

NORA STERNFELD

DAS PÄDAGOGISCHE UNVERHÄLTNIS

Lehren und Lernen bei
Rancière, Gramsci und Foucault

TURIA + KANT
WIEN

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek
Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische
Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Bibliographic Information published by Die Deutsche Bibliothek
Die Deutsche Bibliothek lists this publication in the Deutsche
Nationalbibliografie; detailed bibliographic data is available in
the internet at <http://dnb.ddb.de>.

ISBN 978-3-85132-530-0

© Verlag Turia + Kant, 2009
A-1010 Wien, Schottengasse 3A/5/DG 1
info@turia.at | www.turia.at

VORWORT 7

I. EINLEITUNG: EINE UNMÖGLICHE BEZIEHUNG 11

1. Das Verhältnis 12 – 2. Pädagogik als verän-
dernde Praxis: Eine grundlegende Entscheidung 19
– 3. Das unmögliche Verhältnis als verändernde
Praxis 21

II. DAS VERHÄLTNIS DER GLEICHHEIT – JACQUES RANCIERE 25

1. Die Unterwanderung der Wissenshierarchie 26
– 2. Politik und Gleichheit als Unverhältnis 35 –
3. Ist die »intellektuelle Emanzipation« eine verän-
dernde Praxis? 39 – 4. Exkurs: Bildung und
Emanzipation zwischen Zweckfreiheit und
Politik 44

III. POLITISCHE VERHÄLTNISSE – ANTONIO GRAMSCI 53

1. Exkurs: Bildung, Emanzipation und Klassen-
kampf 53 – 2. Hegemonie und das pädagogische
Verhältnis – Politik als Pädagogik 61 – 3. Kol-
lektive Selbstbildung im pädagogischen Prozess –
Pädagogik als Politik 71

IV. VERHÄLTNISSE VON WISSEN UND

MACHT – MICHEL FOUCAULT 85

1. Subjekte der Disziplin 87 – 2. Selbstpraktiken
97 – 3. Gouvernamentalität 105 – 4. Exkurs:
Bildung und Emanzipation zwischen Autonomie
und Selbstmanagement 113

V. SCHLUSS: EINE BEZIEHUNG DER

MÖGLICHKEIT 121

1. Die Entunterwerfung der Lehrenden 123 –
2. Der Dritte als konstitutives Aussen 126 –
3. Das entschiedene Vielleicht 128

Anmerkungen 131

Bibliografie 151

Jedes Verhältnis von »Hegemonie« ist notwendigerweise ein pädagogisches Verhältnis.

Antonio Gramsci

»Einführung in die Philosophie« – mit diesen Worten überschreibt Antonio Gramsci viele seiner Notizen in den Gefängnisheften, u. a. den Paragraphen 44 in Heft 10. Es ist der Paragraph, in dem sich wesentliche Positionen zum erzieherischen Verhältnis als Verhältnis von Hegemonie und zu Hegemonie als erzieherischem Verhältnis niedergeschrieben finden. Ebenfalls hier beschreibt Gramsci das »Lehrer-Schüler-Verhältnis als aktives Verhältnis wechselseitiger Beziehungen«¹. Damit führt er ein Verständnis von Wechselseitigkeit in die politische Pädagogik ein, das weitreichende Folgen hat: Wissensvermittlung und Bildung verlassen die tradierte Logik der Einbahnstraße – auf der die Einen Wissen haben und die Anderen Wissen brauchen – und setzen sich der Gefahr eines möglichen Gegenverkehrs aus. Diese Überlegungen zu Pädagogik und Politik stellt Gramsci weiters in einen eindeutigen Bezug zur Philosophie. Denn eben jene Wechselseitigkeit zeichnet für ihn auch das Verhältnis von Philosophie, Politik und Pädagogik aus. Indem Gramsci von einer »Philosophie der Praxis«² spricht, verknüpft er Denken und Handeln mit dem Ziel einer Veränderung der Verhältnisse, verbindet er den Philosophiebegriff mit dem Hegemoniebegriff. »Und kann man, da das Handeln

immer ein politisches ist, nicht sagen, daß die wirkliche Philosophie eines jeden gänzlich in seiner Politik enthalten ist?«³, fragt Gramsci. Dabei wird Philosophie zu einer Angelegenheit, die jeden betrifft. So schreibt er: »Man muß das weit verbreitete Vorurteil zerstören, die Philosophie sei etwas sehr Schwieriges aufgrund der Tatsache, daß sie die spezifische intellektuelle Tätigkeit einer bestimmten Kategorie von spezialisierten Wissenschaftlern oder professionellen und systematischen Philosophen ist.«⁴ Und an anderer Stelle (die ebenfalls mit »Einführung in die Philosophie« betitelt ist) führt er weiter aus:

Unterstellt man das Prinzip, daß alle Menschen ›Philosophen‹ sind, daß es nämlich zwischen den professionellen und ›technischen‹ Philosophen und den anderen Menschen keinen ›qualitativen‹ Unterschied gibt, sondern nur einen ›quantitativen‹ [...] dann ist gleichwohl zu prüfen, worin genau der Unterschied besteht. So wird es nicht exakt sein, jede Denkrichtung, jede allgemeine Orientierung usw. Philosophie zu nennen, und nicht einmal jede ›Lebens- und Weltauffassung‹. Man könnte den Philosophen einen ›Facharbeiter‹ im Vergleich zu den ungelernten Arbeitern nennen, aber das ist nicht exakt, weil es in der Industrie außer dem ungelernten Arbeiter und den Facharbeiter den Ingenieur gibt, der sein Handwerk nicht nur praktisch versteht, sondern es auch theoretisch und historisch kennt.⁵

Das Verhältnis von Philosophie, Politik und Pädagogik ist für Gramsci in diesem Sinne ein Verhältnis der wechselseitigen Durchdringung. So versteht er »die wechselseitige Beziehung von Lehrenden und Lernenden als grundlegende Strukturkategorie politischer Hegemonie.«⁶ Mit anderen Worten, die drei Ebenen sind jeweils Bedingungen der Möglichkeit für einander, und nur in ihrer Gleichzeitigkeit ist Arbeit an

der Veränderung der hegemonialen Verhältnisse möglich. In diesem gramscianischen Sinne will dieses Buch Politik, Theorie und Pädagogik nicht als drei verschiedene Dinge behandeln, die jeweils Gegenstand von einander werden könnten. Vielmehr soll es hier um eine politische Theorie als Pädagogik, eine pädagogische Politik als Theorie und eine theoretische Pädagogik als Politik gehen.

Allerdings treten bei diesem Unterfangen sofort eine Reihe von Problemen auf, ist doch die Geschichte der Pädagogik als Befreiungstechnologie grundlegend und seit ihren Anfängen mit ihrer Herrschafts- bzw. Regierungsgeschichte verstrickt und verknüpft. Dies wurde von Gramsci, Foucault und Rancière aus jeweils unterschiedlichen Denkrichtungen aufgezeigt. Von der Verschleierung der Autorität, der freiwilligen Selbstregulierung, der Legitimierung der Verhältnisse bis zur Reproduktion herrschender Subjektvorstellungen wurde vielfach beschrieben, wie leicht bei allem Anschein der Emanzipation Herrschaft reproduziert wird. Eine Perspektive auf die Kritik der Pädagogik wird versuchen, diesen Fallen nachzugehen. Doch kann das nicht genügen. Die Wechselseitigkeit des Verhältnisses, von der Gramsci spricht, kann einer reinen machttheoretischen Analyse nicht untergeordnet werden. In diesem Sinne war und ist Lernen nie – auch nicht in seiner autoritärsten Erscheinung – nur eine Einbahnstraße: Denn kein Verhältnis ist jemals vollends kontrollierbar. Diesen Handlungsräumen der Pädagogik soll hier auf der Spurensuche nach einem konkreten Motiv – dem pädagogischen Verhältnis – in der politischen Theorie von Jacques Rancière, Antonio Gramsci und Michel Foucault nachgegangen wer-

den. Dabei wird der Versuch unternommen, auf den ersten Blick scheinbar unvereinbare theoretische Positionen (Poststrukturalistische Perspektiven, Gouvernementalitätsstudien, neomarxistische Ansätze und Hegemonietheorien) anhand der konkreten Fragestellung nach einer politischen Pädagogik zusammenzudenken und so vielleicht »unmögliche« theoretische Verbindungen herzustellen.

Das Buch ist selbst an der Schnittstelle zwischen Lehren und Lernen angesiedelt und auf der Basis zahlreicher Diskussionen, Anregungen und Unterstützungen entstanden. Mein Dank gilt in diesem Zusammenhang Bini Adamczak, Jessica Beer, Isolde Charim, Petja Dimitrova, Erika Doucette, Eva Egermann, Elke Gange, Hakan Gürses, Heide Hammer, Renate Höllwart, Marty Huber, Jens Kastner, Susanne Lang, Elisabeth Nemeth, Marion von Osten, Angelika Pelikan, Irit Rogoff, Rubia Salgado, Florian Schneider, Karin Schneider, Elke Smodics, Saschi Sternfeld, Ingo Vavra und Luisa Ziaja. Besonders möchte ich mich darüber hinaus bei Kerstin Krenn für das Lektorat und bei Oliver Marchart und Charlotte Martinz-Turek für die kritische Lektüre bedanken.

I. Einleitung: Eine unmögliche Beziehung

Wie ich häufig zu zeigen versucht habe, kann einzig das Unmögliche geschehen.

Jacques Derrida

Drei Tätigkeiten bezeichnet Sigmund Freud als unmögliche Aufgaben: das Erziehen, das Regieren und das Psychoanalysieren.⁷ Alle drei Aufgaben implizieren ein Verhältnis. Sie können nicht am Reißbrett ausgeübt werden, sind niemals unabhängig von ihren AdressatInnen und somit nicht vollends planbar. Die AdressatInnen sind dabei also keineswegs passiv, sondern tragen wesentlich zum Erfolg wie zum Misserfolg, bzw. zur Unmöglichkeit des Erfolges bei. Mit seiner Bemerkung macht Freud auf die Unmöglichkeit aufmerksam, von dem Verhältnis, das für Pädagogik, Politik und Psychoanalyse konstitutiv ist, nicht affiziert zu werden. In der Psychoanalyse wird in diesem Zusammenhang von Übertragung und Gegenübertragung gesprochen. Diese psychoanalytische Beziehungslogik ist gefährliche Hürde und zugleich notwendige Voraussetzung der erfolgreichen Kur.

Der Frage, ob in dieser Unmöglichkeit nicht gerade die Möglichkeit einer emanzipatorischen Pädagogik liegt, ist Gegenstand dieses Buches. Die Geschichte der emanzipatorischen Pädagogik ist zugleich eine Geschichte der Infragestellung und Neudefinition des

pädagogischen Verhältnisses. Denn die Autoritätsstruktur, die diesem gemeinhin innewohnt, wurde unterschiedlich analysiert und konnte in reformistischen und revolutionären Ansätzen nicht einfach unangetastet bleiben. Um das Verhältnis der Unterordnung in klassischen Konzeptionen des LehrerInnen-SchülerInnen-Verhältnisses zu überwinden, wurden zahlreiche Konzepte des »lernenden Lehrens« und »lehrenden Lernens« entwickelt. Antonio Gramsci spricht etwa von einem »aktiven Verhältnis wechselseitiger Beziehungen« bei dem »jeder Lehrer immer auch Schüler und jeder Schüler Lehrer ist«⁸.

Bevor wir uns den Ansätzen von Jacques Rancière, Antonio Gramsci und Michel Foucault in Bezug auf deren Umgang mit diesem Verhältnis zuwenden, muss der Versuch einer Klärung folgender Grundfragen gemacht werden: Was ist das pädagogische Verhältnis? Wie konnte Pädagogik als verändernde Praxis gedacht werden? Wann und warum kann das Unmögliche geschehen? Und inwiefern ist das pädagogische Verhältnis ein unmögliches Verhältnis?

1. DAS VERHÄLTNIS

Das Unmögliche der von Freud als solche bezeichneten Tätigkeiten besteht darin, dass sie auf einem Verhältnis beruhen. Anders als in der Bildhauerei, beim Schreiben einer Arbeit oder der Reparatur eines Autos müssen wir in der Politik, der Psychoanalyse und der Pädagogik immer mit einem oder mehreren Anderen rechnen. Und – das ist der wesentliche Unterschied – die Anderen rechnen auch mit uns. Insofern also ein

Verhältnis im Spiel ist, bleibt immer etwas, das nicht vollends kontrollierbar ist. Zugleich scheint es sich um Verhältnisse zu handeln, die an einem bestimmten Ergebnis orientiert sind, wobei sie zumeist so angelegt sind, dass der/die eine genau zu wissen scheint, wohin die anderen (die das nicht so genau wissen) sich entwickeln sollen.

ÜBERTRAGUNG/GEGEN-ÜBERTRAGUNG

Die Phänomene, die mit diesem Problem der Interaktion verbunden sind, werden in der Psychoanalyse mit den Begriffen der Übertragung und Gegenübertragung gefasst, wobei Übertragung das spezifische Verhältnis des/der Analysierten zum/r Psychoanalytiker/in bezeichnet, das jedoch gar nicht den/die Psychoanalytiker/in meint, sondern einen psychischen Vorgang der Konfrontation mit dem eigenen Unbewussten via Projektion. Die Definition bei Laplanche/Pontalis lautet folgendermaßen:

Übertragung bezeichnet in der Psychoanalyse den Vorgang, wodurch die unbewussten Wünsche an bestimmten Objekten im Rahmen eines bestimmten Beziehungstyps, der sich mit diesen Objekten ergeben hat, aktualisiert werden. Dies ist in höchstem Maß im Rahmen der analytischen Beziehung der Fall. Es handelt sich dabei um die Wiederholung infantiler Vorbilder, die mit einem besonderen Gefühl von Aktualität erlebt werden.⁹

Gegenübertragung wiederum meint das Verhältnis des/der Analytikers/in zum/r Analysanden/in. Hier wird deutlich, dass dieses keineswegs immer so rein und neutral ist, wie es vielleicht sein sollte oder scheint, sondern ebenfalls von der Situation affiziert und in Be-

gehorsverhältnisse verstrickt ist. So spielen Gefühle, Vorurteile, Erwartungen und Wünsche des/der Analytikers/in in den Prozess der Analyse hinein. Die Definition für Gegenübertragung bei Laplanche/Pontalis lautet: »Die Gesamtheit der unbewussten Reaktionen des Analytikers auf die Person des Analysanden und ganz besonders auf dessen Übertragung«¹⁰.

Wir haben es also mit einem Verhältnis zu tun, bei dem das Unbewusste konstitutiv am Werk ist. Dieser Tatbestand ist allerdings nicht nur verunmöglichend, er ist auch eigentlich ermöglichend, denn die gesamte Psychoanalyse baut auf der Herstellung der Übertragungsbeziehung auf. Wenn hier nun ein Verhältnis und vor allem die Aspekte seiner Wechselseitigkeit in den Blick geraten sollen, dann scheint es notwendig, gerade jene Seite zu betrachten, die vielleicht die Verstrickung in den Prozess des Verhältnisses betreffend gerne ausgeblendet bzw. neutralisiert wird: die Seite der PsychoanalytikerInnen und in weiterer Folge der Lehrenden. Eine Paradoxie der Unmöglichkeit der Tätigkeiten bzw. des ungenügenden Erfolges, den Freud ansprach, mag dann deutlicher hervortreten: Psychoanalytische und pädagogische Neutralität kann es auch deshalb nicht geben, weil alle Beteiligten immer wieder über den Stein des Unbewussten stolpern. Die Tätigkeit selbst kann auch von der eigenen Seite nie vollends kontrolliert werden. So finden sich also Lehrende und PsychoanalytikerInnen in Beziehungen gefangen. In der Psychoanalyse wurde dieses Thema vielfach behandelt und problematisiert: Während etwa in den historischen Anfängen der Aspekt der Gegenübertragung eher als Problem und Störung empfunden wurde, wird er in neueren psy-

choanalytischen Ansätzen stärker in den Prozess der Analyse integriert.¹¹ Im Bereich der pädagogischen Theorie hingegen stellt eine Auseinandersetzung mit dem Verhältnis aus der Perspektive der Lehrenden ein sehr viel größeres Desiderat dar. Was – außer auf der Ebene von Schreckensmeldungen im Boulevard und US-amerikanischen Teenagerserien¹² – wissen wir über die pädagogische Relation aus Sicht der Gegenübertragung? Durch Fokussierung des pädagogischen Verhältnisses soll nicht zuletzt ein Perspektivenwechsel stattfinden: die Auseinandersetzung mit dem Verhältnis nimmt nicht nur die Lernenden in den Blick, vielmehr wird das Verhältnis auch auf Seiten der Lehrenden sichtbar. Ein interessanter Aspekt dieses Verhältnisses (und vielleicht auch seiner Unmöglichkeit) besteht etwa in einer – wohl allen Lehrenden bekannten – Angst, beim Nichtwissen ertappt zu werden. Diese Angst scheint Motor zahlreicher mehr oder weniger autoritärer Strategien im Unterricht zu sein. Was wäre, wenn die eigene Bedingtheit im Lernprozess zutage treten würde? Gerade in einer radikalen Umkehrung des Blicks auf ein Verhältnis, das seit Rousseau mannigfach auf SchülerInnenseite thematisiert wurde, scheint eine Möglichkeit für eine reflexive Auseinandersetzung mit emanzipatorischen pädagogischen Konzepten zu liegen.

DAS VERHÄLTNIS IN DER PÄDAGOGISCHEN LITERATUR

Worin Lernende von dem Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden profitieren können, wurde in der pädagogischen Theorie tatsächlich in zahlreichen Pu-

blikationen beschrieben. In gewisser Weise ist das pädagogische Verhältnis ein Grundthema der Bildungswissenschaften und der Vermittlungspraxis.¹³

»In dieser Beziehung«, so der Pädagoge Hermann Giesecke in seinem Buch über die pädagogische Beziehung, verdichte sich im Grunde sogar »der gesamte Komplex der pädagogischen Theorie.«¹⁴ Vor diesem Hintergrund untersucht er Modelle der Beziehung seit der Aufklärung und widmet sich hier vor allem Aspekten der »Betreuung« und »Führung« der Kinder und Jugendlichen etwa bei Rousseau, Pestalozzi, Makarenko und anderen. Sowohl vor einem herrschaftstechnischen als auch vor einem sozialen und sogar emanzipatorischen Hintergrund erscheint das pädagogische Verhältnis als jeweils individuell und konkret und daher auch als nicht vollends berechenbarer Faktor, der in Betracht zu ziehen ist: »Das Lehrer-Schüler-Verhältnis ist ebenso individuell wie das Arzt-Patienten-Verhältnis, mögen sie beide auch noch so starke außersubjektive Komponenten enthalten. Die beteiligten Menschen sind nie nur Repräsentanten von irgendetwas, vielmehr füllen sie ihre Aufgabe bzw. Rolle auf je subjektive Weise aus.«¹⁵ »In der Tradition der Pädagogik«, schreibt Peter Brozio – ebenfalls Bildungswissenschaftler – »ist die erzieherische Bedeutung der Beziehung zwischen einem Erwachsenen und einem Heranwachsenden immer gesehen worden.«¹⁶ In seiner umfassenden Studie verweist er auf einige der vielen Begriffe, die der Beziehung gegeben wurden: Er berichtet vom Verhältnis zwischen »Erzieher und Zögling« bei Dilthey, vom »pädagogischen Bezug« bei Nohl, von dem »Verhältnis von Meister und Schüler« bei Max Frischeisen-Köhler.

Warum ist dieses Verhältnis der Pädagogik stets als so wichtig erschienen? Der theoretische Grundtenor, der die Auseinandersetzung mit dem pädagogischen Bezug – neben Fragen des Führungsstils – antreibt, ist ein grundsätzliches Moment eines für den Entwicklungsprozess notwendigen konstitutiven »Außen«. Der Weg zu sich selbst führe über den Anderen, meinen etwa die BildungstheoretikerInnen Marie-Claude Blais, Marcel Gauchet und Dominique Ottavi in einer Publikation, in der sie sich für eine politische Philosophie der »éducation« aussprechen: »Car c'est le paradoxe: on n'apprend pas tout seul à apprendre. Il faut le concours d'un tiers. Il est besoin de passer par autrui pour accéder soi-même.«¹⁷ Die AutorInnen gehen davon aus, dass ohne dieses Verwiesensein auf ein »tiers« – einen Dritten – Lernprozesse nicht möglich sind. Warum geht es dabei um einen Dritten (und nicht einfach um einen Zweiten)? Auch hier wird ein Vergleich zwischen der Psychoanalyse und der Pädagogik hergestellt. In Analogie zur »psychoanalytischen Situation« sprechen die AutorInnen von einer »situation d'enseignement«.¹⁸ In dieser gehe es nicht wie im familiären Kontext um Verhältnisse der liebenden Bindung und des vererbenden Interesses, sondern um strikt desinteressierte Beziehungen. Es handle sich um ein dialektisches Verhältnis einer Autorität im Hinblick auf Freiheit.¹⁹ Diese Autorität bezeichnen sie als »Autorité médiatrice« – als vermittelnde Autorität. Gerade weil das eigentliche Ziel des Unterrichts darin bestünde, dass die Lehrenden den Lernenden die Mittel an die Hand geben, um ohne sie auszukommen, würde in dieser strikt desinteressierten Autorität ein ermächtigender Aspekt liegen. Es handelt sich also um

ein vermitteltes Verhältnis (daher *tiers*), das sich etwa auch grundlegend vom Produktions-/Konsumtionsverhältnis unterscheidet. Anders als bei einem Vortrag seien in der Lehre nicht nur die SchülerInnen die imaginären AdressatInnen der Lehrenden. Denn würde es nur um das Begehren der SchülerInnen gehen, dann würden wohl viel mehr Unterrichtsstunden im Schwimmbad verbracht werden, viel mehr Theorien vereinfacht werden usw. In der Schule wie in der Universität liege dem Verhältnis des Lernens immer noch

→ ein Außen (ein Außen des Wissens, der Autorität, der Zukunft) zugrunde, welches das Verhältnis wesentlich bestimmt.

Nun soll es hier nicht um den pädagogischen Bezug an sich gehen, sondern um eine Auseinandersetzung mit dem Verhältnis in jenen Ansätzen, die Lehren und Lernen als verändernde Praxis verstehen. Und vor dem Hintergrund dieser emanzipatorischen Ansätze musste das Thema des Verhältnisses in radikal anderer Weise konzipiert werden: Wenn Wissensproduktion und Vermittlung zusammen mit einer Veränderung der Gesellschaft gedacht wurden, dann konnte das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden nicht unangetastet bleiben. Insofern es nämlich in seiner autoritativen Struktur als Herrschaftstechnik analysiert wurde, stellte sich die Frage, ob eine Veränderung der Gesellschaft eine Veränderung der Pädagogik brauche, auch hinsichtlich der Veränderung des pädagogischen Verhältnisses. Diese Position einer kritischen Pädagogik wird etwa von Frigga Haug folgendermaßen formuliert:

Für die Frage des Lehr-Lernens erkenne ich jetzt, dass es ganz unzureichend wäre, Lehren als Tat von oben, belehrt

werden als Schicksal von unten zu fassen. Vielmehr lässt sich der Zusammenhang kaum begreifen, wenn nicht die Dimension des Politischen dazugenommen wird. Lehren kann jetzt auch als Versuch verstanden werden, nicht nur anderen Möglichkeiten für den Weg in die Welt vorzuschlagen, sondern vor allem auch als Versuch für die Veränderung von Welt Mitkämpferinnen oder Mitgestalterinnen zu gewinnen. Lehren ist solcherart auch der Abbau von Unterschieden, auch jenen zwischen Lehrern und Schülern, und umgekehrt ist auch Lernen in diesem Feld das Einholen und Ausprobieren von Veränderungswissen und entsprechenden Fähigkeiten.²⁰

2. PÄDAGOGIK ALS VERÄNDERNDE PRAXIS: EINE GRUNDLEGENDE ENTSCHEIDUNG

Um Pädagogik als kritische Praxis zu beleuchten, stellt sich zunächst die Frage, was diese von einer solchen, die Macht erhaltend agiert, unterscheiden kann: »Taktisch innerhalb und strategisch außerhalb des Systems«²¹ verortet der brasilianische Pädagoge, Befreiungstheologe und Erziehungstheoretiker Paulo Freire seinen Ansatz. Er geht davon aus, dass es keine »neutrale« Erziehung gibt: Erziehung sei immer politisch – entweder im Sinn einer Konsolidierung der bestehenden Verhältnisse oder im Hinblick auf ihre Veränderung. Peter Mayo, der über Gramsci und Freire schreibt, fasst dies in der einfachen Frage, der sich wohl jede politische Pädagogik stellen muss, zusammen: »Auf welcher Seite stehen wir, wenn wir erziehen und unterrichten, wenn wir handeln?«²² In seinem Vorwort zu Paulo Freires »Pädagogik der Unterdrück-

ten« bringt auch Ernst Lange dies sehr eindeutig auf den Punkt:

Es gibt keine andere als politische Pädagogik, und je unpolitischer eine Pädagogik sich versteht, desto gefährlicher sind ihre politischen, ihre herrschaftsstabilisierenden Wirkungen. Ob der Erzieher Politik macht, ob seine Bemühung politische Wirkung hat, steht für ihn gar nicht zur Disposition. Es kann nur darum gehen, *welche* Politik ein Erzieher macht, die der Unterdrücker oder die der Unterdrückten.²³

Auf das Thema und die Geschichte der Pädagogik können – entsprechend dieser Annahme einer politischen Funktion, die ihr unweigerlich innewohne – zwei unterschiedliche machttheoretische Perspektiven geworfen werden. Einerseits auf ihre ideologische Funktion, die darin besteht, die existierenden Verhältnisse zu konsolidieren, einzuüben und einzuzementieren: d.h. auf die Normierungsgeschichte der Schule im Sinne einer Analyse und Kritik der Erziehung als erhaltende Praxis. Andererseits eröffnet sich eine zweite Analyserichtung, die den Schwerpunkt auf die Geschichte der Veränderungsmöglichkeiten der Pädagogik, auf ihre emanzipatorischen Potenziale legt.

Vor dem Hintergrund von Freires Ausgangspunkt einer notwendigen Grundsatzentscheidung stellt sich allerdings die Frage, wie eine Pädagogik aussehen könnte, die tatsächlich eine Veränderung der Verhältnisse und nicht ihre Stabilisierung im Blick hätte. Wie kann innerhalb der Verhältnisse auf ihre radikale Transformation hingearbeitet werden? Ein Problem, das sich politischen Pädagogiken grundlegend gestellt hat und immer wieder auf der Basis der vielschichtigen Schnittstellenstruktur pädagogischer Prozesse reflektiert wurde: Schnittstellen zwischen Theorie und Pra-

xis, zwischen Erkennen und Handeln, zwischen Wissen und Veränderung, zwischen Gegenwart und Zukunftsvision und nicht zuletzt zwischen Lehren und Lernen. An genau jenem Nexus angesiedelt, muss den politischen Implikationen im pädagogischen Denken ebenso wie den pädagogischen Anteilen in der politischen Theorie nachgespürt werden. Denn sobald Lernen und Lehren als Prozess im Hinblick auf eine Veränderung der Gesellschaft gedacht werden, überschneiden sich Pädagogik und Politik. Diese strukturelle mehrfache Doppelrolle der Pädagogik berücksichtigend, ergibt sich vor dem Hintergrund von Gramscis Hegemonietheorie vielleicht eine erste Antwort. Insofern nämlich Machtstrukturen nicht als eindimensionale Blöcke, sondern als Kampffelder begriffen werden, kann auch der Ort des Lernens und Lehrens zum »umkämpften Terrain« werden. Dann geht es einer Pädagogik als verändernder Praxis darum, wie das Sagbare und Denkbare verhandelt und verändert werden, wie »die dominanten Formen des Denkens und Handelns in den weiten und amorphen Kampfarenen der Zivilgesellschaft herausgefordert werden können.«²⁴

3. DAS UNMÖGLICHE VERHÄLTNIS ALS VERÄNDERNDE PRAXIS

Aktuell ist die Bildungsphilosophie durch die poststrukturalistische Theorie mit großen Herausforderungen konfrontiert: Ihre Grundfesten wie etwa das autonome Subjekt und die Idee einer Emanzipation aus der Unmündigkeit finden sich durch die Dekon-

struktion erschüttert. Vor diesem Hintergrund wird der Versuch gemacht, poststrukturalistische Konzepte wie das »Ereignis« und die »Erfahrung« in Bildungsprozesse zu integrieren. Das Unmögliche wird dabei genauso wichtig wie das Mögliche. Gerade im Unmöglichen kann eine Chance für ein Denken der Bildung im Hinblick auf gesellschaftliche Veränderung liegen. Eine solche Perspektive steht in Verbindung mit der aktiven Übernahme eines massiven Kontrollverlusts und des Risikos zu scheitern. Die Kunstvermittlerin Eva Sturm beschreibt dies so, »dass Subjekte, wenn sie einmal wirklich den Mund aufgemacht haben, nur mehr halbwegs zu kontrollieren sind. Weder durch sich selbst, noch durch andere. Ihre Besonderung ist also nur teilweise freundlich und gar nicht sehr romantisch zu verstehen. Die andere Hälfte verweist auf einen Bereich, in dem Ordnungen in Gefahr geraten und wo die Dinge außer Rand und Band geraten können.«²⁵

In der Philosophie Jacques Derridas stellt das Unmögliche die Bedingung der Möglichkeit des Möglichen dar. Für das pädagogische Verhältnis könnte dies bedeuten, dass es gerade in seiner Dimension der Unkontrollierbarkeit ein Moment von Veränderung innehaben könnte. Denn wo nur Platz für das Notwendige ist, so Derrida, ist Veränderung unmöglich. So führt er das »vielleicht« in die Philosophie ein:

Ich werde nicht behaupten, dieses Denken des unmöglichen Möglichen, dieses andere Denken des Möglichen sei ein Denken des Notwendigen. Es ist vielmehr [...] ein Denken des »vielleicht«, jener gefährlichen Kategorie [...] die die Philosophie sich stets unterwerfen wollte. Ohne Erfahrung des »vielleicht« gibt es keine Zukunft und es gibt keinen Bezug zum Kommen des Ereignisses.²⁶

*→: unbedingte
Möglichkeit*

In gewisser Weise zwingt – so die These – die Unmöglichkeit des Verhältnisses der Bildung ein »vielleicht« auf, das es zu übernehmen gilt. Allerdings nicht als Beliebigkeit, sondern vor dem Hintergrund der oben beschriebenen Entscheidung.

Welche Auswirkungen müsste eine solche Öffnung für ein entschiedenes »vielleicht« auf das pädagogische Verhältnis haben? Es handelt sich, wie etwa mit Rancière zu zeigen sein wird, dabei gemeinhin um ein Verhältnis, das ständig Hierarchien setzt und Ungleichheit reproduziert. Vor diesem Hintergrund muss es neu gefasst werden, ohne dabei allerdings das Kind mit dem Bade auszuschütten: Das Verhältnis als Möglichkeit, miteinander und von einander zu lernen, soll nicht völlig abgeschafft, sondern in Bezug auf eine Veränderung der Gesellschaft neu gedacht werden. Vielleicht ließe sich der Satz »O meine Freunde, es gibt keine Freunde«, der das Leitmotiv von Derridas Buch »Politik der Freundschaft« darstellt, auch auf die unmögliche pädagogische Beziehung anwenden: O meine SchülerInnen, es gibt keine SchülerInnen. Derrida schreibt über die beiden mit einem Komma getrennten widersprüchlichen Teile des Satzes: »Ohne sich zusammenfügen zu lassen, scheinen sie indes durch nichts anderes entzweit als durch den Sinn dessen, was da anscheinend zugleich bejaht und verneint wird.«²⁷ Pädagogik als verändernde Praxis zu begreifen, könnte also vielleicht heißen, sich auf die Spannung der Gleichzeitigkeit von Bejahung und Verneinung einzulassen. Mit Derrida könnte es heißen: Ein Verhältnis, das nicht unmöglich ist, ist kein Verhältnis. Und so kann am Ende dieser Einleitung nur Derrida selbst das Wort gegeben werden – und zwar an genau der Stelle,

wo er es abgibt. So schloss er seinen berühmten Vortrag zur Zukunft der Universität mit folgenden Worten: »Denn was aus ihm folgen würde, wenn es denn eines Tages eintreten sollte, dieses Unmögliche, von dem ich spreche – sich das auszudenken, überlasse ich Ihnen. Lassen Sie sich Zeit, aber tun Sie es schnell, denn Sie wissen nicht, was Sie erwartet.«²⁸

II. Das Verhältnis der Gleichheit – Jacques Rancière

Das Prinzip der Ungleichheit, das alte Prinzip, verdummt, was man auch anstellen mag.

Jacques Rancière

Jacques Rancières Buch »Der unwissende Lehrmeister. Fünf Lektionen über die intellektuelle Emanzipation« widmet sich einem bis dahin weitgehend in Vergessenheit geratenen Pädagogen des frühen 19. Jahrhunderts: Joseph Jacotot, der eine radikale Neukonzeption des pädagogischen Verhältnisses auf der Basis der Gleichheit vorgenommen hat. Es erzählt von seinem Unterricht, in dem das autoritäre Verhältnis – Rancière nennt es ein Verhältnis der Verdummung – von wissenden Lehrenden einerseits und unwissenden Lernenden andererseits grundlegend unterlaufen wird. Diese aufsehenerregende methodische Behauptung Jacotots fasst Rancière so: »dass ein Unwissender einem anderen Unwissenden das beibringen könne, was er selbst nicht weiß«²⁹. Im Folgenden wird dieses Projekt Jacotots, wie es Rancière präsentiert, zunächst in seinen Grundzügen vorgestellt. In einem zweiten Schritt wird das Konzept der Gleichheit, das ihm zugrunde liegt, in den Kontext der politischen Theorie Rancières gestellt und in Hinblick auf die Möglichkeit politischer Veränderung befragt.

→ Wie lernt sich die
Zeichnung wenn (nicht
un-
beding)

1. DIE UNTERWANDERUNG DER WISSENSHIERARCHIE

JACOTOTS METHODE DES UNIVERSALUNTERRICHTS

Rancière stellt mit Jacotot einen französischen Erziehungstheoretiker und -praktiker des ausgehenden 18. und beginnenden 19. Jahrhunderts vor. Als junger Lehrer für Rhetorik und Anwaltsanwärter in Dijon hatte er sich 1789 im Alter von neunzehn Jahren der Französischen Revolution angeschlossen und diente 1792 als Artillerist in den Armeen der Französischen Republik. Bis zur Rückkehr der Bourbonen und der damit einhergehenden Restauration und Reaktion hatte Jacotot in Frankreich zahlreiche Erfolge als Lehrer und Revolutionär gehabt: Er war zunächst Lehrer an der Artillerieakademie geworden, dann Sekretär des Kriegsministers und stellvertretender Direktor des Polytechnikums. Danach – wieder zurück in Dijon – unterrichtete er Analysis, Ideengeschichte und klassische Sprachen, reine und transzendente Mathematik sowie Rechtswissenschaft. Im März 1815 erhielt er sogar einen Abgeordnetenposten. Die Veränderung der politischen Situation in Frankreich zwang Jacotot allerdings in die Emigration. Er floh in die Niederlande und erhielt dank der Liberalität des Königs einen Professorenposten in Löwen.³⁰

Als Professor für französische Sprache machte er dort eine ungewöhnliche Erfahrung. Er selbst war des Niederländischen nicht mächtig, und viele seiner Schüler sprachen gar nicht Französisch. Mangels der Möglichkeit zu kommunizieren, nahm Jacotot die zu diesem Zeitpunkt gerade erschienene zweisprachige

Ausgabe des »Telemach« zur Hilfe, um eine neue Methode des Literatur- und Sprachunterrichts zu entwickeln. Die Schüler erhielten das zweisprachige Buch und sollten sich den französischen Text mithilfe der niederländischen Übersetzung selbst aneignen. Da Jacotot also die gängige Methode der Erklärung als Hilfsmittel für den Spracherwerb nicht anwenden konnte, hatte er den Lernenden die Selbstaneignung verordnet – und war selbst erstaunt über den Erfolg. Denn als die Studierenden gebeten wurden, ihre Ansichten von ihrer Lektüre auf Französisch aufzuschreiben, waren sie dazu sehr gut imstande, ohne dass irgendein anleitender, in Sektionen unterteilter Sprachunterricht stattgefunden hätte.

Die Erfahrung eines erfolgreichen Lernens ohne Erklärung, ohne graduelle Anweisung, war ausschlaggebend für die Entwicklung von Jacotots Methode des Universalunterrichts. Diese ging vor dem Hintergrund der Forderungen der Französischen Revolution davon aus, dass alle Menschen die gleiche Intelligenz besitzen. Er wendet sich dabei grundlegend vom klassischen Unterrichtsansatz ab, bei dem in Häppchen immer vom Kleinsten zum Größeren unterrichtet wird (etwa im Sprachunterricht von den Buchstaben zu Silben, Wörtern und Sätzen, von einfachen grammatikalischen Formen zu immer komplizierteren Konstruktionen etc.). Mit dem Universalunterricht wird vielmehr die Prämisse »Alles ist in allem« verfolgt. »Man beginnt mit dem Text und nicht mit der Grammatik, mit den Worten und nicht mit den Silben.«³¹ So sind es die Lernenden selbst, die die einzelnen Schritte, die ihr Verständnis und Lernen ermöglichen, wählen und nachvollziehen.

Dieser Paradigmenwechsel in der Unterrichtsmethode stellt für Rancière eine radikale Unterwanderung des klassischen pädagogischen Verhältnisses dar. Denn dieses gehe gemeinhin, so Rancière, immer von einer mit jedem Lernakt reproduzierten autoritären Distanz zwischen Lehrenden und Lernenden aus:

Das Geheimnis des Lehrmeisters ist es, die Distanz zwischen dem gelehrten Gegenstand und dem zu belehrenden Subjekt, die Distanz auch zwischen *lernen* und *verstehen*, erkennen zu können. Der Erklärende ist jener, der die Distanz einsetzt und abschafft, der sie inmitten seiner Rede entfaltet und auflöst. Diese privilegierte Stellung der Rede hebt den unendlichen Regress nur auf, um eine paradoxe Hierarchie einzurichten.³²

Jacotots Experiment zeigt, dass Lernen auch ohne die permanente Reproduktion von Überlegenheit und Unterlegenheit möglich ist. Da es sich bei der Hierarchisierung durch Erklärung nicht um einen für das Lernen konstitutiven und notwendigen Prozess handle, fragt Rancière nach der Funktion des Erklärens und verortet diese in der Aufrechterhaltung der gesellschaftlichen Verhältnisse.

DAS PRINZIP DER VERDUMMUNG

Das pädagogische Verhältnis, wie es gemeinhin existiert, wird von Rancière als grundlegend autoritäres und polizeiliches Verhältnis analysiert. Er kritisiert, dass es eine Logik der Differenz zwischen den Lehrenden, die über Wissen verfügen, und den Lernenden, die Wissen erhalten sollen, reproduziert. Rancière macht deutlich, dass bei dieser Form des Lernens nie nur Wissen, sondern immer auch Gehorsam gelernt

wird. Dieser Prozess wird durch eine »Ordnung des Erklärens«³³ in Gang gesetzt und aufrechterhalten, die bloß scheinbar evident und selbstverständlich für den Bildungsprozess ist. Vielmehr sei sie nicht für das Lernen notwendig, sondern diene einer Aufrechterhaltung der Ungleichheit. In seinem Vortrag »The emancipated Spectator« macht Rancière deutlich, dass sich die Logik der Erklärung und der Ungleichheit nicht nur in autoritativen pädagogischen Selbstverständnissen eingeschrieben finden lasse, sondern auch in Ansätzen, die sich selbst als emanzipativ verstehen. Denn gerade in solchen Konzepten wird oft davon ausgegangen, dass die Distanz zwischen dem Wissen der Lehrenden und »der Unwissenheit der Unwissenden« unterdrückt wird.³⁴ Indem diese Konzepte allerdings daraufhin angelegt sind, den Abstand zwischen Wissen und Unwissen kontinuierlich zu verringern, stellen sie ihn – Rancière zufolge – erst her. »Um Unwissen durch angemessenes Wissen zu ersetzen, muss der Schulmeister dem Unwissenden, der gerade sein Unwissen verliert, immer einen Schritt voraus sein.«³⁵ Und so werde sowohl in einer Zwang- und Drillpädagogik als auch in einer aufbauenden alternativen Lernpraxis ein Verhältnis der Ungleichheit in Kraft gesetzt. Bei beiden handelt es sich nämlich um Erziehungsmodelle, und als solche folgen sie einer paternalistischen und entmündigenden Struktur, indem sie ganz bestimmte vorgesehene Positionen für Lehrende und Lernende zur Verfügung stellen:

Im Erziehungsmodell ist der Unwissende nicht einfach derjenige, der nicht weiß, dass er nicht weiß; sondern derjenige, der nicht weiß, dass er das nicht weiß, was er nicht weiß, und so nicht weiß, wie er es wissen kann. Der Lehrer

eswädely

ist nicht nur derjenige, der genau weiß, was dem Unwissenden noch unbekannt ist. Er weiß auch, wie man es wissen kann, zu welcher Zeit, an welchem Ort, nach welchem Lehrplan.³⁶

Was gemeinhin als Lernprozess gehandelt wird, produziert also nicht nur Wissenszuwachs, sondern auch Ungleichheit. Und Rancière macht deutlich, dass es nicht um eine paternalistische Bemühung um die Reduktion der Ungleichheit auf der Basis eines ungleichen Verhältnisses gehen kann.³⁷

Rancière spricht sogar von einem Prozess der »Verdummung« und meint damit, dass die Praxis des Erklärens eine gesellschaftliche Zweiteilung – von Wissenden, die erklären und von Dümmeren, denen etwas erklärt wird – herstellt, die mit einem Verhältnis der Unterordnung einhergeht: »Was das Volk verdummt, ist nicht der Mangel an Unterweisung, sondern der Glaube an die Minderwertigkeit seiner Intelligenz.«³⁸ Weniger die Methode als das strukturelle und diskursive Prinzip der Ungleichheit, die das tradierte pädagogische Verhältnis performativ in Kraft setzt, machen dabei die Verdummung aus:

Die Erklärung ist nicht nötig, um einer Verständnisunfähigkeit abzuhelpen. Diese *Unfähigkeit* ist im Gegenteil die strukturierende Fiktion der erklärenden Auffassung der Welt. Der Erklärende braucht den Unfähigen, nicht umgekehrt. Er ist es, der den Unfähigen als solchen schafft. Jemandem etwas erklären heißt, ihm zuerst zu beweisen, dass er nicht von sich aus verstehen kann. Bevor die Erklärung ein Akt des Pädagogen ist, ist sie der Mythos der Pädagogik, das Gleichnis einer Welt, die in Wissende und Unwissende geteilt ist, in reife Geister und unreife Geister, fähige und unfähige, intelligente und dumme.³⁹

EIN VERHÄLTNIS DER GLEICHHEIT

Joseph Jacotot hat Rancière zufolge den Prozess der Verdummung außer Kraft gesetzt, indem er das Verhältnis der Ungleichheit umgekehrte. Er entkoppelt die Verstrickung von Wissen und Machtverhältnis, die in gängigen Unterrichtspraxen am Werk ist. Sein Universalunterricht basiert im Sinne der Französischen Revolution auf der Idee der Gleichheit verschiedener Formen von Intelligenz und gründet darauf, dass jede/r sprechen und verstehen kann:

[...] der kleine Mensch ist zunächst ein Wesen der Rede. Das Kind, das die Wörter wiederholt, und der flämische Student, der in seinem *Telemach* »verloren« ist, gehen nicht zufällig vor. All ihre Anstrengung, all ihre Erkundung ist darauf gerichtet: Eine menschliche Rede ist an sie gerichtet worden, die sie erkennen wollen und auf die sie antworten wollen, nicht als Schüler oder Gelehrte, sondern als Menschen; wie man jemandem antwortet, der zu einem spricht, und nicht jemandem, der prüft: unter dem Zeichen der Gleichheit.⁴⁰

Um die Logik von der Konstruktion gesellschaftlicher Ungleichheit aufzuzeigen, nimmt Rancière Bezug auf eine mythische Episode der römischen Geschichte, datiert auf das Jahr 494 v. Chr.: Der Tag, an dem die Plebejer sich auf dem Aventin versammelten, um mit dem Verlassen der Stadt und der Zurücklegung der Arbeit (sozusagen mit den Mitteln eines Streiks) ihre Beteiligung an der Stadtregierung zu erzwingen. Er entnimmt diese frühe Geschichte von Selbstemanzipation einem Artikel von Pierre-Simon Ballanche, der, als er sie im 19. Jahrhundert in der *Revue de Paris* in einen politischen Kontext stellt, wiederum auf den viel zitierten Text von Titus Livius Bezug nahm. Wesentlich

an Rancières Perspektive ist nicht so sehr der Moment des Aufstandes und der Revolte als die Neulektüre der Sage von der Überzeugungskraft des Menenius Agrippa. Dieser eilte bekanntlich auf den heiligen Berg, um die Plebejer – mit dem Gleichnis vom Staatswesen als Körper – von ihrer notwendigen Rolle in der Gesellschaft zu überzeugen. Er tat dies allerdings nicht spontan, sondern nach heftigen Auseinandersetzungen mit den Senatoren darüber, ob mit den Aufständischen verhandelt werden sollte oder nicht. Die meisten Senatoren konnten sich nicht vorstellen, dass den Plebejern überhaupt etwas erklärt werden könnte – sie sprachen dem Plebs die Sprache ab. Die Behauptung von der Unfähigkeit der Plebejer zur Sprache – womit ihnen nicht Worte, sondern bloß Lärm zugesprochen wurde – dient Rancière zufolge dem Versuch, die Ungleichheit zu naturalisieren. Zum Leidwesen der Senatoren stellt sich die Ungleichheit jedoch als nicht natürlich heraus: Die Plebejer konnten verstehen und sprechen. Die Frage nach der Sprache der Plebejer wird für Rancière zum entscheidenden Moment; in ihr steht die Gleichheit auf dem Spiel. Menenius Agrippas Gang auf den Aventin bezeugt, dass etwas Grundlegendes geschehen ist: Die Plebejer haben sich mit ihrem Auszug aus der Stadt selbst zu Verhandlungspartnern gemacht.

[...] zu den Plebejern zu gehen und ihnen zuzuhören, und damit voraussetzend, dass ihr Mund vernünftige Laute und nicht bloß Lärm produzierte, mit ihnen zu reden, und damit annehmend, dass sie die Intelligenz hätten, die Worte der höheren Geister zu verstehen; kurz, sie als gleichfalls vernünftige Wesen anzusehen.⁴¹

Der Mythos handelt von der Gleichheit, nicht ohne zugleich von der Überzeugung zur Ungleichheit zu erzählen. Menenius Agrippa bemüht das berühmte Gleichnis vom Staat als Körper und so gelingt es ihm, die Plebejer zu überzeugen, in die Stadt zurückzukehren und sich – nunmehr als Verhandlungspartner, deren Forderungen gehört und teilweise erfüllt werden – den gesellschaftlichen Ungleichheitsverhältnissen unterzuordnen. Die »Lehrfabel auf dem Aventin« verweist also darauf, dass Gleichheit die Bedingung der Möglichkeit für gesellschaftliche Ungleichheit ist. Die Plebejer müssen ihre Ungleichheit verstehen können, um regiert zu werden. Insofern ist Ungleichheit für Rancière eine gesellschaftlich etablierte Fiktion: »[...] um einem Befehl zu gehorchen, bedarf es mindestens zweier Dinge: Man muss den Befehl verstehen, und man muss verstehen, dass man gehorchen muss. Und um das zu tun, muss man bereits dem gleich sein, der einen befiehlt. Dies ist die Gleichheit, die jede natürliche Ordnung aushöhlt.«⁴²

Die Fabel auf dem Aventin ist ein häufig gebrauchtes Beispiel in den Texten Jacques Rancières. Sie dient der Veranschaulichung der Gleichheit in der Pädagogik ebenso wie der Illustration seines politischen Denkens. Welche Schlüsse in Bezug auf Gleichheit, Ungleichheit und Pädagogik könnten aus ihr gezogen werden? Einerseits scheint es so, als lernten wir in tradierten »verdummenden« Formen des Unterrichts mit dem Lernen eben immer auch das Gehorchen. Andererseits ist, indem gelernt werden kann, immer auch Gleichheit am Werk. Gängige Lernprozesse generieren laut Rancière so etwas wie ein Unverhältnis von eigentlicher Gleichheit und etablierter Ungleichheit. »Ge-

rade weil es keinen natürlichen Grund für die Herrschaft gibt, herrscht die Konvention und sie herrscht absolut.«⁴³ Mit der Methode des Universalunterrichts ist es Jacotot, Rancière zufolge, gelungen, diese herrschende Ungleichheit zu unterwandern und ein pädagogisches Modell zu entwickeln, das an der Gleichheit der Lernenden und an der Gleichheit zwischen Lehrenden und Lernenden ansetzt.

Das Lernen findet allerdings auch bei Rancière über die Etablierung eines LehrerInnen-SchülerInnen-Verhältnisses statt: »Die Schüler hatten ohne erklärenden Lehrmeister gelernt, aber deswegen noch nicht ohne Lehrmeister. Sie wussten vorher nicht und jetzt wussten sie. Also hatte Jacotot sie etwas gelehrt.«⁴⁴ Anders als in gängigen Praxen ist es jedoch kein Verhältnis, in dem ein Wissensabstand existiert (der Lehrmeister versteht sich ja als unwissend), sondern ein Abstand im Prozess der Emanzipation selbst. Rancière ist es wichtig zu betonen, dass das pädagogische Verhältnis selbst aufrechterhalten bleiben müsse; es müsse aber entwirrt werden. Die Verquickung von Wissensvorsprung mit dem Moment der Motivation, das von Lehrenden ausgehen kann, müsse aufgelöst werden. Während der permanent reproduzierte Wissensvorsprung nämlich notwendig Verdummung hervorriefe, sei die emanzipierende Motivation förderlich, um den Willen zu lernen hervorzurufen: »Der Mensch – und besonders das Kind – kann einen Lehrmeister benötigen, wenn sein Wille nicht stark genug ist, um ihn auf seinen Weg zu bringen und dort zu halten.«⁴⁵ Allerdings erfordert der Prozess auch einiges auf Seiten der Lehrenden: »Um einen Unwissenden zu emanzipieren, muss man selbst emanzipiert sein.«⁴⁶ In diesem Sinne

folgt Rancières Text der Vorstellung einer Beziehung, die für die Emanzipation nötig ist, sozusagen ihren Motor darstellt. Das Wissen eignen sich die Lernenden selbst an, die Emanzipation und die Motivation zur Selbstaneignung verdanken sie einem Meister, einem unwissenden Lehrmeister. Und dieser – so die Anweisung Rancières – muss dem Regime der Emanzipation folgen, denn »das emanzipatorische Gebot kennt keine Kompromisse.«⁴⁷

In seiner Pädagogiktheorie proklamiert Rancière die Gleichheit der Intelligenzen. Alle sprechen eine Sprache, können ebenso verstehen wie sich auf etwas verstehen. Diese Gleichheit stellt für das Modell Jacotots den Ausgangspunkt dar. Die herrschende Ungleichheit wird dabei durch die Methode der intellektuellen Emanzipation zurückgewiesen. Sie wird unterwandert, nicht jedoch durchkreuzt: Im Lern- und Emanzipationsprozess wird sie weder explizit thematisiert noch angegriffen. Insofern ist der Akt der intellektuellen Emanzipation bei Rancière im strengen Sinne nicht politisch.

2. POLITIK UND GLEICHHEIT ALS UNVERHÄLTNIS

Politik definiert Rancière als jenen Prozess, in dem die Logik der Herrschaft durchkreuzt wird. Dies geschieht durch den Teil der Gesellschaft, der in der existierenden – Ungleichheit produzierenden und stabilisierenden – gesellschaftlichen Ordnung ohne Anteil bleibt. Damit unterscheidet sich Rancières Politikverständnis grundlegend vom allgemeinen Sprachgebrauch: Was

gemeinhin als Politik bezeichnet wird (etwa das Arbeitsfeld von PolitikerInnen), nennt Rancière »Polizei«. Mit diesem Begriff nimmt er Bezug auf die Geschichte der Polizeywissenschaften – einem Wissenschaftsbereich des 18. Jahrhunderts, der sich mit einer Verbesserung der Verwaltung im Dienste der Staatsräson beschäftigte. Die zur Aufrechterhaltung der Verhältnisse notwendige Verwaltung wird in diesem Sinne in Rancières Vokabular zur Polizei. Selbstverständlich ist die Schule vor diesem Hintergrund eine wesentliche polizeiliche Institution. Die Polizei dient für Rancière der Aufrechterhaltung der bestehenden Ungleichverhältnisse, während Politik der Prozess ist, bei dem die Verhältnisse durch die Reklamation der Gleichheit verändert und die Logiken der Ungleichheit durchbrochen werden.

»Die Politik existiert, wenn die natürliche Ordnung der Herrschaft unterbrochen ist, durch die Einrichtung eines Anteils der Anteillosen«⁴⁸, schreibt Jacques Rancière in seinem Buch »Das Unvernehmen«, das Politik und Philosophie zum Thema hat. Mit der Formulierung des »Anteils der Anteillosen« macht er darauf aufmerksam, dass der Politik eine Rechnung, die nicht aufgeht, innewohnt. Die Logik der Polizei kümmert sich um die geregelte Verteilung der Teile und produziert dabei nicht nur Gewinner und Verlierer, sondern auch Teile, die nicht vorgesehen sind – die keinen Anteil haben. In gewisser Weise hatte jene Idee der Gleichheit, auf die Rancière rekurriert, mit der Aufklärung ein Selbstverständnis geschaffen, das den Anspruch auf das Recht auf Rechte und Anteile an der gesellschaftlichen Verteilung denkbar machte. Die Reklamation des Anteils gerade jener Teile der Gesellschaft,

die nicht als solche galten, wurde zum Movens des modernen Verständnisses von Politik. Allerdings schuf diese moderne Politik (wie sie mit der Französischen Revolution wohl ihren deutlichsten Ausdruck fand) nicht nur ein Modell der Gleichheit, sondern auch neue Formen der Ungleichheit. Denn nicht jeder hatte das Recht auf die gleichen Rechte, was anhand des Themas der Versklavung, der Rechte der Frau, aber auch der Ungleichverteilung der Rechte nach Eigentumsverhältnissen vielfach diskutiert wurde.⁴⁹ Auch Politik produziert also Polizei: Nach der Französischen Revolution waren die gesellschaftlichen Anteile neu verteilt. Allerdings war ihre Verteilung weiterhin polizeiliche Verteilung und beruhte auf einer Zählung, die eben einen ungezählten Rest produzierte, einen Teil ohne Anteil. Wenn dieser Teil ohne Anteil einen Anteil reklamiert, der eigentlich mit den Menschenrechten vorgesehen und zugleich in der Aufteilung der gesellschaftlichen Ordnung keineswegs vorgesehen ist, dann geschieht Politik. Wir haben es also bei der Politik mit einer Rechnung zu tun, die auf einem Unverhältnis basiert und dieses durchkreuzt, indem sie es ins Treffen führt. Der Teil ohne Anteil beruft sich auf etwas, worauf er sich nicht berufen kann und es – wie die Reklamation zeigt – doch kann. Dieses Unverhältnis bezeichnet Rancière als das »Unmessbare, das Politik begründet.« Da die polizeilichen Verhältnisse diesen »Teil ohne Anteil« zugleich produzieren und – indem er nicht mitgerechnet wird – unberechenbar machen, hat eine Vorstellung von Politik als einvernehmliche Verteilung für Rancière keinen Sinn. Im Einvernehmen können nur die Teile der Gesellschaft sein, die einen Anteil haben. Sie produzieren dabei in ihrem Einver-

nehmen einen unmessbaren Teil, den sie nicht als Teil anerkennen. Der Kampf um die gesellschaftliche Verteilung ist also nicht nur einer um mehr oder weniger große Kuchenstücke, sondern um die Sache selbst, um das Recht, an der Verteilung teilzuhaben. Somit ist Politik die Störung des Einvernehmens der AnteilbesitzerInnen, die sich den Kuchen – mehr oder weniger gerecht, mehr oder weniger konfliktuell – aufteilen. Den politischen Prozess der Forderung, Teil der Aufteilung zu werden und sie damit grundlegend aufzubrechen, die Reklamation einer notwendigen Neuberechnung des Einvernehmens durch das Unmessbare bezeichnet Rancière als »Unvernehmen«.

So wird für Rancière Gleichheit durch Politik in Kraft gesetzt: »Damit eine Sache politisch ist, muss sie eine Begegnung zwischen der polizeilichen und der gleichheitlichen Logik stattfinden lassen, welche niemals bereits konstituiert ist.«⁵⁰ Politik – das ist Rancière wichtig zu betonen – findet also keineswegs immer statt. Sie findet sogar zumeist nicht statt – zumeist wird Ungleichheit in Kraft gesetzt, aufrechterhalten und bestätigt. Wenn es allerdings zu einem politischen Moment kommt, wird Gleichheit aktualisiert. Sie wird jedoch nicht hergestellt, da sie von Rancière auf einer grundlegenden Ebene bereits vorausgesetzt wird. Wie bereits aus der Fabel auf dem Aventin und aus seiner Pädagogiktheorie deutlich wurde, ist Ungleichheit für Rancière nur aufgrund einer wesentlichen Gleichheit möglich. Wenn es nun laut Rancières politischer Theorie nicht immer zu Politik kommt, aber immer Polizei herrscht; wenn Ungleichheit herrscht und Gleichheit existiert – welche Schlüsse lassen sich dann daraus mit und gegen Rancière für das Denken des pädagogischen Verhältnisses ziehen?

3. IST DIE »INTELLEKTUELLE EMANZIPATION« EINE VERÄNDERNDE PRAXIS?

VOM UNWISSENDEN SCHÜLER ZUM UNWISSENDEN LEHRER

Rancières Version des pädagogischen Verhältnisses führt wesentliche Verschiebungen in die gängigen bildungswissenschaftlichen Debatten über Pädagogik und ihre Interaktionen ein. Anders als in jenen reformpädagogischen Ansätzen, die auf Rousseaus »Emile« rekurren und das Verhältnis vom Erziehenden aus zu denken versuchen,⁵¹ findet hier ein grundlegender Wechsel der Perspektive statt. Während Rousseau in antizivilisatorischer Manier vom Kind als unwissendem Schüler⁵² ausgeht, legt Rancière mit Jacotot das Augenmerk auf einen unwissenden Lehrer. Diese Verschiebung zeigt auf, dass durch die Verkindlichung der Lernenden nicht eigentlich eine Abkehr vom auferlegten Lehrziel stattfindet, sondern nur eine neue listige Methode entwickelt wurde, um es durchzusetzen. So setzt Rancière Jacotots Methode von jener Rousseaus ab:

perspektivwechsel

Er war nicht einmal in der Weise jener Reformpädagogen vorgegangen, die, wie der Erzieher des Emile, ihre Schüler auf Abwege führen, um sie besser leiten zu können und hinterlistig einen Hindernisparcours aufbauen, den man überwinden lernen muss. Er hat sie alleine gelassen mit dem Text von Fénelon, mit einer Übersetzung [...] und mit ihrem Willen, französisch zu lernen.⁵³

Als Befürworter einer emanzipatorischen Pädagogik kritisierte auch Walter Benjamin 1929 die damals neuen Methoden der Reformpädagogik, die auf Selbst-

tätigkeit und eigenständiges Erfassen abzielen. Er wendet sich massiv gegen pädagogische Konzepte, die auf individuelle Förderung abzielen:

Auf der einen Seite die Frage nach der Natur des Zöglings: Psychologie der Kindheit, des Jugendalters, auf der anderen Seite das Erziehungsziel: der Vollmensch, der Staatsbürger. Die offizielle Pädagogik ist das Verfahren, diese beiden Momente – die abstrakte Naturanlage und das chimärische Ideal – einander anzupassen, und ihre Fortschritte liegen darin, zunehmend List an die Stelle der Gewalt zu setzen.⁵⁴

Benjamin zeigt die beiden bürgerlichen Vorstellungen auf, die ihm zufolge jenen Erziehungsmodellen zugrunde liegen und einander angepasst werden: einerseits den impliziten Ausgangspunkt – eine »abstrakte Naturanlage« – und andererseits das Erziehungsziel – »der Vollmensch, der Staatsbürger«.

Indem Rancière zum Thema macht, dass in der Etablierung und Betonung von Wissensdifferenz eine wesentliche Herrschaftstechnik pädagogischer Methoden liegt, definiert er das pädagogische Verhältnis um. Der Zwang zur Selbstaneignung, die Zurückweisung der Anleitung, die Unterwanderung der Wissenshierarchie verwandeln es von einem »verdummenden« zu einem »emanzipatorischen« Verhältnis. Die Unwissenheit des/der Lehrenden ist dafür die Voraussetzung, geht es doch um eine Selbstaneignung, bei der das Ziel des Wissenserwerbs nicht vom/von der Lehrenden definiert werden kann (da er/sie es nicht kennt). An diesem Punkt lässt sich der wesentliche Unterschied zwischen der von Rancière vorgestellten Methode und jener gängiger reformpädagogischer Praxen festmachen: Nur wenn die Selbstaneignung einen offenen

Ausgang haben kann, nur wenn nicht schon vorher feststeht, was bei der Selbsttätigkeit herauskommen soll, ist also Emanzipation möglich.

RANCIÈRES UNPOLITISCHE PÄDAGOGIK

Einerseits liegt dem emanzipatorischen pädagogischen Konzept des Lehrmeisters Jacotot eine Vorstellung von Gleichheit zugrunde, die klassische, auf hierarchische Differenz abzielende pädagogische Verhältnisse zurückweist.⁵⁵ Andererseits erfahren die gesellschaftlichen Ungleichheitsverhältnisse keinen expliziten Angriff. Die emanzipatorische Praxis Jacotots unterwandert die permanente Zementierung der Ungleichheit, lässt jedoch die politische Veränderung außen vor. Denn Rancière geht eigentlich davon aus, dass der Bereich der Politik und jener der intellektuellen Emanzipation grundlegend voneinander getrennt bleiben sollen:

Die Gleichheit schlägt in ihr Gegenteil um, sobald sie sich in einen Platz gesellschaftlicher und staatlicher Organisation einschreiben will. So institutionalisiert sich die intellektuelle Emanzipation nicht, ohne dadurch Unterweisung des Volks zu werden, das heißt Organisation seiner unaufhörlichen Unmündigkeit.⁵⁶

Für Rancière darf es keine politische Pädagogik geben, denn diese wäre bereits wieder Unterweisung, Anleitung und Autorität:

Sobald es zur Institutionalisierung der intellektuellen Emanzipation kommt, wandelt sie sich in Unterweisung des Volkes um, sie wird also zur Errichtung seiner ständigen Unmündigkeit. Daher müssen diese zwei Prozesse einander fremd bleiben, zwei verschiedene Gemeinschaften

konstituierend, auch wenn diese aus gleichen Individuen zusammengesetzt werden.⁵⁷

Die intellektuelle Emanzipation muss also Selbstzweck bleiben. Allerdings stellen sich dabei aus der Sicht einer politischen Pädagogik einige Fragen. Es bleibt etwa offen, inwieweit ein pädagogisches Konzept, das sich nie institutionalisieren kann, überhaupt wirksam sein kann. Darüber hinaus konstituiert Rancière mit seiner Konzeption so etwas wie einen politikfreien Raum, in dem die Logik der Polizei erfolgreich zurückgewiesen werden könnte. Wie eine solche fast utopistische gesellschaftliche Insel – ein Außen, in der die gesellschaftlichen Unterdrückungsverhältnisse außer Kraft gesetzt werden würden – beschaffen sein könnte, lässt er im Unklaren. Sein Konzept birgt das Versprechen einer unpolitischen Lösung jenes polizeilichen Verhältnisses, das Schule immer ist. Worauf gründet sich die nicht ganz nachvollziehbare Zuversicht eines solchen »Polizei-unterwandernden« Raumes? Rancière kann deshalb auf einem Prozess der Emanzipation auf der Basis von Gleichheit bestehen, weil seine Theorie auf der Vorstellung einer allem vorausgehenden Gleichheit beruht. So schreibt er: »Die Gleichheit der Intelligenzen ist das einigende Band des Menschengeschlechts, die notwendige und zureichende Bedingung dafür, dass eine Gesellschaft von Menschen existiert.«⁵⁸ Er wendet sich damit – wie Rousseau im Gesellschaftsvertrag – gegen die Idee einer natürlichen Ungleichheit, welche die gesellschaftlichen Unterdrückungsverhältnisse legitimieren würde. Diese Sichtweise bleibt jedoch in ihrem Ansatz einem humanistischen Aufklärungsideal verpflichtet, das in neueren theoretischen Konzeptionen und post-

strukturalistischen Ansätzen einer differenzierenden Kritik unterzogen wurde. Vielfach wurden die Gleichheitsideale der Aufklärung weniger aprioristischen Konzepten von »différance« gegenübergestellt, vor deren Hintergrund die Gleichheit nicht als fixes natürliches Fundament, sondern als politischer Prozess definiert werden würde. Dann lässt sich allerdings Gleichheit ohne Politik tatsächlich nicht mehr herstellen.

EIN PÄDAGOGISCHES UNVERHÄLTNIS?

Obwohl Rancière also mit allem Nachdruck vor einer Politisierung der Pädagogik warnt, sollte in diesem Kapitel mit Rancière gegen Rancière der Blick auf eine mögliche politische Perspektive gerichtet werden. Wie ließe sich eine rancièresche Pädagogik als verändernde Praxis denken? Wie könnte die polizeiliche Logik der Schule in der Schule durchkreuzt werden? So wie Rancière von einem »Unvernehmen« spricht, welches das scheinbare gesellschaftliche Einvernehmen durchkreuzt und damit die Verteilungsverhältnisse aufs Spiel setzt, soll hier der Vorschlag gemacht werden, von einem pädagogischen Unverhältnis zu sprechen. Die Engführung auf eine Veränderung der Wissensrelation im konkreten Kontakt scheint hierfür fast eindimensional, denn in der bloßen Vermeidung gängiger Herrschaftsstrukturen kann eine politische Perspektive sich nicht erschöpfen. Ein Unverhältnis müsste im Sinne der politischen Theorie Rancières vielmehr das pädagogische Verhältnis durchkreuzen. Damit würde es ein Verhältnis aufbrechen und in Frage stellen, das permanent hierarchische Differenz, die Zweiteilung der Intelligenzen und die Logik der Verdummung her-

stellt und reproduziert. Es würde gleichwohl auf die gesellschaftliche Rechnung verweisen, die nicht aufgeht, auf »das Unmessbare, das Politik begründet.« Mit dem Unverhältnis – in Rancières Denken: mit der Politik – müssten die gesellschaftlichen Verhältnisse ebenso wie die Möglichkeiten ihrer Veränderung in den pädagogischen Prozess Einzug halten.

4. EXKURS: BILDUNG UND EMANZIPATION ZWISCHEN ZWECKFREIHEIT UND POLITIK

Auf der Suche nach der Bedeutung eines pädagogischen Unverhältnisses – nach einer Verbindung von Bildung und Politik sowie nach einer Politisierung der intellektuellen Emanzipation – kann vielleicht ein Blick auf die historischen Konzeptionen von »Bildung« und »Emanzipation« helfen. Beide Begriffe verdanken sich der Aufklärung. Im 18. Jahrhundert erlebte die Debatte um die Pädagogik eine Hochblüte. Die Erziehung sollte eine der wesentlichen neu gestaltenden Kräfte der Gesellschaft darstellen, ihr wurde die Schöpfungskraft von gesellschaftlicher Veränderung zugesprochen.⁵⁹ Marxistische Ansätze beschreiben die historische Entwicklung des bürgerlichen Bildungsideals sogar als politisches Mittel einer Befreiungsbewegung gegen feudalistische Herrschafts- und Abhängigkeitsverhältnisse:

[...] erst mit der aufstrebenden bürgerlichen Klasse des 18. Jahrhunderts wird Bildung als eine politische Kraft erkannt und als Konzept entfaltet [...] Der Übergang zur bürgerlichen Gesellschaft erschüttert die Grundlagen einer gottgegebenen Ordnung. Die Menschen werden aus ihrer meta-

physisch verbürgten Bestimmung in den gesellschaftlich-historischen Prozess entlassen, in dem sie nun selbst für ihre Handlungen einstehen müssen. Das *Subjekt* wird zum alleinigen Motor seiner Geschichte, zum Beweggrund seiner Aktivitäten, zur verursachenden Initiative seiner Handlungen, und Bildung wird zur wichtigsten Potenz, dieses individuelle Subjektvermögen in der realen Praxis herzustellen.⁶⁰

In Frankreich werden im Zuge der Französischen Revolution auch Wissen und Bildung als soziales Grundrecht erkämpft. Mit der »Déclaration des droits de l'homme et du citoyen« wird die Idee »der Bildung für alle« als Recht formuliert. Sie fixiert nicht nur ein System politischer Garantien für die Entwicklung bürgerlicher Öffentlichkeit, sondern schreibt auch zum ersten Mal das allgemeine Recht auf Unterricht fest. So lautet der Artikel 22: »Der Unterricht ist ein allgemeines Bedürfnis. Die Gesellschaft muss mit aller Kraft den Fortschritt der öffentlichen Vernunft fördern und den Unterricht für alle Staatsbürger öffnen.« Aus der Perspektive der Aufklärung und der Französischen Revolution haben wir es also bei der Bildung mit einem gesellschaftlichen Bereich zu tun, der Veränderung ermöglichen und vorantreiben soll. Wenn allerdings im Zusammenhang mit Frankreich von Bildung die Rede war, so war das nicht ganz richtig, denn Bildung ist ein Begriff, der in Deutschland entstanden ist und keine analoge Entsprechung im Französischen gefunden hat. Obwohl Rancière daher im strengen Sinne auch nicht von Bildung spricht, lassen sich in gewisser Weise in seinem Ansatz – gerade dort, wo er jegliche Verstrickung der intellektuellen Emanzipation mit Politik zurückweist – durchaus einige Ähnlichkeiten mit dem klassischen deutschen Bildungsbegriff ausmachen.

Dieser soll hier anhand von drei Merkmalen kurz umrissen werden: Selbstzweck, Gleichheit sowie Individualität bzw. Selbstentfaltung.

Die Deutsche Klassik definierte Bildung nicht zuletzt vor dem Hintergrund einer kritischen Auseinandersetzung mit den pädagogischen Definitionen der Aufklärung. Diese erschienen als zu funktionalistisch und zweckorientiert. So wurde ihnen vorgeworfen, dass sie das Lehren und Lernen weitgehend auf »Ausbildung« – auf den Erwerb anwendbarer Kenntnisse – reduzierten. Dieser zu eng erscheinenden, auf Verwertbarkeit ausgerichteten Ausbildung wurde eine Idee der Bildung entgegengestellt, der es um allgemeinen Wissenserwerb und damit einhergehende Urteilsfähigkeit ging.⁶¹ Bildung war Allgemeinbildung, ihr Sinn sollte jenseits aller Nützlichkeit liegen, sie wurde wesentlich als Selbstzweck verstanden. Dazu gehörte eine strikte Trennung der Bildung von der gesellschaftlichen Wirklichkeit.

Wilhelm von Humboldts diesbezügliche »Parteinahme für das Individuum gegen dessen gesellschaftliche Vereinnahmung«⁶² verweist auf ein zweites Merkmal des klassischen Bildungsbegriffs: Individualität und Selbstentfaltung. »Sich bilden« wird zu einer aktiven Tätigkeit. Diese bezeichnet den Weg des Individuums zu sich selbst. Das Verständnis einer unteilbaren einzigartigen Individualität, die gleichsam durch sich selbst erst zu einer solchen wird bzw. die sich selbst prozesshaft vollendet, prägt das Bildungsideal. Im Zentrum steht die Entfaltung der Persönlichkeit. So schreibt Wilhelm von Humboldt in seiner »Theorie der Bildung des Menschen«: »Im Mittelpunkt aller besonderen Arten der Tätigkeiten nämlich steht der

Mensch, der ohne [...] Absicht nur die Kräfte seiner Natur stärken und erhöhen [...] will.«⁶³ Und an anderer Stelle: »Der wahre Zweck des Menschen ist die höchste und proportionirlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen. In dieser Bildung ist Freiheit die erste und unerläßliche Bedingung.«⁶⁴ Die Idee einer Bildung des Menschen zum Menschen geht von einem neuen Humanismus aus, dessen Vorstellung von der Gleichheit aller Menschen sich der Aufklärung verdankt. Das imaginäre Bildarsenal, in das dieses Ideal der Gleichheit eingeschrieben wird, ist das antike Griechenland: »Der Moderne Mensch konnte nach Humboldt durch das Studium der Griechen erfahren, was Menschsein eigentlich bedeutete, »eigentlich«, das hieß: jenseits der nationalen, konfessionellen und ständisch-beruflichen Begrenzungen.«⁶⁵ Ein weiteres Charakteristikum des Bildungsbegriffs ist somit auch bei Humboldt der Rekurs auf den Grundsatz der Gleichheit, unabhängig von nationaler, religiöser oder ständischer Herkunft. Die Idee der Einheitsschule, wie er sie propagierte – eine gleiche Schule für alle, bei der nur die Länge der Schuljahre variiert –, ist wohl auch in diesem Kontext zu sehen. Das bürgerliche Ideal von Bildung geht von einer Gleichheit der Menschen als Menschen aus. Diese Gleichheit geht dabei der Bildung ebenso voraus, wie sie ihr Ziel ist: Menschen, die sich durch Bildung als Menschen erkennen sollen, sollen sich durch Bildung zu Menschen entwickeln.

Alle drei für den humboldtschen Bildungsbegriff grundlegenden Aspekte charakterisieren auch das von Rancière präsentierte Modell des unwissenden Lehrmeisters: So baut sein Plädoyer für die intellektuelle Emanzipation auch auf der Idee der Gleichheit der

menschlichen Natur auf. Ebenso besteht er darauf, in jedem Fall an der Idee des Selbstzwecks festzuhalten. Die Schüler Jacotots wachsen an der Selbstaneignung, die Emanzipation bleibt auf einer individuellen Ebene. Es scheint so, als hätte Rancière Skepsis an dezidiert politischen Ansätzen ihn sehr nahe an klassische Bildungsideale herangerückt. Was jedoch ebenso an Humboldt wie an Rancière kritisiert werden kann, ist die Entpolitisierung, die mit der Abkehr von den gesellschaftlichen Verhältnissen einhergeht. Durch Entkoppelung der Idee der Gleichheit von der Realität der Ungleichheit der Verhältnisse verliert erstere jegliche Kraft und bleibt abstrakt: vorgängige Naturanlage einerseits und hehres Ideal andererseits. Vor diesem Hintergrund kann Gleichheit nicht mehr reklamiert werden, Ungleichheit nicht mehr angegriffen. In welches Verhältnis setzen sich nun politische Konzepte zu dieser Tradition? Das Konzept von Bildung stellt durchaus einen Ausgangspunkt für politisch-emanzipatorische Modelle dar. Es wird jedoch in seinen Grundzügen zugleich in einer Weise neu definiert, die sich ihm gleichsam selbst entgegenstellt. Wenn Gramsci das deutsche Wort »Bildung« benützt und von der »kulturellen Emanzipation der Arbeiterklasse« spricht, dann knüpft er bewusst an die klassische bürgerliche Tradition an. Alle drei oben genannten Merkmale derselben erfahren dabei allerdings eine Perspektivenverschiebung, erhalten eine politische Dimension, die einen Unterschied ums Ganze ausmacht. Statt auf die Gleichheit der Natur, wird das Augenmerk auf die Ungleichheit der Verhältnisse gelegt. Auch die Idee der Bildung als Selbstzweck wird dabei aufgehoben. Den bestehenden gesellschaftlichen Zweck aufbrechend, erhält sie

in der politischen Pädagogik einen neuen: So definieren sich politische Bildungsansätze in Bezug auf die Veränderung der Gesellschaft. Der dritte Aspekt, die Individualität als Selbstfindung, wandelt sich zu einem Bewusstsein der eigenen Lage im Kontext der gesellschaftlichen Verhältnisse. Bildung tritt in ein Verhältnis mit Gesellschaft und stellt eine Verbindung mit kollektiven Emanzipationsprozessen her.

Nach dieser Perspektive auf den Bildungsbegriff soll nun noch jener Begriff, den Rancière tatsächlich verwendet, einer genaueren Betrachtung unterzogen werden: die *Emanzipation*. Was ist ein Verhältnis der Emanzipation? Wenn Rancière auch von der Idee einer Selbstaneignung des Wissens ausgeht und diese dem klassischen erklärenden Lernen gegenüberstellt, so bleibt – wie oben ausgeführt – dennoch eine Distanz zwischen dem emanzipierten Lehrmeister und den SchülerInnen, die erst emanzipiert werden müssen, bestehen. Er schreibt über den gleichermaßen unwissenden wie emanzipierenden Lehrmeister: »Um einen Unwissenden zu emanzipieren, muss man selbst emanzipiert sein.«⁶⁶ Mit großer Wahrscheinlichkeit nimmt er damit Bezug auf den berühmten Satz von Karl Marx aus dem umstrittenen Text »Zur Judenfrage«⁶⁷: »Wir müssen uns selbst emanzipieren, ehe wir andere emanzipieren können.«⁶⁸ Marx thematisiert – neben teilweise explizit antisemitischen Konnotationen des Textes, die hier nicht genauer besprochen werden können⁶⁹ – das Verhältnis von Politik und Religion und stellt die Gesellschaft in Frage, die sich als emanzipierend versteht. Die Geschichte der sogenannten Emanzipation der Jüdinnen und Juden im ausgehenden 18. und 19. Jahrhundert verweist indessen auf eine Zwei-

deutigkeit des Emanzipationsbegriffs, die in Rancières Text völlig außer Acht gelassen wird. So enthält dieser nicht nur selbstermächtigende, sondern auch deutlich paternalistische Dimensionen. Etymologisch stammt Emanzipation vom lateinischen »emancipare«, was die Entlassung aus dem Eigentum in die Eigenständigkeit für SklavInnen und erwachsene Haussöhne im antiken Rom bezeichnete. Bis ins 17. bzw. teilweise ins 18. Jahrhundert blieb diese Bedeutung des passiven »aus der Abhängigkeit Befreitwerdens« in Kraft.⁷⁰ Der historische Prozess der »Emanzipation der Jüdinnen und Juden« im 18. und 19. Jahrhundert kann nicht als Selbstbefreiung und Selbstdefinition verstanden werden; vielmehr handelte es sich um eine von oben verordnete Emanzipation.⁷¹ In Österreich fand diese im Zuge der Toleranzpatente von Josef II. ihren Anfang. Die Toleranzpolitik des späten 18. Jahrhunderts basierte dabei nicht nur auf Forderungen eines humanen Umganges miteinander, sondern auch auf einem neuen Nützlichkeitsdenken. Bevölkerungsgruppen, die bisher in Verordnungen primär als gesonderte Problemfälle behandelt wurden, sollten nun zum Wohle der Gesellschaft toleriert werden, zumindest soweit sie dem Staate dienlich sein konnten. Emanzipation bedeutete hier die Angleichung der Rechte und Anpassung an die Mehrheitsgesellschaft hinsichtlich einer Vergrößerung von Effizienz und Kontrolle der Bevölkerung.

Seit dem 18. Jahrhundert erfolgte eine Bedeutungsverschiebung des Emanzipationsbegriffs: Aus der Gnade des Befreitwerdens wurde die politische und gesellschaftliche Selbstbefreiung. Wer nicht selbst emanzipiert sei, könne auch nicht emanzipieren,

meinte Marx. Gewissermaßen stellte er bereits an dieser Stelle den gesellschaftlichen Paternalismus in der emanzipatorischen Rhetorik in Frage. Die marxsche Skepsis an der FürsprecherInnenpolitik wird in dem berühmten Diktum von der Selbstbefreiung der ArbeiterInnenklasse noch viel deutlicher: »Die Befreiung der Arbeiterklasse muß das Werk der Arbeiterklasse selbst sein. Wir können also nicht zusammengehen mit Leuten, die es offen aussprechen, daß die Arbeiter zu ungebildet sind, sich selbst zu befreien, und erst von oben herab befreit werden müssen, durch philanthropische Groß- und Kleinbürger.«⁷² Mit der Bedeutungsverschiebung zur Selbstbefreiung sind wesentliche Implikationen für die Frage nach dem pädagogischen Verhältnis angesprochen. Wer kann wen mit welchen Zielen überhaupt emanzipieren? Wer erzieht die Erzieher? Wie kann eine (intellektuelle) Emanzipation als Selbstbefreiung aussehen? Da Rancière die Zweischneidigkeit des Emanzipationsbegriffs – zwischen Paternalismus und Selbstermächtigung – nicht zum Thema macht und die Politisierung der Bildung deutlich von sich weist, bleiben diese Fragen in seinem Text unbehandelt. Sie verweisen auf eine weitere Dimension des pädagogischen Unverhältnisses und auf ein Grunddilemma kritischer Pädagogik: Einerseits kann es einer befreienden Pädagogik nur um Selbstermächtigung gehen, andererseits kann es keine Anleitung zur Selbstermächtigung geben. Mit Antonio Gramsci wird im nächsten Kapitel eine politische Perspektive auf das pädagogische (Un)Verhältnis geworfen, die obige Schwierigkeiten neu konfiguriert.

III. Politische Verhältnisse – Antonio Gramsci

Bildet euch, denn wir brauchen all eure Klugheit. Bewegt euch, denn wir brauchen eure ganze Begeisterung. Organisiert euch, denn wir brauchen eure ganze Kraft.⁷³

Antonio Gramsci

1. EXKURS: BILDUNG, EMANZIPATION UND KLASSENKAMPF

Als Theoretiker, Marxist und Aktivist hat Antonio Gramsci zentrale Fragen zu gesellschaftlicher Erziehung behandelt und der Auseinandersetzung mit dem pädagogischen Verhältnis an der Schnittstelle von Bildung und Politik eine völlig neue Wendung gegeben. Dies geschah vor dem Hintergrund grundlegender Neuorientierungen pädagogischer Debatten. In den 20er- und 30er-Jahren des 20. Jahrhunderts entwickelte sich – nach dem Ersten Weltkrieg, nach der Revolution in Russland und in Anbetracht einer erstarkenden faschistischen Bewegung – im Kontext marxistischer intellektueller Zusammenhänge ein Diskurs um eine politische Pädagogik, die Erziehung zu einem Mittel der Befreiung machen wollte – und zwar nicht als Selbstzweck, sondern im Hinblick auf eine Veränderung der Gesellschaft. Eine Annäherung an

eine solche revolutionäre politische Perspektivierung der pädagogischen Beziehung soll hier zunächst anhand eines kleinen Umweges ins Deutschland der Weimarer Republik geschehen, mit einer Szene aus Bertolt Brechts Stück »Die Mutter«.

»ABER IN DEM WORT KLASSENKAMPF KOMMEN DOCH AUCH DIE BUCHSTABEN VOR!«

Die Bühne zeigt das bürgerliche Wohnzimmer eines Lehrers.⁷⁴ Dieser steht vor einer Schultafel, die mitten im Raum aufgestellt ist. ArbeiterInnen sitzen um einen Tisch versammelt und verstricken den Lehrer in eine Debatte um das Lernen:

Der Lehrer: Ihr wollt also lesen lernen. Ich begreife zwar nicht, wozu ihr das in eurer Lage brauchen könntet, einige von euch sind auch schon etwas alt dafür. Aber ich will es [...] versuchen. Habt ihr alle was zum Schreiben? Also ich schreibe jetzt drei einfache Wörter an: Ast. Nest. Fisch. *Schreibt.*

Sogorski: Wozu solche Wörter?

Pelagea Wlassowa [...]: Bitte, Nikolai Iwanowitsch, muss es eigentlich gerade Ast, Nest, Fisch sein? [...]

Der Lehrer *lächelt*: Sehen Sie: woran Sie das Lesen lernen, ist völlig gleichgültig.

Pelagea Wlassowa: Wieso? Wie zum Beispiel schreibt man »Arbeiter«? [...]

Sigorski: »Ast« kommt doch nie vor. [...]

Der Lehrer: Aber die Buchstaben kommen darin vor.

Arbeiter: Aber in dem Wort Klassenkampf kommen doch auch die Buchstaben vor!

Der Lehrer: Aber ihr müsst mit dem Einfachsten anfangen, nicht gleich mit dem Schwierigsten! »Ast« ist einfach.

Sigorski: »Klassenkampf« ist viel einfacher.⁷⁵

Am Ende der Szene steht auf der Tafel: »ARBEITER. KLASSENKAMPF. AUSBEUTUNG«. So haben die lernenden ArbeiterInnen in Brechts Stück dem Lehrer den Klassenkampf beigebracht, während er ihnen das Lesen beigebrachte.

Das Stück »Die Mutter« wurde am 15. Januar 1932 – dem 13. Todestag Rosa Luxemburgs – im Berliner Komödienhaus am Schiffbauerdamm uraufgeführt. Die Szene verweist auf grundlegende Veränderungen des Bildungsverständnisses durch seine Politisierung. Sie soll hier in vier Punkten einer genaueren Analyse unterzogen werden. Erstens wird das Selbstverständnis des Lernens als Selbstzweck radikal in Frage gestellt. Brecht inszeniert sogar ein vollkommenes Unverständnis der ArbeiterInnen gegenüber der Rhetorik eines scheinbaren Selbstzwecks von Seiten des Lehrers. Warum sollte es irrelevant sein, ob von Fischen und Nestern oder von Klassenkampf die Rede ist, fragen sie. Und weiter noch – wenn es irrelevant ist, warum könne dann nicht von Klassenkampf die Rede sein? Mit diesen Fragen decken sie die bloß scheinbare Desinteressiertheit der Logik der pädagogischen Beispiele auf. Pierre Bourdieu wird in den 1960er-Jahren mit sozialwissenschaftlichem Instrumentarium aufzeigen, wie sehr die vermeintliche Interesselosigkeit des Selbstzwecks in der Bildung gerade jenen sozialen Schichten zugute kommt, die bereits »kulturelles Kapital« besitzen:

Der bedeutendste und im Zusammenhang mit der Schule wirksamste Teil des kulturellen Erbes, die zweckfreie Bildung und die Sprache, wird auf osmotische Weise übertragen, ohne jedes methodische Bemühen und jede manifeste Einwirkung. Und gerade das trägt dazu bei, die Angehöri-

gen der gebildeten Klasse in ihrer Überzeugung zu bestärken, dass sie diese Kenntnisse, diese Fähigkeiten und diese Einstellungen, die ihnen nie als das Resultat von Lernprozessen erscheinen, nur ihrer Begabung zu verdanken haben.⁷⁶

Die ArbeiterInnen in Brechts Stück lassen sich jedoch nicht auf jene Rhetorik der Interesselosigkeit im Interesse der bereits Gebildeten ein. Sie bestehen auf eine interessierte Bildung – auf ein Lernen, das sie etwas angeht.

Zweitens treffen wir auch in Brechts inszenierter Lernsituation wieder auf die Logik des Erklärens, die Rancière »Verdummung« nennt. Der Lehrer meint genau zu wissen, welche Beispiele einfach genug für ein schrittweises Herantasten an das Wissen seien. Anders als bei Rancières Verweis auf Jacotot wird bei Brecht das Verdummungsverhältnis allerdings nicht von einem mutigen Lehrer unterwandert, sondern von den sich organisierenden ArbeiterInnen durchkreuzt. Sie wissen besser als der Lehrer, welche Schritte für ihren Alphabetisierungsprozess von Bedeutung sind.

Drittens kehrt Brecht in seiner Szene das Verhältnis von Aktivität und Passivität in mehrfacher Weise um. Die Lernenden sind mindestens so sehr wie der Lehrer in die Definition des nun wechselseitigen Lernprozesses involviert – so wird gleichsam lernend gelehrt und lehrend gelernt. Brecht beschäftigte sich in den frühen 1930er-Jahren im Kontext seines epischen Theaters und seiner Lehrstücke mit Techniken der Umkehrung klassischer Zuweisungen von Aktivität und Passivität, sowohl im Zusammenhang mit pädagogischen als auch mit dramaturgischen Fragen. So entwickelt er »epische« Strategien, die das Theater in seiner pädago-

gischen Dimension herausfordern und radikal mit dem Bühne-Publikum-Dualismus brechen. In seiner Notiz über »Die Große und die Kleine Pädagogik« schreibt Brecht 1930:

Die Große Pädagogik verändert die Rolle des Spielens vollständig. Sie hebt das System Spieler Zuschauer auf. Sie kennt nur mehr Spieler, die zugleich Studierende sind. [...] Demgegenüber führt die Kleine Pädagogik in der Übergangszeit der ersten Revolution lediglich eine Demokratisierung des Theaters durch. [...] *Die Schauspieler müssen dem Zuschauer Figuren und Vorgänge entfremden, so daß sie ihm auffallen.* Der Zuschauer muß Partei ergreifen, statt sich zu identifizieren.⁷⁷

Mithilfe des Verfremdungseffekts führt Brecht also eine pädagogische Dimension in das Theater ein, die einer Aktivierung durch Unterbrechung gleichkommt. Lernen heißt hier aktiv werden. Walter Benjamin schreibt dazu:

Der Abgrund, der die Spieler vom Publikum wie die Toten von den Lebendigen scheidet, der Abgrund, dessen Schwingen im Schauspiel die Erhabenheit, dessen Klingen in der Oper den Rausch steigert, dieser Abgrund, der unter allen Elementen der Bühne die Spuren ihres sakralen Ursprungs am unverwischbarsten trägt, ist funktionslos geworden.⁷⁸

Viertens verweist die Szene der Auseinandersetzung mit dem Lehrer und seinen Lehrmethoden sehr deutlich auf einen Konflikt zwischen entpolitisiertem und politischem Lernen. Die gesellschaftlichen Verhältnisse treten im zweckentleerten bürgerlichen Raum des klassischen Lernprozesses im Hinblick auf dessen Veränderung zutage. Der Klassenkampf wird zum Motor des Lernens. So endet die Szene auch mit dem Lied

»Lob des Lernens«, gesungen von den revolutionären Arbeitern:

Lerne das Einfachste! Für die,
Deren Zeit gekommen ist,
Ist es nie zu spät!
Lerne das ABC, es genügt nicht, aber
Lerne es! Laß es dich nicht verdrießen!
Fang an! Du mußt alles wissen!
Du mußt die Führung übernehmen.

Lerne, Mann im Asyl!
Lerne, Mann im Gefängnis!
Lerne, Frau in der Küche!
Lerne, Sechzigjährige!
Du mußt die Führung übernehmen.
Suche die Schule auf, Obdachloser!
Verschaffe dir Wissen, Frierender!
Hungriger, greif nach dem Buch: es ist eine Waffe.
Du mußt die Führung übernehmen.

Scheue dich nicht, zu fragen, Genosse!
Laß dir nichts einreden,
Sieh selber nach!
Was du nicht selber weißt,
Weißt du nicht.
Prüfe die Rechnung,
Du mußt sie bezahlen.
Lege den Finger auf jeden Posten,
Frage: wie kommt er hierher?

Du mußt die Führung übernehmen.⁷⁹

Sowohl die wesentliche Verknüpfung von Pädagogik und Gesellschaft im Hinblick auf ihre Veränderung als auch die Aufhebung der klaren Unterscheidung zwischen aktiver Wissensproduktion einerseits und passiver Rezeption andererseits waren zentrale Aspekte der Debatten um eine kritische, revolutionäre Pädagogik im Deutschland der Weimarer Republik. 1929 veröffentlichte der marxistische Theoretiker und kommunistische Politiker Edwin Hoernle mit den

»Grundfragen der proletarischen Erziehung«⁸⁰ ein Handbuch zu einer revolutionären Pädagogik. Walter Benjamin verfasste das Vorwort und betitelte es mit »Eine kommunistische Pädagogik«. Die Diskussion um das Verhältnis von Erziehung und Gesellschaftsveränderung wurde in marxistischen Kontexten breit geführt: Immer wieder ging es um die Einheit von Theorie und Praxis, von Erziehung, Bildung und Klassenkampf. So war die Pädagogik gewissermaßen »umkämpftes Terrain« für politische Veränderung – in den Worten Edwin Hoernles: »Der Kampf zweier Erziehungssysteme ist stets eine Begleiterscheinung des Kampfes zweier Klassen um die Macht.«⁸¹ Das Verhältnis von AkteurInnen und RezipientInnen, von Lehrenden und Lernenden, von Theorie und Praxis, sowie jenes von Erziehung und Gesellschaft erfuhr in marxistischen revolutionären Reflexionszusammenhängen der 1920er- und 1930er-Jahre eine grundlegende Neubestimmung. Antonio Gramscis pädagogisch-politische Perspektive entwickelt sich vor dem Hintergrund der Debatten dieser Zeit – obwohl er mit großer Wahrscheinlichkeit Brecht und Benjamin nicht kannte.

GEGENHEGEMONIE BILDEN – GRAMSCIS PÄDAGOGISCH-POLITISCHE PERSPEKTIVE

Als Aktivist und »organischer Intellektueller« der kommunistischen Bewegung Italiens, als Journalist, als Lehrender und Vortragender in Arbeitervereinen sowie als marxistischer Theoretiker in den langen Jahren im faschistischen Gefängnis entwickelt Gramsci ein politisches Denken, für das die Frage nach dem pädagogischen Verhältnis zentral ist. So schreibt er:

»Jedes Verhältnis von ›Hegemonie‹ ist notwendigerweise ein pädagogisches Verhältnis.«⁸² Mit diesem viel zitierten Satz stellt er eine grundlegende Verbindung zwischen seiner politischen Hegemonietheorie und seinen Überlegungen zur Pädagogik her. Gramsci denkt »das erzieherische Verhältnis, die wechselseitige Beziehung von Lernenden und Lehrenden als grundlegende Strukturkategorie politischer Hegemonie.«⁸³ Erziehung und Bildung treten als Techniken zur Stabilisierung von Herrschaft in den Blick, erhalten aber auch eine wichtige Rolle in Gramscis Gesamtstrategie für gesellschaftliche Veränderung.⁸⁴ Bevor nun im Folgenden die Bedeutung dieser Verschiebung und Erweiterung politischer Analyseketegorien von ökonomischen zu pädagogischen Kriterien genauer in den Blick genommen wird, soll hier der aktuelle Forschungsstand zu Erziehung und Bildung bei Gramsci noch kurz umrissen werden. Während bis vor wenigen Jahren erziehungs- und bildungstheoretische Fragen in Gramscis Aufzeichnungen in der deutschsprachigen Rezeption nur partiell aufgenommen wurden, sind zuletzt zahlreiche Arbeiten entstanden, die sich diesem Thema widmen. Dies mag mit der Tatsache zu tun haben, dass seit 2002 eine »Kritische Gesamtausgabe« auf Basis der vollständigen Übersetzung der Gefängnishefte vorliegt. Dass die bildungstheoretischen und pädagogischen Aspekte in Gramscis Werk heute ausführlich dargestellt werden können, ist vor allem Ursula Apitzsch, Armin Bernhard und Andreas Merckens zu verdanken, die das ebenso vielfältige wie fragmentarische Werk Gramscis hinsichtlich dieser Fragestellung teilweise in einzelnen Aspekten⁸⁵, teilweise gründlich und systematisch⁸⁶ untersucht haben.⁸⁷

Die radikale Politisierung des pädagogischen Verhältnisses hat wesentliche Implikationen für die politische Bildung wie auch für die politische Theorie. Diese sollen hier nun von zwei Seiten betrachtet werden: Welche Bedeutung haben die pädagogischen Ansätze Gramscis für sein Verständnis von Politik, wenn Hegemonie selbst als pädagogisches Verhältnis definiert wird? Und welche Auswirkungen hat der politische Anspruch einer Veränderung der Verhältnisse auf die Pädagogik und ihre Interaktionen?

2. HEGEMONIE UND DAS PÄDAGOGISCHE VERHÄLTNIS – POLITIK ALS PÄDAGOGIK

ERZIEHUNG ALS INSTRUMENT DER HEGEMONIESICHERUNG

Gramscis Hegemonietheorie geht davon aus, dass Herrschaft sich sowohl durch Zwang als auch durch Konsens stabilisiert, wobei Konsens (und nicht Gewalt und Repression) dabei langfristig gesehen überwiegen muss. Macht konstituiert und erhält sich Gramsci zufolge also zu einem großen Teil durch die Herstellung von Einverständnis. Mit diesem Paradigmenwechsel in der Perspektivierung von Herrschaft legt er das Augenmerk darauf, wie gesellschaftliche Zustimmung durch die dominanten Gruppen etabliert und erhalten wird. So werden die Mechanismen der Durchsetzung von Werten und Normen, die Kämpfe um Definitionsmacht zu zentralen Aspekten seiner politischen Theoriebildung. Diese Herrschaft, die nicht nur ökonomisch und durch Zwang abgesichert ist, sondern auch

durch Deutungshoheit und Konsensproduktion, bezeichnet er mit dem Begriff Hegemonie.⁸⁹

Dabei spielt nun das pädagogische Verhältnis eine zentrale Rolle. Denn die Ausübung von Einfluss und der Gewinn von Zustimmung finden in der Gesellschaft durch Lernprozesse statt,⁹⁰ Pädagogik wird also zum »Instrument der Hegemoniesicherung«⁹¹. Antonio Gramsci hat nun von reformpädagogischen Ansätzen seiner Zeit die Überzeugung übernommen, dass pädagogische Verhältnisse als wechselseitig zu verstehen sind: Nicht nur die Lernenden, auch die Lehrenden machen dabei Lernprozesse durch. Gramsci schreibt: »Dieses Problem muß mit dem modernen Herangehen der pädagogischen Lehre und Praxis verglichen werden, der zufolge das Lehrer-Schüler Verhältnis ein aktives Verhältnis wechselseitiger Beziehungen und deshalb jeder Lehrer immer auch Schüler und jeder Schüler Lehrer ist.«⁹² An die Stelle der gängigen Beschreibung der pädagogischen Relation als binäre, dichotome und einseitig lineare Struktur – von vollkommenen Lehrenden auf der einen Seite, die immer nur lehren, und unvollkommenen Lernenden auf der anderen Seite, die immer nur lernen – tritt bei Gramsci ein reziprokes Verhältnis wechselseitiger Beeinflussung. Auf die Politik bezogen bedeutet das, dass Hegemonie nicht nur durch Lernprozesse erhalten, sondern auch durch sie in Frage gestellt werden kann. Es bedeutet allerdings auch, dass permanent von den Regierten gelernt wird, wenn Hegemonie gesichert wird und dass sie wohl deshalb so gut gesichert werden kann. Andreas Merckens macht mit Nachdruck darauf aufmerksam, dass die These von der Wechselseitigkeit des pädagogischen Verhältnisses gerade dort

ihre Sprengkraft erzeugt, wo sie die gesamten gesellschaftlichen Strukturen betrifft – in der politischen Theorie: »Das Pädagogische ist damit nicht auf die interpersonelle Lehrer-Schüler-Perspektive reduziert, vielmehr wird es von Gramsci als ein gesamtgesellschaftliches Strukturverhältnis durchdacht, das in Macht- und Herrschaftsbeziehungen eingelassen ist«⁹³:

Hegemonie setzt die produktiven Kräfte der ethisch moralischen Einbindung voraus, des Führens und des Arbeitens. Für Gramsci im Kern eine pädagogische Beziehung, die alle gesellschaftlichen Ebenen durchzieht und deren Artikulation als Erziehungs- wie Bildungsverhältnisse zwischen Führenden und Geführten, den hegemonialen Zusammenhalt von Gesellschaften strukturiert. Die Elemente des unmittelbaren Zwangs und der Gewalt werden durch das pädagogische Binnenverhältnis überlagert, eine widersprüchliche Einheit von Führung und Herrschaft entsteht.⁹⁴

So deutet Gramsci Hegemonie stets politisch-pädagogisch im Sinn einer Herstellung von Konsens auf der Basis eines wechselseitigen Verhältnisses, bei dem nicht nur die Regierten lernen, sondern immer auch von den Regierten gelernt wird. Er interessiert sich jedoch dabei nicht nur für die Mechanismen, mit denen Herrschaft stabilisiert wird, sondern auch für die Kämpfe subalternen Gruppen um Hegemonie. Seine Überlegungen zur pädagogischen Interaktion, zu Bildung und Erziehung sind für seine Theorie des zivilgesellschaftlichen Stellungskrieges grundlegend.

Wenn mit Mitteln der »Kultur« Konsens und Zustimmung etabliert werden kann, dann muss das Einverständnis – Gramsci zufolge – auch in Frage gestellt, zerrüttet und durch ein anderes ersetzt werden können. So zeigt er auf, dass in der Gesellschaft um Deutungshoheit gerungen wird, wobei Herrschaft auch angefochten werden kann. Dieser Kampf um die Bedingungen der Definitionsmacht und die Spielregeln der Kultur findet an zahlreichen gesellschaftlichen Schauplätzen statt. Gramsci bezieht sich auf sie als Orte der Zivilgesellschaft. Peter Mayo schreibt dazu: »Das Terrain, in dem Hegemonie angefochten werden kann, ist das Terrain, das sie auch unterstützt, nämlich die Zivilgesellschaft, die als Kampfplatz zu begreifen ist.«⁹⁵ Die Veränderung der Verhältnisse muss also mit einer Veränderung hegemonialer Deutungsmacht verbunden sein. Dem »Bewegungskrieg« – der direkten Eroberung staatlicher Macht – stellt Gramsci in diesem Zusammenhang das Konzept des »Stellungskrieges« gegenüber. Im Stellungskrieg muss an unterschiedlichen Fronten, in zahlreichen kleinen Kämpfen eine Veränderung der sozialen Organisation und der kulturellen Deutungsmacht errungen werden. Auf diese Weise geht der Umgestaltung des Staates die Eroberung der hegemonialen Macht, die Gramsci als »Führung« bezeichnet, voraus. Diese findet nun vor allem durch Bildung statt: durch Wissensproduktion und Vermittlung, durch Debatte, durch die Arbeit an Verständnis und Einverständnis. So macht Gramsci etwa deutlich, dass die militärischen Erfolge gegen die europäischen Königshäuser im 18. Jahrhundert durch

die intellektuelle Kultur der Aufklärung, durch Literatur, Theater und politische Agitation⁹⁶ vorbereitet waren:

Jede neue Komödie von Voltaire, jedes neue Pamphlet wurde zum Funken, der die schon zwischen den Staaten und Regimen bestehenden Verbindungswege übersprang und dieselben Zustimmungsausdrücke, dieselben Gegner überall und zur gleichen Zeit vorfand. Die Bajonette der napoleonischen Heere trafen auf einen Weg, der bereits durch eine unsichtbare Armee von Büchern und Broschüren geebnet worden war.⁹⁷

Im Stellungskrieg hat die Bildung also eine wesentliche Funktion. Gramsci entwickelt ein gegenhegemoniales Modell für die Schule und arbeitet aktiv an der Schaffung alternativer Räume der Arbeiterbildung. Verschiedene Orte gesellschaftlichen Lebens und sozialer Praxis können zu Lernorten werden: Clubs, Vereinigungen und Gruppen genauso wie der Arbeitsplatz.⁹⁸ In gewisser Weise ist der Stellungskrieg selbst ein Projekt der politischen Bildung. In diesem Sinne sind vielleicht auch die Sätze zu verstehen, die Antonio Gramsci auf das Titelblatt der von ihm mitherausgegebenen Wochenzeitung »L'Ordine Nuovo« an ihrem ersten Erscheinungstag, dem 1. Mai 1919, setzte: »Bildet euch, denn wir brauchen all eure Klugheit. Bewegt euch, denn wir brauchen eure ganze Begeisterung. Organisiert euch, denn wir brauchen eure ganze Kraft.«⁹⁹

DIE ROLLE DER INTELLEKTUELLEN

Wer ist es, der da spricht, wenn auf der Titelseite einer Zeitung zur Bildung und Organisation mit dem Ziel einer Veränderung der Verhältnisse aufgerufen wird?

Wie ist in diesem Zusammenhang das Verhältnis von jenen, die sprechen, und jenen, zu denen gesprochen wird, zu denken? An dieser Stelle treffen wir erneut auf ein klassisches Dilemma des »pädagogischen Verhältnisses«: Einerseits geht es einer emanzipatorischen Pädagogik um die Aufhebung der Differenz zwischen Wissenden und Unwissenden, andererseits wird diese Differenz im Lernprozess ebenso wie in der journalistischen, informierenden, organisierenden und aufrufenden Tätigkeit immer aufs Neue bestätigt. Mit der Aneignung und Umdeutung des Begriffs der »Intellektuellen« entwickelt Gramsci ein Konzept, das sich der Problematik zu stellen versucht. Zunächst überwindet er mit einer neuen Setzung des Intellektuellenbegriffs die klassische Differenzierung gängiger Klassenanalysen zwischen Bildungsschichten auf der einen und ArbeiterInnen auf der anderen Seite. Für Gramsci gibt es niemanden in der Gesellschaft, der nicht intellektuell wäre. »Alle Menschen sind Intellektuelle«, schreibt er, »aber nicht alle Menschen haben in der Gesellschaft die Funktion von Intellektuellen.«¹⁰⁰ Ähnlich wie Rancière stellt auch Gramsci fest, dass jeder Tätigkeit »jeglicher körperlicher Arbeit, auch der mechanischsten und degradiertesten«¹⁰¹ eine gewisse Intellektualität innewohne. Mehr noch als das, ist jeder Mensch auch abgesehen von seiner Arbeit »ein ›Philosoph‹, ein Künstler, ein Mensch mit Geschmack, hat Teil an einer Weltauffassung, [...] trägt folglich dazu bei, eine Weltauffassung zu stützen oder zu verändern, das heißt neue Denkweisen hervorzurufen.«¹⁰² Der Begriff der Intellektuellen wird bei Gramsci also universalisiert. Ähnlich wie Rancière legt auch er das Augenmerk auf die allgemeine Fähigkeit zur Intellektualität und macht

darauf aufmerksam, dass es keine wie auch immer geartete Naturanlage, sondern die vorherrschende Arbeitsteilung ist, die einer »Mehrheit der Menschen die Verwirklichung ihrer Intellektualität verweigert.«¹⁰³ Eine zweite markante Begriffsverschiebung vollzieht Gramsci, indem er eine genuine Verbindung zwischen Intellektualität und Gesellschaft herstellt. So bestimmt er Tätigkeiten auf erkenntnistheoretischer Ebene nicht mehr aus sich selbst, sondern aus ihrer Funktion im Kontext der gesellschaftlichen Verhältnisse. Dabei verliert die folgenreiche und wirksame dichotome gesellschaftliche Aufteilung von Arbeit in Handarbeit und Kopfarbeit ihre Legitimität. Andreas Merckens macht auf die politisierenden Konsequenzen dieses Ansatzes aufmerksam:

Dieser erkenntnistheoretische Ausgangspunkt erlaubt es, die Kriterien für die Bestimmung von Intellektualität, von Wissens- und Bildungspraxen im Allgemeinen in einer Weise zu vergesellschaften, dass das Individuum und seine intellektuelle Tätigkeit als Ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse sichtbar wird. Statt einen idealistischen Ursprung von Intellektualität und Bildung zu behaupten, der sich in bestimmten geistigen Formen entfaltet und an eine spezifische Hochkultur gebunden ist, leistet Gramsci eine Bestimmung und Kritik, die ausgeht von der gesellschaftlichen Gliederung, d.h. der ökonomischen, der politischen wie der kulturellen Artikulation intellektuellen Handelns im gesellschaftlichen Ganzen.¹⁰⁴

Nun tritt die dritte Begriffsverschiebung zutage – mit Intellektualität in einen funktionalistischen Zusammenhang gestellt. Denn wenn auch jede/r intellektuell ist, so gibt es in der Gesellschaft eben auch die oben bereits angesprochene »Funktion von Intellektuellen«. Was ist nun mit dieser gemeint? »Die Intellek-

tuellen sind die ›Gehilfen‹ der herrschenden Gruppe bei der Ausübung der subalternen Funktionen der gesellschaftlichen Hegemonie und der politischen Regierung«¹⁰⁵, schreibt Gramsci. Es sind also die Intellektuellen, denen in der Gesellschaft die Rolle zukommt, Hegemonie zu sichern, Einverständnis zu erzeugen. Für diese Funktion der Hegemoniesicherung durch Kultur- und Bildungsarbeit prägte Gramsci den Begriff der »organischen Intellektuellen« und stellt ihn jenem der »traditionellen Intellektuellen« im Elfenbeinturm gegenüber:

Jede gesellschaftliche Gruppe schafft sich, während sie auf dem originären Boden einer wesentlichen Funktion in der Welt der ökonomischen Produktion entsteht, zugleich organisch eine oder mehrere Schichten von Intellektuellen, die ihr Homogenität und Bewusstheit der eigenen Funktion nicht nur im ökonomischen, sondern auch im gesellschaftlichen und politischen Bereich geben.¹⁰⁶

Allerdings erschöpft sich der Möglichkeitsspielraum der intellektuellen Funktion keineswegs in der Expertise zur Legitimierung von Herrschaft, denn bestehende Hegemonieverhältnisse können durch Intellektuelle auch in Frage gestellt werden. Gramsci geht von einem Modell unterschiedlicher konkurrierender intellektueller Diskurse aus, die miteinander im Kampf um Deutungsmacht stehen. Insofern kann die »intellektuelle Funktion« gleichermaßen in der Erhaltung der gesellschaftlichen Verhältnisse bestehen, wie in ihrer Delegitimierung. So gibt es auch organische Intellektuelle im Bereich der Gegenhegemonie: Diese intervenieren aktiv in die Gesellschaft und arbeiten an einer Veränderung der Selbstverständnisse und der

Verhältnisse. Als organische Intellektuelle subalternen Gruppen engagieren sie sich im Stellungskrieg.

Ergebnis dieser zahlreichen Begriffsverschiebungen ist ein Verständnis von Intellektualität, das den Bereich des Individuellen verlässt. Im Gegensatz zum bürgerlichen individualistischen Bild des/der Intellektuellen versteht Gramsci unter Intellektualität eine kollektive Struktur. In seiner konkreten Situation handelt es sich um das proletarische Kollektiv, um »organische Intellektuelle der Arbeiterklasse«. Ob Einzelne dabei der bürgerlichen Klasse angehören, wird vor diesem Hintergrund zweitrangig, da sie sich als organische Intellektuelle dem gegenhegemonialen Projekt anschließen und an einer Delegitimierung herrschender Wissensformen und Bedingungen von Deutungsmacht arbeiten. Zwei Aufgaben kennzeichnen die Rolle der organischen Intellektuellen. Die eine ist nach »innen« gerichtet und betrifft Aspekte der Bildung, der Organisation und der Herstellung von Bewusstsein über die eigene Situation. Die andere, nach außen orientierte, adressiert die Herstellung von Konsens auch bei den herrschenden Eliten. Hier wird die Schule als zentrale Institution der Produktion von Wissen zu einem wesentlichen »Kampfplatz«.

Der Unterschied liegt hier weniger in der individuellen Herkunft, als in der kollektiven Position. Peter Mayo formuliert dies folgendermaßen:

Pädagogen in der politischen Bildung, die sich in den gegenhegemonialen Aktivitäten engagieren, sollten, entsprechend der Vorstellungen Gramscis, als organische Intellektuelle der subalternen Gruppen verstanden werden, die nach gesellschaftlicher Macht streben. Das schließt ein, dass sie sich politisch mit denen verbinden, die sie unter-

richten. Ohne diese Verbindung kann es keine politisch wirksame Bildung geben.¹⁰⁷

Das Spannungsverhältnis, das in der Notwendigkeit von Führung durch die organischen Intellektuellen einerseits und in der Abschaffung von Führung zugunsten eines egalitären Handelns andererseits besteht, kann freilich mit Gramsci keineswegs aus der Welt geschafft werden. Als Problem und Widerspruch kann es allerdings zumindest direkt in den Blick geraten. Andreas Merzens widmet sich der in sich widersprüchlichen Situation und nimmt von ihr aus eine Definition der paradoxen Aufgabe der organischen Intellektuellen vor:

Die Aufgabe der organischen Intellektuellen der subalternen Klassen ist es daher, die Entwicklung der bislang in Klassenverhältnissen marginalisierten intellektuellen Praxen zu befördern. Hier ist ihr eigentliches Unterscheidungsmerkmal zu den Intellektuellen des Bürgertums: muss ihr politisch-intellektuelles Führungshandeln doch auf die Überwindung von Führungs- und Regierungsverhältnissen zielen, statt diese zu verfestigen. Damit stehen die Akteure aber auch im spezifischen Spannungsverhältnis, ihr egalitäres Handeln vom Standpunkt der Führung aus realisieren zu müssen.¹⁰⁸

So geht es also, wie Andreas Merzens treffend zielt, gewissermaßen um die unmögliche Aufgabe »die Regierenden von den Regierten intellektuell unabhängig zu machen.«¹⁰⁹

3. KOLLEKTIVE SELBSTBILDUNG IM PÄDAGOGISCHEN PROZESS – PÄDAGOGIK ALS POLITIK

Wenn Politik also wesentlich auch Pädagogik ist, dann hat das zweifellos Auswirkungen auf das, was im engeren Sinne unter dem pädagogischen Verhältnis verstanden werden kann – auf die konkrete Bildungssituation und die inter-personelle Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden. Dieser und den Vorstellungen Gramscis von einer umfassenden Bildung ist dieses Subkapitel gewidmet.

EIN WECHSELSEITIGES VERHÄLTNIS

Das aus politisch-pädagogischer Sicht zentrale Diktum Gramscis von der Wechselseitigkeit des pädagogischen Verhältnisses soll an dieser Stelle noch einmal wörtlich genommen werden: Welche Implikationen ergeben sich für die Bildungstheorie, wenn das pädagogische Verhältnis als aktives Verhältnis wechselseitiger Beziehungen gedacht wird, bei dem »jeder Lehrer immer auch Schüler und jeder Schüler Lehrer ist«¹¹⁰? Zunächst verlangt die Reziprozität im Sinne Gramscis eine grundlegende Öffnung und Politisierung gängiger Lernpraxen. Andreas Merzens schreibt in diesem Zusammenhang: »Der Bildungsvorgang muss in einen tätig-schöpferischen Akt überführt werden, der Wissenspraxen, statt einer Reproduktion von Lehrformeln, zu einer gestalterischen Kraft in der Persönlichkeitsentwicklung werden lässt.«¹¹¹ Dies muss freilich mit einer Demokratisierung der Beziehungen zwischen Lernenden und Lehrenden einhergehen:

[...] gegen das Denken in pädagogischen Vereinfachungen, das ein binäres Gegenüber von Lehrenden und Lernenden unterstellt, betont Gramsci die Dialektik der pädagogischen Beziehung: Jedes erzieherische Handeln eines gegenhegemonialen Akteurs ist als Selbstveränderung in der Veränderung der Umstände zu reflektieren. Anders formuliert, auch der Erzieher wird erzogen.¹¹²

Auch hier tritt also – wie bei Brecht – die Idee eines lehrenden Lernens und lernenden Lehrens in den Vordergrund. Gramsci setzt sich in diesem Ansatz dezidiert von den Methoden und Ansätzen der meisten Bildungsinstitutionen seiner Zeit ab: Er kritisiert die bestehenden Schulen und reformpädagogischen Modelle genauso wie die italienische Praxis der Volkshochschule seiner Zeit, die ihm als paternalistische Bildungs-Wohlfahrt ohne emanzipatorisches Potenzial erscheint: »Wie in gewöhnlichen Wohltätigkeitseinrichtungen verteilen sie in der Schule Körbe voll Nahrung, die den Magen füllt, ihn vielleicht auch verstopft, aber keine Spur hinterlässt, kein neues, kein andersartiges Leben bewirkt.«¹¹³ Demgegenüber entwickelt Gramsci ein Modell der Bildung als »Akt der Befreiung«¹¹⁴, für die allerdings eine strukturelle Neugestaltung des öffentlichen Bildungswesens notwendig wäre.

EINE NEUE UMFASSENDE BILDUNG DENKEN

Gramsci wendet sich gegen »jede Art der Differenzierung hinsichtlich Leistung, da diese im Grunde nur eine Selektion nach Klassenzugehörigkeit darstelle.«¹¹⁵ Er benutzt bewusst das deutsche Wort »Bildung« und knüpft damit durchaus an Ansätze Humboldts an. Etwa an der Idee der Einheitsschule und der Allge-

meinbildung mit einer ausgeprägt humanistischen Orientierung. Sein Konzept basiert auf einer umfassenden Bildung, die erst sehr spät Spezialisierungen erfährt: »Das Proletariat bedarf einer nicht unmittelbar zweckgebundenen Schule. Einer Schule, in der dem Kind die Möglichkeit gegeben wird, sich herauszubilden, ein Mensch zu werden [...]. Eine Schule der Freiheit und der freien Initiative und nicht eine Schule der Knechtschaft und des mechanischen Lernens«¹¹⁶, schreibt er. So entwickelt Gramsci ein Modell für eine »sozialistische Einheitsschule«. Denn, so ist er überzeugt: »Die Berufsschule darf keine Brutstätte werden für kleine, in steriler Weise auf einen Beruf gedrillte Automaten ohne allgemeine weiterreichende Vorstellungen, ohne Allgemeinbildung, ohne Seele, versehen lediglich mit einem untrüglichen Auge und einer sicheren Hand.«¹¹⁷ Die Idee zu Gramscis Schulmodell steht im Zeichen der Entwicklung einer neuen Kultur. Vor dem Hintergrund von Rancières politischer Theorie könnte diese als eine Kultur des »Teils ohne Anteil« bezeichnet werden – Gramsci selbst sprach von einer »proletarischen Kultur«. Für diese sollten nicht nur neue kulturelle Inhalte geschaffen werden, vielmehr sollte auch der bestehende Bildungskanon neu gelesen werden. Ein Curriculum für Gramscis Modell würde daher grundlegend in einer kritischen Aneignung des vorhandenen Wissens bestehen. Vor allem die Kenntnis der Geschichte spielt dabei eine wichtige Rolle:

Wenn es wahr ist, daß die Weltgeschichte eine Kette von Anstrengungen ist, die der Mensch unternommen hat, um sich von Privilegien, Vorurteilen und Götzendienertum zu befreien, versteht man nicht, wieso das Proletariat, das dieser Kette ein weiteres Glied hinzufügen will, nichts darüber

erfahren sollte, wer ihm auf welche Weise vorangegangen ist und welchen Nutzen es aus diesem Wissen ziehen kann.¹¹⁸

Bildung ist also auch Lernen der Kultur der herrschenden Klasse: »[...] erst durch die kontinuierliche Aneignung, Gestaltung und Kritik auch der herrschenden Kultur, wird das Neue aus dem Alten entstehen.«¹¹⁹ Die Aufnahme des Kanons soll dabei in einer Weise erfolgen, welche die bestehenden Verhältnisse ebenso kritisch wie radikal in Frage stellt und sie im Hinblick auf ihre Veränderung denkt. Es geht darum, den etablierten Kanon zu kennen, um ihn umzuwälzen. Kultur wird so zu einer Praxis der Selbstermächtigung.

DAS PARADOX DER SELBSTERMÄCHTIGUNG

Was ist das für ein »Selbst«, auf das Gramsci hier abzielt? Was hat es mit dem klassischen bürgerlichen Individuum zu tun, und worin unterscheidet es sich radikal von diesem? Die philosophische Frage nach dem »Menschen« und dem »Selbst« reflektiert Gramsci – nicht unerwartet – als politische Frage:

Was ist der Mensch? Dies ist die erste und prinzipielle Frage der Philosophie. Wie sie sich beantworten läßt. Die Definition läßt sich im Menschen selbst finden; und zwar bei jedem einzelnen Menschen. Aber ist sie richtig? Bei jedem Einzelmenschen läßt sich finden, was jeder »Einzelmensch« ist. Aber uns interessiert nicht, wie jeder Einzelmensch ist, was schließlich heißt, was jeder Einzelmensch in jedem Einzelmoment ist. Wenn wir dies bedenken, sehen wir, daß wir, wenn wir uns die Frage stellen, was jeder Mensch ist, sagen wollen: Wozu kann jeder Mensch werden, ob nämlich der Mensch das eigene Schicksal beherrschen kann, ob

er »sich machen« kann, sich ein Leben schaffen kann. Sagen wir also, daß der Mensch ein Prozeß ist und daß er genau der Prozeß seiner Handlungen ist.¹²⁰

Gramsci führt damit einen radikalen Bruch in die Vorstellung eines »In-dividuums« ein. Das Selbst ist für Gramsci vielmehr dividiert, der Mensch stellt sich als Prozess und in weiterer Folge als Widerspruch, als »concordia discors« – als unharmonische Harmonie – dar. Gramsci versteht den Menschen als »geschichtlichen Block«, in dem subjektive Elemente mit »massenhaften, objektiven oder materiellen« Elementen eine »tätige Beziehung« unterhalten.¹²¹ Das prozesshafte Erringen von Selbstbewusstsein, wie es bereits im klassischen Bildungsbegriff angelegt ist, wird dabei in Gramscis Idee einer »Selbstpotenzierung« aufgegriffen und gewissermaßen gegen sich selbst neu gewendet: »Der Rückbezug von Gramscis Kulturtheorie auf den deutschen Begriff der Bildung ist daher nicht zufällig«, so der Bildungswissenschaftler Armin Bernhard, »sondern erfolgt mit der Intention, Bildung als diejenige kulturelle Kraft kategorial zu fassen, die eben das Bewusstsein des Menschen in ein aktiv-veränderndes Verhältnis zur Welt umzusetzen in der Lage ist. Bildung schafft bewusstes Dasein, und erst in diesem wird der Mensch voll handlungsfähig.«¹²² Gramsci wendet sich dabei zugleich radikal gegen jegliche idealistische Vorstellung des Bildungsbegriffs – gegen seinen Charakter als Selbstzweck. Wenn er den Prozess der Selbstfindung denkt, dann kann dieser nicht von der Gesellschaft abgekoppelt werden, vielmehr steht er an der Schnittstelle zwischen dem Einzelnen, dem Kollektiv und der Gesellschaft. Die Selbstpotenzierung findet als Einheit von Bildung, Kritik und

politischer Praxis statt. Der Prozess der »Selbstfindung« vollzieht sich über ein kritisches Verständnis der gesellschaftlichen Verhältnisse mit dem Ziel ihrer Veränderung.

Zunächst gilt es also, sich selbst als Teil der Gesellschaft wahrzunehmen und zu verstehen. Mit anderen Worten geht es darum, ein Bewusstsein über die eigene Lage zu entwickeln. Denn »erst im Prozess der Bildung des Bewusstseins wird der Mensch in einem aktiv-selbstbestimmten Verhältnis handlungsfähig, weil er sein Dasein und seine Geschichtlichkeit und Gesellschaftlichkeit begreift und dadurch sich zum Handeln selbst ermächtigt.«¹²³ Gramsci selbst fasst dies folgendermaßen:

Sich selbst zu kennen, will heißen sein eigenes Sein zu leben, will heißen Herr seiner selbst zu sein, sich von den anderen abzuheben, aus dem Chaos auszubrechen, ein Element der Ordnung zu sein, aber der eigenen Ordnung und der eigenen, einem Ideal verpflichteten Disziplin. Und das kann man nicht erreichen, wenn man nicht auch die anderen kennt, ihre Geschichte, die Anstrengungen, die sie unternommen haben, um das zu werden, was sie sind, die Gesellschaftsformation zu schaffen, die sie begründet haben, und die wir durch unsere ersetzen wollen.¹²⁴

Die Selbstveränderung findet in der Veränderung der Umstände statt, Emanzipation wird als Entfaltung eines »kollektiven und solidarischen Selbst« verstanden.¹²⁵ »Die Außenwelt, die allgemeinen Verhältnisse zu verändern, heißt sich selbst zu potenzieren, sich selbst zu entwickeln«¹²⁶, schreibt Gramsci. Andreas Merckens betont, dass es bei einer solchen Politisierung der Pädagogik nicht bloß um eine Umkehrung rechter durch linke Indoktrination gehen kann, denn dabei

würde die grundlegende Wechselseitigkeit des pädagogischen Verhältnisses, wie Gramsci sie denkt, nicht ernst genommen:

[...] die Erkenntnis, dass die pädagogische Interaktion sich reziprok gestaltet und nicht linear, verdeutlicht, dass politisch-pädagogische Gegenhegemonie nicht darin aufgehen kann, kurzer Hand die Richtung zu wechseln. Wir würden weiterhin dem linearen Modell folgen, das dem traditionellen bürgerlichen Verständnis von Bildung zugrunde liegt. Es geht also nicht darum, das bürgerliche Wissens- und Wahrheitsregime quasi spiegelverkehrt durch ein sozialistisches Modell von Weltdeutung zu ersetzen. So besteht die pädagogische oder auch bildungspolitische Herausforderung nicht darin, die Lehrpläne der Schulen, den Inhalt von Bildungsveranstaltungen oder auch die Ausrichtung einer politischen Versammlung einzig derart umzugestalten, dass die ›Lehrenden‹ den ›Lernenden‹ jetzt die Welt von links statt von rechts erklären. Vielmehr ist das politisch-pädagogische Handeln auf das gesellschaftliche Herrschaftsverhältnis auszurichten, das sich über die binäre Anordnung von Führenden und Geführten, Regierenden und Regierten reproduziert.¹²⁷

Wenden wir uns nun ein weiteres Mal der paradoxen Frage nach dem pädagogischen Verhältnis als Führungsverhältnis im Hinblick auf eine Abschaffung von Führung zu. Die paradoxe Beziehung zwischen »organischen Intellektuellen« und Lernenden lässt sich an der Schnittstelle von Politik und Pädagogik sowohl als Regierungsverhältnis als auch als Autoritätsverhältnis betrachten. Sie wird natürlich auch dann etabliert, wenn es um eine Veränderung der Verhältnisse geht. Vor diesem Hintergrund wird klar, dass das pädagogische Verhältnis selbst nicht unangetastet bleiben und – wie oben bereits angesprochen – nicht einfach mit anderen, nunmehr linken Inhalten gespeist

werden kann, wenn Herrschaft in Frage stehen soll. Andreas Merkens schlägt eine Lektüre Gramscis vor, bei der die Veränderung des pädagogischen Verhältnisses selbst politisch-pädagogisches Ziel ist: »Denn wenn wir ernst nehmen, dass das pädagogische Wissen und Handeln eines gegenhegemonialen Akteurs, ein Zusammenfallen von Veränderung und Selbstveränderung ist, dann wird die Transformation der bestehenden (herrschaftlichen) Lehr- und Lernanordnung zum eigentlichen Ziel emanzipatorisch-pädagogischer Praxis.«¹²⁸

Allerdings entkommt auch eine solche antiautoritäre Perspektive der grundlegenden paradoxen Situation nicht. Führung wird selbst dort etabliert, wo sie mit Bezug auf ihre Abschaffung hergestellt wird. Der politische Theoretiker Ernesto Laclau hat mehrmals auf dieses Paradox der politischen Repräsentation hingewiesen: Es gibt keinen Raum ohne Repräsentation, ohne Führung, »[e]s gibt eine Opazität, eine essentielle Unreinheit im Repräsentationsprozeß, die zugleich dessen Ermöglichungs- und Verunmöglichungsbedingung ist.«¹²⁹ Laclau macht deutlich, dass Emanzipation ohne Macht nicht zu haben ist: »Wenn Emanzipation als ein *wirkliches* Ereignis möglich sein soll – das heißt, wenn sie einen ontologischen Status und nicht nur den gelebten Inhalt des falschen Bewusstseins der Menschen besitzen soll – muß Macht ebenfalls wirklich sein.«¹³⁰ Konkret tritt die permanente Reproduktion von Ausschlüssen durch politische Setzungen in der postkolonialen Theorie in den Blick: Auch die Rede von der Selbstbefreiung bleibt eine Fremdzuschreibung, die selbst wieder neue Ausschlüsse produziert. Gayatri Spivak macht in ihrem

Aufsatz »Can the Subaltern Speak?« darauf aufmerksam, dass, wenn davon die Rede ist, dass marginalisierte Gruppen für sich selbst sprechen sollen, ein neuer Rest erzeugt wird.¹³¹

An dieser Stelle taucht also ein weiterer Gesichtspunkt der Unmöglichkeit des pädagogischen Verhältnisses auf. Es kann nicht abgeschafft werden, und es muss abgeschafft werden.

TROTZ ALLEDEM: ALLTAGSVERSTAND UND BUON SENSO

Zum Abschluss dieses Kapitels soll noch ein schwieriger Aspekt an der Schnittstelle von Befreiung und Selbstbefreiung angesprochen werden: der Alltagsverstand oder »senso comune« bei Antonio Gramsci. Dieser kann nur vor dem Hintergrund des oben erwähnten widersprüchlichen Selbst – des Menschen als *concordia discors* – verstanden werden. Insofern der Mensch für Gramsci als gesellschaftliche Pluralität gefasst wird, entwickelt sich jeder als »kollektives Selbst«, als »geschichtlicher Block« prozesshaft und im Kontext der gesellschaftlichen Verhältnisse. Weder ist dieses »Selbst«, wie Gramsci es begreift, ein Individuum, das als Tabula rasa in pädagogische Prozesse eintritt, noch ist es rein durch die Gesellschaft geprägt und ihren Mechanismen willenlos ausgeliefert.

Selbstaufklärung wird zum Motor von Lernprozessen und damit einhergehend von jedem hegemonialen Projekt. Es gilt ein Bewusstsein über die eigene Lage im Kontext der gesellschaftlichen Verhältnisse zu entwickeln. Damit geht vor allem auch eine kritische Perspektivierung der eigenen Meinungen einher, die

zunächst einmal unreflektiert übernommen bei uns vorzufinden sind – sozusagen »ohne Inventarvorbehalt«, wie Gramsci schreibt: »Der Anfang der kritischen Ausarbeitung ist das Bewusstsein dessen, was wirklich ist, das heißt ein ›Erkenne dich selbst‹ als Produkt des bislang abgelaufenen Geschichtsprozesses, der in einem selbst eine Unendlichkeit von Spuren hinterlassen hat, übernommen ohne Inventarvorbehalt.«¹³² Diese Spuren, die unsere Ansichten zunächst und zumeist prägen – die verbreitete Volksmeinung in uns –, fasst Gramsci mit dem Begriff »Alltagsverstand«. Dieser meint »die unkritisch von den verschiedenen gesellschaftlichen und kulturellen Milieus aufgenommene Weltauffassung, in der sich die moralische Individualität des Durchschnittsmenschen entfaltet.«¹³³ Allerdings ist dies längst keine umfassende Definition, denn Gramsci fasst den Begriff des Alltagsverstandes dialektisch zwischen den uns unweigerlich formierenden gesellschaftlichen Umständen einerseits und aktiven Handlungsräumen andererseits. So bezeichnet Gramsci den Alltagsverstand auch als Philosophie der Nichtphilosophen:

Der Alltagsverstand ist keine einheitliche in Raum und Zeit identische Auffassung: er ist die ›Folklore‹ der Philosophie, und wie die Folklore bietet er sich in unzähligen Formen dar: sein grundlegender und charakteristischer Zug ist es, eine (auch in den einzelnen Hirnen) auseinanderfallende, inkohärente, inkonsequente Auffassung zu sein, der gesellschaftlichen und kulturellen Stellung der Volksmassen entsprechend, deren Philosophie er ist.¹³⁴

Gramsci zufolge gilt es, den Alltagsverstand einerseits radikal kritisch zu hinterfragen und zugleich an ihm anzuknüpfen, um sich der eigenen Reflexivität

und des eigenen immer schon vorhandenen historischen Verständnisses bewusst zu werden. Denn der »senso comune« spiegelt sedimentierte Wissensformen, Verhaltensnormen und Weltanschauungen, sozusagen den Zeitgeist, wider. Bildung ist vor diesem Hintergrund immer zugleich Anknüpfung an den Alltagsverstand und dessen Herausforderung und Provokation.

Bei einem Philosophieunterricht, der nicht darauf zielt, den Schüler über die Entwicklung der vergangenen Philosophie historisch zu informieren, sondern ihn kulturell zu bilden, ihm zu helfen, das eigene Denken kritisch auszuarbeiten, um an einer ideologischen und kulturellen Gemeinschaft teilzuhaben, ist es notwendig, von dem auszugehen, was der Schüler bereits kennt, von seiner philosophischen Erfahrung (nachdem man ihm eben gezeigt hat, daß er eine solche Erfahrung hat, daß er ein Philosoph ist, ohne es zu wissen).¹³⁵

Ein wesentlicher Teil des Alltagsverstandes selbst ist freilich nicht bloß der Volksmeinung angepasst, sondern durchaus misstrauisch, kritisch und widerständig: der sogenannte »gesunde Menschenverstand« bzw. im italienischen Original (das hier übernommen werden soll um die Gesundheitsmetaphorik zu vermeiden) »buon senso«.

Welches ist die Idee, die das Volk sich von der Philosophie macht? Sie läßt sich rekonstruieren über die Redeweisen der Alltagssprache. Eine der verbreitetsten, ›die Dinge philosophisch nehmen‹, ist, wenn man sie analysiert, nicht völlig über Bord zu werfen. Zwar ist in ihr eine implizite Einladung zur Geduld enthalten, aber es scheint, daß der wichtigere Punkt vielmehr die Einladung zur Reflexion ist [...] Es ist dies der gesunde Kern des Alltagsverstandes, das, was eben gesunder Menschenverstand genannt werden könnte

und das es verdient, entwickelt und einheitlich kohärent gemacht zu werden. So zeigt sich, daß es auch deshalb nicht möglich ist, das, was sich ›wissenschaftliche‹ Philosophie nennt, von der ›vulgären‹ und populären Philosophie abzukoppeln, die nur ein zusammenhangloses Ensemble von Ideen und Meinungen ist.¹³⁶

Gramsci bezeichnet *buon senso* also als den guten Kern des Alltagsverständes. Er meint damit das Potenzial zur Reflexion, aber auch das Misstrauen und den Zorn, die durch Unterdrückungsverhältnisse erzeugt werden. Denn die Leute übernehmen nicht nur unreflektierte Positionen, sie wissen, Gramsci zufolge, auch genau, dass sie unterdrückt bzw. ausgebeutet werden. Dieser im »widersprüchlichen Selbst« angesiedelte widerständige Aspekt im Denken kann vielleicht einen weiteren Ausgangspunkt für die Beantwortung der Frage nach dem Paradox des pädagogischen Verhältnisses liefern. Er verweist darauf, dass die Leute sich nicht einfach alles einreden lassen und dass deshalb eine bloß deterministische Sicht auf Gesellschaft und auf das Lehr-/Lernverhältnis zu kurz greift. Dieses ist eben nicht vollends kontrollierbar.

Wenn hier im Fall der Vorstellung einer vorgängigen Gleichheit bei Jacques Rancière die Position einer gewissen poststrukturalistischen Skepsis eingenommen wurde, so muss diese selbstverständlich auch die Vorstellung eines »*buon senso*« betreffen, der dem Menschsein zugrunde liegen würde. Die Idee eines »wahren Ursprungs« muss gleichermaßen zurückgewiesen werden, ob dieser nun egalitär oder trotzig vorausgesetzt wird. Die Position der Kritik kann nicht mehr in einem machtfreien Raum außerhalb des Kritisierten verortet werden. Sie wird vielmehr selbst einer

Kritik unterzogen. Eine bildungstheoretische Perspektive auf Foucault – die im nächsten Kapitel versucht werden soll – wird zunächst den Boden unter den Füßen sicherer Entscheidungen, wie Gramsci sie anbietet und verlangt, ins Wanken bringen. Mit Foucault wird es notwendig werden, einen emphatischen Begriff der Emanzipation ebenso wie klassische Dichotomien zwischen Herrschaft und Befreiung radikal in Frage zu stellen. Die Position der eindeutigen Entscheidbarkeit zwischen Unmündigkeit als Ausgangspunkt und Mündigkeit als Ziel, zwischen Unterdrückung als Ausgangspunkt und Befreiung als Ziel, verliert ihre Haltbarkeit. Und doch lässt sich an einem bestimmten Punkt vielleicht wieder an das Motiv des »*buon senso*« bei Antonio Gramsci anknüpfen, ohne seine Idee eines wesenhaften Kerns des Selbst zu übernehmen. In seinem Aufsatz »Was ist Kritik?« pocht auch Foucault auf die Momente der Unruhe und des Widerstands, die den Diskursen innewohnen. Er spricht von Kritik als der »Kunst, nicht dermaßen regiert zu werden«¹³⁷. Judith Butlers Foucault-Lektüre kommt eigentlich schon nahe an Gramscis »*buon senso*« heran, wenn sie schreibt, »die Kunst, nicht dermaßen regiert zu werden«, habe »mit der Ablehnung« zu tun – mit der Ablehnung »dieser Auferlegung der Macht, ihres Preises, der Art und Weise ihrer Handhabung und mit der Ablehnung derer, die sie ausüben«¹³⁸.

IV. Verhältnisse von Wissen und Macht – Michel Foucault

Ich weiß nicht, ob wir jemals mündig werden.¹³⁹

Michel Foucault

Insofern Foucault sich mit Machttechniken und nicht mit sozialen Beziehungen zwischen Individuen beschäftigt, muss hinsichtlich der Frage nach dem pädagogischen Verhältnis – wenn sie für eine Foucault-Lektüre fruchtbar gemacht werden soll – eine weitere Verschiebung vorgenommen werden. Überlegungen zur konkreten Relation zwischen LehrerInnen und SchülerInnen werden bei ihm vergeblich zu suchen sein. Wenn die Analyse allerdings etwas breiter gefasst wird, ergeben sich zahlreiche politisch-theoretische Überlegungen zur Bildung und ihren Verhältnissen. Eine Spurensuche des Motivs der Pädagogik in Foucaults Schriften führt zunächst zu Aspekten der Disziplinierung durch pädagogische Praktiken. In »Überwachen und Strafen« zeigt Foucault auf, wie mit Mitteln der Pädagogik nützliche Körper durch die effiziente Organisation von Raum und Zeit geschaffen werden. In einem zweiten Schritt differenziert sich die Sichtweise anhand einer Auseinandersetzung mit Foucaults späteren Schriften. Hier geraten Selbsttechniken zwischen Macht und Widerstand in den Blick. Eine genauere Beschäftigung mit Aspekten der Gouvernamentalität führt darüber hinaus zu einer Analyse von

Logiken des Selbstmanagements in Lernpraktiken der Gegenwart, die – weit von Disziplinierung entfernt – Normierung und Effizienz durch freiwillige Selbstregulierung erzeugen.

Bevor also pädagogische Verhältnisse mit Foucaults Instrumentarien einer neuen Reflexion unterzogen werden, soll jedoch noch ein Blick auf die bildungstheoretische Foucault-Rezeption geworfen werden. Nachdem Foucault bis Ende der 1980er-Jahre in der Bildungswissenschaft im deutschsprachigen Raum nur vereinzelt und gegen Widerstände behandelt wurde, hat sich seit der Wende zum 21. Jahrhundert mittlerweile ein Selbstverständnis in einer Foucault-Rezeption ergeben, die klassische Ansätze der Bildungstheorie durchaus herausfordert. Dies mag der Hintergrund für eine Fülle an Publikationen sein, die in den letzten Jahren den Versuch unternahmen, die Schnittstelle zwischen bildungswissenschaftlichen Ansätzen und den theoretischen Verflechtungen von Wissen, Macht und Subjektivierungsformen bei Foucault herauszuarbeiten. Ein weiterer Grund für einen neuen Abschnitt in der allgemeinen Foucault-Rezeption mag in der immer noch ständig wachsenden Anzahl der Veröffentlichungen aus dem Nachlass liegen. Einen wichtigen Meilenstein stellt hier sicherlich die Herausgabe der »Dits et Ecrits« dar – eine vierbändige und knapp 4000 Seiten umfassende Sammlung der kürzeren Arbeiten (Interviews, Artikel, Vorträge, Vorworte), die 1994 in Französisch erschien und seit 2005 vollständig in deutscher Übersetzung vorliegt. Weiters sind in diesem Zusammenhang die Transkriptionen der Vorlesungsreihen zur Geschichte der Gouvernamentalität zu nennen, die in deutscher Übersetzung erst 2004

veröffentlicht wurden. Beides hat die Schwerpunkte der Rezeption sicher beeinflusst und erklärt vielleicht teilweise die aktuelle Konjunktur von Gouvernamentalität und Biopolitik im Anschluss an Foucault. Die bildungstheoretische Lektüre Foucaults scheint jedenfalls vor allem für PädagogInnen interessant zu sein. Die philosophische und sozialwissenschaftliche Foucault-Rezeption hat sich Fragen der Pädagogik nur am Rande gewidmet. Foucault selbst hat keine explizite Bildungstheorie entwickelt. Mit dem Sammelband, den Norbert Ricken und Markus Rieger-Ladich herausgegeben haben, scheint es also – auch in Anbetracht einer bis heute keineswegs kanonischen Rezeption – sehr angebracht, von »pädagogischen Lektüren«¹⁴⁰ Foucaults in der Bildungstheorie zu sprechen.¹⁴¹

1. SUBJEKTE DER DISZIPLIN

Um uns nun dem Denken von Wissen, Macht und Widerstand bei Foucault anzunähern, soll hier zuerst seine frühere genealogische Perspektive in den Blick geraten. Foucault interessiert sich in »Überwachen und Strafen« sehr ausführlich für die normierenden und unterwerfenden Logiken gerade jener Zeit, die als Aufklärung in die Geschichte eingegangen ist. »Die ›Aufklärung‹, welche die Freiheiten entdeckt hat«, schreibt er, »hat auch die Disziplinen erfunden.«¹⁴² Foucault analysiert, wie in einer Disziplinargesellschaft Diskurse mit Effekten erzeugt werden, die die »Subjekte« und »Individuen«, von denen viele Pädagogiktheorien ausgehen, erst herstellen. So wird das neuzeitliche Subjekt durch Mechanismen und Logiken der Medizin,

Psychiatrie, Psychologie und Pädagogik produziert. Diese schaffen, strukturieren, unterteilen sowohl das Individuum wie die Bevölkerung mit Mitteln der Disziplin. Als »Disziplinen« beschreibt Foucault jene Mechanismen, die unter dem Motto der Effizienz weniger auf Verurteilung, Tortur und öffentliche Bestrafung als auf Kontrolle der Körper und Unterwerfung ihrer Kräfte setzen. Diese neuen Machttechniken entwickeln sich zu einem spezifischen historischen Zeitpunkt im ausgehenden 17. und im Zuge des 18. Jahrhunderts. Sie folgen einer Logik, der es nicht bloß um Strafe geht, sondern um Unterwerfung in Verbindung mit Effizienz. So setzt die Disziplin, Foucault zufolge, Nützlichkeit und Gefügigkeit in ein Verhältnis:

Der historische Augenblick der Disziplinen ist der Augenblick, in dem eine Kunst des menschlichen Körpers das Licht der Welt erblickt, die nicht nur die Vermehrung seiner Fähigkeiten und auch nicht bloß die Vertiefung seiner Unterwerfung im Auge hat, sondern die Schaffung eines Verhältnisses, das in einem einzigen Mechanismus den Körper umso gefügiger macht, je nützlicher er ist, und umgekehrt.¹⁴³

Was sind nun die spezifischen pädagogischen Techniken und Praktiken, die an der Schnittstelle zwischen Unterwerfung und Effizienz stehen und, wie Foucault zeigt, jene Subjekte erst erzeugen, von denen in den gängigen Theorien über das pädagogische Verhältnis so gerne ausgegangen wird?

DER KLASSENRAUM UND DIE KLASSIFIZIERUNG

Einen wesentlichen Aspekt der Disziplin macht Foucault in der Anordnung von Individuen aus. Indem diese einen Rang in einer gesellschaftlichen Struktur erhalten, werden sie vergleichbar gemacht. Die Anordnung der Plätze in den Reihen des Klassenzimmers spiegelte diese Machttechnik in der Rang-Ordnung¹⁴⁴:

Der Rang beginnt im 18. Jahrhundert die große Form der Verteilung der Individuen in der Schulordnung zu definieren: Schülerreihen in der Klasse, Korridore, Kurse; jeder erhält bei jeder Aufgabe und bei jeder Prüfung einen Rang zugewiesen – von Woche zu Woche, von Monat zu Monat, von Jahr zu Jahr; Gleichschaltung der verschiedenen Altersklassen; Abfolge des Lehrstoffs und der behandelten Fragen in der Ordnung zunehmender Schwierigkeit. Und in diesem System obligatorischer Gleichschaltungen erhält jeder Schüler nach seinem Alter, seinen Leistungen, seinem Benehmen bald diesen Rang und bald einen anderen; er verschiebt sich ständig auf jenen Reihen, von denen die einen rein ideal eine Hierarchie des Wissens und der Fähigkeiten markieren, während die andern die Verteilung der Werte und der Verdienste materiell in den Raum der Klasse oder des Kollegs übersetzen. In dieser ständigen Bewegung ersetzen sich die Individuen. In diesem Raum skandieren sich gleichgeschaltete Intervalle.¹⁴⁵

So war es bis ins 20. Jahrhundert üblich, die SchülerInnen nach ihrer Leistung und ihrem Fleiß im Klassenraum zu verteilen, wobei die besten SchülerInnen in den ersten Reihen platziert und alle weiteren Sitzplätze von da ausgehend nach Rängen zugeteilt wurden bis zu den schlechtesten SchülerInnen in den hinteren Bänken. Auf diese Weise wird das Klassenzimmer zu einem »seriellen Raum« der Klassifizierung. Aus der ungeordneten Masse all jener SchülerInnen,

denen sich gerade niemand widmete, wird ein genau geregelter Raum der gegenseitigen Überwachung und Kontrolle. Indem dieser neu organisierte Unterricht »individuelle Plätze zuwies, hat er die Kontrolle eines jeden und die gleichzeitige Arbeit aller möglich gemacht. Er hat eine neue Ökonomie der Lernzeit organisiert. Er hat den Schulraum zu einer Lernmaschine umgebaut – aber auch zu einer Überwachungs-, Hierarchisierungs-, Belohnungsmaschine«¹⁴⁶. Die Verteilung im Raum spiegelt einen für alle sichtbar zugewiesenen Platz in einer genauen Ordnung. Jede/r Einzelne wird in diesem Zusammenhang in ein klar ausmachbares und sichtbares Verhältnis zu den Anderen und zum Gesamten gesetzt. Leistung wird dabei berechenbar und relational. Mit den Worten Foucaults: »Die Disziplin ist die Kunst des Ranges und die Technik der Transformation von Anordnungen. Sie individualisiert die Körper durch eine Lokalisierung, die sie nicht verwurzelt, sondern in ein Netz von Relationen verteilt und zirkulieren lässt.«¹⁴⁷ Die Disziplin ordnet die Körper an – sie verwandelt die Schule in eine Organisationsmaschine von Raum und Zeit.

DIE SCHULZEIT UND DIE VERMESSUNG DER TÄTIGKEIT

Als wesentliches Merkmal der Disziplinierung macht Foucault neben der Anordnung im Raum eine durchstrukturierte »Ökonomie der Zeit« aus. Foucaults Ansatz folgend, hat Elisabeth von Stechow die historischen Entwicklungen der Schule anhand zahlreicher Beispiele in Deutschland und Österreich nachgezeichnet: Mit der Neuzeit entsteht ein Schulmodell, das die

vollständige Nutzung der Zeit organisiert. Bereits seit »der Mitte des 15. Jahrhunderts wurden«, so von Stechow, »für das schulische Lernen neue zeitliche Ordnungen konzipiert, um im Takt der Stunde, Leistung und Effizienz auch in Bildungsprozessen zu steigern.«¹⁴⁸ Sie macht detailgetreu deutlich, mit welchen strukturierenden Mitteln Lehrpläne, Stundenpläne, Lehrstoff und zugeordnete Klassen zu Modellen standardisiert wurden, die im Zuge des 17. und 18. Jahrhunderts in stets neue geordnete Verhältnisse zueinander gesetzt wurden. Signale strukturieren den genau durchgeplanten Schultag: Durch Glocken, Händeklatschen, Gesten erhält die Schulzeit ihren Effizienz sichernden Takt. »Der Schüler wird den Code der Signale gelernt haben müssen und auf jedes von ihnen automatisch antworten«¹⁴⁹, schreibt Foucault. In »Überwachen und Strafen« erzählt er vor allem von einem spezifischen französischen Schulmodell: der »Schule mit wechselseitigem Unterricht«. Interessant ist dieses für uns vor allem, weil sie gängige Autoritätsverhältnisse zwischen LehrerInnen und SchülerInnen mithilfe eines komplizierten Systems der gegenseitigen Kontrolle auf die SchülerInnen überträgt. Die neuzeitliche Schule basiert vor diesem Hintergrund nicht bloß auf einer steilen Hierarchie zwischen Lernenden und Lehrenden, sondern mindestens ebenso sehr auf einem Modell der wechselseitigen Überwachung. Die »Schule mit wechselseitigem Unterricht« folgt einem genauen Stundenplan, der die Zeit jeder/jedes Einzelnen perfekt zu nutzen versteht:

Vom 17. Jahrhundert bis zur Einführung der Methode von Lancaster zu Beginn des 19. Jahrhunderts baut sich das komplizierte Uhrwerk der Schule mit wechselseitigem Un-

terrichtet Rad für Rad auf: zunächst hat man den ältesten Schülern einfache Überwachungsaufgaben anvertraut, dann Aufgaben der Arbeitskontrolle und schließlich des Unterrichts; zu guter Letzt ist die gesamte Zeit aller Schüler entweder mit Unterrichten oder mit Unterrichteten ausgefüllt. Die Schule wird zu einem Lernapparat, in welchem alle Schüler, alle Niveaus, alle Augenblicke bei richtiger Kombination ständig im allgemeinen Unterrichtsprozeß eingesetzt sind.¹⁵⁰

Die Logik der Disziplin und die Optimierung der Zeit bezieht alle in den organisierenden Prozess mit ein. Am Beispiel der Schule mit wechselseitigem Unterricht wird deutlich, dass es nicht an sich emanzipatorisch ist, wenn SchülerInnen selbst SchülerInnen unterrichten – wie es heute gerne in neuen pädagogischen Modellen propagiert wird. Vielmehr kann dies auch Teil eines sehr alten Modells der Dressur durch gegenseitige Kontrolle und effiziente Zeitnutzung sein.

DIE PRÜFUNG ALS HIERARCHISCHE ÜBERWACHUNG UND NORMIERENDE SANKTION

Neben der Zurichtung der Körper in Raum und Zeit untersucht Foucault im Kapitel »Disziplin« von »Überwachen und Strafen« auch die Techniken, mithilfe derer Konditionierung stattfinden kann sowie Norm und damit einhergehend Abweichung produziert werden. Foucault beschreibt hier die Entwicklung bestimmter Techniken für die Durchsetzung der Disziplin, er selbst nennt sie die »Mittel der guten Abrichtung«. Die beiden Praktiken, die Foucault in diesem Zusammenhang ausmacht, sind einerseits die »hierarchische Überwachung« und andererseits die »normierende Sanktion«. Unter »hierarchischer Über-

wachung« versteht er die Einrichtung eines »zwingenden Blicks«, der sieht, ohne selbst gesehen zu werden. Das Ziel der hierarchischen Überwachung ist Kontrolle und Sichtbarmachung. Die Elementarschule als Ort »wechselseitiger Verhältnisse« unter den SchülerInnen spielt bei der Implementierung der Kontrolle eine bedeutende Rolle: »Die Überwachung wird zu einer eigenen Aufgabe und zugleich in das Erziehungsverhältnis integriert.«¹⁵¹ Damit die Lehrenden entlastet werden und die Masse der SchülerInnen bewältigen können, werden in der Schule mit wechselseitigem Unterricht sowohl pädagogische als auch Kontrollaufgaben an die SchülerInnen übertragen. Dies führt dazu, dass Mechanismen des Lernens und der Kontrolle zunehmend miteinander verschmelzen.¹⁵²

Mit »normierender Sanktion« fasst Foucault Mechanismen des Belohnens und Bestrafens, die einer Zahlenökonomie unterliegen. Er analysiert die Techniken, die dazu führen, dass eine rigide Qualifizierung der Verhaltensweisen – in gutes und schlechtes Benehmen – mit Quantifizierung einhergeht. Für den pädagogischen Zusammenhang spielt hier die Prüfung eine wichtige Rolle. Diese ist, Foucault zufolge, eine effiziente Methode um beide Elemente zu verbinden, um zugleich zu überwachen und zu normieren. Die Prüfung wird zu einem Mechanismus, an dem Wissen und Macht in einer Ökonomie der Quantifizierung aufeinandertreffen. Als Technik dieser neuen Zählbarkeit und Vergleichbarkeit wird die Prüfung eingesetzt: »Die Prüfung macht mit Hilfe ihrer Dokumentations-technik aus jedem Individuum einen Fall.«¹⁵³ Indem sie alle Geprüften im Vergleich zu einem »Durchschnitt« dokumentierbar und berechenbar macht, pro-

duziert die Prüfung zugleich Normung, Normierung und Normalisierung: Normung, weil sie mit jeder Frage und jeder Note einen Kanon und eine Norm setzt; Normierung, weil sie alle Prüflinge in ein Verhältnis zu dieser Norm setzt; Normalisierung, weil sie dabei Normalität im Gegensatz zur Abweichung produziert. Die Prüfung ist eine jener Machttechniken, die Disziplin mithilfe der Konstruktion von »Norm« und »Objektivität« herstellt und nicht mit herrschaftlichem Glanz oder Schrecken erregender öffentlicher Bestrafung.¹⁵⁴

Auf Basis von Foucaults Beobachtung einer Produktion von Norm im Spannungsfeld von Wissen und Macht ergeben sich weitreichende Implikationen für das Verständnis des »Individuums«. Dieses erscheint nun nicht mehr als eigenständiges vernunftbegabtes Wesen, das zu sich selbst kommen könnte – wie im Diskurs der Aufklärung und jenem der humanistischen Bildung – sondern ist Effekt von Diskursen, Techniken und Praktiken. Die Prüfung und ihre Logik der Gleichzeitigkeit von Überwachung und Normierung, von Kontrolle und Quantifizierung spielen dabei eine wesentliche Rolle. So schreibt Foucault: »Letzten Endes steht das Examen im Zentrum der Prozeduren, die das Individuum als Effekt und Objekt von Macht, als Effekt und Objekt von Wissen konstituieren.«¹⁵⁵

MACHT IST PRODUKTIV

Die Tatsache, dass Foucault das Individuum als gesellschaftlich produziert – als Effekt und Objekt von Macht – begreift, bedeutet keineswegs, dass er es nicht für »real« halten würde. »Das Individuum«, schreibt er, »ist zweifellos das fiktive Atom einer ›ideologischen‹ Vorstellung der Gesellschaft; es ist aber auch eine Realität, die von einer spezifischen Machttechnologie der ›Disziplin‹ produziert worden ist.«¹⁵⁶ Dies führt Foucault zu einer weitreichenden Konsequenz: Anders als in der klassischen Ideologiekritik produziert Macht in Foucaults Analyse selbst Realität – keinen Schein, keine Maske, die bloß heruntergerissen werden müsste und hinter der die Realität der gesellschaftlichen Verhältnisse zutage befördert werden könnte, keinen Schleier, hinter dem sich eine gesellschaftliche Essenz verbergen würde. Mit dem Ende des Kapitels zur »Disziplin« tritt also ein wesentlicher Aspekt von Foucaults Machtbegriff zutage. Macht ist bei Foucault nicht bloß negativ zu verstehen, sie ist produktiv; sie produziert Realität. Er selbst beschreibt dies mit den viel zitierten Worten:

Man muß aufhören, die Wirkungen der Macht immer negativ zu beschreiben, als ob sie nur ›ausschließen‹, ›unterdrücken‹, ›verdrängen‹, ›zensieren‹, ›abstrahieren‹, ›maskieren‹, ›verschleiern‹ würde. In Wirklichkeit ist die Macht produktiv; und sie produziert Wirkliches. Sie produziert Gegenstandsbereiche und Wahrheitsrituale: das Individuum und seine Erkenntnis sind Ergebnisse dieser Produktion.¹⁵⁷

Das Subjekt ist also Effekt der Diskurse einer Disziplinargesellschaft – erzeugt durch das Zusammenspiel von Wissen und Macht. Dies hat natürlich wesentliche Implikationen für den Bildungsbegriff.

Der vehemente Angriff, den Foucault auf den aufklärerischen Subjektbegriff verübt, trifft diesen in seinem Kern. Er stellt die Vorstellungen von »Autonomie« und »Intentionalität«, mit denen dieser verbunden war, radikal in Frage. Demgegenüber untersucht Foucault vielmehr die Praktiken und Techniken, die dazu führen, dass sich Subjekte für solche halten: die Verfahren der Subjektwerdung. Das Subjekt wird so im wahrsten Sinne des Begriffes zum Sub-jekt als »Unterworfenen«. Dies bringt mit sich, dass wesentliche aufklärerische Bildungsideale eine grundlegende Infragestellung erfahren. Die Konsequenz aus Foucaults Analyse ist nämlich, dass »das Subjekt« nicht mehr »durch Wissensvermittlung aufgeklärt werden«¹⁵⁸ kann. Hier von Bildung zu sprechen, kann nur die »Bildung des Subjekts«¹⁵⁹ meinen, das durch Diskurs entsteht – dabei allerdings nicht »zu sich selbst« kommen kann. Was heißt das für die der Befreiungspädagogik eingeschriebene Vorstellung einer Aufklärung durch Bildung? Achim Volkers bringt auf den Punkt, wie Foucault diese Frage wohl beantworten würde: »Aus den Machtbeziehungen kann ein mehr an Wissen nicht herausführen, es kann nur neue Machtbeziehungen hervorbringen.«¹⁶⁰ Die beliebte Opposition von Freiheit und Repression ist in Bezug auf die Prozesse, in denen, Foucault zufolge, Subjekte konstituiert werden, nicht zielführend.¹⁶¹

Kontroverse Lesarten von Foucaults genealogischem Ansatz führten zu Debatten über die Frage nach möglichen Handlungsspielräumen. In der Genealogie der Disziplinarmechanismen scheinen die Mitglieder

der Gesellschaft nichts als bloß konditionierte Wesen zu sein. Inwieweit handelt es sich bei »Überwachen und Strafen« um eine rein deterministische Perspektive auf Gesellschaft?¹⁶²

Foucault selbst wehrt sich – allerdings in einem späten Interview – sehr vehement gegen diese Lesart seines Textes. Er sagt: »Ich weiß nicht, wie Sie auf den Gedanken kommen, ich hielte Veränderung für unmöglich, denn was ich untersucht habe, war immer mit politischem Handeln verbunden. »Überwachen und Strafen« ist ein einziger Versuch, diese Frage zu beantworten und zu ermitteln, wie sich neue Denkweisen bildeten.«¹⁶³ Und etwas später im Gespräch sagt er: »In »Überwachen und Strafen« kämpfen Texte, Praktiken und Menschen gegeneinander.«¹⁶⁴ Neben den repressiven Wirkungen der Unterwerfung setzt die Subjektbildung bei Foucault also auch Handlungsspielräume und Möglichkeiten zur Reflexion frei.¹⁶⁵ Vor allem in seinen späteren Schriften betont er die Möglichkeiten von »Selbsttechniken« – von Formen, in denen das Individuum an sich selbst arbeitet und die eigene Person innerhalb der Machtstrukturen als widerständiges Potenzial einsetzt.

2. SELBSTPRAKTIKEN

WO ES MACHT GIBT, GIBT ES WIDERSTAND

Nachdem die Kategorie des souveränen Subjekts dekonstruiert ist und Foucault deutlich gemacht hat, dass Macht durch die Subjekte hindurch verläuft, die dabei zugleich konstituiert werden, stellt sich die Frage nach der Möglichkeit von Handlung und Gegenmacht in

neuer Weise. Es gibt keine Position mehr, die sich einer außerhalb ihrer selbst liegenden Macht gegenüberstellen könnte. Vor diesem Hintergrund verortet Foucault den Widerstand mitten in der Macht selbst: »Ich sage einfach: sobald es ein Machtverhältnis gibt, gibt es eine Widerstandsmöglichkeit. Wir stecken nie völlig in der Falle der Macht: unter bestimmten Bedingungen und mit einer präzisen Strategie kann man immer ihren Zugriff abwenden.«¹⁶⁶ Der Widerstand ist Teil des Systems. Er gehört dazu: »Er geht der Macht, die er bekämpft, nicht voraus. Er ist koextensiv und absolut gleichzeitig.«¹⁶⁷ Wenn Widerstand niemals außerhalb der Macht liegt, so betont Foucault, dass es innerhalb der Macht genug Spielräume für Widerstand gibt: »Denn der Widerstand muß sein wie die Macht: genauso erfinderisch, genauso beweglich, genauso produktiv wie sie. Muß sich wie sie organisieren und stabilisieren. Muß wie sie »von unten« kommen und sich strategisch verteilen.«¹⁶⁸ Innerhalb des Diskurses werden Gegendiskurse denkbar, eröffnen sich immer mehr Möglichkeiten für das Subjekt, um sich »als widerständige Instanz zu entwerfen«¹⁶⁹ und dem Prozess der Subjektivierung gleichsam von innen kritisch entgegenzutreten. So geht Foucault davon aus, dass es verschiedene Formen von Widerstand gibt. Diese fordern Macht ständig heraus, bestärken sie allerdings auch.¹⁷⁰

Das Subjekt steht nunmehr im Spannungsfeld von Unterwerfung und Widerstand. Mit den Verfahren der Subjektwerdung/Unterwerfung gehen solche der »desubjugation« – der Entunterwerfung einher. Judith Butler betont in ihrer Foucault-Lektüre den Aspekt dieser Gleichzeitigkeit: »Paradoxerweise ereignen sich

die Herausbildung des Selbst und die Entunterwerfung gleichzeitig, sobald eine Existenzweise gewagt wird, die nicht von der Herrschaft der Wahrheit, wie er sagt, gestützt wird.«¹⁷¹ Ein wichtiges Verfahren der Entunterwerfung ist, Foucault zufolge, die Kritik.

WAS IST KRITIK?

Ein Vortrag Foucaults im Jahre 1978 stellt die Frage »Was ist Kritik?«. Judith Butler versucht die wesentliche Differenz in Foucaults Kritikverständnis im Vergleich zum klassischen Kritikbegriff herauszuarbeiten und beginnt dabei gleich mit der Frage selbst:

Die Frageform, in der der Sachverhalt behandelt wird, ist vielleicht das Wichtigste, was von diesem Vortrag [...] bleibt. Denn genau die Frage »Was ist Kritik?« ist ein Beispiel dieses kritischen Unternehmens, und also stellt die Frage nicht nur das Problem – was ist diese Kritik, die wir durchführen oder anstreben? –, sondern sie inszeniert auch eine gewisse Art des Fragens, die sich als zentral für den Vollzug der Kritik selbst erweisen wird.¹⁷²

Der Vollzug der Kritik bei Foucault, so Butler, hat also die Form der Frage. Da es keine feste Basis der Kritik gibt, kein »Außen«, von dem aus sie geübt werden könnte, wird Kritik in Foucaults Denken zu einem Experiment, zur experimentellen Praxis des Anders-Denkens¹⁷³. Allerdings handelt es sich um eine Frage, die einen Unterschied macht, denn Foucault beschreibt Kritik als »jene Bewegung, in welcher sich das Subjekt das Recht herausnimmt, die Wahrheit auf ihre Machteffekte hin zu befragen und die Macht auf ihre Wahrheitsdiskurse hin. Dann ist die Kritik die Kunst der freiwilligen Unknechtschaft, der reflektierten Un-

fügsamkeit.«¹⁷⁴ Kritik ist eben »die Kunst, nicht dermaßen regiert zu werden«. Wenn Kritik die Frageform erhält, dann besteht eine wesentliche Herausforderung darin, sie als Frage zu verstehen, die ihre Antwort nicht bereits voraussetzt: Denn Foucault fasst Kritik als Experiment – als »ein Mittel für eine Zukunft oder eine Wahrheit, die sie nicht wissen noch sein will, sie überblickt ein Gebiet, das sie nicht überwachen will und nicht reglementieren kann.«¹⁷⁵ Mit der Kritik tritt die Möglichkeit von Veränderung in den Diskurs. Und tatsächlich arbeitet der späte Foucault an einem Denken des Ereignisses, das Transformation im Diskurs möglich macht.¹⁷⁶ Er stellt sich damit jeglichen deterministischen Konzeptionen entgegen.¹⁷⁷ Der Bruch und damit auch der Zufall und das Ereignis treten an dieser Stelle als wesentliche Kategorien in die Diskurstheorie ein: »Es handelt sich um die Zäsuren, die den Augenblick zersplittern und das Subjekt in eine Vielzahl möglicher Positionen und Funktionen zerreißen. Eine solche Diskontinuität trifft und zersetzt auch noch die kleinsten Einheiten, die immer anerkannt worden und nur schwer zu bestreiten sind: den Augenblick und das Subjekt.«¹⁷⁸ Das heißt, dass mit dem Ereignis das Potenzial zur Veränderung dem Diskurs selbst innewohnen kann.¹⁷⁹

Im Anschluss an Foucault wird Kritik von einigen BildungstheoretikerInnen als »ethische Grundlage von Bildung« definiert. Jenny Lüders macht darauf aufmerksam, dass Kritik dabei eine doppelte Funktion erfüllt:

Einerseits umfasst Bildung immer Kritik *an etwas* (z.B. dem gesellschaftlichen Ökonomisierungszwang); andererseits umfasst Bildung auch Kritik an den *eigenen* Geltungsan-

sprüchen. D.h. der Ort, von dem aus kritisiert wird, gerät selbst in die Kritik – Bildung wird sich selbst verdächtig. Die Konsequenz ist ein Bildungsbegriff, der in doppelter Hinsicht kritisch ist: selbstkritisch und sozialkritisch.¹⁸⁰

An dieser Stelle eröffnet Foucaults Begriff der Kritik die Möglichkeit unvorhersehbare Veränderung zu denken, ohne diese bereits vorwegzunehmen. Dies scheint für das pädagogische Verhältnis deshalb so wichtig, weil dieses nach der Dekonstruktion von Subjekt und Autonomie eine neue Bedeutung erhalten muss. Die Entscheidung für eine Pädagogik als verändernde (und nicht als stabilisierende) Praxis, muss sich auf ein offenes Terrain einlassen: Denn es gibt nunmehr keinen Außenstandpunkt für Kritik und kein festgelegtes Ziel für Veränderung. Diese »doppelte Besetzung« einer Kritik, die sich selbst nicht ausnimmt, bezeichnet die Theoretikerin Irit Rogoff als Kritikalität:

In der Kritikalität haben wir diese doppelte Besetzung, in der wir sowohl vollständig mit dem Wissen der Kritik ausgerüstet und fähig zur Analyse sind, während wir zur selben Zeit die Bedingungen selbst teilen und leben, die wir durchschauen können. Insofern leben wir eine Dualität aus, die gleichzeitig sowohl einen analytischen Modus erfordert und eine Nachfrage nach der Produktion neuer Subjektivitäten, die anerkennen, dass wir das sind, was Hannah Arendt fellow sufferers nannte, jene, die gemeinsam unter denselben Bedingungen leiden, die sie kritisch untersuchen.¹⁸¹

Sie macht deutlich, dass Lernen damit zu tun hat, durch Lernen auseinander genommen zu werden, »da niemand etwas Neues lernt, ohne etwas Altes zu verlernen.«¹⁸²

Nachdem Foucault also die herrschenden Vorstellungen des »autonomen Subjekts« nachhaltig entmächtigt hat, treten in seinen späteren Arbeiten – seinen drei Bänden zu Sexualität und Wahrheit einerseits und den Vorlesungen zur Gouvernementalität andererseits – neue Auseinandersetzungen mit dem »Selbst« in sein Werk. Wiederum arbeitet Foucault anhand dieses Begriffs Handlungsräume und Unterworfenheiten heraus. Während er in der »Sorge um sich« selbstbestimmte Formen des Handelns (und damit Möglichkeiten des Selbst sich selbst zu verändern) in der Antike ausmacht, wird in seinen Vorlesungen zu »Sicherheit, Territorium, Bevölkerung« und »Biopolitik« auch das »Selbst« Objekt von Regierungstechniken, denen es gelingt, durch »gute Führung« freiwillige Selbstregulierung zu organisieren.

In »Sexualität und Wahrheit« widmet Foucault sich Texten der griechisch-römischen Antike, untersucht Praktiken aus der Zeit der ersten Jahrhunderte n. Chr. und macht dabei Verhaltensformen aus, die er »Existenzkünste« nennt: Formen einer kultivierten Beziehung des Selbst zu sich selbst, einer »ethischen Sorge um sich«. Foucault stellt der gängigen Moral diese Ethik gegenüber, eine »moralische Aufmerksamkeit«, »die – jedenfalls zu gewissen Zeiten, in gewissen Gesellschaften oder in gewissen Gruppen – wichtiger erscheint als die moralische Aufmerksamkeit, die man auf andere wesentliche Bereiche im individuellen oder kollektiven Leben verwendet, etwa das Ernährungsverhalten oder die Erfüllung der staatsbürgerlichen Pflichten.«¹⁸³ Foucault legt also das Augenmerk auf

antike Selbstpraktiken und zeigt auf, dass es sich um Handlungsformen handelt, die auf einer »Sorge um sich« beruhen und nicht ausschließlich durch Zwang und Fremdbestimmung konstituiert sind. »Diese Praktiken des Selbst«, meint er, »besaßen in den griechischen und römischen Zivilisationen eine sehr viel größere Bedeutung und vor allem Autonomie als später, als sie bis zu einem gewissen Grad von den Institutionen der Religion, der Pädagogik, der Medizin und der Psychiatrie vereinnahmt wurden.«¹⁸⁴ Was Foucault in den Blick nimmt, ist eine Praxis der Selbstformierung: »Man könnte das als eine asketische Praxis bezeichnen, wenn man Askese in einem sehr allgemeinen Sinne fasst, also nicht im Sinne einer Moral des Verzichts, sondern in dem einer Einwirkung des Subjekts auf sich selbst, durch die man versucht, sich selbst zu bearbeiten, sich selbst zu transformieren und zu einer bestimmten Seinsweise Zugang zu finden.«¹⁸⁵ Vom diskursiven Begriff des Subjekts geht Foucault in den späten Schriften zum Begriff des »Selbst« über,¹⁸⁶ den er als Veränderungsbegriff einführt, als Begriff einer Arbeit an sich. »Eine Erfahrung ist etwas, aus dem man verändert hervorgeht«¹⁸⁷, sagt Foucault. An der Stelle, wo das Selbst sich selbst verändern kann, wird Foucault für eine Rezeption in der neueren Bildungswissenschaft interessant – ist doch Selbstveränderung das, womit es Bildungsprozesse gemeinhin zu tun haben.¹⁸⁸

An dieser Stelle drängt sich allerdings die Frage auf, inwieweit diese gewissermaßen prä-pädagogischen Selbstpraktiken, die Foucault herausarbeitet, sich bei einem Import in die Pädagogik, nicht diskursiv aufs Neue an historische Techniken der Fremdbestimmung,

der Disziplin und des Zwangs angebunden finden. Wie viel Raum für Selbstverhältnisse kann in einem »pädagogischen Verhältnis« überhaupt vorgesehen sein? Darüber hinaus lässt sich fragen, inwiefern hier nicht klassische Subjektvorstellungen durch die Hintertür und über den pädagogischen Diskurs wieder in die Theorie Einzug halten.¹⁸⁹

Doch was bleibt, wenn das Subjekt als Bildungsinstanz verworfen werden soll? Im Anschluss an Foucault wird an dieser Stelle immer wieder auf die Produktivität des Prozesses verwiesen – auf die oben dargelegte Möglichkeit der Veränderung. Nun stellt sich auch dies als nicht ganz unproblematisch dar, denn um Prozesse handelte es sich ja bereits im Kontext der Pädagogik als Disziplin: um Prozesse der Normierung und Normalisierung. Offen bleibt, inwieweit die Betonung der »Selbstveränderung« nicht in die Falle tappt, Regierungstechniken zu legitimieren. Diesem Problem Rechnung tragend, werden in neueren bildungstheoretischen Ansätzen, die auf Foucault Bezug nehmen, teleologische Ausrichtungen tradierter Bildungsmodelle mit klaren Zielvorstellungen zugunsten von Prozessen mit offenem Ausgang aufgegeben.¹⁹⁰ Aber ist nicht gerade diese Betonung auf offene Prozesse ebenfalls sehr gut mit neuen neoliberalen Regierungstechniken permanenter Produktivität in Einklang zu bringen? Inwieweit Regierungstechniken sich gut und wirksam mit Selbsttechniken verknüpfen können, untersuchte Michel Foucault selbst in den 1970er-Jahren mit seinen Überlegungen zur »Gouvernementalität«.

3. GOUVERNEMENTALITÄT

DIE KUNST DES REGIERENS UND REGIERTWERDENS

Der Begriff der »Gouvernementalität«¹⁹¹ wurde maßgebend für die Rezeption der Vorlesungen, die Foucault von 1977–1979 am Collège de France abhielt. Foucault versteht unter Gouvernementalität die »Kunst des Regierens« und nimmt mit dem Begriff auf die Vermittlung zwischen Macht und Subjektivität Bezug: »Auf diese Weise wird es möglich zu untersuchen, wie Herrschaftstechniken sich mit ›Praktiken des Selbst‹ verknüpfen und Formen politischer Regierung auf Techniken des ›Sich-selbst-Regierens‹ rekurren.«¹⁹² In den Vorlesungen zur Gouvernementalität treten die Beziehungen zwischen Individuen in den Blick. Hier zeigt Foucault auf, dass es ein Verhältnis zwischen diesen und den »großen« Formen der Macht gibt. Foucault fragt nach dem Verhältnis, das wir aufgrund der Machtbeziehungen zu den anderen haben und inwieweit dieses auf die Machtbeziehungen und auf uns zurückwirkt. Der Begriff der »Gouvernementalität« bei Foucault ist hier vor allem deshalb interessant, weil sich Foucault mit ihm Führungsverhältnissen zuwendet, wie sie etwa in pädagogischen Verhältnissen auch vorzufinden sind. So zeigt Foucault den Aspekt des »Führens« als eine historische Begriffsbedeutung von »gouverner« auf:

»Gouverner« kann bedeuten »conduire quelqu'un« [jemanden führen], sei es im eigentlichen geistigen Sinne von Seelenführung – ein ganz klassischer Wortsinn, der sehr sehr lange fort dauern und bestehen wird –, sei es auf eine mit Bezug darauf leicht verschobene Art; »gouverner« kann

heißten »imposer un régime«, einem Kranken eine Diät auferlegen: Der Arzt führt den Kranken, oder der Kranke, der sich eine gewisse Anzahl von Behandlungen auferlegt, führt sich.¹⁹³

Bei dem Versuch, eine Geschichte der Gouvernamentalität nachzuzeichnen, interessiert sich Foucault also dafür, wie »Leute, Individuen und Kollektive«¹⁹⁴ regiert werden – und zwar von anderen und von sich selbst. Mit dem »Paradox des Hirten« treten dabei u.a. antike und frühchristlich-pastorale Führungstechniken in den Blick: die Idee und die Organisation einer pastoralen Macht, die Einverständnis und Herrschaft über Schutz und Pflege erzeugt.

Die Analyse des Pastorats eröffnet Perspektiven auf die Machttechnik fürsorglicher und paternalistischer Führungspraktiken: »Alle Sorge des Pastors ist eine Sorge, die sich auf die anderen richtet, doch niemals auf sich selbst.«¹⁹⁵ Foucault widmet sich vor allem der christlichen Entwicklung des Pastorats: der Idee des guten Hirten, der die Menschen regiert, indem er sie führt und über sie wacht: »Der Hirte ist derjenige, der wacht. »Wachen« natürlich im Sinne von Überwachung dessen, was sich an Bösem ereignen kann, doch vor allem Wachsamkeit gegenüber allem, was an Unglück geschehen kann.«¹⁹⁶ Wesentlich geprägt wurde das Pastorat durch das Christentum. Christus selbst, ist Foucault zufolge, der Hirte schlechthin. Mit dem Christentum wurde das Pastorat zu einer regelrechten Kunst des Führens, Lenkens, Leitens, Anleitens, des In-die-Hand-Nehmens, des Menschen-Manipulierens, zu einer Kunst der Ihnen-Schritt-für-Schritt-Folgens und des Sie-Schritt-für-Schritt-Antreibens, einer Kunst, die diese Funktion hat, sich der Menschen ihr ganzes

Leben lang und bei jedem Schritt ihrer Existenz kollektiv und individuell anzunehmen.¹⁹⁷

Auf der Basis einer solchen Regierung der Wohlfahrt wendet sich Foucault in einem nächsten Schritt der Konstituierung des modernen Staates zu sowie der damit einhergehenden Logik der Staatsräson und der Polizeywissenschaften im 18. Jahrhundert. Er zeigt auf, dass Toleranz und Polizei in einer Politik der Effizienz bei der Herstellung von Einverständnis durchaus miteinander einhergehen können. Der Slogan, mit dem Kontrolle und Optimierung implementiert werden, ist jener der »Sicherheit«. Die Logik der »Staatsräson« ist der Diskurs, der es ermöglicht, die Sehnsucht nach Frieden, Ordnung und Sicherheit so zu produzieren und zu bedienen, dass es gelingt, bei der in dieser Zeit als Begriff entstehenden »Bevölkerung« das Interesse des Ganzen zum Interesse der Einzelnen zu machen.¹⁹⁸ Eine zunehmende Ökonomisierung der gesellschaftlichen Diskurse führt in weiterer Folge dazu, dass der Staat nur mehr zu »Regelungszwecken eingreift, oder vielmehr zu dem Zweck, daß das Besserleben von jedermann das Interesse jedes einzelnen auf eine solche Weise geregelt wird, daß es tatsächlich allen dient.«¹⁹⁹ Anhand der Analyse der »Biopolitik« beschäftigen sich die Vorlesungen des Jahres 1979 mit der Ökonomisierung von Institutionen im Liberalismus sowie mit dem Neoliberalismus im 20. Jahrhundert und dessen komplexen Beziehungen zum Staat. Foucault interessiert sich dabei vor allem für die Techniken der Herstellung von freiwilliger (Selbst)Regulierung und der Gleichzeitigkeit von Freiheit und Unterdrückung.

Die »gouvernementale Führung« unterscheidet sich also von der Disziplinierung dadurch, dass sie die

Motivation der Einzelnen für ihr Vorhaben nutzbar macht. Sie ist keine böse Führung, und sie produziert Diskurse, die sie legitimieren, stützen, stärken – Diskurse, die vor allem dazu animieren, sich an der Ausweitung ihrer Macht zu beteiligen. An dieser Stelle lässt sich eine gewisse Verbindung zwischen dem Begriff der Gouvernamentalität bei Foucault und jenem der »kulturellen Hegemonie« bei Gramsci herstellen, bezeichnen doch beide das Phänomen der Regierung auf der Basis des Einverständnis der Regierten. Dieses hat unter gegenwärtigen neoliberalen Bedingungen real existierender Demokratien zahlreiche neue Dimensionen erhalten.

DAS GOUVERNEMENTALE (SELBST-)VERHÄLTNIS: MOTIVATION UND SELBSTDISZIPLIN

Heute sind jene Mechanismen, die mit offenem Zwang operieren, in Verruf geraten; neue Formen der Regierung durch freiwillige Selbstkontrolle, Teamarbeit und Selbstmanagement dominieren zunehmend den Alltag und die Schule. Um diese zu analysieren, wurde Foucaults Begriff der Gouvernamentalität zu einer eminent wichtigen Kategorie. »Seit geraumer Zeit scheinen [...] die Disziplinen in der Krise«, schreibt Agnieszka Dzierzbicka: »Die Produktivität steht nicht länger im Zeichen der Stückzahl und der Stechuhr.«²⁰⁰ Neue Bedingungen haben neue Formen der Regierung entwickelt, die viel eher von Slogans wie »Flexibilität« und »Motivation« sowie von permanenter Selbstausbeutung geprägt sind, als von Zwang und Gewalt. Wir leben im Zeitalter der »Regierung durch Individualisierung«²⁰¹. Das Leben wird zum permanenten unab-

schließbaren Prozess: »Wenn man in den Disziplinar-gesellschaften ›nie aufhörte anzufangen‹ (in Schule, Kaserne, Fabrik)«, bemerkt Agnieszka Dzierzbicka treffend, »so wird man in der Kontrollgesellschaft ›nie mit irgendetwas fertig‹.«²⁰² Besonders deutlich wird das wohl im propagierten Konzept des »lebenslangen Lernens«, das alle fit für jeden Jobwechsel, jede Rationalisierung, jede Umschulung machen soll. Zugleich durchlaufen die Bildungsinstitutionen die unendliche Reform: Alle Curricula sind permanent in Arbeit. Vor dem Hintergrund von Foucaults Überlegungen zur Gouvernamentalität lässt sich nun analysieren, mit welchen Mitteln in Bildungsprozessen Macht auch dann am Werk ist, wenn alles – mit der motivierten Teilhabe aller – gut und reibungslos läuft. Regierung ist also – wie Foucault gezeigt hat – nicht nur im Fall von disziplinierenden Zwangspraktiken der Fall, sondern auch bei freiwilliger Teamarbeit. »Denn die Disziplinierung in ihrer zeitgenössischen Gestalt«, so der Bildungstheoretiker Ludwig Pongratz, »versucht alle negativen Konnotationen wie Sanktion, Drohung, Bestrafung etc. abzuschütteln. Sie bringt sich stattdessen sublim und produktiv ins Spiel. Sie nimmt gesellschaftliche Kräfte unter Kontrolle, indem sie sie steigert und potenziert.«²⁰³ Wie schon im Modell der Disziplinen kommt auch in jenem der Gouvernamentalität der Pädagogik eine Vorreiterinnenrolle bei der Entwicklung neuer Modelle des subtilen Zwangs zu: »Schule und Weiterbildung, Erziehungseinrichtungen und Sozialarbeit werden eingebunden in einen strategischen Komplex, der darauf zielt, Herrschaftsverhältnisse auf der Grundlage einer neuen, neoliberalen Topographie des Sozialen zu recodieren.«²⁰⁴

SchülerInnen werden in ihrer Eigenständigkeit angerufen, sich den Zwängen der Schule freiwillig und gut gelaunt zu unterwerfen. Sie werden gewissermaßen als »gleichberechtigte PartnerInnen« ermutigt, sich im gemeinsamen Gespräch einer selbst vereinbarten Disziplinierung unterzuordnen. Unter Titeln wie »Lehrer und Schüler lösen Disziplinprobleme« und »Gegen Chaos und Disziplinschwierigkeiten: Eigenverantwortung in der Klasse fördern« werden diese Methoden in der zeitgenössischen Ratgeberliteratur propagiert.²⁰⁵ Disziplin wird hier ganz offen zu einem Element, von dem die SchülerInnen lernen sollen, es über sich selbst auszuüben. Um einen Eindruck über die Rhetorik zu vermitteln, mit der die Disziplinierung durch freiwillige Selbstkontrolle in den Schulalltag implementiert wird, sei hier ein Auszug aus dem Werbetext für die »Portfoliomappe Selbstdisziplin« wiedergegeben:

Mit Frust umgehen, Geduld zeigen, die Gefühle anderer respektieren, teamfähig sein: das alles sind Fähigkeiten, die in Schule, Alltag und Berufsleben absolut notwendig sind. Fakt ist aber, dass viele Jugendliche nicht ausreichend über diese Fähigkeiten verfügen. Mit diesen Materialien können Sie Jugendliche dabei unterstützen, Selbstbewusstsein zu entwickeln, mit Gefühlen umzugehen und soziale Beziehungen aufzubauen. Die Jugendlichen lernen, ihr Handeln zu reflektieren und auf dieser Grundlage ihre Persönlichkeit weiterzuentwickeln. Das Portfolio dient der Selbstkontrolle der persönlichen Fortschritte und unterstützt die Jugendlichen darin, sich individuelle Ziele zu setzen.²⁰⁶

Das Beispiel zeigt deutlich, wie sehr aktuelle Didaktiken offen auf die Strategie der Selbstkontrolle zählen. Das Selbst wird dabei zum Objekt der Disziplin. Besonders hingewiesen sei in diesem Zusammenhang auf die »Fiktion von Autonomie«, die den Ein-

zelnen in den permanenten Bildungs- und Motivationsprozessen suggeriert wird. Bemerkenswert ist dabei, wie selbstverständlich und innovativ die perfide Doppelstruktur, der Lernende bei dieser Art von Methoden ausgeliefert sind, ausgedrückt werden kann. Diese werden eingeladen, »sich als Subjekte von Prozessen zu erleben, denen sie dennoch vollständig ausgeliefert bleiben.«²⁰⁷ Die Fragen, die sich an Foucaults Beschäftigung mit der Gouvernamentalität aus einer bildungstheoretischen Perspektive anschließen, führen auf das alte Thema der repressiven Toleranz zurück – wobei aus den oben zitierten Strategien und Taktiken jedenfalls sehr viel eher Repression als Toleranz spricht.

Vor dem Hintergrund der Überzeugung, dass jede Macht allerdings auch eigene Formen des Widerstands beinhaltet und produziert, analysiert Foucault, dass mit der »Verhaltensführung« – wie sie mit dem christlichen Pastorat ihren Anfang nimmt – spezifische »Widerstände, Widersetzlichkeiten« einhergehen: »etwas, das man spezifische Revolten des Verhaltens, der Verhaltensführung nennen könnte.«²⁰⁸ Foucault arbeitet heraus, dass sich diese Verweigerungen und Verhaltensrevolten von politischen und ökonomischen Revolten unterscheiden. Diese stellen, ihm zufolge, eine besondere Widerstandsgrundlage für diejenigen Machtformen dar, »die nicht von der Souveränität Gebrauch machen und die nicht ausbeuten, sondern führen«²⁰⁹. Er bezeichnet sie als Verhaltenswiderstand, Gegen-Verhalten, Ungehorsam, Desertion und Dissidenz.²¹⁰

Der Widerstand, der immer dort ist, wo Macht ist, dient freilich nicht nur zum Schaden der Macht, son-

dern auch zu ihrem Erhalt. So entwickelt sich die Gouvernamentalität als Macht nicht nur durch Einverständnis, sondern auch auf der Basis des Widerstands gegen sie. Für eine Annäherung an diese Frage scheint die »Wechselseitigkeit«, die Antonio Gramsci in das Verhältnis zwischen Regierenden und Regierten eingeführt hat, ein produktives Konzept zu sein. Gerade weil es möglich ist, zugleich zu regieren und von den Regierten zu lernen, scheint Macht sich so gut stabilisieren zu können. Offenbar ist diese also nicht nur produktiv, sondern wandelbar und sehr lernfähig. So lassen sich die Vokabeln der klassischen Befreiungsrhetorik wie »Emanzipation« und »Empowerment« heute sehr gut innerhalb von Machtdiskursen fruchtbar machen. Gerade diese Aspekte sind zunehmend Teil jener Slogans, mit denen freiwillige Selbstregulierung im Schulalltag implementiert wird. Christiane Thompson macht darauf aufmerksam, dass klassische Forderungen aus dem Inventar emanzipatorischer Bildungsansätze längst in neoliberale Diskursen des Selbstmanagements eingegangen sind:

Die Selbsteinstellung der Eigenverantwortung bildet beispielsweise eine neue Möglichkeit der Menschenführung angesichts des Abbaus staatlicher Sozialleistungen und zunehmender Verschärfung der Arbeitsmarktsituation. [...] Emanzipation bedeutet gleichermaßen Enthebung einer Begrenzung und Einverleibung in Machtstrukturen – die in ihr liegende *Selbstermächtigung* ist zweideutig. Es erscheint in diesem Zusammenhang nicht verwunderlich, dass Paulo Freires Konzept von »*Empowerment*« im Qualitäts- und Selbstmanagement Karriere macht.²¹¹

Partizipation, Eigenverantwortung und Selbstreflexion sind also aktuelle Regierungstechniken im Bil-

dungsalltag.²¹² Sind »Emanzipation« und »Bildung« vor diesem Hintergrund noch für eine Praxis der Veränderung zu retten?

4. EXKURS:

BILDUNG UND EMANZIPATION ZWISCHEN AUTONOMIE UND SELBSTMANAGEMENT

Eine im foucaultschen Sinne genealogische Annäherung an den Bildungsbegriff macht diesen als Produkt von Machtspielen sichtbar. Denn von Foucault wissen wir: Es gibt keine machtfreie Erkenntnis. Nun lässt sich die Frage stellen, welche machtvollen Diskurse mit den Begriffen »Bildung« und »Emanzipation« verbunden sind.

Ein letzter Exkurs soll dieser Frage vor allem in Bezug auf die Gegenwart nachgehen und die Komplizenschaft von Bildung und Macht unter neoliberalen und postfordistischen Bedingungen in den Blick nehmen.

»Do We (Still) Need the Concept of *Bildung*?«, fragen Jan Masschelein und Norbert Ricken in einem Artikel für das Journal »Educational Philosophy and Theory«²¹³. Sie erklären die kritische Funktion des Bildungsbegriffs vor dem Hintergrund gegenwärtiger Entwicklungen für beendet: »Even if at one moment in history it probably did play a critical role, *Bildung* has long since lost the possibility of functioning as a point of resistance and critical principle for analysing the ways in which our conduct is itself conducted.«²¹⁴ Die beiden Autoren arbeiten mit den Instrumentarien von Foucault, um die These aufzustellen, dass Bildung

bereits seit dem 18. Jahrhundert eine wesentliche Machttechnik darstelle, um gesellschaftliche Transformationsprozesse voranzutreiben. Gerade als »kritisches« und »emanzipatorisches« Unternehmen, als welches es im 18. Jahrhundert entwickelt wurde, sei die Bildungsidee zu einer hervorragenden Machttechnik der Führung geworden. Denn die individuelle Selbstvervollkommnung, um die es dabei ging, habe sich von Anfang an wunderbar für eine machtförmige Ingebrauchnahme der Individuen geeignet. So entwickelte sich Bildung zu einem »endless task of practical self-determination in and through the world.«²¹⁵ Das Bildungssubjekt sei daher keine Widerstandsform, sondern sehr viel eher Ergebnis und Motor gouvernementaler Praktiken. Masschelein und Ricken arbeiten die Komplizenschaft von Bildung und Macht heraus. Die Bildungsidee müsse als »strategisches Dispositiv« betrachtet werden, welches das nur scheinbar kritische Potenzial von »Befreiung« und »Emanzipation« bereits in seinen Ursprüngen in den Dienst nehme und damit unterlaufe. Sie vertreten daher den Standpunkt: »That we should abandon the concept of *Bildung*«²¹⁶. Im Anschluss an diese Skepsis soll ein Blick auf gegenwärtige Bildungsdefinitionen geworfen werden: Was geschieht mit den oben beschriebenen klassischen Merkmalen von Bildung – Selbstzweck, Gleichheit, Selbstentfaltung – unter den Bedingungen neoliberaler Gouvernementalität? Unter den Schlagworten Autonomie und Chancengleichheit erfahren sie ein erstaunliches gegenwärtiges Revival und lassen sich offenbar sehr gut in neue Regierungstechniken integrieren.

Gleichzeitig mit der Kritik an den »Illusionen von Autonomie«²¹⁷ in der Bildungstheorie ist der Begriff »Autonomie« ironischerweise zu einem Keyword für neue Bildungskonzepte geworden.²¹⁸ Das eigenständige Lernen im Team wird dem Frontalunterricht längst vorgezogen. Modelle, die SchülerInnen dazu anhalten, sich selbst zu organisieren und sich gegenseitig etwas beizubringen, stoßen auf breiten Konsens. Im Bereich der Museumspädagogik seien hier etwa jene Modelle erwähnt, die unter dem Titel »SchülerInnen führen SchülerInnen« auf den Drucksorten avancierter Ausstellungsinstitutionen Einzug halten. Diese laden zur selbständigen Aneignung von Ausstellungsinhalten ein. Allerdings bleibt unklar, was SchülerInnen hier für SchülerInnen weitergeben sollen. Wer spricht eigentlich, wenn SchülerInnen Führungen für SchülerInnen machen? Woher haben sie welche Informationen? Ein Wissen, das sofort umgesetzt werden muss, kann schwerlich einer reflexiven Kritik unterzogen werden. Es scheint so, als wäre die Selbstaneignung hier eher Garant für die unhinterfragte Wiedergabe und Propagierung mächtiger Wissensformen. Das pädagogische Verhältnis wird hier in die Teams der SchülerInnen integriert.²¹⁹

Auch und gerade in der Bildungspolitik (mit Rancières Worten müsste fast gesagt werden Bildungspolitik) erlebt der Begriff der Autonomie aktuell eine Konjunktur. Dabei hat er allerdings eine maßgebliche Verschiebung erfahren: Die Rede von der Autonomie der Schulen und Hochschulen wird als Deckdiskurs für neue Steuerungsformen propagiert, sie ermöglicht

nicht nur eine Teilhabe an der Mängelverwaltung, sondern implementiert neue Formen der Kontrolle und Selbstkontrolle in den Bildungsinstitutionen. Einerseits geht es also um eine ökonomische Unterwerfung unter die Logiken des Marktes und des Wettbewerbs am »Wirtschaftsstandort«, andererseits sollen neue Mechanismen der Selbstregulierung durch Evaluierung und Qualitätsmanagement die Effizienz steigern. So steht die »Autonomie« aktuell nicht im Zeichen der Freiheit von Forschung und Lehre, sondern zieht Mechanismen der Selbststeuerung nach sich. Gerade wo Autonomie als Begriff in keinem bildungspolitischen Papier fehlen darf, scheint die Idee des Selbstzwecks der Bildung allerdings kaum mehr argumentierbar: Disziplinen, die sich nicht der allgemeinen Logik der Effizienz unterwerfen lassen, werden als »Orchideenfächer« einfach abgeschafft. Autonome Bildung ist eigentlich heteronome Bildung: Sie ist einem permanenten Entwicklungsprozess unterworfen, in dem sie sich in Bezug auf ihre Nützlichkeit zu legitimieren hat. So wird sie effizient, flexibel und marktkonform.

CHANCENGLEICHHEIT ALS WETTBEWERBSFORMEL

Die Idee der Gleichheit, die dem klassischen Bildungsbegriff innewohnt, erfährt aktuell ebenfalls eine Neuformulierung: Als »Chancengleichheit« gehört der Begriff zum Repertoire der bildungspolitischen Alltagssprache. Einerseits wird damit die Ungleichheit der Verhältnisse verhandelbar. Gerade aus feministischer und antirassistischer Perspektive mag dies vielleicht als Chance erscheinen, um Forderungen nach einer ge-

rechten gesellschaftlichen Verteilung von Zugangsmöglichkeiten auf die Tagesordnung zu bringen. Anhand der Formel können Debatten um den Zugang zu Bildung und Arbeit geführt, Fragen nach der Definitionsmacht von Kanon und Wissen diskutiert, strukturelle und alltägliche Diskriminierungen angegriffen, Rechte reklamiert werden. Allerdings scheint, wie bereits weiter oben beschrieben, auch hier die Rede von der Chancengleichheit zumeist eher von der Ungleichheit abzulenken, als sie ins Blickfeld zu rücken. Die meisten Konzepte, die mit dem Begriff operieren, vermeiden es tunlichst von der Realität der gesellschaftlichen Ungleichheiten zu sprechen. Diese sind sozial und ökonomisch, sie existieren im Bereich der demokratischen Rechte (aufgrund der StaatsbürgerInnenschaft), im Bereich der Bildung (etwa aufgrund der Unterscheidung zwischen Hauptschule und Gymnasium), im Bereich der schulischen Diskurse usw. Eine Auseinandersetzung mit Gleichheit müsste diese Ungleichheiten eigentlich im Hinblick auf ihre Veränderung adressieren und nicht vermeiden.

Bei der Rede von der Chancengleichheit ist andererseits auch eine folgenreiche Vorentscheidung getroffen: Das Spiel, in dem alle die gleichen Chancen haben sollen, erscheint in dem Begriff als vorausgesetzt und akzeptiert. In der Leistungsgesellschaft wird Chancengleichheit zur Wettbewerbsformel.²²⁰ So hat die Forderung nach Chancengleichheit nicht nur Ungleichheit zur Voraussetzung, sondern, wie Elisabeth Sattler treffend bemerkt, auch zum Zweck: Alle sollen die Möglichkeit haben, unter fairen Bedingungen zu gewinnen oder zu verlieren.

Diese Vorstellungen der Verwertbarkeit von Wissen und Bildung lassen es fast als Chance erscheinen, auf die Zweckfreiheit des Bildungsbegriffs zu bestehen – hatte dieser sich doch traditionell eben gegen die Idee der Nützlichkeit gewandt. Hier soll aber vielmehr der Versuch gemacht werden, nach einer möglichen Alternative zu dieser Alternative zwischen Bürokratie einerseits und Markt andererseits, zwischen Buch- und Drillschule einerseits und Selbstmanagement in der Teamarbeit andererseits zu fragen.

Diese könnte, wie im Schlusskapitel noch genauer zu zeigen versucht werden soll, gerade in einer aktiven Bejahung der Unmöglichkeit bestehen, in der Öffnung eines Raumes für das Scheitern, für das Ereignis und die Veränderung.

Poststrukturalistische Ansätze haben gemeinsam mit kritischen Perspektivierungen auf aktuelle Entwicklungen im Bildungsbereich zu einer Skepsis gegenüber Begriffen wie Bildung und Emanzipation geführt. Nachdem die Idee eines »autonomen Subjekts« nicht mehr haltbar schien, fanden sich damit einhergehend pädagogische Meta-Erzählungen wie die emphatische Vorstellung einer Emanzipation aus der Unmündigkeit ebenfalls delegitimiert.²²¹ Die Komplizenschaft von Bildung und Macht trat auch oder gerade dann als Regierungstechnik zutage, wenn es scheinbar um Befreiung ging. Die Begriffe Bildung und Emanzipation scheinen also diskreditiert. Allerdings findet in der kritischen Bildungstheorie gleichzeitig mit der Infragestellung der Begriffe auch eine Debatte um ihre poststrukturalistische Redefinition statt. So ver-

tritt etwa Jenny Lüders das Anliegen, den Bildungsbegriff keineswegs aufzugeben, sondern ihn mit Foucault in »genealogisch-strategischer Weise zu reformulieren, sodass ein anderes Verständnis gewonnen werden kann.« Vor diesem Hintergrund treten gerade die Brüche und Unmöglichkeiten, die Bildungsprozessen ebenso wie den Kämpfen um die Definition des Bildungsbegriffs innewohnen, in den Blick. Jenny Lüders spricht davon, »das ›Scheitern‹ an einer Konzeptualisierung von ›Bildung‹ nicht auszuklammern, sondern es ein Stück weit vorzuführen. Denn dabei wird deutlich, dass jenes ›Scheitern‹ als systematisches – vielleicht sogar konstitutives Moment – des Bildungsgeschehens selbst betrachtet werden muss.«²²²

Für Foucault heißt sich verändern, sich auf ein Ereignis im Denken einzulassen. Inwieweit sich dies sehr gut selbst in gouvernementale Regierungstechniken eingliedern lässt, wurde oben eingehend reflektiert. Ein gewisser Widerspruch zwischen Kritik und Affirmation eines möglichen widerständigen Prozesses innerhalb der Bildung muss an dieser Stelle offen bleiben. Am Ende dieses Kapitels soll trotzdem in Bezug auf das Experiment einer unvorhersehbaren Möglichkeit der Veränderung noch einmal Foucault selbst sprechen. Und dieser bringt das Ereignis der Selbstveränderung in einem Interview recht lapidar auf den Punkt: »Das wichtigste im Leben und in der Arbeit ist, etwas zu werden, das man am Anfang nicht war.«²²³

V. Schluss: Eine Beziehung der Möglichkeit

Kommen wir nach dieser Spurensuche des Motivs des pädagogischen Verhältnisses zurück auf Freuds Bemerkung von der Unmöglichkeit einer gelungenen Erziehung: Ihr folgend, basieren die Psychoanalyse, die Politik und die Pädagogik auf einer konstitutiven Unmöglichkeit. Diese besagt zweierlei: Einerseits brauchen die drei unmöglichen Tätigkeiten einen Plan und eine Methode (sonst wäre es absurd, von deren Scheitern zu sprechen); andererseits müssen sie jedoch von Anfang an mitbedenken, dass dabei nichts sicher ist. Denn so bringt es Niklas Luhmann kompakt auf den Punkt: »Das, was der Erzieher sich vornimmt, ist unmöglich.«²²⁴ Welches Ermöglichungspotenzial kann in dieser Unmöglichkeit, dieser ontologischen Verhinderung eines Masterplans liegen?

Nun stellt sich diese Frage nach den Potenzialen des pädagogischen Verhältnisses hier nicht allgemein, sondern an der konkreten Schnittstelle von Bildung, Macht und Politik sowie vor dem Hintergrund einer Auseinandersetzung mit den politischen Implikationen von Bildung als verändernde Praxis. Diese hat sich bei einem Durchlauf durch das Denken Rancières, Gramscis und Foucaults zunächst einmal verkompliziert: So wurde das pädagogische Verhältnis sowohl als produktive Machttechnik als auch als unterwerfende Anleitung zur Emanzipation thematisiert, sowohl als vereinzelnde Forderung nach Autonomie als

auch als organisierendes Widerstandspotenzial (wobei selbstverständlich auf allen Seiten die Unmöglichkeit eines vollständigen Zugriffs auf den Anderen ins Treffen zu führen ist). Es wurde deutlich, dass sich eine politische Pädagogik ständig mit einem Verhältnis herumzuschlagen hat, das zugleich das Potenzial zur Mobilisierung und Ermächtigung hat, wie es zur Unterwerfung, Verdummung und Indoktrinierung innerhalb des ideologischen Staatsapparates Schule dienen kann.

Eine weitere Kluft markiert die Frage, was emanzipatorische Pädagogik leisten kann und soll. Während Gramsci im Italien der 1930er-Jahre Ziel und Gegenüber einer proletarischen Bildung als gegenhegemoniales Projekt noch eindeutig vor Augen standen, erscheinen heute vor dem Hintergrund einer poststrukturalistischen Kritikalität einige Vorannahmen und Sicherheiten erschüttert. Wenn nach Foucault weder die Bildungsidee noch das Bildungssubjekt²²⁵ mehr als »autonome Instanzen« ins Treffen geführt werden können, so ist dies mit theoretischen Implikationen verbunden: Die »Dezentrierung des Subjekts«²²⁶ führt dazu, dass Veränderungen im Bildungsprozess nicht mehr teleologisch gedacht werden, da weder der Grund noch das Ziel der Bildung dabei vorausgesetzt werden können. Sie verweisen auf eine unvorhersehbare Zukunft und eine damit einhergehende Möglichkeit der Veränderung.²²⁷

Wohin soll dieses Verhältnis also führen, das sein Ziel immer zugleich verfolgen und verfehlen muss? Um diese Frage zu beantworten, lohnt sich vielleicht ein Blick auf ihre eigenen toten Winkel. Das Verhältnis wird als binäre Zweierbeziehung dargestellt, bei der

zumeist nur eine Seite in ihrer Planung und ihrem Scheitern in den Blick tritt. Was bleibt dabei ausgespart? Welche Vorstellungen von Einseitigkeit bzw. Reziprozität sind damit verbunden? Und wo lassen sich mögliche Instanzen verorten, an denen ein Ziel sich überhaupt messen ließe?

1. DIE ENTUNTERWERFUNG DER LEHRENDEN

Alle drei vorgestellten theoretischen Positionen leuchten das pädagogische Verhältnis auf der Seite der Lernenden aus: Sie analysieren die disziplinierenden Bedingungen, innerhalb derer Lernen stattfindet, ebenso wie die Potenziale zur Veränderung der Lernenden. Erstaunlicherweise bleibt hierbei allerdings die Position der Lehrenden – die selbst grundlegend zwischen Unterwerfung und Befreiung angelegt ist – unausgearbeitet. Eine Revision der Analyse des Verhältnisses von der Seite der Lehrenden kann vielleicht den Blick für seine Möglichkeiten schärfen.

Wie Rancière gezeigt hat, kann das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden entweder im Zeichen der Verdummung oder in jenem der Emanzipation stehen. Für ihn war dabei die Frage nach der Herstellung von wissenshierarchischer Distanz ausschlaggebend. Insofern sich die Lehrenden in eine Logik der Erklärung begeben, würden sie ihre SchülerInnen immer bloß weiter verdummen, insofern sie ihr Unwissen als Möglichkeit der Lehre akzeptierten, würden sie emanzipieren. Rancière stellt sich dabei an keiner Stelle die Frage, was dies für die Lehrenden bedeutet. Verändern

diese sich im Prozess der Emanzipation bzw. der Verdummung der Lernenden? Das Denken Gramscis führt in diese Logik eine Wechselseitigkeit ein: Bei ihm ist jeder Lehrende zugleich auch Lernender und jeder Lernende Lehrender. Hier weist Gramsci – angeregt von der Reformpädagogik – einen Weg aus der Einbahnstraße pädagogischer Verhältnisse. Noch grundlegender wird bei Gramsci das pädagogische Verhältnis selbst zu einer politischen Strukturkategorie. Denn durch pädagogische Verhältnisse wird ihm zufolge gesellschaftliche Hegemonie errungen und stabilisiert. Allerdings erfahren wir auch bei Gramsci wenig über die konkrete Möglichkeit der Lehrenden, eine emanzipatorische Position einzunehmen. Vor dem Hintergrund einer existierenden kommunistischen Partei einerseits und der Realität des Faschismus andererseits, mag sich diese Frage erübrigen. Betrachten wir die Schule heute als »umkämpftes Terrain«, in dem Kanon erzeugt sowie Wissen und Wahrheit legitimiert werden, kann die Frage nach der gesellschaftlichen Rolle der Lehrenden durchaus interessant erscheinen.

Die Institution Schule diszipliniert und reguliert die Zeit und den Raum der SchülerInnen ebenso wie jenen der LehrerInnen. PädagogInnen nehmen in der Gesellschaft eine spezielle Position ein: Sie sind Teil der Verwaltung (Rancière würde sagen der Polizei). Interessanterweise sind sie dabei zugleich mit verhältnismäßig geringem symbolischen Kapital ausgestattet. Ein Blick auf die Curricula für pädagogische Studien zeigt, dass Grundlagenforschung und Wissensproduktion hier weit weniger Raum einnehmen als Aspekte der Didaktik und Wissensvermittlung. Die in Österreich gängige Unterscheidung zwischen Lehramtsstudien und »rich-

tiger« Philosophie, »richtiger« Mathematik, »richtiger« Kunst spiegeln eine gesellschaftliche Wissensdichotomie zwischen jenen, die Wissen produzieren und jenen, die es bloß reproduzieren. Der Schwerpunkt auf der Vermittlung produziert einen permanenten Eindruck von Mangel, den Rancière treffend mit dem Begriff der Verdummung beschrieben hat. Vielleicht ist es sogar die spezifische Unterworfenheit der LehrerInnen, die die Autoritätsverhältnisse im Klassenzimmer garantiert. Vielleicht generiert sich die Regierungstechnik in der Schule viel eher durch die Ohnmacht und die Angst, beim Nichtwissen erappt zu werden, als durch einen Vorsprung an Wissen oder Macht. Die Lehrenden sind weder aus den Logiken der Disziplin noch aus jenen der permanenten Produktivität ausgenommen. Wenn wir also davon ausgehen, dass die Idee des autonomen Subjekts mit Foucault radikal in Frage zu stellen ist, dann durchziehen Regierungsdiskurse Lehrende gleichermaßen wie Lernende, dann können Widerstand und Veränderung überall im Klassenraum entstehen. Für eine erste dekonstruktive Neuperspektivierung des pädagogischen Verhältnisses scheint es wichtig, die Frage nach der Emanzipation bzw. der Entunterwerfung an die Lehrenden zurückzustellen. Gerade darin öffnet sich ein Handlungsraum für die pädagogische Praxis, der nicht darauf abzielt, wie Lehrende andere entunterwerfen können, sondern wie sie sich selbst einer Entunterwerfung im foucaultschen Sinne verschreiben können.

2. DER DRITTE ALS KONSTITUTIVES AUßEN

Der zweite tote Winkel der bisherigen Beschreibungen betrifft das Verhältnis selbst. Dieses wurde zumeist entweder als Einbahnstraße kritisiert oder als reziproker Prozess eines wechselseitigen Lehrens und Lernens vorgestellt. Seien sie nun entweder autoritär einseitig, egalitär gegenseitig oder sogar großzügig inkommesurabel angelegt, bleiben Zweierbeziehungen – sofern sie kein Außen haben – doch bloß immer nur aufeinander verwiesen.

Diese Möglichkeiten sind aber längst nicht alles, was über Verhältnisse zu sagen ist. Um der Linearität dieser Beschreibungen zu entgehen, kann vielleicht wieder ein Ausflug in die Theorie der Psychoanalyse, diesmal zu Lacan, helfen. Lacan zufolge ist die Bedingung der Möglichkeit für das Symbolische – und damit für das Lernen im Sinne von Sprache und Gesetz – die Einführung eines Dritten in die imaginäre Zweierbeziehung.²²⁸ Denn in der Zweierbeziehung steckt immer ein Aspekt von Absolutheit und gegenseitiger Abhängigkeit, der keine Instanz zulässt. Mit dem Dritten kommt also bei Lacan »der Name des Vaters« ins Spiel. Und dieser zeichnet sich dadurch aus, dass er ein Außen in die Beziehung hineinragen kann: Bezeichnenderweise handelt es sich bei Lacan um den »Namen des Vaters« (mehr als um den Vater) als Garant des Symbolischen – und diesen hat sich der Vater weder ausgesucht noch wird er jemals imstande sein, ihn selbst zu setzen. So tritt mit dem Namen des Vaters die Möglichkeit der gemeinsamen Unterwerfung unter ein außerhalb der Beziehung liegendes Ziel in die Bezie-

hung ein. Der Dritte ist also die Figur, die ein Außen für die Beziehung zulässt.²²⁹ Wie in der Einleitung beschrieben, ist die konstitutive Funktion dieses »Dritten« bei Marcel Gauchet und Dominique Ottavi bereits in der Bildungstheorie thematisiert worden – so schlugen sie vor, die pädagogische Situation als Verhältnis zu einer vermittelnden und strikt desinteressierten Autorität eines Dritten zu verstehen. Mit der Analyse des »Dritten« lassen sich Fragen nach politischen Zielen in der Debatte um das Verhältnis neu formulieren.

Wenn also bisher vom pädagogischen Verhältnis die Rede war, so wurde dieses sicherlich zu kurz gefasst, wenn es als bloße auf sich selbst verwiesene Zweierbeziehung gelesen wurde. Der bloße Blick auf das Verhältnis, sei es nun autoritär oder anti-autoritär kann keine Antwort auf die Frage nach der politischen Dimension geben, bleibt er doch dem Imaginären verhaftet. Auch und gerade in diesem Sinne handelt es sich in der politischen Pädagogik immer um ein Unverhältnis, das ein außerhalb des pädagogischen Verhältnisses und außerhalb des Bildungszusammenhangs selbst liegendes Ziel in die Bildung hineinträgt: Denn die Vorstellung einer rein unterwerfenden oder vollständig harmonischen Spiegelbeziehung wird durchbrochen, sobald es in der Erziehung um etwas geht. Nun stellt sich allerdings die Frage, wie diese Sache, um die es geht, gefasst werden kann.

3. DAS ENTSCHIEDENE VIELLEICHT

Paulo Freire und in Bezug auf ihn auch TheoretikerInnen wie bell hooks und Gayatri Spivak machen heute deutlich, dass eine emanzipatorische Pädagogik ohne grundlegende Entscheidung gegen die bestehenden Unterdrückungsverhältnisse und für ihre Veränderung nicht zu haben ist. Mit der politischen Theorie und der Frage nach der politischen Veränderung tritt die Entscheidung in die Pädagogiktheorie ein.

Wenn nun versucht werden soll, die poststrukturalistische Kritik an ungebrochenen Imaginationen vom Subjekt und dessen Autonomie ebenso ernst zu nehmen wie die notwendige Entscheidung, dann erhält die Eingangs aufgestellte Forderung nach einem »entschiedenen Vielleicht« eine neue Dimension: Denken wir zurück an den oben beschriebenen Gegensatz zwischen autonomer Bildung als Selbstzweck bei Humboldt und heteronomer Bildung im Hinblick auf eine Veränderung der Verhältnisse bei Gramsci, so lassen poststrukturalistische Ansätze diese Alternative hinter sich, da die Idee der Autonomie und des Selbstzwecks selbst als heteronom und zweckdienlich sichtbar gemacht wurden. Poststrukturalistische Bildung hat einen Zweck: Sie steht im Dienst einer Sache, doch diese steht nicht fest. Sie bewegt sich demnach auf einem unsicheren Terrain und mit offenem Ziel. Die Differenz zwischen Autonomie und Heteronomie in der Bildung wird dabei insofern zugleich aufgehoben und als Spannung neu gesetzt, als es darum geht, einen Raum offen zu halten – einen Raum für die Möglichkeit des Scheiterns, der Erfahrung und der Veränderung. Dieser Raum ist weder vorher definiert, noch ist

er völlig beliebig. Es ist vielleicht ein Raum der Kritik im foucaultschen Sinne, indem Entunterwerfung stattfinden kann – ein Raum der »freiwilligen Unknechtschaft« und »reflektierten Unfügbarkeit«, ein Raum für die Möglichkeit des Unmöglichen. Das »entschiedene Vielleicht« will einem Unverhältnis gerecht werden, das sowohl die Notwendigkeit der Entscheidung als auch jene der Kritik an den bestehenden Angeboten zur Entscheidung zugleich möglich macht. Ausgehend davon, dass es eine Alternative zu den zur Entscheidung stehenden Alternativen gibt, gilt es, sich für diese zu entscheiden, ohne sie bereits zu haben. Und mit diesem »entschiedenen Vielleicht« ließe sich Gramsci aufnehmend und neu gewendet sagen: Jedes Verhältnis von Hegemonie ist ein pädagogisches Unverhältnis.

¹ Antonio Gramsci, Gefängnishefte. Kritische Gesamtausgabe, Band 6, Hamburg 1994, S. 1335

² Gramsci verwendete die Bezeichnung »Philosophie der Praxis« im italienischen faschistischen Gefängnis als Tarnbegriff, um mit dieser Chiffre der Zensur zu entgehen. So ersetzte er bei der Umgruppierung der Notizen in thematisch organisierte Hefte »Marxismus« und »historischer Materialismus« durchgängig durch »Philosophie der Praxis«. Bei der konsequenten Verwendung der Bezeichnung findet – so die gängige gegenwärtige Lesart – jedenfalls eine begriffliche Verschiebung mit hegemonietheoretischen Implikationen statt: Das Verhältnis von Denken und Handeln wird zum zentralen Aspekt der marxistischen Perspektive. Vgl. Wolfgang Fritz Haug, Einleitung, in: Antonio Gramsci, Gefängnishefte. Kritische Gesamtausgabe, Band 6, Hamburg 1994, S. 1991 sowie ders., Philosophieren mit Brecht und Gramsci, 2. Auflage, Hamburg 2006, S. 31

³ Ebenda, S. 1378

⁴ Ebenda, S. 1375

⁵ Ebenda, S. 1345

⁶ Andreas Merckens, Einleitung, in: Antonio Gramsci, Erziehung und Bildung, Hamburg 2004, S. 7

⁷ Vgl. Sigmund Freud, Die endliche und die unendliche Analyse, in: ders., Gesammelte Werke Band 16, Frankfurt am Main 1999, S. 94. Der genaue Wortlaut: »Es hat doch 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 gekannten, sind das Erziehen und das Regieren.«

⁸ Gramsci, Gefängnishefte, Band 6, S. 1335

⁹ Jean Laplanche, Jean-Bertrand Pontalis, Das Vokabular der Psychoanalyse, Frankfurt am Main ¹⁴1998, S. 550

¹⁰ Ebenda, S. 164

¹¹ Vgl. etwa Werner Bohleber (Hg.), *Psyche*, Jahrgang 11, Doppelheft 9/10 (2004) – Der Andere in der Psychoanalyse. Figuren der Begegnung?

¹² Vgl. etwa »Verbotene Liebe. Lehrerin und ihr Ex-Schüler träumen von Hochzeit« in: *Spiegel*, 10.08.2004, <http://www.spiegel.de/schulspiegel/0,1518,312445,00.html>, Zugriffsdatum: 15.02.2008 sowie Dawson's Creek, 1. Staffel, 3. Folge, Erstausstrahlung 03.02.1998. Aus dem Episodenführer: »Pacey hört nicht auf, seine Lehrerin Tamara zu umgarnen – mit Erfolg, denn schließlich treffen sie sich heimlich auf einem einsamen Grundstück.« <http://www.epguides.de/dawson.htm>, Zugriffsdatum: 15.02.2008

¹³ Vgl. Anna Berghammer, *Die Gabe als eine pädagogische Interaktion*, Dipl.-Arb., Wien 2001, S. 6

¹⁴ Herrmann Giesecke, *Die pädagogische Beziehung. Pädagogische Professionalität und die Emanzipation des Kindes*, München 1997, S. 16

¹⁵ Ebenda, S. 14

¹⁶ Peter Brozio, *Vom pädagogischen Bezug zur pädagogischen Beziehung. Soziologische Grundlagen einer Erziehungstheorie*, Würzburg 1995, S. 17, Peter Brozio untersucht in seinem umfassenden Band Quellentexte von Wilhelm Dilthey über Georg Simmel und Martin Buber bis zur Relationship-Forschung aus dem angloamerikanischen Raum.

¹⁷ Marie-Claude Blais, Marcel Gauchet, Dominique Ottavi, *Pour une philosophie politique de l'éducation*, Paris 2002, S. 33

¹⁸ Ebenda, S. 43

¹⁹ Ebenda, S. 44

²⁰ Frigga Haug, *Lernverhältnisse. Selbstbewegungen und Selbstblockierungen*, Hamburg 2003, S. 45

²¹ zit. nach Peter Mayo, *Poltische Bildung bei Antonio Gramsci und Paulo Freire. Perspektiven einer verändernden Praxis*, Hamburg 2006, S. 21

²² Peter Mayo, *Poltische Bildung bei Antonio Gramsci und Paulo Freire. Perspektiven einer verändernden Praxis*, Hamburg 2006, S. 20

²³ Ernst Lange, *Einführung*, in: Paulo Freire, *Pädagogik der Unterdrückten*, Reinbek bei Hamburg 1973, S. 17

²⁴ Mayo, *Poltische Bildung bei Antonio Gramsci und Paulo Freire*, S. 22

²⁵ Eva Sturm, *Give a Voice. Partizipatorische künstlerisch-educative Projekte aus Nordamerika*, in: Roswitha Muttenthaler, Herbert Posch, Eva S. Sturm (Hg.), *Seiteneingänge. Museumsidee & Ausstellungsweisen*, Wien 2000, S. 173

²⁶ Jacques Derrida, *Die unbedingte Universität*, Frankfurt am Main 2001, S. 74

²⁷ Jacques Derrida, *Politik der Freundschaft*, Frankfurt am Main 2002, S. 17

²⁸ Jacques Derrida, *Die unbedingte Universität*, S. 78

²⁹ Jacques Rancière, *The emancipated Spectator. Ein Vortrag zur ZuschauerInnenperspektive*, in: *Texte zur Kunst – Betrachter*, 58 (2005), S. 35

³⁰ Vgl. Jacques Rancière, *Der unwissende Lehrmeister. Fünf Lektionen über die intellektuelle Emanzipation*, Wien 2007, S. 11

³¹ Vgl. Ebenda, S. 40

³² Ebenda, S. 15

³³ Ebenda

³⁴ Vgl. Rancière, *The emancipated Spectator*, S. 40

³⁵ Ebenda

³⁶ Ebenda

³⁷ So sagt er in einem Interview: »L'idée de la «réduction des inégalités» commence à s'imposer à son époque. Elle conduit à établir une homologie entre le modèle pédagogique et le modèle social. Or pour Jacotot, l'idée que l'on va élever le peuple par l'éducation implique un processus d'éternisation de l'inégalité. Si l'on pense que l'égalité adviendra comme le résultat des efforts pour réduire les inégalités, les «réducteurs d'inégalité» maintiendront toujours leur privilège sous couvert de le supprimer. Il faut partir de l'égalité de fait qui est nécessaire pour que le rapport inégalitaire lui-même fonctionne: il faut déjà que l'élève comprenne les mots du maître pour que celui-ci puisse lui enseigner. Dans l'intrication des deux relations – égalitaire et inégalitaire – la question est de savoir lequel sert de principe: le rapport de l'ignorant au savant ou celui de deux intelligences qui veulent se comprendre. Si c'est le rapport inégalitaire qui commande au rapport égalitaire, il se reproduira éternellement.« Jacques Rancière, *Entretien avec Jacques Rancière à propos de l'ouvrage Le Maître ignorant*, in: *Nouveaux Regards* 28 (2005), http://institut.fsu.fr/nvxregards/28/28_ranciere.htm, Zugriffsdatum: 15.02.2008

- ³⁸ Rancière, *Der unwissende Lehrmeister*, S. 53
- ³⁹ Ebenda, S. 16
- ⁴⁰ Ebenda, S. 21
- ⁴¹ Ebenda, S. 105
- ⁴² Jacques Rancière, *Das Unvernehmen. Politik und Philosophie*, Frankfurt am Main 2002, S. 29
- ⁴³ Rancière, *Der unwissende Lehrmeister*, S. 105
- ⁴⁴ Ebenda, S. 23
- ⁴⁵ Ebenda
- ⁴⁶ Ebenda, S. 47
- ⁴⁷ Ebenda, S. 52
- ⁴⁸ Rancière, *Das Unvernehmen*, S. 24
- ⁴⁹ Vgl. Nora Sternfeld, *Wem gehört der Universalismus?*, in: *translate webjournal 5* (2007), <http://translate.eipcp.net/transversal/0607/sternfeld/de>, Zugriffsdatum 15.02.2008
- ⁵⁰ Rancière, *Das Unvernehmen*, S. 44
- ⁵¹ Seit dem Ende des 18. Jahrhunderts (mit der Entstehung des modernen pädagogischen Denkens) rückt das Kind in den Mittelpunkt der pädagogischen Auseinandersetzung: als ein vom »Erwachsenen« unterschiedenes Stadium des Lebens. Rousseau entwickelt eine auf Selbstregulierung basierende Herrschaftstechnik, die es dem Kind ermöglichen sollte, die gewünschten Effekte der Erziehung selbst zu erfahren. Allerdings erzählt das gesamte Buch bloß von Begebnissen, bei denen schon vorher klar zu sein scheint, worauf das Kind selbst draufkommen soll. Hier emanzipiert sich gewissermaßen ein Lehrer – beweist seine pädagogische Professionalität – gegenüber seinen Dienstgebern. Hermann Giesecke geht sogar so weit zu behaupten »daß Rousseau den professionellen Pädagogen erfunden hat und zu dessen Legitimation die Kindlichkeit des Kindes brauchte«, Vgl. Hermann Giesecke, *Die pädagogisch Beziehung. Pädagogische Professionalität und die Emanzipation des Kindes*, München 1997, S. 28f
- ⁵² Vgl. Jean-Jacques Rousseau, *Emile oder Über die Erziehung*, 13. Auflage, Paderborn 1998, S. 112: »Ich lehre meinen Zögling eine sehr weit reichende und schwierige Kunst, die eure Zöglinge sicher nicht beherrschen: nämlich die Kunst, unwissend zu sein. Denn das Wissen dessen, der nur zu wissen glaubt, was er weiß, ist recht beschränkt. Ihr lehrt die Naturwissenschaft. Gut! Ich beschäftige mich mit dem Werkzeug, mit dem man sie erwirbt.«

- ⁵³ Rancière, *Der unwissende Lehrmeister*, S. 19
- ⁵⁴ Vgl. Walter Benjamin, *Eine kommunistische Pädagogik*, in: ders., *Über Kinder, Jugend und Erziehung*, 5. Auflage, Frankfurt am Main 1979, S. 87
- ⁵⁵ An dieser Stelle lässt sich ein Bezug zu der von Ekkehard von Braunmühl 1975 formulierten Antipädagogik herstellen: Vgl. Ekkehard von Braunmühl, *Antipädagogik. Studien zur Abschaffung der Erziehung*, Leipzig 2006. Ein Zusammenhang, den Rancière leider nicht herstellt; ebenso wenig verweist er auf andere emanzipatorische pädagogische Konzepte als auf jene Jacotots.
- ⁵⁶ Rancière, *Das Unvernehmen*, S. 46
- ⁵⁷ Jacques Rancière, *Gibt es eine politische Philosophie?*, in: Alain Badiou und andere, *Politik der Wahrheit*, Wien 1997, S. 70
- ⁵⁸ Rancière, *Der unwissende Lehrmeister*, S. 90
- ⁵⁹ Vgl. Max Adler, *Neue Menschen. Gedanken über sozialistische Erziehung*, Berlin 1926, S. 183
- ⁶⁰ Armin Bernhard, *Bildung*, in: ders. und Lutz Rothermel (Hg.), *Handbuch Kritische Pädagogik*, 2. Auflage, Weinheim und Basel 2001, S. 63f
- ⁶¹ Vgl. Herwig Blankertz, *Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart*, Wetzlar 1982, S. 89–142
- ⁶² Vgl. Ebenda, S. 101
- ⁶³ Wilhelm von Humboldt, *Wilhelm von Humboldts gesammelte Schriften*, Band 1, Berlin 1903, S. 283
- ⁶⁴ Wilhelm von Humboldt, *Wilhelm von Humboldt's gesammelte Werke*, Band 2, Berlin 1841, S. 242
- ⁶⁵ Blankertz, *Die Geschichte der Pädagogik*, S. 104
- ⁶⁶ Rancière, *Der unwissende Lehrmeister*, S. 47
- ⁶⁷ Karl Marx, *Zur Judenfrage*, in: Marx, Engels, *Werke*, Band 1, 10. Auflage, Berlin 1976, S. 347–377
- ⁶⁸ Marx macht in dem Text (neben den teilweise explizit antisemitischen Bemerkungen) auf eine strukturelle Problematik in der Debatte um die Emanzipation der Juden in Deutschland aufmerksam. Er fordert die rechtliche Gleichstellung der Juden – allerdings eben nicht auf der Basis der Religion, sondern auf der Basis der Gleichheit. Der Satz meint im Kontext des Textes, dass die Gesellschaft – die über die Emanzipation oder Nicht-Emanzipation, über staatsbürgerrechtliche und politische Gleichheit oder Ungleichheit, über die Abschaffung diskriminierender Gesetze oder ihre Beibehaltung

diskutierte – selbst nicht emanzipiert war, da in ihr keine Trennung zwischen Politik und Religion vorherrschte.

⁶⁹ Vgl. hierzu etwa Matthias Brosch und andere (Hg.), *Exklusive Solidarität. Linker Antisemitismus in Deutschland. Vom Idealismus zur Antiglobalisierungsbewegung*, Berlin 2007 und Sander L. Gilman, *Jüdischer Selbsthaß. Antisemitismus und die verborgene Sprache der Juden*, Frankfurt am Main 1993, sowie Detlev Clausen, *Grenzen der Aufklärung. Die gesellschaftliche Genese des modernen Antisemitismus*, Frankfurt am Main 2005

⁷⁰ Karl Martin Grass, Reinhart Kosellek, *Emanzipation*, in: *Geschichtliche Grundbegriffe, Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache*, Band 2, Stuttgart 1975, S. 153–197

⁷¹ Jacob Katz, *The term 'Jewish Emancipation': Its Origin and Historical Impact*, in: ders., *Zur Assimilation und Emanzipation der Juden*, in: ders., *ausgewählte Schriften*, Darmstadt 1982, S. 99–123.

⁷² Karl Marx, Friedrich Engels, *Zirkularbrief an Bebel, Liebknecht, Bracke und andere*, in: Karl Marx, Friedrich Engels, *Werke*, Band 19, 7. Auflage, Berlin 1978, S. 165

⁷³ Antonio Gramsci, *L'Ordine Nuovo*, zit. nach: Andreas Merckens, *Einleitung*, S. 6

⁷⁴ Vgl. *Fotografie des Bühnenbildes des Berliner Ensemble im Deutschen Theater*, Berlin 1951 sowie *Fotografie des Bühnenbildes des Komödienhaus am Schiffbauerdamm*, Berlin 1932, in: Bertolt Brecht und Erwin Piscator, *Experimentelles Theater im Berlin der Zwanzigerjahre*, Wien 2004, S. 111

⁷⁵ Bertolt Brecht, *Die Mutter*, in: ders., *Gesammelte Werke in acht Bänden*, Band 1, Frankfurt am Main 1967, S. 855

⁷⁶ Pierre Bourdieu, *Die konservative Schule. Die soziale Ungleichheit gegenüber Schule und Kultur*, in: ders., *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik*, Hamburg 2001, S. 31

⁷⁷ Bertolt Brecht, *Ausgewählte Werke in sechs Bänden*, Band 6, Frankfurt am Main 1997, S. 115

⁷⁸ Walter Benjamin, *Gesammelte Schriften*, Band II.2, Frankfurt am Main 1991, S. 519

⁷⁹ Bertolt Brecht, *Die Mutter*, in: ders., *Gesammelte Werke in acht Bänden*, Band 1, Frankfurt am Main 1967, S. 857

⁸⁰ Edwin Hoernle, *Grundfragen der proletarischen Erziehung*, Frankfurt am Main 1970

⁸¹ Ebenda, S. 15

⁸² Gramsci, *Gefängnishefte*, Band 6, S. 1335

⁸³ Andreas Merckens, *Einleitung*, S. 7

⁸⁴ Vgl. Mayo, *Politische Bildung bei Antonio Gramsci und Paulo Freire*, S. 39

⁸⁵ Ursula Apitzsch, *Antonio Gramsci. Arbeiterkultur als Modell einer neuen 'civiltà'*, in: Ursula Apitzsch (Hg.), *Neurath. Gramsci. Williams. Theorien der Arbeiterkultur und ihre Wirkung*, Hamburg 1993 und Ursula Apitzsch, *Kultur in der Arbeit. Gramscis universalistischer Entwurf von Bildung in der Zivilgesellschaft*, in: Peter Alheit und andere (Hg.), *Wie wir leben wollen – Krise der Arbeitsgesellschaft, Widerstand, Reform und Perspektiven*, Hamburg 1986

⁸⁶ Antonio Gramsci, *Erziehung und Bildung*, herausgegeben im Auftrag des Instituts für Kritische Theorie von Andreas Merckens, Hamburg 2004 und Andreas Merckens, *»Die Regierenden von den Regierten intellektuell unabhängig machen«. Gegenhegemonie, politische Bildung und Pädagogik bei Antonio Gramsci*, in: Andreas Merckens, Victor Regio Diaz (Hg.), *Mit Gramsci arbeiten. Texte zur politisch-praktischen Aneignung Antonio Gramscis*, Hamburg 2007 und Andreas Merckens, *Neoliberalismus, passive Revolution und Umbau des Bildungswesens. Zur Hegemonie postfordistischer Bildung*, in: Jutta Meyer-Siebert und andere, *Die Unruhe des Denkens nutzen. Emanzipatorische Standpunkte im Neoliberalismus*, Hamburg 2002 sowie Armin Bernhard, *Antonio Gramscis Politische Pädagogik. Grundrisse eines praxisphilosophischen Erziehungs- und Bildungsmodells*, Hamburg 2005

⁸⁷ Ursula Apitzsch widmete sich vor allem der Einheitsschule bei Gramsci und diskutiert in soziologisch-politologischen Überlegungen Perspektiven für eine ArbeiterInnenkulturbildung. Der von Andreas Merckens im Auftrag des Instituts für Kritische Theorie herausgegebene und im Argument Verlag 2004 erschienene Gramsci-Reader *»Erziehung und Bildung«* versammelt eine Auswahl thematischer Texte zu pädagogischen Fragen aus den verstreuten Notizen Gramscis. Andreas Merckens betont in seiner Lektüre vor allem das politische Verhältnis von Hegemonie und Bildung. Er trägt mit dem Reader sowie mit zahlreichen Vorträgen,

Texten und Publikationen wesentlich zu einer Perspektivierung Gramscis aus pädagogischer Sicht bei. Armin Bernhard beschäftigte sich bereits seit 1995 mit einer Rekonstruktion des gesamt-pädagogischen Ansatzes und der bildungstheoretischen Implikationen in Gramscis Denken. Er streicht den systematischen Stellenwert von Erziehung und Bildung bei Antonio Gramsci heraus. Darüber hinaus erschien 2006 im Argument Verlag unter dem Titel »Politische Bildung bei Antonio Gramsci und Paulo Freire« die deutsche Übersetzung des von Peter Mayo 1999 verfassten Bandes »Gramsci, Freire and Adult Education: Possibilities for Transformative Action«. Dieser stellt eine vergleichende Lektüre der Bildungsansätze von Gramsci und Freire unter dem Aspekt einer »eingreifenden politischen Bildung« dar. Sein Hauptaugenmerk liegt in der Frage nach Möglichkeiten der Transformation und Veränderung von Gesellschaft durch Pädagogik. Vor diesem Hintergrund interessiert Mayo sich besonders für die Strategie des Stellungskrieges bei Gramsci sowie für Möglichkeiten und Handlungsräume, die sich durch eine Perspektivierung der Zivilgesellschaft und der Schule als »Kampfarena« ergeben. Vgl. Andreas Merzens, »Die Regierenden von den Regierten intellektuell unabhängig machen«. Gegenhegemonie, politische Bildung und Pädagogik bei Antonio Gramsci, in: Andreas Merzens, Victor Regio Diaz (Hg.), Mit Gramsci arbeiten. Texte zur politisch-praktischen Aneignung Antonio Gramscis, Hamburg 2007, S. 158; Vgl. Mayo, Politische Bildung bei Antonio Gramsci und Paulo Freire

⁸⁹ Eine abschließende Definition von Gramscis Hegemoniebegriff und seiner Hegemonietheorie ist aus mehreren Gründen schwierig bzw. unmöglich: Einerseits verbleiben seine Schriften fragmentarisch, hinterlässt er kein abgeschlossenes Werk. Andererseits sind Definitionen und Rezeptionen der Hegemonietheorie heute, wie Andreas Merzens betont, selbst in politische Deutungskämpfe eingebunden.

⁹⁰ Vgl. Mayo, Politische Bildung bei Antonio Gramsci und Paulo Freire, S. 40

⁹¹ Armin Bernhard, Antonio Gramscis Politische Pädagogik. Grundrisse eines praxisphilosophischen Erziehungs- und Bildungsmodells, Hamburg 2005, S. 10

⁹² Gramsci, Gefängnishefte, Band 6, S. 1335

⁹³ Merzens, »Die Regierenden von den Regierten intellektuell unabhängig machen«, S. 157

⁹⁴ Merzens, Einleitung, S. 8

⁹⁵ Mayo, Politische Bildung bei Antonio Gramsci und Paulo Freire, S. 43

⁹⁶ Vgl. Andreas Merzens, Erziehung und Bildung im Denken Antonio Gramscis. Eckpunkte einer intellektuellen und politischen Praxis, in: Antonio Gramsci. Erziehung und Bildung, Hamburg 2004, S. 17

⁹⁷ Antonio Gramsci, Marxismus und Kultur. Ideologie, Alltag, Literatur, 3. Auflage, Hamburg 1991, S. 27f

⁹⁸ Vgl. Mayo, Politische Bildung bei Antonio Gramsci und Paulo Freire, S. 51

⁹⁹ L'Ordine Nuovo, Titelseite, 1. Mai 1919, zit. nach Armin Bernhard, Antonio Gramscis Politische Pädagogik. Grundrisse eines praxisphilosophischen Erziehungs- und Bildungsmodells, Hamburg 2005, S. 39

¹⁰⁰ Antonio Gramsci, Gefängnishefte, Band 7, Hamburg 1996, S. 1500

¹⁰¹ Ebenda, S. 1531

¹⁰² Antonio Gramsci, Gefängnishefte. Kritische Gesamtausgabe, Band 7, Hamburg 1996, S. 1531

¹⁰³ Merzens, Erziehung und Bildung im Denken Antonio Gramscis. Eckpunkte einer intellektuellen und politischen Praxis, S. 36

¹⁰⁴ Ebenda

¹⁰⁵ Gramsci, Gefängnishefte, Band 7, S. 1502

¹⁰⁶ Ebenda, S. 1497

¹⁰⁷ Mayo, Politische Bildung bei Antonio Gramsci und Paulo Freire, S. 47

¹⁰⁸ Merzens, »Die Regierenden von den Regierten intellektuell unabhängig machen«, S. 170

¹⁰⁹ Ebenda, S. 157–175

¹¹⁰ Gramsci, Gefängnishefte, Band 6, S. 1335

¹¹¹ Vgl. Merzens, Erziehung und Bildung im Denken Antonio Gramscis. Eckpunkte einer intellektuellen und politischen Praxis, S. 20

¹¹² Merzens, »Die Regierenden von den Regierten intellektuell unabhängig machen«, S. 157

¹¹³ Antonio Gramsci, Gedanken zur Kultur, Köln 1987, S. 72

- ¹¹⁴ Ebenda, S. 73f
- ¹¹⁵ Mayo, Politische Bildung bei Antonio Gramsci und Paulo Freire, S. 41
- ¹¹⁶ Gramsci, Gedanken zur Kultur, S. 70
- ¹¹⁷ Ebenda
- ¹¹⁸ Sabine Kebir (Hg.), Antonio Gramsci, Marxismus und Literatur. Ideologie, Alltag, Literatur, Hamburg 1983, S. 28f
- ¹¹⁹ Vgl. Merckens, Erziehung und Bildung im Denken Antonio Gramscis. Eckpunkte einer intellektuellen und politischen Praxis, S. 16f
- ¹²⁰ Gramsci, Gefängnishefte, Band 6, S. 1346
- ¹²¹ Vgl. Ebenda, S. 1341
- ¹²² Armin Bernhard, Antonio Gramscis Politische Pädagogik. Grundrisse eines praxisphilosophischen Erziehungs- und Bildungsmodells, Hamburg 2005, S. 94
- ¹²³ Ebenda
- ¹²⁴ Antonio Gramsci, Marxismus und Kultur. Ideologie, Alltag, Literatur, 3. Auflage, Hamburg 1991, S. 28
- ¹²⁵ Merckens, Erziehung und Bildung im Denken Antonio Gramscis. Eckpunkte einer intellektuellen und politischen Praxis, S. 15f
- ¹²⁶ Gramsci, Gefängnishefte, Band 6, S. 1341f
- ¹²⁷ Merckens, »Die Regierenden von den Regierten intellektuell unabhängig machen«, S. 161
- ¹²⁸ Ebenda, S. 160
- ¹²⁹ Ernesto Laclau, Emanzipation und Differenz, Wien 2002, S. 142
- ¹³⁰ Ebenda, S. 145
- ¹³¹ Der Rest all jener, die – wie etwa die subalterne Frau in Indien – in post- und neokolonialen Verhältnissen nicht dazu in der Lage sind, für sich selbst zu sprechen. Vgl. Gayatri Chakravorty Spivak, Can the Subaltern Speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation, Wien 2007
- ¹³² Gramsci, Gefängnishefte, Band 6, S. 1376
- ¹³³ Ebenda, S. 1393
- ¹³⁴ Ebenda, S. 1393f
- ¹³⁵ Ebenda, S. 1399
- ¹³⁶ Ebenda, S. 1379
- ¹³⁷ Michel Foucault, Was ist Kritik?, Berlin 1992, S. 12

¹³⁸ Judith Butler, Was ist Kritik? Ein Essay über Foucaults Tugend, in: transversal multilingual webjournal 05 (2001), <http://transform.eipcp.net/transversal/0806/butler/de>, Zugriffsdatum: 15.02.2008

¹³⁹ Michel Foucault, Was ist Aufklärung, in: ders., Schriften 4, Frankfurt am Main 2005, S. 706

¹⁴⁰ Vgl. Norbert Ricken, Markus Rieger-Ladich (Hg.), Pädagogische Lektüren, Wiesbaden 2004

¹⁴¹ Zunächst war Foucault für bildungshistorische Ansätze hinsichtlich einer Dekonstruktion der gängigen Bildungsgeschichte von Interesse. Während sich die weitere Foucault-Rezeption in einer ersten Phase stärker auf das Konzept pädagogischer Disziplinarmacht, wie es in »Überwachen und Strafen« entwickelt wurde, beschränkt hat, wird das Augenmerk heute zunehmend auf Aspekte der Subjektivierung gelegt. Unter dem Titel »Wissen und Bildung bei Foucault« legt Achim Volkers den Schwerpunkt auf die Schnittstellen zwischen Bildung einerseits und Subjekt, Wissen und Selbstsorge andererseits. Auch Jenny Lüders analysiert »Ambivalente Selbstpraktiken« und arbeitet an einer Neudefinition des Bildungsbegriffs zwischen Subjektivierung und Entsubjektivierung. Neuere Texte machen den Begriff der Gouvernamentalität für aktuelle Schulpraktiken fruchtbar. Agnieszka Dzierzbicka arbeitet etwa unter dem Titel »vereinbaren statt anordnen« die Logiken von Regierungstechniken in der Schule des Neoliberalismus heraus. Gemeinsam mit Alfred Schirlbauer gab sie darüber hinaus ein »Pädagogisches Glossar der Gegenwart« heraus, das postfordistische Tendenzen der Autonomie und des Selbstmanagements in der Bildung anhand von kritischen Begriffsbestimmungen verdeutlicht. Vgl. Ludwig A. Pongratz, Michel Foucault. Seine Bedeutung für die historische Bildungsforschung, in: Informationen zur erziehungs- und bildungshistorischen Forschung, 32 (1988), S. 155–168 sowie Agnieszka Dzierzbicka, vereinbaren statt anordnen. Neoliberale Gouvernamentalität macht Schule, Wien 2006 und Agnieszka Dzierzbicka, Alfred Schirlbauer (Hg.), Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement, Wien 2006

¹⁴² Michel Foucault, Überwachen und Strafen, 12. Auflage, Frankfurt am Main 1998, S. 285

¹⁴³ Ebenda, S. 176

¹⁴⁴ Vgl. Elisabeth von Stechow, *Erziehung zur Normalität. Eine Geschichte der Ordnung und Normalisierung der Kindheit*, Wiesbaden 2004

¹⁴⁵ Foucault, *Überwachen und Strafen*, S. 188

¹⁴⁶ Ebenda, S. 189

¹⁴⁷ Ebenda, S. 187

¹⁴⁸ Stechow, *Erziehung zur Normalität*, S. 72

¹⁴⁹ Foucault, *Überwachen und Strafen*, S. 215

¹⁵⁰ Ebenda, S. 213f

¹⁵¹ Ebenda, S. 227

¹⁵² »Hier zeichnet sich eine ›wechselseitige‹ Institution ab, die drei Prozeduren zusammenfasst: den eigentlichen Unterricht, die Aneignung von Kenntnissen durch die Ausübung der pädagogischen Tätigkeit und schließlich eine gegenseitige und hierarchisierte Beobachtung. Ein definiertes und geregeltes Überwachungsverhältnis steht im Zentrum der Unterrichtspraxis: nicht mehr als danebenliegendes Element, sondern als Mechanismus, der ihre Leistung von innen heraus steigert«, Ebenda, S. 228

¹⁵³ Ebenda, S. 246

¹⁵⁴ »[...] das Examen ist die Technik, durch welche die Macht, anstatt ihre Mächtigkeit erstrahlen zu lassen und ihren Abglanz auf ihre Untertanen fallen zu lassen, diese in einen Objektivierungsmechanismus einfängt.« Ebenda, S. 241

¹⁵⁵ Ebenda, S. 247

¹⁵⁶ Ebenda, S. 250

¹⁵⁷ Ebenda

¹⁵⁸ Achim Volkers, *Wissen und Bildung bei Foucault, Aufklärung zwischen Wissenschaft und ethisch-ästhetischen Bildungsprozessen*, Wiesbaden 2008, S. 14

¹⁵⁹ Ebenda, S. 16

¹⁶⁰ Ebenda, S. 14

¹⁶¹ Nicole Balzer vertritt die Position, dass die Produktivität von Foucaults Schriften für die Bildungswissenschaft gerade darin bestehe, dass sie das gängige »Denken in Oppositionen« wie »Freiheit vs. Macht, Autonomie vs. Heteronomie, Selbst- vs. Fremdbestimmung« hinter sich lassen. Vgl. Nicole Balzer, *Von den Schwierigkeiten nicht oppositional zu denken. Linien der Foucault-Rezeption in der deutschsprachigen Erziehungswissen-*

schaft, in: Norbert Ricken, Markus-Rieger Ladich (Hg.), *Pädagogische Lektüren*, Wiesbaden 2004, S. 16

¹⁶² Anthony Giddens weist etwa darauf hin, dass die Körper der Disziplin – auf die die Menschen von Foucault in »Überwachen und Strafen« reduziert werden würden – an keiner Stelle selbst handeln. Vgl. Anthony Giddens, *Die Konstitution der Gesellschaft*, 3. Auflage, Frankfurt am Main 1997, S. 209

¹⁶³ Michel Foucault, *Wahrheit, Macht, Selbst. Ein Gespräch zwischen Rux Martin und Michel Foucault*, in: ders., *Schriften* 4, Frankfurt am Main 2005, S. 964

¹⁶⁴ Ebenda

¹⁶⁵ Vgl. Harald Bierbaum, *Kritische Theorien des Subjekts (und) der Bildung. Foucault/Butler und Heydorn/Koneffke zwischen Differenz und Annäherung*, in: Ludwig A. Pongratz, Wolfgang Nieke, Jan Masschelein, *Kritik der Pädagogik – Pädagogik als Kritik*, Op-laden 2004, S. 182

¹⁶⁶ Michel Foucault, *Dispositive der Macht*, Berlin 1978, S. 196

¹⁶⁷ Ebenda, S. 195

¹⁶⁸ Ebenda

¹⁶⁹ Vgl. Harald Bierbaum, *Kritische Theorien des Subjekts (und) der Bildung. Foucault/Butler und Heydorn/Koneffke zwischen Differenz und Annäherung*, in: Ludwig A. Pongratz, Wolfgang Nieke, Jan Masschelein, *Kritik der Pädagogik – Pädagogik als Kritik*, Op-laden 2004, S. 182

¹⁷⁰ »Wo es Macht gibt, gibt es Widerstand. Und doch oder vielmehr gerade deswegen liegt der Widerstand niemals außerhalb der Macht. Soll man nun sagen, daß man notwendig ›innerhalb‹ der Macht ist, daß man ihr nicht ›entrinnt‹, daß es kein absolutes Außen zu ihr gibt, weil man dem Gesetz unvermeidlich unterworfen ist? Oder muß man sagen, daß die Macht die immer obsiegende List der Geschichte ist – so wie die Geschichte die List der Vernunft ist? Das hieße den strikt relationalen Charakter der Machtverhältnisse verkennen. Diese können nur kraft einer Vielfalt von Widerstandspunkten existieren, die in den Machtbeziehungen die Rolle von Gegnern, Zielscheiben, Stützpunkten, Einfallstoren spielen. Diese Widerstandspunkte sind überall im Machtnetz präsent. Darum gibt es im Verhältnis zur Macht nicht den einen Ort der Großen Weigerung – die Seele der Revolte, den Brennpunkt aller Rebellionen, das reine Gesetz des Revolutionärs,

Sondern es gibt auch Widerstände: mögliche, notwendige, unwahrscheinliche, spontane, wilde, einsame, abgestimmte, krieche-
rische, gewalttätige, unversöhnliche, kompromissbereite, interes-
sierte oder opferbereite Widerstände, die nur im strategischen Feld
der Machtbeziehungen existieren können.« Michel Foucault, *Der
Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit I*, 8. Auflage, Frank-
furt am Main 1995, S. 116f

¹⁷¹ Judith Butler, Was ist Kritik? Zugriffsdatum: 15.02.2008

¹⁷² Ebenda

¹⁷³ Vgl. Jenny Lüders, Bildung im Diskurs. Bildungstheoretische
Anschlüsse an Michel Foucault, in: Ludwig A. Pongratz und an-
dere (Hg.), *Nach Foucault. Diskurs- und machtanalytische Per-
spektiven der Pädagogik*, Wiesbaden 2004, S. 57

¹⁷⁴ Michel Foucault, Was ist Kritik?, S. 15

¹⁷⁵ Michel Foucault, zit. nach: Judith Butler, Was ist Kritik? Zu-
griffsdatum: 15.02.2008

¹⁷⁶ Dieser Aspekt wurde in der neueren kritischen Bildungstheorie
aufgenommen und für die Pädagogik fruchtbar gemacht. So schlägt
Jenny Lüders vor, Bildung selbst als »diskursives Ereignis« zu ver-
stehen – genauer als »gleichzeitiges Geschehen von Regulation und
Ereignis.« Sie beruft sich auf den Ereignischarakter des Diskurses,
wie Foucault ihn in seinem Text »Die Ordnung des Diskurses« be-
schreibt. Gegen eine Geschichtsschreibung der bloßen Aneinan-
derreihung von Kontinuitäten betont dieser die zentrale Funktion
von Brüchen für diskursive Entwicklungen. Vgl. Lüders, *Bildung
im Diskurs*, S. 66

¹⁷⁷ »Man muß dem Diskurs seinen Ereignischarakter zurückge-
ben«, Michel Foucault, *Die Ordnung des Diskurses*, Frankfurt am
Main 1991, S. 33

¹⁷⁸ Ebenda, S. 36f

¹⁷⁹ Jenny Lüders schreibt: »Jeder Diskurs ist produziert und be-
grenzt durch ein Netz von Macht und Wissen. Dieser Begrenzung
kann sich nichts entziehen. Es gibt jedoch ereignishafte, diskursive
Bewegungen, die diese Begrenzung verschieben und unterlaufen.
Diese Bewegungen entsprechen einer indirekten Annäherung an
die eigenen Grenzen. In dieser Annäherung wird die Unterwerfung
nicht negiert oder aufgehoben. Sie wird stattdessen in subversiver
Weise selbst zum Gegenstand des Diskurses: Nämlich indem die
Unterwerfung verdoppelt (also markiert) wird, und gleichzeitig in

dieser Verdopplung die markierten Grenzen maskiert, zerstört
und deplatziert werden. Fasst man diese Bewegung als *Bildungsge-
schehen im Diskurs* so wird deutlich, dass es sich nicht darum han-
delt, *neue* Wahrheiten oder Objekte zu konstituieren. Sondern es
geht darum, jene machtvollen Konstitutionsmechanismen produk-
tiv zu *unterlaufen*. Bildung im Diskurs ist nicht das Geschehen
einer Neubildung von Regeln und Bedingungen, die besser, wahr-
er, und gerechter wären. Sondern *Bildung* meint die zufällige Be-
wegung und Brechung, Verschiebung und Öffnung – also die »Er-
eignishaftigkeit« des Diskurses in sich selbst«, Lüders, *Bildung im
Diskurs*, S. 60

¹⁸⁰ Ebenda, S. 53

¹⁸¹ Irit Rogoff, Vom Kritizismus über die Kritik zur Kritikalität, in:
translate webjournal 8 (2006), <http://eipcp.net/transversal/0806/rogoff1/de>, Zugriffsdatum 15.02.2008

¹⁸² Ebenda

¹⁸³ Michel Foucault, *Der Gebrauch der Lüste, Sexualität und Wahr-
heit* 2, 3. Auflage. Frankfurt am Main 1993, S. 17

¹⁸⁴ Michel Foucault, *Die Ethik der Sorge um sich als Praxis der
Freiheit*, in: ders., *Schriften* 4, Frankfurt am Main 2005, S. 876

¹⁸⁵ Ebenda

¹⁸⁶ Vgl. Judith Butler, Was ist Kritik? Zugriffsdatum: 15.02.2008

¹⁸⁷ Michel Foucault, *Der Mensch ist ein Erfahrungstier*, Frankfurt
am Main 1996, S. 24

¹⁸⁸ So schreibt Jenny Lüders: »Es herrscht wohl Einigkeit darüber,
dass »Bildung« ein Geschehen der Veränderung bezeichnet.« Jenny
Lüders, *Bildung im Diskurs*, S. 53 und Harald Bierbaum bemerkt,
dass sich das »Subjekt der Pädagogik« in einer traditionell akti-
vieren und praxisorientierteren Begriffsgeschichte von jenem der
Philosophie unterscheidet: »Differenzen werden deutlich, wenn
man bedenkt, dass das Subjekt der Pädagogik nicht ident mit dem
Subjekt der Philosophie ist, denn jede pädagogische Theorie muss
notwendig davon ausgehen, dass es im Subjekt ein aktives, pro-
duktives Element gibt, dass es zu aktivieren und zu fördern gilt. Da
zudem die Pädagogik zugleich eine Praxis darstellt, gibt es auch
immer einen konstruktiven Anteil innerhalb der Theoriebildung.«
Harald Bierbaum, *Kritische Theorien des Subjekts (und) der Bil-
dung. Foucault/Butler und Heydorn/Koneffke zwischen Differenz
und Annäherung*, in: Ludwig A. Pongratz, Wolfgang Niede, Jan

Masschelein, Kritik der Pädagogik – Pädagogik als Kritik, Opladen 2004, S. 196

¹⁸⁹ Jenny Lüders meint demgegenüber eher, dass es darum gehe, den Subjektbegriff als Ausgangspunkt für die Bildung zu verwenden: »Man muss den Gedanken aufgeben, dass ausgerechnet im Subjekt noch irgendwelche Restpotenziale vorhanden sind, die eine letzte Bastion des Widerstands darstellen. Das heißt nicht, dass das Subjekt und seine Handlungsmöglichkeiten bestritten werden. Nur: Genauso wenig, wie das Subjekt die Normen begründet, denen es selbst unterworfen ist, genau so wenig kann es der Ausgangspunkt für die Möglichkeit sein, diesem Kreislauf der Unterwerfung zu entkommen.« Lüders, Bildung im Diskurs, S. 55

¹⁹⁰ Vgl. Ebenda, S. 54

¹⁹¹ Der Begriff »Gouvernementalität« selbst stammt nicht von Foucault. Er war etwa bereits bei Roland Barthes in den 1950er-Jahren in den »Mythen des Alltags« vorzufinden, der mit ihm von der »Regierung als Autor gesellschaftlicher Verhältnisse« spricht. Foucault nimmt mit ihm Bezug auf einen Begriff, der sich von dem französischen Adjektiv »gouvernemental« ableitet und den er wohl als Gegenbegriff zu »Souveränität« einsetzt. Zur Begriffsgeschichte vgl. Thomas Lemke, Gouvernementalität und Biopolitik, Wiesbaden 2007, S. 13

¹⁹² Thomas Lemke, Gouvernementalität und Biopolitik, Wiesbaden 2007, S. 13

¹⁹³ Michel Foucault, Geschichte der Gouvernementalität I. Sicherheit, Territorium, Bevölkerung, Frankfurt am Main 2004, S. 182

¹⁹⁴ »Das, was man regiert, sind auf jeden Fall Leute, es sind Menschen, es sind Individuen und Kollektive.« Michel Foucault, Geschichte der Gouvernementalität I. Sicherheit, Territorium, Bevölkerung, Frankfurt am Main 2004, S. 183

¹⁹⁵ Foucault, Geschichte der Gouvernementalität I, S. 191

¹⁹⁶ Ebenda, S. 190

¹⁹⁷ Ebenda, S. 241

¹⁹⁸ Vgl. Agnieszka Dzierzbicka, vereinbaren statt anordnen. Neoliberale Gouvernementalität macht Schule, Wien 2006, S. 54

¹⁹⁹ Foucault, Geschichte der Gouvernementalität I, S. 497

²⁰⁰ Agnieszka Dzierzbicka, vereinbaren statt anordnen, S. 24

²⁰¹ Jan Masschelein und Norbert Ricken sprechen von »government of individualisation«. Jan Masschelein, Norbert Ricken, Do

We (Still) Need The Concept of *Bildung*?, in: Educational Philosophy and Theory, 35, 2 (2003), S. 139–150

²⁰² Dzierzbicka, vereinbaren statt anordnen, S. 25

²⁰³ Ludwig A. Pongratz, Freiwillige Selbstkontrolle, Schule zwischen Disziplinar- und Kontrollgesellschaft, in: Norbert Ricken, Markus Rieger-Ladich (Hg.), Michel Foucault: Pädagogische Lektüren, Wiesbaden 2004, S. 246; weiters zeigt Ludwig Pongratz auf, wie sich die gesamte Geschichte der Reformpädagogik mit den Instrumentarien der Gouvernementalitätsstudien als neue Machttechnik analysieren lässt:

»Auf der Ebene des unschwelligen, lokalen Funktionierens der Disziplinarmacht zeichnet sich mit Beginn des 20. Jahrhunderts ein Übergang von der alten Lern- und Drillschule zu dynamischen, innengeleiteten Arbeitsformen ab, die darauf hinzielen, möglichst früh Fremd- in Selbstregulierung zu überführen. Der Zeitpunkt pädagogischer Diskurse wandert damit gewissermaßen nach innen: In den Blick fallen jetzt weniger äußerlich ansetzende Arrangements zur Regulierung gelehriger Körper [...] als vielmehr auf das »Innen« abzielende Arrangements (Motivationsstrukturen, psychische Dispositionen, »Schulleben«, panoptische Kontrollverfahren) zur Sicherstellung der Aufmerksamkeit und Selbständigkeit des Lernerfolgs. Dem entsprechen neue, flexible Organisationsstrukturen, die oftmals mit dem Etikett »frei« versehen werden, und zwar nicht nur auf der Ebene einzelner Klassen (freie Bestuhlung, freies Schülergespräch), sondern ebenso auf dem Niveau gesamtschulischer Institutionalisierung (freie Schulgemeinde, innovative »Schulpläne«, freie Schulwahl). Der Unterricht wird zum »Gemeinschaftsunterricht«, die Klasse wird eine »Lebens- und Arbeitsgemeinschaft«, die Fremderziehung geht in Selbsterziehung über.« Ebenda, S. 250

²⁰⁴ Ebenda, S. 252

²⁰⁵ Vgl. etwa Rolf Dreikurs und andere (Hg.), Lehrer und Schüler lösen Disziplinprobleme, Weinheim 2007 und Jonas Lanig, Gegen Chaos und Disziplinschwierigkeiten: Eigenverantwortung in der Klasse fördern. So geht das! 30 Tipps und Strategien, Mühlheim 2004

²⁰⁶ Rob Kerr, Portfoliomappe Selbstdisziplin, Mühlheim 2007

²⁰⁷ Pongratz, Freiwillige Selbstkontrolle, S. 253

²⁰⁸ Foucault, Geschichte der Gouvernementalität I, S. 282. Foucault bemerkt hier die Mehrdeutigkeit des französischen Wortes »conduite«, das sowohl »Führerschaft« und das Verb »geführt werden« bezeichnen kann, als auch Benehmen, Betragen.

²⁰⁹ Ebenda, S. 290

²¹⁰ So wichtig und interessant diese Perspektive (auch im Kontext dieser Untersuchung) scheint, so soll hier doch angemerkt werden, dass ziviler Ungehorsam und Dissidenz nicht nur im Fall der Einverständnis erzeugenden, wachsam und sorgsam Führung, sondern auch und vor allem in Kontexten autoritärer Regime als eine mögliche Form der Auflehnung gelten konnten. Vielleicht lässt sich eher sagen, dass Formen des »Nichts-tuns« gerade dann zu Gegen-Verhalten werden, wenn Widerstand zwecklos erscheint. Entweder, weil er in den sicheren Tod führt oder weil er liebevoll bzw. effizient vereinnahmt wird.

²¹¹ Christiane Thompson, Diesseits von Authentizität und Emanzipation. Verschiebungen kritischer Erziehungswissenschaft zu einer kritischen Ontologie der Gegenwart, in: Norbert Ricken, Markus Rieger-Ladich (Hg.), Pädagogische Lektüren, Wiesbaden 2004, S. 51

²¹² Vgl. Roswitha Lehmann-Rommel, Partizipation, Selbstreflexion und Rückmeldung: gouvernementale Regierungspraktiken im Feld Schulentwicklung, in: Norbert Ricken, Markus Rieger-Ladich (Hg.), Pädagogische Lektüren, Wiesbaden 2004, S. 261–283

²¹³ Jan Masschelein, Norbert Ricken, Do We (Still) Need The Concept of *Bildung*?, in: Educational Philosophy and Theory, 35, 2 (2003), S. 139–154

²¹⁴ Ebenda, S. 139

²¹⁵ Ebenda, S. 146

²¹⁶ Ebenda, S. 150

²¹⁷ Vgl. Käte Meyer-Drawe, Illusionen von Autonomie, München 1990

²¹⁸ Vgl. Alfred Schirlbauer, Autonomie, in: Agnieszka Dzierzbica, ders., Pädagogisches Glossar der Gegenwart, S. 13–22

²¹⁹ Sie drückt sich zum Beispiel als schlechtes Gewissen aus, wenn diese bei ihren eigenen Führungen Fragen nicht beantworten können.

²²⁰ Elisabeth Sattler, Chancengleichheit, in: Agnieszka Dzierzbica, Alfred Schirlbauer, Pädagogisches Glossar der Gegenwart, S. 59–67

²²¹ Yvonne Ehrenspeck, Strukturalismus und Poststrukturalismus in der Erziehungswissenschaft, in: Bettina Fritzsche und andere (Hg.), Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven, Opladen 2001, S. 28

²²² Jenny Lüders, Ambivalente Selbstpraktiken. Eine Foucault'sche Perspektive auf Bildungsprozesse in Weblogs, Bielefeld 2007, S. 18

²²³ Michel Foucault, Wahrheit, Macht, Selbst, S. 960

²²⁴ Niklas Luhmann, Das Kind als Medium der Erziehung, in: Zeitschrift für Pädagogik 37 (1991), S. 21

²²⁵ Drei Exkurse verfolgten den Weg des Bildungsbegriffs nach. Von Humboldt bis Foucault lässt dieser sich ständig an der Schnittstelle zwischen Herrschafts- und Befreiungstechniken analysieren. Ob er aufgegeben oder neu besetzt werden soll, ist Gegenstand zahlreicher aktueller Debatten in der jüngeren Bildungswissenschaft. Diese Frage kann hier kaum geklärt werden – befindet sie sich doch in einer gewissen Unabschließbarkeit zwischen genealogischer Begriffskritik einerseits und emanzipatorischer Begriffsan-eignung andererseits. Vgl. Jan Masschelein, Norbert Ricken, Do we (Still) Need the Concept of *Bildung*?, in: Educational Philosophy and Theory 2003, Vol. 35, Nr. 2, S. 139–154 sowie Jenny Lüders, Ambivalente Selbstpraktiken. Eine Foucault'sche Perspektive auf Bildungsprozesse in Weblogs, Bielefeld 2007, S. 11–19

²²⁶ Vgl. Hans-Christoph Koller, Bildung und Dezentrierung des Subjekts, in: Bettina Fritzsche und andere (Hg.), Dekonstruktive Pädagogik, S. 35–48

²²⁷ »Bildung bedeutet für Foucault, dass sich das Subjekt von seiner bestehenden Sicht der Dinge und seinem bestehenden Verhältnis zu sich selbst losreißen kann.« Achim Volkers, Wissen und Bildung bei Foucault, S. 104

²²⁸ »Das heißt, daß jede Zweierbeziehung stets mehr oder weniger vom Stil des Imaginären geprägt ist. Damit eine Beziehung ihren symbolischen Wert erhält, muß es die Vermittlung durch eine Dritte Person geben, die gegenüber dem Subjekt das transzendente Element realisiert, dank welchem sein Verhältnis zum Objekt in einer gewissen Distanz unterhalten werden kann.« [...] Sowie der

Dritte hereinkommt, sowie er in das narzißtische Verhältnis eintritt, eröffnet sich die Möglichkeit einer realen Vermittlung [...]« Jacques Lacan, *Namen-des-Vaters*, Wien 2006, S. 38

²²⁹ Ganz ähnlich stellt Emmanuel Lévinas die Figur des »tiers« dar, der in seinem Denken der absoluten Verwiesenheit auf einen anderen dann auftaucht, wenn er das Gesetz zu denken versucht. Dann wird deutlich, dass es nie nur zwei Menschen auf der Welt gibt, die sich in einem Bezug der Absolutheit gegenüberstehen. Es gibt also neben dem Anderen immer »noch einen Anderen« – einen Dritten. So tritt auch in die Ethik des absoluten Bezugs zum Anderen bei Lévinas der »Dritte« ins Spiel und stellt die Basis für die Gerechtigkeit der Justiz dar: »Mais l'ordre de la justice des individus responsables les uns envers les autres surgit non pas pour rétablir entre le moi et son autre cette réciprocité, il surgit du fait du tiers qui, à côté de celui qui m'est un autre, m'est encore un autre.« Emmanuel Lévinas, *Entre nous. Essais sur le penser-à-l'autre*, Paris 1991, S. 241

- Max Adler, *Neue Menschen, Gedanken über sozialistische Erziehung*, Berlin 1926
- Ursula Apitzsch, *Kultur in der Arbeit. Gramscis universalistischer Entwurf von Bildung in der Zivilgesellschaft*, in: Peter Alheit und andere (Hg.), *Wie wir leben wollen – Krise der Arbeitsgesellschaft, Widerstand, Reform und Perspektiven*, Hamburg 1986, S. 177–196
- Ursula Apitzsch, *Antonio Gramsci. Arbeiterkultur als Modell einer neuen »civiltà«*, in: dies. (Hg.), *Neurath. Gramsci. Williams. Theorien der Arbeiterkultur und ihre Wirkung*, Hamburg 1993, S. 4–12
- Nicole Balzer, *Von den Schwierigkeiten nicht oppositional zu denken. Linien der Foucault-Rezeption in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft*, in: Norbert Ricken, Markus-Rieger Ladich (Hg.), *Pädagogische Lektüren*, Wiesbaden 2004, S. 15–35
- Walter Benjamin, *Eine kommunistische Pädagogik*, in: ders., *Über Kinder, Jugend und Erziehung*, 5. Auflage, Frankfurt am Main 1979, S. 87–90
- Walter Benjamin, *Gesammelte Schriften*, Band II.2, Frankfurt am Main 1991
- Armin Bernhard, *Bildung*, in: ders., Lutz Rothermel (Hg.), *Handbuch Kritische Pädagogik*, 2. Auflage, Weinheim und Basel 2001, S. 62–74
- Armin Bernhard, *Antonio Gramscis Politische Pädagogik. Grundrisse eines praxisphilosophischen Erziehungs- und Bildungsmodells*, Hamburg 2005
- Anna Berghammer, *Die Gabe als eine pädagogische Interaktion*, Dipl.-Arb., Wien 2001
- Harald Bierbaum, *Kritische Theorien des Subjekts (und) der Bildung. Foucault/Butler und Heydorn/Koneffke zwischen Differenz und Annäherung*, in: Ludwig A. Pongratz, Wolfgang Nieke, Jan Masschelein, *Kritik der Pädagogik – Pädagogik als Kritik*, Opladen 2004, S. 180–197

Marie-Claude Blais, Marcel Gauchet, Dominique Ottavi, *Pour une philosophie politique de l'éducation*, Paris 2002

Herwig Blankertz, *Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart*, Wetzlar 1982

Ekkehard von Braunmühl, *Antipädagogik. Studien zur Abschaffung der Erziehung*, Leipzig 2006

Bertolt Brecht, *Die Mutter*, in: ders., *Gesammelte Werke in acht Bänden*, Band 1, Frankfurt am Main 1967, S. 823–906

Bertolt Brecht, *Ausgewählte Werke in sechs Bänden*, Band 6, Frankfurt am Main 1997

Matthias Brosch und andere (Hg.), *Exklusive Solidarität. Linker Antisemitismus in Deutschland. Vom Idealismus zur Antiglobalisierungsbewegung*, Berlin 2007

Werner Bohleber (Hg.), *Der Andere in der Psychoanalyse. Figuren der Begegnung*, *Psyche*, 11, 9/10 (2004)

Pierre Bourdieu, *Die konservative Schule. Die soziale Ungleichheit gegenüber Schule und Kultur*, in: ders., *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik*, Hamburg 2001, S. 25–52

Peter Brozio, *Vom pädagogischen Bezug zur pädagogischen Beziehung. Soziologische Grundlagen einer Erziehungstheorie*, Würzburg 1995

Judith Butler, *Was ist Kritik? Ein Essay über Foucaults Tugend*, in: transversal multilingual webjournal 05 (2001), <http://transform.eipcp.net/transversal/0806/butler/de>, Zugriffsdatum: 15.02.2008

Detlev Claussen, *Grenzen der Aufklärung. Die gesellschaftliche Genese des modernen Antisemitismus*, Frankfurt am Main 2005

Jacques Derrida, *Die unbedingte Universität*, Frankfurt am Main 2001

Jacques Derrida, *Politik der Freundschaft*, Frankfurt am Main 2002

Rolf Dreikurs und andere (Hg.), *Lehrer und Schüler lösen Disziplinprobleme*, Weinheim 2007

Agnieszka Dzierzbicka, *vereinbaren statt anordnen. Neoliberale Gouvernementalität macht Schule*, Wien 2006

Agnieszka Dzierzbicka, Alfred Schirlbauer (Hg.), *Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement*, Wien 2006

Yvonne Ehrenspeck, *Strukturalismus und Poststrukturalismus in der Erziehungswissenschaft*, in: Bettina Fritzsche und andere (Hg.), *Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven*, Opladen 2001, S. 21–34

Michel Foucault, *Dispositive der Macht*, Berlin 1978

Michel Foucault, *Die Ordnung des Diskurses*, Frankfurt am Main 1991

Michel Foucault, *Was ist Kritik?*, Berlin 1992

Michel Foucault, *Der Gebrauch der Lüste, Sexualität und Wahrheit 2*, 3. Auflage, Frankfurt am Main 1993

Michel Foucault, *Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit I*, 8. Auflage, Frankfurt am Main 1995

Michel Foucault, *Der Mensch ist ein Erfahrungstier*, Frankfurt am Main 1996

Michel Foucault, *Überwachen und Strafen*, 12. Auflage, Frankfurt am Main 1998

Michel Foucault, *Geschichte der Gouvernementalität I. Sicherheit, Territorium, Bevölkerung*, Frankfurt am Main 2004

Michel Foucault, *Was ist Aufklärung?*, in: ders., *Schriften 4*, Frankfurt am Main 2005, S. 837–848

Michel Foucault, *Die Ethik der Sorge um sich als Praxis der Freiheit*, in: ders., *Schriften 4*, Frankfurt am Main 2005, S. 875–902

Michel Foucault, *Der Intellektuelle und die Mächte*, in: ders., *Schriften 4*, Frankfurt am Main 2005, S. 924–931

Michel Foucault, *Wahrheit, Macht, Selbst. Ein Gespräch zwischen Rux Martin und Michel Foucault*, in: ders., *Schriften 4*, Frankfurt am Main 2005, S. 959–966

Sigmund Freud, *Die endliche und die unendliche Analyse*, in: ders., *Gesammelte Werke*, Band 16, Frankfurt am Main 1999, S. 57–99

Anthony Giddens, *Die Konstitution der Gesellschaft*, 3. Auflage, Frankfurt am Main 1997

Herrmann Giesecke, Die pädagogische Beziehung. Pädagogische Professionalität und die Emanzipation des Kindes, München 1997

Sander L. Gilman, Jüdischer Selbsthaß. Antisemitismus und die verborgene Sprache der Juden, Frankfurt am Main 1993

Antonio Gramsci, Gedanken zur Kultur, Köln 1987

Antonio Gramsci, Marxismus und Kultur. Ideologie, Alltag, Literatur, 3. Auflage, Hamburg 1991

Antonio Gramsci, Gefängnishefte. Kritische Gesamtausgabe, Band 6, Hamburg 1994

Antonio Gramsci, Gefängnishefte. Kritische Gesamtausgabe, Band 7, Hamburg 1996

Karl Martin Grass, Reinhart Kosellek, Emanzipation, in: Geschichtliche Grundbegriffe, Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache, Band 2, Stuttgart 1975, S. 153–197

Frigga Haug, Lernverhältnisse. Selbstbewegungen und Selbstblockierungen, Hamburg 2003

Wolfgang Fritz Haug, Einleitung, in: Antonio Gramsci, Gefängnishefte. Kritische Gesamtausgabe, Band 6, Hamburg 1994, S. 1995–1221

Wolfgang Fritz Haug, Philosophieren mit Brecht und Gramsci, 2. Auflage, Hamburg 2006

Edwin Hoernle, Grundfragen der proletarischen Erziehung, Frankfurt am Main 1970

Wilhelm von Humboldt, Wilhelm von Humboldt's gesammelte Werke, Band 2, Berlin 1841

Wilhelm von Humboldt, Wilhelm von Humboldts gesammelte Schriften, Band 1, Berlin 1903

Jacob Katz, The term 'Jewish Emancipation': Its Origin and Historical Impact, in: ders., Zur Assimilation und Emanzipation der Juden, in: ders., ausgewählte Schriften, Darmstadt 1982, S. 99–123

Sabine Kebir (Hg.), Antonio Gramsci, Marxismus und Literatur. Ideologie, Alltag, Literatur, Hamburg 1983

Rob Kerr, Portfoliomappe Selbstdisziplin, Mühlheim 2007

Hans-Christoph Koller, Bildung und Dezentrierung des Subjekts, in: Bettina Fritzsche und andere (Hg.), Dekonstruktive Pädagogik, Erziehungswissenschaftliche Debatten unter post-strukturalistischen Perspektiven, Opladen 2001, S. 35–48

Jaques Lacan, Namen-des-Vaters, Wien 2006, S. 38

Ernesto Laclau, Emanzipation und Differenz, Wien 2002

Ernst Lange, Einführung, in: Paulo Freire, Pädagogik der Unterdrückten, Reinbek bei Hamburg 1973, S. 9–24

Jonas Lanig, Gegen Chaos und Disziplinschwierigkeiten: Eigenverantwortung in der Klasse fördern. So geht das! 30 Tipps und Strategien, Mühlheim 2004

Jean Laplanche, Jean-Bertrand Pontalis, Das Vokabular der Psychoanalyse, 14. Auflage, Frankfurt am Main 1998

Roswitha Lehmann-Rommel, Partizipation, Selbstreflexion und Rückmeldung: gouvernementale Regierungspraktiken im Feld Schulentwicklung, in: Norbert Ricken, Markus Rieger-Ladich (Hg.), Pädagogische Lektüren, Wiesbaden 2004, S. 261–283

Thomas Lemke, Gouvernementalität und Biopolitik, Wiesbaden 2007

Emmanuel Lévinas, Entre nous. Essais sur le penser-à-l'autre, Paris 1991

Jenny Lüders, Ambivalente Selbstpraktiken. Eine Foucault'sche Perspektive auf Bildungsprozesse in Weblogs, Bielefeld 2007

Jenny Lüders, Bildung im Diskurs. Bildungstheoretische Anschlüsse an Michel Foucault, in: Ludwig A. Pongratz und andere (Hg.), Nach Foucault. Diskurs- und machtanalytische Perspektiven der Pädagogik, Wiesbaden 2004, S. 50–69

Niklas Luhmann, Das Kind als Medium der Erziehung, in: Zeitschrift für Pädagogik 37 (1991), S. 19–40

Karl Marx, Zur Judenfrage, in: Marx, Engels, Werke, Band 1, 10. Auflage, Berlin 1976, S. 347–377

Karl Marx, Thesen über Feuerbach, in: ders., Friedrich Engels, Werke, Band 3, Berlin 1978, S. 5–7

Karl Marx, Friedrich Engels, Zirkularbrief an Bebel, Liebknecht, Bracke und andere, in: Karl Marx, Friedrich Engels, Werke, Band 19, 7. Auflage, Berlin 1978, S. 150–166

Jan Masschelein, Norbert Ricken, Do We (Still) Need The Concept of *Bildung*?, in: Educational Philosophy and Theory, 35, 2 (2003), S. 139–154

Peter Mayo, Politische Bildung bei Antonio Gramsci und Paulo Freire. Perspektiven einer verändernden Praxis, Hamburg 2006

- Andreas Merckens, »Die Regierenden von den Regierten intellektuell unabhängig machen«. Gegenhegemonie, politische Bildung und Pädagogik bei Antonio Gramsci, in: Andreas Merckens, Victor Regio Diaz (Hg.), Mit Gramsci arbeiten. Texte zur politisch-praktischen Aneignung Antonio Gramscis, Hamburg 2007, S. 157–175
- Andreas Merckens, Neoliberalismus, passive Revolution und Umbau des Bildungswesens. Zur Hegemonie postfordistischer Bildung, in: Jutta Meyer-Siebert und andere, Die Unruhe des Denkens nutzen. Emanzipatorische Standpunkte im Neoliberalismus, Hamburg 2002, S. 171–182
- Andreas Merckens, Einleitung, in: Antonio Gramsci. Erziehung und Bildung, Hamburg 2004, S. 6–14
- Andreas Merckens, Erziehung und Bildung im Denken Antonio Gramscis. Eckpunkte einer intellektuellen und politischen Praxis, in: Antonio Gramsci. Erziehung und Bildung, Hamburg 2004, S. 15–44
- Käte Meyer-Drawe, Illusionen von Autonomie, München 1990
- Ludwig A. Pongratz, Michel Foucault. Seine Bedeutung für die historische Bildungsforschung, in: Informationen zur erziehungs- und bildungshistorischen Forschung, 32 (1988), S. 155–168
- Ludwig A. Pongratz, Freiwillige Selbstkontrolle, Schule zwischen Disziplinar- und Kontrollgesellschaft, in: Norbert Ricken, Markus Rieger-Ladich (Hg.), Michel Foucault: Pädagogische Lektüren, Wiesbaden 2004, S. 243–260
- Jacques Rancière, Gibt es eine politische Philosophie?, in: Alain Badiou und andere (Hg.), Politik der Wahrheit, Wien 1997, S. 64–93
- Jacques Rancière, Das Unvernehmen. Politik und Philosophie, Frankfurt am Main 2002
- Jacques Rancière, The emancipated Spectator. Ein Vortrag zur ZuschauerInnenperspektive, in: Texte zur Kunst – Betrachter, 58 (2005), S. 35–51
- Jacques Rancière, Der unwissende Lehrmeister. Fünf Lektionen über die intellektuelle Emanzipation, Wien 2007
- Jacques Rancière, Entretien à propos de l'ouvrage Le Maître ignorant, in: Nouveaux Regards 28 (2005), http://institut.fsu.fr/nvxregards/28/28_ranciere.htm, Zugriffsdatum: 15.02.2008
- Norbert Ricken, Markus Rieger-Ladich (Hg.), Pädagogische Lektüren, Wiesbaden 2004
- Irit Rogoff, Vom Kritizismus über die Kritik zur Kritikalität, in: *translate webjournal* 8 (2006), <http://eicpc.net/transversal/0806/rogoff1/de>, Zugriffsdatum 15.02.2008
- Jean-Jacques Rousseau, Emile oder Über die Erziehung, 13. Auflage, Paderborn 1998
- Elisabeth Sattler, Chancengleichheit, in: Agnieszka Dzierzbicka, Alfred Schirlbauer, Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement, Wien 2006, S. 59–67
- Alfred Schirlbauer, Autonomie, in: Agnieszka Dzierzbicka, ders., Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement, Wien 2006, S. 13–22
- Michael Schwaiger (Hg.), Bertolt Brecht und Erwin Piscator. Experimentelles Theater im Berlin der Zwanzigerjahre, Wien 2004
- Gayatri Chakravorty Spivak, Can the Subaltern Speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation, Wien 2007
- Elisabeth von Stechow, Erziehung zur Normalität. Eine Geschichte der Ordnung und Normalisierung der Kindheit, Wiesbaden 2004
- Nora Sternfeld, Wem gehört der Universalismus?, in: *translate webjournal* 5 (2007), <http://translate.eicpc.net/transversal/0607/sternfeld/de>, Zugriffsdatum 15.02.2008
- Eva Sturm, Give a Voice. Partizipatorische künstlerisch-educative Projekte aus Nordamerika, in: Roswitha Muttenthaler, Herbert Posch, Eva S. Sturm (Hg.), Seiteneingänge. Museumsidee & Ausstellungsweisen, Wien 2000, S. 171–194
- Christiane Thompson, Diesseits von Authentizität und Emanzipation. Verschiebungen kritischer Erziehungswissenschaft zu einer »kritischen Ontologie der Gegenwart«, in: Norbert Ricken, Markus Rieger-Ladich (Hg.), Pädagogische Lektüren, Wiesbaden 2004, S. 39–56
- Achim Volkers, Wissen und Bildung bei Foucault, Aufklärung zwischen Wissenschaft und ethisch-ästhetischen Bildungsprozessen, Wiesbaden 2008
- Susanne Weber, Susanne Mauerer (Hg.), Gouvernementalität und Erziehungswissenschaft. Wissen – Macht – Transformation, Wiesbaden 2006

Drei Tätigkeiten bezeichnet Sigmund Freud als unmögliche Aufgaben: das Erziehen, das Regieren und das Psychoanalysieren. Alle drei Aufgaben implizieren ein (Un-)Verhältnis. Sie können nicht am Reißbrett entworfen werden, sind niemals vollends planbar. Das Buch geht der Frage nach, ob in dieser Unmöglichkeit nicht gerade eine neue Möglichkeit der Pädagogik liegt. Für alle Lehrenden bietet dieser Band eine gute Übersicht über das, was drei bekannten Theoretikern emanzipatorischer Strategien für die Pädagogik abzugewinnen ist.

ISBN 978-3-85132-530-0
www.turia.at

Sternfeld · Das pädagogische Unverhältnis

TURIA | KANT

Nora Sternfeld Das pädagogische Unverhältnis Lehren und lernen bei Rancière, Gramsci und Foucault

VERLAG TURIA + KANT