende Bedeutung in einer Verkettungslogik annehmen. Müsste man die Funktion des Begriffs Pädagogisierung nicht nach solchen Unterscheidungsmerkmalen stärker differenzieren und die heterogene Verwendungsweise sowie die wechselseitigen Einflüsse betonen? In meinen Antworten gehe ich darüber hinaus auf einen bei den Wittenberger Gesprächen formulierten Einwand ein, der mir wichtig erscheint.

3.1 Pädagogisierung: Transformation von Gewaltverhältnissen, Institutionalisierung von Erziehung und die Sehnsucht nach dem „Anderen"

Nach Koselleck müsste man den Begriff Pädagogisierung auf einem Kontinuum ansiedeln, das auf der einen Seite durch den Pol „Erfahrungsregistratur" und auf der anderen Seite durch den Pol „Erwartung" begrenzt ist. Wenn man diese Logik in (post-)strukturalistische Begrifflichkeiten von Laclau übersetzt, dann entspräche den beiden Polen eine doppelte Verwendung des Pädagogisierungsbegriffs: Pädagogisierung ist erstens ein Begriff mit einer spezifischen Bedeutung, die man einer pädagogischen Praxis gibt, und zweitens ist Pädagogisierung ein Begriff, der in der Logik von Äquivalenzen eine notwendig ideologische Dimension hat, die dadurch zustande kommt, dass Pädagogisierung immer auf ‚mehr' als nur auf das Bezeichnete verweist.

Ich habe mich in meiner Analyse nicht auf eine pädagogische Praxis bezogen, sondern die ideologische Dimension eines Feldes untersucht. Deswegen möchte ich wenigstens auf die andere Verwendung verweisen: Wenn man den Begriff aus der diskursiven Verkettungsfunktion löst und Pädagogisierung als Begriff für eine These über eine spezifische historische Transformation von Gewaltverhältnissen einführt, dann zielen solche Forschungen zum Beispiel auf folgende Fragen: Wie werden in der Geschichte Gewaltverhältnisse (wie die zwischen Erwachsenen und Kindern) konstituiert? Wie werden sie im Alltag immer wieder reproduziert und wie werden sie gesellschaftlich legitimiert? Die These lautet, dass sich die Struktur und

Dynamik der Gewaltverhältnisse über die Zeit hinweg verändern, also die Formen des Austausches oder die Art und Weise, wie wechselseitige Interessen durchgesetzt werden. Diese Veränderung geht mit gesellschaftlichen Strukturen und anthropologischen Vorstellungen einher, die die Modi des Gewaltverhältnisses und der beteiligten Personen strukturieren. Die These von der Pädagogisierung von Gewaltverhältnissen bedeutet, dass diese Verhältnisse zunehmend in Begriffen formuliert werden, die wir als pädagogische begreifen. Aber dies ist noch keine Erkenntnis, denn das Pädagogische müsste selbst zum Gegenstand der Analyse von Transformation gemacht werden. An diesem Punkt verschränken sich beide Verwendungsweisen von Pädagogisierung. Auf ähnliche Weise, darauf habe ich im ersten Teil meiner Analyse hingewiesen, würde man die These von der zunehmenden Institutionalisierung von Erziehung Forschungen des Typs von Erfahrungsregistratur zuordnen. Und auch hier wäre man rasch mit Fragen beschäftigt, die eher an Pädagogisierung als Erwartungsbegriff adressiert sind.

Gegenüber der Darstellung von unterschiedlichen Begriffstypen bevorzuge ich die stärker an Strukturen (Anwesenheiten und Abwesenheiten) orientierten Differenzlogiken, denen zufolge sich Pädagogisierung zwar auf Erfahrungen bezieht, aber zugleich immer auch etwas adressiert, das darin aufgehoben ist, nämlich eine Sehnsucht nach einem anderen Leben. Diese Sehnsucht hat unterschiedliche Formen und Inhalte, aber sie ist in jedem Diskurs präsent. Das bedeutet, dass sich Pädagogisierung weder einfach auf ihre ideologische Dimension noch auf die Dimension der Erfahrung reduzieren lässt. Dies müsste in Forschungen sichtbar werden, und es ist die große Stärke Allgemeiner Erziehungswissenschaft, die doppelte Dimension ihrer Begriffe theoretisch einzuholen.

3.2 Pädagogisierung und Allgemeine Erziehungswissenschaft

Welchen Erkenntnisgewinn bringt die Theorie der Äquivalenzlogik für die Analyse des Pädagogisierungsdiskurses? In einer Verkettungsoperation ist Pädagogisierung ein Element, insofern es auf etwas anderes als es selbst verweist. Es existiert nur als Glied einer Kette und erhält als solches eine bestimmte Funktion und Bedeutung. Diese sind von einer bestimmten historisch-gesellschaftlichen Formation abhängig, die sich relational gegenüber anderen gesellschaftlichen Teilbereichen herausbildet. Verkettungsoperationen sind eine machtvolle Praxis. Sie – aber nicht ihre Elemente – bilden das Terrain der Auseinandersetzung. Zugleich aber ist Pädagogisierung nicht nur Glied einer Kette, sondern sie ist selbst eine bestimmte Form der Verknüpfung, wie man in Blüms Text sehen kann.

Nach einer solchen Auffassung kann man aus dem Pädagogisierungsdiskurs keinen Kern des Pädagogischen isolieren oder identifizieren. Dies würde immer voraussetzen, dass man Logiken der Verkettung unterbrechen könne, so dass jedes Element in seiner Bedeutung fixiert ist. Das allerdings widerspricht jeder Logik flottierender Signifikanten.

Was bedeutet dies für Allgemeine Erziehungswissenschaft? Gerade nicht, dass Allgemeine Erziehungswissenschaft einen eigenen Gegenstand und ein klar begrenztes Feld definiert. Dies würde Ausschlusslogiken produzieren, die die Allgemeine Erziehungswissenschaft schwächt, denn sie gewinnt ihre produktive Kraft aus einer spezifischen Forschungspraxis, die darin besteht, die Logik der Konstitution einer Disziplin zu untersuchen. Wodurch wird ein wissenschaftliches Feld definiert? Nach welcher Logik werden die Gegenstände behandelt und was sind die Ausschlusslogiken, die ein Feld begrenzen? Welche Auswirkungen haben solche Prozeduren auf die Erkenntnisse, die eine Disziplin hervorbringt?

3.3 Methodischer Exkurs

Ein Einwand, der am Rande der Wittenberger Gespräche formuliert worden ist, hat für die hier vorgestellte Argumentation erhebliches Gewicht. Er lautet: Der Text von Blüm ist kein Material, das den Pädagogisierungsdiskurs repräsentiert. Es handle sich vielmehr um einen populären, vielleicht sogar populistischen Text eines Politikers, der (wie seine rege publizistische Tätigkeit und Talkshow-Aktivität beweist) zu jedem Thema sprechen könne und sich auch oft äußert. Pädagogisierung sei nur eine „Hülse“, die sich nahezu beliebig durch andere abstrakte Begriffe substituieren lasse (Kritik des modernen Lebens, Medienkritik, Schulkritik usw.). Wenn dies zutrifft, kann man über Pädagogisierung auch keine Aussagen treffen. Der Einwand stützt sich auf die Annahme, dass Blüms Text nur scheinbar dem Pädagogisierungsdiskurs zugehöre. Zwar gebe es Anzeichen für Elemente von Pädagogisierung, aber eben nur zum Schein, weil die gleiche Rede auch dann funktioniert, wenn man das Wort Pädagogisierung austausche.

Freilich lässt sich dieser Einwand nur dann aufrecht erhalten, wenn es gelingt, Merkmale für die Unterscheidung zwischen „echten“ und „unechten“ Diskursen anzugeben und zu begründen, inwiefern solche Merkmale auch Unterscheidungskriterien sind. Zwei Argumente eignen sich nicht als Unterscheidungsmerkmale: weder kann die Person des Autors einen Pädagogisierungsdiskurs begründen (oder in Abrede stellen) noch die Tatsache, dass alle möglichen Argumente im Text angesprochen werden und dass diese Hybridität eher ein Merkmal eines populistischen Texte sei. Ich habe versucht zu zeigen, dass die Verkettung von Argumenten diejenige Form ist, die typisch für den Pädagogisierungsdiskurs (aber nicht nur für diesen) ist, weil Pädagogisierung *auch* als Ideologie funktioniert.

Gegenüber der Auffassung, dass es möglich sei, zwischen ‚echten‘ und ‚unechten‘ Diskursen oder Diskurselementen zu unterscheiden, bin ich skeptisch und vertrete die Auffassung, dass sich der Pädagogisierungsdiskurs sowohl inhaltlich wie der Form nach aus heterogenem Material zusammensetzt. Blüms Text konstituiert diesen Diskurs ebenso wie eine er-

ziehungswissenschaftliche Kritik oder andere Textformen. Das bringt mich noch einmal zur Frage, womit wir es hier zu tun haben, wenn von Pädagogisierung die Rede ist. Man müsste also sehen, dass hier immer eine ideologische Dimension am Werk ist, selbst dann, wenn der Begriff in dem Sinne Erfahrungen stiftet, dass eine bestimmte Vorstellung, die als Pädagogisierung bezeichnet wird, dazu führt, eine Praxis auf eine bestimmte Weise zu erfahren und zu artikulieren. Die erfahrungsstiftende Kraft des Begriffs hängt aber davon ab, ob es ihm gelingt, heterogene Erfahrungen zu einer großen Erfahrung zu verschmelzen, zum Beispiel zu der ebenso intensiven wie vagen Erfahrung, unfrei zu sein. An diesem Punkt wird jede Form der Erfahrung überschritten.

Literatur

Blüm, Norbert (2012): Freiheit! Über die Enteignung der Kindheit und die Verstaatlichung der Familie. Eine Streitschrift. In: DIE ZEIT 12

Bude, Heinz (2011): Bildungspanik. Was unsere Gesellschaft spaltet. München: Carl Hanser Verlag

Giddens, Anthony (1988): Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung. Frankfurt/Main: Campus

Hall, Stuart (1996): Critical Dialogues in Cultural Studies. Ed. by David Morley and Kuan-Hsing Chen. London: Routledge

Koselleck, Reinhart (2010): Begriffsgeschichten. Studien zur Semantik und Pragmatik der politischen und sozialen Sprache. Frankfurt/Main: Suhrkamp

Laclau, Ernesto (1997): Inklusion, Exklusion und die Logik der Äquivalenz (Über das Funktionieren ideologischer Schließungen). In: Weibel/Zizek (1997): 45-74

Lenzen, Dieter (Hrsg.) (1980): Pädagogik und Alltag. Methoden und Ergebnisse alltagsorientierter Forschung in der Erziehungswissenschaft. Stuttgart: Klett Cotta

Mollenhauer, Klaus (1980): Einige erziehungswissenschaftliche Probleme im Zusammenhang der Erforschung von ‚Alltagswelten Jugendlicher'. In: Lenzen (1980): 97-111

Stehr, Nico (2000): Die Zerbrechlichkeit moderner Gesellschaften. Weilerswist: Velbrück

Tenorth, Heinz-Elmar (1988): Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. Weinheim/München: Beltz Juventa

Weibel, Peter/Zizek, Slavoj (Hrsg.) (1997): Inklusion, Exklusion. Probleme des Postkolonialismus und der globalen Migration. Wien: Passagen

Willis, Paul (1982): Spass am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule. Frankfurt/Main (2. Aufl.): Argument-Verlag

Daniel Wrana

Die pädagogische Ordnung reifizieren

Ich möchte mich dem Pädagogischen nähern, indem ich einen theoretischen und empirischen Blick auf „pädagogische Ordnungen" werfe.[1] Ich möchte zunächst einige Bemerkungen zu (pädagogischen) Ordnungen machen und dabei einige analytische Unterscheidungen einführen, diesen Blick dann auf das Phänomen der Anrufung/Anerkennung ausweiten und schließlich anhand von Material aus einem empirischen Forschungsprojekt zu Professionalisierungsprozessen in der Lehrerbildung diese analytischen Unterscheidungen vorführen. Der Entdeckungszusammenhang ist allerdings eher zirkulär. Wenn man empirisches Material nicht nur regelgeleitet auswerten und beschreiben, sondern theoretisch begreifen möchte, dann fordert das Material umgekehrt von der Theorie, ihre Begriffe und Unterscheidungen zu revidieren und zu verfeinern, also am Werkzeugkasten zu feilen.[2]

Der Begriff der Reifizierung ist schillernd und hat eine ganze Reihe von Herkünften. Einerseits stammt er aus der Informationstechnologie und bezeichnet eine Wiedereinsetzung einer dreigliedrigen Struktur (eines RDF-Triples) auf einer der Positionen einer dreigliedrigen Struktur. Durch Reifizierung treten Strukturen ineinander ein und bilden schnell eine hohe Komplexität. Der Begriff ist in der philosophischen Tradition mit der Eigenschaft verbunden, einen systematischen Fehler zu beinhalten; er ist eine wiedereinsetzende Verknüpfung, die zugleich eine Fehlverknüpfung ist.

1 Der Beitrag ist ein in Wittenberg gehaltener Vortrag. Die Mündlichkeit der Sprache und die entsprechende Dramaturgie wurden in dieser Fassung beibehalten. Bei zahlreichen Begriffen dieses Beitrags beziehe ich mich auf verschiedene Arbeiten aus der allgemeinen Erziehungswissenschaft, insbesondere Norbert Ricken, Nicole Balzer (Ricken/Balzer 2012) und Sabine Reh zu Anerkennungen, die Arbeiten von Kerstin Jergus und Christiane Thompson zu Autorisierung (Jergus 2012; Jergus/Schumann/Thompson 2012), von Marion Ott zu Anrufung und Zuschreibung (Ott 2011) von Alfred Schäfer zur Subjektivität in Diskursen (Schäfer 2011) sowie das Netzwerk zu pädagogischen Ordnungen mit Sascha Neumann, Kerstin Rabenstein und Jörg Dinkelaker (Neumann 2010). Diese Arbeiten und Bezüge werden im Folgenden nicht im Einzelnen diskutiert, da im Zentrum die Erschließung des empirischen Materials steht; daher sei hier vermerkt, dass ich Ihnen zu Dank verpflichtet bin.

2 Wenn man in Teams analysiert und schreibt, sind viele Gedanken gemeinsames Gut. Die Gespräche habe ich über viele Interpretationssitzungen hinweg mit Christiane Maier Reinhard und Barbara Ryter ausgewertet, denen ich zutiefst zum Dank verpflichtet bin. Einige Passagen aus diesem Text gehen auf von mir formulierte Teile unserer gemeinsamen Publikation zurück (Wrana/Maier Reinhard 2012). Über den Zusammenhang von pädagogischen Ordnungen und Anerkennung in Bezug auf Lernen habe ich im Zusammenhang mit einem anderen empirischen Material erstmals mit Sabrina Schröder diskutiert; viele Gedanken aus diesem Text sind auch hier gemeinsame Überlegungen.

Zugleich ist der englische Begriff der Reification die Übersetzung des marxistischen Begriffs der Verdinglichung. In dieser Bedeutung wird er von Peter Berger verwendet bzw. ist unlängst von Axel Honneth in Bezug auf das Theorem der Anerkennung ausgearbeitet worden (Berger 1965; Honneth 2008). Die Reifikation ist dabei ein sozialer Prozess der Vergegenständlichung und Materialisierung, der performative Prozess, in dem die Dinge werden und damit eben nicht so sind, wie sie sind. Eine Verbindung der Bedeutungsaspekte der Wiedereinsetzung und der Vergegenständlichung findet sich in der feministischen Theorie. Teile der Frauenforschung, so die Pointe von Regine Gildemeister und Angelika Wetterer, sind insofern problematisch als sie die Geschlechterdifferenz reifizieren, sie also in der forschenden Bezugnahme stabilisieren und ihr eine umso wirksamere Gegenständlichkeit verleihen (Gildemeister/Wetterer 1992; vgl. Jergus 2012, S. 31).

Nun zum Begriff der Ordnungen. Ich möchte diesen Begriff nicht als Metapher gebrauchen, sondern analytisch als Relationsbegriff. In einer Ordnung sind die „Dinge" zueinander in Beziehung gesetzt, sie sind als Gegenstände konstelliert. Wenn man nun von „pädagogischen Ordnungen" sprechen will, dann sind die Dinge, die hier in Beziehung gesetzt werden, pädagogische „Dinge". Also eine Lehrerin, ein Schüler, eine Tafel, das Lernen. „Dinge" können hier nicht nur materielle Dinge im engeren Sinn sein, sondern auch Personen oder Abstrakta, Prozesse etc. Alles, wovon wir als Objekte, als Quasi-Dinge, sprechen können. Oder – das ist die zweite Möglichkeit für pädagogische Ordnungen – die Ordnungsweise, der Relationstypus kann ein „pädagogischer" sein. Die Frage ist allerdings, woher man als Beobachter das Recht nimmt, Dinge als „pädagogische" zu bezeichnen. In der Schule scheint das einfach und selbstverständlich, weil alle Akteure immer zu wissen glauben, dass dies hier etwas Pädagogisches sein muss. Auch hier könnte man zweifeln und die Frage aufwerfen, wie dieses „Pädagogische" der Schule hergestellt wird. Diesen Zweifel teilt die Entgrenzungsthese der Pädagogisierung von Kade (1993) nicht. Für sie ist entscheidend, dass pädagogische Situationen auf analoge Weise außerhalb vermeintlich pädagogischer Kontexte als solche erscheinen, etwa in den Diskussionen in einer Wohngemeinschaft. Wenn man aber den Grund befragt, warum diese als pädagogisch erscheinen sollen, dann erscheint umgekehrt wiederum fraglich, inwiefern die vermeintlich pädagogischen Orte denn nun „pädagogisch" sind. Die Frage nach dem Pädagogischen zerrinnt schon hier. In jedem Fall sind Ordnungen in dem Sinn, den ich hier gebrauchen möchte, Relationssysteme, sie sind Anordnungen.

Von Ordnungen im Pädagogischen kann man nun in einem strukturtheoretischen Sinn sprechen. Es geht dann darum, wie gesellschaftliche Ordnung in der Schule bzw. qua Schule reproduziert wird. Ich selbst verfolge hingegen einen praxeologischen Zugang zu Ordnungen – und hier schließe ich an Balzer und Bergner (2012), aber auch an Überlegungen von

Reh, Fritzsche, Idel und Rabenstein an (Fritzsche/Idel/Rabenstein 2011; Reh/Rabenstein 2012). Es geht dann nicht um relativ fixe Ordnungen, die reproduziert werden, sondern um die Praktiken der Herstellung und Produktion von Ordnungen. Es geht also mehr um das Verb als um das Nomen, um die Vollzüge des Ordnens. Mein Interesse ist es daher nicht, Ordnungen zu rekonstruieren – also die Ordnung als Ordnung zu einem empirischen Gegenstand zu machen und ihre Grenzen ebenso wie ihre wesentlichen Konstituenten und Relata zu bestimmen, sondern eine Dekonstruktion von Ordnungen, indem ihre Produktionsweise untersucht wird.

Das scheinbar Sekundäre, die „Reproduktion", wird zum Primären und entpuppt sich als eine Produktion, die performativ ist. So zeigt sich eine besondere Eigenschaft von Ordnungen, nämlich dass sie oft ziemlich unordentlich sind. Die Vollzüge des Ordnens schreiben sich notwendig in die Komplexität des Sozialen ein. Das ordnende Tun bleibt damit hoffnungslos unvollständig, seine Performativität geht notwendig mit dem Bruch des Verkennens einher. Was die Ordnungen in dieser Perspektive kennzeichnet, sind folglich nicht ihre Systematizität, sondern deren Uneinholbarkeit in den Praktiken des Ordnens. Die Ordnungen zeichnen sich durch Heterogenität, den Bruch und den Widerstreit aus.

In einem Punkt allerdings gilt es, die strukturtheoretische Perspektive nochmals aufzunehmen. Deren These ist, dass in pädagogischen Institutionen gesellschaftliche Ordnung reproduziert wird. Genau genommen haben wir es dann mit zwei Ordnungen zu tun: mit einer pädagogischen Ordnung, die den pädagogischen Institutionen implizit ist, und einer gesellschaftlichen Ordnung, die ihnen äußerlich ist und von ihnen in einer Operation der Bezugnahme, des Zeigens auf ein Anderes gespiegelt, transformiert, reduziert wird. Die Didaktiker kennen ein Geschäft, das sie „didaktische Rekonstruktion" nennen. Da werden aus gesellschaftlichen Wissensfeldern Lerngegenstände konstruiert und es erscheinen ganze „Fächer", also die Mathematik als Schulfach im Unterschied zur Mathematik als gesellschaftliche Praxis. Und auch die Rede vom „hidden curriculum" verweist weniger auf eine einfache Reproduktion gesellschaftlicher Strukturen in der Schule als auf ein komplexes Verhältnis. Bisweilen scheint es mir in der Arbeit mit LehrerInnen gar, dass sie sich zwar offen dazu bekennen, mit der Schule die Gesellschaft spiegeln zu wollen, dass sie sich dabei aber eher die Gesellschaft wie eine große Schule vorstellen. Oder nochmals systematischer: In pädagogischen Praxen des Ordnens werden andere Ordnungen geordnet und für jemanden (SchülerInnen, erwachsene TeilnehmerInnen, „Zielgruppen") zum Lernen angeordnet. Auch das Wissen über „Zielgruppen" und die ihnen damit zugeschriebene Homogenität in ihren Bedürfnissen, Voraussetzungen und Eigenschaften ist eine solche Ordnungspraxis, mit dem die Lernenden zu Gegenständen werden, sodass man sie sortieren kann.

Ich möchte an dieser Stelle die grundlegende Differenz von Wissensfeldern und Wissensordnungen einführen. Nehmen wir die Mathematik als

Wissensfeld. Theoretiker der Mathematik haben den Anspruch, die Mathematik zu ordnen. George Spencer Brown (1969) zum Beispiel hatte den Anspruch, der Mathematik eine gültigere Ordnung zu geben als Bertrand Russel, d.h. eine Ordnung, die „die Mathematik" besser, vollständiger und einfacher erklären kann. Das Erstellen von Wörterbüchern und Einführungen sind ebenfalls soziale Praxen, um Wissensfeldern Ordnungen zu geben. Komplexe Wissensfelder wie die Mathematik, aber auch das professionelle pädagogische Handeln sind immer von mehreren Ordnungsversuchen und widerstreitenden Ordnungspraxen geprägt. Die Felder sind somit, was ihre Ordnung betrifft, überdeterminiert. Somit erhöht jeder neue Ordnungsversuch die Komplexität und damit die Unordnung eines Feldes, während er zugleich vorgibt, dieses Feld nur ordnen zu wollen.

Man kann diese pädagogischen Praxen des Ordnens nun im Bereich didaktischen Wissens beobachten, also didaktisches Wissen als eine Praxis des Ordnens betrachten. Man kann aber auch beobachten, wie pädagogische Ordnungen im Vollzug von Lehr-Lern-Kulturen performativ produziert werden. Das ist der Zugang, den Reh, Rabenstein u.a. gewählt haben. Beide Zugänge wären aus meiner Sicht ergänzend. Ich möchte heute an den zweiten Zugang anschließen, allerdings mit einer zusätzlichen Komplexität. Ich beobachte nämlich eine Lehr-Lern-Kultur in der Lehrerbildung. Hier ist die „andere Ordnung", die in der pädagogischen Ordnung mit konstituiert und so zum „Lerngegenstand" wird, das pädagogische Handeln des Lehrens sowie das Lernen von Schülerinnen. So wie in der pädagogischen Ordnung des Unterrichts das Wissensfeld der Mathematik zu einem Fach „Mathematik" transformiert wird, ihm also eine mathematische Ordnung als didaktische Ordnung gegeben wird, so wird hier das unterrichtliche Handeln, das z.B. die Mathematik zum Gegenstand hat, zum Gegenstand. Überall dort, wo Pädagoginnen und Pädagogen zur „Zielgruppe" werden, haben wir diese sonderbaren Verdoppelungen pädagogischer Ordnungen.

Mein Untersuchungsfeld hat mit dem von Reh und Rabenstein gemeinsam, dass es sich um eine pädagogische Ordnung bzw. eine Lehr-Lern-Kultur handelt, die im didaktischen Diskurs als „Neue Lernkultur", als „Selbstgesteuertes Lernen" oder als „offener Unterricht" bezeichnet wird. Ein wesentlicher Einsatz dieser Lehr-Lern-Kultur ist eine „individuelle Förderung" der Lernenden, womit eine Steigerung der Subjektivität und eine Intensivierung der Selbstpraktiken gegenüber einer als „alt" oder „traditionell" bezeichneten Lehr-Lern-Kultur des Schulens intendiert ist. Der didaktische Diskurs arbeitet sehr stark mit diesen binären Differenzierungen. Reh und Rabenstein haben sich nun angeschaut, wie pädagogische Ordnungen in solchen Settings konstruiert werden. Im Anschluss an Butlers Theoreme der Anerkennbarkeit im Horizont von Normen zeigen sie jetzt, wie „Selbstständigkeit" zu einer Norm wird, und wie die Lernenden Selbstständigkeit aufführen müssen, um im Rahmen der pädagogischen Ordnung als Schülerin anerkennbar zu sein. Also um zu werden, was man ist, wie Nietzsche so

schön formuliert, um als das gelten zu können, was einzig in diesem Setting Platz hat: eine „Schülerin". In diesem anerkennenden Werden vollzieht sich Subjektivation (Ricken 2007).

Das alles findet sich in meinem Material auch, aber ich möchte darüber hinaus gehen und in die Theorie der Subjektivierung/Subjektivation ein Moment aus Althussers Anrufungstheorem wieder einführen, das ich in diesem Kontext für unverzichtbar halte: Dass nämlich die Subjektivation qua Normen der Anerkennbarkeit wohl zur Anerkennung der Subjekte als Subjekte führt, dass damit aber auch die Anerkennung der Ordnung durch das Subjekt verbunden ist. Anerkennung ist damit nicht nur die Bedingung von Subjektivität, sondern zugleich die Bedingung von Ordnung. Ohne die zahlreichen und permanenten performativen Spiele der Anerkennung gibt es keine Ordnungen.

Eine Anrufung ist dann ein ganzes Ensemble von Spielzügen: die Adressierung durch X, die von einer spezifischen Ordnung ausgeht und diese Ordnung impliziert; die Anerkennung der Ordnung durch Y, die Y zugleich im Rahmen der Ordnung als anerkennbar konstituiert und womöglich von X wiederum anerkannt wird. Wenn man mit diesem Modell nicht Szenen konstruiert (wie Althusser), sondern empirisches Material beobachtet (wie zunächst Butler, aber auch Ott 2011 und Ott/Wrana 2010 und auch ich hier in diesem Beitrag), dann treten auch sämtliche Variationen in den Blick: Die Verkennung, die subversiv nichtanerkennende Anerkennung, die Zurückweisung, die Gegenanerkennung, die proaktive Anerkennung usw. Im Fokus bleibt im Rahmen all dieser Spielzüge, wie darin die Ordnung konstruiert wird, die es anzuerkennen gilt und welche Brüche und Heterogenitäten durch dieses Spiel des (Nicht-)Anerkennens in die Ordnungen kommen. Die Wiedereinsetzung von Ordnungen im Prozess des Verkennens im Anerkennen wollte ich mit dem Begriff der Reifikation fassen.

Ich möchte jetzt also zu meinem empirischen Material kommen. Es ist eine Szene aus einem Fachgespräch eines Mathematikdidaktikers in der Lehrerbildung mit einem Student der Primarstufe im zweiten Semester. Das Gespräch stammt aus einem Korpus von 90 solcher Gespräche mit 12 Studierenden in drei Studienfächern, die wir gegenwärtig in Basel untersuchen. Der Dozent und der Student diskutieren über eine Mathematik-Lernumgebung. Der Student sollte sich mit dieser beschäftigen, sie ist auf einer Webseite dargestellt, www.mathe-projekt.ch, und er sollte ihre „pädagogische Leistung" beurteilen. Es handelt sich um ein bekanntes und als sehr „innovativ" geltendes Projekt im Kanton Aargau: „Von Rechenschwache bis Hochbegabte" – so heißt die Lernumgebung. Sie beansprucht – das können wir auf der Webseite lesen –, jedes Kind nach seinen jeweiligen Potenzialen zu fördern, und zwar mit einem Aufgabentypus der „natürlichen Differenzierung", so nennen das die Mathematikdidaktiker. Dafür gibt es eine Aufgabe, die von SchülerInnen auf unterschiedliche Weise und unterschiedlichen Leistungsniveaus bearbeitet werden kann. Diese Lernumge-

bung ordnet also die Mathematik für Schüler/innen in einer bestimmten Weise an. Sie schafft damit nicht einfach nur eine pädagogische Ordnung, sondern auch eine Ordnung der Mathematik.

So weit so gut: Das Fachgespräch, das wir hier beobachten, ist ebenfalls Teil eines Lernarrangements, das der sozialen Praxis des „Unterrichtens“ qua Individualisierung des Lernens zu entgehen sucht und eine andere Praxis schafft: Der Student und der Dozent machen etwas, das sie „Lernberatung“ nennen.

Wir haben also jetzt dieses Motiv des didaktischen Diskurses, eine „Neue Lernkultur“ mit ihren Einsätzen der Individualisierung und der Steigerung von Subjektivität einmal auf der Ebene des Lerngegenstandes: Der Student soll sich mit jener pädagogischen Ordnung beschäftigen und wir haben sie auf der Ebene des Lernsettings. Der Student und der Dozent bewegen sich selbst in einer Variante dieser pädagogischen Ordnung.

An dieser Stelle wird auch nochmals die Differenz von Wissensfeld und Wissensordnung deutlich. Das Wissensfeld professionellen pädagogischen Handelns umfasst eine ganze Menge sehr unterschiedlicher Möglichkeiten, die „Dinge“ professionellen pädagogischen Handelns zu ordnen. Die „neuen Lernkulturen“ sind mögliche Typen pädagogischer Ordnungen. Sie sind eine Art und Weise, in der Lehren und Lernen, SchülerInnen und LehrerInnen, die Lerngegenstände etc. angeordnet sind, aus der sich dann auch erst spezifiziert, was SchülerInnen, Lerngegenstände usw. sind.

1. Der Auftakt...[3]

Ich möchte zunächst einmal zeigen, wie am Anfang des Gesprächs eine pädagogische Ordnung entworfen und gesetzt wird, und zwar indem der Dozent dem Studenten erklärt, wie das Gespräch verlaufen soll. Nachdem die beiden sich darüber verständigt haben, womit sich der Student vor dem Gespräch im Studienmaterial beschäftigt hat – es sind eben jene mathematikdidaktischen Lernumgebungen – beginnt der Dozent:

> Dozent:
> Ich möchte es wieder in dieser offenen Form handhaben, also wir haben die ganz offenen Fragen einfach, was hast du [...] über Individualisierung lernen können?
> Wie hast du gelernt, eventuell, und vielleicht hast du Fragen.
> Ich lass dich mal anfangen und hake dann ein, du präsentierst mir, was du präsentieren willst.

Der Dozent entwirft eine Autorisierungsstruktur. Er kündigt an, Fragen zu stellen, die „ganz offen“ sind, die also eine Vielzahl von Thematisierungen ermöglichen. Der Student soll beginnen, er wird autorisiert, das zu präsentieren, was er „will“, eigene Fragen zu stellen, also subjektive Relevanzen

3 Die folgenden Passagen sind teils ausführlicher und teils weniger ausführlich und mit anderem Fokus analysiert worden in dem Beitrag „Spielzüge des Lernberatungshandelns“ von Christiane Maier Reinhard, Barbara Ryter und Daniel Wrana in Wrana/Maier Reinhard 2012.

zu setzen. Aber der Dozent behält sich selbst das Recht vor, den Studenten zu unterbrechen. Er kann ex post aus den Relevanzselektionen selbst Relevanzen selektieren und damit die Thematisierungen kanalisieren. Dafür steht die Metapher des Einhakens: „ich lass dich mal anfangen und hake dann ein“. Die Autorisierung ist temporär, ihre mögliche Rücknahme wird angekündigt. Die Macht dazu verbleibt beim Dozenten.

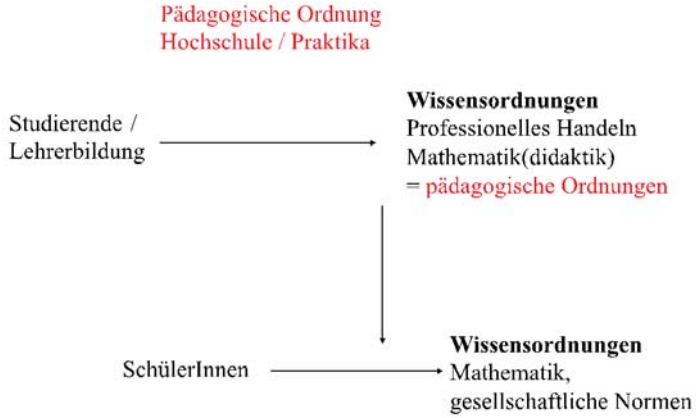
Zudem lenkt der Dozent die Thematisierungsweise: Es soll darum gehen, was der Student über das Thema Individualisierung lernen konnte, um seine Fragen. Er wird nicht aufgefordert, einen Stoff, etwas Gelerntes „richtig“ wiederzugeben, sondern vielmehr, sein eigenes Verständnis der Thematik zu artikulieren. Er soll also die Äußerlichkeit des Lerngegenstandes, der ihm in Form der Webseite www.mathe-projekt.ch entgegen getreten ist, mit seiner Subjektivität in Beziehung setzen. Er hat sich zu dem Wissen in ein Verhältnis zu setzen, er hat sich in einem Raum von Wissen zu positionieren. Wer ein objektives Wissen korrekt wiedergeben soll, muss sich nicht positionieren. Das Versprechen von Autonomie, Offenheit und Freiheit enthält zugleich eine Autonomieerwartung an den Studenten: Die Freiheit, die die offene Form ermöglicht, wird zugleich zu einer Leistung, die erbracht werden muss.

Was ich gerade beschrieben habe, sind die Relationierungen einer pädagogischen Ordnung, die dem Studenten hier gegenübertritt: Die Ordnung ist eine Weise, in der Lerngegenstände, Lehrende, Lernende, Subjektivitäten, Veränderungserwartungen etc. angeordnet sind und daher „in Beziehung“ stehen. Einer sehr spezifischen, in dieser Situation von dem Dozenten entworfenen Ordnung, die in vielen Eigenschaften dem Typus der Ordnungen in „Neuen Lernkulturen“ entspricht. Ein wesentliches Moment dieser Ordnung sind, wie Reh und Rabenstein im Anschluss an Butler betonen, Normen der Anerkennbarkeit, an denen der Student sich ausrichten soll, denn er soll Selbstständigkeit präsentieren. Entscheidend scheint mir hier aber, dass von dem Studenten erwartet wird, dass er sich als jemand begreift, dessen Subjektivität in die Lerngegenstände involviert ist. Indem er sich einer bestimmten *pädagogischen Ordnung* unterwirft, schreibt er sich zugleich auf eine bestimmte Weise in die *Sachordnung eines Wissensfeldes* ein, er hat sich zu positionieren.[4] Insofern nämlich ein wesentliches Moment der pädagogischen Ordnung die Relationierung von Subjekt und Lerngegenstand ist, regelt die pädagogische Ordnung die Weise, in der sich Subjekte zu einem Wissensfeld zu verhalten haben.

Auch dies ist eine pädagogische Ordnung; denn auch sie regelt das Verhältnis des Subjekts zur Sachordnung in einem Wissensfeld. Sie ist aber ganz anders geordnet als die, in die sich die beiden verstricken. Und sie ist nochmals anders geordnet als ein Schulbuch, das gemäß Ausubels Lernthe-

4 Im Kontrast dazu die pädagogische Ordnung der Pythagoreer: vernehmen, fünf Jahre schweigen, die Wahrheit in sich ausbilden lassen etc.

orie das objektive Wissen so inszeniert, dass es das lernende Subjekt optimal in sich zu repräsentieren vermag (vgl. Wrana 2011). All dies sind spezifische pädagogische Ordnungen.



Gehen wir von hinten vor: Die Anrufungsszene bezieht sich auf einen Lerngegenstand, die Mathematiklernumgebung. Diese impliziert eine spezifische Weise, in der das Wissensfeld professionellen Handelns geordnet ist, nämlich im Sinne der Neuen Lernkulturen. In der pädagogischen Ordnung des hochschuldidaktischen Settings ist der Student angerufen, die pädagogische Ordnung des Lernsettings anzuerkennen, die von dem Dozenten entworfen wird und er ist angerufen, sich zu dem Lerngegenstand, den mathematikdidaktischen Lernumgebungen, zu positionieren. Vielleicht nicht sie anzuerkennen, aber zumindest, sich zu positionieren.

2. Das Kernstück...

Wir können uns jetzt anschauen, wie der Student auf diese doppelte Adressierung reagiert. Ich möchte die ersten Reaktionen etwas summarisch zusammenfassen, um zu einem Zeitpunkt etwa 20 min später einzusetzen. Zunächst einmal verkennt der Student die Anrufung. Er referiert sehr sachlich und in Propositionen über „diese Mathelernumgebungen“. Aber dann hakt der Dozent schon ein und fordert eine subjektive Positionierung dazu, die der Student dann auch liefert, und zwar indem er auf seine Erfahrungen im Praktikum rekurriert. In der Schweizer Lehrerbildung gibt es in den Zwischensemestern vierwöchige Blockpraktika, in denen die Studierenden schon selbstständig unterrichten und dabei von einer erfahrenen und in der Betreuung weitergebildeten Lehrperson begleitet werden. Sie bringen also

in das Gespräch die Erfahrung einer anderen pädagogischen Ordnung ein, der „Praxis“ des Unterrichtens, der Schule, wie sie „draußen“, also außerhalb der Seminare der Hochschule „wirklich ist“. Was auch immer das für eine pädagogische Ordnung ist in der Schule, das können und wollen wir nicht direkt beobachten. Was wir vielmehr beobachten ist, wie diese pädagogische Ordnung „da draußen“ vom Studenten in der pädagogischen Ordnung der Hochschule konstruiert wird und zu der vom didaktischen Diskurs proklamierten pädagogischen Ordnung der „Neuen Lernkulturen“ in Bezug gesetzt wird.

Ich möchte nun auf eine Szene relativ am Ende des Gesprächs hinaus, in der diese Problematik wie verdichtet nochmals sichtbar wird.

> Dozent:
> Vielleicht zuletzt noch,
> das ist vielleicht etwas früh jetzt für deinen Ausbildungszeitpunkt,
> aber ich denke, wir können das Problem trotzdem mal aufgreifen.

Der Dozent schreibt dem Studenten die Position eines Novizen zu, der zu einem bestimmten Teil des Professionswissens noch keinen Zugang haben kann. Er verspricht ihm zugleich, ihm ausnahmsweise diesen Zugang zu verschaffen, was eine Anerkennung als Experte ebenso wie eine Herausforderung ist. Der Dozent stellt nun die Frage, wie er die Lernumgebung aus den Studienmaterialien anwenden würde. Das ist übrigens erstaunlich, denn sie reden seit 20 Minuten über nichts anderes, aber jetzt wird der Transfer nochmals in einem Anerkennungsspiel inszeniert.

Der Student berichtet nun auch nicht davon, wie er es anwenden würde, sondern wie er es nicht angewendet hat. Er erzählt vom Praktikum als dem Zustand vor der Bekanntschaft mit der „Neuen Lernkultur“. Dort habe er die „schnelleren Schüler“ (221) mit immer mehr Material „gefüttert“

> Student:
> und ich hab die immer gefüttert mit Material.
> Ich weiß nicht, ob das richtig war.
> Und eine solche, eine solche Aufgabe verhindert eigentlich dieses Füttern,
> weil der Schüler von sich aus immer weiter gehen kann.

Der Student weiß nicht, „ob das richtig war“, also er deautorisiert seine eigene Positionierung und zeigt sich offen für mögliche Positionierungen. Aber worum geht es? Das ist hier sehr elliptisch und nur mit Kontextwissen zu erschließen. Das „Füttern“ ist eine unter LehrerInnen verbreitete Metapher. Man löst die Heterogenität, indem man SchülerInnen, die schon fertig sind, immer neue Aufgaben gibt. Dieses „Füttern“ als professionelle Praktik steht nun einem anderen Aufgabentypus gegenüber, einer „solchen Aufgabe“ mit der natürlichen Differenzierung aus der Mathelernumgebung. Da kann der „Schüler“ nämlich von selbst immer weiter gehen. Daher „verhindert“ die Aufgabe das „Füttern“.

Der Student grenzt also zwei Unterrichtspraktiken voneinander ab, „Differenzierung der Schwierigkeitsgrade“ und das „Füttern“, aber verkündet, dass er nicht weiß, welche „richtig“ ist. Das wiederholt er nochmals.

> Student:
> weiß ich nicht, ob ich so frei bin als Lehrperson, aber dann einfach auf so etwas ausweichen.

Hier treten also zwei Wissensordnungen innerhalb des Wissensfeldes professionelles Handeln in Widerstreit: Im Praktikum lernt der Student beim Praxislehrer das „Füttern“ kennen und übernimmt es. Aus dem Studium der Mathematikdidaktik lernt er das „Differenzieren“ als didaktische Praktik kennen. Grundsätzlich erkennt er beide Ordnungen an, die ihm im Widerstreit gegenübertreten. Indem er die Anwendung der „Neuen Lernkultur“ mit der „Freiheit“ als Lehrperson konnotiert, könnte man auch schließen, dass er sich in diesem Widerstreit von Ordnungen schon positionieren würde, wenn er nur „wüsste“, dass er das darf. Also fragt er, ob er sich selbst autorisieren darf.

Der Dozent beantwortet diese Frage nicht. Er wählt eine ganz andere Strategie: Er lobt ihn für seine „Erkenntnis“ und bezeichnet dieses als „schön“, er reformuliert das Verständnis professionellen Handelns und validiert es zum Abschluss als „richtig“.

> Dozent:
> Ich find das sehr schön, wie du das sagst,
> diese Erfahrung, was mach ich mit den Schnellen?
> Ich geb ihnen einfach mehr und mehr und mehr und mehr,
> also ich muss immer mehr Arbeitsblätter produzieren oder ich
> gebe ihnen eben ein Thema, das reichhaltig ist, an dem sie
> dann bleiben können und immer neue Fragen stellen,
> das ist genau die Richtung.

Das „Lob“ des Dozenten vollzieht eine Selektion in den Artikulationen des Studenten und hebt die Lesart hervor, die dem Dozenten gegenüber wahrheitsfähig ist. Das Loben wird zu einer Praktik der Wahrheitspolitik. Der Student wird angerufen, das didaktische Wissen als die gültige Ordnung anzuerkennen und implizit autorisiert, mit der Anerkennung der Praxis zu brechen. Er reagiert prompt.

> Student:
> Weil ich habe wirklich das Problem, ich habe, ähm,
> schriftliche, Multiplikation aus-, eingeführt, [...]
> und dann gab es Schüler, die extrem schnell waren
> und dann hab ich einfach ein Arbeitsblatt nach dem andern gemacht,
> ohne aber eigentlich den Schwierigkeitsgrad zu erhöhen, [...]
> würd ich jetzt nicht mehr machen.
> Das ist mir jetzt wirklich auch in diesem [...]Semester,
> irgendwie bewusst geworden.

Er beschreibt das Füttern nochmals und zugleich ironisch abwertend und markiert es schließlich als biographisch überwunden durch das Lernen in

dem Hochschulsetting des Dozenten. Die Selbstautorisierung, „das“ nicht mehr zu machen, geht mit einer Gegenanerkennung einher: „Diesem Semester“ und damit auch dem Dozenten wird zugeschrieben, dies ermöglicht zu haben.

Während die Lage einige wenige Spielzüge zuvor noch gar nicht so eindeutig war, erscheint sie jetzt sonnenklar: Der Student erkennt die pädagogische Ordnung der „Neuen Lernkulturen“ mit ihrem moralischen Einsatz der Individualisierung an. Der Dozent wiederum legt in einem weiteren Spielzug nach:

> Dozent:
> Ja, also nimm das sehr ernst. Das darfst du wirklich,
> das können nicht alle Lehrkräfte, auch amtierende Lehrkräfte nicht.
> Das sind dann jene, die sagen, es habe zu wenig Übungsmaterial im Zahlenbuch.

Der Dozent beschwört eine Haltung des Studenten: dies „sehr ernst nehmen“, also dieser Position Glauben zu schenken, ihr zu folgen, sie im Lehrhandeln wahr zu machen. Der Imperativ des „Ernst Nehmens“ wird auch nicht mit dem „Sollen“, sondern mit dem „Dürfen“ konnotiert. Dem Studenten wird zudem zugeschrieben, schon in seinem zweiten Semester zur Community jener Lehrkräfte zu gehören, die professionell sind, weil sie „das“ können, im Unterschied zu jenen, die „das“ nicht können, die also eine „neue Lernkultur“ nicht teilen. Mit der Anerkennung der pädagogischen Ordnung der „Neuen Lernkulturen“ hat der Student zugleich Zugang zu einer ausgewählten Gruppe. Er vermag im Unterschied zu jenen, die nicht vermögen. Er ist jetzt „drin“ in der Ordnung und er gehört „dazu“.

An dieser Stelle scheint die pädagogische Strategie erfolgreich; allerdings wird sich die Sache in den letzten 5min des Gesprächs nochmals drehen, die klare Positionierung in den beiden pädagogischen Ordnungen der „Neuen Lernkultur“ und der „Praxis der Schule“ wird vom Studenten wieder aufgehoben. Er schreibt sich in eine andere Community ein: „Uns Lehrer“ sagt er. Die müssen „das“ verbinden. Eindeutig auf der Position der Neuen Lernkultur verbleibt lediglich „hier dieses Semester“ und damit der Dozent.

3. Fazit

Ich bin davon ausgegangen, pädagogische Ordnungen als solche zu begreifen, die die Dinge des Lehrens und Lernens in eine Ordnung bringen, und ich habe vorgeschlagen, nicht nach „einer“ homogenen Ordnung zu suchen, sondern nach dem Widerstreit, dem Bruch, der Heterogenität und den Positionierungen. Ich habe auch vorgeschlagen, die Praktiken des Ordnens des Pädagogischen mit Spielen von Anrufung und Anerkennung zu verschränken, in denen Ordnungen postuliert werden, gegeneinander stehen, geglaubt oder zurück gewiesen werden.

Was sich hier gezeigt hat, findet sich nun in ähnlicher Weise auch in anderen Gesprächen bei anderen Studierenden: Das Pädagogische lässt sich

in Form spezifischer Ordnungen beobachten, die in einen Streit um ihre Gültigkeit und Brauchbarkeit treten.

Ich habe hier eine Bestimmung dessen vorgenommen, was ich als „das Pädagogische“ bezeichnet habe: Für andere eine Wissensordnung konstruieren. Damit also eine spezifische Differenz einer pädagogisch konstruierten Wissensordnung und einer Wissensordnung der zu vermittelnden Gegenstände zu schaffen.

Die Didaktik der „Neuen Lernkulturen“ versucht, dieser Bestimmung des Pädagogischen zu entgehen mit drei Strategien. (1) Dem Postulat, dass das Subjekt sich selbst bestimmt, sich selbst schafft, sodass Lehrende eigentlich keine Ordnungen schaffen, sondern nur das Selbstschaffen von Ordnungen moderieren. (2) Dem Postulat, dass die pädagogisch konstruierte Wissensordnung so „lebensweltlich“ gestaltet werden soll, dass die Differenz negiert wird, und die pädagogische Wissensordnung als das Leben selbst erscheint. (3) Dass das Lernen so formalisiert wird, dass die Inhalte in den Hintergrund treten: Man trainiert nur noch Lernstrategien, anstatt etwas Spezifisches an einem Gegenstand zu lernen. In der Neuen Lernkultur tendieren die Wissensfelder als Gegenstand des Lernens zum Verschwinden.

Es zeigt sich empirisch, dass diese postulierte Flucht aus dem pädagogischen Konstruieren von Ordnungen in diesem Fall nicht gelingt. Die Reaktion des Diskurses über Neue Lernkulturen wäre vermutlich das Argument, dass der Dozent es eben nicht richtig gemacht habe. Dieses Argument immunisiert den Diskurs für jede Irritation und ist ein wesentliches Moment seiner Persistenz. Ich gehe eher davon aus, dass das, was ich hier demonstriert habe, in seinen Grundstrukturen gerade eines der typischen Momente der sozialen Praxis des Lehrens und Lernens ausmacht, die mit den „Neuen Lernkulturen“ angestoßen werden. Interessant ist allerdings Folgendes: Es zeigt sich keineswegs ein einfaches Machtverhältnis, in dem die Lernenden gezwungen werden, die Ordnung anzuerkennen, vielmehr eine gegenseitige Abhängigkeit und ein Kampf um Wissensordnungen.[5]

Nun ergibt sich im Kontext des Tagungsthemas die Frage, ob ich das erkannt habe, indem ich einen „pädagogischen Gedankengang“ vollzogen habe oder indem ich in der Beschreibung des Pädagogischen bei den sozialwissenschaftlichen Konzepten geblieben bin. Ich tendiere zu der zweiten Option. Die pädagogische Ordnung wäre dann ein bestimmter Typus der sozialen Ordnung und nicht etwas kategorial anderes als eine soziale Ordnung. Sie wären typisch für pädagogische Wissens- und Handlungsfelder, historisch und kontingent usw. Pädagogische Ordnungen werden in Interaktionen entworfen, sie werden darin gemacht in so simplen Dingen wie der Eröffnung eines Lernberatungsgesprächs. Die empirische Analyse als sozialwissenschaftliche Forschungspraxis besteht dann in der Rekonstruktion der Herstellung pädagogischer Ordnungen. Sie zeigt, wie diese in der sozialen pädagogischen Praxis konstruiert werden. Sie geht nicht von einem Begriff pädagogischer Ordnungen aus und hat auch nicht „das Pädagogische“ zum Gegenstand. Sie versucht ihrerseits, „das Pädagogische“ nicht zu reifizieren.

5 Hier zeigt sich eine „tiefergelegte Gouvernementalität“ im Kampf um die Leistungsmessung und die Ökonomie, die Lehrerstudierende in ihrer Verständnisbildung von Schule austragen.

Literatur

Angermüller, Johannes/Dyk, Silke van (Hrsg.) (2010): Diskursanalyse meets Gouvernementalitätsforschung. Perspektiven auf das Verhältnis von Subjekt, Sprache, Macht und Wissen. Frankfurt a.M.: Campus

Balzer, Nicole/Bergner, Dominic (2012): Die Ordnung der ‚Klasse‘. Analysen zu Subjektpositionen in unterrichtlichen Praktiken. In: Ricken/Balzer (2012): 247-279

Balzer, Nicole/Ricken, Norbert (2010): Anerkennung als pädagogisches Problem. Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Schäfer/Thompson (2010): 35-86

Berger, Peter L. (1965): Reification and the Sociological Critique of Consciousness. In: History and Theory 4. 2. 196-211

Bilstein, Johannes/Ecarius, Jutta (Hrsg.) (2009): Standardisierung – Kanonisierung Erziehungswissenschaftliche Reflexionen. Wiesbaden: VS

Fritzsche, Bettina/Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin (2011): Ordnungsbildung in pädagogischen Praktiken. Praxistheoretische Überlegungen zur Konstitution und Beobachtung von Lernkulturen. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE) 31. 1. 28-44

Gildemeister, Regine/Wetterer, Angelika (1992): Wie Geschlechter gemacht werden. Die soziale Konstruktion der Zwei-Geschlechtlichkeit und ihre Reifizierung in der Frauenforschung. In: Knapp (1992): 201-254

Honneth, Axel (Hrsg.) (2008): Reification: A new Look on an Old Idea. Oxford: University Press

Jergus, Kerstin (2012): Politiken der Identität und der Differenz. Rezeptionslinien Judith Butlers im erziehungswissenschaftlichen Terrain. In: Ricken/Balzer (2012): 29-53

Jergus, Kerstin/Schumann, Ira/Thompson, Christiane (2012): Autorität und Autorisierung. Analysen zur Performativität des Pädagogischen. In: Ricken/Balzer (2012): 207-224

Kade, Jochen (1993): Aneignungsverhältnisse diesseits und jenseits der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 39. 3. 391-408.

Kammler, Clemens (Hrsg.) (2007): Foucault in den Kulturwissenschaften. Eine Bestandsaufnahme. Heidelberg: Synchron

Keller, Reiner/Schneider, Werner/Viehöver, Willy (Hrsg.) (2011): Diskurs Macht Subjekt. Theorie und Empirie von Subjektivierung in der Diskursforschung. Wiesbaden: VS

Knapp, Gudrun-Axeli (Hrsg.) (1992): TraditionenBrüche: Entwicklungen feministischer Theorie. Freiburg: Kore

Neumann, Sascha (2010): Beobachtungen des Pädagogischen. Programm – Methodologie – Empirie. Luxembourg: Université. Quelle: http://www.uni-frankfurt.de/fb/fb04/download/meseth_beobachtungen_des_paedagogischen.pdf (Zugriff am 19.2.2013)

Ott, Marion (2011): Aktivierung von (In-)Kompetenz. Praktiken im Profiling – eine machtanalytische Ethnographie. Konstanz: UVK

Ott, Marion/Wrana, Daniel (2010): Gouvernementalität diskursiver Praktiken. Zur Methodologie der Analyse von Machtverhältnissen am Beispiel einer Maßnahme zur Aktivierung von Erwerbslosen. In: Angermüller/Dyk, Silke van (2010): 155-182

Reh, Sabine/Rabenstein, Kerstin (2012): Normen der Anerkennbarkeit in pädagogischen Ordnungen. Empirische Explorationen zur Norm der Selbständigkeit. In: Ricken/Balzer (2012): 225-246

Ricken, Norbert (2007): Von der Kritik der Disziplinarmacht zum Problem der Subjektivation. Zur erziehungswissenschaftlichen Rezeption Michel Foucaults. In: Kammler (2007): 157-176

Ricken, Norbert/Balzer, Nicole (Hrsg.) (2012): Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: VS

Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hrsg.) (2010): Anerkennung. Paderborn: Schöningh

Schäfer, Alfred (2011): Irritierende Fremdheit: Bildungsforschung als Diskursanalyse. Paderborn: Schöningh

Spencer Brown, George (1969): Laws of Form. New York: Dutton

Wrana, Daniel (2011): Den Diskurs lernen – Lesarten bilden. Die Differenz von Produktion und Konsumption in diskursiven Praktiken. In: Keller/Schneider/Viehöver (2011): 229-245

Wrana, Daniel/Maier Reinhard, Christiane (Hrsg.) (2012): Professionalisierung in Lernberatungsgesprächen. Opladen: Budrich

Jens Oliver Krüger

(Non-)Compliance

Konstitutionspraktiken des Pädagogischen?

Mit dem Begriffspaar Compliance – Non-Compliance wird in der Medizin ganz allgemein die Kooperation bzw. Nicht-Kooperation zwischen Arzt und Patient bei der Herbeiführung eines Heilungserfolges thematisiert (incl. der Frage, wie sich ein solches Kooperationsverhältnis etablieren und steuern lässt). Die Wirtschaftswissenschaft diskutiert unter dem Stichwort ‚Compliance' u.a. die Frage, was getan werden kann, um die Loyalität einzelner Mitarbeiter gegenüber Zielen und Interessen des sie beschäftigenden Unternehmens zu ‚managen'. Darüber hinaus gehört der Compliance-Begriff zum Fachvokabular zahlreicher weiterer Disziplinen.

In der pädagogischen Diskursgemeinschaft, die sich in ihrer „Integrationsfreude am ‚Neusprech' anderer Disziplinen" in anderen Fällen alles andere als zurückhaltend verhält (vgl. Dzierzbicka/Schirlbauer 2006, S. 11), scheint der Begriff hingegen nicht richtig angekommen zu sein. Compliance scheint nicht zu den „einheimischen Begriffe[n]" (Herbart 1894, S. 6) der Pädagogik zu gehören. Ausgehend von einer Auseinandersetzung mit Compliance als ‚pädagogischem Fremdwort' und dessen Stellenwert im Diskurs anderer Disziplinen sind – so die zentrale These des vorliegenden Artikels – produktive Anregungen für problematisierende Verständigungen zum Thema ‚Pädagogisierungen' möglich. Mit der folgenden Analyse eines Compliance-Diskurses soll exemplarisch der Standort hinterfragt werden, von dem aus sich Pädagogisierungen in den Blick nehmen lassen.

Nachdem ein erster Abschnitt die gewählte Untersuchungsperspektive erläutert, wird im Rahmen eines zweiten Abschnitts der Compliance-Diskurs in der deutschsprachigen Medizin detaillierter besichtigt. Das geschieht auf Basis einer diskursanalytischen Untersuchung von Einträgen in medizinischen Wörterbüchern und Einführungswerken. Dabei geht es zum Ersten darum, die vermeintliche Einheitlichkeit im Gebrauch der Compliance-Vokabel zu hinterfragen und herauszuarbeiten, welche Problematizität in ihrer uneinheitlichen Inanspruchnahme bearbeitet wird. Zum Zweiten sollen im Rahmen dieser Analyse quasi en passant Analogien zum Pädagogischen markiert werden.

In einem dritten und letzten Abschnitt wird der Modus der Analogie dann selbst noch einmal problematisiert. Es werden verschiedene Ausblicke entworfen, im Zuge derer sich das Pädagogische in seiner Referenz zu einem umstrittenen Compliance-Begriff als nicht minder umstritten erweist.

1. Pädagogisierung, Entgrenzung, Übersetzung

Über Pädagogisierungen zu sprechen, heißt, die Frage nach einer Perspektivierung von Pädagogisierungen mitzuführen.

Dass das pädagogische Denken die Konturen wissenschaftlicher Disziplinen mitunter irritiert, wird in Texten von Jochen Kade, Christian Lüders und Walter Hornstein (1993 und 2010) mit einer „Entgrenzung des Pädagogischen“ in Verbindung gebracht. Diese Entgrenzungshypothese, die insbesondere gegen Ende der 1990er Jahre breit rezipiert worden ist (vgl. u.a. Helsper 1998; Vogel 1998; Grunert/Krüger 2004), positioniert sich im Abstand zu bestimmten Tendenzen einer Pädagogisierungsdebatte der 1980er Jahre (zum Überblick vgl. Proske 2001), der man ‚Kolonisierungstendenzen‘ attestiert.[1]

Entgrenzung – das klingt nach einem Ereignis: dem plötzlichen Wegfall von Hindernissen, der Aufhebung einer Trennung. Tatsächlich wird Entgrenzung häufig als ein solcher Prozess beschrieben. Kade, Lüders und Hornstein stellen fest, dass sich „das ‚Pädagogische‘ (…) gesellschaftlich nicht nur über die Grenzen seiner ursprünglichen altersspezifischen Halbierung (…) ausgebreitet (…) [habe], sondern auch noch über den Kreis der etablierten pädagogischen Institutionen (…) hinaus“ (Kade/Lüders/Hornstein 1993, S. 57). Pädagogik sei noch nie so „allgegenwärtig“ gewesen, wie in der Gegenwart (Lüders/Kade/Hornstein 2010, S. 225). Es ist von „Pluralisierung“ (Lüders/Kade/Hornstein 2010, S. 226), „Universalisierung“ (Kade 2009, S. 191) oder „Expansion“ (Grunert/Krüger 2004, S. 310) die Rede. Die festgestellte Invasion des Pädagogischen in andere gesellschaftliche Teilbereiche habe Konsequenzen für traditionelle pädagogische Institutionen. Ihnen komme ihre Monopolstellung in der Verwaltung eines bis dato exklusiv gedachten, pädagogischen Wissens abhanden. Zweitens geriete die traditionelle Pädagogik unter Druck, da das Pädagogische im Zuge seiner Ausdehnung Formveränderungen durchlaufe und irgendwann letztlich nicht mehr das Selbe sei.

Doch neben vielen Erklärungspotentialen birgt die Rede von Entgrenzungen auch Schwierigkeiten. Der Entwurf einer Entgrenzungsgeschichte setzt voraus, dass ein Zustand denkbar wird, in dem das Pädagogische noch nicht entgrenzt war – in dem sich ein pädagogisches Innen von einem nichtpädagogischen Außen unterscheiden ließ. Genau an der Vorstellung eines solchen Zustandes scheint sich die Entgrenzungshypothese gleich mehrfach zu brechen.

1 Kade, Lüders und Hornstein grenzen sich vom Pädagogisierungsbegriff Hermann Gieseckes (1996) ab, an dem sie „Verkürzungen“ diagnostizieren (Kade/Lüders/Hornstein 1993, S. 39). Giesecke berücksichtige nicht hinreichend, dass sich mit der Ausbreitung des Pädagogischen auf nicht pädagogische Bereiche auch die Form des Pädagogischen selbst verändere (Kade/Lüders/Hornstein 1993, S. 40).

Zum Ersten stellen Lüders, Kade und Hornstein selbst fest, „dass auch unter traditionellen Verhältnissen (…) niemals ‚Pädagogik pur‘ stattfand“ (Lüders/Kade/Hornstein 2010a, S. 227). *Zum Zweiten* wird spätestens im Zuge eines „Akzentwechsel[s] der erziehungswissenschaftlichen Reflexion“ (Helsper/Hörster/Kade 2003, S. 15) von der Konzentration auf pädagogisches Wissen hin zu einer Öffnung gegenüber Nichtwissen und Ungewissheit auch die „Form des Pädagogischen“ immanent destabilisiert. In einer sehr vorsichtigen Formulierung konzipieren Jochen Kade und Wolfgang Seitter „das Pädagogische [nunmehr] eher als eine fragile Form, die in ihrem zeitlichen Vollzug immer neu erst wieder hergestellt werden muss und nur darin ihre Festigkeit hat“ (Kade/Seitter 2003, S. 70). *Zum Dritten* lassen sich schließlich Fragen an den Ort richten, von dem aus Prozesse der Entgrenzung beobachtbar sein sollen. Wenn die Feststellung einer Entgrenzung gleichzeitig als Veränderung des Pädagogischen gedacht wird, hat das Konsequenzen für den (pädagogischen) Ort, von dem aus gesprochen wird.[2]

Die genannten Punkte verweisen darauf, dass nicht erst im Zuge einer Entsicherung von Grenzen gegenüber einem ‚Außen‘ der Pädagogik das pädagogische ‚Innen‘ zum eigentlichen Problem wird. Die Thematisierung von pädagogischen Entgrenzungen kann als Verweis auf einen komplexen Fragehorizont gelesen werden.

Indem das Pädagogische – wie Alfred Schäfer bemerkt – „als Ort eines Mangels“ verstanden werden kann (Schäfer 2009, S. 391) und genau darin – wie Michael Wimmer ausführt – strukturelle „Homologien“ (Wimmer 2011, S. 35) zum Politischen aufscheinen, werden anlässlich unterschiedlichster Füllvarianten Fragen an Schließungsversuche in Gestalt konkreter Pädagogiken ermöglicht.

Um die Problematizität starrer Innen-Außen-Schemata, die die Rede von „Entgrenzungen“ unweigerlich auf den Plan ruft, ein Stück weit zu distanzieren, soll im Folgenden ein Begriff konsultiert werden, der das Verhältnis zwischen Be- und Entgrenzung genau wie jenes zwischen Differenz und Identität moderiert: Gemeint ist der schillernde Begriff der „Übersetzung“, von dem Joachim Renn schreibt, er fungiere als Metapher für den „Modus“ einer „Grenzbeziehung“ der „von der Konstruktion und der Repräsentation (von strikter Differenz und Identität) gleich weit entfernt ist“ (Renn 2006, S. 17). Eine solche Inanspruchnahme des Übersetzungsbegriffes nimmt ihren Ausgang von einer Dezentrierung von Originalen. ‚Übersetzungen‘ werden nicht als lineare Transferleistungen verstanden, sondern als iterative Neuschöpfungen, die durch einen „inhärenten Widerspruch“ (Fuchs 2010, S. 127) gekennzeichnet sind: Im Bestreben Differenz zu überwinden, artikulieren sie Differenz. Sie fungieren als „produktiver Prozeß, der seinen Rückbezug nicht aufgibt“ (Thompson 2011, S. 80).

2 Sandra Smykalla ortet in diesem Sprechen eine Spannung zwischen „Krisenrhetorik und Wachstumsphantasie“ (Smykalla 2007, S. 158).

In der folgenden Analyse zur Verwendung des Compliance-Begriffs soll dementsprechend nicht versuchen versucht, Pädagogisierungen zu identifizieren. Stattdessen geht es um die Arbeit an einem Referenzraum, der ganz unterschiedliche Übersetzungen des Pädagogischen zulässt.

Bevor genauer auf den medizinischen Diskurs eingegangen wird, sind die vielfältigen Bezüge des Compliance-Begriffes aufzunehmen. Der Compliance-Begriff hat sich nicht nur als medizinischer oder wirtschaftswissenschaftlicher Terminus etabliert. Er wird im juristischen Kontext, den Verwaltungswissenschaften und vereinzelt auch in der Psychologie gebraucht. Man kann ihm im Kontext der Wissenschaftsethik begegnen (z.B. in der Diskussion von Plagiatsfällen), man nutzt ihn, um die Wirksamkeit von EU-Richtlinien zu diskutieren und die Linguistin Nancy Hadlich bemerkt eine Verwendung des Begriffes im Vokabular der Logistik (Hadlich 2011, S. 319).[3]

Im Folgenden soll primär der medizinische Compliance-Diskurs Berücksichtigung finden. Dabei geht es explizit *nicht* darum, eine genealogische Perspektive auf die Verwendung der Compliance-Vokabel im deutschen Sprachraum zu entwickeln. Diesbezüglich soll lediglich angemerkt werden, dass es keinen einzelnen, individualisierbaren Ursprung gibt, auf den sich eine plötzliche Entdeckung der Compliance-Vokabel zurückführen ließe. Der Begriff sickert viel eher aus ganz unterschiedlichen Richtungen in die genannten Fachsprachen ein.[4] Im Zuge einer solchen Sickerung durchläuft der Begriff dann zusätzlich Wandlungen.

Die folgende Analyse legt besonderen Wert auf die Herausarbeitung von Widersprüchen, Schwierigkeiten und immanenten zentrifugalen Kräften, die in der Inanspruchnahme der Compliancevokabel bearbeitbar werden. Auf diese Weise wird eine Problematizität konturiert, die fortlaufend

3 Ein weiterer Kontext, der mit Compliance in Verbindung gebracht wird, sind Vertragspraktiken oder Zielvereinbarungen, die sowohl zur Aufklärung, wie zur Regelung eines spezifischen Formats der Zusammenarbeit dienen.

4 Der Compliance-Begriff, der schon zuvor für die Dehnbarkeit des Lungengewebes in Gebrauch war, taucht als Beschreibung des Arzt-Patienten-Verhältnisses im deutschen Sprachraum erstmals 1977 in den Titeln einzelner medizinischer Monographien auf.
Der schweizer Psychiater Asmus Finzen erklärt, er habe sich zu seinen Compliance-Forschungen durch folgende Anekdote inspirieren lassen: „An der Küste von New England sei Mitte der Fünfzigerjahre eine bislang unbekannte Möwen-Krankheit aufgetreten. Hunderte der Vögel fielen plötzlich durch Unsicherheit im Flug auf. Sie doppelten in der Luft, stürzten schließlich ab und konnten sich auch am Boden kaum bewegen. Die neue Krankheit sorgte für große Aufregung bei den Anwohnern. Die toxikologische Untersuchung der Tiere ergab schließlich, dass sie voller Chlorpromazin steckten. Des Rätsels Lösung: in unmittelbarer Nähe zur Küste befand sich eine psychiatrische Privatklinik, in der man gerade die Therapie mit den brandneuen Neuroleptika eingeführt hatte. Die Non-Compliance einiger Patienten hatte (…) drastische Folgen. (…) Die Kranken entsorgten ihre nicht eingenommenen Medikamente, indem sie sie vom Balkon ihrer Zimmer – absichtlich oder nicht absichtlich – den Möwen zuwarfen, die sie auffingen und schluckten“; Quelle: http://www.asmus.finzen.ch/Finzen/Veroffentlichungen_im_Netz_files/Fruehe_Forschung.pdf (Zugriff: 26.11.2012).

weitere Verständigungen zum Compliance-Begriff herausfordert und somit die Produktivität des untersuchten Compliance-Diskurses sichert.

2. (Non-)Compliance in der Medizin

Im ‚Pschyrembel‘, einem der prominentesten medizinischen Wörterbücher, das seit 2007 in der 261. Auflage vorliegt, wird ‚Compliance‘ folgendermaßen definiert:

> „(psychol.) Bereitschaft eines Pat. zur Zusammenarbeit mit dem Arzt bzw. zur Mitarbeit bei diagn. od. therap. Maßnahmen, z.B. Zuverlässigkeit, mit der therap. Anweisungen befolgt werden (sog. Versorgungstreue)“ (PSCHY 2007, S. 363).

In ihrer Positivität verweist diese (in sich sehr heterogene) Definition auf etwas Ausgeschlossenes. Man könnte auch sagen, es handelt sich um eine Problematizität, die der Normalisierung einer solchen Compliance im medizinischen Diskurs einen Widerstand entgegensetzt und sie gerade deshalb notwendig macht. Ihren Ausdruck findet sie in der Thematisierung eines Negativs – der sogenannten „Non-Compliance“ –, die in vielen medizinischen Wörterbüchern als eigenständiges Lemma auftaucht. Ein Beispiel:

„Von Non-Compliance (…) wird gesprochen, wenn der Patient nicht bereit oder in der Lage ist, den Therapieempfehlungen des Arztes zu folgen. Sie kann darin bestehen, dass ein Patient Medikamente nicht korrekt einnimmt, Medikamente absetzt oder entgegen ärztlichem Rat gesundheitsschädliche Praktiken weiterführt. Non-Compliance ist ein äußerst weitreichendes Problem in der Medizin. Jeder zweite Patient ist non-compliant: Etwa ein Viertel der Patienten können kurzfristige Therapien für akute Erkrankungen nicht ‚umsetzen‘, 50% der Patienten mit chronischen Erkrankungen folgen den Therapieanweisungen nicht und 75% ignorieren die ärztlichen Empfehlungen zu Lebensstilveränderungen (z.B. Diätratschläge). (…) Etwa die Hälfte der (volkswirtschaftlich nicht gerade billigen) ärztlichen Bemühungen nimmt somit nicht einmal die erste Hürde auf ihrem Weg zur Verbesserung der Gesundheitsbedingungen des Patienten“ (BIM 2004, S. 1194).

In diesem Textausschnitt lassen sich ganz unterschiedliche Autorisierungsstrategien unterscheiden, mithilfe derer einer Beschäftigung mit Compliance Bedeutung zugeschrieben wird – Dramatisierungen, epidemiologische Auskünfte, fiskalische Argumente. Nimmt man all das ernst, scheint einiges dafür zu sprechen, in der Arzt-Patient-Interaktion anstatt Compliance viel eher Non-Compliance zu normalisieren. Es entsteht der Eindruck einer Unwahrscheinlichkeit von Compliance.[5]

5 Die hier genannten epidemiologischen Angaben sind umstritten. Es lassen sich pessimistischere Stellungnahmen auffinden, die damit rechnen, dass „nur etwa 1/3 der erwachsenen Patienten (…) Arzneimittel entsprechend den Verordnungsvorschriften zuverlässig

Es wäre möglich, diese Unwahrscheinlichkeit, die in verschiedenen, vornehmlich quantitativ orientierten Studien immer wieder festgestellt wird, schulterzuckend als eine Art Schicksal zu akzeptieren. Indem genau das nicht passiert, wird es pädagogisch interessant: Im Kontext der untersuchten Materialien wird explizit der Anspruch formuliert, dass sich Ärzte um die Compliance ihrer Patienten sorgen und diese – wo möglich – verbessern sollten. Compliance wird damit als Aufgabe installiert, die nicht mehr nur auf Seiten des Patienten lokalisiert werden kann, sondern für die auch der Arzt Verantwortung trägt – bzw. die als soziales Geschehen zwischen Arzt und Patient Bedeutung erlangt. Compliance wird als dreiseitiges Geschäft analysierbar. Es gibt:

- Eine Patienten-Compliance[6]
- Eine Arzt-Compliance[7] und
- Compliance als Arzt-Patient-Relation.[8]

In diesem komplexen Arrangement unterschiedlicher Compliance-Zuschreibungen und Subjektpositionen wird deutlich, dass der Arzt auf die Kontrolle einer unkontrollierbaren Mitwirkung des Patienten am Heilungserfolg angewiesen ist.

ein[nimmt]“ (KUJ 2004, S. 712). Kaum eine der untersuchten Veröffentlichungen kommt ohne den Hinweis auf alarmierende Untersuchungsergebnisse aus. Man stellt z.B. fest, „dass die regelmäßige Einnahme selbst lebensnotwendiger Medikamente unter 50 % liegt“ (LPS 2004, S. 354). Noch drastischer verhalte es sich mit der Compliance in Hinblick auf Diätenratschläge: „Empfehlungen, Gewicht abzunehmen oder mit dem Rauchen aufzuhören, werden langfristig nur von 10% der Patienten befolgt“ (MPS 2006, S. 172). Solche Zahlen können dazu dienen, das Thema Compliance diskursiv mit einer besonderen Relevanz auszustatten.

6 Es wird kritisiert, dass Compliance oft reduktionistisch und „einseitig als Patient C[ompliance] aufgefasst“ (WDM 1992, S. 405) werde. Damit ist gemeint, dass Compliance auf die passive „Befolgung ärztlicher Anordnungen“ (AM 1993, S. 133) festgelegt wird. In neueren Veröffentlichungen erscheint diesbezüglich die Rede von ‚Eigenverantwortlichkeit‘ funktional (vgl. AM 1993, S. 133; LPS 2004, S. 103). So wird z.B. Non-Compliance mit der „dürftige[n] Bereitschaft beim Patienten, Eigenverantwortung für sein Wohlergehen zu übernehmen“ (LPS 2004, S. 354) erklärt.

7 Eine „sog. Arzt-Compliance“ (KMPMS 2003, S. 157) wird mit der komplizierten Frage verknüpft, wie der Arzt „dazu beitragen [kann], dass seine Patienten ‚mitarbeiten‘“ (KMPMS 2003, 157). Im Einzelfall räumt man einer solchen Arzt- gegenüber einer Patienten-Compliance sogar Priorität ein, wenn gesagt wird, Compliance sei „prim[är] eine Verhaltensweise des Arztes aus der sek[undär] die Reaktion des Pat[ienten] folgt“ (WDM 1992, S. 405).

8 Indem man ein „Zusammenwirken“ (PM 1998, S. 437), eine „Kooperation“ (WDM 1992, S. 405) oder die „freundliche Übereinstimmung zwischen zwei Menschen“ (WPP 1999, S. 102) in den Blick nimmt, wird Compliance sowohl als intersubjektiver Prozess wie als Zustand ansprechbar. Compliance wird diesbezüglich mit ‚Gesundheit‘ assoziiert: „Ein gesundes Arzt-Patient-Verhältnis“ (GL 2008, S. 6) lässt sich sowohl als Voraussetzung für- wie als Resultat von Compliance betrachten. ‚Gesund‘ scheint ein ‚Arzt-Patient-Verhältnis‘ immer dann, wenn es als „vertrauensvoll“ (DP 2003, S. 1100) und „partnerschaftlich“ (AM 1993, S. 134) identifiziert werden kann.

Einerseits wird Compliance als instrumentell herstellbares Erzeugnis behandelt. Dem Arzt wird die Kompetenz zugemutet, „die Compliance des Patienten [zu] erhöhen“ (DP 2003, S. 1101).

Andererseits reüssiert Compliance als unberechenbares Element. In der Non-Compliance findet sich ein Name für eine, die medizinisch-helferische Ambitionen durchkreuzende, soziale Invariante. Probleme rund um Vermittlung, Verstehen, Kooperation oder Widerstand werden ansprechbar und münden nicht selten im Verweis auf die Notwendigkeit einer spezifischen Nähe-Distanz-Regulation, die sich allerdings nicht mit der gleichen Zuverlässigkeit herstellen lässt, wie man beispielsweise einen Beinbruch schient. Pädagogen sind ähnliche Probleme unter dem Stichwort Technologiedefizit geläufig.

In Hinblick auf das ärztliche Handeln steht Compliance für Verfügbarkeit und Unverfügbarkeit zugleich. Der Compliance-Begriff erscheint produktiv, weil er sich sowohl dazu eignet, die Handlungsfähigkeit des Arztes zu unterstreichen wie dessen Handlungsspielraum zu limitieren. In Abhängigkeit von diesem Spielraum strukturiert sich allerdings auch die Zurechenbarkeit von Erfolg oder Misserfolg ärztlichen Handelns (und letztlich auch von Verantwortlichkeit).

Dabei ist zu berücksichtigen, dass sich die untersuchten Quellen nicht an Patienten oder Wissenschaftler richten, sondern an Ärzte und solche, die es werden wollen.[9] Die meisten Lehrbücher beanspruchen eine direkte Praxisrelevanz für sich. In der untersuchten Thematisierung von Compliance geht es häufig um Leitfäden „für die Praxis“ (KPLP 1996).

Eine weitere – Pädagogen nicht unbekannte – Problematik betrifft moralische Schwierigkeiten, die aus dem ärztlichen Anspruch der Einflussnahme auf die Compliance ihrer Patienten resultieren.[10]

An semantischen Verschiebungen lässt sich das gut nachvollziehen. Als Fachterminus bleibt Compliance für die Medizin ein Fremdwort, das von einer anderen Sprache immer wieder übersetzt werden muss. Im Zuge einer Migration ins Vokabular der deutschsprachigen Medizin werden zahlreiche Bedeutungen produziert. Compliance übersetzt man mit „Einwilligung“ (PM 1998, S. 437; PSCHY 1994, S. 277) oder „Bereitschaft“ (PSCHY 1994, S. 277). Außerdem ist von „Befolgung“ (PLK 1995, S. 934), „Willfährigkeit“ (PM 1998, S. 437; DOR 2009, S. 182), „Nachgiebigkeit“ (DOR 2009, S. 182; MPS 2006, S. 172), „Unterwürfigkeit“ (PUT

9 Dabei bleibt zu berücksichtigen, dass Ärzte stets auch Patienten sind: „Ärzte sind als Patienten ebenso non-compliant wie andere Berufsgruppen, und halten sich auch in der Wahl ihres Lebensstils nicht häufiger an die von ihnen selbst propagierten Gesundheitsratschläge als ihre Patienten“ (BIM 2004, S. 1194).

10 Ein weiteres Zitat: „Die Motivation, gesund zu bleiben bzw. zu werden, sollte eigentlich immer gegeben sein. Also müssten alle Menschen ein Interesse daran haben, den Ratschlägen und Anweisungen der Ärzte und Fachleute nachzukommen. Dem ist aber nicht so“ (KMPMS 2003, S. 157).

2003, S. 36; PM 1998, S. 437) oder „Sichfügen“ (HDM 1991, S. 420) die Rede.

Diesem semantischen Spektrum, das man dem englischen Begriff unterstellt, wird häufig ergänzend oder substituierend eine ‚deutsche Bedeutung‘ an die Seite gestellt, die gegenüber der ‚englischen Bedeutung‘ als Korrektiv fungieren soll. Hier spricht man von „Zusammenarbeit“ (WPP 1999, S. 102), „Mitarbeit“ (WPP 1999, S. 102; HDM 1991, S. 420; MPS 2006, S. 172), „Zusammenwirken“ (PM 1998, S. 437) oder „Kooperation“ (WDM 1992, S. 405) – was mit der ‚englischen Bedeutung‘ nicht ohne weiteres übereinstimmt. Doch nur punktuell kommt es dazu, dass Unterschiede zwischen einer deutschen und einer englischen Bedeutung explizit markiert werden:

> „Für das engl. *Compliance* gibt es keine genaue dt. Entsprechung. Es bedeutet soviel wie Hörigkeit, mit dem Unterton der Erfüllung der Wünsche anderer bis zur Selbstverleugnung. *Compliance* ist daneben auch die freundliche Übereinstimmung zwischen zwei Menschen. Es gibt bisher keine Eindeutschung für diese engl. Bez“ (WPP 1999, S. 102; Hervorh. i.O.).[11]

Die Unmöglichkeit einer – ich zitiere dieses merkwürdige Wort – „Eindeutschung“ von Compliance verweist auf einen terminologischen Mangel. Compliance soll eine Lücke im deutschen Wortschatz signifizieren und gelegentlich wird dafür plädiert, Compliance zur Differenzmarkierung kurzerhand mit „K“ zu schreiben – eine Konvention, die sich nicht hat durchsetzen können.

Im Kontext solcher Übersetzungsschwierigkeiten wird deutlich, dass der Compliance-Begriff ein Spannungsfeld moralisch prekärer Befindlichkeiten bewohnt. Punktuell bemerkt man im Umgang mit der Begrifflichkeit einen „paternalistischen Beigeschmack“ (MPS 2006, S. 172):

> „Der Compliancebegriff ist nicht unproblematisch, da er impliziert, dass der Patient in jedem Fall den Erwartungen des Arztes folgen sollte“ (LPS 2004, S. 43).

Im Bemühen, solche Befindlichkeiten zu umgehen, wird gelegentlich zu einer Arbeit am Begriff aufgerufen: Das Wort Compliance solle durch „Adherence“, „Empowerment“ oder „Concordance“ ersetzt werden (vgl. Petermann 1998). Andernorts wird kritisiert, dass damit nur wortreich eine weiter bestehende Problematizität kaschiert werde. In einer Sendung des

11 Freilich lässt sich die Inanspruchnahme des Compliance-Begriffs auch rundheraus ablehnen. Für seine institutionelle Macht spricht, dass man selbst in einem solchen Falle um seine Erklärung nicht herum kommt: „Compliance (Willfährigkeit, Unterwürfigkeit, Einwilligung) ist eines der vielen Beispiele für nicht notwendige Anglizismen. Der Begriff wird im klinischen Sprachgebrauch benutzt, um die Zuverlässigkeit der Patienten hinsichtlich der Befolgung ärztlicher Verordnungen zu kennzeichnen. (…) Anstatt von ‚Patienten-Compliance‘ könnte man auch von der ‚Mitarbeitsbereitschaft‘, der ‚Therapie-Treue‘ oder der ‚Zuverlässigkeit des Patienten‘ sprechen“ (PUT 2003, S. 36).

ORF wird beispielsweise gefragt: „Wie gelingt Adherence, wenn schon Compliance nicht (…) funktioniert?“[12]

Anlässlich einer so offen benannten Problematizität soll die Gelegenheit genutzt werden, zum Abschluss der vorliegenden Auseinandersetzung mit dem medizinischen Compliance-Begriff noch einmal auf die eingangs erwähnte Definition aus dem Pschyrembel zurückzukommen: Während eine frühere Auflage ‚Compliance‘ als „Bereitschaft eines Pat. zur *Mitarbeit* bei diagn. od. therap. Maßnahmen“ bestimmt (PSCHY 1994, S. 277f; Hervorh. J.O.K.), wird diese Formulierung in einer späteren Auflage punktuell entscheidend modifiziert: Dort ist von der „Bereitschaft eines Pat. zur *Zusammenarbeit* mit dem Arzt“ die Rede (PSCHY 2007, S. 363; Hervorh. J.O.K.). Ferner spricht man nicht mehr von einem „Arzt-Patient-Verhältnis“ (PSCHY 1994, S. 277f), sondern von „*der* Arzt-Patient-*Beziehung*“ (PSCHY 2007, S. 363; Hervorh. J.O.K.). ‚Die‘ ‚Beziehung‘, in der man ‚zusammenarbeitet‘, löst ein anonymeres ‚Verhältnis‘, das lediglich ‚Mitarbeit‘ ermöglichte, ab.

An solchen Verschiebungen lässt sich ablesen, dass im Zuschnitt von Compliance Gestaltungsspielräume möglich sind, bzw. dass der Compliance-Diskurs kein statisches Gefüge beschreibt. Semantische Nachjustierungen sind permanent möglich.

Über die genannte Problematizität hinausgehend ist es außerdem möglich zu fragen, ob Compliance in jedem Fall wünschenswert erscheint. Immerhin können die Vorstellungen von Krankheit und Leidensdruck zwischen Patient und Arzt – wie im Übrigen auch zwischen Ärzten – erheblich variieren.[13] Die Gefahren, die aus Alkohol- oder Zigarettenkonsum resultieren, lassen sich beispielsweise nur schwer mit dem Lustgewinn verrechnen, den diese ‚Laster‘ subjektiv bedeuten (vgl. u.a. das Phänomen des sekundären Krankheitsgewinns). Und in Sonderfällen kann sich Non-Compliance auch aus medizinischer Sicht verständlich oder sogar positiv darstellen – z.B. retrospektiv in der Konfrontation mit ärztlichen Fehldiagnosen.[14]

Angesichts eines so komplex strukturierten Feldes bzw. im Schnittfeld so vieler moralischer Fallstricke erweist sich der Compliance-Begriff ein weiteres Mal als überaus produktiv. In seiner Eigenschaft Patientenautonomie und Patientenbevormundung gegebenenfalls gleichermaßen affirmativ

12 http://oe1.orf.at/artikel/212665 (Zugriff: 26.11.2012)

13 Beispielsweise wird darauf hingewiesen, dass mitunter unterschiedliche Krankheitskonzepte miteinander rivalisieren: „So wie Krankheit nur vor dem kulturellen Hintergrund zu begreifen ist, sind auch die Therapieangebote und Erwartungen der Patienten nur aus ihrer kulturellen Identität zu verstehen“ (AM 1993, S. 67).

14 Auch hier spielt die Konfrontation unterschiedlicher Perspektiven eine wichtige Rolle. So bezeichnet man die Verweigerung einer Medikamenteneinnahme auf Grund zu schwerer Nebenwirkungen beispielsweise als „‚intelligente‘ Non-Compliance“ (MPS 2006, S. 172), betont allerdings, dass ein solches Verhalten aus ärztlicher Sicht mitunter alles andere als „intelligent“ erscheine (vgl. MPS 2006, S. 172).

zu behandeln[15], nivelliert er die Notwendigkeit, moralische Hürden für ärztliches Tun zu problematisieren. Compliance einzufordern, erscheint unbedingt plausibel.

Immer dann, wenn Menschen aus Versehen oder mit Absicht zu viel oder zu wenig Pillen nehmen, das Rauchen nicht aufgeben, zu viel Alkohol konsumieren, Packungsbeilagen nicht beachten bzw. ihren Arzt oder Apotheker nicht fragen, zu selten die Zähne putzen oder Arzttermine vergessen – immer dann spricht die Medizin von Non-Compliance. Pädagogische Analogien scheinen insbesondere dann auf, wenn es darum geht, die Thematisierung von Compliance programmatisch zu wenden: wenn Strategien zur Herstellung, Steuerung und Überwachung von Compliance entwickelt und implementiert werden sollen.[16]

3. Ausblicke

Möglicherweise stellt es eine voraussetzungsreiche Operation dar, etwas Profanes als ‚pädagogisch' zu qualifizieren bzw. beides in Differenz zueinander hervorzubringen. Eine Empfehlung wie diejenige Johann Friedrich Herbarts, die Pädagogik möge sich in Verteidigung ihrer Eigenständigkeit „so genau als möglich auf ihre einheimischen Begriffe besinnen" (Herbart 1894, S. 6), scheint vor diesem Hintergrund – und trotz sporadischer Akklamation aus der Gegenwart – als Ultima Ratio nicht in jedem Fall zufriedenstellend.[17] Die Suche nach ‚einheimischen Begriffen' verliert an Reiz, wenn die Heimstatt zur unzuverlässigen Zuflucht mutiert, bzw. selbst als bedeutsame Adresse einer Hervorbringung und Kenntlichmachung bedarf.

15 Compliance ist beides: „Unterwerfung des Pat[ienten]" (HDM 1991, S. 420) wie dessen „Unterwürfigkeit" (PM 1998, S. 437). Sie kann ein autoritäres wie ein autoritatives Therapieregime bezeichnen.

16 Es wäre ein lohnendes Unterfangen, den Ausführungen zum medizinischen Compliance-Diskurs kontrastierend eine Analyse des wirtschaftswissenschaftlichen Compliance-Diskurses an die Seite zu stellen. Hier wird Compliance z.B. folgendermaßen definiert: „Compliance Ansatz. Modell bzw. Steuerungsphilosophie des Ethik-Management, dessen zentrales Anliegen es ist, diskretionäre Handlungsspielräume der Mitarbieter zu begrenzen, um opportunistisches (Fehl-)Verhalten so weit wie möglich zu verhindern. Der Schwerpunkt der Ethik-Aktivitäten ist also die Schaffung und Durchsetzung klarer Rahmenbedingungn und damit verbundener Anreiz- und Kontroll-Strukturen zu sehen, das heißt, es gilt Überwachungsstandards zu definieren, geeignete Mechanismen der Fremdkontrolle zu entwickeln und Sanktionsmaßnahmen zu installieren" (DNLB 2008, S. 206).
Auch hier wird die Sorge um Compliance als wichtige Aufgabe definiert, die praktisch werden soll. Unternehmen werden aufgefordert ein „effektives" Compliance-Management zu entwickeln. Zuständigkeiten werden definiert. Unternehmen richten „Compliance-Abteilungen" und „Compliancestellen" ein, benennen „Compliance Officer" oder implementieren „Compliance-Systeme". Es gibt ein florierendes Compliance-Berichtswesen. Auch hier ließen sich pädagogische Analogien herausarbeiten.

17 Als Beispiel für eine Disziplin, die sich nicht hinreichend um ihre einheimischen Begriffe bemüht, und „in welcher die neusten Philosopheme üppig wuchern" (Herbart 1894, S. 6) nennt Herbart die Medizin.

Möglicherweise entstehen produktive Irritationen, wenn die inventarisierende Bemühung um ein quasi endemisches Vorkommen disziplinspezifisch exponierter Vokabulare im Zuge der Beschäftigung mit einem Begriff wie ‚Compliance' durchkreuzt wird.

Ein Resümee der vorgestellten Analyse könnte so aussehen, dass vor dem Hintergrund eines festgestellten pädagogischen Referenzrahmens verschiedene Wiedererkennungseffekte möglich sind. Die Analyse verfolgte dann primär die Logik eines *Déjà vu*. Es geht um Ähnlichkeitsrelationen und Parallelisierungen. Die Analyse verbleibt im Modus der Analogie. Das setzt voraus, dass die Eignung des Pädagogischen als relativ stabile Referenz nicht in Frage gestellt wird.

Doch kann das Pädagogische in seiner Relationierung zu einem Begriff wie ‚Compliance' auch seine identitäre Geschlossenheit riskieren. Anstelle von Analogie wäre diesbezüglich eher nach Übersetzungsmöglichkeiten Ausschau zu halten. Zum Abschluss der vorgestellten Ausführungen sollen kurz drei Perspektiven aufgezeigt werden, in deren Kontext eine weitere Beschäftigung mit dem Compliance-Begriff vielversprechend erscheinen könnte.

Erstens: Compliance lässt sich mit Foucaults Überlegungen zur „Führung der Führungen" in Verbindung bringen. Den Begriff der „Führung" schätzt Foucault in seinem „Doppelsinn" als „Anführen und Sich-Verhalten (…) in einem mehr oder weniger offenen Feld von Möglichkeiten" (vgl. Foucault 1987, S. 255). Das heißt, Foucault ordnet – wie Lemke, Krasmann und Bröckling betonen – damit auch „konsensuelle Handlungsformen in die Untersuchung der Machverhältnisse ein" (Lemke/Krasmann/Bröckling 2000, S. 28). Damit werden dualistische Schemata wie Zwang vs. Freiheit, Konsens vs. Gewalt, mithilfe derer ‚Regierung' andernorts konzipiert wird, irritiert. Für Foucault liegt „der Zweck der Regierung [im Gegensatz zur Souveränität] in den von ihr geleiteten Dingen" (Foucault 2000, S. 54). Bei Compliance scheint es um ähnliches zu gehen. Im Titel einer Sammelpublikation wird z.B. paradigmatisch auf den Zusammenhang von „Compliance und Selbstmanagement" hingewiesen (vgl. Petermann 1998). Es lässt sich vermuten, dass jegliche Regierung ohne implizite Annahmen zur Compliance kaum denkbar ist.[18]

Zweitens: Compliance korrespondiert mit Fragen sozialer Ordnung. Dies wird bereits in einer frühen organisationssoziologischen Arbeit von Amitai Etzioni hervorgehoben. In „A Comparative Analysis of Complex

18 Auch wenn eine Verbindung von Compliance und Komplizenschaft etymologisch umstritten ist, so lassen sich in Hinblick auf die diskursive Bearbeitung von sozialen Bindungsprozessen (vgl. den dritten Punkt) Nähen identifizieren. Diese Bemerkung sowie den Hinweis auf die Rolle, die die Komplizenschaft u.a. in den Schriften Judith Butlers spielt (vgl. u.a. Butler 2001, S. 103), verdanke ich Kerstin Jergus, die die „Re-Formulierungen und Re-Konstellierungen Butlerscher Konzepte und erziehungswissenschaftlicher Fragehorizonte" ebenfalls als „*Übersetzungs*leistung" konzeptualisiert (Jergus 2012, S. 30, Hervorh. i.O.).

Organizations“ konzipiert Etzioni Compliance als „equivalent of social order“ (Etzioni 1961, S. XVii).[19] Es geht Etzioni um eine Typologie unterschiedlicher Machtstrukturen – sogenannte „patterns“ (Etzioni 1961, S. 27) mithilfe derer die Relation von Akteuren in asymmetrischen Beziehungen charakterisiert werden soll.[20] Auch wenn das Tableau dieser Patterns idealtypisch bleibt (und z.B. für eine Auseinadersetzung mit der Mikrophysik von Machtprozessen, wie sie Michel Foucault in seiner Dispositivanalyse zur Disziplinarmacht aus „Überwachen und Strafen“ unternimmt, nur bedingt kompatibel ist), lenkt Etzioni den Blick darauf, dass Compliance nicht nur mit der Thematisierung von Macht zusammenhängt, sondern dass sich Macht (soziale Regierung, Steuerung, Kontrolle) umgekehrt auch unter dem Aspekt von Compliance perspektivieren lässt – Compliance wird als eigenes Analyseparadigma nutzbar.

Drittens: Compliance scheint in ganz unterschiedlichen Zusammenhängen dort zum Thema zu werden, wo es um Probleme in der Etablierung sozialer Bindung geht. Eine solche soziale Bindung in der Arzt-Patient-Relation, der Relation zwischen Arbeitnehmer und Unternehmen oder auch im Verhältnis zwischen Erzieher und Educand ergibt sich nicht von selbst, sondern unterliegt in ihrer Realisation einer zweifachen Brechung. Neben einer umstrittenen Normativität ist es die Unverfügbarkeit des Anderen, an der sich (auch pädagogische) Interventionen immer wieder brechen. (Non-)Compliance erlaubt es vor diesem Hintergrund, einen umstrittenen Ort zu perspektivieren. In der Thematisierung von (Non-)Compliance wird der Umgang mit einem Mangel an sozialer Bindungskraft verhandelbar.

Im Eingang des Artikels wurde ein Rückbezug zum Thema Pädagogisierungen angekündigt. Wenn Pädagogisierungen als Übersetzungen gedacht werden, wäre nun zu fragen, ob es sich bei den genannten drei Punkten nicht ebenfalls um Übersetzungen handelt. Im Kontext von Übersetzungen bleiben „pädagogische Konzepte und Kategorien nicht unverändert“ (Thompson 2011, S. 81). Die hier vorgeschlagenen Übersetzungen – bzw. die hier vorgenommene Pädagogisierung einer Begrifflichkeit – ist keinesfalls alternativlos. Aber sie führt zu Fragen: Was muss geschehen, damit ein Begriff im pädagogischen Diskurs eine hinreichende Akzeptabilität gewinnt? Warum geschieht dies ggf. nicht? Um welchen Preis entziehen sich

19 „Compliance refers both to a relation in which an actor behaves in accordance with a directive supported by another actor's power, and to the orientation of the subordinated actor to the power applied“ (Etzioni 1961, S. 3).

20 Etzioni unterscheidet drei Formen von Macht („Power“): „coercive“ (Bindung durch Zwang), „remunerative“ (Bindung durch materielle Vorteile) und „normative“ (Bindung durch identifikatorische Potentiale/Suggestion). Diese Machttypen relationiert Etzioni mit unterschiedlichen Arten der Involviertheit („Involvement“): „alienative“, „calculative“ und „moral“. Aus der Kombinatorik dieser unterschiedlichen Formen von „power“ und „involvement“ resultieren unterschiedliche Compliance-Modelle, die in ihrer Signifikanz für die Beschreibung komplexer Organisationen hinterfragt werden (Etzioni 1961).

Begriffe einer pädagogischen Zuständigkeit? Und: um welchen Preis lassen sie sich pädagogisieren?

Literatur

Aßmann, Alex/Krüger, Jens Oliver (Hrsg.) (2011): Ironie in der Pädagogik. Theoretische und empirische Studien zur pädagogischen Bedeutsamkeit der Ironie. Weinheim/München: Juventa

Berdelmann, Kathrin/Fuhr, Thomas (Hrsg.) (2009): Operative Pädagogik. Grundlegung, Anschlüsse, Diskussion. Paderborn: Schöningh

Bröckling, Ulrich/Krasmann, Susanne/Lemke, Thomas (Hrsg.) (2000): Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Frankfurt/M.: Suhrkamp

Butler, Judith (2001): Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. Gender Studies. Frankfurt/M.: Suhrkamp

Dreyfus, Hubert/Rabinow, Paul (1987): Michel Foucault – Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik. Frankfurt/M.: Athenäum

Dzierzbicka, Agnieszka/Schirlbauer, Alfred (Hrsg.) (2006): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement. Wien: Löcker

Etzioni, Aimtai (1961): A comparative analysis of complex organizations: on power, involvement, and their correlates. New York: Free Press

Foucault, Michel (2000): Die Gouvernementalität. In: Bröckling/Krasmann/Lemke (2000): 41-67

Foucault, Michel (1987): Das Subjekt der Macht. In: Dreyfus/Rabinow (1987): 243-261

Fuchs, Martin (2010): Diskontinuierliche Prozesse: die transformative Kraft der Übersetzung. In: Leyton/Erchinger (2010): 113-132

Giesecke, Hermann (1996): Das Ende der Erziehung. Neue Chancen für Familie und Schule. Stuttgart: Klett-Cotta

Grunert, Cathleen/Krüger, Heinz-Hermann (2004): Entgrenzung pädagogischer Berufsarbeit – Mythos oder Realität? Ergebnisse einer bundesweiten Diplom- und Magister-Pädagogen-Befragung. In: Zeitschrift für Pädagogik 50. Heft 3. 309-325

Hadlich, Nancy (2011): Analyse evidenter Anglizismen in Psychiatrie und Logistik. Berlin: Frank & Timme

Helsper, Werner (1998): Zum Verhältnis von Schulpädagogik und Allgemeiner Erziehungswissenschaft. Fließende Grenzen und schwierige Übergänge. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1. Heft 2. 203-222

Helsper, Werner/Hörster, Reinhard/Kade, Jochen (Hrsg.) (2003): Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess. Weilerswist: Velbrück

Helsper, Werner/Hörster, Reinhard/Kade, Jochen (2003a): Einleitung: Ungewissheit im Modernisierungsprozess pädagogischer Felder. In: Dies. (2003): 7-23
Herbart, Johann Friedrich (1894): Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. Leipzig: Siegismund
Jergus, Kerstin (2012): Politiken der Identität und der Differenz. Rezeptionslinien Judith Butlers im erziehungswissenschaftlichen Terrain. In: Ricken/Balzer (2012): 29-56
Kade, Jochen (2009): Kommunikation und Zeigen. In: Berdelmann/Fuhr (2009): 191-210
Kade, Jochen/Lüders, Christian/Hornstein, Walter (1993): Die Gegenwart des Pädagogischen – Fallstudien zur Allgemeinheit der Bildungsgesellschaft. In: Oelkers/Tenorth (1993): 39-65
Kade, Jochen/Seitter, Wolfgang (2003): Jenseits des Goldstandards. Über Erziehung und Bildung unter den Bedingungen von Nicht-Wissen, Ungewissheit, Risiko und Vertrauen. In: Helsper/Hörster/Kade (2003): 50-72
Krüger, Heinz-Hermann/Helsper, Werner (Hrsg.) (2010): Einführung in die Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen: Budrich
Lemke, Thomas/Krasmann, Susanne/Bröckling, Ulrich (2000): Gouvernementalität, Neoliberalismus und Selbsttechnologien. Eine Einleitung. In: Bröckling/Krasmann/Lemke (2000): 7-40
Leyton, Christian Alvarado/Erchinger, Philipp (Hrsg.) (2010): Identität und Unterschied. Zur Theorie von Kultur, Differenz und Transdifferenz. Bielefeld: transcript
Lohmann, Ingrid/Mielich, Sinah/Muhl, Florian/Pazzini, Karl-Josef/Rieger, Laura/Wilhelm, Eva (Hrsg.) (2011): Schöne neue Bildung? Zur Kritik der Universität der Gegenwart. Bielefeld: transcript
Lüders, Christian/Kade, Jochen/Hornstein, Walter (2010): Entgrenzung des Pädagogischen. In: Krüger/Helsper (2010): 223-232
Oelkers, Jügen/Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.) (1993): Pädagogisches Wissen. Weinheim/Basel: Beltz
Petermann, Franz (1998): Einführung in die Themenbereiche. In: Petermann (1998): 9-18
Petermann, Franz (Hrsg.) (1998): Compliance und Selbstmanagement. Göttingen u.a.: Hogrefe
Proske, Matthias (2001): Pädagogik und Dritte Welt. Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft 1. Frankfurt/M.: Universität Frankfurt
Renn, Joachim (2006): Übersetzungsverhältnisse. Perspektiven einer pragmatistischen Gesellschaftstheorie. Weilerswist: Velbrück
Ricken, Norbert/Balzer, Nicole (Hrsg.) (2012): Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: VS

Schäfer, Alfred (2009): Die Erfindung des Pädagogischen. Paderborn: Schönigh
Schellack, Antje/Große, Stefanie (Hrsg.) (2007): Bildungswege. Aufgaben für die Wissenschaft – Herausforderungen für die Politik. Münster: Waxmann
Smykalla, Sandra (2007): Die Entgrenzung von Bildung. Ambivalenzen im Feld gender-orientierter Weiterbildung. In: Schellack/Große (2007): 157-180
Thompson, Christiane (2011): Zeigen und Sprechen: Ironie und Unbestimmtheit in der Erziehung. In: Aßmann/Krüger (2011): 67-84
Vogel, Peter (1998): Stichwort: Allgemeine Pädagogik. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1. Heft 2. 157-180
Wimmer, Michael (2011): Die Agonalität des Demokratischen und die Aporetik der Bildung: Zwölf Thesen zum Verhältnis zwischen Politik und Pädagogik. In: Lohmann/Mielich/Muhl/Pazzini/Rieger/Wilhelm (2011): 133-156

Quellenkorpus

Buddeberg, Claus/Willi, Jürg (Hrsg.) (^{2}1998): Psychosoziale Medizin. Berlin/Heidelberg: Springer (PM)
Buchta, Mark/Sönnichsen, Andreas (Hrsg.) (2003): Das Physikum. GK 1-Repetitorium. München/Jena: Urban & Fischer (DP)
Buser, Kurt/Wildgrube, Klaus/Schneller, Thomas (Hrsg.) (^{5}2003): Kurzlehrbuch Medizinische Psychologie. Medizinische Soziologie. München/Jena: Urban und Fischer (KMPMS)
Häberle, Siegfried Georg (Hrsg.) (2008): Das neue Lexikon der Betriebswirtschaftslehre. Band A-E. München/Wien: Oldenbourg Verlag (DNLB)
Häcker, Hartmut O./Stapf, Kurt-H. (Hrsg.) (2009): Dorsch. Psychologisches Wörterbuch. 15. Überarbeitete Auflage. Bern: Hans Huber (DOR)
Faller, Hermann/Lang, Hermann (^{2}2006): Medizinische Psychologie und Soziologie. Heidelberg: Springer (MPS)
Faust, Volker (Hrsg.) (1995): Psychiatrie. Ein Lehrbuch für Klinik, Praxis und Beratung. Stuttgart/Jena/New York: G. Fischer (PLK)
Fischer, Gisela C./Schug, Stephan H./Busse, Volker/Krause, Franklin/Schlopsnies, Wolfgang (1993): Allgemeinmedizin. Berlin u.a.: Springer (AM)
Koletzko, Bertold (Hrsg.) (2004): Kinderheilkunde und Jugendmedizin. 12. vollständig aktualisierte Auflage. Berlin/Heidelberg/New York: Springer (KUJ)
Lüllmann, Heinz/Mohr, Klaus/Wehling, Martin (2003): Pharmakologie und Toxikologie. Arzneimittelwirkungen verstehen – Medikamente gezielt

einsetzen. 15. komplett überarbeitete Auflage. Stuttgart/New York: Thieme (PUT)
Peters, Uwe Henrik (1999): Wörterbuch der Psychiatrie, Psychotherapie und medizinischen Psychologie. Mit einem englisch-deutschen Wörterbuch als Anhang. 5., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Wien, München: Urban&Schwarzenberg (WPP)
Pschyrembel, Willibald (1994): Klinisches Wörterbuch. 257. neu bearbeitete Auflage. Berlin/New York: Walter de Gruyter (PSCHY 1994)
Pschyrembel, Willibald (2007): Klinisches Wörterbuch. 261. neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin/New York: Walter de Gruyter (PSCHY 2007)
Renz-Polster, Herbert/Krautzig, Steffen/Braun, Jörg (Hrsg.) (2004): Basislehrbuch Innere Medizin. Kompakt – greifbar – verständlich. 3. Auflage. München/Jena: Urban & Fischer (BIM)
Rietbrock, Norbert/Staib, Horst A./Loew, Dieter (Hrsg.) (1996): Klinische Pharmakologie. Ein Leitfaden für die Praxis. 3. überarbeitete und erweiterte Auflage. Darmstadt: Steinkopff (KPLP)
Schaps, Klaus Peter/Kessler, Oliver/Fetzner, Ulrich (2008): Grundlagen. Heidelberg: Springer (GL)
Strauß, Bernhard/Berger, Uwe/von Trotschke, Jürgen/Brähler, Elmar (Hsg.) (2004): Lehrbuch Medizinische Psychologie und medizinische Soziologie. Göttingen/Bern/Toronto/Seattle/Oxford/Prag: Hogrefe (LPS)
Thiele, Günter (Hrsg.) (1991): Handlexikon der Medizin. Studienausgabe A-K. Herrsching: Wissen (HDM)
Zetkin, Maxim/Schaldach, Herbert (Hrsg.) ([15]1992): Wörterbuch der Medizin. Berlin: Ullstein (WDM)

Olaf Sanders

Philosophie pädagogisieren, Lyotard zum Beispiel – und: Wozu Bildungsphilosophie?

Vorbemerkung

Dieser Beitrag soll einen produktiven Streit eröffnen. Denn dass es zu wenig Streit in der Erziehungswissenschaft gibt, dem Streit womöglich sogar regelhaft ausgewichen wird, war eine der Einsichten am Ende der ersten *Bildung und Politik nach dem Spätkapitalismus*-Tagung im Jahr 2011. Richard Kubac bezog sich in seinem Vortrag seinerzeit auf Lyotards Aufsatz *Grundlagenkrise* (1987); und in der sich anschließenden Diskussion gab ich erstmalig meinem Gefühl Ausdruck, dass die deutschsprachige erziehungswissenschaftliche Lyotard-Rezeption ein gutes Beispiel für eine sich selbst verfestigende Fehlrezeption darstelle, die ich im zweiten Teil meines Beitrags als Pädagogisierung von Philosophie beschreiben will. Sein erster Teil fragt *Wozu Bildungsphilosophie?* und ruft meinen Ausgangspunkt in Erinnerung. Ich wiederhole Deleuze und Guattaris Bestimmung der Aufgabe von Philosophie und ihres Zusammenspiels mit empirischer Forschung, enggeführt auf Bildungsphilosophie und empirische Bildungsforschung, letztere verstanden in einem weiten Sinn. Im ersten Teil skizziere ich als Annäherung an mein Thema noch eine weitere, historisch ältere Weise, Philosophie zu pädagogisieren, die meines Erachtens mit der bis heute prekären Fachidentität der Erziehungswissenschaft zusammenhängt.

1. Wozu Bildungsphilosophie?

Unter den Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft fristet die Bildungsphilosophie ein Schattendasein als Randgängerin. Dies verdeutlicht besonders der Vergleich zur empirischen Bildungsforschung, die in den letzten Jahrzehnten immer schneller an disziplinärem Gewicht gewinnt und sich inzwischen sogar als „Imperium“ versteht. So zumindest referiert die FAZ vom 5. April 2012 (# 82, S. 10) Jürgen Baumert und Eckhard Klieme. Das Imperium sei anwesend, soll anlässlich Eröffnung der Tagung *Bildungsforschung 2020*, die Ende März 2012 in Berlin stattfand, geäußert worden sein. Ich assoziierte beim Lesen des Artikels mit „Imperium“ spontan die *Empire*-Trilogie von Michael Hardt und Antonio Negri (2002, 2004 und 2010), Christian Krachts Roman *Imperium* (2012) und – wohl weil Kokos dort eine Rolle spielt – den Film *Monthy Python and the Holy Grail* (GB 1975, dt. *Die Ritter der Kokosnuss*), in dem versucht wird, den Mangel an Pferden durch die Simulation von Pferdegetrappel mit Hilfe von Kokosnussschalen-

hälften zu kompensieren. Der Versuch scheitert bekanntlich. Das Getrappel macht den Mangel nur offensichtlicher; und so hieße eine Bildungsforschung, deren Selbstverständnis sich nach wie vor insbesondere aus wichtigen Studien wie TIMSS und PISA als Meilensteinen ihres Aufstiegs speist, treffender Kompetenzforschung. Gemessen werden durch Studien wie diesen schließlich Kompetenzen in Mathematik, Naturwissenschaften und in der Lesefähigkeit. Bildung fungiert hier vor allem als ein mit Wert versehendes Bindestrichwort, dessen Verwendung selbst wiederum darauf hinweist, dass Bildung paradoxer- und interessanterweise sogar gegenwärtig noch, wo vielfach und vielerorts Unbildung beklagt oder Bildung sogar offen verachtet wird, als wertvollster unter den pädagogischen Grundbegriffen gilt.

Nun muss unter empirischer Bildungsforschung nicht verstanden werden, was man gemeinhin „empirische Bildungsforschung“ nennt. Empirische Bildungsforschung kann sich gleichermaßen – mit welchen Methoden auch immer, vorwiegend zunächst wohl aus dem qualitativen Spektrum – der Erforschung von Bildung widmen und auf diese Weise zu einem besseren Verständnis von Bildungsprozessen beitragen, das sich dann zu einer Bildungsprozesstheorie verdichten kann. Hans-Christoph Koller hat 2012 unter dem Titel *Bildung anders denken* eine *Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* vorgelegt; und auch Rainer Kokemohr, in dessen Arbeitsbereich ich nach Koller als wissenschaftlicher Assistent tätig war, arbeitet wohl seit nunmehr einem Vierteljahrhundert an einer Bildungsprozesstheorie. Dass die eine Bildungsprozesstheorie vorliegt und die andere nicht, liegt sicher auch daran, dass das Verhältnis von Empirie und Theorie von Koller und Kokemohr verschieden gehandhabt wird. Auch wenn Koller empirische Analysen nicht zur Illustration seiner theoretischen Annahmen nutzt, erprobt er sie eher im empirischen Material, während sich bei Kokemohr Theorie und Material beständig Widerworte geben. In der von Kokemohr begründeten Hamburger Tradition, die Koller fortschreibt und in der außerdem noch Winfried Marotzki steht sowie inzwischen schon eine Reihe von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern der nächsten Generation, wird „Bildung als Veränderung der grundlegenden *Figuren* des Welt- und Selbstverhältnisses von Menschen“ (Koller 2012, S. 15 f.) aufgefasst. Besonderheit und Stärke dieses Hamburger Bildungsbegriffes liegen in seiner empirischen Anschlussfähigkeit; zu seinen Schwächen zählen, dass er sich – und das ist wohl vor allem sein Marotzki’sches Erbe – nur schwer vom Lernbegriff abgrenzen lässt, weil er als fundamentaleres Lernen konzipiert ist, und – unmittelbar damit zusammenhängend – seine bloß schwach ausgebildete ethische Dimension. Auf die Frage, ob die Formel von der Transformation grundlegender Figuren des Selbst- und Weltverhältnisses wirklich erlaubt, Prozesse zu denken, komme ich unten zurück.

Die empirische Verwendung des Bildungsbegriffs wird nicht nur durch die Differenzen zwischen Umgangsweisen – wie zwischen Kokemohr und Koller beispielsweise – befragbar, sondern ist dies auch ganz generell: Wenn Philosophie und Mathematik die beiden Disziplinen sind, die uns erlauben, unabhängig von oder auch vor aller Erfahrung zu denken, und dies in der Philosophie im Unterschied zur Mathematik in Begriffen geschieht, dann wird Bildung bildungsphilosophisch zuerst als nicht-empirischer Begriff hervorgebracht, der in Auseinandersetzung mit anderen Begriffen, der Realität oder auch den Forschungsergebnissen wie auch immer aufgefasster empirischer Bildungsforschung neu zugeschnitten werden kann und sollte.

Wichtig ist mir in diesem Zusammenhang, darauf zu beharren, dass es zwei Arten von Begriffen gibt und deshalb auch zwei Arten von Bildungsbegriffen, empirische oder nicht-empirische, wissenschaftliche oder philosophische, die sich grundlegend unterscheiden und für die die französische und englische Sprache zwei Wörter bereithält, *notion* oder *concept.* Diese Unterscheidung verdanke ich dem letzten gemeinsamen Buch von Gilles Deleuze und Félix Guattari (1996). Das Buch trägt den Titel *Was ist Philosophie?* Nur im Umweg über die Frage „Was ist Bildungsphilosophie?“ lässt sich auf plausible Weise angeben „Wozu Bildungsphilosophie?“

Im Hinblick auf die beiden Arten von Begriff erscheint der Hamburger Bildungsbegriff selbst als Resultat einer Transformation. Er verwandelt einen philosophischen Begriff durch empirischen Anschluss in einen wissenschaftlichen, ein *concept* in eine *notion*. Bildungsphilosophisch wäre darauf meines Erachtens mit dem Neuzuschnitt des Konzepts „Bildung“ zu reagieren. Warum? Auch das will ich später begründen.

Zuvor will ich noch in Erinnerung rufen, dass sich die Erziehungswissenschaft seit Beginn ihrer Disziplingeschichte aus einem empirischen und einem philosophischen Zweig zusammensetzt. Heinz-Elmar Tenorth (2004) weist im *Historischen Wörterbuch der Pädagogik* unter dem Lemma *Erziehungswissenschaft* darauf hin, dass die Disziplin von ihrem ersten Lehrstuhlinhaber, dem Philanthropen und Aufklärungspädagogen Ernst Christian Trapp, als „empirische Wissenschaft, eingebunden in die [seinerzeit, 1779] neue empirisch-anthropologische Reflexion und gestützt auf Beobachtung als der genuinen Methode“ (S. 343) verstanden wurde. Auffassungen wie der Trapp’schen wirkten – wie Tenorth ebenfalls nachzeichnet – vor allem an der Philosophie Fichtes orientierte Erziehungswissenschaftler wie Karl Heinrich Ludwig Pölitz oder Johann Paul Harl entgegen (vgl. Benner/Schmied-Kowarzik 1969). Sie ordneten empirisch ausgerichtete Phänomenologien der Erziehung und praktisch orientierte Erziehungslehren einer allgemeinen Erziehungswissenschaft unter, die sie als Prinzipienwissenschaft auf Grundlage von Fichtes *Wissenschaftslehre* begründeten. Diese Konstruktion führte letztlich zum Primat der Erziehungsphilosophie, das trotz zahlreicher Einsprüche – früh und pointiert schon durch Siegfried Bernfelds *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung* (1973/1925) – erst

durch die so genannte realistische Wende in den 1960er Jahren gebrochen wurde. Womöglich fühlte sich Eduard Spranger zum Beispiel auch als Imperator, als er als einer der einflussreichen Vertreter der geisteswissenschaftlichen Pädagogik Bernfelds Habilitation verhinderte (vgl. Lohmann 2001).

Die herausgehobene Stellung der Allgemeinen Pädagogik stützten auch die großen, im Vergleich zu den Fichteanern weniger doktrinalen Entwürfe Herbarts und Schleiermachers, Herbarts *Allgemeine Pädagogik* (1806) und Schleiermachers Vorlesungen über *Grundzüge der Erziehungskunst* von 1826 (2000). Herbart und Schleiermacher stärkten durch ihre Arbeiten die disziplinäre Einheit in hohem Maß, was sie für Tenorth von „Humboldt und andere[n] Bildungstheoretiker[n]“ (Tenorth 2004, S. 348) unterscheidet, die „nicht metatheoretisch über die Möglichkeit der Pädagogik als Wissenschaft“ schreiben. Dieser Mangel wird für Tenorth, der sich in diesem Zusammenhang auf Rudolf Lochner (1963) bezieht, dann zur Begründung, „Humboldt und andere Bildungstheoretiker“ nicht zum „Kontext einer Begriffsgeschichte der Erziehungswissenschaft“ zu zählen (ebd.). Als „andere Bildungstheoretiker“ wären neben Humboldt nun vor allem die Bildungsphilosophen Johann Gottfried Herder, Friedrich Schiller und Georg Wilhelm Friedrich Hegel zu nennen, die den Bildungsbegriff zwischen 1770 und 1830 auf ihre je eigene Weise neu zuschnitten, so dass er für die bürgerliche Emanzipationsbewegung nutzbar wurde und zu deren Erfolg beitrug (vgl. Bollenbeck 1994).

Dass der Bildungsbegriff um 1800 vor allem im philosophischen und nicht im erziehungswissenschaftlichen Diskurs weiterentwickelt wurde, stärkt die Einschätzung von Deleuze und Guattari (1996, S. 16), dass *nur* die Philosophie in der Lage ist, „Begriffe zu schaffen, die eher Meteoriten als Waren sind.“ Der Bildungsbegriff – ein Konzept – wirkte wie ein Meteorit.

Der Einwand, dass philosophische und erziehungswissenschaftliche Diskurse um 1800 kaum klar zu trennen seien, trifft der Sache nach, nicht aber die Tendenz, um die es mir geht. Die Tendenz wirkt noch im 20. und 21. Jahrhundert fort, z.B. in den beiden im Titel auf Humboldts *Theorie der Bildung des Menschen* (2005) – ein Fragment aus den frühen 1790er Jahren – anspielenden Einsprüche von Adorno, *Theorie der Halbbildung* (1998/1959), und von Konrad Paul Liessmann, *Theorie der Unbildung* (2006), die beide aus der zunehmend deutlicher von der Erziehungswissenschaft abgegrenzten Philosophie kommen und beachtliche Google scholar-Werte erzielen.

Den Schatten, aus dem die Bildungsphilosophie meines Erachtens heraustreten sollte, wirft also nicht nur die erfolgreiche und als Konkurrentin missverstandene empirische Bildungsforschung, sondern auch die Bildungs- und Erziehungsphilosophie selbst, wenn sie sich als Wissenschaft missversteht. Zwei Arten, Bildungsphilosophie in Erziehungswissenschaft

zu überführen und sie auf diese Weise zu pädagogisieren, habe ich nachgezeichnet. Die historisch ältere Art zeigt sich im Bestehen auf die von Tenorth so genannte erziehungswissenschaftliche Metatheorie, die zu systematischen oder historischen – und damit meine ich in diesem Zusammenhang begriffsgeschichtlichen – Fassungen von Erziehungswissenschaft führt. Wolfgang Fischers (1998, S. 183) Feststellung, dass „Herbarts Versuch, eine unabhängige, selbständige Pädagogik als Wissenschaft zu kreieren, (…) als gescheitert betrachtet werden“ müsse, fügt sich gut in Deleuze/Guattaris Diagnose, dass das enzyklopädische Zeitalter vorüber sei. Wenn Deleuze und Guattari „Enzyklopädie“ schreiben, dann meinen sie Hegels *Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften* (1830) als Gipfel der System-Philosophie, die ihren Anspruch, philosophisch und dadurch auch die Philosophie zu Ende zu denken, – glücklicherweise – nicht erfüllen konnte. Wir leben in post-systematischen Zeiten und auch der historische Zweig allgemeinpädagogischen Denkens wird brüchig, – die genutzte Metaphorik weiterstrapazierend – weil holzig und trocken. Deleuze und Guattari nutzen Geschichte nur noch als Gegenbegriff zu Werden, das sie dem Sein entgegensetzen. Sie denken nicht mehr dialektisch, sondern in doppelten Artikulationen, das heißt in zugleich verbundenen und getrennten, sich ausdrückenden Strängen sowie deren Überschneidungen und Überlagerungen oder Interferenzen, durch die und in denen Neues entsteht. Geschichte beschreiben sie als metrisierte Repräsentation von Werdensprozessen, die an sich weder Anfang noch Ende haben, niemals stillstehen, sondern sich nur in womöglich wechselnden Geschwindigkeiten vollziehen. Durch Still- oder Feststellung gewonnene Repräsentationen nennen Deleuze und Guattari Trugbilder. Um „Werden“ zu denken, fehlt uns ein wissenschaftliches Vokabular oder Sprachspiel. Ein derartiges Vokabular oder Sprachspiel hervorzubringen, lässt sich als Aufgabe für Bildungsphilosophie festhalten. Formuliert hat diese Aufgabe übrigens Hegel schon im durch Hölderlin inspirierten *ältesten Systemprogramm des deutschen Idealismus* (1986/1796/7), in dem der „Dichtkunst“ als „Lehrerin der Menschheit“ diese Aufgabe zufällt. Spätestens in der *Enzyklopädie* verkannte Hegel die Aufgabe dann aber als gelöst.

Die Philosophie von Deleuze und Deleuze/Guattari liefert zahlreiche Begriffe, mit denen sich im Hinblick auf die formulierte Aufgabe weiterarbeiten lässt. Es handelt sich um Begriffe im Werden, die darauf abzielen, anders zu denken: weniger in festen, oft dichotom organisierten Strukturen wie Bäumen, mehr in beweglichen Mannigfaltigkeiten wie Rhizomen oder Meuten. Konsequenterweise hat Deleuze niemals Schülerinnen und Schüler haben wollen, die sein Denken bewahren und reproduzieren. Seine Lehre und seine Bücher sollten nur zum Anders-Denken Gelegenheit geben (vgl. Sanders 2012). Gute Wiederholungen machen Unterschiede. Begriffe im Werden hervorzubringen und darüber nachzudenken, wie dies geschieht und geschehen kann, bestimmen Deleuze und Guattari dann konsequenter-

weise auch als Aufgabe einer „Pädagogik des Begriffs“, die sie als Folgeparadigma der Enzyklopädie entwerfen und dem Marketing entgegensetzen, um ihm das Ereignis wieder abzujagen: Meteoriten statt Waren. Der Bildungsbegriff, wie er von Herder, Schiller, Humboldt, Hegel und anderen neu zugeschnitten wurde, wirkte nicht nur wie ein Meteorit, sondern war bis zu seiner Stillstellung, zu der Hegel – wie oben schon bemerkt – selbst beigetragen hat, auch ein Begriff im Werden. Die Erziehungswissenschaft hätte aus welchen Gründen auch immer – wahrscheinlich, so vermute ich, eben aufgrund ihrer prekären Fachidentität – Bildung als Begriff im Werden nicht der Philosophie überlassen, sondern an einer der Hegel’schen *Enzyklopädie* in Umfang, Tiefe und Ansteckung ebenbürtigen Neuformulierung von Bildungsphilosophie arbeiten sollen. Die Philosophie von Deleuze und Deleuze/Guattari – insbesondere nach 1975 – ermöglicht meines Erachtens in entsprechender Übersetzung die zeitgemäße Neuformulierung einer derartigen Bildungsphilosophie, die *in* der Erziehungswissenschaft weiterwirken kann, ohne dass Bildungsphilosophie dabei *zu* Bildungswissenschaft wird. Der als unübersetzbar geltende Bildungsbegriff kommt in den französischen Texten zwar kaum vor, liefert aber einen Schlüssel zu ihrer Nutzung (vgl. Sanders 2013a).

Als exemplarisch für die historisch jüngere Weise, Bildungsphilosophie in Bildungswissenschaft zu überführen, können die Arbeiten Kollers gelten. In *Bildung und Widerstreit* (1999, S. 11) schließt er an die „Renaissance des Bildungsbegriffs“ in den 1980er Jahren an, indem er die Bildungsbegriffe Humboldt und Adornos rekonstruiert und diese im Rückgriff auf den französischen Philosophen Jean-François Lyotard – vor allem unter Bezugnahme auf dessen auch von ihm so genanntes Hauptwerk *Der Widerstreit* – reformuliert, um sie abschließend für die Analyse zweier narrativer Interviews zu verwenden. Die Rekonstruktion von Bildungsprozessen in biographischen Interviews scheint die bereits angesprochene Transformation von philosophischen Konzepten in wissenschaftliche Begriffe und Formeln zu erzwingen, die durch den Wegfall dessen begleitet wird, was sich der Transformation sperrt: des eigentlich Philosophischen als Lebendiges oder In-Transformation-Befindliches – oder im Vokabular Adornos: des Nicht-Identischen. Die wissenschaftlichen Begriffe und Formeln lassen sich nach der Transformation weiter kopieren und reproduzieren. Das ist der Grund ihres Erfolges.

Auch *Bildung und Widerstreit* hat einen für eine erziehungswissenschaftliche Habilitationsschrift hohen Google scholar-Wert. Der Preis des Erfolges, den das Buch ohne Zweifel verdient, weil es auf dem Gebiet der Bildungstheorie und der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung Beachtliches leistet, besteht in der sicher nicht intendierten Aufgabe von Bildungsphilosophie, die bei Koller verwendet wird wie Wittgensteins berühmte Leiter, nämlich nach Gebrauch – konkret: der Klärung der Begriffe im Hinblick auf die Analyse von Bildungsprozessen in narrativen Interviews – weggeworfen. Der Preis der Aufgabe von Bildungsphilosophie, so wie sie sich mit Hilfe von Deleuze und Guattari aktualisieren lässt, ist dann wiederum, Prozesse nicht denken zu können, sondern diese nach wie vor bloß zu unterstellen als Differenz zwischen zwei festgestellten Zuständen – als ob wir nicht komplexer denken könnten als im Schema A ≠ non-A. Aus der Perspektive Deleuze/Guattaris erscheint der unterstellte Prozess als Trugbild zwischen zwei Trugbildern, denen wir nur entkommen können, wenn wir endlich lernen, Bewegungsbilder – also Bilder in Bewegung als ausgeschlossenes Drittes – zu denken. Dabei kann uns das Kino und die Filmbildungsforschung helfen (vgl. Sanders 2013b und c). Ihr Zwischenziel besteht in einer bewegungsbildbasierten Bildungstheorie, die sich der sprachgebrauchsbasierten, die bei Kokemohr und Koller vorherrscht und sich auch in *literacy* als häufig verwendeter englischer Übersetzung von Bildung ausdrückt, in einer doppelten Artikulation beiseite stellen ließe. Auf diese Weise, so meine Hoffnung, könnte sie dazu beitragen, Bildung als Prozess darstellen zu lernen – und zwar auch sprachlich und sogar innerhalb des erziehungswissenschaftlichen Diskurses, ganz im Geist des jungen Hegel; denn als Hervorbringerin von Denk-Ereignissen als etwas, das vorerst nur denkbar ist, weil vielleicht noch unmöglich, braucht die Erziehungswissenschaft eine lebendige Bildungsphilosophie.

Wie kann das Zusammenspiel von Bildungsphilosophie mit empirischer Bildungsforschung im engeren und weiteren Sinn aussehen? Deleuze und Guattari stellen Philosophie, empirische Wissenschaften und Künste als drei gleichberechtigte Weisen zu denken in einem Knoten verbunden vor. Die Philosophie schreibt den Wissenschaften nichts mehr vor, sie machte sich dabei auch lächerlich. Ihre Aufgabe besteht in der Erschaffung von neuen Begriffen, im Neuzuschnitt vorhandener Begriffe und in der Neu-Komposition von Begriffen zu Philosophien, die zu denken ermöglichen, was zuvor undenkbar war. Diese Praxis nennen Deleuze und Guattari – wie ausgeführt – „Pädagogik des Begriffs“. Der Pädagogik des Begriffs geht es um Öffnung, nicht nur um Schließung, vor allem um Ritornelle, das sind rhythmische Öffnungs- und Schließungsbewegungen, und nicht in erster Linie um Systeme, um Komplexitätssteigerung durch Neubeschreibung statt Komplexitätsreduktion auf Formeln. Formeln gehören in den Bereich der Wissenschaften, die als empirische nachträglich operieren, indem sie Wirklichkeit repräsentieren. In der Philosophie geht es im Unterschied zu den empirischen Wissenschaften nicht um Repräsentation, sondern um Projektion und Konsistenz. Philosophische Konzepte halten Kontakt zum Unmöglichen, wohingegen wissenschaftliche Begriffe nur das Wirkliche und das Mögliche unterscheiden; und – viel zu oft – das Mögliche dann auch noch aus dem Wirklichen herleiten. Die Erziehungswissenschaft braucht auch einen produktiven Unmöglichkeitssinn, der sie noch über das Mögliche hinausführt, z.B. um auf eine Zukunft hinzudenken, die, um nur ein Beispiel zu nennen, 2050 vielleicht schon – wie David Gelernter in der FAZ (# 33,

S. N5) vom 8. Februar 2012 nahelegt – nur noch kleine kommunale Primarschulen kennt und einen Großteil des Unterrichts, der heute an Sekundarschulen und Universitäten erteilt wird, schneller und besser werdenden interaktiven virtuellen Welten überlässt. Die Verschulung universitärer Studiengänge erwiese sich dann als List instrumenteller Vernunft, die die Erziehungswissenschaft gänzlich und als Ganze marginalisierte.

Bildungsphilosophie gewinnt Sinn im Hinblick auf unsere offene Zukunft und das sich an ihrem Horizont deutlich Abzeichnende, wenn sie empirischer Bildungsforschung und bildnerischen Praxen Gefüge aus Begriffen zur Verfügung stellt. In der Komposition von Deleuze und Guattari konkurrieren Bildungsphilosophie und empirische Bildungsforschung *nicht.* Ebensowenig wie diese mit Praxiserfahrung oder praxeologischer Forschung, was ich hier als dritten, selbst wiederum geteilten Strang nicht weiter ausgeführt habe und ausführe. Die drei Stränge reagieren aufeinander und fordern einander heraus. Spannend wird es an den Kreuzungspunkten, wenn empirische Bildungsforschung, Bildungsphilosophie und Bildungsprozessbeschreibungen aufeinandertreffen und Neues entsteht: neue Herausforderungen, neue Probleme, neue Bearbeitungs- und Bildungsansätze. Eine Ebene für die Begegnung der verschiedenen Denkweisen aufzuspannen, ihnen gleichsam Kreuzungen zu bauen, darin könnte die bleibende Bedeutung einer durch Deleuze und Guattari inspirierten Bildungsphilosophie liegen. Schon für Lévi-Strauss kompensierte – wie er in *Mythos und Bedeutung* (1996, S. 15) beschreibt – „eine Art Straßenkreuzung" als „Ort, an dem etwas geschieht", sein fehlendes Identitätsgefühl. Deleuze und Guattari geben die Identitätsfixierung auf und setzen bildungsphilosophisch auf ihre Weise wieder bei Kants dritter Kritik und Schiller an, beim freien Spiel von Erkenntnisvermögen und Trieben, das sie dauerhaft zu sichern versuchen. Die Aufgabe lässt sich als Randgängerin gut erledigen, vorausgesetzt sie vergisst nicht, ab und an mit der Vernunft zu rasen. In dieser Hinsicht sind Deleuze und Guattari mit Lyotard einig.

2. Lyotard zum Beispiel

Mit der Vernunft zu rasen, was für Kant in der *Kritik der Urteilskraft* (B 125) bedeutet „nach Grundsätzen zu träumen", also etwas zu sehen, was nicht da und folglich Produkt eines Wahns ist, vor dieser Gefahr warnt Kant eindringlich. Lyotard teilt mit einem der Gutachter seiner *thèse d'état,* dem nur wenige Monate jüngeren Deleuze, die Hochschätzung von Kants dritter Kritik, der *Kritik der Urteilskraft.* Deleuze und Guattari (1996) nennen sie in *Was ist Philosophie?* ein großes Alterswerk jenseits aller Pose. Und schon in *Kants kritische Philosophie* (1990, frz. 1963) entfaltet Deleuze eine Lesart der Kritiken, die der Vernunft ihren Platz als oberste Richterin streitig macht, die Hierarchie der Vermögen einebnet, dadurch Urteils- und Einbildungskraft aufwertet und gleichberechtigt mit Vernunft und Verstand

in wechselnden Konstellationen arbeiten lässt. Auch Lyotard folgt der Strategie, Kant von der dritten Kritik her zu lesen. In *Der Enthusiasmus* (1988, 31, frz. 1986) bemerkt er, dass eine Kritik der politischen Vernunft zwar fehle, sich aber bereits in der *Kritik der Urteilskraft* „eine eigentümliche Heterogenität des Politischen" bemerkbar mache. Im vierten Kant-Exkurs von *Der Widerstreit* (1989a, frz. 1983) identifiziert Lyotard den Enthusiasmus, der von der wahnhaften Schwärmerei als Raserei mit der Vernunft nur schwer unterschieden werden kann, „als eine Modalität des erhabenen Gefühls" (S. 273). Über *Die Analytik des Erhabenen,* das sind die Paragraphen 23 bis 29 der *Kritik der Urteilskraft,* veröffentlicht Lyotard 1991 unter dem Titel *Lecons sur l'Analytique du sublime,* deutsch: *Die Analytik des Erhabenen,* Kant-*Lektionen* (1994) ein eigenes Buch. Bereits in *Au juste* (2006), seinem langen Gespräch mit Jean-Loup Thébaud, das zwischen November 1977 und Juni 1978 geführt wurde und auf deutsch den Titel *Politik des Urteils* trägt, moniert Lyotard das Fehlen „eine[r] empirische[n] Ethik (eine[r] Ethik der ‚Klugheit'), das heißt eine[r] Politik" (2011, S. 138). Als Modell dient Lyotard die Klugheit des von Fall zu Fall ohne übergeordnete Urteilsregel entscheidenden aristotelischen Richters. Dass *Der Widerstreit* auch einen Aristoteles-Exkurs enthält, ist demnach kein Wunder. Lyotard wundert sich in *Au juste* darüber, dass Kant die reflektierende Urteilskraft nur am ästhetischen Gegenstand und der Natur als Teleologie erprobt, nicht aber in dem Bereich, wo es für Lyotard offensichtlich wäre: „jener der politischen Gesellschaft." Eine *Kritik der politischen Vernunft* hat Kant nicht geschrieben. Kant erscheint Lyotard zugleich als radikaler und nichtradikaler Denker. In *Das Inhumane* (1989b, S. 11, frz. 1988) schreibt er: „Selbst das, was es bei Kant (…) an Beunruhigendem geben könnte", und eben um das Beunruhigende als Denkanlass geht es Deleuze und Lyotard, „nämlich das, was nicht anthropologisch, sondern wirklich transzendental ist und in der kritischen Anspannung soweit geht, die Einheit des mehr oder weniger vorausgesetzten (menschlichen) Subjekts zu zerbrechen, wie es in der mir beispielhaft erscheinenden Analyse des Erhabenen oder den historisch-politischen Schriften der Fall ist, selbst das merzt man aus. Unter dem Vorwand einer Rückkehr zu Kant schützt man lediglich das humanistische Vorurteil mit seiner Autorität." Diese auch für einen Großteil der pädagogischen Kant-Rezeption typische Bewegung, fraglos eine Zähmung, wiederholt die an den Arbeiten von Koller ausgerichtete erziehungswissenschaftliche Lyotard-Rezeption im Kleinen.

Die erziehungswissenschaftliche Lyotard-Rezeption folgt dabei im Wesentlichen der Lyotard-Rezeption, die bis 1990 üblich war, sich seither – wie mir scheint – konserviert und stark abgeschwächt hat. So fragen Willem van Reijen und Dick Veerman (1989, S. 111) Lyotard in einem Interview, dass unter dem Titel *Die Aufklärung, das Erhabene, Philosophie und Ästhetik* in *Lyotard zur Einführung* abgedruckt ist, ob die Provokationen von *Das postmoderne Wissen* (1986, frz. 1979) die Aufmerksamkeit von seinen üb-

rigen Werken, insbesondere von *Der Widerstreit,* abgelenkt habe. Lyotard bejaht dies und ergänzt (S. 113), dass seine Kritiker seine anderen Werke in der Regel nicht gelesen hätten. Seine Verteidiger lesen immerhin *Der Widerstreit;* und sie lesen ihn oft – wie Koller – als sprachphilosophische Fundierung von *Das postmoderne Wissen.* Nun spricht Lyotard ausdrücklich von „übrigen Werken" und nicht nur von *Der Widerstreit,* seinem zur Zeit des Interview aktuellen Buches, das er selbst, worauf Koller auch hinweist, sein philosophisches Buch nennt. Zuvor waren erschienen: *Die Phänomenologie* (frz. 1954, dt. 1993), *Discours, figure* (1971) als *thèse d'état* – eine deutsche Übersetzung ist für Diaphanes in Arbeit –, *Libidinöse Ökonomie* (frz. 1974, dt. 2007) und als *Ökonomie des Wunsches* bereits 1984 und die *Instruction païennes* (1977), auf Deutsch als *Heidnische Unterweisungen* aufgenommen in *Apathie in der Theorie* (1979). An diese Reihe schließt sich *Das postmoderne Wissen* an, und dann folgt *Der Widerstreit.* Dass Lyotard *Das postmoderne Wissen* – wie oft zitiert wird – eine Gelegenheitsarbeit genannt hat, weil er sie nicht in eigenem Auftrag geschrieben hat, sondern im Auftrag des Universitätsrats der Regierung von Québec, ließe sich auch als Hinweis darauf lesen, dass es aus der Reihe fällt. Wenn wir *Das postmoderne Wissen* aus der Reihe fallen lassen, ergibt sich ein ganz anderes Bild für die Vorgeschichte von *Der Widerstreit.*

Den Ausgangpunkt seiner Arbeit bildet nicht nur wegen seines frühen Buches, das in Frankreich als Einführung und Standardwerk gilt, die Phänomenologie. Noch in *Discours, figure* bezieht er sich schon in der Einleitung auf Maurice Merleau-Pontys aus dem Nachlass herausgegebene Buch *Das Sichtbare und das Unsichtbare* (1964, dt. 1986, S. 18 f.), das darauf insistiert, dass die Welt sei, was wir sähen, und wir zugleich lernen müssten, sie zu sehen. Zu Beginn der Einleitung in *Discours, figure* (1971, S. 9) schreibt Lyotard – in meiner Übersetzung – programmatisch: „Dieses Buch protestiert: dass das Gegebene kein Text ist, dass es in ihm eine konstitutive Dichte oder vielmehr eine Differenz gibt, die nicht zu lesen ist, sondern zu sehen; dass diese Differenz und die unbewegliche Beweglichkeit, die sich da enthüllt, unaufhörlich in Vergessenheit gerät im Signifikanten." Der Signifikant erscheint bei Lyotard wie bei Deleuze und Guattari als Machtinstanz, die wirkt, indem sie vergessen macht. Deleuze und Guattari legen dem Signifikanten in *Tausend Plateaus* das Gesicht auf Lacan'sche Weise als ersten oder Ur-Signifikanten zugrunde und stellen es ihm zugleich als Machtinstanz beiseite. Ihr ethischer Imperativ lautet: Flucht aus der Signifikanz und vor der Visagität oder dem Unwahrnehmbar-Werden. Lyotard bevorzugt eine andere Ethik. Es schließt an Emmanuel Lévinas an, insbesondere an den Aufsatz *Humanismus und An-archie* (1968), der sich in *Humanismus des anderen Menschen* (1989) findet und in der Einleitung zu *Discours, figure* zweimal zitiert wird: Die Verpflichtung ist grundlos oder an-archisch und wirkt unmittelbar. *Der Widerstreit* enthält auch einen Lévinas-Exkurs. Im Hinblick auf seine Exkurse – Aristoteles, Kant, vier, Lévinas – scheint es sich eher um ein ethisches als um ein sprachphilosophisches Buch zu handeln.

Lyotard hat sich nach *Discours, figure* in zahlreichen Aufsätzen und kleineren Schriften mit stummen Kunstwerken wie den erhabenen Malereien Barnett Newmans auseinander gesetzt, mit experimenteller Zeitkunst wie der Musik von John Cage und sogar – in *L'acinéma* (1982, frz. 1973) – mit den Möglichkeiten einer Libidoökonomie des Kinos. Seine Arbeit könnte sich als hilfreich erweisen bei der Bearbeitung der eben skizzierten Aufgabe, dem Entwurf einer doppelt artikulierten sprach- und bewegungsbildbasierten Bildungstheorie. Das Ästhetische scheint als politische Kunst bei Lyotard eine ähnliche Rolle zu spielen wie bei Jacques Rancière. Es handelt sich bei politischen Kunstwerken um Spieleinsätze und in dieser Hinsicht um Sätze im weiten pragmatischen Sprachverständnis von *Der Widerstreit.* Als rhetorische Figuren sind Figuren schon Metaphern. Das Sichtbare ist aber nicht das Sagbare.

In *Libidinöse Ökonomie* überschreitet Lyotard fraglos mehr Grenzen als in seinen anderen Büchern. Das Buch beginnt mit der Beschreibung der Häutung einer Frau mit dem Ziel, eine „Möbiushaut" zu gewinnen, die wie das Möbiusband zugleich ein- und zweiseitig ist und die Unterscheidung Innen-Außen suspendiert. *Libidinöse Ökonomie* ähnelt in Ton und Tempo Deleuze und Guattaris *Anti-Ödipus* (1977) und Lyotard bezieht sich dort positiv auf „das ewig ruhelos Umherirren des Schizophrenen" (S. 40), den „Wirbel" (S. 42) als vorherrschende Bewegung, und auf Fluchtlinien (S. 64) sowie kritisch auf die Möglichkeiten von Schizoanalyse (S. 306). Deleuze und Guattari nutzen dann in *Tausend Plateaus* (1997, frz. 1980) den in *Libidinöse Ökonomie* neu zugeschnittenen Begriff „Tensor" weiter. Die „Ordnung der Tensoren" situiert Lyotard (als Exterorität) wiederum außerhalb von Semiotik. Ausdruck muss es auch dort geben. Daher der überspannt weite Sprachbegriff in *Der Widerstreit.*

Wie Deleuze und Deleuze/Guattari geht es ihm darum, Intensitäten vor dem Verschwinden in extensiven Repräsentationen zu bewahren. Aus diesem Grund arbeitet er sich am Wissenstheater der Repräsentation ab, das er als perversen Ausdruck von Begehren auffasst. „Verstehen, intelligent sein, ist nicht unsere Hauptleidenschaft. Wir wollen lieber in Bewegung versetzt werden. Unsere Leidenschaft wäre eher ein Tanz, wie Nietzsche es wollte und Cage und Cunningham es heute [also in den frühen 1970er Jahren] wollen." (Lyotard 2007, S. 65) Tensoren stören den Tausch von Bedeutung durch Eigennamen, die sie als Singularitäten ins Spiel bringen. Singuläres lässt sich eben nicht äquivalent oder gegen Geld tauschen. Lyotard bezieht sich wie Jean-Luc Godard in seinen Filmen aus den 1960er Jahren – in *Vivre sa vie* (F 1962) zum Beispiel – auf Prostitution als Paradigma bürgerlicher Lebensweise und verfolgt die Strategie, Geld lebendig werden zu lassen: „Lebendes Geld, das bedeutet: intensivierter Intellekt, Handel des nicht Handelbaren (also dessen, was ‚hors-de-prix' ist), leidenschaftliche Ver-

nunft“ (S. 99). Rasen also, mit Vernunft rasen. Und wozu? Um die politische Ökonomie durch eine Libidoökonomie zu ergänzen. Lyotards Kapitalismuskritik besteht in *Libidinöse Ökonomie* darin, „der Pornographie des Kapitalismus“ in einer doppelten Artikulation ein „Gewimmel von perversen Strömen“ beiseite zu stellen. „Bewegung ist das wahre Wesen der Materie“ (S. 218). Für Lyotard gibt es keine Subjekte – im Hinblick auf seine früheren Texte irrt Christoph Koller – und weder ökonomische noch wissenschaftliche Gegenstände (S. 256), die sich allesamt auch als wahnhafte Trugbilder „des großen zentralen Zero“ (S. 257) und seinem von Freud schon als Todestrieb beschriebenen Begehren nach Erstarrung auffassen lassen oder als Exzess verzweifelter Logophilie. Ebendieser befindet sich im Widerstreit – und Lyotard verwendet diesen Begriff bereits am Ende von *Libidinöse Ökonomie* – mit den potentiell ebenso tödlichen Fluchten aus „der Kälte des *clare et distincte“* (S. 288), mit der er auf Descartes vierte Meditation anspielt, wo Klarheit und Deutlichkeit zum Wahrheitskriterium erhoben werden. Den anti-kartesianischen Impuls teilt Lyotard mit Deleuze und Foucault. „Das Verlangen nach Klarheit“, schreibt Lyotard und dieser Satz lässt sich auch gegen die von Koller inspirierten erziehungswissenschaftlichen Lesarten von *Der Widerstreit* richten, „muss ganz entschieden zurückgewiesen werden“ (S. 306). Statt Klarheit und Deutlichkeit, schlägt Lyotard vor, den Wahnsinn zu suchen, was auch bedeutete, „dass man (…) aus der Sprache einen durchlässigen Leiter für das Unerträgliche macht.“ Eine derartige Praxis würde das Welt- und Selbstverhältnis der meisten Menschen wohl wirklich grundlegend transformieren. Man könnte es also in der Hamburger Tradition „Bildung“ nennen. Viel wichtiger in meinem Argumentationszusammenhang ist aber, dass damit das Ausgangsproblem von *Der Widerstreit,* an dem Lyotard unmittelbar nach Beendigung von *Libidonöse Ökonomie* zu arbeiten begonnen hat – das heißt übrigens auch: vor *Das postmoderne Wissen* –, formuliert ist.

Kommt Lyotard mit *Der Widerstreit* wieder zur Vernunft?

Das Provokationspotential von *Libidonöse Ökonomie* übersteigt das von *Das postmoderne Wissen* weit. In *Au juste* unterstreicht Lyotard die Bedeutung von *Heidnische Unterweisungen,* einem Dialog zwischen unidentifizierbaren Gesprächspartnern, der sich in erster Linie mit den Neuen Philosophen – Maurice Clavel, Bernard-Henri Lévy, André Glucksmann und anderen – auseinandersetzt. Das „Heidnische“ führt Lyotard auch schon in *Libidonöse Ökonomie* ein, um damit einen affirmativen Atheismus zu bezeichnen: die Anerkennung der Immanenz und Reduktion von Transzendenz auf ein Immanenzprodukt. Dafür, dass starke Verbindungen zwischen den einzelnen Büchern bestehen, spricht auch, dass Lyotard in *Heidnische Unterweisungen* eine der zentralen Einsichten von *Das postmoderne Wissen* vorweg nimmt, „eine ganz neue Einsicht: dass die Geschichte“, später eine der großen Erzählungen, „aus Wolken von Erzählungen besteht, Erzählungen, die man berichtet, die man erfindet, die man hört und spielt; dass das Volk nicht als Subjekt existiert, dass es ein Haufen [aus] Milliarden unbedeutender oder kleiner Geschichten ist, die sich bald anziehen und zu Riesenerzählungen verdichten, bald sich in umherschweifende Elemente zerstreuen, im Allgemeinen jedoch mehr oder weniger aneinander hängen und bilden, was man gemeinhin die Kultur einer zivilen Gesellschaft nennt.“ (Lyotard 1979, S. 29) Diese Ausführungen erhellen die Bedeutung eines der dunkleren Sätze aus *Der Widerstreit* (S. 229): „Bei der Sprache steht die relativistische und quantenmechanische Revolution noch aus.“ Geschichte, linear, besteht aus Wolken, nicht-linear, Großes und Kleines; große und kleine Erzählungen haben verschiedene Ordnungen, kontinuierliche oder gequantelte, das heißt: diskontinuierliche. In *Grundlagenkrise* (1987) kommt Lyotard auf dieses Motiv zurück.

In *Heidnische Unterweisungen* nimmt Lyotard auch schon die „Supererzählung des Kapitals“ vorweg, die eine ganz besondere und besonders erfolgreiche Diskursart bildet, welche vollkommen inhaltsneutral nur das Ziel aller Diskursarten verfolgt, nämlich sich unter Bedingungen der Verknappung durchzusetzen, zu gewinnen oder Gewinn zu erzielen. Der Kapitalismus entpuppt sich als die totalitäre Meta-Diskursart, die sich im Empire verwirklicht, obwohl es sie in der Konzeption Lyotards nicht geben darf. Eben dieser Widerstreit treibt *Der Widerstreit* an. *Heidnische Unterweisungen* funktionieren wie eine Klammer zwischen *Libidonöse Ökonomie* und *Der Widerstreit.* Lyotard (2007, S. 122) bleibt Marxist, auch wenn er sich Marx nach Auflösung der Gruppe *Socialisme ou barbarie* 1967 nicht nur als großen Kopf, sondern zugleich als „das verliebte junge Mädchen“ oder androgyne Rheinländerin vorstellt.

In *Heidnische Unterweisungen* nennt Lyotard Solschenizyns *Der Archipel Gulag* (1973) als gelungene Weise durch stalinistischen Terror begangenes Unrecht zur Sprache zu bringen. *Libidonöse Ökonomie* kann selbst als Versuch gelten, das durch den nicht minder totalitären Kapitalismus verursachte Unrecht zum Ausdruck zu bringen. Und *Der Widerstreit* schließlich setzt ein, indem er Zeugnis ablegt, über das erneute Unrecht, das Holocaust-Opfern und Überlebenden durch Holocaust-Leugner widerfährt. Kapitalismus, Stalinismus und Faschismus sind die drei totalitären Regime, die auch Adorno schon anklagt und gegen die etwas unternommen werden muss. Eine „schwache Ethik“ wird da kaum etwas bewegen, eine „kleine“ vielleicht schon. In diesem Zusammenhang muss ich eine Überlegung zurücknehmen, die in Kollers *Bildung und Widerstreit* eingeflossen ist, weil auch ich für *Sprache im Widerstreit* (1992, in Sanders 2013d) vor nunmehr über zwanzig Jahren *Der Widerstreit* im Wesentlichen ohne Exkurse gelesen habe. Klein würde ich ersetzen durch minder oder minoritär. Lyotard erinnert in *Politik des Urteils* (2011, S. 153) selbst daran, dass Mehrheit nicht große Zahl, sondern große Angst bedeute. Es geht also um einen qualitativen Begriff von Minderheit, der sich durch eine Haltung ausdrückt. Punk schlage ich vor. Minder ist die Ethik, weil sie einen Mangel hat. Ihr

fehlt besagte übergeordnete Urteilsregel; sie muss von Fall zu Fall urteilen und dabei versuchen, das Unrecht so gering wie möglich zu halten. Lyotard erklärt in *Heidnische Unterweisungen, Politik des Urteils* und *Der Widerstreit* sehr deutlich, dass man nicht gerecht handeln könne, sondern nur gerechter. Dazu muss man Widerstreitfälle bezeugen, die der globale Kapitalismus zuhauf erzeugt und zugleich vergessen zu machen versucht. Widerstreitfälle zu bezeugen, schafft selbst neues Unrecht. Das ist unvermeidbar und moralisch geboten, wenn dieses Unrecht kleiner ist als das bezeugte. Der Umgang mit Singularitäten erfordert Bildung, und das Erfinden neuer Diskursarten kann – da hat Koller vollkommen Recht – Ausdruck eines Bildungsprozesses sein.

Offenhalten – wie Koller vorschlägt – lässt sich Widerstreit aber nicht. Er lässt sich nur überführen in immer neue Fälle von Widerstreit, und das ist Arbeit, die – wie Hegel, der einem eben doch oft nachschleicht, in der *Phänomenologie des Geistes* begründet – bildet.

Die erziehungswissenschaftliche Lyotard-Rezeption wieder in einen Widerstreit zu überführen und damit in Bewegung zu bringen, darin besteht der Einsatz meines Beitrags. Dazu war es zunächst nötig, Lyotard und seine Spieleinsätze wieder mit den Zähnen zu versehen, die im Pädagogisierungsprozess gezogen oder – in härterer Metaphorik – sogar ausgebrochen wurden. Dass das ein gewaltsamer Prozess ist, kann man beispielsweise in der Fernsehserie *The Sopranos* (USA 1999-2007) sehen. Ein derartiger Prozess war von Koller – das sei hier wiederholt – sicher nicht intendiert; der Prozess eröffnet dennoch einen vielleicht unvermeidlichen und bisher womöglich unangezeigten Widerstreit, der sich auch nicht offen halten lässt. Kurz vor Schluss von *Der Pate II* (USA 1974) – auch das ist nur eine Nebenbemerkung, die die Klammer zur empirischen Bildungsforschung schließt – gibt es übrigens ein Gespräch, in dem das römische Imperium mit der Corleone-Familie verglichen wird.

Letztlich fallen bei Koller die beiden im ersten Teil meines Beitrags beschriebenen Weisen, Philosophie zu pädagogisieren, zusammen: Humboldt, Adorno und Lyotard werden aus dem philosophischen Diskurs in den erziehungswissenschaftlichen importiert, verlieren dabei aber zumindest aus der Perspektive Deleuze/Guattaris einen Teil ihres philosophischen Potentials. Die gezähmten Begriffe wirken dann eher wie Waren, die durch Tauschprozesse zirkulieren, als wie Meteoriten, die fliegen und gegebenenfalls irgendwann irgendwo einschlagen. Die Begriffe verlassen auf diese Weise den philosophischen Diskurs, den Lyotard in *Der Widerstreit* als auf der Suche nach der eigenen Regel seiend charakterisiert, die sich allerdings nur vom Ende her, also nach dem letzten Satz, formulieren ließe. Der Konjunktiv zeigt an, dass es keinen letzten Satz gibt oder dass sich dieser zumindest nicht feststellen lässt. Philosophie arbeitet folglich auch bei Lyotard am Unmöglichen und in *Der Widerstreit* als mindere Diskursart gegen

das majoritäre Kapital, dessen Regentschaft ohne Philosophie alternativlos scheint.

Slavoj Žižek beschreibt das zugrundeliegende Problem in *Alien, Marx & Co,* einer Filmdokumentation von Susan Charles de Beaulieu und Jean-Batiste Farkas aus dem Jahr 2005, gut: Wir könnten uns problemlos vorstellen, dass unsere Lebensform von einem Meteoriten ausgelöscht wird, hätten aber die größten Schwierigkeiten mit dem Entwurf einer post-kapitalistischen Lebensweise. Angesichts der sich seit 2008 immer wieder tranformierenden Krisen des globalen Kapitalismus scheint es an Zeit, die Einbildungskraft zu entfesseln, anstatt sie weiter pädagogisch in Ketten zu legen. Das bildungsphilosophische Denken hat nichts zu verlieren als seine Ketten. Schließlich geht es immer noch um Milliarden kleiner Emanzipationsgeschichten, für deren Analyse Lyotard Begriffe anbietet, die den Emanzipationsprozessen zugleich eine Richtung geben können. Außerdem könnte die Bildungsphilosophie mit neuen oder neu zugeschnittenen Begriffen Diskurse in Gang setzen, die auch die anderen allgemeinpädagogischen Teildisziplinen erfassen – wie es zuletzt vor inzwischen über zwanzig Jahren Lyotards Begriff „Postmoderne“ gelungen ist. Diskursive Innovationen befreien uns auch aus den Zwängen disziplinärer Traditionen. Tradition wirkt ja viel länger schon als Gegenspielerin der Moderne als die viel gefürchtetere Postmoderne.

Literatur

Adorno, Theodor W. (1998): Theorie der Halbbildung (1959). In: Adorno (1998): 93-121

Adorno, Theodor W. (1998): Gesammelte Schriften, Band 8. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft

Benner, Dietrich/Oelkers, Jürgen (Hrsg.) (2004): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz

Benner, Dietrich/Schmied-Kowarzik, Wolfdietrich (1969): Prolegomena zur Grundlegung der Pädagogik. Band 2. Die Pädagogik der frühen Fichteaner und Hönigswalds. Ratingen und Kastellaun: Henn

Bernfeld, Siegfried (1973): Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung (1925). Frankfurt/M.: Suhrkamp

Bollenbeck, Georg (1994): Bildung und Kultur: Glanz und Elend eines deuschen Deutungsmusters. Frankfurt/M.: Insel

Deleuze, Gilles (1990): Kants kritische Philosophie. Berlin: Merve

Deleuze, Gilles/Guattari, Félix (1977): Anti-Ödipus. Kapitalismus und Schizophrenie. Frankfurt/M.: Suhrkamp

Deleuze, Gilles/Guattari, Félix (1996): Was ist Philosophie? Frankfurt/M.: Suhrkamp

Deleuze, Gilles/Guattari, Félix (1997): Tausend Plateaus. Berlin: Merve

Fischer, Wolfgang (1998): Johann Friedrich Herbart. In: Fischer/Löwisch (1998): 169-184
Fischer, Wolfgang/Löwisch, Dieter-Jürgen (Hrsg.) (1998): Philosophen als Pädagogen. Wichtige Entwürfe klassischer Denker. Darmstadt: Primus
Gelernter, David (2012): Hausfrauen, Polizisten – jeder ist als Lehrer geeignet. In: FAZ # 33 vom 8. Februar: N5
Hardt, Michael/Negri, Antonio (2002): Empire. Die neue Weltordnung. Frankfurt/M.: Campus
Hardt, Michael/Negri, Antonio (2004): Multitude. Krieg und Demokratie im Empire. Frankfurt/M.: Campus
Hardt, Michael/Negri, Antonio (2010): Common Wealth. Das Ende des Eigentums. Frankfurt/M.: Campus
Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1986): Das älteste Systemprogramm des deutschen Idealismus (1796/7). In: Ders. Werke in zwanzig Bänden. Band 1: Frühe Schriften. Frankfurt/M.: Suhrkamp
Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1830): Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften I–III (1830). Bd. 8-10. Werke in zwanzig Bänden. Frankfurt/M.: Suhrkamp
Herbart, Johann Friedrich (1806): Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. Göttingen: Johann Friedrich Röwer
Horn, Klaus-Peter/Ritzi, Christian (Hrsg.) (2001): Klassiker und Außenseiter. Pädagogische Veröffentlichungen des 20. Jahrhunderts. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
Humboldt, Wilhelm von (2005): Theorie der Bildung des Menschen (1793). In: ders. (2005): Werke in 5 Bänden. Band 1. Hrsg. von Andreas Flitner und Klaus Giel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 234-240
Jörissen, Benjamin/Meyer, Torsten (Hrsg.) (2013): Subjekt – Medium – Bildung. Wiesbaden: VS (i.V.)
Kant, Immanuel (1998): Kritik der Urteilskraft (1790). Band 8. Werke in zehn Bänden. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
Koller, Hans-Christoph (1999): Bildung und Widerstreit. München: Fink
Koller, Hans-Christoph (2012): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer
Koller, Hans-Christoph/Reichenbach, Roland/Ricken, Norbert (Hrsg.) (2012): Philosophie des Lehrens. Paderborn: Ferdinand Schöningh
Lévi-Strauss, Claude (1996): Mythos und Bedeutung. Frankfurt/M.: Suhrkamp
Lévinas, Emmanuel (1989): Humanismus des andren Menschen. Hamburg: Meiner
Lévinas, Emmanuel (1989): Humanismus und An-archie. In: ders. (1989): 61-83
Liessmann, Konrad Paul (2006): Theorie der Unbildung. Wien: Zsolnay

Lochner, Rudolf (1963): Deutsche Erziehungswissenschaft. Prinzipiengeschichte und Grundlegung. Meisenheim: Hain
Lohmann, Ingrid (2001): Siegfried Bernfeld: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Der geheime Zweifel der Pädagogik. In: Horn/Ritzi (2001): 51-63
Lyotard, Jean-François (1971): Discours, figure. Paris: Klincksieck
Lyotard, Jean-François (1977): Instructions païennes. Paris: Éditions Galilée
Lyotard, Jean-François (1979): Apathie in der Theorie. Berlin: Merve
Lyotard, Jean-François (1979): Heidnische Unterweisungen. In: Lyotard (1979): 7-71
Lyotard, Jean-François (1982): L'acinéma. In: Lyotard (1982b): 25-43
Lyotard, Jean-François (1982b): Essays zu einer affirmativen Ästhetik. Berlin: Merve
Lyotard (1984), Jean-François: Ökonomie des Wunsches. Bremen: Impuls
Lyotard, Jean-François (1986): Das postmoderne Wissen. Ein Bericht. Wien: Passagen
Lyotard, Jean-François (1987): Grundlagenkrise. In: Neue Hefte für Philosophie 26: Argumentation in der Philosophie. 1-33
Lyotard, Jean-François (1988): Der Enthusiasmus. Wien: Passagen
Lyotard, Jean-François (1989a): Der Widerstreit. München: Fink
Lyotard, Jean-François (1989b): Das Inhumane. Plaudereien über die Zeit. Wien: Passagen
Lyotard, Jean-François (1993): Die Phänomenologie. Hamburg: Junius
Lyotard, Jean-François (1994): Die Analytik des Erhabenen. Kant-Lektionen. München: Fink
Lyotard, Jean-François (2007): Libidonöse Ökonomie. Zürich und Berlin: Diaphanes
Lyotard, Jean-François/Thébaud, Jean-Loup (2006): Au juste. Paris: Christian Bourgois éditeur
Lyotard, Jean-François/Thébaud, Jean-Loup (2011): Politik des Urteils. Zürich: Diaphanes
Merleau-Pontys, Maurice (1986): Das Sichtbare und das Unsichtbare. München: Fink
Reese-Schäfer, Walter (1989): Lyotard zur Einführung. Hamburg: Junius
Sanders, Olaf (2012): Universitäre Lehre wie aus dem Lehrbruch. Oder: Inspiration als bildende Ausnahme. In: Koller/Reichenbach/Ricken (2012): 165-177
Sanders, Olaf (2013a): Deleuzes Pädagogiken. Die Philosophie von Deleuze und Deleuze/Guattari nach 1975. Hamburg: Katzenberg (i.V.)
Sanders, Olaf (2013b): Filmbildungsforschung. In: Thompson/Jergus/Breidenstein (2013, i.V.): Ms.

Sanders, Olaf (2013c): Ganz Altes denken. Verschüttete Grundlagen einer bewegungsbildbasierten Bildungstheorie, in der das Subjekt nur noch larvenhaft erscheint. In: Jörissen/Meyer (2013, i.V.): Ms.
Sanders, Olaf (2013d): Greatest Misses. Über Bildung, Deleuze und neuere Medien. Hamburg: Katzenberg (i.V.)
Schleiermacher, Friedrich (2000): Texte zur Pädagogik. Kommentierte Studienausgabe. Band 2. Frankfurt/M.: Suhrkamp
Tenorth, Heinz-Elmar (2004): Erziehungswissenschaft. In: Benner/Oelkers (2004): 341-382
Thompson, Christiane/Jergus, Kerstin/Breidenstein, Georg (Hrsg.) (2013): Interferenzen. Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft (i.V.)
Van Reijen, Willem/Veerman, Dick (1989): Die Aufklärung, das Erhabene, Philosophie und Ästhetik. In: Reese-Schäfer (1989): 111-151

Ralf Mayer

Konflikt und Begehren – Selbstverwirklichung und Erschöpfung

In seinem Aufsatz „Die endliche und die unendliche Analyse“ aus dem Jahr 1937 kommt Freud zu einem eher ernüchternden Befund in Bezug auf die Möglichkeiten, durch therapeutische Bemühungen ‚Heilungserfolge‘ oder ‚Gesundheit‘ in dem Sinne zu erzielen, dass psychische Konflikte, unter denen der Einzelne derart leidet, dass er den Weg zum Analytiker auf sich genommen hat, nachhaltig bearbeitet und geschlichtet werden können (vgl. Freud 2000b, S. 357 ff.). Freud diskutiert dabei Grenzen der psychoanalytischen Kur hinsichtlich der Frage, wann eine Behandlung als abgeschlossen betrachtet werden kann. Es erscheint dabei für den Analytiker äußerst schwierig zu entscheiden, ob der Analysant in seiner Arbeit am eigenen Selbstverhältnis jeweils an einem ‚Punkt‘ angelangt ist, der als eine Art versöhnende Vermittlung zwischen konflikthaften psychischen Strebungen und aktuellen Orientierungs- und Identifizierungsbemühungen des ‚Ich‘ interpretiert werden kann. Denn eine entsprechende Wertung hängt nicht zuletzt an der Anerkennung eines „Normal-Ich“, wie Freud (2000b, S. 375) bemerkt: eine Vorstellung, die „wie die Normalität überhaupt, eine Idealfiktion“ sei, die also ein imaginäres Maß setzt und damit den Prozessen der das ‚Ich‘ verändernden Arbeit ebenso eine Form gibt wie diese auf die Ichfunktion als normalisierende Idealfiktion bezieht (vgl. ebd.).[1]

Konfrontiert man zusätzlich die Frage nach dem ‚erfolgreichen Ende‘ eines analytischen Settings mit metapsychologischen Aspekten des Konfliktbegriffs, so muss die Analyse gleichsam *notwendig* unvollendet bleiben.[2] Denn der Konflikt entwickelt im freudschen Modell als ambivalentes

1 „Dies Ich erscheint uns selbständig, einheitlich, gegen alles andere gut abgesetzt. Dass dieser Anschein ein Trug ist, dass das Ich sich vielmehr nach innen ohne scharfe Grenze in ein unbewusst seelisches Wesen fortsetzt, das wir als Es bezeichnen, dem es gleichsam als Fassade dient, das hat uns erst die psychoanalytische Forschung gelehrt“ (Freud 2000a, S. 198). – Die lacansche Figur, dass das „Ich (…) eine imaginäre Funktion“ (Lacan 1991b, S. 61) sei, knüpft hier an.

2 Die Vorstellung, dass psychische Konflikte als ausgesöhnt gelten, dass also nicht stets andere, neue oder auch alte konfliktreiche Beziehungen sich wieder auf dynamische Weise Ausdruck verschaffen können, erscheint z.B. angesichts des freudschen Triebmodells weder als mögliche Variante noch – hinsichtlich des (trieb-)ökonomischen Gesichtspunkts – als eine wünschenswerte (vgl. Freud 2000b, S. 365). *Unmöglich* erscheint eine Beendigung aller psychischen Konflikte für Freud, da sich die psychische Dynamik allgemein irreduzibel durch die Arbeit an Spannungen charakterisieren lässt, die letztlich zwei gegenläufige Prinzipien induzieren. Stark vereinfacht formuliert spricht Freud vom quasi schicksalhaften „ewige[n] Kampf“ zwischen den Trieb-/Wunschregungen „Eros und De-

Verhältnis seine Konturen und Dynamik: Ein Verhältnis, das als elementares Moment psychischer Vorgänge und auch der Körperlichkeit für das Handeln, die Kognitionen, Bewertungen und Motivationen des Menschen, eine maßgebliche Kraft bildet (vgl. Illouz 2007, S. 10; Ehrenberg 2011, S. 22 f.).

Freud verdichtet diese Vorstellung zur Diagnose: „Es hat doch beinahe den Anschein, als wäre das Analysieren der dritte jener ‚unmöglichen' Berufe, in denen man des ungenügenden Erfolgs von vornherein sicher sein kann. Die beiden anderen, weit länger bekannten, sind das Erziehen und das Regieren" (Freud 2000b, S. 388). In allen drei Bereichen scheinen sich die Professionellen in Kontexten orientieren zu müssen, in denen es unklar bleibt, ob nicht bereits die Bezugspunkte oder Einsatzstellen im Prozess der ‚Arbeit an sich' letztlich schwankende bis uneindeutige Größen bilden.[3]

Alain Ehrenbergs letzte Arbeiten greifen genau diese beiden Aspekte auf: die Unabschließbarkeit der ‚Arbeit an sich' und die Unmöglichkeit einer gesicherten professionellen Einflussnahme oder Anleitung in diesen Auseinandersetzungen. Dabei entziffert er, wie wir im Laufe der vergangenen ca. vier Jahrzehnte, „die Verallgemeinerung von Berufen und Methoden erleb[en], die darauf abzielen, die in sie Involvierten, seien es nun Klienten, Kunden [, Lernende, R.M.] oder Patienten, zu Handelnden in Sachen Selbstveränderungen zu machen (…). Wir haben erlebt, wie aus unmöglichen Berufen allgemeine Praxis geworden ist" (Ehrenberg 2010, S. 61). Ehrenberg spielt damit auf die gesteigerte soziale Relevanz von Praxen an, in denen das radikale Exponiertsein des Einzelnen – sich selbst und Anderen gegenüber – gesellschaftlich gefordert erscheint. Und zwar in einer Weise, die die Suche nach ‚effizient organisierten', sich auf spezifische Wissensformen und Methoden stützenden Formen in der Arbeit an sich selbst, quasi universalisiert.

struktion" (ebd., S. 385 f.) – entschärft formuliert: einem ‚etwas festhaltenden', vereinigenden, integrierenden, sich an die Dinge bzw. den, die, das Andere/n bindenden Moment im psychischen (Trieb-)Haushalt und einem Bindungen zersetzenden, ausschließenden, einem aggressiven, zerstörerischen Moment. *Nicht wünschenswert* wäre die Erledigung aller Konflikte, da sich die Kontroversen zwischen dem Ich und den spannungsreichen Trieb-/Wunschregungen im Kontext einer reflexiven und praktischen Auseinandersetzung mit der Realität bzw. den sprachlich-sozialen Ordnungen, laut Freud, geradezu als unerlässliches produktives Moment charakterisieren lassen. Dies gilt ebenso hinsichtlich der individuellen menschlichen Entwicklung wie auch der sozialen und kulturellen: Eine Produktivität also, an der sich elementar die Vielgestaltigkeit menschlicher, etwa soziokultureller Entfaltungsmöglichkeiten und seelischer Befindlichkeiten entzündet (vgl. Freud 2000b, S. 206 ff.).

3 Freud verweist auch darauf, „dass die Erziehungsarbeit etwas sui generis ist, das nicht mit psychoanalytischer Beeinflussung verwechselt und nicht durch sie ersetzt werden kann" (Freud 1991, S. 566). – Etwa dadurch, dass die Analyse im Regelfall das Leiden eines Erwachsenen adressiert und die Pädagogik die „Selbst- oder Subjektwerdung" des Kindes „anzuleiten und zu ermöglichen" (Wimmer 2006, S. 38) sucht.

Die nachfolgenden Ausführungen, so könnte man holzschnittartig formulieren, arbeiten sich gleichsam, in Aufnahme systematischer Linien Ehrenbergs, an dieser aktuellen Lesart des Motivs der ‚Selbstveränderung' im gesellschaftlichen Kontext ab. Dabei rückt eine Figur in den Mittelpunkt der Untersuchung, die etwa in Form der „subjektkonstitutive[n] Fähigkeit" (Menke 2005, S. 331) der Selbstwerdung, -führung und -verwirklichung eine basale Bezugsgröße pädagogischer Theorie und Praxis bildet.[4] Während ich dabei der für die Pädagogik elementaren Fragestellung nach dem Verhältnis von Subjektivität und Sozialität nachgehe, schließe ich nicht direkt an einen ‚dezidiert pädagogischen' Diskurs an – etwa im Sinne der Frage, wie die Selbstwerdung des Menschen angeleitet und ermöglicht werden könne. Meine Auseinandersetzungen münden, im Anschluss an die Ausführungen Ehrenbergs zu Individualität, Selbstverwirklichung, Erschöpfung (1), in die Diskussion eines durch die strukturale Psychoanalyse Lacans inspirierten Konfliktmodells (2). Dadurch wird es möglich zu explizieren, dass derartige Theorierahmungen auf die Unabschließbarkeit entsprechender Konzeptualisierungen – etwa von Individualität, Autonomie usw. – hinauslaufen (3). Eine Unabschließbarkeit, die in ihrer Konsequenz auch den pädagogischen bzw. Pädagogisierungs-Diskurs durchquert und impliziert, dass dieser zum einen nicht als geschlossene, reine disziplinäre Figur oder Perspektive verhandelt werden kann. Zum anderen sind damit normative Einsatzstellen oder Positionierungen in Subjektivierungsprozessen stets als problematische zu entfalten.[5]

1. Die ‚personale Wende des Individualismus'

Ehrenbergs soziologische Untersuchungen in „Das Unbehagen in der Gesellschaft" ebenso wie in „Das erschöpfte Selbst" nehmen die Art und Weise in den Fokus, wie die Subjektivität des Einzelnen gegenwärtig unter dem Aspekt der Selbstverwirklichung in den Horizont des kollektiven Interesses rückt (vgl. Ehrenberg 2010, S. 52). Er spricht angesichts der Erosion und der Diffusität gesellschaftlicher Bindekräfte von einer „personalen Wende des Individualismus" (Ehrenberg 2011, S. 16).

4 Orientiert man sich bspw. an Thomas Höhnes (2003, S. 229 ff.) Annäherung an den Pädagogisierungsdiskurs, ergeben sich bereits an dieser Stelle mehrdeutige Anschlusspunkte: Etwa dass die pädagogischen Anstrengungen elementar am Individuum bzw. am Subjekt ansetzen, auf es gerichtet sind, sich auf dessen Veränderungs- und Transformationsfähigkeit beziehen – im Sinne einer Fortschritts-, Entfaltungs-, Steigerungs- oder Überschreitungslogik/-rhetorik, die pädagogisch über Formen der ‚Erziehung', ‚Bildung', des ‚Lernens' laufe, und dabei nicht nur individuelle, sondern auch soziale Veränderungsprozesse ermögliche. Der Mensch trete in Pädagogisierungsvorstellungen nicht zuletzt als plan-, verfüg- und führbares Subjekt in den Fokus.

5 Dabei nehme ich blinde Flecken in Kauf. So verzichte ich auf genaue Abgrenzungsbewegungen – etwa hinsichtlich der Frage, wie die Individualisierungsproblematik als pädagogische von anderen Problemfeldern und Disziplinen exakt abgegrenzt werden kann (vgl. Schäfer 2012, S. 28, 140).

Interessant ist hier zunächst, dass die Heraushebung ‚individueller Subjektivität' über den Zusatz ‚*personale* Wende' die allgemeine *gesellschaftliche* Relevanz von Motiven betont, die sich auf affektive, emotionale Dimensionierungen im Konzept des Individualismus beziehen. Entsprechende Aspekte erfuhren im Hinblick auf den Anspruch der individuellen Verwirklichung des modernen Selbst, so Ehrenberg, erst in der zweiten Hälfte des 20. Jh. verstärkt eine spezifische gesellschaftliche Wendung und Wertschätzung. Der Verweis auf die *Spezifität der Wendung* soll deutlich machen, so ließe sich im Anschluss an Eva Illouz folgern, dass gefühlsbetonte Bezüge, wie Ambitionen, Stimmungen, Zuneigung, Glücks-, Leidvorstellungen usw., sich in unterschiedlichen Weisen in die Entwicklungen der Moderne, etwa in die Genese kapitalistischer Verhältnisse, den Aufstieg und auch in die Erosionsprozesse demokratischer Institutionen, in Gleichheits-, Gerechtigkeits-, Solidaritäts-, Schuld-, Gesundheits- und Krankheitsvorstellungen etc. eingeschrieben haben (vgl. Illouz 2007, S. 7 ff.).

Ehrenbergs zentrale Figur bildet das erschöpfte, depressive Selbst. Diese Figur dreht sich um ein Subjektivitätskonzept, für das die Persönlichkeit zu einer grundlegenden Sorge wird sowie als offene *und* kollektive Gestaltungs- und Strukturierungsfrage erscheint (vgl. Ehrenberg 2011, S. 478). Man fühlt sich an Foucault erinnert, wenn für Ehrenberg die Krise disziplinargesellschaftlicher Kontexte die analytische Ausrichtung angibt.[6] Der entscheidende Dreh bleibt bei Ehrenberg die Bewegung vom Begriff des disziplinierten Körpers zu einer gesellschaftlich durchgreifenden Autonomie-
rhetorik, die Selbstverwirklichungsbestrebungen auf „persönliche Leistung, Wahlfreiheit, Eigenverantwortung und die Initiative des Einzelnen" (Ehrenberg 2010, S. 53) hin normiert und reguliert. Eine maßgebliche Konsequenz aus dieser Bewegung liegt für ihn in der Organisation und Favorisierung unterschiedlichster politischer, pädagogischer, medizinischer u.a. Wissensformen und Praxen, die es dem Einzelnen ermöglichen (sollen), *seine* persönlichen Leistungs-, Lern- und Entscheidungsressourcen zu aktivieren, zu intensivieren, zu verändern. Das Individuum wird so sein eigener Agent und Hauptverantwortlicher in der Arbeit an sich. Gesellschaftliche Institutionen

6 So greifen für ihn depressive Symptome in gesellschaftlichen Entwicklungen durch, die zunehmend von der Erosion disziplinarischer Ordnungsmodelle gekennzeichnet sind und die auf Verhaltensmodellierungen und Haltungen zulaufen, die sich an das Autonomieideal im obigen Sinne binden. Nun kann man sagen, dass es etwa schon im Feld des foucaultschen Disziplinenkonzepts um das Problem der Produktion eines Selbst- und Weltverhältnisses geht, in dem sich Gefügigkeit, Anpassung, Hingabe und Nützlichkeit, die Gelehrigkeit oder Flexibilität der menschlichen Vermögen gegenseitig bedingen und fordern (vgl. Foucault 1994, S. 176 f.). Ehrenberg (2008, S. 15; 2010, S. 53; 2011, S. 478) akzentuiert dabei die (direktiven) äußerlichen Verhaltenssteuerungsmodi im Disziplinarmodell, das darauf zielt, Individualität auf spezifische Weise zu diagnostizieren, zu qualifizieren, zu kontrollieren, zu normalisieren, gerade indem das ‚Innenleben', die Motive und Prozesse ‚hinter' dem Handeln des Einzelnen stärker ins Blickfeld rücken. Von diesem Modell setzt er aktuelle Entwicklungen im sozialen Raum ab.

‚dienen' der Unterstützung dieser Arbeit – und damit gleichsam der Institutionalisierung des Individualismus (vgl. Ehrenberg 2011, S. 478; 2010, S. 59; Illouz 2007, S. 75).

Dabei prägen unterschiedliche Akzentuierungen in Deutungs-, Behandlungsfolien, Expertenkulturen u.v.m.[7] die Praktiken, die in den verschiedensten Disziplinen die menschliche Psyche zum Gegenstand erklären und Wissen, Strategien, Verfahren ausbilden, um sie zu formen: Das Interesse gilt hier ebenso dem Arbeiter, dessen gesteigertes Wohlbefinden im Job sich förderlich auf sein Humankapital auswirken soll, wie der kreativen, selbständigen und kooperationsfähigen Unternehmerin; es gilt der mündigen, am Gemeinwohl interessierten und urteilsfähigen Bürgerin als Bedingung einer vitalen zivilen Demokratie wie auch dem inneren Gleichgewicht des Privatmanns. Gleichwohl lässt sich ein Motiv ausmachen, das die verschiedenen Diskurse oder Disziplinen miteinander verbindet: *Autonomie*. Der Begriff meint hier weniger einen systematischen Reflexionshorizont oder eine bestimmte inhaltliche Vorstellung[8], sondern richtet eher eine generelle Haltung aus, die für Ehrenberg (2011, S. 15 f.) das Personale des Individualismus ausmacht. Damit unterscheidet sich ein Aspekt wie ‚Selbst*verwirklichung*' als Haltung bspw. von den Auseinandersetzungen um die ‚Selbst*bestimmung*' des Menschen, die diese etwa als Prinzip zu fassen versuchen – als allgemeine und notwendige Voraussetzung, um überhaupt Geltungsansprüche formulieren zu können (vgl. Heitger 2004). Das Autonomiekonzept impliziert dabei für Ehrenberg mehreres: *einmal* die Möglichkeiten und das Erfordernis persönlicher Initiative, Verantwortlichkeit und (Handlungs-)Macht zu betonen, und *zum zweiten*, das eigene Handeln stets neu auszurichten und zu optimieren. Seit den 1970er Jahren erweise sich eine derartige Orientierung, so Ehrenberg (2011, S. 16), ebenso als verbindliche Norm und damit als offensiver gesellschaftlicher Anspruch wie als offen gestaltbarer Wert, insofern Selbstbehauptung, -verwirkli-

7 Eine für die vorliegende Betrachtung wichtige psychologische Einsatzstelle kommentiert Lacan (1991a, S. 82) so: „Es erscheint jedenfalls unbezweifelbar, dass die Auffassungen der Psychoanalyse in den Vereinigten Staaten uminterpretiert wurden zu einer Anpassung des Individuums an seine soziale Umgebung, zur Untersuchung von patterns des Verhaltens und zu der ganzen Objektivierung, die der Begriff der human relations impliziert. Besonders im Begriff des human engineering, der dort entstanden ist, drückt sich jene privilegierte Haltung aus, die den Menschen als Objekt ansieht." Lacan bezieht sich hier auf einen Diskurs in den Vereinigten Staaten, der sich mit Problemstellungen im Kontext von Management-Theorien im Zuge von Rationalisierungs-, Disziplinierungs- und Systematisierungsvorstellungen im unternehmerischen Fabrikraum ungefähr seit den 1920er Jahren entwickelte. Ein Diskurs, in dem gleichzeitig zu einer Rhetorik, die sich an Engineering-Modellen orientierte, „ein anderer, von Psychologen vorangetriebener Diskurs entstand, der dem Individuum, der irrationalen Dimension der Arbeit und den Emotionen der Arbeiter große Aufmerksamkeit schenkte. Von Beginn des 20. Jahrhunderts an betrauten Manager Experimentalpsychologen mit der Aufgabe, nach Lösungen für das Problem der Disziplin und Produktivität innerhalb des Unternehmens zu suchen" (Illouz 2007, S. 24).

8 Etwa im Sinne einer theoretischen und inhaltlichen Versicherung über die Problematik des Autonomiebegriffs.

chung, -verantwortung usw. auf die allgemein anerkannte fortlaufende Arbeit an sich zielt.[9] Der Einzelne ist diesbezüglich in einen sozialen Kontext eingebunden, in dem er sich selbst zu objektivieren hat, d.h. in seinem Selbstverhältnis als sein eigener Gegenstand erscheint, den es gegenüber sich selbst und anderen zu vertreten, zu inszenieren und zu optimieren gilt. Der universelle Anspruch, sich selbst zu verwirklichen, erscheint dabei gebunden an die Verpflichtung, sich selbst zu steigern, zu überschreiten, also die gewählte Struktur, das Portfolio identitärer Bezugspunkte zu verändern (vgl. Ehrenberg 2008, S. 15; ders. 2010, S. 55).

Systematisch interessant ist in diesem Zusammenhang in Ehrenbergs Ausführungen auch die These einer Transformation in den psychischen Auseinandersetzungen des Individuums, durch die im Kontext des Autonomieideals eine spezifische Form des psychischen Leidens aufbricht. Ehrenberg macht die Veränderung an der Beeinträchtigung bestimmter Konfrontationslinien fest, auf die sich der freudsche Begriff der *Neurose* bezieht. Die Neurose meint allgemein die Auseinandersetzung mit Affektionen, die als symbolischer Ausdruck bzw. als Symptom für in der Psyche des Einzelnen aufbrechende Konflikte erscheinen (vgl. Laplanche/Pontalis 1994, S. 325 f.). Der *Konfliktbegriff* richtet sich an der Stelle auf die spannungsreiche Konfrontation mit den Einzelnen adressierenden Ansprüchen und Grenzziehungen in Form von symbolischen Ordnungen, konkreten Verhandlungs- und Rechtsgegenständen usw. Diese *Ansprüche* konfrontieren den Einzelnen mit Normen und Verboten, zu denen er sich verhalten muss und die im psychoanalytischen Kontext in ‚leiden-schaftlichen' disparaten Auseinandersetzungsprozessen ihre Spuren in die Psyche auf je individuelle Weise einschreiben. Diese *Einschreibungsprozesse* verdichten sich in Phänomenen der Gewissensbildung oder in emotional aufgeladenen Komplexen, nicht zuletzt in Konzepten von Schuld (als eine Art Konsequenz aus der Beschäftigung mit dem Gesetz, einer Regel o.ä.). Die entsprechenden Interaktionen verlaufen freilich nicht einfach intentional und zweckgerichtet o.ä., sondern sind in ein komplexes Netz von bewussten, gewohnten, mechanischen und unbewussten Reflexions-, Verhaltensweisen und Haltungen eingebunden. Die Neurose wird so für Ehrenberg zum Modell für die Pathologie der Disziplinargesellschaft (vgl. Ehrenberg 2011, S. 17).

9 Ehrenberg bezieht sich hier auf die Figur des initiativen, leistungsbereiten, schöpferischen Individuums. In dieser Gestalt erkennt er gleichsam das demokratisierte romantische Ideal der Individualität des 19. Jahrhunderts, das den außergewöhnlichen Menschen im Brennpunkt von Genialität, Einbildungs-, Tatkraft, Empfindsamkeit und einer gegen den Status Quo bzw. die öffentlichen Konventionen gerichteten Vernunft entwirft (vgl. Ehrenberg 2010, S. 54). So wie die ‚Melancholie' das psychische Leiden des Romantikers artikuliert, ‚leben' Ehrenbergs Diagnosen (zumindest die ins Deutsche übersetzten) gerade von der Janusköpfigkeit dieser Demokratisierung bzw. Expansion des exzeptionellen Individuums: von den Arten und Weisen, in denen sich das (psychische) Leiden des Einzelnen gegenwärtig ausdrückt (vgl. Ehrenberg 2011, S. 17).

Die Ohnmachts- und Erschöpfungserscheinungen, mit denen wir in einer an der Autonomierhetorik orientierten Sozialform konfrontiert erscheinen, deuten nun gerade auf einen sich zerfasernden Bezug zu den bisherigen, so könnte man mit Legendre (2010, S. 55 ff.) sagen, den sozialen Raum konstituierenden Beglaubigungen, identitären Anschlusspunkten und Adressierungen – und damit zu vertrauten Konfliktfeldern. Denn während sich die *Disziplin*, zugespitzt formuliert, an Grenzziehungen zwischen dem orientiert, was erlaubt und dem, was verboten ist (vgl. Foucault 1994, S. 26), verlagert die *Autonomie* gleichsam das Spannungsfeld: tendenziell *weg* von der Problematik der Legitimierung soziosymbolischer Ordnungen *in* die Auseinandersetzungen um das Verhältnis von Möglichkeiten und dem Unmöglichen, das vorrangig die inneren Einsatzstellen des Subjekts adressiert: seine inneren Antriebe, seine mentalen Fähigkeiten etc. Es steht also weniger die durch einen traditionellen Begriff der Disziplin geprägte Frage „Was *darf* ich tun?" im Vordergrund, sondern: Wenn ‚Autonomie' zum dominanten gesellschaftlichen Ideal wird, „gehört die Frage, die sich für jedermann stellt, zu einem ‚depressiven' Typus: Besitze ich die *Fähigkeit*, es zu tun?" (Ehrenberg 2011, S. 17; vgl. ders. 2008, S. 19) Daraus folgt jedoch nicht, dass keine Formen der Disziplinierung mehr greifen. Aber diese stehen nun im Zeichen der Semantiken der Selbstfindung, -entfaltung und -verfügung. Dass die Konturen eines inneren Bereiches des Subjekts selbst in den Führungslinien des Autonomieideals allererst hergestellt, quasi inszeniert werden – etwa als adressierbare, verantwortliche und antwortende Instanz, in der Identifizierung von Gegenständen und Verfahren für die Arbeit an sich –, tut der Realität und dem Prestige dieser Fiktion keinen Abbruch, wie Ehrenberg (2008, S. 21) akzentuiert.

Erschöpfung und Depression erscheinen insofern als komplexe Konsequenz aus der Schwierigkeit, die Spannung zwischen dem Möglichen und Unmöglichen, in der Konfrontation mit unseren Potentialen und Unzulänglichkeiten, den sozialen Vernetzungen und Einbindungen, als *unsere ganz persönlich* auszutarierende Spannung zu bearbeiten (vgl. Ehrenberg 2008, S. 22 f.).[10] ‚Schuldig' im Sinne der Autonomierhetorik wird man nicht durch die Übertretung eines Verbots, sondern durch innere Stagnation und Gehemmtheit, durch die Billigung der eigenen Defizite und belastenden

10 „Welchen Bereich man sich auch ansieht (Unternehmen, Schule, Familie), die Welt hat neue Regeln. Es geht nicht mehr um Gehorsam, Disziplin und Konformität mit der Moral, sondern um Flexibilität, Veränderung, schnelle Reaktion und dergleichen. Selbstbeherrschung, psychische und affektive Flexibilität, Handlungsfähigkeit: Jeder muss sich beständig an eine Welt anpassen, die eben ihre Beständigkeit verliert, an eine instabile, provisorische Welt mit hin und her verlaufenden Strömungen und Bahnen. Die Klarheit des sozialen und politischen Spiels hat sich verloren. Diese institutionellen Transformationen vermitteln den Eindruck, dass jeder, auch der Einfachste und Zerbrechlichste, die Aufgabe, alles zu wählen und alles zu entscheiden, auf sich nehmen muss" (Ehrenberg 2008, S. 247). Es sei eine Illusion, dass uns alles möglich sei, meint Ehrenberg (2008, S. 305) – aber genau mit dieser Illusion müssen wir umgehen lernen.

leidvollen Dramen, die in der Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten und Unmöglichkeiten im sozialen Raum an Gestalt gewinnen. Verlangt wird dementsprechend, die Verantwortung durch und für sich selbst zu übernehmen. Ein Anspruch, den unterschiedlichste – pädagogische, therapeutische, medizinische u.a. – Unterstützungs-, Veränderungs-, Anerkennungs- und Kontrollleistungen oder -techniken unterlegen oder forcieren (vgl. Ehrenberg 2008, S. 221; 2010, S. 56, 59).

Die Depression erscheint insofern als eine „Krankheit der Verantwortlichkeit" (Ehrenberg 2008, S. 15), in deren Rahmen sich der Einzelne unfähig bzw. zu erschöpft fühlt, um überlegen die unvollendbaren Prozesse der Selbstverwirklichung, -inszenierung und -überschreitung weiterhin zu betreiben – angesichts der Konfrontationen mit dem Anspruch *und* der Ungesichertheit vielfältiger Anrufungen im symbolischen Raum (vgl. Ehrenberg 2008, S. 23, 301; 2011, S. 26).

2. Konflikt – Begehren – Gesetz

Da Ehrenbergs Explikationen ohne den Verweis auf psychoanalytische Modellierungen und Diskursmuster so nicht denkbar wären, geht es im Folgenden um einen etwas genaueren Blick auf entsprechende Konzeptualisierungen. Dazu werde ich eine psychoanalytisch inspirierte Figur, die sich in den Darstellungen von Ehrenbergs ‚erschöpftem Selbst' immer wieder abzeichnet, stärker herausarbeiten. Denn mittels dieser lassen sich im Kontext der Subjektivierungsproblematik die Diskussionen um Selbstentfaltung usw. nochmals etwas anders justieren: Es geht um das für sein Autonomieverständnis bedeutsame Verhältnis von Konflikt, Begehren und der Funktion des ‚Gesetzes'. Den Begriff des Gesetzes verwende ich an der Stelle unscharf. Neben den juridischen Assoziationen knüpft er an das lacansche Bild des ‚großen Anderen' an. Er fungiert, mit Christoph Menke (2010, S. 675) gesprochen, „als Substitut für Normen, Maßstäbe, Regeln, Ideale, selbst Werte – also für alle normativen Ansprüche, die Subjekten gegenüber Verbindlichkeit haben".[11]

11 Dass der Gesetzesbegriff im Kontext der Frage nach der Selbständigkeit des Einzelnen eine basale Rolle spielt, führt nun nicht gleich in eine psychoanalytische Rahmung. Dies kann etwa ein kurzer Hinweis auf eine elementare philosophische Einsatzstelle verdeutlichen. Im Unterschied zu Vorstellungen, die den Aspekt der Freiheit des Subjekts in ein rein gegensätzliches Verhältnis zu verbindlichen Ordnungen, Maßstäben, Regelungen, Idealen usw. bringen – also Freiheit als Abwesenheit von Normativitäten verstehen und das Gesetz als etwas äußerlich Festgelegtes und Festlegendes –, setzt der moderne Autonomiebegriff anders ein. Entscheidend für diesen sind, so Christoph Menke, die Bemühungen, die Freiheit des Subjekts und die bindende Kraft von Gesetzen so darzustellen bzw. zu koppeln, dass sie als jeweils durcheinander bestimmt oder vermittelt erscheinen und dass damit ein Unterwerfungs-/Unterordnungsverhältnis auf das Konzept der Selbstbestimmung des Einzelnen zu verweisen vermag und umgekehrt – z.B. vermittelt über den Anspruch der ‚Vernunft' oder eine spezifische Auffassung des Sozialen (vgl. Menke 2010, S. 675 ff., 692). An der Stelle will ich nicht auf die Paradoxien eingehen, die in unterschiedlicher Weise den Autonomiebegriff durchziehen (vgl. z.B. Wimmer 2006), sondern mir geht es um lacansche Anschlüsse in dieser Problemstellung.

Durch die Beschäftigung mit Ehrenberg wurde sichtbar, dass Veränderungen im Kontext der Gesetzesproblematik die ‚personale Wende des Individualismus' entscheidend charakterisieren – so die Verschiebung von der Disziplin zur Autonomie als Ordnungsprinzip. Die Modifikation laufe hin zu Formen, die stärker auf die Formierung eines inneren Bereichs des Subjekts zielen, und zwar *ohne* diesem inhaltlich evidente und ‚*fundamentale*' soziokulturell-gesellschaftliche Bezugspunkte als *Reibungs- oder Konfliktpunkte* bieten zu können – das ist hier entscheidend. Ehrenberg spielt auf die Erosion von Konfliktlinien an, die etwa in der Konfrontation mit gesellschaftlichen Institutionen als gesichertem Gegenüber entstehen (Familie, Politik, Wirtschaft, Arbeitgeber/Arbeitnehmer, die Klasse, das Erziehungssystem); oder auch auf die Zersetzung von Normativitäten, die sich auf Verbote stützen, die, so könnte man sagen, durch ‚*schließende*' (d.h. hier etwa an der Unterlassung spezifischen Handelns orientierte soziosymbolische) Ordnungen gekennzeichnet sind. Stattdessen beobachtet er die Zunahme ‚*öffnender*' Gebots-, Aktivierungs- oder Appellstrukturen. Eine Verschiebung, die er anhand des Spannungsverhältnisses von Gesundheit und Krankheit, von Glück- und Leid*empfinden* herausarbeitet. Dieses Verhältnis wirkt vermittels Inszenierungen, die Produktivität (wie Erfolg, Leistung) *und* Wohlbefinden ganz nahe aneinanderrücken[12], in den verschiedensten sozialen Feldern orientierend (vgl. Illouz 2007, S. 72).

Daraus folgt, dass gerade die de facto auftretende ‚Lähmung', die ‚Antriebs- und Initiativlosigkeit' des Selbst als basales pathologisches Muster gilt. Exakt an dieser Stelle nimmt Ehrenberg, wie schon angedeutet, psychoanalytische Wendungen des Konfliktmodells auf und bezieht sie auf Entwicklungslinien im sozialen Raum. Charakteristisch für die Entwicklung des Individualismus in demokratischen Formen sei bislang die Repräsentation unterschiedlicher Interessen in ausdifferenzierten Institutionen gewesen, so dass unterschiedlichen Konfliktlagen unterschiedliche Artikulations- und Positionierungsformen in sozialen Kontexten entsprachen. Diese ermöglichten wiederum auf unterschiedliche Weisen Kontroversen, Urteils- und Kompromissbildungen, Interventionsformen etc. „Im politischen wie im privaten Leben", schreibt Ehrenberg (2008, S. 22), bildet „der Konflikt de[n] normative[n] Kern der demokratischen Kultur." Genau diese Form des institutionalisierten Konflikts, die Identifizierungs- und Unterscheidungslinien in Gestalt hierarchischer und symbolischer Ordnungen, schei-

12 „In diesem Sinne definierte 1999 das US-amerikanische Gesundheitsministerium geistige Gesundheit als ‚einen Zustand der erfolgreichen Ausführung von geistigen Funktionen, die zu produktivem Handeln, erfüllenden Beziehungen zu anderen Menschen und zu der Fähigkeit führt, sich widrigen Umständen anzupassen, sie zu verändern und zu meistern. Geistige Gesundheit ist unverzichtbar für das persönliche Wohlbefinden, für Familie und zwischenmenschliche Beziehungen sowie für den Beitrag zur Gesellschaft'" (Ehrenberg 2010, S. 56).

nen in Anbetracht der ‚personalen Wende des Individualismus' (paradigmatisch in Europa und der USA) aufzuweichen, indem der Einzelne selbst die vorrangige Adresse bildet, um mit ungleichen Ansprüchen umzugehen (vgl. Ehrenberg 2008, S. 246 f.).

Wenn man diese *Darstellung der individuellen als einer sozialen Lage* soweit erst einmal mitgeht – d.h. bezüglich der Relevanz der Art und Weise der Institutionalisierung unterschiedlicher, konfligierender Interessen und Ansprüche für das Problem der Subjektivierung in demokratischen Kontexten – stellt sich, je nach Konfliktverständnis, diese Situation unterschiedlich dar.[13]

Entscheidend für die Ausrichtung des Konfliktbegriffs[14] erscheint an der Stelle die Frage, ob der Konflikt, vereinfacht formuliert, dem Subjekt *äußerlich* bleibt, es ‚nur' äußerlich angeht, oder ob er – wie auch immer genau konturiert – auf einer *inneren* Ebene des Einzelnen Wirkungen entfaltet (vgl. Menke 2005, S. 305 f.).

Ich verzichte hier darauf, z.B. die zwei triadischen (Konflikt-)Modelle Freuds zu entwickeln – einmal die Spannungen zwischen ‚Ich', ‚Es' und ‚Über-Ich' und zum zweiten die Auseinandersetzungen im ödipalen Dreiergespann von Mutter, Kind und Vater. Denn Lacans Konzept der symbolischen Ordnung transformiert den ödipalen Konflikt gleichsam in ein alternatives Modell des *Dritten*, in dem, stark verkürzt formuliert, der sprachlich-soziale Raum bzw. der ‚große Andere' die konfliktreiche, normativ

13 Während Ehrenberg an dieser Stelle schwankt und in Bezug auf die normative Brisanz und auf pathologische Phänomene zunehmend eine eher vorsichtige Deutung favorisiert, spitzt Honneth diese Diagnose zu. Dazu wendet er die psychoanalytische Funktion sowie den Status/Horizont des Konfliktbegriffs in spezifischer Form. Honneth (2008, S. 9) zufolge „gefährdet der Umstand, dass die psychische Struktur der Subjekte sich heute ohne fundamentale Reibung an sozialen Herausforderungen, ohne inneren Konflikt mit der Gesellschaft bildet, in bedenklicher Weise die kulturellen Voraussetzungen einer zivilen Demokratie; denn deren Vitalität ist elementar auf das Engagement von Bürgerinnen und Bürgern angewiesen, die zur kontroversen Stellungnahme, zur Mitwirkung am konfliktreichen Prozess der öffentlichen Meinungsbildung nur dann in der Lage sind, wenn sie in ihrer eigenen Entwicklung die Erfahrung intrapsychischer Konflikte haben machen können, die ihnen für die Tatsache des sozialen Dissenses gewissermaßen einen Verständnishorizont verschafft." Es geht mir im Anschluss nun weniger um Honneths Befund, als um systematische Weichenstellungen im Kontext des Konfliktmodells, weil m.E. nur eine Entschärfung des psychoanalytischen Konfliktmodells – dazu gehört auch die These des „Verlust[s] des psychischen Konflikts" (Ehrenberg 2008, S. 21), des Verlusts fundamentaler sozialer Reibungspunkte – eine (vereindeutigende) Verschärfung des normativen Urteils erlaubt (vgl. dazu auch Fußnote 24).

14 Und auch hier gilt analog zum ‚Nomos' im Autonomiebegriff, dass man nicht automatisch bei psychoanalytischen Vorstellungen landet, wenn man den Konfliktbegriff verwendet. Nicht jedwede Auseinandersetzung oder Gegnerschaft, in die man etwa mit dem Gemeinwesen geraten kann, muss Ausdruck dessen sein, was hier mit dem psychischen Konflikt hinsichtlich der Subjektivierungsproblematik angesprochen wurde. Nicht jede Meinung, Haltung, Praxis, die mit einer spezifischen Auffassung, Haltung oder Praxis in dem sozialen Feld kollidiert, in dem man sich gerade bewegt bzw. auf das man sich bezieht, entwickelt per se eine entsprechende Virulenz für das individuelle Selbst- und Weltverhältnis.

ordnende Funktion figuriert bzw. repräsentiert (vgl. Bedorf 2004, S. 913). Der Konflikt wird als ein solcher Verhältnis- oder Differenzbegriff artikuliert, dass der Einzelne auf eindringliche Weise mit widerstreitenden und (mindestens zum Teil) undurchschauten (sprachlich-sozialen) Ansprüchen konfrontiert wird, die von Außen *und* von Innen aus- bzw. einbrechen können und dabei eine eindeutige Trennung von Außen und Innen konterkarieren.

Für eine solche Relationierung des Konfliktbegriffs bedarf es letztlich mehrerer Schnittpunkte und ‚Funktionsbegriffe', die eine antagonistische Verweisungsstruktur aufspannen.[15] Anders als es die ‚klassische' Unterscheidung von Individual- und Sozialpsychologie nahe legt, so betont Žižek (2006, S. 11), steht das Feld des Sozialen und des Individuellen von Anfang an in einem Differenzverhältnis. Dabei entsteht allerdings eine paradoxe Situation. Denn *zum einen* ist der Kurzschluss zu vermeiden, die Demarkationen „sozialer Konfliktualität" – die bei Laclau und Mouffe durch Prozesse der „Kommodifizierung und Bürokratisierung sozialer Verhältnisse" wie durch die Neuausrichtung „der liberal-demokratischen Ideologie" (Laclau/Mouffe 2000, S. 204 f.)[16] Konturen gewinnen – direkt aus der Ebene individueller Konfliktualität abzuleiten und vice versa. *Zum anderen* formieren sich die sozialen Praktiken nicht einfach auf einer anderen Ebene als die individuellen Kontexte.

Wenn Begriffe wie Individualität oder Autonomie usw. nun genau *in* dieser differentiellen Verweisungsstruktur Konturen gewinnen, unterlaufen sie im Grunde jedwede Anstrengung, sie formal wie inhaltlich auf *eine* Seite zu ziehen. Jedem Versuch der Identifizierung bleibt so ein Umschlagpunkt, eine Kluft eingeschrieben, die die jeweils gebildete ‚Individualität' aufs Neue mit einer Grenze konfrontiert, die identitäre Bezugspunkte unterbricht und in Bewegung bringt (vgl. Thompson 2007, S. 401). Die *konflikthafte* Lesart dieser Offenheit – die Unmöglichkeit, dass das Subjekt wie auch das Soziale eine abschließende, mit sich selbst identische, harmonisch abgestimmte Gestalt gewinnen kann – instituiert indessen ein *Produktionsverhältnis*: Das Individuum kann dieses Paradoxon nur bearbeiten, *indem* Positionen, Zugehörigkeiten im sprachlich-sozialen Raum einnehmbar und

15 Antagonistisch meint hier, dass die beteiligten Instanzen und produktiven Momente keine ‚neutralen' Punkte oder (Produktions-)Kräfte mehr bezeichnen, die etwa „auf irgendeinen notwendigen Punkt zukünftiger Vereinheitlichung bezogen werden können. (…) Identität ist daraufhin rein relational geworden. (…) Damit fällt allerdings nicht nur die eigentliche Kategorie der Notwendigkeit [in ihrer bisherigen Logik, R.M.], sondern es ist auch nicht länger möglich, sich die hegemonialen Verhältnisse in Form reiner Kontingenz zu erklären, weil der Raum, der die Opposition von Notwendigkeit und Kontingenz intelligibel machte, sich aufgelöst hat" (Laclau/Mouffe 2000, S. 124).

16 „Man kann die gegenwärtige Ausdehnung des Feldes sozialer Konfliktualität und das daraus folgende Auftauchen neuer politischer Subjekte nicht verstehen, ohne beide im Kontext der Kommodifizierung und Bürokratisierung sozialer Verhältnisse einerseits und andererseits der Reformulierung der liberal-demokratischen Ideologie – die aus der Ausdehnung der Kämpfe um Gleichheit resultiert – zu verorten" (ebd.).

anerkennbar sind. Der Individualitätsbegriff selbst markiert insofern Beziehungs- und Bezeichnungspunkte, die ein letztlich unabschließbares Problem charakterisieren. *Unabschließbar* erscheint dieses, weil jede Formierungs- oder Anerkennungsbewegung weder allein auf einem exklusiven Feld des Subjektiven noch des Sozialen ausgetragen werden kann, aber entsprechende Distinktionen die Produktivität des Verweisungszusammenhangs beanspruchen, ja strapazieren.[17] Die *Unlösbarkeit* oder *Unabschließbarkeit* eines Konzepts wie Individualität usw. erscheint insofern gegenwärtig geradezu als eine Art flexible strategische ‚Spielmarke' – etwa in Form eines beweglichen Gestaltungsanspruchs, der sich an das Subjekt richtet. In einer mehrfachen Bewegung adressiert dieser Anspruch gleichsam einen inneren Bereich des Individuums und dementiert durch die Forcierung von Produktivitäten, von Operationalisierungen und Verfügbarkeiten, die Frage nach existentiell unverfügbaren Momenten im Einzelnen (vgl. Borst 2007, S. 82).

Die ‚personale Wende des Individualismus' bei Ehrenberg schließt durchaus bei Lacan an. Denn ‚personal' impliziert auch hier die Verortung und Adressierung der Auseinandersetzungen des Individuums inmitten sprachlich-sozialer Kontexte, „die der conditio humana keinen festen Boden unter den Füßen geben", so Peter Widmer (2009, S. 13). Der Subjektbegriff bildet für Lacan insofern „nicht eine Substanz, ein Innen, das dem Außen gegenübersteht, sondern es ist selbst vom Symbolischen und seinen Wirkungen strukturiert" (ebd., S. 12).[18]

Wenn also der Konflikt als Funktionskategorie und dabei als ‚Mittel', um Differenzlinien im sozialen Raum zu markieren (vgl. Ehrenberg 2008, S. 246 f.) gefasst werden kann, impliziert das gerade nicht ein Verständnis, in dem das Individuum Identifikationen und Selektionen in einem unmissverständlichen Verfügungsgestus vornimmt, sondern *es interveniert selbst in den Konflikt*, wie Lacan (1996, S. 134) hervorhebt: Es verhält sich zu den Reglementierungen, Einschreibungen und Möglichkeiten im sprachlich-sozialen Raum – es nimmt diese auf, an, setzt sich mit ihnen auseinander, nutzt sie, setzt diese aus, lehnt sie ab, wiederholt sie usw.

Entscheidend erscheint nun die *Charakteristik des ‚Verhaltens zu'*. Denn die Auseinandersetzungen des Individuums beginnen nicht bei, in oder mit einer inneren Verfasstheit, in Gestalt einer eindeutigen, neutralen Basis. Diese Unmöglichkeit, bei sich zu beginnen oder auch bei sich, einem

17 Damit verbunden figuriert sich jede Identifikation zugleich als Ausschlussbewegung, welche in diesem antagonistischen Schwung die Schließung der subjektiven oder auch der sozialen Gestalt unterläuft, weil damit eine konflikthafte Dynamik (das ist an der Stelle der psychoanalytische Einsatzpunkt) stets aufs Neue angeregt wird. Das scheint mir eine formal-materiale Abstraktion des „ewigen Kampfes zwischen Eros und Destruktion" zu akzentuieren.

18 Das gilt analog ebenso für die psychische Verfassung des Subjekts. Auch die Psyche erweist sich bei Lacan nicht als eine fundierende Instanz oder als ‚lebendiges Substrat', sondern konfrontiert das Individuum, wenn man so will, gerade mit ‚seiner' Sprachlichkeit und Sozialität (vgl. Widmer 2009, S. 14; Lacan 1996, S. 132).

‚Selbst' oder gar einer ‚Existenz' o.ä. zu enden, konfrontiert mit einem weiteren lacanschen Begriff, dem des Begehrens, der an mehreren Stellen bereits mitschwang und auf den ich hier kurz, in Bezug auf seine Funktion in der strukturalen Rahmung, eingehen möchte.

Auch das Begehren gründet nicht in sich selbst, etwa in einer naturbedingten Ordnung von Bedürfnisstrukturen o.ä. (vgl. Mayer 2011, S. 212 ff.), sondern fungiert als formaler – gerade nicht als von vornherein inhaltlich gefüllter – Ausdruck: Als Ausdruck, so könnte man etwas zugespitzt mit Lacan sagen, für die Lust und „die Last jenes Minimums an Bindung" (Lacan 1996, S. 190), jenes ‚In-Beziehung-Setzens', die bzw. das das Subjekt je und je ‚motiviert' im und durch das Feld von Sprache und Sozialem eingehen muss, um zu ‚werden'. Lacan verdichtet im Begehren den Umstand, dass im Grunde jeder Wunsch, jede leidenschaftliche Äußerung des Subjekts – und das ist die *systematische psychoanalytische Eingrenzung:* –, in der sich ein Verlangen, ein Anspruch an Etwas, an den Anderen, an sich selbst, artikuliert, sich inmitten des sprachlich-sozialen Raums vollzieht. Entsprechend muss jede sprachliche und körperliche Äußerung das Symbolische ebenso durchqueren wie es von diesem gleichsam durchquert wird. Damit zieht sich ein radikaler Bruch zu jedweder Vorstellung einer unmittelbaren Körperlichkeit, Identität, Selbst-, Objekt- und zwischenmenschlichen Beziehung ein. Lacan zufolge gibt es „schlechterdings keinen Anspruch (…), der nicht irgendwie durch die Engführungen des Signifikanten hindurch müsste (…) und zwar in der Weise, dass (…) [im] Universum der Sprache (…) die Bedürfnisse [, unsere Emotionalität, erg. R.M.] eine Diversifikation und Übersetzung erfahren, mit dem Ergebnis, dass ihre Tragweite nun offenbar von ganz anderer Art ist, egal ob sie sich auf das Subjekt oder die Politik erstreckt" (Lacan 1996, S. 187). Konfliktualität impliziert, so könnte man demzufolge behaupten: Es ist immer etwas Drittes im Spiel.

Das Begehren selbst erscheint dabei als eine Art (formaler, dezentrierter wie dezentrierender) Motor des Subjekts, gerade nicht konkretisierbar bzw. repräsentierbar. Anders *das Subjekt*: Es gewinnt erst als durch Signifikanten Repräsentiertes je und je (s)eine Gestalt (vgl. Braun 2007, S. 97 f.). Entscheidend erscheint nun, *wie* das Subjekt Konturen bilden kann. Denn wenn man die strukturale Lesart des Konflikts akzentuiert, dass kein Subjekt vor der Positionierung existiert, dass die Positionierung damit vom sprachlich-symbolischen Raum ausgeht, sich über den konkreten Gegenüber, der uns anspricht, bis hin zu den unterschiedlichsten „Reglementierungsprinzipien" (Butler 2001, S. 81) und Institutionen strukturiert, dann ist das Dritte oder das konflikthafte Terrain des Sprachlichen und Sozialen hinsichtlich der psychischen Verfasstheit des Subjekts „keineswegs sekundär, sondern primär" (Widmer 2009, S. 32). Damit erscheint der *Ort, von dem aus* gesprochen, begehrt wird, von dem aus das Selbst- und Weltverhältnis symbolische ‚Stütz- oder Orientierungspunkte' ausbildet, stets ungesichert. In ihm ziehen sich in einer paradoxen Bewegung Außen und

Innen in einer Subjektposition zusammen – sie können aber strenggenommen nicht kongruent zusammenfallen. Es existieren keine ‚natürlichen', selbstverständlichen Übergänge vom Innen zum Außen oder umgekehrt, sondern nur imaginierte, symbolische, inszenierte. Der eigene Ort bleibt stets auch der Ort des Anderen – und gerade deswegen dynamisch, d.h. auf die Arbeit des Begehrens verwiesen. Das Begehren darf insofern nicht als etwas, das von außen zu einer Bezeichnung oder Positionierung hinzukommt, bestimmt werden, sondern es bildet ein konstitutives Moment im Prozess der Signifikation (vgl. Laclau 2007, S. 118 f.).

3. ‚Stellung des Subjekts' und ‚Problematik des Garanten'

Wenn wir an der Stelle auf Ehrenbergs Diagnose einer radikalisierten Überantwortung von umfassenden Entscheidungslasten an den Einzelnen zurückkommen, dann erhält der Befund des durch die Autonomieanforderungen im sozialen Raum, durch seine Selbstverwirklichungsbestrebungen erschöpften Selbst, anhand der mit Lacan skizzierten Konflikt- und Begehrensdynamik eine spezifische Zuspitzung.

Als problematisch erweisen sich dann weniger die Vielfalt, die Flexibilität und Kontingenz der Selbstentfaltungsmöglichkeiten im soziosymbolischen Raum. Die Subjektivierungsproblematik eröffnet sich weniger an der Frage, wie man mit einer pluralen Fülle an Entscheidungs- und Verhaltensmöglichkeiten umzugehen hat, sondern mit Matthias Waltz (2007, S. 47) gesprochen, wie gerade der Schwierigkeit begegnet wird, dass eine universale Basis oder auch ein allgemein verbindliches Medium für Wissensansprüche, Attribuierungen und Anerkennungsprozesse ausfällt – und das in einem sprachlich-sozialen Rahmen, in dem die propagierten Möglichkeitsräume in Gestalt von vielfältigen Herausforderungen und Anforderungsprofilen auftreten. Die Unstimmigkeiten, die dabei die Suche nach tragenden, orientierenden, ‚das Selbst verwirklichenden Punkten' im soziosymbolischen Terrain gleichsam ins Leere laufen lassen (können), entzünden sich, so Lacan (1996, S. 190), an der „Unwissenheit hinsichtlich des Punkts, von wo aus (…) [das Subjekt] begehrt". Denn dieser ‚Punkt' entspricht nicht einfach einer auf einer logischen Relation beruhenden Ordnung des Innen oder Außen, sondern artikuliert eine differentielle Bindung, eine Ordnungs- oder Abhängigkeitsbeziehung im Kontext unterschiedlicher, veränderlicher und teils gegensätzlicher Beschreibungs- und Situierungsmöglichkeiten. Die Suche nach einem Signifikanten im sprachlich-sozialen Raum, der das Selbst zu strukturieren bzw. zu repräsentieren vermag, bedarf insofern einer *Geste*, die für das Subjekt die Bestimmtheit oder Schlüssigkeit einer partikularen Ordnung herstellt: das Moment einer subjektiven Identifikation – inmitten bestehender Identifizierungen, Zugehörigkeiten, Zu- und Verweisungen. Das Dilemma in der Einnahme von Subjektpositionen spiegelt sich dabei weniger in der inhaltlichen Stoßrichtung

der Selbstentfaltungsanstrengungen: Das Subjekt meint womöglich genau zu wissen, was es will, was es erreichen, besitzen möchte; es kann mögliche *Inhalte* angeben, die es im Rahmen der Selbstverwirklichung für wichtig erachtet usw.: z.B. ‚dies und jenes lernen', ‚eigene Entscheidungen treffen', ‚Kompetenzen weiter entwickeln', ‚früher aufstehen', … was auch immer. Die Unsicherheit und Unbestimmtheit, die letztlich die Rede von einer „radikale[n] Investition" (Laclau 2007, S. 115; 2005, S. 101) legitimiert, als der ungeschützten affektiven Produktion von (imaginären) Verbindungslinien in Subjektpositionen, beruht demnach zunächst genau auf der *Form*, die sich in der ‚Investition' als einer Produktionsbeziehung im sprachlich-sozialen Raum verdichtet.[19] Die Akzentuierung des ‚Punktes, von wo aus das Subjekt begehrt' macht deutlich, dass die Konstitutionsbeziehungen von Selbst und Welt entscheidend „von der Stellung des Subjekts abhängen. Und die Stellung des Subjekts (…) ist wesentlich durch seinen Platz in der symbolischen Welt charakterisiert" (Lacan 1990, S. 106 f.). Lacan betont hier, dass das Subjekt sich *zum einen* durch die Spezifika des eigenen Sprechens und Angesprochen-Werdens bildet, durch die symbolischen Bezüge, denen es dadurch, dass es etwas auf sich bezieht, sich mit etwas identifiziert sowie sich von etwas abgrenzt, Bedeutsamkeit zuschreibt. Aber exakt diese imaginären Bindungen formieren sich *zum anderen* durch die Stellung des Subjekts – d.h. über den Ort des Anderen, über den sprachlich-sozialen Raum. Der Ort, an dem das Begehren des Subjekts einsetzt, sich auf etwas, ein Objekt, an den Anderen richtet, auf eine Orientierung im symbolischen Raum, von der es sich etwas verspricht, die ihm etwas verspricht, dieser Ort ist ihm strenggenommen immer auch fremd. Er ist selbst bereits Produkt einer durchaus material zu verstehenden soziostrukturellen Eingebundenheit *wie* einer produktiven Intervention und Inszenierung, der Imagination eines Innen und Außen – auf dem Feld des Dritten. Da aber ebenso der Dritte, der/die/das Andere, nicht einfach vor, über oder uns zugrunde liegt, sondern im Signifikationsprozess allererst hervorgebracht und situiert erscheint, schreibt sich in die Unsicherheit des Punktes, von wo aus wir begehren ebenso die Grundlosigkeit und Konfliktualität des Anderen bzw. Dritten ein. Man könnte hier von der Unsicherheit des Punktes sprechen, von wo aus das Subjekt angerufen wird – oder genauer: von der Unbestimmtheit und Asymmetrie des Punktes, von dem aus das Subjekt die Anrufung hört bzw. seine Funktion ausübt.[20]

19 Žižek (2009, S. 3 ff.) weist entsprechend darauf hin, dass jedwede inhaltliche Identifikation (Spekulationen darüber, was jetzt genau die richtige Deutung eines Phänomens sei usw.) quer liegt zur elementaren Fragestellung: die der *Form* als einem produktiven Verhältnis, als einem Vorgang, in dem etwas (s)eine Gestalt gewinnt im Kontext spezifischer sprachlich-sozialer Charakteristika – das zeigt er für die psychoanalytische Traumdeutung ebenso wie für den marxschen Warenbegriff.

20 Diese Wendungen akzentuieren, in Anlehnung an Foucaults Aufsatz „Was ist ein Autor?", die Unbestimmtheit und Asymmetrie der Einsatz- oder Leerstellen, an denen das Subjekt seine Funktion ausübt (vgl. Foucault 2001, S. 1003).

Da also diese Punkte oder Einsatzstellen nie nur als sprachliche Operationen zu verstehen, sondern eingebettet sind in materiale Praxen (die eben auch die Festigkeit institutioneller Gefüge nutzen), verbinden sich in jedem Knotenpunkt Sprache, Soziales und Subjektives in differentieller Weise.[21] Die Verbindung erfolgt so, dass sich das eine nicht ohne das andere zu vollziehen vermag, dass aber exakt durch diese diskontinuierliche Übersetzungs- und Verweisungsstruktur der eine Komplex jeweils die Schließung des anderen Komplexes unterläuft (vgl. Laclau 2005, S. 105 ff.).

Man kann in dieser Hinsicht also weniger von einem ‚Verlust des (psychischen) Konflikts' sprechen – wie dies Ehrenberg (2008, S. 21) selbst an einigen Stellen tut –, als das die Konfliktualität des Subjektivierungsgeschehens ihren Charakter verändert, indem sich die „Problematik des Garanten" (Legendre 2010, S. 67) transformiert – als Frage nach den Momenten oder Mechanismen, die die Stimmigkeit eines Wissens, eines Ordnungsmotivs, einer Identifikations- bzw. Repräsentationsmöglichkeit autorisieren.[22] Das entscheidende Motiv dabei bildet die Erosion des Gesetzes bzw. des (großen) Anderen als verantwortende Instanz in einem Kontext, in dem das Subjektivierungsgeschehen systematisch und material über den Anderen, über Einsatzpunkte, Stellungen (Institutionen etc.) im sprachlich-sozialen Raum läuft.[23] Žižek erinnert hier an „Lacans Einspruch gegen Dostojewski bzw. gegen dessen berühmtes Diktum ‚Wenn es Gott nicht gibt, ist alles erlaubt': Ganz im Gegenteil" entgegnet Žižek (2008, S. 21), „wenn es Gott – (…) als der Instanz des Gesetzes/Verbotes – nicht gibt, ist alles verboten. (…) Die ‚Blockierung' des Subjekts, die dieser Diskurs hervorruft, resultiert gerade aus dem Fehlen dieser Instanz des Gesetzes/Verbotes."

21 Wenn man z.B. als Aufgabe der Institutionen formuliert, Darstellungen und Stellvertretungen einzurichten, eine spezifische soziosymbolische Szenerie oder Ordnung als verpflichtend zu konstruieren, so bedarf es dazu, so Legendre (2010, S. 55) stets einer Art Kredit oder Kreditwürdigkeit der Institution, insofern es hier um unterschiedliche Mechanismen geht, die eine Art Vertrauen in die Aussagekraft und Verbindlichkeit eines bestimmten Ordnungs- oder Artikulationsszenarios in einem zeitlichen Verhältnis von Gegenwart und Zukunft mobilisieren können.

22 Der Punkt ist nicht, dass es in der kontingenten Vielfalt sozialer Ansprüche keine Konfrontations- und Konfliktpunkte gäbe. Joseph Vogl etwa weist darauf hin, dass gerade in sozialen Systemzusammenhängen, die sich von der Heterogenität individueller Begründungen und Handlungsmotive lösen, es so scheint, dass zunehmend „Motiv, Ursache, Grund und Handlungsgrund zum individuellen Fall und Problem" (Vogl 2008, S. 60) werden.

23 So könnte man etwa behaupten, dass jede/r Pädagoge/in stets als konkrete Person und als Verkörperung einer sprachlich-sozialen Ordnung erscheint (vgl. Menke 2005, S. 331). Auch für sie/ihn gilt im Kontext der Subjektivierungsproblematik: Die Ordnung, die Normativität, die sie/er vertritt, übersetzt, verkörpert, ist nicht einfach identisch mit ihr/ihm (vgl. Bedorf 2004). Exakt in dieser (auch) funktionalen Differenz bzw. diesem Differenzverhältnis greift psychoanalytisch die Erosion des ‚großen Anderen': in den Inkonsistenzen des Kurzschlusses zwischen einem konkreten Anderen (einem Elternteil, einem Lehrer, einem Politiker etc.) und dem sprachlich-sozialen Gesetz, das sie/er verkörpert (vgl. Zupančič 2009, S. 52 f.).

Insofern sich also Begriffe wie Individualität, Autonomie etc. in einer differentiellen Verweisungsstruktur bilden, erweist sich die Erosion der Autorität des Gesetzes in seinen Effekten gerade nicht als eindeutig bestimmbares Geschehen, respektive als exklusive ‚entweder/oder-Beziehung': Weder zeichnet sich einfach die Perspektive einer wachsenden Freiheit und Handlungsmächtigkeit ab noch erscheint ein Befund wie die Zunahme von Erschöpfungssymptomen unumstritten.[24]

Wenn eine solche psychoanalytisch angeleitete Auffassung von Differentialität aber gerade nicht auf eine Lesart hinauslaufen soll, die aktuelle individuelle und soziale Konfliktlagen entschärft, gilt es, gerade die Schärfe und Umkämpftheit der Prozesse der Selbstverwirklichung im sprachlich-sozialen Raum selbst zu akzentuieren (vgl. Schäfer 2009, S. 390; vgl. Ehrenberg 2011, S. 33 f.): eine Umkämpftheit, die gegenwärtig geradezu die Vervielfältigung partikularer Ansprüche, Interventions- und Kontrollmodi impliziert.[25]

Wenn also die Auseinandersetzungen um Selbstverwirklichung und Selbstverantwortung, um Zugehörigkeiten und Absicherungen, in den oder die Einzelne/n selbst einwandern, muss sie oder er diese übernehmen und sich gleichsam mit sich selbst konfrontieren: mit seinen Entscheidungen für Disziplinierungs-, Lern- und andere Anstrengungen, die allerdings nicht im strengen Sinne von ihm ausgingen oder bei ihm ankamen, da sie sich (performativ) über die Stellung des Subjekts im sprachlich-sozialen Raum konfigurieren. Er oder sie muss, in einem vielgestaltigen Bindungs- und Lösungsprozedere, ‚sich übernehmen' und Identifizierungen eingehen und verantworten – obwohl letztlich keine sicher trägt.

Diese Ungesichertheit lässt sich gut an einer Szene exemplifizieren, die den Dokumentarfilm ‚*In dir muss brennen*' von Katharina Pethke ab-

24 Entscheidend für die Stoßrichtung der Interpretation des Ausfalls eines privilegierten Signifikanten scheint der Status zu sein, den man der Regel- oder Ordnungsbeziehung, die sich als zersetzte zeigt, zuspricht: Greift eine Überlegung, die den Verlust einer spezifischen Qualität im sprachlich-sozialen Raum konstatiert – z.B. auf dem Hintergrund als allgemein ausgezeichneter, quasi-absoluter Charakteristika einer leitenden Demokratievorstellung (u.a. der Ausfall konfligierender, widerstreitender Aushandlungs- bzw. Kommunikationsprozesse im sozialen Raum, so bei Honneth (2008, S. 9) –, dann erscheinen immer auch die Erschöpfungserscheinungen in demokratisch-sozialen Rahmungen vereindeutigend aufgestellt. Oder setzt die Betrachtung bei der Einschätzung ein, dass die analysierten Figurierungen gerade nicht auf dem Hintergrund universaler Konzepte funktionieren, da angesichts der Differentialität der Motive und Beziehungen weder die Figuren eindeutig dechiffriert und geordnet werden können, noch ein universaler Zusammenhang existiert, der eine spezifische Aus-, Stoß- oder Entwicklungsrichtung verbürgen könnte. In letzterem Sinne formuliert auch Ehrenberg vorsichtig, dass das menschliche Leben angesichts des Zwangs der autonomen, individuellen Wahl, nicht „weniger sozial, weniger politisch oder weniger institutionell (…) erscheint. Vielmehr ist es auf andere Weise sozial" (Ehrenberg 2011, S. 20).

25 Dies schließt aktuell, so Foray (2007, S. 622), die Ausweitung von Erziehungs-, Lern- und Bildungsaufgaben und -institutionen ein, die soziale Relevanz und Macht, die dem Bildungssystem innewohnt, die Erweiterung des pädagogischen Zugriffs in verschiedenen Lebensphasen etc.

schließt. Die Dokumentation entstand als ausgezeichnete Diplom-Abschlussarbeit an der Kunsthochschule für Medien Köln im Zusammenhang der DokLeipzig-3sat-Ausschreibung ‚Mein Leben in Sicherheit' und war seit seiner Premiere 2009 auf diversen Filmfestivals und auf 3sat zu sehen.[26] Ich beziehe mich nur auf die ca. siebenminütige Endszene, in der ein Kommunikations- oder Managementtrainer gezeigt wird, der an verschiedenen Stellen des Films bereits im Kontext der von ihm angebotenen Lehrgänge als methodisch erfahrener Seminarleiter eingeführt wurde. In den abschließenden Einstellungen wechselt nun die Perspektive wie auch seine Position. Man kann ihn bei einfachen Aktivitäten auf einer beschaulich anmutenden Lichtung mit ruhigem Fließgewässer beobachten. Die Rahmung dieser Szene wird nicht gleich einsehbar. Sie gewinnt erst allmählich an Kontur, etwa wenn beim Streifzug der Person, die für uns bereits als Seminarleiter erkennbar wurde, eine weitere, fremde Person von der Kamera eingefangen wird, die die bekannte Person beobachtet. Beim ersten Dialog der beiden wird deutlich, dass es sich bei diesem Szenario im Wald selbst um eine Art ‚Coaching' handelt, bei dem der bekannte Seminarleiter nun der Adressat ist. Im Austausch deutet er einige für ihn aktuelle, anscheinend schwerwiegende Belastungen in seinen Arbeitszusammenhängen an, die ihn – das ist in Bezug auf die emotionale Bewegtheit in seinen Äußerungen zu vermuten – an den Punkt brachten, selbst an einer Art ‚Supervisionsszenario im Freien' teilzunehmen. Interessant erscheint mir, dass der Dialog der beiden um unterschiedliche *inhaltliche* Deutungen der Problemlagen kreist, die der Seminarleiter artikuliert und auf die hin der ‚Supervisor' Rückfragen stellt, die emotionale Relevanz des Problems thematisiert, ihm auffallende Ungereimtheiten anspricht usw. Und der Seminarleiter erscheint durchaus fähig, aufgrund seiner beruflichen Erfahrungen auf diese Anfragen hin sein Problem *inhaltlich* zu relativieren – z.B.: ‚die Seminare seien zwar anstrengend und es gäbe Zeiten, in denen die Lehrgänge nicht so gut besucht seien, aber eigentlich laufe es ja gut'. Man kann an einer Stelle vermuten, dass die jetzige Tätigkeit als freiberuflicher Managementtrainer sich als Konsequenz aus einer Phase der Arbeitslosigkeit darstellt, aber die Neuausrichtung wird von ihm als erfüllende berufliche Perspektive angesprochen und auch finanziell sehe er derzeit keine Gefährdung usw. An einigen Stellen deutet die Szene auch an, dass der Seminarleiter fähig ist, seine Position in diesem Arrangement als Klient zu verlassen: Ihm ist die Haltung des Supervisors nicht fremd und er kann sie noch in der eigenen Verwickeltheit mobilisieren. Doch in allen inhaltlichen Verschiebungen der

26 In ihrem Film setzt sich Katharina Pethke mit verschiedenen Strategien und Techniken in Seminaren und Coachings auseinander, anhand derer die Problematik gesellschaftlicher Anforderungen, die auf Wettbewerb, Angebot und Nachfrage, Flexibilität, kreative Handlungsfähigkeit und individuelle Verantwortlichkeit etc. und damit auf die permanente Arbeit an sich selbst zielen, deutlich wird (vgl. http://www.3sat.de/page/?source=/film/woche/147486/index.html; Zugriff: 18.10.2012).

Perspektiven auf die Belastungserfahrung scheint für ihn in diesem Szenario kein Hebel auszumachen, der ihm die Möglichkeit eröffnet, die Situation in ihrer emotionalen Dramatik zu mildern. ‚Irgendetwas' scheint ihm die Auflösung der bedrückenden Gefühlsregungen unmöglich zu machen. Mit dieser Blockierung endet die Dokumentation.

Wenn man diese Szenerie in der ausgeführten lacanschen Rahmung liest, scheint die Virulenz der individuellen Haltung hier weniger an den inhaltlichen Ausdeutungen einsehbar, sondern sie entzündet sich an der Unbestimmtheit der ‚Stellung des Subjekts', von der aus die spezifische Situation belastend erscheint und von der aus eine Veränderung der Lage begehrt bzw. angestrebt wird. Nun könnte man kritisch einwenden, dass diese Filmsequenz nur als Illustration der vorherigen theoretischen Ausführungen diene. Ebenso bleibt es unklar, ob der Managementtrainer z.B. in einem anschließenden Supervisionstreffen nicht doch die Belastung für sich bearbeiten konnte. Das wäre aber gerade nicht der Punkt, um den es mir hier geht. Der Punkt ist, dass jedwede *inhaltliche* Identifikation, jedwede Spekulation darüber, wie ein Phänomen *richtig* zu interpretieren sei usw., zumindest quer liegt zum Bezug auf die *Stellung des Subjekts*: Zum im lacanschen Modell unhintergehbaren Aspekt der *Form* als einem produktiven Verhältnis, als einem konfliktreichen Vorgang, in dem die Subjektivierungsanstrengungen sich auf jeweils singuläre Weisen etablieren – in den Artikulationen selbst, im sprachlich-sozialen Kontext.

Mit der Offenheit und Konfliktualität eines solchen Subjektivierungsgeschehens zeichnet sich also eine paradoxe Verbindung zwischen der Partikularität jedweder Adressierung und Artikulation ab, die sich über die ‚personale Wende des Individualismus' je und je neu bildet, *und* deren elementaren strukturierenden Funktion im sprachlich-sozialen Raum. Denn durch den Ausfall einer unbedingten Unter- oder Hintergrundfigur, eines ‚letzten Garanten', erzeugen die Produktionsprozesse subjektiver wie sozialer Bindungen und die dabei jeweils privilegierten Signifikanten selbst gleichsam quasi-universale Ordnungs- und Positionierungsschemata, durch die die konkrete Praxis allererst ihre Gestalt und Struktur gewinnt. Oder wie Laclau (2005, S. 113) formuliert: „The partial object becomes itself a totality; it becomes the structuring principle of the whole scene".

Literatur

Bedorf, Thomas (2004): Zu zweit oder zu dritt? Intersubjektivität, (Anti-)Sozialität und die Whitebook-Honneth-Kontroverse. In: Psyche 58. 991-1010

Bonz, Jochen/Febel, Gisela/Härtel, Insa (Hrsg.) (2007): Verschränkungen von Symbolischem und Realem. Berlin: Kadmos

Borst, Eva (2007): Ideologien und andere Scheintote: Mc Kinsey bildet. In: Pongratz/Reichenbach/Wimmer (2007): 82-97

Braun, Christoph (2007): Die Stellung des Subjekts. Lacans Psychoanalyse. Berlin: Parados

Butler, Judith (2001): Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. Frankfurt/M.: Suhrkamp

Ehrenberg, Alain (2008): Das erschöpfte Selbst. Depression und Gesellschaft in der Gegenwart (1998). Frankfurt/M.: Suhrkamp

Ehrenberg, Alain (2010): Depression: Unbehagen in der Kultur oder neue Formen der Sozialität. In: Menke/Rebentisch (2010): 52-62

Ehrenberg, Alain (2011): Das Unbehagen in der Gesellschaft. Berlin: Suhrkamp

Foray, Philippe (2007): Autorität in der Schule – Überlegungen zu ihrer Systematik im Lichte der französischen Erziehungsphilosophie. In: Zeitschrift für Pädagogik 53. 5. 615-626

Foucault, Michel (1994): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses (1975). Frankfurt/M.:Suhrkamp

Foucault, Michel (2001): Was ist ein Autor? (Vortrag) (1969). In: Foucault (2001): 1003-1041

Foucault, Michel (2001): Dits et Ecrits. Band I. 1954-1969. Frankfurt/M.:Suhrkamp

Freud, Sigmund (1991): Geleitwort zu ‚Verwahrloste Jugend' von August Aichhorn (1925). In: Freud (1991): 565-567

Freud, Sigmund (1991): Gesammelte Werke. Band XIV (hrsg. von Anna Freud u.a.). Frankfurt/M.: Fischer

Freud, Sigmund (2000a): Das Unbehagen in der Kultur (1929-1930). In: Freud (2000a): 191-270

Freud, Sigmund (2000a): Studienausgabe. Band IX. Fragen der Gesellschaft. Ursprünge der Religion (hrsg. von Alexander Mitscherlich u.a.). Frankfurt/M.: Fischer

Freud, Sigmund (2000b): Die endliche und die unendliche Analyse (1937). In: Freud, Sigmund (2000b): 351-392

Freud, Sigmund (2000b): Studienausgabe. Ergänzungsband. Schriften zur Behandlungstechnik (hrsg. von Alexander Mitscherlich u.a.). Frankfurt/M.: Fischer

Heitger, Marian (2004): Bildung als Selbstbestimmung. Paderborn: Schöningh

Höhne, Thomas (2003): Pädagogik der Wissensgesellschaft. Bielefeld: transcript

Honneth, Axel (2008): Vorwort. In: Ehrenberg (2008): 7-10

Illouz, Eva (2007): Gefühle in Zeiten des Kapitalismus. Frankfurt/M.: Suhrkamp

Joas, Hans/Wiegandt, Klaus (Hrsg.) (2005): Die kulturellen Werte Europas. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung

Lacan, Jacques (1990): Das Seminar. Buch I. Freuds technische Schriften (1953-1954). Weinheim/Berlin: Quadriga

Lacan, Jacques (1991a): Funktion und Feld des Sprechens und der Sprache in der Psychoanalyse. In: Lacan (1991a): 71-169

Lacan, Jacques (1991a): Schriften I (hrsg. von Norbert Haas). Weinheim/Berlin: Quadriga

Lacan, Jacques (1991b): Das Seminar. Buch II. Das Ich in der Theorie Freuds und in der Technik der Psychoanalyse (1954-55). Weinheim/Berlin: Quadriga

Lacan, Jacques (1996): Die vier Grundbegriffe der Psychoanalyse. Das Seminar. Buch XI (1964). Weinheim/Berlin: Quadriga

Laclau, Ernesto (2005): On Populist Reason. London/New York: Verso

Laclau, Ernesto (2007): Diskurs und Genießen. Eine Erwiderung auf Glynos und Stavrakakis. In: Bonz/Febel/Härtel (2007): 114-121

Laclau, Ernesto/Mouffe, Chantal (2000): Hegemonie und radikale Demokratie. Zur Dekonstruktion des Marxismus (1985). Wien: Passagen

Laplanche, Jean/Pontalis, Jean-Bertrand (1994): Das Vokabular der Psychoanalyse (1967). Frankfurt/M.: Suhrkamp

Legendre, Pierre (2010): Schriften Band 1. Vom Imperativ der Interpretation. Fünf Texte (hrsg. von Georg Mein und Clemens Pornschlegel). Wien/Berlin: Turia + Kant

Mayer, Ralf (2011): Erfahrung – Medium – Mysterium. Studien zur medialen Technik in bildungstheoretischer Absicht. Paderborn: Schöningh

Menke, Christoph (2005): Innere Natur und soziale Normativität. Die Idee der Selbstverwirklichung. In: Joas/Wiegandt (2005): 304-352

Menke, Christoph (2008): Kraft. Ein Grundbegriff ästhetischer Anthropologie. Frankfurt/M.: Suhrkamp

Menke, Christoph (2010): Autonomie und Befreiung. In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie 58: 675-694

Menke, Christoph/Rebentisch, Juliane (Hrsg.) (2010): Kreation und Depression. Freiheit im gegenwärtigen Kapitalismus. Berlin: Kadmos

Pongratz, Ludwig A./Reichenbach, Roland/Wimmer, Michael (Hrsg.) (2007): Bildung – Wissen – Kompetenz. Bielefeld: Janus

Schäfer, Alfred (2009): Die Erfindung des Pädagogischen. Paderborn: Schöningh

Schäfer, Alfred (2012): Das Pädagogische und die Pädagogik. Annäherungen an eine Differenz. Paderborn: Schöningh

Thompson, Christiane (2007): Wo liegen die Grenzen unmöglicher Identifikation? Einige Überlegungen zu ‚Quasi-Transzendentalität' und ihren pädagogischen Folgen. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 83. Heft 4. 391-407
Vogl, Jochen (2008): Über das Zaudern. Zürich/Berlin: diaphanes
Waltz, Matthias (2007): Das Reale in der zeitgenössischen Kultur. In: Bonz/Febel/Härtel (2007): 29-55
Widmer, Peter (2009): Subversion des Begehrens. Eine Einführung in Lacans Werk (1997). Wien: Turia + Kant
Wimmer, Michael (2006): Dekonstruktion und Erziehung. Studien zum Paradoxieproblem in der Pädagogik. Bielefeld: transcript
Žižek, Slavoj (2006): Parallaxe. Frankfurt/M.: Suhrkamp
Žižek, Slavoj (2008): Psychoanalyse und die Philosophie des deutschen Idealismus. Wien: Turia + Kant
Žižek, Slavoj (2009): The sublime object of ideology (1989). London: Verso
Zupančič, Alenka (2009): Warum Psychoanalyse? Zürich/Berlin: diaphanes

Sascha Neumann

Die Leiblichkeit der Pädagogisierung

Zur Instrumentierung des Körpers in Kinderkrippen

1. Prämissen: Pädagogisierung und Pädagogisches

Von „Pädagogisierung" zu sprechen, ist vielleicht voraussetzungsvoller und folgenreicher als es auf den ersten Blick den Anschein hat. Anders als jede substantivierende Rede von *dem* Pädagogischen, die das so Bezeichnete immer schon als eine an und für sich bestehende Wirklichkeit behandelt, geht man mit dem Ausdruck „Pädagogisierung" gerade davon aus, dass sich dieses Pädagogische – wenn es so etwas überhaupt gibt – einem Prozess der Objektivierung verdankt, der es als solches überhaupt erst in Erscheinung treten lässt. Spricht man also von „Pädagogisierung" so folgt man im Kern einer postontologischen Prämisse: Das „Pädagogische" wird nicht immer schon als das aufgesucht, was es vermeintlich *ist,* sondern als etwas, was als solches nur im Horizont einer Genese beobachtet werden kann, einer Genese, die erst herstellt, was die substantivierende Rede vom Pädagogischen bereits als existent voraussetzt. Entscheidend ist dabei, dass die Aufgabe der Beobachtung des Pädagogischen unmittelbar mit der Frage seiner Beobachtbarkeit verknüpft wird (vgl. Meseth 2010). In dieser Hinsicht weicht das unbezweifelbare und vorausgesetzte *Sein*, dem Blick auf das *Werden* von etwas als etwas sodann so und nicht anders Bestimmtes. Wer sich für Pädagogisierungsvorgänge interessiert, zwingt sich somit vor allem zu essentialistischer Enthaltsamkeit. Pädagogisches wird sozusagen von einem nicht-pädagogischen Blickwinkel aus betrachtet. Gerechnet wird also weder damit, dass sich Pädagogisches von sich aus bereits als pädagogisch auszeichnet, noch damit, dass nur etwas Bestimmtes pädagogisch sein kann und etwas anderes nicht. Im Horizont einer solchen Perspektive gibt es dann nichts, was nicht pädagogisch sein kann, aber auch nicht etwas, was von sich aus pädagogischer wäre als etwas anderes.

Die sich daraus ergebenden Optionen für die Wirklichkeitsbeschreibung werden in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft spätestens seit den 1990er Jahren intensiv genutzt. Vorherrschend ist bis heute vor allem eine zeitdiagnostische Perspektive. „Pädagogisierungen" bezeichnen in diesem Sinne – in teils kritischer Absicht – epochale Veränderungsdynamiken, die auf eine Entgrenzung, Expansion oder Verallgemeinerung pädagogischer Denk-, Handlungs- und Vergesellschaftungsmuster hinweisen. Gemeint ist damit einerseits die Ausdehnung der Pädagogik auf „bisher noch nicht erfasste Altersstufen und Lebensbereiche" (Lüders/Kade/Hornstein

1996, S. 210), darüber hinaus aber auch die „pädagogische Formierung des Alltags“ insgesamt im Rahmen einer humankapitalistisch motivierten Transformation der nationalen und supranationalen Bildungs- und Sozialpolitik (Kessl 2011, S. 61).

Eine weitaus geringere Rolle allerdings spielt die Perspektive auf Vorgänge der Pädagogisierung bislang noch, wenn es darum geht, die Vollzugswirklichkeit in jenen Feldern zu erschließen, die traditionell als „pädagogische“ codiert werden (vgl. hierzu jedoch: Neumann 2012a). Dies ist bemerkenswert und überraschend zugleich; denn schließlich fordert die essentialistische Enthaltsamkeit der Perspektive auf Pädagogisierungsprozesse doch zu einer „Empirie des Pädagogischen“ geradezu heraus. Anders gesagt: Sie lässt sie als genauso *notwendig* wie *möglich* erschienen. Als *notwendig* erscheint sie, weil mit der Einklammerung jeder essentialistischen Bestimmung nichts mehr über das Pädagogische gewusst werden kann, bevor seine empirische Konstitution selbst zum Gegenstand einer Analyse geworden ist. *Möglich* wird eine Empirie des Pädagogischen wiederum, weil mit dem Verzicht auf einen vorweggenommenen „Begriff der Sache“ und etwaige normativ infektiöse Idealkonstruktionen seine operative Herstellung und Verobjektivierung überhaupt erst in den Blick geraten kann. Der entscheidende Gewinn besteht dann darin, nicht immer schon antizipieren zu müssen, was das Pädagogische ist, wenn man es zum Bezugspunkt einer empirischen Analyse machen will. Das wäre auch wenig produktiv, weil es dann um nicht mehr ginge als um eine Bestätigung dessen, was man auch ohne empirische Forschung bereits über das Pädagogische weiß.

Die folgenden Ausführungen greifen das Stichwort „Pädagogisierung“ in genau diesem Sinne auf. Das heißt, sie zielen darauf, das Pädagogische als Moment einer Vollzugswirklichkeit zu entschlüsseln, die immer erst herstellen muss, was sie voraussetzt, nämlich, dass es sich bei ihr um „Pädagogik“ handelt. In den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit rückt dabei – genauso exemplarisch wie explorativ – der Körper als ein *Instrument der Pädagogisierung*. Gemeint ist damit ein spezifischer Umgang mit ihm, der es der Pädagogik erst erlaubt, sich selbst als pädagogisch zu beobachten.

Auch dies ist ungewöhnlich. In der Regel tauchen der Körper oder auch die (differentielle) Leiblichkeit der Adressatinnen und Adressaten in der pädagogischen Reflexion weniger als ein Mittel denn als eine biologische und anthropologische Voraussetzung der Erziehung auf, die ihr entweder bestimmte Aufgaben stellt und Möglichkeiten eröffnet, oder aber spezifische Grenzen setzt (vgl. hierzu etwa Langer 2011; Lochner 1975; Rittelmeyer 2002; Schnoor 2011; Schultheis 1998). Anders gesagt: Der Blick auf den Körper ist selbst immer schon ein pädagogisierter, der viel stärker von erzieherischen Intentionen und Zielsetzungen geleitet ist als von der praxeologischen Frage nach der operativen Bedeutsamkeit des Körperlichen für die Darstellung und Herstellung einer sich selbst als pädagogisch beschreibenden Vollzugswirklichkeit (vgl. hierzu jedoch Alkemeyer 2006; Bollig

2011). Im Unterschied dazu geht es im Folgenden vor allem darum, wie es einer als pädagogisch codierten Praxis gerade im Medium eines bestimmten Umgangs mit dem Körper ihrer Adressaten gelingt, diese in ihrer differentiellen Leiblichkeit gegenüber den Erziehenden hervorzubringen und damit die Praxis sowohl gegenüber sich selbst als auch gegenüber anderen als eine pädagogische auszuweisen.

Der Beitrag geht dieser Frage am Beispiel von Beobachtungen aus einer ethnographischen Studie in luxemburgischen Tageseinrichtungen für Kinder im Alter von 3 Monaten bis 4 Jahren nach. Zurückgegriffen wird dabei auf Ergebnisse und Analysen des ethnographischen Forschungsprojekts „Betreuungswirklichkeit und Bildungswirklichkeit. Die Pädagogik der Maison Relais pour Enfants“, das im Zeitraum 2009-2012 an der Universität Luxemburg durchgeführt und mit Mitteln des Forschungsfonds der Universität sowie des luxemburgischen Ministeriums für Familie und Integration finanziert wurde. Seinen Kern bilden Studien des (früh-)pädagogischen Feldes, die Prozesse der Pädagogisierung des sozialen Geschehens in Kindertageseinrichtungen fokussieren, also untersuchen, wie die Bildungsbedeutsamkeit der Betreuungswirklichkeit hervorgebracht wird. Für den hiesigen Zusammenhang rückt dabei die Frage in den Mittelpunkt, was man über die Pädagogizität der frühpädagogischen Praxis in Erfahrung bringen kann, wenn man sie unter dem Gesichtspunkt betrachtet, wie sie die Erwartungen an ihre Bildungsbedeutsamkeit in der alltäglichen Vollzugswirklichkeit aufgreift; wenn man also beobachtet, wie Bildung gleichsam vor Ort ‚gemacht‘ wird. Rekonstruiert wird dabei die Konstitution des Pädagogischen als Moment eines sozialen Geschehens, das sich als solches in seiner Besonderheit zugleich für Andere beobachtbar und mitteilbar macht, also seine eigene *accountability* (Garfinkel 2002) erzeugt. Die im Titel des Beitrags angesprochene „Leiblichkeit der Pädagogisierung“ bezeichnet entsprechend nichts anderes als die körperliche Dimension jener zugleich sinnvermittelten und sinnvermittelnden Wirklichkeitserzeugung, wie sie in einer sozialen Praxis der *darstellenden Herstellung von etwas als etwas Pädagogischem* zum Ausdruck kommt. Die folgenden Rekonstruktionen zu einer „Ver*körper*ten Pädagogik“ fokussieren dabei, wie Kinder durch einen spezifischen Umgang mit ihrem Körper in bestimmten, konzeptionell als bildungsbedeutsam ausgewiesenen Ereignissen im alltäglichen Geschehen als sich verändernde Personen hervorgebracht werden: Wie also wird mit den Körpern der Kinder Bildung „gemacht“?

2. Rekonstruktionen: Verkörperte Pädagogik

> Nach dem Frühstück beginnt Anne, Pinsel und Rollen an drei Kinder (Leni, Luca und Chiara) zu verteilen, die an einem kleinen, auf die Körpergröße der Kinder angepassten Tisch in der rechten Ecke des Gruppenraums platziert sind. Anschließend verteilt sie vorgestanzte Blätter mit verschiedenen Blumen. „So jetzt machen wir mal die Ärmel rauf und setzen uns mal richtig hin!“ sagt Anne zu den Kindern, während sie ihnen am Arm auf-

wärts die Pullover hochzieht. Ihre Kollegin Daniela beobachtet dies kurz und kommt dann hinzu, um Anne zu unterstützen. Sie kontrolliert dabei noch mal den Sitz der Kinder. Beide schauen sich kurz an und Anne kommentiert humorvoll: „Das kleinste Kind hat mal wieder den größten Pinsel". Anschließend klappt Anne den Kasten mit den Wasserfarben auf, den sie zuvor auf den Tisch gestellt hat. Daniela und Anne führen die Hände jeweils eines Kindes zum Farbkasten, um die Rollen und Pinsel mit Farbe zu benetzen. Als die Pinsel und Rollen benetzt sind, tupfen sie jeweils einmal kurz auf ein Stück Küchenrolle, dass sie auf dem Tisch ausgebreitet haben und dann auf die Blume auf dem vorgestanzten Papier, um den Kindern den Farbgebungseffekt zu verdeutlichen. Schließlich lassen sie die Hände der Kinder los.

Als teilnehmender Beobachter, der sich in Kindertageseinrichtungen bewegt, muss man kaum besondere Anstrengungen unternehmen, um auf die mannigfaltigen Ausprägungen der körperlichen Dimension des Alltagsgeschehens zu stoßen. Kinder werden gewickelt, abgewaschen, umgedreht und auf dem Arm gehalten, sie werden an den Händen herumgeführt, zur Bewegung animiert, hingesetzt, hingelegt und hingestellt. Allein die spezifische Ausstattung mit einer bestimmten Sorte an Mobiliar wäre ohne einen Bezug auf den Kinderkörper und seine – im Vergleich zum Erwachsenen – geringere Größe kaum nachvollziehbar: So gibt es neben Kinderstühlen und -tischen auch flache Regale, niedrige Fensterbänke und tief angebrachte Waschbecken und Toiletten. Vor diesem Hintergrund ist es wohl kaum ein Zufall, wenn neuere empirische Studien in plausibler Weise immer wieder auf die konstitutive Bedeutung des Körperlichen für den Kindergartenalltag und die Erzeugung seiner Pädagogizität aufmerksam machen (vgl. hierzu Kuhn 2013; Schulz 2013).

Die eingangs angeführte Szene beschreibt eine Aktivität im Vormittagsprogramm einer „Maison Relais pour enfants" (MRE), die in unterschiedlichen, altersmäßig eingeteilten Gruppen etwa 170 Kinder im Alter von 0-12 Jahren betreut. Sie stammt aus der Gruppe der „Zwerge", die 11 Kinder im Alter von 3-18 Monaten aufnimmt. Beim „Molen" handelt es sich um eine sogenannte „activité socio-educatif", also ein Angebot, das den Horizont der bloßen Beaufsichtigung und Betreuung von Kindern überschreitet. Solche Angebote stehen in einem engen Zusammenhang mit den entwicklungsbezogenen Bildungszielen, die jede Gruppe in dieser Einrichtung für sich eigenständig formuliert hat. Für die Gruppe der „Zwerge" lauten sie etwa: Förderung der Kreativität, der Grob- und Feinmotorik oder des entdeckenden Lernens.[1] Aktivitäten dieser Art finden typischerweise zwischen Frühstück und Mittagessen – oder am Nachmittag zwischen kollektiver Ruhezeit und dem Abholen der Kinder statt. In der Regel werden sie auch an einem Informationsbrett für die Eltern in den Einrichtungen annonciert oder aber machen schlicht durch regelmäßige Wiederholung in einem wöchentlichen Rhythmus auf sich aufmerksam. Neben Mal- und Bastelaktivitäten kann es sich hierbei auch um Kuchenbacken, eine Stunde auf dem Trampolin in der Sporthalle der Primärschule, einen Spaziergang, einen Besuch auf dem benachbarten Spielplatz oder gemeinsames „Musekmachen" u.v.m. handeln. In ihrer zeitlichen und thematischen Anordnung stellen sie gleichsam eine Art gelebtes Curriculum dar, das dazu geeignet ist, dem Betreuungsalltag eine über die bloße Sorge um die Kinder hinausgehende pädagogische Relevanz einzuschreiben. Entsprechend finden sie nicht einfach nur statt, sondern auch Eingang in verschiedene Dokumentationsformate, wie das so genannte „Logbuch" oder das „fiche d'accueil", die in stichwortartiger oder tabellarischer Form den Fachkräften dazu dienen, gegenüber Eltern und Kolleg-/inn/en Zeugnis darüber abzulegen, was im Einrichtungsalltag so ‚passiert' (vgl. hierzu bereits Neumann 2012b, S. 235ff.). Insofern kann man durchaus unterstellen, dass es hier um etwas geht, und zwar darum, die Bildsamkeit der Betreuungswirklichkeit unter Beweis zu stellen.

1 Die Angaben sind dem Jahresbericht dieser MRE entnommen, finden sich so ähnlich aber auch in Konzepten von anderen Einrichtungen. Aus Gründen der Anonymisierung muss auf eine genaue Quellenangabe verzichtet werden.

Die in der Szene geschilderte Aktivität des „Malens" ist offensichtlich keine, die spontan entsteht. Vielmehr handelt es sich um eine vorbereitete Aktion, die in einer präparierten Umgebung stattfindet, also nicht das, was man in der Regel unter „Freispiel" oder „informellem Lernen" verstehen würde. Die Kinder werden zu einer bestimmten Zeit im Tagesablauf an einem bestimmten Ort platziert, ihr Sitz auf den Stühlen wird durch den Blick der Erzieherin kontrolliert und korrigiert, das Ganze findet an einem Tisch in der Ecke des Zimmers statt, also einem besonderen Platz, der abseits der Transitzone im Zentrum des Gruppenraumes liegt. Zur Vorbereitung des Malvorgangs gehört ebenfalls, dass den Kindern Pinsel und Rollen ausgehändigt und diese sogar in Farbe getränkt und hernach wieder abgetupft werden, um eine kontrollierte Farbverteilung auf den Blättern zu ermöglichen. Schließlich sind auch diese selbst und damit auch die zu malenden Objekte präpariert. Es handelt sich um *gestanzte* Blätter, welche die zu malenden Motive vorgeben – in diesem Fall sind es Blumen. All dies deutet zunächst darauf hin, dass hier etwas gleichsam ‚planmäßig' geschehen soll und einer gewissen Routine folgt. Erkennbar wird dies nicht zuletzt daran, dass die beiden Erzieherinnnen in ironischer Manier auf die Größe des Pinsels von Leni anspielen: *Mal wieder* ist es die Kleinste, die mit dem größten Werkzeug hantiert.

Die Planmäßigkeit und Routiniertheit, mit der sich die Situation vollzieht, lassen die Kinder für den außenstehenden Beobachter wie „Marionetten" erscheinen. Wie sie mit Pinseln, Rollen, Farben und dem Papier umgehen, wird keineswegs dem Zufall überlassen, sondern durch die *Bewegung ihrer Körper* zielgerichtet dirigiert. Sie malen, indem sie zum Malen gebracht werden. Die Planmäßigkeit in der Herstellung der Situation des Malens verweist auf ein implizites Wissen der Erzieherinnen darüber, was die Kinder vermeintlich schon *können* sowie auf das, was sie noch nicht können. In das materiale und soziale Arrangement der Situation gehen also sowohl „Kompetenz- wie auch Inkompetenzunterstellungen" (Dinkela-

ker/Idel/Rabenstein 2011) ein. Die Kinder werden damit als gleichsam unfertige Personen adressiert, Personen also, die sind, was sie sind, weil sie noch nicht sind, was sie einmal werden. In dieser Hinsicht erfüllen die vorgestanzten Motive ihre spezifische Funktion, auch wenn sie von den Kindern missachtet, vielleicht gar nicht wahrgenommen werden. Ebenso handelt es sich beim Führen der Kinderarme vom Farbtopf über das Stück Küchenrolle hin zum Malpapier um einen Vorgang des Zeigens, der auf die Annahme hinweist, dass Bewegungsablauf und Sinn und Zweck der Bewegungen sich den Kindern darüber potentiell vermitteln. Wenn auch vielleicht heute nicht, so dann doch irgendwann einmal, werden sie den Linien auf den Blättern Beachtung schenken, irgendwann einmal werden sie den Pinsel selbst zur Farbe führen können. Die Logik, der das Geschehen folgt, besteht also nicht nur in der Sichtbarmachung von unmittelbaren Veränderungserfolgen, sie besteht vor allem auch darin, Wirkungen permanent „in Aussicht" zu stellen und über spezifische Adressierungen beständig an die Fähigkeit zum Kompetenz*erwerb* zu appellieren. Insofern wird nicht nur die Situation präpariert, sondern auch die Kinder, und zwar als Autoren der von ihnen erstellten Produkte. Wohlgemerkt: Es ist nicht so, dass die Erzieherinnen für die Kinder die Bilder bemalen, vielmehr werden umgekehrt die Malgeräte und die Maler so vorbereitet, dass daraus ein Produkt entstehen kann, das wiederum buchstäblich die „Handschrift" der Kinder trägt.

> Die Kinder streichen mit den Pinseln und Rollen scheinbar willkürlich über die Papiere, während Daniela und Anne sich anschauen und sich darüber unterhalten, ob sie denn heute die richtigen Kleider für die Begleitung dieser Aktivität angezogen haben. Nach einer Weile fängt Leni (11 Monate) an zu schreien. Anne dreht sich zu ihr und sagt: „Was sind wir denn heute so granzeg?". Sie bückt sich und benetzt erneut Lenis Pinsel, woraufhin diese sofort mit dem Schreien aufhört. „Komm her!", sagt sie zu Leni und nimmt erneut ihre Hand. „Nimm mal eine andere Farbe!". Sie tunkt den Pinsel in einen grünen Farbtopf. Danach lässt sie Lenis Hand wieder los. Lenis kreist mit dem Pinsel um die Stelle des Tischs, auf dem das vorgestanzte Papier liegt. Anschließend wiederholt Anne das bei Luca (9 Monate). Währenddessen beginnt Leni gerade damit, sich mit dem Pinsel über den Mund zu streichen. Anne scheint das im Augenwinkel beobachtet zu haben und ruft: „Leni, du Ferkel". „Immer musst Du den Pinsel in den Mund nehmen!".

Mit Lenis Schreien dringt vermeintlich unvermittelt ein leiblich gebundener Stimmausdruck in den Vollzug der Malaktivität ein. Die Erzieherinnen unterbrechen daraufhin ihr Gespräch und Anne wendet sich erneut Leni zu. Es ist aber erst die Art und Weise, *wie* die Erzieherin Anne sprachlich auf das Schreien von Leni reagiert, die dieser nicht-sprachlichen Äußerung eine kommunikative Bedeutung verleiht. Die Aussage „Was sind wir denn heute so granzeg?" lässt Lenis Schreien zunächst einmal mehr als eine Laune denn als eine ernsthaft begründete Befindlichkeit erscheinen. Der luxemburgische Ausdruck „granzeg" bedeutet dabei so viel wie „grantig" oder „mürrisch" und bezeichnet eine missmutige Stimmung, die so etwas wie eine generalisierte Widerwilligkeit anzeigt, deren genaue Ursache für den

Moment nicht eindeutig geklärt werden kann. Gleichwohl verleiht Anne im Vollzug ihrer Reaktion dieser Widerwilligkeit eine bestimmte Richtung. Sie benetzt Lenis Pinsel erneut und bietet ihr anschließend sogar eine andere Farbe an oder besser gesagt: stellt dies als vermeintlichen Wunsch Lenis heraus, indem sie die an Leni gerichtete Aufforderung selbst vollzieht. Als Anne mit ihrer Zuwendung zu Leni die Betriebsamkeit der Aktivität wieder ins Laufen bringt, hört diese spontan mit dem Schreien auf, was wiederum implizit die Angemessenheit von Annes Intervention bestätigt. Die Zuwendung, die Leni durch die Erzieherin Anne erfährt, verbindet sich dabei mit jener von Oliver Schnoor jüngst rekonstruierten „stellvertretenden Versprachlichung" des körperhaften Stimmausdrucks, wie sie für die Verhaltensweisen von erwachsenen Krippenerzieherinnen und -erziehern gegenüber nicht-sprechenden Kindern geradezu typisch ist (vgl. hierzu Schnoor 2011). Auf diese Weise wird Lenis unvermittelte Lautäußerung wieder auf das Malen bezogen und an den praktischen Vollzug der Malaktivität zurückgebunden. Damit stellt die Intervention der Erzieherin die akustische Störung gleichsam nicht als eine Unterbrechung, sondern als einen kindlichen Beitrag zu sozialen Organisation seines Bildungsprozesses heraus und nimmt sie dann zum Anlass, Lenis Aufmerksamkeit erneut auf die Malaktivität zu lenken. Dies geschieht wiederum mit der geführten Bewegung des Körpers des Kindes.

In dieser Szene wird deutlich, wie die Leiblichkeit des Kindes in zweifacher Weise für die Herstellung der pädagogischen Relevanz der Situation funktionalisiert wird: Zum einen werden diffuse Artikulationsformen in solcher Weise stellvertretend repräsentiert, dass eine Unterscheidung zwischen Kindern und Erwachsenen zu ihrer sozialen Geltung gelangt. Hier zeigen sich die Kinderkörper nicht einfach als „hybride Entitäten" (Prout 2003), die selbst die Grenze zwischen Leiblichkeit und Sozialität überschreiten, sondern auch als ein prozessuales Moment sozialer Praktiken, die den Körper ihrerseits in seiner unvollkommenen Leiblichkeit erst konstituieren und als einen hervortreten lassen, der seinen Trägern dazu verhilft, als *bildsam* in Erscheinung zu treten. Zum anderen wird die soziale Unterschiedenheit der Kinder buchstäblich mit dem Zugriff auf den Kinderkörper hergestellt, wie bereits die anfänglichen Sitzkorrekturen und das Aufkrempeln der Ärmel zeigen. Im vorliegenden Beispiel sind es sogar die Körper selbst, auf die gezeigt wird, indem die Bewegungsabläufe „marionettenhaft" vorgeführt werden. In dieser Instrumentierung der Körper kommt schließlich das Zeigen – in einer für den emphatischen pädagogischen Blick fast übertriebenen Form – zur Darstellung. Der Körper des Kindes erweist sich dabei gleichsam als der *verlängerte Arm* einer sich selbst als pädagogisch explizierenden Praxis. Die Adressierung der Kinder in Gestalt der körperlichen Zuwendung erfolgt dabei stets im Horizont der Anleitung und Aufrechterhaltung des Aktivitätskomplexes, der konzeptionell zugleich als bildungsbedeutsam ausgewiesen ist. Die körperliche Zuwendung steht also letztlich

ganz im Zeichen der gemeinsamen Sache des „Malens“ und gilt der Person nur insoweit, als sie innerhalb der Situation selbständig eine bestimmte Aufgabe zu erfüllen hat. Diese Finalisierung zeigt sich auch nochmal am Ende der protokollierten Szene. Als Leni mit dem Pinsel offensichtlich etwas anderes tut als erwartet, sie also der ihr gestellten Aufgabe nicht zielgerichtet nachgeht, gerät sie erneut in den Fokus der Aufmerksamkeit. Die Erzieherin knüpft wiederum an Lenis undifferenzierte, körperbezogene Benutzung des Pinsels auf spezifische Weise an, nämlich, indem sie sie in einen Kontext des Kompetenzerwerbs stellt und das wiederholte Mundbemalen als bisher ausgebliebenen Lernfortschritt signifiziert. In kontrastiver Ironie zum Bild des lernfähigen Kindes wird Leni dabei als „Ferkel“ angesprochen.

3. Schlussfolgerungen: Das Pädagogische der Frühpädagogik

Betrachtet man die geschilderten Rekonstruktionen unter dem Gesichtspunkt, was sie über die Pädagogisierung und damit zugleich: über das Pädagogische des Alltags in Kindertageseinrichtungen verraten, stößt man auf mindestens zwei für die Frühpädagogik mutmaßlich konstitutive Elemente:

(1) Zum einen machen die Ausführungen deutlich, dass der körperliche Zugriff auf die Adressaten jene sozialen Unterschiede zwischen Kindern und Erwachsenen erst hervorbringt, welche in der frühpädagogischen Praxis als immer schon gegeben voraussetzt werden. So stellen die Übergriffe auf den Kinderkörper die Unterscheidbarkeit von Kindern und Erwachsenen erst her, indem sie gerade dadurch in ihrer – im Vergleich zu Erwachsenen – differentiellen Leiblichkeit als Kinder auffällig werden. Dass Ähnliches mit Erwachsenen geschieht, ist hingegen nur schwer vorstellbar und würde mindestens für gehörige Irritationen sorgen. Erst aber mit der Objektivierung dieser Unterscheidung werden pädagogische Ambitionen plausibilisierbar und Personenveränderungen als solche überhaupt erkennbar. Aus einer alltagsweltlichen, entwicklungspsychologischen oder einer pädagogischen Perspektive, die ihre Selbstbegründung aus der Annahme eines Reifegefälles zwischen erwachsenen Erziehern und zu erziehenden Kindern bezieht, würde es naheliegen, die geschilderten Szenen auf unterschiedliche entwicklungsbegründete Fähigkeiten zurückzuführen. Entsprechend würde sich das Geschehen nahezu vollständig bereits aus der Altersdifferenz zwischen dem pädagogischen Personal und den Kindern erklären. Die Malszene gibt jedoch zu erkennen, dass *Befähigung und Fähigkeitsadressierung operativ überhaupt nicht voneinander zu trennen sind*. Werden Kinder als Personen adressiert, so werden sie das bereits als Nicht-Erwachsene. Komplementär dazu konstituieren sich die Erwachsenen in diesem Adressierungsgeschehen zugleich in einer spezifischen Erwachsenheit, die sie als sowohl Fähige wie Befähigende ausweist. Der Kontrast zwischen Erwachsensein und Kindsein ist also weniger durch die

Adressaten selbst begründet als durch die Arten und Weisen der Adressierung, wie sie in den einzelnen Modi sozial wirksamer Unterscheidungen zum Ausdruck kommt.

(2) Im Hinblick auf das Pädagogische des frühpädagogischen Feldes macht die Rekonstruktion wiederum darauf aufmerksam, dass der Körperbezug im Rahmen der sich vollziehenden Pädagogisierung in der analysierten Szene weder notwendig noch zufällig zustande kommt. Vielmehr hätte die pädagogische Finalisierung der Malsituation auch anders hergestellt werden können, so etwa dadurch, dass man der Eigenwilligkeit und „Kreativität“ der Kinder freien Lauf lässt, um dann gerade dies als den besonderen Beitrag der institutionellen Praxis zum Lernen der Kinder herauszustellen. Allerdings zeigt die empirische Beobachtung, dass die pädagogische Finalisierung so und nicht anders vollzogen wird und dies übrigens – wie aus anderen Feldbeobachtungen im Rahmen des Projektes hervorgeht – unabhängig vom jeweiligen Alter der Kinder. Darin kristallisiert sich dann schließlich auch eine Besonderheit des frühpädagogischen Feldes und der spezifischen Positionalität seiner Adressaten heraus. Frühpädagogik ist *unmittelbarer* als andere Pädagogiken eine Pädagogik des Körpers und der stellvertretenden Versprachlichung leiblich gebundener Stimm(ungs)ausdrücke. Die Frage wäre an dieser Stelle dann, ob nicht vielleicht sogar ein Vergleich mit der Sonderpädagogik zu einer tiefer gestaffelten Differenziertheit bei der Betrachtung des Pädagogischen der Frühpädagogik führen könnte.

Damit ist zugleich aber auch die Grenze dessen markiert, was man über das Pädagogische der Frühpädagogik aus dem vorliegenden Beispiel herauslesen kann. Dies gilt sowohl im Hinblick auf die Frage, inwiefern in den Settings der institutionellen Kleinkinderziehung alternative Formen des Umgangs mit dem Körper vorkommen, die sich vielleicht ebenso geschmeidig in die Pädagogisierung des Geschehens einpassen. Es gilt aber auch im Hinblick auf die Frage, inwiefern der instrumentierende Zugriff auf den Körper der Adressaten ein eigenständiges Merkmal allein frühpädagogischer Praktiken darstellt. Bestimmen lässt sich also das Pädagogische der Frühpädagogik letztlich erst im Horizont eines Spektrums von aufeinander wechselseitig verweisenden Differenzen, die jenen feldspezifischen wie feldübergreifenden Raum simultaner Möglichkeiten definieren, der – als ein durch das Geschehen selbst fortlaufend selegierter – darüber entscheidet, wann etwas als pädagogisch (an-)erkannt werden kann und wann nicht (vgl. hierzu Neumann 2013).

Im Körperbezug der frühpädagogischen Praxis kommt jedoch nicht lediglich eine *bestimmte* Variante der Pädagogisierung des Geschehens zum Ausdruck. Vielmehr verweist er gerade auch auf den allgemein *multimodalen* Charakter des Pädagogischen (vgl. Kress 2010), eine Eigenschaft die im angloamerikanischen Sprachraum in den letzten Jahren unter dem Stichwort „Multimodality of Education and Learning“ intensiv diskutiert wird. Ge-

meint ist damit, dass neben der Sprache auch Körper und materielle Objekte einen festen Platz haben, wenn in der pädagogischen Finalisierung des Geschehens auf unterschiedliche Medien der darstellenden Herstellung stattfindender Personenveränderung zurückgegriffen wird. Womöglich ist es nicht zuletzt gerade die Multimodalität, die den pädagogischen Praktiken auf der phänomenalen Ebene ihren ‚charakteristischen' Zug bloßer Alltäglichkeit verleiht. Diese Multimodalität schmiegt sich jedoch in der pädagogischen Vollzugswirklichkeit an die „teleologische" Struktur des Feldes (Winnefeld 1957, S. 32) an, da sie im Fluss der Ereignisse so montiert ist, dass sie sich immer schon an der simultanen Darstellung und Herstellung bewirkter Personenveränderung ausrichtet. Somit erweist sich die multimodale Grundstruktur des Pädagogischen auch darin, dass Leibliches in einer spezifischen Weise „aufgegriffen" wird – am Beispiel der Frühpädagogik oftmals sogar zugleich sprachlich und körperlich –, die es zuallererst in den Rahmen der Aufgabe einbindet, und zwar solchermaßen, dass es als Indiz für einen noch nicht erreichten, aber bereits erreichbaren Lernfortschritt erscheint.

Unabhängig von der Multimodalität des Pädagogischen wird dabei aber auch deutlich, dass operative Wirksamkeitsversprechen genauso zur Pädagogik gehören wie die Ambition, diese Wirkungen nicht anders als durch ihre Adressaten selbst hervorbringen zu wollen (Friedrichs 2008, S. 263). In systemtheoretischer Diktion könnte man sagen: Dem Technologieverdikt der pädagogischen Reflexionstradition entspricht auf der anderen Seite die praktisch wirkmächtige und von den pädagogischen Akteuren wie den Adressaten gleichermaßen geteilte Fiktion der Veränderbarkeit des Adressaten. Wie das Beispiel zeigt, ist dies aber nicht lediglich von rhetorischer Evidenz, also nicht lediglich Bestandteil einer pädagogischen Programmatik, sondern eingelagert in die soziale Logik von Praktiken, die ihrerseits das In-Aussichtstellen von Wirkungen aufs Engste mit der herstellenden Darstellung der Selbstwirksamkeit ihrer Adressaten verknüpfen. Anders gesagt: Die berüchtigte „Aufforderung zur Selbsttätigkeit" (Benner 1987) steigert sich in der pädagogischen Vollzugswirklichkeit zu einem performativen Vorgang, gerade so, als könne sie nicht dem Zufall überlassen bleiben, wenn die Pädagogik als Wirkung ausweisen soll, was sie sich als Leistung zutraut.

Literatur

Alkemeyer, Thomas (2006): Lernen und seine Körper. Habitusformungen und -umformungen in Bildungspraktiken. In: Friebertshäuser/Rieger-Ladich/Wigger (2006): 119-142

Benner, Dietrich (1987): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstrukturen pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim u. a: Juventa

Bernhard, Stefan/Schmidt-Wellenburg, Christian (Hrsg.) (2012): Feldanalyse als Forschungsprogramm 1: Der programmatische Kern. Wiesbaden: VS

Bollig, Sabine (2011): Notizen machen, Bögen ausfüllen, Geschichten schreiben. Praxisanalytische Perspektiven auf die Materialität der bildungsbezogenen Beobachtung im Elementarbereich. In: Cloos/Schulz (2011): 33-48

Casale, Rita/Forster, Edgar (Hrsg.) (2011): Jahrbuch der Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft. Ungleiche Geschlechtergleichheit. Geschlechterpolitik und Theorien des Humankapitals. Opladen u.a.: Barbara Budrich

Cloos, Peter/Schulz, Marc (Hrsg.) (2011): Kindliches Tun beobachten und dokumentieren. Perspektiven auf die Bildungsbegleitung in Kindertageseinrichtungen.Weinheim u.a.: Juventa

Dinkelaker, Jörg/Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin (2011): Generalisierungen und Differenzbeobachtungen. Zum Vergleich von Fällen aus unterschiedlichen pädagogischen Feldern. In: Zeitschrift für qualitative Forschung (ZQF) 12. 2. 257-278

Friebertshauser, Barbara/Rieger-Ladich, Markus/Wigger, Lothar (Hrsg.) (2006): Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. Wiesbaden: VS

Friedrichs, Werner (2008): Passagen der Pädagogik. Zur Fassung des pädagogischen Moments im Anschluss an Niklas Luhmann und Gilles Deleuze. Bielefeld: transcript

Garfinkel, Harold (2002): Ethnomethodology's Program. Working out Durkheim's Aphorism, Lanham u.a.: Rowman & Littlefield

Hengst, Heinz/Kelle, Helga (Hrsg.) (2003): Kinder – Körper – Identitäten: theoretische und empirische Annährungen an kulturelle Praxis und sozialen Wandel. Weinheim u.a.: Juventa

Keller, Reiner/Meuser, Michael (Hrsg.) (2011): Körperwissen. Wiesbaden: VS

Kessl, Fabian (2011): Pädagogisierungen – eine vernachlässigte Dimension in der Geschlechterforschung. Zur gegenwärtigen Transformation von Sozial-, Bildungs- und Erziehungspolitik. In: Casale/Forster (2011): 61-75

Kress, Gunther (2010): Multimodality. A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication. London: Routledge

Krüger, Heinz-Hermann/Helsper, Werner (Hrsg.) (1996): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. 2. Auflage. Opladen: Leske & Budrich

Kuhn, Melanie (2013): Professionalität im Kindergarten. Eine ethnographische Studie zur Elementarpädagogik in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer VS

Langer, Antje (2011): „Körperbewusste Schule“? Funktionen und Adressierungen von pädagogischen Körperkonzepten. In: Keller/Meuser (2011): 317-334

Lochner, Rudolf (1975): Phänomene der Erziehung. Erscheinungsweisen und Ablaufformen im personalen und ethnischen Dasein. Meisenheim am Glan: Anton Hain

Lüders, Christian/Kade, Jochen/Hornstein, Walter (1996): Entgrenzung des Pädagogischen. In: Krüger/Helsper (1996): 207-215

Meseth, Wolfgang (2010): Aufbruch zu neuen Ufern empirischer Bildungsforschung. Disziplinäre Verortung, Fragestellung und Forschungsprogramm der Netzwerkinitiative „Methodologien einer Empirie pädagogischer Ordnungen“. In: Neumann (2010): 15-26

Neumann, Sascha (Hrsg.) (2010): Beobachtungen des Pädagogischen. Programm – Methodologie – Empirie. Luxembourg: Université du Luxembourg

Neumann, Sascha (2012a): Pädagogisierung und Verdinglichung. Beobachtungen zur Materialität der Frühpädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 58. Beiheft. 168-184

Neumann, Sascha (2012b): Beobachtungsverhältnisse. Feldtheoretische Erkundungen zu einer Empirie des Pädagogischen. In: Bernhard/Schmidt-Wellenburg (2012): 221-242

Neumann, Sascha (2013, i.E.): Die sozialen Bedingungen der Bildung. Erkundungen im Feld der Frühpädagogik. In: Thompson/Jergus/Breidenstein (2013): Ms.

Prout, Alan (2003): Kinder-Körper: Konstruktion, ‚Agency‘ und Hybridität. In: Hengst/Kelle (2003): 33-50

Rittelmeyer, Christian (2002): Pädagogische Anthropologie des Leibes. Biologische Voraussetzungen der Erziehung und Bildung. Weinheim u.a.: Juventa

Schnoor, Oliver (2011): Die Pädagogik der Stimme. Auditive Ethnographie frühpädagogischer Ordnungsbildung am Beispiel sprechmusikalischer Distanzierungspraktiken. In: Zeitschrift für qualitative Forschung (ZQF) 12. 2. 239-255

Schultheis, Klaudia (1998): Leiblichkeit – Kultur – Erziehung. Zur Theorie der elementaren Erziehung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag

Schulz, Marc (2013): Frühpädagogische Konstituierung von kindlichen Bildungs- und Lernprozessen. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE) 33. 1. 26-41

Thompson, Christiane/Jergus, Kerstin/Breidenstein, Georg (Hrsg.) (2013, i.E.): Interferenzen. Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft

Winnefeld, Friedrich (1957): Pädagogischer Kontakt und pädagogisches Feld. Beiträge zur pädagogischen Psychologie. München u.a.: Reinhardt

AutorInnen des Bandes

Edgar Forster ist Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt „Globalisierung und Bildung“ an der Universität Fribourg (Schweiz).
Kontakt: edgar.forster@unifr.ch

Thomas Höhne ist Professor für Erziehungswissenschaft, insbesondere gesellschaftliche, politische und rechtliche Grundlagen von Bildung und Erziehung an der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg.
Kontakt: hoehne@hsu-hh.de

Jens Oliver Krüger ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im DFG-Projekt „Exzellenz im Primarbereich“ am Zentrum für Schul- und Bildungsforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
Kontakt: oliver.krueger@zsb.uni-halle.de

Ralf Mayer ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Bereich Systematische Erziehungswissenschaft an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
Kontakt: ralf.mayer@paedagogik.uni-halle.de

Sascha Neumann ist Senior Researcher in der Abteilung „Early Childhood: Education and Care“ der Forschungseinheit INSIDE (Integrative Research Unit: Social and Individual Development) an der Universität Luxemburg.
Kontakt: sascha.neumann@uni.lu

Olaf Sanders arbeitet an der Universität zu Köln und vertritt zur Zeit die Professur „Allgemeine Erziehungswissenschaft“ an der Eberhard Karls Universität Tübingen.
Kontakt: olaf.sanders@uni-koeln.de

Alfred Schäfer ist Professor für Systematische Erziehungswissenschaft an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
Kontakt: alfred.schaefer@paedagogik.uni-halle.de

Christiane Thompson ist Professorin für Allgemeine Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der Bildungstheorie und kulturwissenschaftlichen Bildungsforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
Kontakt: christiane.thompson@paedagogik.uni-halle.de

Daniel Wrana ist Professor für Selbstgesteuertes Lernen an der Pädagogischen Hochschule in der Nordwestschweiz (Basel).
Kontakt: daniel.wrana@fhnw.ch