pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Bühler, Patrick [Hrsg.]; Forster, Edgar [Hrsg.]; Neumann, Sascha [Hrsg.]; Schröder, Sabrina [Hrsg.]; Wrana, Daniel [Hrsg.]

Normalisierungen

Halle-Wittenberg : Martin-Luther-Universität 2015, 200 S. - (Wittenberger Gespräche; III)

Quellenangabe/ Reference:
Bühler, Patrick [Hrsg.]; Forster, Edgar [Hrsg.]; Neumann, Sascha [Hrsg.]; Schröder, Sabrina [Hrsg.]; Wrana, Daniel [Hrsg.]: Normalisierungen. Halle-Wittenberg : Martin-Luther-Universität 2015, 200 S. - (Wittenberger Gespräche; III) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-113301 - DOI: 10.25656/01:11330

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-113301
https://doi.org/10.25656/01:11330

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

pedocs
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

In einer Pädagogik, die sich als praktische und kritische Wissenschaft versteht, haben die theoretische Reflexion und die empirische Untersuchung von Normalisierungsprozessen eine lange Tradition.

Im vorliegenden Band wird zum einen danach gefragt, wie im Spannungsfeld von pädagogischen Prozessen der Normalisierung und De-Normalisierung Normen durchgesetzt werden und Gültigkeit erlangen und wie zum anderen damit immer auch Umbrüche, Grenzen und Verschiebungen von Normalisierungen und Normalität einhergehen.

Pädagogische Theorie, Empirie und Praxis sind mit diesen (De-)Normalisierungsprozessen strukturell verknüpft, und die Beiträge zeigen, auf welche Weise diese Verstrickung und ihre Dimension des Politischen problematisiert werden können.

ISBN 978-3-7375-6716-9

Normalisierungen

Bühler/Forster/Neumann/Schröder/Wrana

WG III

Patrick Bühler
Edgar Forster
Sascha Neumann
Sabrina Schröder
Daniel Wrana (Hrsg.)

Normalisierungen

Wittenberger Gespräche III

BÜHLER / FORSTER / NEUMANN / SCHRÖDER / WRANA (HRSG.)

Normalisierungen

Wittenberger Gespräche 2014

PATRICK BÜHLER / EDGAR FORSTER / SASCHA NEUMANN
SABRINA SCHRÖDER / DANIEL WRANA (HRSG.)

NORMALISIERUNGEN

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Bibliographische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliographie;
detaillierte bibliographische Daten sind im Internet über
http:// dnb.d-nb.de abrufbar.

© 2015 Patrick Bühler (Basel), Edgar Forster (Fribourg), Sascha Neumann (Fribourg),
Sabrina Schröder (Frankfurt), Daniel Wrana (Basel)

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

Dieser Band ist im open access unter http://www.pedocs.de
sowie gedruckt im Buchhandel erhältlich.
Druck bei http://www.epubli.de/buch/open-access

ISBN 978-3-7375-6716-9

Inhalt

Inhalt 6

Vorwort 8

Sabrina Schröder und Daniel Wrana
Normalisierungen – eine Einleitung 9

Martin Viehhauser
Individualisierung als Norm – Normalisierung des Individuellen 35

Thomas Höhne
Ökonomisierung, Interdiskurs, Bildung 57

Martin Karcher
Ein *ultra*stabiles Gehäuse 77

Katharina Scharl und Daniel Wrana
Die Rhetorik der Normalität 95

Jakob Kost
Norm(alis)ierte Bildungsentscheidungen 123

Madeleine Scherrer
Zum Ideal der Intimität – Normalitätsproduktion in
‚close relationships' 137

Friederike Schmidt
Die Kategorie des Normalen 153

Kerstin Jergus
Das Begehren der Norm(alisierung) – Geschlecht in
Wissenschaft und Forschung 165

Christiane Thompson
Unentscheidbarkeit und Geschlecht 183

AutorInnen des Bandes 199

Vorwort

Der vorliegende Band mit dem Titel „Normalisierungen“ geht auf eine gleichnamige Tagung im Rahmen der sogenannten Wittenberger Gespräche zurück, die in der Zeit vom 08.-10. Mai 2014 zum dritten Mal in der Leucorea, Lutherstadt Wittenberg stattgefunden haben. Mit den von Alfred Schäfer und Christiane Thompson im Jahr 2012 initiierten Wittenberger Gesprächen verbindet sich die Idee, zeitdiagnostisch bedeutsame und für die erziehungswissenschaftliche Theorieentwicklung zentrale Begriffe, Konzepte und Themen einer systematischen Auseinandersetzung und Kritik zu unterziehen. Dieses anspruchsvolle Ansinnen spiegelt sich sowohl im Format wie auch im Diskussionsklima der Tagung wider: Dem großzügigen Zeitrahmen für die Präsentation einzelner Beiträge entspricht ein ebenso großzügig bemessener Zeitrahmen für deren intensive Diskussion.

Mit der dritten Auflage der Wittenberger Gespräche zeichnet sich nicht nur eine erfolgreiche Verstetigung dieses Formats und damit auch der Reihe ab. Mit ihr kam es auch zu einer Dezentralisierung der Verantwortlichkeit bei der Organisation, die nunmehr im jährlichen Wechsel auf eine andere Personengruppe übergeht. Die Organisation der dritten Auflage der Wittenberger Gespräche im Jahr 2014 wurde in diesem Zusammenhang gemeinschaftlich von Patrick Bühler (Basel), Edgar Forster, Sascha Neumann (beide Fribourg) und Daniel Wrana (Basel) übernommen. Maßgeblich unterstützt wurden sie von Sabrina Schröder, die für die Organisation vor Ort zuständig war. Die genannten Personen trugen in der Folge die Verantwortung für die Herausgabe des Tagungsbandes.

Die Herausgebenden danken allen Vortragenden, dass sie ihre Beiträge für diese Publikation in überarbeiteter Fassung zur Verfügung gestellt haben. Für die Veröffentlichung wurde der Kreis der Beiträge nochmals über die jeweils gehaltenen Vorträge hinaus erweitert, um ein möglichst großes Spektrum der Normalisierungsdebatten im Kontext der Erziehungswissenschaft repräsentieren zu können. Unser Dank gilt daher besonders auch jenen AutorInnen, die sich nachträglich zu einer Mitwirkung an diesem Band bereit erklärt haben. Nicht zuletzt gilt unser Dank aber auch den Teilnehmerinnen und Teilnehmern an den Wittenberger Gesprächen, die während der Tagung das Programm mit ihren Diskussionsbeiträgen bereichert haben. Wir hoffen, dass mit dem vorgelegten Band die anregenden Auseinandersetzungen in Wittenberg auf eine breite und interessierte LeserInnenschaft stoßen werden.

Basel, Frankfurt und Fribourg im September 2015
Patrick Bühler, Edgar Forster, Sascha Neumann,
Sabrina Schröder, Daniel Wrana

Sabrina Schröder, Daniel Wrana

Normalisierungen – eine Einleitung

Italo Calvinos Geschichte „Das schwarze Schaf" erzählt von einer Stadt, deren Einwohner allesamt Diebe sind und jede Nacht ihr Haus verlassen, um im Nachbarhaus einzubrechen und dort Hab und Gut zu stehlen, um am nächsten Tag heimzukehren und das eigene Haus ebenso leer vorzufinden. In diesem gegenseitigen Bestehlen und Betrügen gibt es weder arm noch reich, denn jede/r bestiehlt jede/n. Diese Form der Gesellschaftlichkeit wird erst dadurch fraglich, dass ein „Ehrlicher" in die Stadt kommt, der des Nachts daheim bleibt und niemanden bestiehlt und durch die Präsenz in seinem Haus auch selbst nicht bestohlen wird. Bald darauf geben ihm die anderen zu verstehen, dass er sie an ihrem Tun hindert, was problematisch vor dem Hintergrund sei, dass es dann immer eine Familie gebe, die am nächsten Tag Hunger leiden müsse, weil sie selbst bestohlen wurde, jedoch nichts erbeuten konnte. Aufgrund dieses Einwands ging er nun seinerseits zwar nicht stehlen, verließ aber sein Haus, damit andere ihn bestehlen konnten. Von da an gab es also immer genau ein Haus, welches nicht bestohlen wurde – das, in welches „der Ehrliche" hätte einbrechen sollen. Am Ende der Geschichte hatte er alles durcheinander gebracht: fortan wurden jene, die nichts erbeuten konnten, immer ärmer und jene, die nicht bestohlen wurden, immer reicher. Die Reicheren mussten nicht mehr stehlen gehen, sondern heuerten die Ärmsten an, um ihren Besitz zu schützen. Daraufhin gründete man Polizei und Gefängnisse, die Armen wurden ärmer, die Reichen wurden reicher und „der einzig Ehrliche" in der Stadt starb an Hunger (vgl. Calvino 1996).

Die Praktik des wechselseitigen Bestehlens der BürgerInnen formt eine Normalität, die sich als eine verbindliche oder bindende ‚Ordnung' darstellt. Der Verlauf der Geschichte zeigt jedoch, dass diese Ordnung erst in den Blick gerät, als sie durch den Einzug des „Ehrlichen" und daher durch ihre Übertretung sichtbar wird. Mit der Thematisierung von Normalität und Grenzüberschreitung haben Canguilhem und Foucault darauf hingewiesen, die soziale Ordnung von ihrem Anderen her in den Blick zu nehmen: „Die Regel wird erst dann zur Regel, wenn sie Richtschnur ist, und diese ihre richtende Funktion entspringt gerade der Übertretung" (Canguilhem 1977, S. 164). Das Verhältnis von Regel und Übertretung kann nicht als Gegensatz betrachtet werden, denn die Grenze, an der die Übertretung stattfindet, existiert selbst nur im Moment der Übertretung – beide lassen sich nur als sich formende verstehen und daher nicht als solche, die ‚an sich' oder ohne einander existieren:

> „Die Übertretung verhält sich also zur Grenze nicht so wie Weiß zu Schwarz, wie das Verbotene zum Erlaubten, das Äußere zum Inneren, das Ausgeschlossene zum Geborgenen. Sie ist an die Grenze gebunden in einer sich spiralig einrollenden Beziehung, die nicht einfach dadurch gelöst werden kann, daß man sie aufbricht" (Foucault 1979[1963], S. 74).

Eine normalisierende ‚Richtschnur' des Verhaltens ist in Calvinos Geschichte das gegenseitige Bestehlen. Wie sehr die BürgerInnen darauf angewiesen sind, ihr Verhalten an dieser Regel ‚auszurichten', wird erst dadurch sichtbar, dass der „Ehrliche", der sich nicht in der Weise ‚ausrichtet', eine Störung der Ordnung verursacht und in der Konsequenz eine Familie nichts stehlen kann und hungern muss. Gleichzeitig setzt er durch sein ‚Zuwiderhandeln' eine Regulierung in Kraft, insofern er von den BürgerInnen dazu aufgefordert wird, sich zumindest aus seinem Haus zu entfernen, damit die anderen weiterhin stehlen können. Die Störung der Ordnung lässt sich damit also als Bedingung der erneuten Einsetzung der Ordnung lesen: „Nicht bloß wird durch die Ausnahme die Regel bestätigt, sondern die Übertretung gibt ihr Gelegenheit, Regel zu sein, indem sie die Regel angibt" (Canguilhem 1977, S. 165). Damit zeigt sich, dass die Regel aus ihrer performativen Aufführung erwächst, in der auch das Störende als Teil dieser Regelformung zuträglich ist. In der Szene zeigt sich aber auch, dass die Regel sich vor allem dadurch stabilisieren kann, dass sie kontingente Störfaktoren zu bearbeiten in der Lage ist. Mit Canguilhem könnte man sagen:

> „So gesehen ist die Übertretung nicht Ursprung der Regel, sondern der Regulierung. (…) Erfahrung der Regeln, das bedeutet nichts anderes, als in einem Zustand der Regelwidrigkeit die regulierende Funktion der Regeln auf die Probe zu stellen" (ebd.).

In Calvinos Geschichte reguliert sich die Ordnung, indem sie „den Ehrlichen" als den Anormalen einverleibt und damit die Kontingenz der Andersheit aufhebt. Die ‚relative Stabilität' der Ordnung wird durch ihre Performierung hervorgebracht, durch Regulierung und Kontingenzbearbeitung.

Schon am Ausgangspunkt ist das Stehlen als ordnungsbildende Praktik das Kehrbild des für die bürgerlichen Gesellschaftsbeziehungen konstitutiven Werts des Privateigentums. Die Ordnung wird durch eine einfache Verhaltensnorm aufrechterhalten: Du sollst stehlen. Die Selbstregulation dieser Ordnung, die durch den „einzigen Ehrlichen" in Gang gesetzt wird und ihn inkludiert, führt zwar zur Destruktion der alten Ordnung; sie bricht zusammen. Allerdings wird zugleich eine neue Normalität hervorgebracht: die der kapitalistischen Verhältnisse. In der neuen Ordnung wird Besitz akkumuliert und nicht mehr durch das Stehlen nivelliert, die Differenz wird über Institutionen wie die Polizei aufrechterhalten. Die Mechanismen der Produktion und Regulation von Normalität werden komplex und dynamisch. Der „Ehrliche", der die alte Ordnung zu Fall brachte, wird moralisch desavouiert, weil er eine neue, noch problematischere Ordnung anstößt, in der er dann nicht einmal überlebensfähig ist. Er wird in doppelter Weise zum tragischen Helden.

Mit den Mitteln des absurden Theaters entlarvt Calvino Ordnungen der Normalität und deren stabilisierende und dynamisierende Regulationsmechanismen. Calvino opponiert mit dem Spott, den die Literatur zu mobilisieren vermag, gegen jede Normalität, ob sie nun von Normen oder von dynamisierenden Regulationen konstituiert ist. In Romanen und Erzählungen werden häufig das Problem der Normalität sowie die Bedingungen ihres Überschreitens und Destruierens thematisiert. Der Literaturwissenschaftler Jürgen Link entwirft eine systematische Lesart der modernen Literatur als Problematisierung von Normalitätsgrenzen und auch der Denormalisierungsangst, dem drohenden Herausfallen des Einzelnen aus der Normalität (vgl. Link 2006[1996]). Thematisiert wird aber nicht nur defensiv das Erschrecken vor dem Normalen. Arbeiten wie die von Italo Calvino lassen sich als Momente eines diskursiven Kampfes gegen Normalisierungen und gegen die damit präformierten Subjektivierungen lesen (vgl. Moser 1986). Sie legen die Strategien offen, in denen Normalität und Subjektivität hergestellt werden und demonstrieren die Kontingenz von Normalität. Die Literatur kann also auch politischer Einsatz gegen die Strategien der Normalisierung sein, die ‚das Normale' als unausweichliche Gültigkeit setzen.

Die in diesem Band versammelten Beiträge diskutieren die Stellung der Pädagogik im Ensemble der Praktiken der Normalisierung. Sie fragen erstens danach, wie Normalität Gültigkeit erlangt und mit welchen Praktiken sie pädagogisch hergestellt wird. Sie fragen zweitens nach dem Verhältnis von Normen und Normalität zu Subjektivität und danach, wie sich Subjektivierung auch über Normalisierung vollzieht. Sie fragen drittens nach der Positionierung, die pädagogische Theorie, Empirie und Praxis innerhalb der Praktiken der Normalisierung einnehmen können und sollen. An diesen drei Fragerichtungen ist auch diese Einleitung orientiert, in der wir zunächst die Genese des analytischen Blicks auf Praktiken der Normalisierung herausarbeiten, dann die subjektivierende Wirkung von Normen und Normalität diskutieren und schließlich den (erkenntnis-)politischen Einsatz der Pädagogik thematisieren.

1. Normalisierungen

Die Konzepte Norm, Normativität, Normierung, Normalität, Normalismus und Normalisierung verweisen auf verschiedene Bedeutungsdimensionen und Kontexte, obwohl sie denselben Wortstamm beinhalten. Bei dem antiken Architekturtheoretiker Vitruv bezeichnete „norma" (lat. Übersetzung von griech. „kanon") zwei Werkzeuge zur Konstruktion von Gebäuden: das Winkelmaß und die durch das Mauerwerk gezogene Richtschnur (vgl. Hofmann/Schrader 1984, S. 906; Rolf 1999, S. 24). Wenn gemäß der „norma" gebaut wird, entspricht das Bauwerk in rechter Weise dem Maß der Natur, es wird in statischer und ästhetischer Hinsicht gelungen sein. Seit Cicero wird der Begriff auch für soziale Phänomene gebraucht, oft wird die Wendung „regula et norma" in Reflexion und Legitimation von Regeln und Gesetzen

gebraucht (ebd.). Die Norm in diesem Sinn ist auf Normativität bezogen, sie ist präskriptiv, regelhaft und zugleich wertgebunden, sie konstituiert soziale Ordnungen, bringt Handeln hervor und reguliert es. Mit Norm im Sinne von Normativität gehen der Anspruch und die Potenzialität rationaler Begründung und Entscheidbarkeit einher.

Daneben lässt sich ein zweiter Bedeutungsstrang unterscheiden, der eher mit dem Begriff des Normalen operiert (vgl. Ritter 1984; Link 2006[1996]). Das Normale ist das Gewöhnliche, Übliche, Verbreitete im Sinne von Durchschnitt und rechtem Mittelmaß; es legitimiert sich deskriptiv durch die Häufigkeit des Vorkommens. Seine faktische Existenz bestimmt seine Geltung und damit auch die Grenzen des Normalen. Es ist insofern zunächst eine empirische Normalität, die aber wieder zum präskriptiven Orientierungsmuster werden kann. Auch wenn das Wort ‚normal' erst im 18. Jahrhundert bedeutsam wird (vgl. Link 2006), findet sich doch ein zentrales Motiv von Normalität, nämlich der homöostatische Zustand, das stabile Gleichgewicht, schon bei dem Arzt Hippokrates: Ein Körper gilt als gesund, insofern die Körpersäfte im Gleichgewicht sind; geraten sie aus dem Lot, wird der Leib krank (vgl. Canguilhem 1977, S. 20). Während anormal, bezogen auf die Norm, das Andere ist, das der Regel nicht entspricht, ist anormal bezogen auf Normalität das, was weniger häufig vorkommt und dadurch unpassend wird oder aus dem Rahmen fällt. Eine vermittelte Stellung zwischen Norm und Normalität nehmen Normierung und Standardisierung ein, die sich ausgehend von der Einführung des metrischen Systems während der französischen Revolution zunächst in der industriellen Produktion und dann als Normierung von Verhaltensweisen und Lebensverhältnissen in zahlreichen gesellschaftlichen Bereichen entwickelten.

Es gibt einen dritten Bedeutungsstrang, der in der pädagogischen Debatte zur Normalisierung wenig repräsentiert ist. Im Pragmatismus seit William James und dann in der Phänomenologie seit Edmund Husserl wird Normalität ebenfalls als das Gewöhnliche gedacht (vgl. Rolf 1999, S. 49-136); hier aber nicht als das Gewöhnliche im Sinne eines Durchschnitts, sondern als das Gewöhnliche im Sinne des alltäglich Selbstverständlichen. Das Normale ist das aus der Alltagseinstellung heraus Fraglose. Die Sozialphänomenologie fragt demnach, wie sich das Normale qua Typisierung konstituiert (vgl. Schütz 1974[1929]; Rehberg 2003). Erving Goffman etwa beschreibt die Strategien des Ausbrechens und Verbergens derjenigen, die durch Stigmatisierung aus der Normalität einer weißen Mittelstandsgesellschaft herausfallen (Goffman 2010[1963]). Harvey Sacks betont in dem Aufsatz „On doing being ordinary" (Sacks 1984), dass sich selbst die fraglose Gegebenheit des Gewöhnlichen nicht einfach einstellt, wenn man nichts tut. Normal zu sein (being ordinary) erfordert vielmehr eine immense praktische Arbeit in der Interaktion. Strukturale Zugänge fragen ebenfalls, wie Normalität im Sinne einer selbstverständlichen Gültigkeit sozialer Ordnungen hervorgebracht wird. Sie untersuchen oft grundlegende Kategorien und Differenzen,

deren Funktionsweise ordnungsbildend ist und das Übliche/Gültige vom Problematischen/Auszuschließenden trennt (z. B. Douglas 1988[1966]).

In vielen Darstellungen wird folgende Verschiebung von Normalisierung in der Moderne herausgearbeitet (vgl. Waldschmidt 2004; Zirfas 2014): Das empirisch Normale beginnt als Begründungsweise die präskriptive Normativität abzulösen und zunehmend die Geltung von sozialen (und pädagogischen) Ordnungen zu bestimmen. Die Ordnungsbildung wird tendenziell nicht mehr durch Normen geleistet, die das richtige Denken und Handeln vorgeben, sondern durch das deskriptiv statistisch Durchschnittliche, das als das Faktische normative Kraft gewinnt und an dem sich die Individuen orientieren.

In pädagogischen Debatten finden sich Ansätze, die Normalität positiv bestimmen, um Erziehung und Bildung zu begründen, aber auch solche, die qua Normalität gesetzte Grenzen kritisieren, um Freiheitspotenziale zu eröffnen. Im reflexiv-kritischen Zugang zu Normalität wird thematisiert, wie diese über soziale Praktiken hergestellt wird. Normalisierung wird dabei als Ensemble soziohistorischer Strategien in den Blick genommen (vgl. Kelle 2013). Zunächst möchten wir einige Aspekte dieser Rekonstruktion der Strategien und Praktiken von Normalisierung und Normalität mit Fokus auf die Pädagogik skizzieren.

Während die präskriptive Norm als „norma et regula“ eine lange Tradition in der europäischen Rechtsgeschichte hat, macht Jürgen Link das erste Auftauchen von Praktiken einer dynamischen Normalisierung in den „Normalgrößen“ der preußischen Militäruniformen Mitte des 18. Jahrhunderts aus (vgl. Link 2006[1996], S. 178). Die vier verschieden großen Maßschablonen für die Kleidung können nicht nur als Vorläufer der industriellen Fertigung gelten, sie weisen auch ein historisch neuartiges Organisationsprinzip auf: Die real existierenden Soldatenkörper werden in vier Klassen eingeteilt, deren jeweiliger empirischer Durchschnitt zum normativen Maß der Passung für jede der vier Klassen wird. Das Normale erscheint hier als Wissensraster, das eine Ordnung der Dinge hervorzubringen in der Lage ist, und zugleich als Legitimation der so hergestellten Ordnung. Als Normalisierung kann die Praktik des Ordnens dieser Dinge ausgehend von den Wissensrastern begriffen werden.

Zur gleichen Zeit taucht das Normale auch in der Pädagogik auf. Johann Ignaz von Felbinger hat 1763 für eine Schulreform in Schlesien spezielle Schulen für die Ausbildung von LehrerInnen eingerichtet. An diesen „Normalschulen“ sollte anhand eines vorgeführten idealen Unterrichts mit neuen Methoden das Handwerk des Lehrens vermittelt und zugleich standardisiert werden. Felbinger begründet die Benennung folgendermaßen: „Die Schulen heißen von dem lateinischen Worte ‚norma‘ darum Normalschulen, weil sie die Richtschnur, das Muster für alle übrigen Schulen im Lande sind“ (Allgemeine Schulordnung für die deutschen Normal-, Haupt- und Trivialschulen 1774, zit. n. Schiel 1914, S. 936). Diese Form der Lehrerbildung setzte sich

zunächst in ganz Europa durch und prägt noch den Namen der französischen *école normale supérieure*. Zwar orientiert sich dieses frühe Auftauchen der Figur des Normalen in der Pädagogik noch stark am präskriptiv Normativen, es zeigt sich aber, wie durch die Standardisierung professionellen Handelns, das hier als ein Nachahmen modellhafter Handlungsweisen konzipiert ist, die Regulierung eines Gesamtsystems von Bildungsinstitutionen eines Territoriums anvisiert wird. Normalität wird funktional für den reformerischen Zugriff auf das Unterrichten und damit auf die Bildungsverhältnisse.

Für denselben Zeitraum im späten 18. Jahrhundert hat Michel Foucault die Herausbildung moderner Macht-Wissens-Komplexe beschrieben. Die Praktiken der Disziplinierung arbeitet er dabei als historisch spezifische Machtform heraus, die sich auf ähnliche Weise in verschiedenen Bereichen wie Psychiatrie, Medizin, Militär, den frühen Manufakturen, aber auch in der Pädagogik entwickelt (vgl. Foucault 1994a[1975]). Sie zielt auf die Nützlichkeit und Gefügigkeit der Individuen und operiert über zahlreiche kapillare Taktiken der Produktion von Handlungsweisen und Körperformen. Sie bildet eine mikroskopische Machtform, die sich in die Mitte der Individuen begibt, „an ihre Körper rührt, sich in ihre Gesten, ihre Einstellungen, ihre Diskurse, ihr Lernen und ihr alltägliches Leben einschaltet“ (Foucault 2002[1975], S. 915). Als normalisierend bezeichnet Foucault insbesondere eine dieser Machtpraktiken, die er v. a. anhand der Organisationsweise von schulischem Unterricht erläutert. Sie operiert durch Prüfungen, Platzierungen, Belohnungen/Strafen für die SchülerInnen, und zwar so, dass diese nach gut/schlecht kategorisiert und in Ränge eingeteilt werden. Entscheidend ist, dass diese Ränge für alle sichtbar gemacht werden. Die Normalisierungspraktik markiert Abstände, sie hierarchisiert Qualitäten, Kompetenzen und Fähigkeiten und wirkt dadurch zugleich differenzierend, hierarchisierend, homogenisierend und ausschließend. Foucault pointiert: „En un mot elle normalise“ (Foucault 1975, S. 185; weiterführend Kost 1985; Pongratz 1989; Rieger-Ladich 2004).[1]

In einer späteren Arbeit revidiert Foucault seinen Begriff. Die Machtpraktik der Disziplin sei keine Normalisierung im engeren Sinn (ein Begriff, den er für später entwickelte Machtpraktiken reservieren möchte), sondern eine Normierung. In ihr wird eine Norm als Modell entworfen und standardisierend auf die Individuen angewendet. Die Praktik sortiert anhand der Norm und weist den Individuen ihre Plätze zu (vgl. Foucault 2004a[1977/78], S. 89). Das ist für die Disziplinartechnologie im Ganzen sicher nicht falsch. Man kann aber auch argumentieren, dass der eigentliche Clou der oben analysierten schulischen Praktik gerade nicht darin besteht, dass eine Norm angewendet wird, sondern dass das Arrangement des Prüfens und Bewertens

1 In der Übersetzung von Walter Seitter heißt es dramatisierend und zugleich die begriffliche Arbeit Foucaults verdeckend: „Es wirkt normend, normierend, normalisierend“ (Foucault 1994a, S. 236).

ein Feld der Normalität[2] als dynamischen Anforderungshorizont erst herstellt. Eine Norm wie etwa ein Notensystem funktioniert als Normalisierungsinstrument erst durch die Normalität der Verteilung der Individuen in diesen Rängen und durch die Dynamik, die diese Verteilung und ihre gegenseitige Sichtbarkeit hervorbringt. Die Positionierung des Individuums und die Konstruktion des Normalfelds sind wechselseitige Prozesse, die einander bedingen. Die Normalisierung als Praktik produziert daher nicht einfach die entsprechenden normalen Subjektivitäten, sondern konstituiert im selben Vollzug erst die jeweiligen Kategorien der Normalität.

Mit diesen Praktiken verändern sich seit dem 18. Jahrhundert auch die Strategien Normalität herzustellen. Während sie zuvor die unpassenden Elemente ausgeschlossen haben, funktionieren sie nun über den „analytischen Einschluss ihrer Elemente" und durch die „Verteilung entsprechend differenzieller Individualitäten" (Foucault 2003[1974/75], S. 70). Die neuen und sich ausbreitenden Praktiken der Normalisierung, zu denen auch die sich zu dieser Zeit entwickelnde Pädagogik gehört, setzen Normalität nicht durch Sanktion des Anormalen durch und auch nicht einfach durch moralische Kommunikation, sondern dadurch, dass disziplinierende und kontrollierende Praktiken an den Individuen ansetzen, um sie als ‚normale' Individuen zu formen.

In der Vorlesung „Die Anormalen" (2003[1974/75]) arbeitet Foucault diese Entwicklung im Laufe des 19. Jahrhunderts heraus, in welcher der diskursiven Konstruktion von Figuren der „Anormalen" als problematische und zu bessernde Individuen eine besondere Rolle zukommt. Insbesondere die Figur des korrekturbedürftigen Individuums bzw. des „wilden Kindes" (ebd., S. 380) wird für die Pädagogik relevant. Auch das Erziehungssystem inkludiert über die allgemeine Schulpflicht zunehmend alle Kinder, sie schließt nicht anpassbare Individuen nicht mehr aus, sondern diagnostiziert und behandelt sie. Einige Studien in der Erziehungswissenschaft zeigen, wie sich am Ende des 19. Jahrhunderts Medizin und Pädagogik verschränken und eigensinnig ‚unangepasste' Kinder als ‚krank' und damit zugleich als behandelbar konstruiert werden (vgl. Reh 2008; Hofmann 2015; Bühler 2015). Die Koppelung an die Medizin macht andere Bearbeitungsstrategien für jene Bereiche möglich, die die pädagogische Normalisierung nicht erfasst. Diese doppelte Rahmung von Normalität im Vollzug der Praktiken des Schulalltags zeigt zudem wechselseitig die Kontingenz der Normalisierungsraster.

In der Entwicklung der Normalisierungspraktiken im 19. und 20. Jahrhundert lassen sich Institutionalisierungen und Dynamisierungen beobachten. Es entstehen neue Strategien und damit auch neue Logiken des Normalen. Diese Veränderungen werden mit unterschiedlicher analytischer Perspektive im Anschluss an Michel Foucault als gouvernementale Biopolitik oder im Anschluss an Jürgen Link als Dispositiv des Normalismus gefasst.

2 Jürgen Link wird später den Begriff des Normalfeldes einführen, um den Horizont zu bezeichnen, in dem sich Individuen verorten (vgl. Link 2006, S. 51).

Link begreift den Normalismus als Set von Wissensrastern und Logiken, die in den Spezialdiskursen verschiedener Wissenschaften ebenso produktiv werden wie im diese verbindenden Interdiskurs (den Link v. a. anhand von Thematisierungen in Romanen analysiert). Link rekonstruiert die Genese dieser Logik der Normalisierung anhand der Arbeiten zum Prinzip des Normalen bei Auguste Comte oder zur Herausbildung der Techniken der Statistik bei Adolphe Quetelet und Francis Galton (vgl. Link 2006[1996], S. 192ff.). Die von Link rekonstruierte Logik des Normalismus ordnet ihre Gegenstände von der Körpergröße über die Intelligenz bis zum Tabakkonsum nach ‚Normalverteilungen' mit einer gaußschen Form. Einem großen Mittelfeld, das sich um den ‚Durchschnitt' gruppiert, stehen die Randbereiche mit relativ wenigen Fällen gegenüber. Je näher ein Fall am Durchschnitt liegt, als umso ‚normaler' kann er gelten. Umgekehrt kann es durchaus attraktiv sein, sich in die Randbereiche der Normalität zu begeben. Bezüglich der Intelligenz beispielsweise könnte es eher attraktiv sein, als hochbegabt und Teil einer kognitiven Elite zu gelten. Gerade dann aber greift jene „Denormalisierungsangst" (vgl. Link 2006[1996], S. 197ff.), die Link als Figur in zahlreichen Texten herausarbeitet: die Angst, so weit aus dem Bereich des Normalen herauszudriften, dass man nicht mehr in die Normalität zurückfindet. Wesentlich für den Normalismus ist die Erhebung und Produktion von Daten in allen Bereichen der Gesellschaft, von denen ausgehend erst Normalität bestimmt werden kann. Die Herstellung gegenseitiger Sichtbarkeit von Eigenschaften von Individuen über informationstechnische Mechanismen der Produktion, Repräsentation und Relationierung bezeichnet Link als massenhafte Verdatung, insofern ihre Effekte in Alltag und „Existenz" der Individuen hineinreichen (Link 2006[1996], S. 297).

Ausgehend von dieser Logik des Normalismus, die sich im Laufe des 19. Jahrhunderts herausbildet, unterscheidet Link zwei grundlegend verschiedene Strategien der Normalisierung, die er zudem in eine zeitliche Reihung bringt. Im Protonormalismus werden enge Normalitätsgrenzen festgelegt und massiv sanktioniert, sodass die Individuen in diese Grenzen gezwungen werden. Der flexible Normalismus kommt im Laufe des 20. Jahrhunderts auf: Das Normalfeld ist wesentlich breiter, die Grenzen sind fließend; die Strategien, die Individuen an den Grenzen der Normalität zu „normalisieren", sind weich und das Normalfeld selbst ist verhandelbar (vgl. Link 2006[1996], S. 51ff.). Die Logik des Normalismus und dessen Spaltung in die beiden „normalistischen Strategien" dienen in Analysen im Anschluss an Link als Heuristik, um wesentliche Phänomene der modernen Konstruktion von Gesellschaftlichkeit zu erklären.

Als Link seine Theorie des Normalismus entwickelte und veröffentlichte, war im deutschen Sprachraum noch kaum bekannt, dass Foucault seine Machttheorie Ende der 1970er Jahre revidiert hatte (vgl. Lemke 1997, S. 131) und die Phänomene moderner Normalisierung mit einer Analytik der Gouvernementalität untersucht hat. Anders als Link geht Foucault nicht von

einem Diskurs des Normalismus aus, der einer immanenten Logik folgt und eine Wirkmächtigkeit aufweist. Vielmehr gilt Normalisierung als eine der Strategien innerhalb eines Netzes an unterschiedlichen Praktiken, die einander bedingen und insgesamt eine Form der Machtausübung bilden, die Foucault als Gouvernementalität bezeichnet. Es handelt sich um Machttechniken und Regierungsweisen, in denen die Lenkung von größeren Einheiten wie Organisationen oder Staaten/Territorien mit der Lenkung von Menschen/Individuen verknüpft ist (vgl. Foucault 2004a[1977/78], S. 136). Regieren heißt in diesen Praktiken nicht, die Individuen unmittelbar zu steuern wie in der Disziplinierung, sondern ihre Eigendynamik in Rechnung zu stellen, um sie indirekt zu steuern. Freiheit wird dabei zu einer Bedingung von Machtausübung, wobei spezifische Freiheiten in Machtverhältnissen erst hergestellt werden und deren Begrenzungen in Sicherheitstechnologien abgesichert werden müssen. Dabei entsteht ein neuer Gegenstandsbereich des Regierens: die Bevölkerung, die über Eigenschaften wie die Geburten- und Sterblichkeitsrate, die Lebensdauer, das Bildungsniveau beschreibbar wird. Alle diese Eigenschaften werden in den Praktiken der Gouvernementalität als Normalfelder konstruiert, in denen sich die Individuen statistisch verteilen und innerhalb derer sie „regierbar" werden. Der Norm kommt jetzt eine andere Funktion zu, sie ist

> „ein Spiel im Inneren der Differential-Normalitäten und der Vorgang der Normalisierung besteht darin, diese verschiedenen Normalitätsaufteilungen wechselseitig zu bewegen und in Gang zu setzen" (Foucault 2004a[1977/78], S. 98).

Dazu entwickelten sich neue intellektuelle Technologien, zu denen jene gehört, die Link als Normalismus beschreibt. Die diskursiven Strategien der Normalisierung sind die Bedingung von Regierungshandeln, weil sie das Feld des Handelns erst intelligibel machen.

> „Die Regierung einer Bevölkerung, einer Volkswirtschaft, eines Unternehmens, einer Familie, eines Kindes, oder gar seiner selbst wird möglich, einzig durch diskursive Mechanismen, die den zu regierenden Bereich als ein dem Verständnis zugängliches Feld darstellen, mit seinen Grenzen und Eigenheiten, dessen Bestandteile in einer mehr oder weniger systematischen Art verbunden sind" (Rose/Miller 1994, S. 64).

Das gegenwärtig am stärksten bearbeitete Forschungsfeld zur Normalisierung ist die Kindheitsforschung (vgl. Kelle/Tervooren 2008; Kelle/Mierendorff 2013). Helga Kelle (2013) plädiert für einen Anschluss der pädagogischen Forschung an die Analytik der Gouvernementalität, um die diagnostizierte Entgrenzung der Formierung von Kindheit ebenso wie ihre neuerlich verstärkte Regulierung durch staatliche Programme in Bezug auf Kindeswohl und frühkindliche Bildung zu untersuchen. Die Analysen einer neoliberalen Gouvernementalität erwachsener Subjekte wären aber nicht direkt auf Kindheit übertragbar, diese theoretische Revision müsse in der Kindheitsforschung noch geleistet werden (ebd., S. 33).

Die Frage nach der Funktionsweise von Normalisierungspraktiken ist nicht damit beantwortet, wenn sich sagen lässt, ob im untersuchten Bereich eher proto- oder flexibel normalistische Strategien zu beobachten sind; sie wäre nicht zu Ende, wenn sich zeigen ließe, dass neoliberale Gouvernementalität am Werk ist. Vielmehr wäre die Frage, wie verschiedene Praktiken der Normalisierung als pädagogisierende Strategien ineinander spielen (vgl. z. B. Ott 2010), wie diese institutionalisiert sind und in pädagogischen Praktiken vollzogen werden. Dabei lässt sich auch beobachten, inwiefern die Orientierungen über Normen wie die über Normalitäten nicht einfach nur genealogisch aufeinander folgen, sondern in den untersuchten institutionellen Feldern ineinander spielen. So zeigt Marion Ott etwa, wie in Mutter-Kind-Einrichtungen gesellschaftliche Normalitätsvorstellungen von guter Mutterschaft in pädagogischen Institutionen und Situationen als Subjektivierungsangebot, eine „gute Mutter" zu sein, adressiert werden (Ott 2015).

In vielen Beiträgen dieses Bandes werden die Theorien von Foucault und Link in Beziehung gesetzt, und die Analytik der Gouvernementalität wird als analytischer Rahmen gebraucht. Untersucht werden Aspekte der pädagogischen Formierung der Normalisierungsmacht im 20. Jahrhundert, die sich sowohl als normalisierende Pädagogik, aber auch als pädagogische Normalisierung in anderen gesellschaftlichen Feldern zeigen kann. Die Beiträge beziehen sich dabei auf verschiedene Phasen und Problemlagen in der Entwicklung von Normalisierungsstrategien. Martin Viehhauser untersucht, inwiefern mit dem Entwurf und Bau von Arbeitersiedlungen um die Wende zum 20. Jahrhundert zugleich ein Programm verfolgt wird, mit dem ArbeiterInnen eine Politik der Lebensführung nahe gelegt wird. Thomas Höhne untersucht, inwiefern die Ökonomisierung von Schule auf Strategien der Normalisierung beruht. Martin Karcher fokussiert auf die im flexiblen Normalismus bedeutsamen kybernetischen Figuren der Herstellung von Gleichgewicht und Ausgleich und die damit verbundenen Selbststeuerungsanforderungen. Katharina Scharl und Daniel Wrana zeigen, wie Normalität als alltägliche Selbstverständlichkeit von Schule nicht nur diskursiv hergestellt wird, sondern auch als Legitimation dient. Madeleine Scherrer beobachtet die Normalitätszuschreibung an Formen der Zweierbeziehung und Jacob Kost die Produktion von Normalität in der Sozialtheorie. Kerstin Jergus und Christiane Thompson untersuchen Praktiken, in denen Normen der Anerkennbarkeit von Geschlecht als Anrufungsverhältnisse artikuliert werden. Die Streuung dieser Gegenstandsfelder zeigt, dass es in diesem Band nicht einfach um Normalisierung in der Pädagogik oder in pädagogischen Institutionen im engeren Sinn geht, sondern um Normalisierung als pädagogische Strategie, insofern sie Subjektivitäten formt und produziert.

2. Subjektivierungen

In den Entwürfen einer Analytik von Normalisierungspraktiken werden immer auch die damit verbundenen Subjektivitäten und Subjektivierungen thematisch. Dabei würde es aber zu kurz greifen, das Subjekt als Effekt von Normalisierung zu fassen. Indem Normalisierungspraktiken Normalfelder konstruieren und Bevölkerungen regulieren, operieren sie nämlich über die Individuen. Deren Subjektivität ist somit nicht einfach ein Produkt der Normalisierung, sondern zugleich die Bedingung von Normalität. Erst über die formierten Subjekte kann Normalität als Sichtbarkeitsfeld entstehen. Aber auch in dieser Theoriefigur bleibt Subjektivität der Normalität nachgeordnet. Somit stellt sich die Frage nach der Relation von Subjekt und Normalität und nach der Konstitutionsweise von Subjektivierung erneut. Dominik Schrage (vgl. 2008, S. 4126) fordert, dass das Konzept der normalisierenden Subjektivierung nicht repressionslogisch eng geführt werden dürfe. Während der Sozialisationsbegriff für die Anpassung von Heranwachsenden an soziale Normen stehe – so Schrage weiter –, hebt der Subjektivierungsbegriff die „kontrollierte Ermächtigung des Einzelnen zu eigenständigem Handeln" (ebd., S. 4125) hervor. Allerdings genügt es kaum, die Freiheit des Subjekts gegenüber der Normalität zu postulieren. Hier beginnt erst die Herausforderung, die Relation von Subjektivierung und Normalisierung bzw. von Subjekt und Norm zu denken und theoretisch zu konzipieren.

Die Hervorbringung von Subjekt und Norm im Vollzug sozialer Praktiken hat Judith Butler im Anschluss an Louis Althusser (2010[1970]) als Anrufungsszenario beschrieben: „Ins Leben gerufen wird das Subjekt (…) durch eine ursprüngliche Unterwerfung unter die Macht" (Butler 2001, S. 8). Das Subjekt tritt in die Normativität des Diskurses ein (Althusser nennt dies die „Ideologie"), die seiner Subjektbildung vorausgeht und sie orchestriert (vgl. Butler 2006, S. 211). Artikuliert wird diese Normativität in Anrufungsszenarien, von denen die soziale Praxis durchzogen ist. Das Subjekt wird erst zum Subjekt, indem es die Norm anerkennt und damit zugleich selbst im Horizont der Norm zu einem anerkennbaren Subjekt wird. Die ‚Normen der Anerkennbarkeit' sind die Voraussetzungen, unter denen sich Anerkennung vollzieht, und in diesem Vollzug wird das Subjekt konstituiert (vgl. Reh/Rabenstein 2012, S. 230). Sie bestimmen daher die Grenzen des Anerkennbaren: „Die Normen der Anerkennbarkeit gehen dem einzelnen Akt der Anerkennung, sowohl dem anerkennenden und dem anerkannten Subjekt damit voraus" (ebd.). Das Subjekt ist dabei auf andere verwiesen, die es als ein (spezifisches) Subjekt anerkennen können/sollen und damit ist es auch den Bedingungen, unter denen es zu einem anerkennbaren Subjekt wird, verhaftet. Normen wirken insofern – und zwar, weil sie sich innerhalb sozialer Praktiken verwirklichen – als „impliziter Standard der Normalisierung" (Butler 2009, S. 73).

In der Debatte um Anrufungsszenarien wird allerdings deutlich, dass diese komplexer zu betrachten sind (vgl. Ott/Wrana 2010; Bröckling 2011; Reh/Ricken 2012). Diese Komplexität wird deutlich, wenn nicht einfach davon ausgegangen wird, dass das Subjekt im Prozess der Umwendung den Ruf als einen annimmt, der es allein deshalb konstituiert, weil es „immer schon" Subjekt war (vgl. Althusser 2010[1970], S. 88ff.). Die Norm wird im Ruf artikuliert und zu einer Adressierung an das Individuum, aber erst durch die möglich-unmögliche und letztlich unbestimmbare Antwort auf diese Adressierung, die die Norm anerkennt oder auch verkennt bzw. in ihrer Anerkennung auch verkennen und verschieben kann, vollzieht sich Subjektivierung als Anrufungsgeschehen. Mehr noch: erst durch die Antwort des Subjekts wird der Ruf als Frage artikuliert. Die mögliche Antwort, die sich also im selben Moment der Inszenierung einer möglichen Frage erst zum Vorschein bringt, produziert gleichsam die Frage als eine, die womöglich gar nicht in *der* Weise gestellt worden ist. Das Subjekt verleiht sich eine intelligible Existenz, indem es sich als Normenverwirklichendes innerhalb sozialer Intelligibilitäten verortet und sich also als Produzent derselben produziert. Es ist damit „zugleich und darüber hinaus selbst Teil des normativen Gehalts, der (von ihm selbst) zu verwirklichen ist" (Menke 2005, S. 324).

Und doch kann sich diese Selbstproduktion nur innerhalb eines Feldes von Normen vollziehen, die sie regulieren. Eine dieser Regulierungsweisen ist die Zensur, die „sowohl Subjekte als auch die legitimen Grenzen des Sprechens" (Butler 2006, S. 206) reguliert. Im Netz der Intelligibilität wird das Subjekt angehalten, sich im Bereich des Sagbaren zu verorten, „[s]ich außerhalb des Bereichs des Sagbaren zu begeben heißt, seinen Status als Subjekt aufs Spiel zu setzen" (ebd., S. 209). Über gesellschaftliche Regulierungen konturieren sich die Bedingungen der Intelligibilität, innerhalb derer Subjekte als solche verstehbar und anerkennbar werden. Zwar reartikuliert und resignifiziert jeder Akt die Bedingungen der Situation, in der er sich vollzieht und damit die Kontingenz des Sozialen geltend macht, und doch beruft sich jede Reartikulation auf ihre Vergangenheit: „Der gegenwärtige Kontext und sein scheinbarer Bruch mit der Vergangenheit sind selbst nur unter dem Vorzeichen dieser Vergangenheit lesbar" (ebd., S. 29). Genau hier aber eröffnet sich die Handlungsmacht von Subjekten, denn in der Verschiebung der Grenzen von sagbar und nicht sagbar werden andere Formen von Subjektivität möglich (vgl. ebd., S. 218ff.). Handlungsfähigkeit und Widerstand werden im Anschluss an Butler so an der Stelle der nichtidentischen Reartikulation von Normen verortet. Die Norm führt in solch einer Perspektive immer schon Möglichkeiten ihrer Subversion mit/in sich und diese werden somit zugleich Bedingung ihres Reartikulationspotenzials (vgl. Butler 2009, S. 89). Um anerkennbar zu sein, muss das Subjekt die Normen wiederholen, unter denen es als ein solches gelten kann, doch auch um widerständig zu sein, muss es sie wiederholen. Normen verfügen so über keinen ontologischen Status, sondern sind vielmehr im Sinne eines Zitats ohne Original zu verstehen (vgl.

Butler 1991, S. 58). Auch wenn sich ihre Aufführung also nicht wie die Kopie zum Original verhält, so stellen Reh und Rabenstein dar, findet sich eine davon unterschiedene „Existenz als Idealität, die mit ihrem Zitat aufgerufen wird“ (Reh/Rabenstein 2012, S. 232). Im Zwischenraum von zitierender Aufführung und der Fiktion eines Originals als Idealität lassen sich dann jene subversiven Praktiken ausmachen, die die Verschiebungen von Normalitätshorizonten denkbar werden lassen.

Aus einer praxeologischen Sicht lässt sich Subjektivierung weder zur Seite der Norm noch zur Seite des Subjekts hin auflösen. Die Rufe, die das Subjekt in der sozialen Praxis evozieren, sind meist im Plural und Anrufungsszenarien damit polyphon. Der Effekt von Normalisierungen, die sich in diesem Stimmengewirr unterschiedlicher Adressierungen und Antworten artikulieren, lässt sich als letztlich unbestimmbarer Sog begreifen, der die Verhaltungen oder das Sich-Regieren (vgl. Foucault 2004a, b) des Subjekts in ein Netz der Intelligibilität einspannt. In solch einem Blickwinkel verläuft die Bindekraft dieses Sogs der Normalisierung über die Regulierung als Versprechen auf eine anerkennbare Positionierung.

Nun wird sichtbar, dass in dieser Perspektive Subjektivierung und Normalisierung zwar nicht zusammenfallen, wohl aber, dass verschiedene Regulierungsformen die Subjekte ins Leben rufen und sich deren Subversion oder Umdeutung nur über eine (veränderbare) Wiederaufführung der Norm(alisierungspraktiken) verwirklichen lassen. In solch einer Lesart stehen Norm und Subjekt in einer Praxis der gegenseitigen Konstituierung bzw. Regulierung. Der Prozess ihrer Relationierung ist an keiner Stelle abgeschlossen, sondern bleibt dynamisch. Da Norm und Subjekt auf diese Weise miteinander verwickelt sind, kann die Subversion von Normalität kaum darin bestehen, Normen zu destruieren und das Prinzip eines freien oder autonomen Subjekts gegen sie zu stellen. Zu fragen ist vielmehr, inwiefern sich Subjekte, die sich selbst erst durch die Performierung von Normen konstituieren, zu den so erst hervorgebrachten Normen noch einmal verhalten können (vgl. Menke 2005, S. 334). Dynamisierung und Politisierung von Normalität werden kaum denkbar, wenn Normen als statische betrachtet werden und ihre unproblematische Substitution nahegelegt ist. Stattdessen kann es weiterführend sein, sie als praktische und dynamische Selbstführungsverhältnisse zu lesen.

Ein solcher Perspektivwechsel wurde durch die Analytik der Gouvernementalität angestoßen, insofern sie Machtverhältnisse als Komplex von Regierungspraktiken fasst. Der Begriff der (Selbst-)Führung zeigt dabei Doppeldeutigkeiten in der produktiven Unterwerfung:

> „‚Führung‘ ist zugleich die Tätigkeit des ‚Anführens‘ anderer (vermöge mehr oder weniger strikter Zwangsmaßnahmen) und die Weise des Sich-Verhaltens in einem mehr oder weniger offenen Feld von Möglichkeiten. Machtausübung besteht im ‚Führen der Führungen‘ und im Schaffen von Wahrscheinlichkeit“ (Foucault 1994b[1982], S. 255).

In diesem Zwischen des Geführtwerdens und Sich-selbst-Führens werden Prozesse der Normalisierung als Strukturierungen, Schließungen und Öffnungen möglicher Handlungsfelder gefasst. Mit dem „regulativen Prinzip“ der Regierung (Foucault 2004b[1978/79], S. 51) können Subjekte als intelligible erscheinen. Mit Foucault gesprochen: „Regieren heißt in diesem Sinne, das Feld eventuellen Handelns der anderen zu strukturieren“ (Foucault 1994b[1982], S. 255).

Anders noch als in Führungsverhältnissen, in denen souveräne Regierungsweisen mit den Instrumenten unterwerfender Herrschaft und Gewalt agierten, wirkt die Gouvernementalität insofern als eine indirekte Regulierung auf die Bevölkerung ein und muss damit die Freiheit der Subjekte als Konstitutionsbedingung ihrer Macht voraussetzen. „Macht wird nur auf ‚freie Subjekte‘ ausgeübt und nur insofern diese ‚frei‘ sind“ (ebd.), denn die Möglichkeit der Strukturierung von Handlungsfeldern setzt diese gleichsam als flexible, ohne statische Grenzen voraus. Das Subjekt ist in diesem Sinne gleichzeitig bedingt, also von Handlungsstrukturierungen durchzogen, und frei, also zur Positionierung in diesen Strukturierungen aufgefordert. Freiheit ist daher unauflöslich in Normalisierungsprozesse verstrickt, die ihre Möglichkeit allererst formieren.

Die Freiheit ist keine universale, sondern eine organisierte, die durch die Regierungspraxis und durch die regulativen Zurichtungen des Feldes der Möglichkeiten gemanagt wird. Gleichzeitig kann diese Weise der regierenden Adressierung der Freiheit eben auch als spezifische Verpflichtung zum Sich-zur-Freiheit-verhalten aufgefasst werden, nämlich sich im Sinne dieser Freiheit zu organisieren, indem man zum Beispiel seinen Interessen auf die Spur kommt und sich selbst marktförmig macht. Ulrich Bröckling hat dies im Rahmen der Figur des „unternehmerischen Selbst“ (2007) unter anderem mit dem Kreativitätsimperativ verknüpft. Dieser nötigt dem Subjekt nicht nur den Blick auf sich selbst auf und führt im Sinne des „Erkenne dich selbst“ eine Differenz zwischen dem Ist- und Sollzustand herbei (vgl. Sarasin 2010, S. 196), sondern ruft zudem zum „Werde du selbst“ (Bröckling 2007, S. 42) auf, das die Freiheit als Aufgabe des Selbst reformuliert. So öffnet der eben angesprochene Kreativitätsimperativ mit der Optimierung des Selbst, der Arbeit am Selbst und einer unternehmerischen Haltung ein Feld möglicher Positionierungen im Sinne einer Selbstführung mit unterschiedlichen Optionen, aber er schafft auch, wie von Bröckling beschrieben, Anforderungsprofile, die die Möglichkeit, sich nicht entscheiden zu müssen, ausschließen (vgl. ebd., S. 286).

Die Relationierung von Normativität und Subjektivität, wie sie Butler beschreibt, bleibt unterkomplex, wenn nicht miteinbezogen wird, dass die relative Freiheit und Handlungsmacht, die durch Resignifizierung und Reartikulation möglich wird, selbst zu einem Kalkül von Regulierungen wird, die das Subjekt anhalten, sich zu sich selbst zu verhalten und die Optionalitäten

zu nutzen. Normalisierungspraktiken (und etwa Jürgen Links flexibler Normalismus) werden hier als neuerliche ‚Richtschnur' begreifbar, mit denen die Grenzen dieser Handlungsmacht abgesteckt werden. Diese Grenzen erscheinen nun aber gerade nicht als feste und definite Grenzen, an denen sich Widerstand abarbeiten könnte, sondern als fluide und dynamische Grenzen.

Die Frage nach einer subversiven Praxis besteht also nicht darin, ob es grundsätzlich möglich sei, anders zu handeln, als die Adressierung einer als statisch gedachten Norm verlangt, denn Handeln und Norm bilden immer ein komplexes und dynamisches Verhältnis. Auch kann nicht die Frage sein, wie die von Normalisierungspraktiken gesteckten Grenzen überschritten werden können, denn die Möglichkeit der Überschreitung dieser Grenzen gehört zum Programm der Normalisierungspraktiken. Vielmehr wäre die Frage, inwiefern das Raster der jeweils beobachteten Normalisierungen selbst kontingent ist und inwiefern sich anders strukturierte Möglichkeitsfelder entwerfen lassen. Der Clou einer Foucaultschen Analyse besteht gerade darin, Freiheit nicht als etwas im Subjekt Ursprüngliches zu begreifen, das von der Regulierung begrenzt und eingeschränkt wird, sondern als vom Netz der Regulierungs- und Begrenzungspraktiken erst hervorgebracht. Das Festhalten an diesem immanenten Verständnis gesellschaftlicher Machtverhältnisse macht es denn auch unzureichend, Handlungsfähigkeit als Gegenprinzip von Normalisierung zu fassen.

Im letzten Abschnitt möchten wir nun die Frage nach der Positionierung erziehungswissenschaftlicher Praxis und nach dem Politischen der Normalität stellen.

3. Positionierungen

Welche Position nehmen wissenschaftliche Erkenntnis und wissenschaftliche Praxis in den Normalisierungsprozessen ein? Zunächst ist die Durchsetzung der Machtpraktiken der Normalisierung mit der Etablierung wissenschaftlichen Wissens eng verbunden. In der Entwicklung neuer Normalfelder und Normalisierungsregime spielen wissenschaftliche Erhebungen, die Datentechnologie der Statistik, die empirischen und theoretischen Modellbildungen eine zentrale Rolle. Die Positionierung der Erziehungswissenschaft zur Normalisierungsmacht ist daher nicht einfach eine affirmative oder kritische Positionierung zu einem Machtfeld, das außerhalb ihrer selbst in pädagogischen Praktiken oder Institutionen existieren würde, vielmehr gilt auch für die Erziehungswissenschaft, dass sie wesentlich an der Entstehung einer Normalisierungsmacht und eines Normalfeldes beteiligt ist.

Mit der Etablierung der Sozialwissenschaften im Übergang zum 20. Jahrhundert wird eine normalisierende Rolle der Humanwissenschaften programmatisch. Der Staatsrechtler Georg Jellinek, der die Formulierung von der „Normativen Kraft des Faktischen" begründete, argumentiert:

> „Den Grund der normativen Kraft des Faktischen in seiner bewußten oder unbewußten Vernünftigkeit zu suchen, wäre ganz verkehrt. Das Tatsächliche kann später rationalisiert werden, seine normative Bedeutung liegt aber in der weiter nicht ableitbaren Eigenschaft unserer Natur, kraft welcher das bereits Geübte physiologisch und psychologisch leichter reproduzierbar ist als das Neue" (Jellinek 1914[1900], S. 338).

Die Legitimation des Rechts erfolgt nicht mehr wie im Naturrecht über eine Deduktion von allgemeinen Normen, sondern über das ‚Normale', das bei Jellinek die etablierte Rechtspraxis einer Gemeinschaft ist. Auch Emile Durkheim bestimmt in den „Regeln der soziologischen Methode" (1984[1895]) das Erkennen von Normalität als Aufgabe der Wissenschaft vom Sozialen. Diese dürfe nämlich nicht einfach die Tatsachen beobachten, sie müsse vielmehr bei der Wahl des besten Zwecks behilflich sein und dazu diejenigen Tatsachen, die „so sind, wie sie sein sollen" von jenen unterscheiden, die „anders sein sollten als sie sind" (ebd., S. 141). Was sein soll, nennt er die „normalen" Phänomene. Durkheim bewerkstelligt den Übergang vom Sein zum Sollen in der wissenschaftlichen Operationsweise durch eine Universalisierung der Differenz von gesund und krank: Da für alle unzweifelhaft ist, dass das Gesunde wünschenswert ist (vgl. ebd., S. 142), sei es die Aufgabe der Wissenschaft vom Sozialen, das zu erkennen, was „gesund" macht. Dies lässt sich wiederum nur bewerkstelligen, weil das Gesunde als das Allgemeine auftritt und dies im Durchschnittlichen zu erkennen sei (vgl. ebd. S. 148). Der Durchschnittstypus, der als normale Form in seinen Vorkommen, Häufigkeiten und Variationen erkennbar wird, ist ausgehend von dieser Definition der „gesunde" und damit auch der wünschenswerte Typus. Soziale Ordnung, Normativität und Normalität werden so miteinander verschränkt.

Während Jellinek das Normale als ein etabliertes Tableau von Praktiken fasst, konzipiert Durkheim es als normalistisches Feld. Gemeinsam ist den beiden Argumentationen der normative Anspruch von Wissenschaft, durch Rekonstruktion des empirisch Normalen das gesellschaftlich Wünschbare bestimmen zu können. Diese Argumentationsweise findet sich noch im Begriff der ‚Viabilität', den Ernst von Glaserfeld im Radikalen Konstruktivismus geprägt hat (vgl. Glasersfeld 1997, S. 55, 193ff.) und der in der konstruktivistischen Pädagogik präsent ist. Der Begriff bezeichnet auf der Basis von Homöostatik und Selbstregulation von Systemen die Gangbarkeit und das Funktionieren einer Konstruktion und der daraus resultierenden Handlungen. Er dient nicht nur der Erklärung eines empirisch beobachtbaren Verhaltens, sondern ist auch die im Konstruktivismus einzig verfügbare Argumentationsfigur für ethische Fragen. Eine konstruktivistische Pädagogik kann daher nicht anders, als die von ihr beobachteten Lern- und Bildungsverhältnisse als wünschbar zu betrachten, solange sie nur gangbar sind (z. B. diskutiert bei Schüßler 2012, S. 81). Die systemtheoretischen Argumentationsfiguren folgen der von Link beschriebenen Logik des Normalismus, sie bleiben in der Normativität des Faktischen gefangen.

In der französischen Epistemologie seit Bachelard vollzieht sich ein Bruch mit dieser affirmativen Positionierung, auf dem die Arbeiten von Canguilhem und Foucault zum Normalitätsbegriff basieren (vgl. Rheinberger 2007; Diaz-Bone 2007). Damit ist nicht nur ein reflexiver Bezug auf Normalität verbunden, sondern auch ein anderer Entwurf der Funktion von Wissenschaft. Wenn Canguilhem das Normale nicht mehr als „statischen und friedlichen", sondern als „dynamischen und polemischen" (Canguilhem 1977, S. 163) Begriff betrachtet, dann nimmt Wissenschaft die Konstruktionsweise des Normalen in den Blick und beobachtet es als Strategie innerhalb von Machtverhältnissen. Ausgehend von der Einsicht in die Kontingenz der Faktizität von Norm/Normalität stellt sich dann die Frage, wie diese in sozialen Praktiken hergestellt wird. Foucault argumentiert weiter:

> „Die Norm trägt mithin einen Machtanspruch in sich. Ihre Funktionsweise ist nicht mehr, das ‚Gesunde' und ‚Normale' zu erkennen, um seine Durchsetzung zu unterstützen, sondern diese Unterscheidung und ihre Folgen zu beobachten. Die Norm ist nicht einfach ein Erkenntnisraster, sie ist ein Element, von dem aus eine bestimmte Machtausübung begründet und legitimiert werden kann. Ein polemischer Begriff – sagt Canguilhem. Vielleicht könnte man ihn auch einen politischen nennen" (Foucault 2003[1974/75], S. 72).

Einige der Beiträge in diesem Band nehmen die Frage nach einer Politik der Normalisierung auf. Madeleine Scherrer kritisiert die Orientierung des erziehungswissenschaftlichen Wissens an der „Normal-Familie", die nur recht enge Grenzen legitimer Lebensformen zulässt. Von der Pädagogik fordert sie eine Politik der Verflüssigung und Erweiterung dieser Normalitätsgrenzen. Jakob Kost dekonstruiert die Erkenntnispolitik der Bildungsforschung und die als diskursiver Effekt erscheinende Alternativlosigkeit ihrer Modelle.

Friederike Schmidt, Kerstin Jergus und Christiane Thompson diskutieren das Problem einer Politik der Normalisierung ausführlich. In einem Wiederaufgreifen anthropologischer Argumentationen legt Schmidt dar, inwiefern Normalität angesichts der Offenheit des Menschen für die lebensweltliche Orientierung der Individuen unverzichtbar ist. Sie begreift Normalisierung daher positiv als modernen Selbstverständigungsmodus des Menschen. Jergus und Thompson gehen auf anderer Theoriegrundlage vor. Sie zeigen im Anschluss an poststrukturalistische Analysen, welche Möglichkeiten des politischen Einsatzes sich eröffnen, wenn gesellschaftliche Konstruktionsprozesse als Normalisierungsprozesse gelesen werden.

Das hier in den Fokus rückende Problem ist das der Reifizierung. Lässt sich über Kategorisierungen sprechen, ohne sie damit zugleich als Differenz- und/oder Ungleichheitsverhältnisse ins Leben zu rufen? Politische Einsätze, so ließe sich formulieren, können nicht anders, als sich ausgehend von Kategorisierungen zu verorten, um naturalisierende oder objektivierende Tendenzen solcher Normalisierungen zu problematisieren. Sie können nicht anders, als taktisch ausgehend von dem Feld der Normalisierung zu operieren, an dem sie ansetzen. Mit der Inblicknahme von Prozessen der Naturalisierung

und Normalisierung lassen sich diese als machtvolle Schließungsprozesse begreifen, in der Subjektivitäten und Ordnungen konstituiert werden. Die Analyse zeichnet dann nicht nur das Funktionieren der Praktiken nach, sondern zeigt auch die Vorläufigkeit und Kontingenz dieser Schließungsprozesse. Aber auch die Problematisierungen und Überschreitungen von normalisierenden Kategorisierungen müssen nicht erst heroisch dem untersuchten Feld entgegengesetzt werden, sie sind bereits Teil der Dynamik. Der politische Einsatz einer pädagogischen Politik der Normalisierung wäre dann, ihre Verstrickungen zu problematisieren, ohne in die zu einfache Behauptung zu verfallen, jede Form von ‚Widerstand' oder ‚Überschreitung' sei von den Machtlinien des untersuchten Feldes immer schon wieder eingehegt.

4. Die Beiträge des Bandes

Die Beiträge des Bandes gehen auf die Tagung der „Wittenberger Gespräche III" vom 8.-10. Mai 2014 in der Leucorea in Lutherstadt Wittenberg zurück. Folgende Themen werden im Band verhandelt.

Martin Viehhauser zeigt, in welcher Weise sich Fremd- und Selbststeuerungsprozesse verknoten, indem durch die architektonische Einrichtung des Siedlungsbaus eine sittliche Erziehung der ArbeiterInnenfamilie zum bürgerlichen Familienmodell mit der Normalisierung gesellschaftlicher Verhältnisse einhergeht. Architektur wird somit zur ethischen Angelegenheit, die ‚Subjektivierungsorte'/-‚angebote' schafft, weil sie als Schnittstelle zwischen Staat (Regierung) und Familie als Reg(ul)ierungsinstrument auftritt. Ihre regulierende Wirkung liegt in der Durchsetzung (Normalisierung) des bürgerlichen Ideals bei den ArbeiterInnen.

Thomas Höhne entwickelt die These, dass erst die Normalisierungstheorie zu erklären erlaubt, wieso sich die Ökonomisierung von Erziehungs- und Bildungsverhältnissen und die Einführung von Wettbewerbslogiken tatsächlich vollziehen können. Ökonomisierung müsse sich nämlich als Normalisierungsmacht entfalten, um sozial wirksam zu werden. Höhne zeigt zwei Faktoren auf: Zum einen sind die neuen ökonomischen Logiken an das Bildungssystem anschlussfähig, weil dieses immer schon – etwa über den Zusammenhang von Benotung und Selektivität – ein gesellschaftlicher Normalisierungsapparat war. Insofern ist Ökonomisierung kein Einbruch einer dem Bildungssystem fremden Logik, sondern die Verstärkung seines normalisierenden Machttypus. Zum anderen werden anhand von Begriffen wie ‚Autonomie' oder ‚Selbstorganisation', die in der Pädagogik als moralisch aufgeladene und positiv gewertete Metaphern funktionieren, verschiedene Diskursbereiche miteinander verkoppelt, wodurch ökonomisierende Reformen akzeptabel gemacht werden.

Martin Karcher fragt in seinem Beitrag nach der Verzahnung der Normalisierung von Subjektivität mit technologischen Selbststeuerungsimperativen, mit denen Subjekte zur Modellierung, Transformation und zirkulären Stabilisierung aufgerufen werden. Anhand von literarischen Texten arbeitet

Karcher die Strategien heraus, mit denen Subjekte dazu angehalten werden, sich selbstgesteuert zu normalisieren und wie diesem Normalisierungstypus kybernetische Figuren zugrunde liegen. Die Verdatung des Selbst und die Markierung einer Diskrepanz von Ist- und Soll-Zustand veranlassen das Selbst dabei zur Introspektion im Sinne einer Sorge um sich (Foucault). Karcher zeigt ausgehend von einer kybernetischen Lesart von Regulierungs-, Selbststeuerungs- und Normalisierungsprozessen, wie sich Subjektivierung in zirkulären Zwängen und innerhalb technisch präfigurierter Möglichkeitsfelder vollzieht.

Katharina Scharl und *Daniel Wrana* zeigen in ihrem Beitrag anhand einer praxeologischen Analyse eines empirischen Materials mit Äußerungen angehender PrimarlehrerInnen, wie in einer ‚Rhetorik der Normalität' das Bild einer normalisierten Schule hergestellt wird. Drei verschiedene Diskurspositionen werden als ‚diskursive Stimmen' schulischer Praxis analysiert. Mit Blick auf die Polyphonie, und also den Widerstreit von Stimme und Gegenstimme, wird sichtbar, wie bestimmte Formen von Ordnungen hergestellt oder deautorisiert werden. Ausgehend von der Thematisierung des Widerstreits befragen sie damit die in den Äußerungen so selbstverständlich und unausweichlich konstruierte Normalisierungsmacht der Schule. Deren Normalisierungsfunktion lässt sich nämlich überhaupt erst durch den Widerstreit vorläufig stabilisieren und verweigert sich damit sowohl der Selbstverständlichkeit als auch der eindeutigen Schließung.

Jakob Kost entwickelt die These, dass sich Normalisierungsstrategien nicht nur über vergleichsweise einfache Modelle wie die gaußschen Normalverteilungen vermitteln, sondern auch über weit komplexere Modelle mit zahlreichen Variablen, wie sie in der aktuellen Bildungsforschung gebraucht werden. Anhand des Rational-Choice-Ansatzes in der Forschung zu Bildungsentscheidungen analysiert Kost die Erkenntnisstrategien, mit denen eine ‚normale' Entscheidungslogik in einem sozialen Vakuum konstruiert und den ‚idealen Individuen' zugeschrieben wird. Schon die Konstitution dieser Logik basiert allerdings nicht einfach auf objektiven statistischen Verfahren, sondern setzt ein *folk model* an Normalitätsvorstellungen voraus, das das Erkenntnisinstrument erst hervorbringt. Über die Objektivierungsstrategien der Wissenschaft wird dieser Vorstellungskomplex dann wieder zurück gespielt, insofern die Normalisierung von Entscheidungen stabile Erwartungen an Individuen hervorbringt.

Madeleine Scherrer nimmt die Normalitätskonstruktionen von Paarbeziehungen in Paarratgebern und wissenschaftlichen Studien in den Blick. Diese setzen das Ideal einer gegenseitigen Selbstoffenbarung von Innerlichkeit und einer Kopräsenz der Partner an einem gemeinsamen Ort und operieren mit psychologisierenden Kategorien. Auch erziehungswissenschaftliches Wissen sei wesentlich an der ‚Normal-Familie' orientiert. Scherrer fordert daher eine Form der Empirie, die das Normalfeld erweitert und bisher als anormal betrachtete Beziehungskonstellationen einbezieht. Zugleich weist

sie auf die Notwendigkeit hin, die Widerstände und Umgangsweisen mit Normalitätskonstruktionen und ihren Anrufungen zu einem empirischen Gegenstand zu machen.

Friederike Schmidt entwickelt in ihrem grundlagentheoretisch ausgerichteten Beitrag eine positive Theoriegrundlage für den Normalismus, indem sie ihn anthropologisch reformuliert. Ihr Ausgangspunkt ist die Offenheit der Bestimmung des Menschen, die in der Moderne nicht mehr deduktiv aus Normativität abgeleitet werden kann. In diesem Mangel an Bestimmtheit erlaubt der Normalismus dem Menschen dennoch eine Selbstbestimmung und zwar in einer Relationiertheit von Entwürfen und Formen des Selbst in einem Normalfeld. Der Motor der Entwicklung und Transformation des Normalismus ist daher nach Schmidt nicht die Herausbildung von Praktiken und Institutionen einer Normalisierungsmacht wie bei Foucault, vielmehr fasst sie ihn als innerdiskursives Phänomen: ein gewandeltes Verständnis des Menschen. Dieser erscheine zunehmend als vergleichbares, messbares und berechenbares Wesen, aber die Verfügbarkeit dieser Daten für alle ermögliche erst die Etablierung des Normalen als leitende Ordnungskategorie, in die sich Menschen selbst einschreiben können.

Kerstin Jergus nimmt in ihrem Beitrag das Verhältnis von Pädagogik und Normalisierung einerseits aus der Perspektive sozialwissenschaftlichen Forschens und andererseits aus der Sicht (hochschul-)politischer Gleichstellungsarbeit in den Blick. Zunächst argumentiert sie kritisch, dass in sozialwissenschaftlichen Forschungen oft nicht danach gefragt wird, wie sich geschlechtliche und andere Kategorisierungen überhaupt erst als Unterscheidung in den Daten materialisieren, sondern dass ihnen ein quasiobjektiver Status verliehen wird. Andererseits stellt sie heraus, wie das Offenhalten solcher Kategorien zu Problemen der Lesbarkeit und der Anerkennbarkeit wissenschaftlicher Ergebnisse führen kann. Auf einer zweiten Ebene diskutiert sie, in welcher Weise die Kritik an Normalitäten im Sinne eines politischen Einsatzes selbst in die Aktualisierung von Normalität verstrickt ist. Die Forderung nach Gleichheit etwa befragt die Maßstäbe der Gleichstellung selbst – sie referiert zum Beispiel auf besondere wissenschaftliche Leistungen ‚unabhängig' von sozialen Kategorisierungen und aktualisiert damit wiederum andere Normalisierungen etwa von Leistungsprinzipien.[3]

Christiane Thompson nimmt in einer poststrukturalistischen Lesart das Empfängnisverhütungsmittel „die Pille" als Teil eines Sexualitätsdispositivs in den Blick, das individuelle Arbeit am Selbst evoziert, mit gesellschaftlicher Sozialhygiene verzahnt ist und an der Konstruktion der heterosexuellen Matrix teilhat. Damit kann sie zeigen, wie Naturalisierungen Ordnungen

3 In den Wittenberger Gesprächen von 2015 sind Anspruch und Scheitern der Leistungskategorie diskutiert worden.

schaffen, welche nicht mehr befragbar sind, weil sie gerade über die Verschleierung der Gewordenheit solcher Kategorisierungen ihre Wirksamkeit entfalten. In der Frage nach dem politischen Einsatz – der genau in der Problematisierung solcher natürlich scheinenden Fixierungen liegen könnte – macht sie die Wirkmächtigkeit dieser kulturellen Intelligibilitäten deutlich und kritisiert die Vorstellung eines ‚normalisierungsfreien' Handelns oder eines Handelns, das bestehende Normalitäten einfach durch andere ersetzen könnte. Für eine kritische Inblicknahme der Normalisierungspraktiken nutzt sie die Metapher der „Stimme des Poststrukturalismus", die zwar nicht frei von Normalisierung und Reifizierung ist, die aber jene Prozesse selbst zum Ausgangspunkt von Analysen machen kann und Öffnungsbewegungen als Veruneindeutigungen des Geltenden vorschlägt.

Literatur

Althusser, Louis (2010): Ideologie und ideologische Staatsapparate. 1. Halbband. Hamburg: VSA (Original 1970)

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

Atkinson, Maxwell/Heritage, John (Eds.) (1984): Structures of Social Action. Studies in Conversation Analysis. Cambridge, MA: University Press

Baader, Meike/Tuider, Elisabeth (Hrsg.) (2015): Discourses on Motherhood. Mutterschaft im Spannungsverhältnis von Pluralisierung, Retraditionalisierung und Transnationalisierung. Frankfurt/M.: Campus [im Erscheinen]

Becker, Rolf/Bühler, Patrick/Bühler, Thomas (Hrsg.) (2015): Sakralität und Pädagogik. Bern: Haupt [im Erscheinen]

Bröckling, Ulrich (2007): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt/M.: Suhrkamp

Bröckling, Ulrich/Krasmann, Susanne/Lemke, Thomas (Hrsg.) (2004): Glossar der Gegenwart. Frankfurt/M.: Suhrkamp

Bröckling, Ulrich (2011): Der Ruf des Polizisten. Die Regierung des Selbst und ihre Widerstände. In: Keller/Schneider/Viehöver (Hrsg.) (2011): 131-144

Butler, Judith (1991): Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt/M.: Suhrkamp

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

Butler, Judith (2006): Haß spricht. Zur Politik des Performativen. Frankfurt/M.: Suhrkamp

Butler, Judith (2009): Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen. Frankfurt/M.: Suhrkamp

Bühler, Patrick (2015): Neue Formen des Heils und der Heilung. Zur Psychopathologie des Schullebens am Anfang des 20. Jahrhunderts. In: Becker/Bühler/Bühler (2015) [im Erscheinen]

Calvino, Italo (1996): La pecora nera. In: Calvino (1996a): 24-26

Calvino, Italo (1996a): Prima che tu dica „Pronto". Milano: Mondadori

Canguilhem, Georges (1977): Das Normale und das Pathologische. Frankfurt/M.: Ullstein

Diaz-Bone, Rainer (2007): Die französische Epistemologie und ihre Revisionen. In: Forum Qualitative Sozialforschung 8. 2. (http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0702241)

Donzelot, Jacques/Meuret, Denis/Miller, Peter/Rose, Nikolas (Hrsg.) (1994): Genealogie der Regulation. Mainz: Decaton

Douglas, Mary (1988): Reinheit und Gefährdung. Eine Studie zu Vorstellungen von Verunreinigung und Tabu. Frankfurt/M: Suhrkamp (Original 1966)

Dreyfus, Hubert L./Rabinow, Paul (1994): Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik. Weinheim: Beltz

Durkheim, Emile (1984): Die Regeln der soziologischen Methode. Frankfurt/M.: Suhrkamp (Original 1895)

Foucault, Michel (1975): Surveiller et punir. Naissance de la prison. Paris: Gallimard

Foucault, Michel (1979): Der Begriff der Übertretung. In: Foucault (1979a): 69-89 (Original 1963, auch „Vorrede zur Überschreitung")

Foucault, Michel (1979a): Schriften zur Literatur. Frankfurt/M.: Ullstein

Foucault, Michel (1994a): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt/M.: Suhrkamp (Original 1974)

Foucault, Michel (1994b): Das Subjekt und die Macht. In: Dreyfus/Rabinow (1994): 243-261 (Original 1982)

Foucault, Michel (2002): Gespräch über das Gefängnis. Das Buch und seine Methode. In: Foucault (2002a): 913-932 (Original 1975)

Foucault, Michel (2002a): Schriften in vier Bänden, Bd. II. 1970-1975. Frankfurt/M.: Suhrkamp

Foucault, Michel (2003): Die Anormalen. Vorlesungen am Collège de France 1974-1975. Frankfurt/M.: Suhrkamp

Foucault, Michel (2004a): Sicherheit, Territorium, Bevölkerung. Geschichte der Gouvernementalität. Bd. 1. Vorlesung am Collège de France 1977/1978. Frankfurt/M.: Suhrkamp

Foucault, Michel (2004b): Die Geburt der Biopolitik. Geschichte der Gouvernementalität. Bd. 2. Vorlesung am Collège de France 1978/1979. Frankfurt/M.: Suhrkamp

Glasersfeld, Ernst von (1997): Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme. Frankfurt/M.: Suhrkamp

Goffman, Erving (2010): Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt/M.: Suhrkamp (Original 1963)

Hofmann, H./Schrader, W.H (1984): Norm. In: Ritter/Gründer (1984): 6. Band, 906-920
Hofmann, Michèle (2015): Können geistig beeinträchtigte Kinder erzogen werden? Eine historische Betrachtung. In: Hofmann u. a. (2015): 245-260
Hofmann, Michèle/Boser, Lukas/Bütikofer, Anna/Wannack, Evelyne (Hrsg.) (2015): Lehrbuch Pädagogik. Eine Einführung in grundlegende Themenfelder. Bern: hep
Jellinek, Georg (1914): Allgemeine Staatslehre. Berlin: O. Häring, 3. Aufl. (Original 1900)
Joas, Hans/Wiegand, Klaus (Hrsg.) (2005): Die kulturellen Werte Europas. Frankfurt/M.: Fischer
Kelle, Helga/Tervooren, Anja (Hrsg.) (2008): Ganz normale Kinder. Heterogenität und Standardisierung kindlicher Entwicklung. Weinheim: Juventa
Kelle, Helga (2013): Normierung und Normalisierung der Kindheit. Zur (Un)Unterscheidbarkeit und Bestimmung der Begriffe. In: Kelle/Mierendorff (2013): 15-37
Kelle, Helga/Mierendorff, Johanna (Hrsg.) (2013): Normierung und Normalisierung der Kindheit. Weinheim: Beltz Juventa
Keller, Reiner/Schneider, Werner/Viehöver, Willy (Hrsg.) (2011): Diskurs Macht Subjekt. Theorie und Empirie von Subjektivierung in der Diskursforschung. Wiesbaden: VS
Kost, Franz (1985): Volksschule und Disziplin. Die Disziplinierung des inner- und außerschulischen Lebens durch die Volksschule, am Beispiel der Zürcher Schulgeschichte zwischen 1830 und 1930. Zürich: Limmatverlag
Lemke, Thomas (1997): Eine Kritik der politischen Vernunft. Foucaults Analyse der modernen Gouvernementalität. Hamburg: Argument
Link, Jürgen (Hrsg.) (2003): Normalität im Diskursnetz soziologischer Begriffe. Heidelberg: Synchron
Link, Jürgen (2006): Versuch über den Normalismus. Wie Normalität produziert wird. Opladen: Westdt. Verlag (3., erg., überarb. und neu gestaltete Aufl., Original 1996)
Menke, Christoph (2005): Innere Natur und soziale Normativität. Die Idee der Selbstverwirklichung. In: Joas/Wiegand (2005): 304-352
Miethe, Ingrid/Müller, Hans-Rüdiger (Hrsg.) (2012): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen: Budrich
Moser, Manfred (1986): Musil, Canetti, Eco, Calvino: die überholte Philosophie. Wien: Verl. des Verb. der Wiss. Ges. Österreichs
Ott, Marion (2010): Aktivierung von (In-)Kompetenz. Praktiken im Profiling – eine machtanalytische Ethnographie. Konstanz: UVK

Ott, Marion (2015): ‚Mütterliche Erziehungsfähigkeit‘ und ‚Kindeswohl‘ – normative Prämissen in stationären Mutter-Kind-Einrichtungen. In: Baader /Tuider (Hrsg.) (2015) [im Erscheinen]
Ott, Marion/Wrana, Daniel (2010): Gouvernementalität diskursiver Praktiken. Zur Methodologie der Analyse von Machtverhältnissen am Beispiel einer Maßnahme zur Aktivierung von Erwerbslosen. In: Angermüller/van Dyk (2010): 155-182
Pongratz, Ludwig A. (1989): Pädagogik im Prozess der Moderne. Studien zur Sozial- und Theoriegeschichte der Schule. Weinheim: DSV
Reh, Sabine (2008): Vom „deficit of moral control" zum „attention deficit". Über die Geschichte der Konstruktion des unaufmerksamen Kindes. In: Kelle/Tervooren (2008): 109-125
Reh, Sabine/Rabenstein, Kerstin (2012): Normen der Anerkennbarkeit in pädagogischen Ordnungen. Empirische Explorationen zur Norm der Selbständigkeit. In: Ricken/Balzer (2012): 225-246
Reh, Sabine/Ricken, Norbert (2012): Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivation. In: Miethe/Müller (2010): 36-55
Rehberg, Karl-Siegbert (Hrsg.) (2008): Die Natur der Gesellschaft. Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006. Frankfurt/M.: Campus
Rehberg, Karl-Siegbert (2003): Normalitätsfiktion als institutioneller Mechanismus. In: Link (2003): 163-181
Rheinberger, Hans-Jörg (2007): Historische Epistemologie – zur Einführung. Hamburg: Junius
Ricken, Norbert/Balzer, Nicole (Hrsg.) (2012): Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: VS
Ricken, Norbert/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.) (2004): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: VS
Rieger-Ladich, Markus (2004): Unterwerfung und Überschreitung: Michel Foucaults Theorie der Subjektivierung. In: Ricken/Rieger-Ladich (2004): 203-224
Ritter, Henning (1984): Normal, Normalität. II. In: Ritter/Gründer (1984): 6. Band. 920-928
Ritter, Joachim/Gründer, Karlfried (Hrsg.) (1984): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Basel: Schwabe
Rolf, Thomas (1999): Normalität. Ein philosophischer Grundbegriff des 20. Jahrhunderts. München: Fink
Roloff, Ernst (Hrsg.) (2014): Lexikon der Pädagogik, Bd. 3. Freiburg: Herder
Rose, Nikolas/Miller, Peter (1994): Das ökonomische Leben regieren. In: Donzelot/Meuret/Miller/Rose (1994): 54-108
Sacks, Harvey (1984): On Doing being Ordinary. In: Atkinson/Heritage (1984): 413-429
Sarasin, Philipp (2010): Michel Foucault zur Einführung. Hamburg: Junius

Schäffer, Burkhard/Dörner, Olaf (Hrsg.) (2012): Handbuch qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Opladen: Budrich

Schiel, Adalbert (1914): Normalschule/Musterschule. In: Roloff (2014): 936–939

Schrage, Dominik (2008): Subjektivierung durch Normalisierung. Zur Aktualisierung eines poststrukturalistischen Konzepts. In: Rehberg (2008): 4120-4129

Schüßler, Ingeborg (2012): Konstruktivistische Grundlagen qualitativer Erwachsenenbildungsforschung. In: Schäffer/Dörner (2012): 75-88

Schütz, Alfred (1974): Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Frankfurt/M.: Suhrkamp (Original 1929)

Waldschmidt, Anne (2004): Normalität. In: Bröckling/Krasmann/Lemke (2004): 190-196

Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2014): Handbuch Pädagogische Anthropologie. Wiesbaden: VS

Zirfas, Jörg (2014): Norm und Normalität. In: Wulf/Zirfas (2014): 675-685

Martin Viehhauser

Individualisierung als Norm – Normalisierung des Individuellen

Die Erziehung zur Familieneinheit im frühen kommunalen Siedlungsbau

Der vorliegende Beitrag richtet den Blick auf den architektonischen Typus des Siedlungsbaus als Mittel der Erziehung der Arbeiterinnen und Arbeiter zu bürgerlichen Verhaltensweisen. Mit diesem Gegenstand, der u. a. von Bruno Fritzsches sozialhistorischen Untersuchungen inspiriert ist (vgl. Fritzsche 1990; Kastorff-Viehmann 1988), soll gezeigt werden, dass die erziehungsgeschichtliche Thematisierung von Architektur nicht Bautypen betreffen muss, die Räume zur Artikulation bringen, welche der Funktion der Ausübung pädagogischer Praxis dienen, wie dies in erster Linie im Schulhaus- oder Kindergartenbau der Fall wäre. Im Folgenden geht es um die Architektur in solchen Fällen, in denen sie *als* pädagogische Typen positioniert sind, wie ich am frühen kommunalen Siedlungsbau zu Beginn des 20. Jahrhunderts zeigen möchte. Das Interesse richtet sich auf den kommunalen Siedlungsbau als einen Typus, der in dieser Periode Räume für die Massen artikulierte, deren Funktion in der Normalisierung unter der ideologischen Vorstellung der bürgerlichen Familieneinheit bestand.

Dies ist der Fluchtpunkt der folgenden Ausführungen, den ich über Umwege einzuholen versuche. Zunächst werde ich Eckpfeiler bestimmen, die es m. E. sinnvoll erscheinen lassen, den Siedlungsbau als erzieherisches Mittel zu diskutieren (1). Das Prinzip der Gebrauchswertorientierung im architektonischen Entwurf, das auch das Konzept der Normalisierung durch den Siedlungsbau erhellen soll, wird dabei eine zentrale Rolle spielen. Diese Eckpfeiler werden anschließend konkretisiert, indem die Verwendung von Architektur zur Durchsetzung sozialpolitischer Ziele aufgegriffen und die strategische Positionierung von Architektur zur Erlangung sozialer Ziele diskutiert wird (2). Was mit strategischer Positionierung gemeint ist, wird in diesem Teil anhand des Ansatzes der Wissensgeschichte ausgeführt, welche die Positionierung der Architektur unter dem Prinzip der Gebrauchswertorientierung erläutert und damit ihre Positionierung als erzieherisches Mittel erklärt: Spezifisches Wissen über das Erfahren architektonischer Räume formte die Möglichkeit, Architektur als pädagogische Instanz zu begreifen. In einem weiteren Schritt werden diese bis dahin eher konzeptuellen Überlegungen mit Bezug auf Erfahrungen in der Stadt Zürich genauer auf den Gegenstand fokussiert, d. h. es wird nach den Normalisierungsstrategien gefragt und es wird

dargestellt, wie sie sich in den Herangehensweisen der architektonischen Entwurfspraxis manifestierten (3). In den Schlussüberlegungen versuche ich, die Fäden zwischen Architektur, Normalisierung und Erziehung im dargelegten Zusammenhang zusammenzuführen (4).

1. Siedlungsbau: Gebrauchswertorientierung der Architektur

„Wie viele Mietfamilien“, so fragte 1909 der Zürcher Sozialist und Sozialreformer Paul Pflüger (1865-1947) in seiner Abhandlung mit dem Titel „Die Wohnungsfrage in ethischer und kultureller Beziehung“, „leben für sich allein in einer Mietswohnung?“ (Pflüger 1909, S. 4). – Nun, von den Mieterinnen und Mietern aus der Arbeiterklasse waren es die allerwenigsten, denn sie waren aufgrund überhöhter Mietzinse zumeist darauf angewiesen, einzelne Zimmer oder Schlafstellen zu vermieten. „Man denke“, so Pflüger weiter,

> „in die eigene Wohnung nimmt der Familienvater, der unerzogene und halberwachsene Töchter hat, aus bitterer Not wildfremde Ausländer auf! In dem gleichen Zimmer schlafen Erwachsene und Kinder; in derselben Kammer übernachten heranwachsende Söhne und Töchter!“ (ebd., S. 5).

Was Pflüger mit diesen Zustandsbeschreibungen ausdrücken wollte, war, dass die mangelhaften Wohnverhältnisse eine – wie er festhielt – „Hauptwurzel der *Unmoralität*“ (ebd.) bildeten. Sie waren trist und trostlos, und die beschworene Mietskaserne, d. h. die für die anonyme Großstadt der industrialisierten Gesellschaften des 19. Jahrhunderts typischen mehrstöckigen Blockrandbebauungen, bot – wieder in Pflügers Worten – eine einzig „öde“ und „kalte“ Umgebung für das Wohnen, die jegliche Häuslichkeit vermissen ließ, wie sie noch vor den industrialisierten Verhältnissen bestanden hatte. Freilich bildete die nach innen gekehrte Häuslichkeit dann für Pflüger zugleich die Voraussetzung für die moralische Organisation des Familienlebens und damit implizit der Gesellschaft als Ganzes – ein Motiv, das die Allgemeine Baugenossenschaft Zürich 1934 für ein Werbeplakat aufgriff (Abbildung 1).

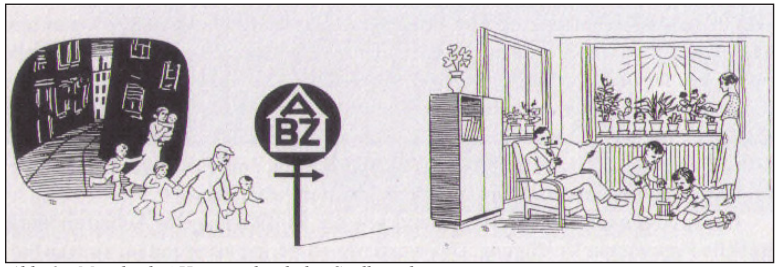

Abb. 1: ‚Moralische‘ Hygiene durch den Siedlungsbau

Nochmals Pflüger (ebd., S. 4):

> „Eben diese Häuslichkeit, dieses freundliche, anheimelnde, traute Heim ist durch die kapitalistische Mietskaserne vielfach zu Grunde gerichtet und zerstört worden. Die Mietskaserne ist schuld, dass die Stadtleute größtenteils die Kunst zu wohnen ganz verlernt haben“.

Zur gleichen Zeit, als Pflüger seine Zeitdiagnosen zum Verhältnis von Wohnbedingungen und gesellschaftlicher Moralität stellte, diskreditierte der Wiener Architekt und Kritiker Adolf Loos (1870-1933) in seinem berühmt gewordenen Vortrag „Ornament und Verbrechen“ (Loos 2010) von 1910 die repräsentative Fassadenarchitektur des Historismus, die insbesondere vom gehobenen Bürgertum wegen ihrer Augenfälligkeit und Kulissenhaftigkeit geschätzt wurde, weil sie Status und soziale Zugehörigkeit demonstrierte, als Scheinarchitektur und als Lüge. Loos setzte das für diese Zwecke eingesetzte Ornament – den Jugendstil miteingeschlossen – mit der Degeneration der Kultur gleich. Zwar hatte das Ornament nach Loos‘ Ansicht auf früheren Kulturstufen durchaus Berechtigung, aber das für seine Gegenwart als typisch ausgemachte Verzieren von Häusern, Möbeln, der Kleidung und anderen Gebrauchsgenständen hielt er für eine verdammungswürdige Scheinheiligkeit.[1] Loos wandte sich mit seinen Angriffen auf das Ornament gegen den Formalismus der Architektur. Er wollte eine Architektur, die den Gebrauch höher gewichtete als die ‚zierende‘ Sprache der Architektur, die einer für das 19. Jahrhundert typischen wirtschaftsliberalen Ethik der sozialen Distinktion entstammte.

Somit befanden sich – Pflüger und Loos exemplarisch herangezogen – zu Beginn des 20. Jahrhunderts die historistische Architektur und, allgemeiner, die gesellschaftliche Verfassung unter dem Stichwort der ‚Sozialen Frage‘ in einer Krise. Diese beiden Krisen – die des architektonischen Formalismus und die der sozialen Disparität in der industrialisierten Gesellschaft – spiegelten sich gegenseitig darin, dass ein reformorientierter Lösungsansatz in der sozialen Dimensionierung der Architektur gefunden wurde.

In diesem Kontext war einer der wichtigsten Ansätze der gemeinnützige Siedlungsbau. Als Siedlungsbauten werden allgemein Gruppen von mehreren Ein- oder Mehrfamilienhäusern mit ausschließlicher oder vorwiegender Wohnnutzung verstanden, die durch Umgebungsgestaltung eine städtebauliche Dimension aufweisen.[2] In Zürich wurden mit der Siedlung „Limmat“ im Industriequartier erstmals ab 1907 gemeinnützige, d. h. kommunal finanzierte

1 „Der moderne Mensch“, so Loos (2010, S. 371) in seinem Aufsatz, „der das Ornament als Zeichen künstlerischer Überschüssigkeiten vergangener Epochen heilig hält, wird das Gequälte, mühselig Abgerungene und Krankhafte der modernen Ornamente sofort erkennen. Kein Ornament kann heute mehr geboren werden von einem, der auf unserer Kulturstufe lebt. Anders ist es mit den Menschen und Völkern, die diese Stufe noch nicht erreicht haben“.

2 Zu realisierten Siedlungsbauten in der Stadt Zürich vgl. das Spezialinventar in: Stadt Zürich (2003).

oder subventionierte Siedlungsbauten errichtet.[3] Die ersten gemeinnützigen Siedlungen wurden von der Stadt Zürich selbst geplant und erbaut.[4] Später kamen Genossenschaften als wesentliche Akteure hinzu, die sich an politisch festgelegte Bestimmungen halten mussten, um von Subventionen profitieren zu können und die von der Stadt besessenen Landflächen im Baurecht abgetreten zu bekommen.

Eine weitere dieser ersten, von der Stadt Zürich finanzierten und vom damaligen Stadtbaumeister Friedrich Fissler (1875-1967) entworfenen Siedlungen ist die Siedlung „Riedtli“ (erbaut 1912-1919, in mehreren Etappen), auf die ich später zurückkommen werde (Abbildungen 2 und 3). Heute (Stand: Ende 2012) beträgt der Anteil des gemeinnützigen Wohnungsbaus in der Stadt Zürich ca. ein Viertel des Gesamtbestandes der insgesamt ca. 212'000 Wohnungen.[5] In der hier interessierenden Periode der Jahrhundertwende bis ca. 1920 war er ein wichtiges Mittel sozialpolitischen Handelns, das im Schweizerischen Vergleich in Zürich auch die größte Bedeutung erlangte (Stadt Zürich 2003, S. 4).

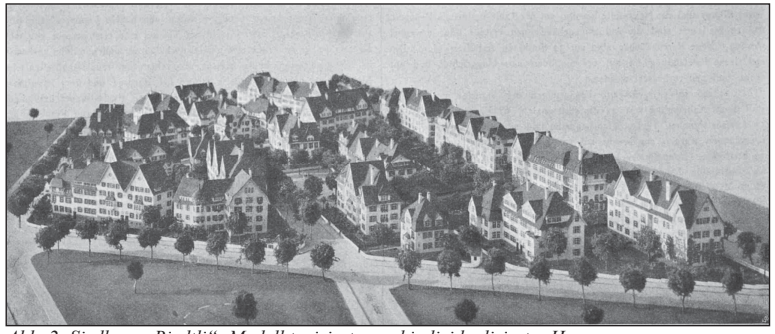

Abb. 2: Siedlung „Riedtli“: Modell typisierter und individualisierter Hausgruppen

3 Die Siedlung „Limmat“ wurde 1908/09 fertiggestellt.

4 Paul Pflüger war als Stadtrat übrigens eine der in den politischen Prozessen beteiligten Personen.

5 https://www.stadt-zuerich.ch/fd/de/index/wohnbaupolitik/wohnbaufoerderung.secure.html (Zugriff: 12.01.2015). Laut dem 2003 erschienenen *Spezialinventar Wohnsiedlungen* gibt es in Zürich ca. 50'000 nach gemeinnützigen Kriterien verwaltete Wohnungen, davon ca. 8'000 in Siedlungen (Stadt Zürich 2003, S. 4).

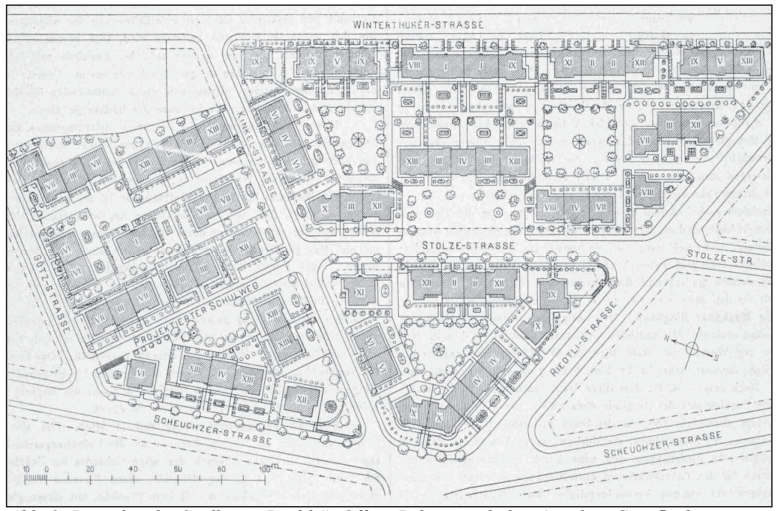

Abb. 3: Lageplan der Siedlung „Riedtli“: Offene Bebauung, hoher Anteil an Grünflächen

Von hier ausgehend lassen sich vier Eckpfeiler festmachen, die die weiteren Überlegungen strukturieren werden. Sie führen zu dem, was das erziehungsgeschichtliche Interesse an dem hier diskutierten Thema unter dem Aspekt der Normalisierung bildet.

Ein erster Eckpfeiler betrifft die soziale Dimensionierung der architektonischen Entwurfspraxis, wie sie im Siedlungsbau tragfähig wurde. Sie entsprach dem Postulat, die Architektur unter den Anspruch des Gebrauchswertes zu stellen (vgl. Müller 1984). Architektur hatte lebenstauglich, eine Architektur des Alltagslebens zu sein, nicht eine der Ornamente und Fassaden. In dieser Schlussfolgerung trafen sich die politischen Anliegen im Kontext der ‚Sozialen Frage‘ mit denen der ästhetischen Avantgarde: Architektur wurde an einem Maßstab ausgerichtet, der als ‚menschlicher Maßstab‘ galt.

Daraus ergibt sich als zweiter Eckpfeiler die erzieherische Positionierung der Architektur, welche die Architektur wie im Siedlungsbau als Möglichkeit gesellschaftlicher Moralisierung bestimmte. Die Annahme war dabei, dass die Architektur Werte nicht nur darstellen, sondern auch vermitteln könne; dass durch Architektur die Massen gesteuert und eine bestimmte Verhaltensökonomie herbeigeführt werden könne. Die auf sozialreformerische Weise politische Architektur nutzte die Baukunst entsprechend als Mittel der Kommunikation, dessen Code vom erwähnten ‚menschlichen Maßstab‘ und allgemein vom sozialen Anspruch abhing. In dieser politischen Positionierung der Architektur drückt sich auf theoretischer Ebene die Definition der Architektur als Massenkommunikation aus, die Umberto Eco (vgl. 1991) in

seiner Theorie der Verhaltenssemiotik aufgestellt hat. Darin schält er die Persuasion als kommunikatives Potenzial der Architektur heraus, die durch permanentes ästhetisches Erfahren gebauter Umgebung bzw. im vorliegenden Fall der Nutzung von Wohntypen zustande komme.

Der dritte Eckpfeiler betrifft die von dieser Positionierung ermöglichte politische Strategie, über die massenkommunikativen Möglichkeiten des Siedlungsbaus gesellschaftliche Risikopotenziale zu minimieren und namentlich die Lebensgestaltung der Arbeiterinnen und Arbeiter in den bürgerlichen Wertekodex zu integrieren. Mit Blick auf die von Foucault beschriebene Wechselbeziehung zwischen Risiko und Sicherheit lässt sich diese politische Strategie als Strategie der Normalisierung lesen. Der Begriff der Normalisierung ist an Foucaults Beschreibung des „Sicherheitsdispositivs“ angelehnt, demgemäß es in Hinblick auf Stadtgestaltungen, die Foucault (2004) in seiner 1977/78 gehaltenen Vorlesung *Sicherheit, Territorium, Bevölkerung* ausführlich thematisiert, um die Organisierung des Stadtraums nach dem Anspruch geht, das Funktionieren der Stadt, die Zirkulation der städtischen Kräfte (politisch, ökonomisch, symbolisch, sittlich, hygienisch usw.) sicherzustellen. Das heißt, es geht im „Sicherheitsdispositiv“ darum, die Ökonomie der heterogenen und multifunktionellen Beziehungen, die in einer Stadt existieren, zu organisieren (vgl. Foucault 2004, S. 36ff.). Das impliziert nach Foucault insbesondere die Strategie, das politische Handeln daraufhin auszurichten, dem Rechnung zu tragen, was in Zukunft passieren kann (vgl. ebd., S. 39). Unter dem für das Sicherheitsdispositiv charakteristischen Anspruch der Minimierung von Risiken – nicht also deren Ausschaltung – lässt sich die Sozialpolitik des Siedlungsbaus als Strategie der Verwaltung einer offenen gesellschaftlichen Zukunft durch Regulierung räumlicher Verhältnisse betrachten.

Der Titel dieses Beitrags – Individualisierung als Norm und Normalisierung des Individuellen – greift den charakteristischen Zug auf, dass durch den Siedlungsbau die Familien insbesondere der unteren, aber auch der mittleren Schichten nach dem bürgerlichen Familienideal zu in sich geschlossenen Systemen ‚vereinzelt‘ wurden und diese individualisierten Familieneinheiten zugleich durch die Typisierung der Wohnformen normiert wurden. Der historische Kontext der Individualisierung bestand in der Rationalisierung gesellschaftlicher Verhältnisse. Nach Fritzsches These, dass über den Wohnungsbau für Arbeiterinnen und Arbeiter die Absicht verfolgt wurde, „die neuen Unterschichten zum bürgerlichen Familienideal zu erziehen“ (Fritzsche 1990, S. 24), wurde in der rationalisierten und arbeitsteiligen Industriegesellschaft der intimen Sphäre des Hausinneren die Funktion der „physischen und psychischen Regeneration“ vom „Stress der Arbeitswelt“ zugewiesen (ebd., S. 30). Um das eingangs erwähnte Zitat Pflügers aufzugreifen, solle die „anheimelnde, traute“ Häuslichkeit auf den emotionalen Haushalt in Form eines moralischen Mehrwerts wirken.

Die Frage, die vor dem Hintergrund der in diesen Eckpfeilern angedeuteten Problemstellung aufscheint, lautet: In welcher Weise ist das strategische Handeln zur Verwaltung der offenen Zukunft durch das persuasive Kommunikationsmittel der Architektur als erzieherische Option zu begreifen?

Mit einem wissensgeschichtlichen Zugriff auf diese Frage – dies wäre der vierte Eckpfeiler – soll schließlich die Positionierung architektonischen Gestaltens zu erzieherischen Zwecken präzisiert werden. Bezogen auf den vorliegenden Zusammenhang fragt Wissensgeschichte danach, inwiefern Wissensbestände sozialpolitisches Handeln formierten, zur Legitimation herangezogen und somit zur Triebfeder des Handelns wurden; inwiefern Wissen also die politische Ideologie der Erziehung zur Familieneinheit im frühen kommunalen Siedlungsbau mit der Option der Politik über gesellschaftserzieherische Maßnahmen verwebte. In Bezug auf das Wissen geht es nicht in erster Linie um Faktenwissen, sondern um eine bestimmte Art des Thematisierens, welche Aufmerksamkeiten und Interessen für bestimmte Sachverhalte oder Zusammenhänge prägt.

2. Was bedeutet strategische Positionierung der Architektur als Kunstform?

Den Gebrauchswert der Architektur in den Mittelpunkt der Entwurfsarbeit zu rücken, bedeutete, die Kriterien für architektonisches Entwerfen außerhalb der Architektur zu setzen. Dieser Zugang tangierte die Frage nach dem künstlerischen Stellenwert der Architektur, der deshalb eine besondere Bedeutung einnahm, weil in der Gebrauchswertorientierung die ästhetisch-künstlerischen Potenziale der Architektur als erzieherische Hebel behandelbar wurden. Indem sie unter den Anspruch gestellt wurde, soziale Zwecke zu verfolgen, wurde die Baukunst nicht mehr als eine den anderen Künsten vergleichbare Kunstform betrachtet. In seinem Kunstwerk-Aufsatz führt Walter Benjamin an, dass die Architektur gegenüber den anderen Künsten durch die Formen ihrer Rezeption einen eigenständigen Status genieße. Sie werde „durch Gebrauch und durch Wahrnehmung“ (Benjamin 1974, S. 465) erfahren und zeichne sich daher auch als Kunstform für die Masse aus, deren besondere Dringlichkeit durch die Rezeption gegeben war. Daher lag die ethische Dimension von Architektur gerade in den ästhetischen Möglichkeiten von gebauter Umgebung. Mit diesem Wissen konnte die Baukunst unter politischen Absichten behandelt werden.

Auf diesen Aspekt, bei dem es um die bewusste Anbindung ästhetischer Verhältnisse an soziale Probleme ging, werde ich noch eingehen. Zunächst möchte ich klären, was unter ‚Verwendung‘ von Architektur zu ‚sozialen Zwecken‘ gemeint sein könnte.

Die strategische Positionierung der Architektur als Kunstform beruhte zunächst auf der Erkenntnis, dass Architektur mit ästhetischen Mitteln die Modelle für das Handeln von Personen bereitstellte oder, mit anderen Worten, die sozialen Beziehungen modellhaft organisierte.[6] Diese Festlegung tangiert nicht die Analyse des Handelns von Menschen, das die individuellen Aneignungsweisen von Siedlungswohnungen aufschlüsseln würde (vgl. de Certeau 1988). Mit dem wissensgeschichtlichen Blick auf den Beitrag architekturhistorischer Fragen zum Konzept der Normalisierung geht es hingegen um Machtaspekte dahingehend, dass architektonisches Entwerfen und Gestalten als Mittel gesellschaftlicher Steuerung *positioniert* waren. Diese Mittel waren dabei erzieherisch angelegt, indem sie nach Absicht der Planer und Entwerfer die erwähnte Organisation der sozialen Beziehungen durch die dauerhafte Prägung bestimmter Verhaltensdispositionen der Bewohnerinnen und Bewohner von Siedlungswohnungen herbeiführen sollten.

Das Absichtsvolle in der architektonischen Entwurfspraxis ist hervorzuheben. Sie war ‚strategisch‘, weil sie Zielhorizonte hatte, die in einem zirkulären Zusammenhang des Wissens über Krise, Lösungsansatz und wünschenswertem Zustand gebildet wurden – in diesem Sinn war sie auf moralische Weise strategisch – und in deren Rahmen entsprechende Prozeduren zur Erreichung der Ziele entwickelt wurden. ‚Strategie‘ bedeutet, Vorkehrungen zu treffen, um die auf die Zukunft verlagerten Absichten einzulösen, die zugleich die Arten der Vorkehrungen bestimmen (vgl. ebd., S. 87f.).

Mit dem Siedlungsbau liegt eine entsprechende erzieherische Prozedur vor: Vorkehrungen zu treffen, um im Rahmen moralisch codierter Absichten, die das Beste der Gesellschaft wollten, bestimmte, hier bürgerliche Formen der Subjektivierung, zu erreichen. Indem das Thema im vorliegenden Zusammenhang auf das absichtsvolle Handeln innerhalb der Position des strategischen Handelns fokussiert wird, wird nachfolgend das Erzieherische in der Sozialreform durch Siedlungsbau in einem allgemeinen Sinn diskutiert, dem ich mich über den Begriff des strategischen Handelns annähern möchte. Anschließend wird die pädagogische Spezifik der gebrauchswertorientierten Architektur, wie sie am Beispiel des Siedlungsbaus angewandt wurde, am Wissen um die Art und Qualität des Gebrauchs von architektonischen Räumen geklärt.

2.1 Strategisches Handeln

Was zunächst das Erzieherische des Siedlungsbaus zu Beginn des 19. Jahrhunderts in Form politischer Interventionen zur Normalisierung in einem allgemeinen Sinn anbelangt, verdeutlicht der Begriff der Strategie ein Handeln, das auf die Risiken der Gegenwart und auf die Unsicherheiten zukünftiger Entwicklung eine Antwort sucht, welche das Prekäre der Situation in eine bearbeitbare und gesicherte Ordnung überführt. Strategisches Handeln ist so gesehen ein Handeln, das im zeitlichen Denkrahmen Auslegeordnungen

6 Zum Verhältnis von Architektur als ästhetischer und lebenspraktischer Form vgl. Müller (1984, S. 90).

schafft, die bei der hier infrage stehenden Erziehung der unteren und mittleren Schichten zu bürgerlichen Verhaltensmustern durch die Bereitstellung bürgerlicher Wohnwelten *en miniature* auf die Möglichkeiten des architektonisch gestalteten Raumes setzte.

Raum und Zeit waren hierbei wesentliche Bearbeitungsdimensionen politisch-strategischen Handelns, das den Rahmen setzte, innerhalb dessen sich kollektive Formationen wie ‚die' Arbeiterinnen und Arbeiter bewegen konnten und der das Angebot an Subjektivierungsformen festlegte. Das strategische Handeln solcherart auf politisches Handeln zu beziehen, ist angelehnt an das Konzept des bereits erwähnten französischen Philosophen Michel de Certeau. In seinem Buch „Kunst des Handelns" (1988) beschreibt de Certeau strategisches Handeln als eine Praxis, die eine Position schafft, welche die Definition des Raums, seine Beherrschung und Steuerung ermöglicht: „Als *Strategie*", so de Certeau (1988, S. 87),

> „bezeichne ich die Berechnung (oder Manipulation) von Kräfteverhältnissen, die in dem Moment möglich wird, wenn ein mit Willen und Macht versehenes Subjekt (ein Unternehmen, eine Armee, eine Stadt oder eine wissenschaftliche Institution) ausmachbar ist. Sie setzt *einen Ort* voraus, der als etwas *Eigenes* beschrieben werden kann und somit als Basis für die Organisierung von Beziehungen zu einer *Exteriorität* dienen kann, seien dies Stoßrichtungen oder Bedrohungen (Kunden oder Konkurrenten, das Umland der Stadt, Forschungsziele und -gegenstände etc.)" (Hervorh. i. O.).

Strategisches Handeln ist nach de Certeau der Modus, in dem ein Ort auf machtvolle Weise „besetzt" wird mit der Absicht, bestimmte, auch implizite ideologische Vorstellungen durchzusetzen und die Massen nach den entsprechenden Wertvorstellungen zu ‚manipulieren'.

Die strategische Handhabung der architektonischen Gestaltung zur Steuerung gesellschaftlicher Verhältnisse beruhte auf dem Kalkül der kommunikativen Möglichkeiten der Architektur. Damit komme ich zurück auf Ecos Bestimmung der Architektur als Massenkommunikation. Kommunikation bedeutet zunächst, dass Architektur ein Medium bezeichnet, das Botschaften mitteilt und nicht nur als Form zu betrachten ist, die bestimmte Funktionen erfüllt. Der Prozess des Entwerfens von Architektur geht auf Entscheidungen zurück, die architektonische Codes festlegen, welche Anliegen ausdrücken wie etwa soziale Anliegen, die beispielsweise darin liegen können, eine bestimmte Form des Wohnens zu praktizieren. Die architektonische Entwurfspraxis lässt sich mit Eco als ein Handeln begreifen, das eine politische Ideologie aktualisiert und in der Architektur „bestimmte Vorstellungen von Wohnen und Nutzen" (Eco 1991, S. 307) vermittelt – und nie einzig nur die Funktion des Wohnen als solche. Die Gebrauchswertorientierung der Architektur beinhaltet somit auch die Orientierung darüber, *wie* Architektur zu gebrauchen ist. Eco schreibt daher, dass die auf Massenkommunikation ausgelegte Sprache der Architektur unter anderem „*persuasiv*" sei, weil sie – auf den Siedlungsbau bezogen – so angelegt ist, zu einer bestimmten Form des

Wohnens zu verführen, die sie „*psychagogisch*" vermittle. Unter „psychagogisch" versteht Eco die Steuerung von Subjektivierung mittels „sanfter Gewalt", bei der die Botschaften „*ohne Aufmerksamkeit aufgenommen*" werden (ebd., S. 332f., Hervorh. i. O.), nach der „ich dazu gebracht [werde], die Anweisungen des Architekten zu befolgen, der nicht nur Funktionen bedeutet, sondern sie in Gang setzt und steuert" (ebd., S. 332).

Mit Eco wird der Faktor der Gewöhnung über die Zeit als Prinzip der Raumgestaltung deutlich. Es geht mir nicht darum, Architektur im Sinne Ecos als Massenkommunikation zu definieren, sondern anhand Ecos Begrifflichkeit auf eine Erkenntnis hinzuweisen, welche die strategische Handhabung des sozialreformerischen Bauens von Siedlungen ausmachte, was zugleich seine erzieherische Stoßrichtung verdeutlicht: Das Argument lautet, dass die Politisierung der Architektur durch die strategische Handhabung im Siedlungsbau als handlungsleitendes Wissen die Erkenntnis zur Grundlage hatte, dass Architektur Verhaltensweisen stimulieren könne und somit eine *gesellschaftlich* wirksame Kunstform sei. Innerhalb dieser Erkenntnis konnte Architektur als Mittel der Erziehung strategisch positioniert werden.

2.2 Wissen um den Gebrauch des architektonischen Raums

Die Strategie, das Leben der Unterschichten anhand der massenkommunikativen Potenziale der Architektur zu organisieren, hatte das Wissen um die Wirksamkeit der Architektur zur Voraussetzung. Wie erwähnt, entfaltet sich nach de Certeau strategisches Handeln ausgehend von einer Position, die „Wille und Macht" konstituiert, was mit der Praxis der „Berechnung" von „Kräfteverhältnissen" einhergeht. Das bedeutet, dass strategisches Handeln machtvoll ist, indem spezifisches Wissen fruchtbar gemacht wird. Im Folgenden wird das für Normalisierungsstrategien bedeutsame Wissen um den Raum fokussiert, womit ich zu dem zweiten, weiter oben angedeuteten Aspekt zur Erläuterung des Erzieherischen im architektonischen Gestalten hinsichtlich des Siedlungsbaus komme.

Das gegen Ende des 19. Jahrhunderts herauskristallisierte Wissen um die Kategorie Raum, die mit der Einführung des ‚menschlichen Maßstabs' in das architektonische Gestalten einherging, war, so scheint es, eine der ausschlaggebenden Wissensgrundlagen eines strategischen Handelns, das mit der Möglichkeit kalkulierte, die architektonische Form könne einen bestimmten, das heißt ideologisch determinierten Gebrauch kommunizieren und so auf kollektiver Ebene entsprechende Subjektivierungsformen bewirken. Um dieses Argument auszuführen, konzentriere ich mich auf die für die frühe Raumtheorie charakteristische Betonung der psycho-physiologischen Wirkung des Raums auf den Menschen, die im ausgehenden 19. Jahrhundert eine neuartige Wissensgrundlage in der theoretischen Erörterung von Architektur und Raum bildete (vgl. Moravánszky 2003; Hertle 2008). Den hierbei entwi-

ckelten ‚menschlichen Maßstab' werde ich zunächst in aller Kürze im engeren raumtheoretischen Bezug klären, um ihn anschließend auf die sozialpolitischen Vorstellungen im Wohnungsbau zu beziehen.

Die Kategorie Raum hat sich in der Geschichte der architekturtheoretischen Reflexion gegen Ende des 19. Jahrhunderts etabliert. Als einer der ersten definierte der Leipziger Kunsthistoriker August Schmarsow (1853-1936) die Architektur als „Raumgestalterin" (Schmarsow 1896; 1903).[7] Schmarsow, der eine allgemeine begriffliche Systematisierung aller Künste anstrebte, löste sich in Hinblick auf die Baukunst von der traditionellen, insbesondere durch Gottfried Semper bewerkstelligten theoretischen Vorgabe, die Architektur als Raumummantelung zu verstehen, zugunsten eines Verständnisses, das die Erkenntnisse der Psychologie aufnahm und den Raum nunmehr unter seinem *Erfahrungsgehalt* konzipierte. Architektur war für Schmarsow somit nicht mehr flächige Fassade, sondern das Ergebnis eines in allen drei Dimensionen von Höhe, Breite und Tiefe erfahrenen Verhältnisses, das das leibliche Subjekt zur Außenwelt unterhält. „Das Gefühl für den eigenen Leib als Körper im allgemeinen Raum", so Schmarsow, „ist (...) die Grundlage für die *Tektonik*, und nicht für sie allein, sondern auch für das weitere Schaffen der *Architektur*" (Schmarsow 1903, S. 97; Hervorh. i. O.). Die organische Beschaffenheit des Menschen bildet für Schmarsow mit den neuralgischen Zentren des Kopfes und der Augen, aber auch des Rumpfes als der „empfindliche[n] Mitte" (Schmarsow 1896, S. 47), die als Ort der fortwährenden Zirkulation leiblicher Kräfte wie Blutkreislauf und Nahrungsverarbeitung den Menschen örtlich und zeitlich verankert – ihn ‚verortet' –, die Bedingung für die Möglichkeit der Orientierung und Bewegung des Menschen im Raum. Den Raum definiert Schmarsow dementsprechend als „Umschliessung eines menschlichen Subjectes" (ebd.). Dafür macht er die drei erwähnten, ausschließlich vom menschlichen Bezugsrahmen der Raumgestalt abhängig zu machenden Dimensionen als Determinanten der Baukunst fest.

Die Einsicht Schmarsows lautete in Bezug auf die Höhendimension, dass der Raum nicht in einer Form des schlechthinnigen Daseins existiere, sondern als „Wirkungsform" (ebd., S. 50), die in den Eindrücken durch das Subjekt gebildet werde. Zugleich – das bezieht sich nun auf die Breitendimension – wird die subjektive Wirkung anhand des optischen oder haptischen Abtastens des vom eigenen Körper abgegrenzten Außenraums relativiert. In der Tiefendimension komme schließlich die psychologische Konstante des zeitlichen Durchmessens des Raums und der Bewegung hinzu: Der Raum existiere in dem, worauf man zusteuere und derjenige Raum, den man ‚hinter sich' lasse, höre gleichsam wie bei einem dumpf verhallenden Schall allmählich auf, für den Menschen ‚da' zu sein.

7 Zur Bedeutung von Schmarsows Theorie im Hinblick auf die Entwicklung der Raumtheorie vgl. Moravánszky (2003, S. 126ff.).

Mit der in Schmarsows Thesen anklingenden phänomenologischen Konzeptualisierung des Raums rückte nicht nur eine neue Verhältnisbestimmung des Subjekts zu seiner räumlichen Umgebung ins Zentrum, die sich in der modernen Architektur insbesondere in der Konzentration auf den Grundriss widerspiegelte, sondern auf dieser Grundlage auch die Einsicht in das, was Sigfried Giedion (1967, S. 293), einer der Advokaten der architektonischen Avantgarde, als „moral demands" in der Architektur bezeichnete: architektonisches Schaffen am Kriterium der „fitness for purpose" auszurichten und insbesondere das historistische Kriterium der theatralischen Darstellung hinter sich zu lassen. Bei Schmarsow bezeichnete die moralische Forderung an die Architektur „den beruhigenden Einklang zwischen dem Menschen und seiner täglichen Umgebung (...) [zu finden], der einmal die Grundlage und Voraussetzung seines beglückenden Daseins ausmacht" (Schmarsow 1903, S. 105f.).

Das so neu formulierte Wissen um die psycho-physiologische Wirkung von Architektur mit moralischem Mehrwert, was besonders Schmarsows Betonung des „Menschen und seiner täglichen Umgebung" verdeutlicht, versetzte im ausgehenden 19. Jahrhundert die kommunalen Verwaltungen zunehmend in die Position, die Frage der Wohnumgebung der Massen nicht als Marginalie zu betrachten, sondern damit soziale Politik zu betreiben, um im Rahmen dieses Ansatzes die Gesellschaft zu moralisieren. Das bedeutet mit anderen Worten, Politik dahingehend zu betreiben, gesellschaftliche Verhältnisse an ein Maß von Normalität auszurichten, das den integrativen Richtwert setzte, welcher die Unwägbarkeiten einer Gesellschaft von Parallelgesellschaften minimierte.

Die Vorstellung von Normalität bildete sich dabei anhand spezifischen Wissens über die Normalität aus. Der Aufbau kommunaler Wohnungspolitik in den großen städtischen Zentren um 1900 ging mit einer zunehmend genauen und umfassenden Berichterstattung einher, die zunächst, wie eingangs bei Pflüger gesehen, eine Beschreibung der über lange Zeit unbekannten Wohnbedingungen der vergessenen unteren Schichten erlaubte, um überhaupt zu ermessen, „How the Other Half Lives" – so der Titel der Fotoreportage des New Yorker Sozialreformers Jacob Riis (1972) aus dem Jahr 1890, die als eine der ersten großen Studien sozialräumlicher Stadtforschung gilt und durch Fotografien im wahrsten Sinne sichtbar machte, wie „die andere Hälfte" der Gesellschaft lebte. Das wirkte sich insbesondere in der statistischen Erhebung unterschiedlichster Facetten der Hygiene des Wohnens aus, die, wie ebenso bei Pflüger bereits anklang, auch Wissen zur moralischen Hygiene zutage förderte.

Dieses Wissen formte mithin die ‚Soziale Frage'. Im Rahmen dieser Debatten rückte – ohne dies hier genauer darlegen zu können (vgl. z. B. de Swaan 1993) – nicht zufällig der auf die Massen der unteren und mittleren Schichten ausgerichtete soziale Wohnungsbau als einer der bedeutsamsten

Ansatzpunkte sozialreformerischen Handelns ins Zentrum. Der dabei zur Anwendung gebrachte ‚menschliche Maßstab' nahm die von Schmarsow formulierte Festlegung der Architektur als die Umgebung des Subjekts ernst, die auf der Grundlage der phänomenologischen Betrachtung deshalb wirksam sei, weil sie täglich erfahren werde.

3. Normalisierungsstrategien: Grundrisse und Typisierungen des Familienlebens

Mit den nach Eco „psychagogischen" Potenzialen, die diese phänomenologische Betrachtung nahe legte, ließ sich also Sozialpolitik machen. Wie angedeutet, unterstellt Eco mit seiner Akzentuierung der Architektur als Massenkommunikation dem Architekten ein absichtsvolles Handeln, das von ideologischen Vorstellungen getragen war, die nicht architektonisch im eigentlichen Sinne waren, sondern unter anderem soziale, politische, ökonomische oder pädagogische Vorstellungen zum Ausdruck bringen konnten. Auf strategische Weise definiert der architektonische Stil – mit Stil ist hier die Einheitlichkeit des ästhetischen Ausdrucks gemeint – die Potenziale der Subjektivierung von Personen, die sich in der architektonischen Umgebung bewegen. Das kann Innenräume von Gebäuden, aber auch Stadträume betreffen. In diesem Sinne wurde Architektur als didaktisches Modell begriffen, das die Weisen der Verwendung ‚mitteilt': Architektur „verführe" zu bestimmten Verhältnissetzungen der Subjekte aufgrund der Anregungen, die ihre Umgebungen setzte.

Die Strategie des Siedlungsbaus bestand so gesehen darin, die sozialen Beziehungen in Hinblick auf das Zielobjekt der unteren und mittleren Schichten zu organisieren, um insbesondere die in den mit Pflüger eingangs erwähnten Mietskasernen auf höchst *unmoralische* Weise lebenden Schichten – wie es die argumentative Kulisse der Sozialreformer der Jahrhundertwende wollte – zu einem ‚besseren' Leben zu führen. Der Siedlungsbau sollte, so das sozialreformerische Kalkül, die Arbeiterinnen und Arbeiter auf persuasive Weise zu Familien nach bürgerlichem Muster ‚erziehen' und so Gesellschaft auf breiter Ebene *normalisieren*.

Die ‚didaktischen' Mittel der Erziehung zur Familieneinheit konnten schwerpunktmäßig ästhetischer *oder* organisatorischer Art sein, die sich auf vielfältige Weise überschnitten. Ästhetische Codes kommunizierten etwa Heimatbezug oder Geborgenheit – dafür stehen beispielsweise die dominanten, bewegten Dachlandschaften der Siedlung „Riedtli" (Abbildung 2). Die Organisation des Alltagslebens wiederum wurde durch spezifische Grundrisslösungen vermittelt, anhand derer zum einen gegenüber außen die Intimisierung des Familienlebens organisiert und zum anderen nach innen die Funktionalisierung des Systems Familie bewerkstelligt wurde.

Die Intimisierung des Familienlebens ging in Anlehnung an Fritzsches (vgl. 1990) Darstellung mit der funktionalen Zuweisung des Hauses oder der Wohnung als Ort der Erholung von den Belastungen der Arbeitswelt im

Kreise der engsten Familienmitglieder einher. Der britische Reformarchitekt und Städtebauer Barry Parker (1867-1947), ein Vertreter der Arts-and-Crafts-Bewegung, die auch auf dem Kontinent zentrale Prinzipien der ästhetischen Reform im Sinne der Kunsterziehung setzte, schrieb in „The Art of Building a Home" (1901), worin er die Anwendung der Ideale der Arts-and-Crafts-Bewegung auf das Arbeiterhaus ausführte: Die Hauptsache aller Dinge und Formen, die den Menschen in der Wohnung umgeben, sei die Ermöglichung und Unterstützung von Erholsamkeit, „*reposefulness*" (Parker 1901, S. 5).[8] Die Norm der individuellen Familieneinheit spiegelte daher die arbeitsteilige Rationalisierung in der industrialisierten Arbeitswelt wider, die anhand arbeitsphysiologischer Erkenntnisse, die um die Jahrhundertwende reihenweise gemacht wurden (vgl. z. B. Rabinbach 1990; Sarasin 2003), in einem ökonomischen Sinn dem ‚trauten' Heim die Funktion zuwies, den Einfluss – wie Parker es ausdrückte – „which our common every-day surroundings have upon our characters, our conceptions, our habits of thought and conduct" (Parker 1901, S. 1) dahingehend zu gestalten, dass sie „the best (...) of which we are capable" (ebd.) aus dem Menschen herausholten.

Zugleich wurde, wie angedeutet, das System Familie dank bestimmter Grundrisslösungen nach innen hin ökonomisiert. Bei Ludwig Hilberseimer (1885-1967), einem Vertreter des Neuen Bauens, der in seinen Schriften Ideen für das Wohnen der Massen entwickelte, hatte denn auch die Wohnung nicht mehr und nicht weniger als die Funktion des Systems Familie widerzuspiegeln. „Die Wohnung", so Hilberseimer (1925, S. 289),

> „soll bei geringstem Platzaufwand ein bequemes, praktisches, allen Bedürfnissen entsprechendes Wohnen ermöglichen. Die Größe und die Anzahl der Räume richten sich nach den Erfordernissen, die unbedingt erfüllt werden müssen. Notwendig sind Räume zum Wohnen, Essen, Schlafen, Waschen und Kochen, die durch den Grundriß zusammengefaßt und organisiert, alle Bedürfnisse bei geringstem Platzaufwand befriedigen können. Vor allem die Kleinwohnung muß sorgfältig durchgebildet werden, denn für sie sind die beschränktesten Mittel vorhanden, und sie bildet das Gros der großstädtischen Wohnungen überhaupt."

Am Beispiel der Grundrisstypen der Siedlung „Riedtli" lässt sich *ein* Organisationsmodell des frühen Siedlungsbaus verdeutlichen (Abbildung 4).

8 Das Zitat ist dem Vortrag „The Smaller Middle Class House" aus dem Jahr 1895 entnommen.

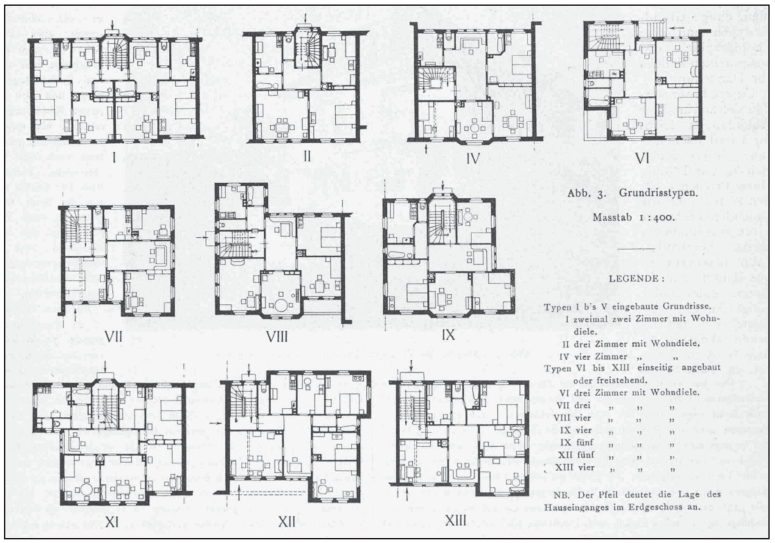

Abb. 4: Grundrisse für individualisiertes und zugleich typisiertes Wohnen

Die Grundrisse waren in dieser Siedlung hauptsächlich für die mittleren Schichten gedacht, was sich in den relativ großzügigen Raumzuschnitten manifestierte. Greifen wir beispielsweise einen Grundrisstyp heraus, so zeigt sich folgendes Raumprogramm (Abbildung 5):

Abb. 5: Wohnung – Ensemble funktioneller Einheiten zur Organisierung täglicher Abläufe

Wir sehen eine in den Details durchdachte Wohnung, in der kein Platz verschwendet wird, auch nicht der Eingangsbereich, der als Diele und somit als zusätzliches Zimmer gestaltet wurde. Eine Innovation dieser Siedlung war die Integration der Nasszellen in das Wohnungsinnere, was eine komplette Verhäuslichung körperlicher Verrichtungen unterstützte (vgl. Fritzsche 1990). Auf den Plänen wurden die Nutzungsmöglichkeiten durch die optimale

Platzierung von Einrichtungsgegenständen skizziert. Sie folgten tendenziell bereits dem Programm des Neuen Bauens, das hier aber noch nicht auf eine durchgehend funktionalistische Weise beschrieben wurde, das die durchgreifende Ökonomisierung des Familienlebens anstrebte und – wie es populäre Schlagwörter des Neuen Bauens wollten – die alltäglichen Verrichtungen rational und zweckmäßig gestaltete; entsprechend durchdacht und gestaltet waren bereits die Wohnungen im Massenwohnungsbau der 1920er Jahre, was bis in die kleinsten Details wie Türklinken, Geschirrabtropfständer oder Polsterungen griff.

Dieser Hang zur minutiösen Steuerung alltäglicher Bewegungen und Handgriffe zeigt sich etwa im typisierten Grundriss eines Einfamilienhauses, die der in Wien und Frankfurt tätige Architekt und Möbeldesigner Franz Schuster (1892-1972) in einer undatierten Broschüre aus der Mitte der 1920er Jahre vorführte, die sich als eine Art Erklärungshilfe und Benutzungsanleitung des modernen Siedlungshauses liest (Abbildung 6): „Ein hygienisches oder besser – ein gesundes Leben“, so Schuster (o.J. [ca. 1925], o. S.),

> „kann nur durch Änderung der gesamten Lebensweise erwirkt werden und die Menschen aus der Großstadtenge in hellen Siedlungshäusern ansiedeln ist eine so entscheidende Umstellung, daß wir auf sie die größten Hoffnungen für unsere kulturelle Zukunft setzen können. Je heller, klarer und einfacher wir Häuser, Räume und Möbel gestalten, desto rascher wird der kulturelle Tiefstand überwunden werden.“

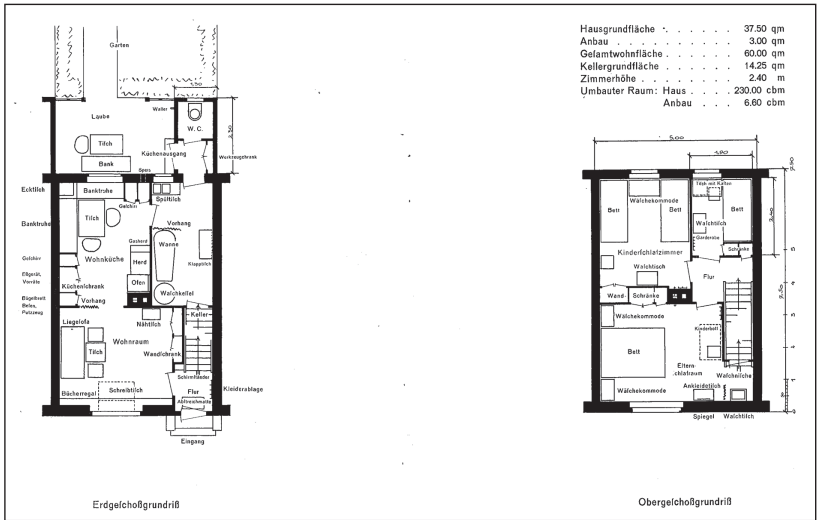

Abb. 6: Grundrisslösung zweckmäßigen Wohnens auf kleinstem Raum

Abb. 7: Erziehung über Funktionalisierung von Wohneinheiten

In diesem Zusammenhang hieß es, um wieder Hilberseimer (1925, S. 290) zu zitieren: „Die Vereinfachung und Zweckmäßigkeit des innern Ausbaus, das Fehlen alles Unnötigen, wird den Wirtschaftsbetrieb, die häusliche Arbeit vereinfachen." Die Grundlagen des Massenwohnungsbaus der Nachkriegsmoderne sind in dieser frühen Phase der Moderne und bereits schon in der romantisierenden Reformarchitektur vorgezeichnet. Auch hier war die skrupulöse Gestaltung des Innenraums ein Thema, das die rationale Funktionalität von Wohnräumen, Einrichtungsgegenständen und Designs betonte, die auf schmückende Ornamente und bloß dekorative Gegenstände verzichtete (Abbildungen 7 und 8).

Zwei Aspekte scheinen mit Blick auf diese an Grundrissen orientierten Entwürfe interessant zu sein für die Frage nach Normalisierungsstrategien durch den Siedlungsbau: Zunächst bedeutete die durch Grundrisslösungen bewerkstelligte Funktionalisierung der Räume eine bestimmte Codierung des Systems Familie, welche die Beziehungen und die Möglichkeiten des Austauschs innerhalb der Familie regulierte, beispielsweise indem durch das Raumprogramm festgelegt wurde, wo und wie gewohnt, gekocht, gegessen, geschlafen wurde, Gäste empfangen wurden usw. Zum anderen zeigen die 13 Grundrisstypen der Siedlung „Riedtli" eine Tendenz zur Typisierung, die einen Charakterzug der architektonischen

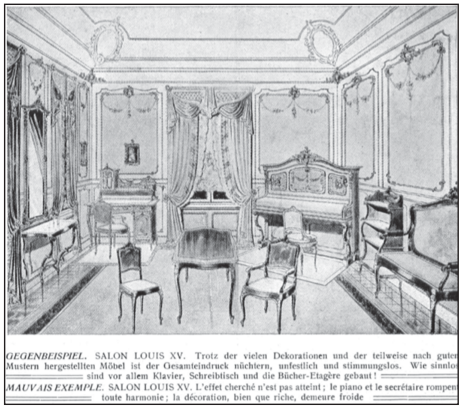

Abb. 8: „Man wird in den ‚Salon' geführt. Französischer Geschmack. Setz dich behutsam auf die Rokokostühle, wie bald ist ein Unglück geschehen! Sinne darüber nach, wozu die Tischchen dienen, die herumstehen; vielleicht findest du des Rätsels Lösung" (Baur 1909, S. 34).

Moderne in Bezug auf den nach industriellem Zuschnitt betriebenen Massenwohnungsbau der 1960er und 70er Jahre bilden wird, der schließlich auch – um die Polemik des postmodernen Architekturtheoretikers Charles Jencks (1977, S. 9) aufzugreifen – für ihren „Tod" verantwortlich war, den Jencks mit der Sprengung der Siedlung „Pruitt-Igoe" in St. Louis, Missouri, im Jahr 1972 markiert (Abbildung 8). Hier wurde das zum Extrem geführt, was Hilberseimer in den 1920er Jahren als die Bedingungen des Massenwohnungsbaus festmachte, das ist die „strenge Typisierung aller Einzelheiten und Baueinheiten" (Hilberseimer 1925, S. 291), die letztlich auch eine Typisierung des Familienlebens beinhaltete. Typisierung war konstitutiv für die Idee der Siedlung und war auch schon bei der Siedlung „Riedtli" eingelagert. Im Unterschied zur Normierung meint Normalisierung im Rahmen typisierter Wohn- und Familienstrukturen die Definition einer Bandbreite, die Variationen vom Mittelmaß zulässt, das seinerseits nicht dauerhaft festgelegt ist und sich über die Zeit verlagern kann.

Abb. 9: Der „Tod" (C. Jencks) des typisierten, industriell betriebenen Massenwohnungsbaus

4. Schlussbemerkungen: Wohnungsbau als Scharnier der Normalisierung

Meine Ausführungen zielten darauf ab, den Wohnungsbau als ein Scharnier gesellschaftlicher Normalisierung zu analysieren. Der Vorschlag lautet, die Verbürgerlichung der Arbeiterinnen und Arbeiter als Erziehung zur individualisierten Familieneinheit mittels der persuasiven Kommunikation von Wohnformen zu fassen, deren Codes auf ideologischen Vorstellungen von Normalität beruhen.

Die im Siedlungsbau sich bahnbrechende Betonung der Gebrauchswertorientierung der Architektur fand ihren Ausdruck darin, dass nach typisierten Wohnformen auf der Grundlage von Grundrisstypen gesucht wurde. Damit sind Grundrissmodelle gemeint, die variiert werden können und daher – anlehnend an Foucaults Ausführungen zum „Sicherheitsdispositiv" – eine Strategie bedienen, die eine bestimmte Form von Subjektivierung erreichen wollen, die nicht das Ergebnis repressiven Drucks, sondern von „sanfter Gewalt" (Eco) ist.

In wissensgeschichtlicher Perspektive liegt das Augenmerk weder einzig auf der sozialhistorischen Rekonstruktion des Siedlungsbaus noch auf der Ideengeschichte einer Ideologie der bürgerlichen Vorstellung von Familie – was alles für das Thema relevant wäre –, sondern darauf, wie im zirkulären Feld zwischen Wissen und sozialpolitischem Handeln die Architektur als ethische Angelegenheit und als Mittel der Moralisierung der Gesellschaft positioniert wird.

Die kommunal organisierte Sozialpolitik, die mit ihrem Einsatz im ausgehenden 19. Jahrhundert ein Wirkungsgebiet im Siedlungsbau entwickelte, ist eine Form gouvernementaler Machtausübung, die die Masse der Bevölkerung zu „verwalten" sucht, was nach Foucault bedeutet, sie „gleichermaßen in der Tiefe zu verwalten, in den Feinheiten und im Detail" (Foucault 2004, S. 161). In der Übersetzung des Wissens um den ‚menschlichen Maßstab' in die Architektur unterläuft die Einsicht in die Raumwirkung eine Ökonomisierung, die auf die funktionelle Organisierung des Lebens durch das Wissen abzielt, dass der ‚alltägliche' Gebrauch gebauter Umgebung einen Unterschied mache, die daraufhin gezielt zu gestalten sei. Die strategische Fruchtbarmachung solchen Wissens verdeutlicht, dass die Familie als ein „privilegiertes Instrument für die Regierung der Bevölkerung" (ebd., S. 158) und im eigentlichen Sinn als „grundlegendes Relais zu deren Regierung" (ebd., S. 157) eine Zielscheibe sozialpolitischen Handelns wurde.

Eine im Ansatz wissensgeschichtliche Erziehungsgeschichte verdeutlicht die erzieherische Absicht in der architektonischen Gestaltung der Wohnumgebung, wonach die Absicht verfolgt wurde, das Modell der individuellen Familieneinheit auf breiter gesellschaftlicher Ebene durchzusetzen, dessen ‚Individualisierung' durch die einzelne Familie aber nach bürgerlichem Muster sicherzustellen war und im Kern die rationalisierten gesellschaftlichen Verhältnisse zum Ausdruck brachte. Dafür galt es herauszuarbeiten, was Wissen in einem moralischen Sinn – Stichwort ‚Soziale Frage' – und in einem technischen Sinn – Stichwort psycho-physiologische Raumwirkung – dazu beitrug, Normalisierung mit dem Mittel des Siedlungsbaus auf dem Wege des Erzieherischen anzustreben.

Literatur

Aarburg, Hans-Peter von/Oester, Kathrin (Hrsg.) (1990): Wohnen. Zur Dialektik von Intimität und Öffentlichkeit. Freiburg: Universitätsverlag Freiburg Schweiz

Baur, Albert (1909): Heimatsinn in der Wohnung. In: Heimatschutz. Ligue pour la beauté IV. 5. 33-38

Benjamin, Walter (1974): Gesammelte Schriften. Band I. 2. Teil. Frankfurt/M.: Suhrkamp

Certeau, Michel de (1988): Kunst des Handelns. Berlin: Merve

Eco, Umberto (1991): Einführung in die Semiotik. 7. Auflage. München: Fink

Foucault, Michel (2004): Sicherheit, Territorium, Bevölkerung. Geschichte der Gouvernementalität I. Vorlesung am Collège de France 1977-1978. Frankfurt/M.: Suhrkamp

Fritzsche, Bruno (1990): Der Transport bürgerlicher Werte über die Architektur. In: Aarburg/Oester (1990): 17-34

Giedion, Sigfried (1967): Space, Time and Architecture. The Growth of a New Tradition. Cambridge, MA: Harvard University Press

Hertle, Johan Frederik (2008): Die Räume. In: Text 6. o. P. (http://www.text-revue.net/revue/heft-6/die-raume/text, 12.01.2015)

Hilberseimer, Ludwig (1925): Bauwirtschaft und Wohnungsbau. In: Sozialistische Monatshefte 31. 5. 285-291

Jencks, Charles A. (1977): The Language of Post-Modern Architecture. London: Academy Editions

Kastorff-Viehmann, Renate (1988): Kleinwohnung und Werkssiedlung. Zur Erziehung des Arbeiters durch Umweltgestaltung. In Rodrígez-Lores/Fehl (1988): 221-241

Kurz, Daniel (2008): Die Disziplinierung der Stadt. Moderner Städtebau in Zürich 1900 bis 1940. Zürich: gta

Loos, Adolf (2010): Gesammelte Schriften (hrsg. von Adolf Opel). Wien: Lesethek

Moravánszky, Ákos (Hrsg.) (2003): Architekturtheorie im 20. Jahrhundert. Eine kritische Anthologie. Wien: Springer

Müller, Michael (1984): Architektur und Avantgarde. Ein vergessenes Projekt der Moderne? Frankfurt/M.: Syndikat

O.A. (1909): Ueberbauung des Riedtliquartiers in Zürich IV. In: Schweizerische Bauzeitung LIII. 25. 325-327

Parker, Barry (1901): The Art of Building a Home. A Collection of Lectures and Illustrations by Barry Parker and Raymond Unwin. London: Longmans/Green & Co

Pflüger, Paul (1909): Die Wohnungsfrage in ethischer und kultureller Beziehung. Zürich: Kommissionsverlag der Grütlibuchhandlung

Rabinbach, Anson (1990): The Human Motor. Energy, Fatigue, and the Origins of Modernity. Berkeley, CA: University of California Press
Riis, Jacob A. (1972): How the Other Half Lives. Studies Among the Tenements of New York. Williamstown, MA: Corner House Publishers
Rodrígez-Lores, Juan/Fehl, Gerhard (Hrsg.) (1988): Die Kleinwohnungsfrage. Zu den Ursprüngen des sozialen Wohnungsbaus in Europa. Hamburg: Christians
Sarasin, Philipp (2003): Geschichtswissenschaft und Diskursanalyse. Frankfurt/M.: Suhrkamp
Schmarsow, August (1896): Ueber den Werth der Dimensionen im menschlichen Raumgebilde. In: Berichte über die Verhandlungen der Königlich Sächsischen Gesellschaft der Wissenschaften zu Leipzig. Philologisch-historische Classe 48. 44-61
Schmarsow, August (1903): Unser Verhältnis zu den bildenden Künsten. Sechs Vorträge über Kunst und Erziehung. Leipzig: Teubner
Schuster, Franz (o.J. [ca. 1925]): Ein eingerichtetes Siedlungshaus. Frankfurt/M.: Englert und Schlosser
Stadt Zürich. Hochbaudepartement. Amt für Städtebau (Denkmalpflege und Archäologie) (Hrsg.) (2003): Spezialinventar Wohnsiedlungen. Gemeinnütziger Wohnungsbau im kommunalen Inventar. 1999/2003. Zürich: Amt für Städtebau
Swaan, Abram de (1993): Der sorgende Staat. Wohlfahrt, Gesundheit und Bildung in Europa und den USA der Neuzeit. Frankfurt/M.: Campus

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Schweizerisches Sozialarchiv zit. n. Kurz 2008, S. 247
Abbildung 2: O. A. 1909, S. 327
Abbildung 3: O. A. 1909, S. 327
Abbildung 4: O. A. 1909, S. 326
Abbildung 5: O. A. 1909, S. 326 [wie Abb. 4, Ausschnitt]
Abbildung 6: Schuster o. J. [ca. 1925], o. S.
Abbildung 7: Baur 1909, S. 35
Abbildung 8: Baur 1909, S. 35
Abbildung 9: U. S. Department of Housing and Urban Development [public domain]

Thomas Höhne

Ökonomisierung, Interdiskurs, Bildung

Eine diskursanalytische Perspektive auf die Normalisierung ökonomischer Logiken im Bildungsbereich

Einleitung

Wir haben uns daran gewöhnt, dass Eltern mit oder alleine entscheiden, auf welche weiterführende Schule ihre Kinder gehen. In diesem Sinne ist es ‚normal', dass Eltern ihr Wahlrecht ausüben, was ihnen im Rahmen der Schulautonomiegesetzgebung gewährt wurde. Dies hat aber auch zu einer zunehmenden Wettbewerbs- und Konkurrenzdynamik von Bildungsentscheidungen geführt, wodurch Eltern immer mehr ‚unter Druck' geraten, die richtige Bildungsentscheidung zu treffen (Merkle/Wippermann 2008).

Wenn davon ausgegangen wird, dass durch die veränderten gesetzlichen Vorgaben ein neuer Handlungsspielraum für Eltern eröffnet wird, in den auch zunehmend ökonomische Elemente integriert werden, so lässt sich fragen, wie sich diese Veränderung von Bildungsentscheidungen erklären lässt. Eine Beantwortung dieser Frage ist mit Bezug zur Normalisierungstheorie von Michel Foucault und Jürgen Link möglich, wie ich zeigen möchte. Generell lässt sich seit den 1990er Jahren eine verstärkte Durchdringung der Gesellschaft durch ökonomische Logiken beobachten – die Diagnose der Ökonomisierung umfasst neben dem Bildungsbereich auch sozial- und arbeitspolitische Felder, Kunst und Kultur, Sport, Religion, Medien usw. (z. B. Höhne 2015, Schimank/Volkmann 2008). Ich möchte mich im Folgenden auf Bildung beschränken.

Die normalisierungstheoretische Einbettung der Fragestellung gibt hierbei bereits die These vor, von der ich ausgehe: *Ökonomisierung muss, um sozial wirksam zu werden, bis zu einem gewissen Grad normalisiert sein bzw. als Normalisierungsmacht entfaltet werden.* Das heißt, dass ökonomische Diskurse, Wissen und Praktiken veralltäglicht und in die Routinen von Individuen oder auch Organisationen integriert – und damit zu einem Teil der ‚normalen' Handlungs- und Entscheidungslogik werden müssen. Der Begriff der ‚Normalisierung' ist aber mit Bezug auf Foucault und Link noch weiter zu differenzieren. Zunächst einmal möchte ich idealtypisch am Beispiel veränderter Schulwahlentscheidungen von Eltern einen Problemaufriss zur Frage der Normalisierung ökonomischer Strategien vornehmen (Punkt 1) und anschließend erläutern, was unter Ökonomisierung von Bildung zu verstehen ist (Punkt 2). In den nächsten beiden Schritten wird dargelegt, wie Ökonomisierung normalisierungstheoretisch zu begreifen (Punkt 3) und diskursanalytisch zu beschreiben ist (Punkt 4). Abschließend werden die wichtigsten Punkte in einem Resümee zusammengefasst und einige Schlussfolgerungen gezogen (Punkt 5).

1. Die Normalisierung des Wettbewerbs am Beispiel der Schulwahl

Schulwahlentscheidungen sind stets mehrfach determiniert (Suter 2012) und bilden einen Mix aus sozialen habituellen Voraussetzungen, Selbstkonzepten, normativen Annahmen über ‚Bildung', ‚Gleichheit' ‚Autonomie' usw. Sie sind zudem abhängig von Zugängen zu Wissen und Information, Zukunftsvorstellungen, Einstellungen gegenüber eigenen (Bildungs-)Möglichkeiten und Kompetenzen sowie Veränderungsmöglichkeiten. Insofern sind Entscheidungsstrategien und das individuelle strategische Handeln bei Bildungsentscheidungen abhängig von sozialen Kontexten und milieuspezifisch geprägt. Dies belegen u. a. die sozial unterschiedlichen Modi von Interessenartikulation, Entscheidungshandeln (vgl. ebd., S. 53) und die soziale Konstruktion von ‚Bildungsferne' und ‚Bildungsnähe'. Eine zentrale Rolle spielt zudem der Qualitätsdiskurs um Bildung seit Mitte der 1990er Jahre, denn er führt zu einer nachhaltigen Neuakzentuierung des Bildungsbegriffs (siehe Punkt 2).

Ökonomische Motive bei Entscheidungshandeln spielen gerade für die Risikoabschätzung einer Bildungsentscheidung eine zentrale Rolle, wie umgekehrt die Betonung, dass Bildung etwa unter den Bedingungen von Wettbewerb auch immer mit dem Risiko verbunden ist, die individuellen Strategien der Akteure zu beeinflussen. Denn der mit der Schulwahl verbundene Entscheidungsdruck auf Elternseite ist u. a. darauf zurückzuführen, dass Bildungsentscheidungen zunehmend auch als Investition in die Zukunft und die Lebenschancen ihrer Kinder erachtet werden. Es handelt sich vor allem um die hohen Bildungsaspirationen etablierter Milieus, in denen die Schulwahl immer mehr zu einem bewussten strategischen und unter der Maxime der Nutzenmaximierung stehenden Entscheidung wird (Merkle/Wippermann 2008).

Damit drückt sich die ökonomische Logik vor allem in der Form des Risikos aus, d. h. die ökonomische Figur des permanenten Handelns unter Unsicherheit auf dem Markt der Möglichkeiten wird strukturell auf das Feld der Bildung(-sentscheidungen) übertragen. Der Begriff der Investition steht hierbei auch für die Ängste und Unsicherheiten, die mit jeder (Investitions-) Entscheidung verbunden sind. Denn wer kann heute schon sagen, wie die Bildungsmärkte von morgen aussehen, ob die Investitionen von heute auch morgen noch den ‚return of investment' versprechen, auf den jede/r EntscheiderIn hofft – und dies ist, wie Ulrich Bröckling deutlich macht, auch ein Bildungsprogramm:

„Wie jede andere Tätigkeit, die nicht auf unmittelbare Befriedigung zielt, stellt der Erwerb von Wissen eine Investition ins eigene Humankapital dar – eine Allokation von Ressourcen, die dazu dient, die Fähigkeit zu nutzenmaximierender Ressourcenallokation zu verbessern. Ein Homo oeconomicus zu werden, ist auch ein Bildungsprogramm“ (Bröckling 2007, S. 94).

Unter Konkurrenzdruck handeln und entscheiden zu müssen, konstituiert immer eine Wettbewerbslogik, ohne dass dazu explizit ein Markt oder – in der Sprache der Ökonomie – ein ‚vollständiger‘ Markt vorhanden sein muss.

Zudem beinhaltet das Wissen um Konkurrenz und Wettbewerb stets ein imaginäres Moment insofern, als das eigene Handeln strategisch zur individuellen Nutzenmaximierung stets auf die mögliche ‚Nutzenminimierung des Anderen‘[1] abgestellt wird. Jeder gewonnene Vorteil im Sinne einer strategischen Kalkulation auf einen zu erwartenden Investitionsgewinn muss – bei der Annahme knapper Güter – einen entsprechenden Verlust für ‚die Anderen‘ bedeuten. In diesem Sinne kann die Entscheidung von Eltern für die ‚beste Bildung/Schule‘ mit Blick auf die Kinder primär als Investitionsentscheidung verstanden werden, um Zukunftsrisiken für den Nachwuchs abzufedern. Durch den Entscheidungsdruck werden die ‚Marktteilnehmer‘ unter Zugzwang gesetzt und der Notwendigkeit ausgesetzt, den eigenen erhofften Nutzen/Gewinn gegenüber dem möglichen Nachteil/Verlust ‚des Anderen‘ zu mehren bzw. zu optimieren.

Insofern ist Bildung unter Wettbewerbsbedingungen neben Zielen wie dem von Persönlichkeitsentwicklung oder Erkenntniserweiterung nun auch eine strategische Risikoentscheidung auf die Zukunft – und damit ganz im Sinne der Humankapitaltheorie der 1960er Jahre eine Investition in Kapital, sprich: Humankapital. Um eine ‚Kapitallogik‘ bei der Entscheidung kommen Eltern in gewissem Sinne gar nicht herum und das folgende Zitat aus der Studie ‚Eltern unter Druck‘ illustriert den Motivmix, das Risiko und die Unsicherheiten von Bildungsentscheidungen auf Elternseite:

„Etablierte Mütter sehen sich als Erziehungs-Managerin. Die ‚gute Mutter‘ kümmert sich um das Kind mit liebevollem und professionellem (Weit-) Blick. Die Aufgabe besteht darin, das Kind frühzeitig ‚auszurüsten‘ und zu fördern, ‚Fehlentwicklungen‘ vorzubeugen bzw. rechtzeitig zu intervenieren und dem Kind so optimale Startchancen zu gewähren, das es für den Wettbewerb ‚fit‘ ist: Die Mutter übernimmt Kontroll- und Förderfunktion. Die paradigmatische Frage für die gute Mutter im Etablierten-Milieu ist: „Was braucht das Kind für eine erfolgreiche Persönlichkeitsentwicklung und Zukunft? Es geht um Interessen, Qualifikationen und v. a. Tugenden: Leistungsbereitschaft, Ehrgeiz, Durchhaltevermögen, Verantwortung, Überlegenheit und Leistungsfähigkeit. Ziel ist dabei, einerseits Fürsorge und Schutzraum (Familie als ‚Hafen‘) zu bieten, andererseits die notwendigen (Heraus-)Forderungen für das Kind in den Blick zu nehmen und das Kind so – mal mit strengem Nachdruck, mal subtil und behutsam – auf ‚die Schiene‘ zu setzen. Insofern ist Erziehung eine anspruchsvolle Managementaufgabe“ (Merkle/Wippermann 2008, S. 38; Hervorh. i. O.).

1 Ich möchte den Begriff des ‚Anderen‘ hier im Sinne Lacans als imaginäres Subjekt bzw. eine im Diskurs variabel zu besetzende Position verstehen, die dem ökonomischen Wettbewerbs- und Konkurrenzdiskurs eigen ist. Von dem Hintergrund der eigenen Position(-ierung) als Nutzenmaximierer/Gewinner/Profiteur werden ‚alle anderen‘, sprich: ‚die Gesellschaft‘ zu Konkurrenten (gemacht) – und damit ein grundlegender Agonismus bzw. eine Kampflogik um die (vermeintlich) knappen Ressourcen etabliert.

Dies ist ein anschauliches Beispiel für die Managerialisierung von Erziehungsaufgaben im Etablierten-Milieu und zeigt exemplarisch, in welch subtiler Weise Ökonomisierungsprozesse stattfinden: Die Mischung aus pädagogisch verantwortungsvoller Erziehung ‚vom Kinde‘ aus und seinen Bedürfnissen her, der Elternarbeit ‚am Kind‘ und der Bahnung einer günstigen Zukunft ‚für das Kind‘ durch einen fordernd-fördernden Erziehungsstil lassen die überdeterminierte Struktur von Erziehungs- und Bildungsentscheidungen deutlich werden. Pädagogische Leitprinzipien, eigene klassen- und milieuspezifische habituelle Einstellungen, spezifische Rollenzuschreibungen und Identitäten wie die der ‚guten Mutter‘ mischen sich mit Leistungs-, Selektions- und Distinktionsvorstellungen von Bildung und Erziehung, durch die sich der eigene Nachwuchs von ‚den Anderen‘ unterscheiden und seinen Vorteil/Vorsprung (er-)halten soll.

Bemerkenswert sind die ambivalenten Bewertungen, die oftmals mit den Bildungsentscheidungen verbunden sind. Denn auf der einen Seite werden der größere Entscheidungsspielraum, Freiheit und Autonomie gepriesen und auf der der anderen Seite der Stress und Druck beklagt, der damit einhergeht. Dass der zunehmende Konkurrenzstress Eltern unter Entscheidungsdruck setzt, wird entweder als eine Art ‚notwendiges Übel‘ bzw. als Ausdruck einer ‚normalen Marktsituation‘ rationalisiert: Es gilt unter dem Zwang des Wettbewerbs, die ‚richtigen Informationen‘ über die Schulen parat zu haben, an denen das Kind ‚die beste Förderung‘ erfährt.

Auf der Ebene des Entscheidungswissens und der Mikroökonomie der Entscheidungen werden somit marktähnliche Strukturen in der Schullandschaft durch die Abstimmung mit den Füßen generiert, die nachträglich als natürliches Entscheidungsverhalten von Eltern gedeutet und damit naturalisiert werden. Dies vollzieht sich selbstverständlich im Rahmen des Handlungsraums, den die Bildungspolitik durch die Autonomiegesetzgebung ermöglicht hat. Die Makroebene der Bildungssteuerung und die Mikroebene der Bildungsentscheidungen hängen unmittelbar miteinander zusammen.

Ich möchte nun die umfassenden Transformationen, die mit dem Begriff der Ökonomisierung von Bildung bezeichnet werden, zum Anlass nehmen, um die subtilen Formen der ökonomisierenden Umschreibung von Bildung und die damit einhergehenden institutionellen Veränderungen und Praktiken unter normalisierungstheoretischen Vorzeichen genauer zu beleuchten.

2. Ökonomisierung

Der Begriff der ‚Ökonomisierung' ist kein wissenschaftlich eingeführtes Konzept, auch wenn sich zahlreiche AutorInnen um eine Definition bemühen (vgl. Höhne 2012). Zunächst einmal ist festzuhalten, dass sich Ökonomisierung in den letzten zwei bis drei Jahrzehnten zu einem umfassenden gesellschaftlichen und politischen Phänomen entwickelt hat: Ob im Bereich der Gesundheit, in der Sozial- und Arbeitsmarktpolitik oder im Bildungsbereich, überall wird der zunehmende Einfluss ökonomischer Praktiken und Diskurse beobachtet und kritisiert (für einen Überblick Höhne 2015).

Ökonomisierung meint hierbei allgemein einen Veränderungsprozess, durch den entweder eine System- oder Handlungslogik, ein Diskurs, eine Praktik oder Wissen von ökonomischen Kriterien dominiert wird (Bellmann 2001, S. 387) bzw. es wird „der zunehmende Einfluss der Ökonomie auf das Denken und Handeln von Individuen und Organisationen in verschiedenen sozialen Subsystemen" betont (Löffler 2003, S. 19; Krönig 2007).

Mit dem Ökonomisierungsbegriff ist in der Regel die These einer einseitigen Hegemonie ‚der Ökonomie' verknüpft, nach der die ökonomische Handlungslogik, Semantik oder Rationalität in nicht-ökonomische Bereiche ‚eindringt', sie überformt oder überschreibt. Die dahinter steckende Logik ist die einer ‚feindlichen Übernahme' nicht-ökonomischer Bereiche, welche die folgenschwere ‚Eroberung' nicht abwehren und daher ‚besetzt' werden. Diese eindimensionale Narration der Eroberung trägt aber wenig zur Beantwortung der Frage bei, über welche Prozesse der Übersetzung und Normalisierung sich ökonomische Logiken in alltäglichen Praktiken und Wissensformen der Subjekte verankern.

In welcher Weise ökonomisierende Überschreibungen feldeigener Logiken zu Strukturveränderungen führen, kann beispielhaft an der Expansion des Qualitätsbegriffs in den Bildungsbereich verdeutlicht werden. Unter systemtheoretischen Vorzeichen hebt Franz Krönig hervor, dass sich mittels des Qualitätsbegriffs

> „tatsächlich im Erziehungssystem selbst (…) ein Bezug zu wirtschaftlicher Kommunikation eröffnet, den man als Nebencodierung darstellen kann. Der Erziehung gelingt es durch die generativ-metaphorische Umdeutung ihres Präferenzwertes ‚besser lernen' mit dem Erstcode der Wirtschaft, die Nebenkodierung ‚Qualität' zu evoluieren" (Krönig 2007, S. 104).

Etwas eingängiger formuliert: Pädagogische Semantiken und Begriffe wie der des Lernens werden durch den Qualitätsbegriff semantisch überformt und umgedeutet. Der Qualitätsbegriff wirkt dabei wie ein neues Vorzeichen, durch das ‚Bildung' nun zu einer Frage messbarer und nachweisbarer Qualität gemacht wird. Der Qualitätsbegriff erfordert daher geradezu Evidenz als eine Form sichtbar gemachten wissenschaftlichen Wissens und bewirkt damit eine Re-Kodierung des Bildungsdiskurses.

Ewald Terhart hat die paradigmatische „Umstellung der in den 60er und 70er Jahren dominierenden vier Leitkonzepte Quantität, Egalität, Staat und

Wissenschaft auf Qualität, Exzellenz, Markt und Evaluation" in den 1990er Jahren (Terhart 2000, S. 810) als Formwechsel von einer pädagogischen zu einer „ökonomischen Form der Bestimmung von Qualität" beschrieben (ebd., S. 812). Ökonomisierung führt damit zu einer grundlegenden Formveränderung pädagogischer Wissensformen und Diskurse.

Was die Formveränderung betrifft, so lassen sich drei Merkmale für Ökonomisierung angeben, die eine tendenzielle Dominanz ökonomischer Wissens- und Handlungsformen in außerökonomischen Bereichen beinhalten: Effizienz, Markt/Tausch und Wettbewerb. Ökonomisierung zeichnet sich vor allem einmal durch ein *Primat der Effizienz* (Aufwand-Ertrags- bzw. Kosten-Nutzen-Relation) aus. Dieses Kriterium der Effizienzorientierung ist hierbei zumeist eng mit Effektivität (Zweck-Mittel-Relation) gekoppelt in der Weise, dass effektives Denken und Handeln noch einmal semantisch neu kodiert wird: Ein bestimmtes Ziel zu verfolgen und danach die Mittel auszuwählen, ist notwendig, aber nicht mehr hinreichend, wenn dieses Ziel auf einem (kosten-)günstigeren oder optimierbaren Weg im Sinne einer Output-Steigerung erreicht werden kann. Ob die Studienzeit mit dem effektiven Ziel von (Aus-)Bildung und Bildungstitel dann in 4 oder 5 Jahren erreicht wird, kann von entscheidender Bedeutung sein, wenn Studienzeiten als Standortfaktor erachtet werden. Salopp lässt sich formulieren: In einem ökonomisierten Bereich (Organisation, System, Feld, Abteilung usw.) bricht Effizienz gleichsam Effektivität. Werden etwa die Länge der Studien- oder Gymnasialzeiten zu einem Zweck an sich erhoben , etwa mit der Begründung der Konsolidierung des Bildungsstandorts , und wird die ‚Verschlankung/Entschlackung' von Lehrplänen zum Mittel, dieses Ziel zu erreichen, dann ist dies ein Indiz für Ökonomisierung.

Auf einem *Markt* als weiterem Ökonomisierungskriterium dominiert die Tauschlogik, auf dem Bildung zu einem handel- und tauschbaren Gut gemacht wird. Die zentrale Form der Vermarktlichung von Bildung sind Quasi-Märkte, denn im Bildungsbereich existieren in der Regel keine sogenannten vollständigen Märkte (Weiß 2001, S. 70). Marktförmige Strukturen wie Angebot/Nachfrage, Preise/Preissignale, Wettbewerb auf Quasi-Märkten werden analog zu vollkommenen Märkten symbolisch realisiert (Czada 2007), da Quasi-Märkten der geldbestimmte Preismechanismus fehlt. Insofern handelt es sich um Märkte, auf denen der Preis über entsprechende ‚Signale' simuliert und ‚die Ware' symbolisch getauscht wird , etwa wenn Eltern mit viel kulturellem Kapital ihre Kinder auf eine Schule mit gleichermaßen viel kulturellem und symbolischem Kapital (starkes Schulprofil, guter Ruf) geben.

Wettbewerb stellt ein weiteres zentrales Mittel von Ökonomisierung dar, das von staatlich-politischer Seite mittels spezifischer Instrumente wie ‚Rankings', ‚Evaluation' oder ‚New Public Management' in den Bildungsbereich systematisch induziert wird , oftmals bildungspolitisch legitimiert als Mittel

von Innovation und Entwicklung. Durch Wettbewerb wird die Knappheit eines Gutes angezeigt, das nicht alle in gleichem Maße erreichen können (Czada 2007). Wie in jedem Feld herrschen auch im Feld der Bildung feldspezifische Konkurrenzverhältnisse, die sogenannte „antiökonomische Ökonomie“ (Bourdieu 1998a, S. 27), wie sie in Noten-, Prüfungs- und Testsystemen ihren Ausdruck findet.

Diese feldeigenen Wettbewerbsformen außerhalb der Ökonomie existieren auch im schulischen und akademischen Feld, denn zwischen Schulen, Universitäten oder Weiterbildungseinrichtungen gab es indirekt schon immer eine gewisse Konkurrenz um symbolisches Kapital, um Reputation und Anerkennung. Diese genuin feldeigenen kompetitiven Formen erster Ordnung sind von den darüber hinausgehenden instrumentellen Formen des ökonomischen Wettbewerbs zweiter Ordnung zu unterscheiden, die zum Zweck der expliziten Steigerung von Output als politische Strategie eingesetzt werden. Es macht einen strukturellen Unterschied, ob auf Noten als Mittel einer pädagogischen Bewertung zurückgegriffen wird oder ob Schulen als Organisationen in eine systematische Konkurrenz gebracht werden und damit der Wettbewerb zu einem bildungspolitischen Ziel gemacht wird. In der Verknüpfung pädagogischer und ökonomischer Wettbewerbsformen liegt schließlich ein wichtiger Hebel für die Ökonomisierung von Bildung, wie sie etwa im Qualitätsbegriff stattfindet. In ihm sind pädagogische und ökonomische Motivkomplexe wirksam miteinander gekoppelt.

3. Ökonomisierung und Normalisierung

Der Begriff ‚Normalisierung‘ beschreibt einen Veränderungsprozess in dreifacher Weise: 1. Im Sinne des ‚normal-gemacht-Werdens‘ als einer Routinisierung (durch Wiederholung von Praktiken oder Diskursen, Durchschnitt), 2. als Standardisierung (Mittelwerte, Abweichungen), wie sie etwa in DIN-ISO-Normen festgeschrieben ist und 3. als Normierung, wobei durch Regeln, Idealnormen usw. ein entsprechendes Normalitäts- und Handlungsfeld konstituiert wird. Real wirken diese verschiedenen, analytisch zu unterscheidenden Dimensionen zusammen. Normalität wird institutionell erzeugt etwa durch bestimmte Wissensformen (Statistiken, Fallbeschreibungen, professionelles Wissen) und wird durch Wiederholung handlungspraktisch eingeschliffen. Foucault hat auf den genuinen Zusammenhang von Normierung (normativen Vorgaben), Normierung (DIN-ISO-Normen) und Normalisierung hingewiesen (Foucault 1994, S. 236) sowie darauf, dass die Normalisierung zentraler gesellschaftlicher Bereiche vor allem auf die Durchsetzung professionellen Wissens und professioneller Praktiken seit dem 19. Jahrhundert zurückzuführen war: „Wir leben in einer Gesellschaft des Richter-Professors, des Richter-Arztes, des Richter-Pädagogen, des Richter-Sozialarbeiters; sie alle arbeiten für das Reich des Normativen“ (ebd., S. 392).

Normalisierung geht stets mit der Durchsetzung eines dominanten Wissens einher, wodurch andere Wissensformen oftmals abgewertet oder in ihrer

Bedeutung relativiert werden. Ein Beispiel dafür ist die jüngere empirische Wende in der Bildungsforschung, mit der ein evidenz- und indikatorenbasiertes Steuerungswissen dominant wird, durch das etwa professionelles Fallwissen von LehrerInnen sekundär für die Beurteilung von ‚Bildungsqualität‘ oder ‚erfolgreicher Bildung‘ wird. Damit rückt die Komplexität eines pädagogischen Falls aus dem Blickfeld zugunsten standardisierter und vermeintlich wirksamer Interventionen, die nach dem Schlüssel-Schloss-Prinzip gedacht werden (‚Lösung 1‘ für ‚Problem 1‘).

Durch die normalisierungstheoretische Perspektive auf die Entstehungs- und Konstruktionsprozesse von Normalität sowie die damit verbundenen sozialen institutionellen Produktionsbedingungen, werden das Ineinander deskriptiver Kategorien und präskriptiver Normierungen deutlich gemacht.

So gibt es keine Existenzform ‚Durchschnittsmensch‘, vielmehr ist die Figur des ‚Durchschnittsmenschen‘ ein statistisches Produkt sowie das Ergebnis einer bestimmten wissenschaftlichen Betrachtung des Individuums. Der ‚homme moyen‘ wurde von Adolphe Quetelet in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts im Rahmen eines weiter gefassten Programms konstruiert, bei dem die Gesetzmäßigkeit der Natur und ihre statistische Fixierung analog auf die Gesellschaft übertragen werden sollten – so die Zielsetzung der nach Quetelet seinerzeit so bezeichneten ‚sozialen Physik‘, die in aktuellen medizinischen Formen den Bodymaß-Index oder die mediale Steigerung des ‚quantified self‘ umfasst.

Mit Foucault ist festzuhalten, dass sich in unterschiedlichen gesellschaftlichen Institutionen zwar jeweils spezifische Normalisierungsformen entwickelt haben, wozu im Bildungsbereich Noten- und Bewertungssysteme, aber auch entwicklungspsychologische Vorstellungen bis hin zu räumlichen Sitzordnungen in Klassenzimmern gehören. Die verschiedenen Ordnungen in unterschiedlichen Feldern können auf isomorphe Prinzipien der Teilung und Segmentierung zurückgeführt werden: „Das Verfahren der Homogenisierung, Quantifizierung und Normalisierung eines Feldes erweist sich auf verschiedenen Gebieten wie Armee, Schule, Fabrik als gleichermaßen operativ“ (Link 1996, S. 134).

Ein weiterer wichtiger Punkt, auf den Foucault aufmerksam gemacht hat, ist der Effekt der Individualisierung durch Praktiken der Normalisierung. Dies begründet er damit, dass die Disziplin als eigene Form der Macht (Foucault 1994, S. 236) Vergleichsfelder und Differenzierungsräume erzeuge, die konstitutiv für die „Normalisierungsmacht“ seien:

> „Einerseits zwingt die Normalisierungsmacht zur Homogenität, andererseits wirkt sie individualisierend, da sie Abstände mißt, Niveaus bestimmt, Besonderheiten fixiert und die Unterschiede nutzbringend aufeinander abstimmt“ (ebd., S. 237).

Disziplinarinstitutionen wie Schule, Klinik oder Gefängnis erzeugen demnach systematisch eine eigene Form der „Disziplinarindividualität“ (ebd.,

S. 244), die nicht auf bürgerlich-liberale Vorstellungen von Markt und Individuum beruhen:

> „Das Individuum ist zweifellos das fiktive Atom einer ideologischen Vorstellung der Gesellschaft; es ist aber auch eine Realität, die von der spezifischen Machttechnologie der ‚Disziplin' produziert wird" (ebd., S. 249f.).

Mit dieser These der *doppelten Individualisierung* – in der liberalen Tradition über den Markt und disziplinartechnologisch in den entsprechenden staatlichen Institutionen – zeigt sich zum einen, dass Markt und Staat seit dem 19. Jahrhundert hinsichtlich dieser Form der Subjektivierung strukturell ineinandergreifen. Zum anderen wird deutlich, dass gerade in Erziehungsinstitutionen wie Kindergarten, Schule, Universität, entsprechende individualisierende Teilungspraktiken und Subjektivierungsweisen reproduziert werden, durch welche ‚das/die Individuen' erst hergestellt wird/werden. Dies vollzieht sich in homologen Praktiken, d. h. im Feld der Bildung wird auf feldeigene Mittel und Rationalitäten wie z. B. ‚Lernen' zurückgegriffen.

Individualisierende Praktiken in außerökonomischen Bereichen stellen eine wichtige Voraussetzung für Ökonomisierung dar, wenn es um die Konstitution des Subjekts als ‚KonsumentIn', ‚KundIn' oder ‚UnternehmerIn' geht. Damit ist analytisch der Blick auf die jeweils *feldspezifischen Vermittlungsformen* zu richten, denen Ökonomisierungsprozesse unterliegen. Denn um es zu wiederholen: Die skizzierte reproduktionstheoretische Perspektive meint nicht die totalitäre und subsumptive Durchdringung aller gesellschaftlichen Bereiche durch ökonomische Wissensformen, Praktiken oder Diskurse, sondern spezifische Transformationen in unterschiedlichen sozialen Feldern, bei denen die entsprechenden Handlungslogiken mit zum Tragen kommen.

Ökonomisierung findet daher nicht gegen, sondern mit und in sozialen Feldern statt, in denen sie feldspezifisch normalisiert werden muss, um institutionell und sozial wirksam zu werden. Es muss hier betont werden, dass ökonomisierende Transformationen Formen von Widerstand, Blockade, Umdeutungen und Reartikulationen mit einschließen. Dieser Aspekt ist von hoher Bedeutung, auch wenn der Akzent hier weniger berücksichtigt werden kann. Jedoch macht die diskursanalytische Perspektive auf die Veränderungen durch Ökonomisierung einige Diskursmechanismen deutlich, die zeigen, in welcher Weise Ökonomisierung ökonomische Logiken ausblendet und dethematisiert. Die *Ausblendung und Dethematisierung ökonomischer Diskurse ist paradoxerweise ein Signum von Ökonomisierung selbst* und stellt eine Akzeptanzbedingung dar (vgl. Punkt 4).

Zusammenfassend möchte ich folgende Punkte noch einmal herausstellen:

- Normalisierung in den drei oben genannten Varianten hat stets mit der Veränderung von Wissen, der Etablierung neuer Diskurse, institutionellen Praktiken und Wahrnehmungen zu tun, d. h. deren Neuartikulation
- Die doppelte Individualisierung über Markt und staatliche Institutionen zeigt, dass die nicht ökonomische Individualisierung in Disziplinarinstitutionen eine ‚protoökonomische' Bedeutung (s. Punkt 4) haben kann, die wichtig ist für die gesellschaftliche Akzeptanz ökonomischer Logiken
- Es ist von zentraler Bedeutung, die feldspezifischen Transformationen und Bedingungen von Ökonomisierung zu untersuchen
- Schließlich wurde noch das Paradox der Ökonomisierung angedeutet, dass die Normalisierung ökonomischer Logiken auch auf deren Dethematisierung im Diskurs beruht. Das ist nicht gleich zu setzen mit der Leugnung ökonomischen Wissens oder mit Ignoranz, sondern macht deutlich, dass ‚Effizienz', ‚Wettbewerb' und ‚Markt' sich als normale Wissensformen in außerökonomischen Bereichen etabliert haben und somit von ihrem primär ökonomischen Referenzbereich losgelöst – und damit auch ‚unsichtbarer' – sind.

4. Interdiskurs und Ökonomisierung

Die Frage, wie ökonomische Wissensformen, Praktiken und Diskurse schrittweise auch im Feld der Bildung dominanter werden, lässt sich normalisierungstheoretisch in zweifacher Weise konkretisieren: Zum einen hat sich gezeigt, dass individualisierende Praktiken außerhalb von Markt und Ökonomie auch in gesellschaftlichen Institutionen zu finden sind. Mit Bourdieu können zum anderen die genuin ökonomischen Formen der Ökonomie von den Formen der „antiökonomischen Ökonomie" (Bourdieu) unterschieden werden. Elementare Formen von Wettbewerb, Konkurrenz oder Tausch finden sich in allen sozialen Feldern wie Politik, Medien, Religion oder Bildung, ohne dass dies mit Ökonomisierung gleich zu setzen wäre. Diese implizite Ökonomie oder *‚Protoökonomie' der Felder* stellt ein wichtige Anschlussstelle für Ökonomisierungsprozesse dar – auch und gerade mit Blick auf die institutionellen Formen der Individualisierung, da sich die feldspezifische Protoökonomie mit den spezifischen Formen der Segmentierung und Teilungspraktiken verknüpfen und verstärken können. Im Bildungsbereich ist diese protoökonomische Anschlussstelle in der institutionellen Selektionsfunktion repräsentiert, über die nach Noten, Zensuren, Beurteilungen und Bewertungen von Leistungen SchülerInnen unterschieden und in Konkurrenz um das Gut ‚Bildungsabschluss' gesetzt werden.

Anschlussstellen dieser Art sind tendenziell Schnittstellen für eine Verknüpfung mit ökonomischen Diskursen, Wissensformen und Praktiken. Ich

möchte den folgenden theoretischen Ausführungen zum Konzept des Interdiskurses ein Beispiel voranstellen, bei dem die Schnittstelle ‚technokratischer und reformpädagogischer Diskurs' herausgearbeitet wird und einige Effekte aufgezeigt werden, die aus dieser Verknüpfung erwachsen. Sie hilft zu verstehen, welche Bedeutung *diskursive Hybridisierungen* auch für Prozesse der Ökonomisierung von Bildung haben und ermöglicht nachzuvollziehen, warum die erwähnte (vermeintlich) paradoxe Struktur dieser Diskursverbindung notwendig ist für die Adaption ökonomischer Logiken im Bildungsbereich.

Johannes Bellmann und Florian Waldow haben besagte Verknüpfung von technokratisch-rationalistischem und reformpädagogischem Diskurs treffend in seiner Ambivalenz charakterisiert. Sie sprechen von der „merkwürdigen Ehe zwischen technokratischer Bildungsreform und empathischer Reformpädagogik" (Bellmann/Waldow 2007) und charakterisieren einige interessante ‚Synergieeffekte' dieser Kombination:

> „Es zeigt sich, dass die Verquickung von hypertechnokratischer Bildungsreform und emphatischer Reformpädagogik zu einem erheblichen Legitimationsgewinn der betreffenden Reforminitiativen führt, indem sie die diskursive Anschlussfähigkeit derartiger Forderungen und Initiativen maximiert und gegen Kritik aus beiden Richtungen wenigstens teilweise immunisiert. Die diskutierten Reforminitiativen sind eben nicht nur ‚neoliberal', wie dies manchmal behauptet wird (...), sondern können an außerordentlich unterschiedliche Diskursstränge anschließen; dies verleiht ihnen ihre besondere Durchschlagskraft. Für die hypertechnokratischen Reforminitiativen besteht der Nutzen der Allianz mit der Reformpädagogik darin, dass derartige Initiativen hierdurch im pädagogischen Feld anschlussfähig werden. Hypertechnokratische Reformargumente werden so reformpädagogisch ‚gezähmt' und mit moralischem Reformpathos aufgeladen. Das im pädagogischen Feld häufig vorhandene Misstrauen gegenüber aus dem Bereich der Wirtschaft stammenden Initiativen wird so ganz wesentlich reduziert" (Bellmann/Waldow 2007, S. 495).

> „Reformplädoyers wie diese operieren dabei nicht selten mit ‚Umarmungsbegriffen' (...), die allgemeine Zustimmung erzeugen, weil niemand das Gegenteil ernsthaft wollen kann. Wer kann gegen die Autonomie von Schulen sein, wer gegen eine Überwindung der Stofffülle zugunsten eines Lernens an authentischen Problemsituationen? Was ist schließlich gegen die Überwindung von äußerlicher Belehrung zugunsten eines selbstgesteuerten Lernens einzuwenden?" (Bellmann/Waldow 2007, S. 492).

Die treffend benannten Umarmungs-Begriffe wie ‚Autonomie', ‚Selbstorganisation', ‚Lebenslanges Lernen', ‚Lernpartnerschaften' oder ‚Kooperation' haben also eine Art Scharnierfunktion, die verschiedene semantische Referenzbereiche oder Diskursfelder übergreifen und sie diskursiv miteinander verbinden. Emphatische Begriffe wie ‚Autonomie', die auch in der Pädagogik eine zentrale Rolle spielen, werden mit neuen betriebswirtschaftlichen Steuerungs- und Kontrollformen wie ‚Evaluation' gekoppelt und als ‚Emanzipation' der Einzelschule gegenüber staatlicher Intervention legitimiert. Wie zentral die bildungspolitische Legitimation für die Durchsetzung neuer ökonomienaher Steuerungsinstrumente für die Reform ist, machen die erwähnten Diskursfunktionen wie ‚Immunisierung gegen Kritik' oder Erhöhung der

‚Durchschlagskraft' (also Akzeptanzgewinnung und Reduzierung von ‚Misstrauen') durch ‚moralische Aufladung' deutlich. Gerade die moralisch-pathetische Aufladung ‚kalter' ökonomischer bzw. technokratischer Termini durch ‚warme' Begriffe wie Autonomie versieht den Diskurs mit einer emotiven Grundstimmung, die zu seiner Akzeptanz beiträgt.

Mit dem Konzept des Interdiskurses lassen sich die neuen Diskursverknüpfungen wie auch die erwähnte Neukodierung theoretisch einordnen. Jürgen Link hebt die integrierende Funktion des Interdiskurses hervor, den er von wissenschaftlichen oder feldspezifischen Spezialdiskursen (Spezialsemantiken, Termini, unterschiedliche Kausalitätsvorstellungen) unterscheidet und folgendermaßen definiert:

> „Aus den verschiedenen Spezialdiskursen sammelt sich nun in den Redeformen mit totalisierendem Charakter (z. B. Journalismus, z. B.Populärwissenschaft und Populärphilosophie...) ein stark selektives kulturelles Allgemeinwissen, dessen Gesamtheit hier Interdiskurs genannt wird. Der Interdiskurs ist nicht wie die Spezialdiskurse explizit geregelt und systematisiert, ihm werden keine Definitionen abgefordert, keine Widerspruchsfreiheit usw. Bildlich haben wir den Interdiskurs als ‚fluktuierendes Gewimmel' zu kennzeichnen versucht" (Link 1986, S. 5f.).

Wissenssoziologisch ist die Bedeutung des Interdiskurses insofern plausibel, als moderne Gesellschaften nicht einzig über spezialisierte, auf selbstbezügliche Handlungslogiken und Wissensbereiche beschränkte Systeme integriert werden können. Vielmehr benötigen sie „zu ihrer Reproduktion zusätzlich umgekehrt als eine Art Korrelat bzw. Kompensation immer auch reintegrierende Wissensbereiche, die zwischen den Spezialitäten vermitteln und ‚Brücken schlagen'" (Link 2005, S. 87).

Dazu gehören nach Link insbesondere Metaphern und Kollektivsymbole, denen „eine normbildende bzw. normalisierende Funktion" zukommt, da sie gesellschaftliche Teilbereiche „rein imaginär (‚bildlich') totalisieren" und Ambivalenzen und Polyvalenzen einbauen (Link 1982, S. 66). Bei dem Interdiskurs handelt sich es also um einen

> „wenig konturierten, eher (re-) integrierenden und komplexen Diskurstypus, der folgende Merkmale aufweist: Bedeutungsaufladung und Polyvalenz, unscharfe Grenzziehungen, Hybridität und Bildhaftigkeit" (Waldschmidt u. a. 2007).

Er ermöglicht eine „Ankopplung von Spezialwissen an alltagsweltliche Handlungsbezüge" (ebd.).

Betrachtet man die ‚Ökonomisierung des Sozialen' (Bröckling/Kraßmann/Lemke 2000) als ein zentrales Signum des Neoliberalismus, dann beruhen dessen hegemoniale Wirkungen – interdiskursiv betrachtet – auch auf der Synthetisierung (vermeintlich) widersprüchlicher Semantiken und hybrider Logiken, durch die sie an das Alltagswissen ‚anschlussfähiger' werden. Pädagogische Metaphern und Begriffe wie ‚Autonomie' oder ‚Qualität' wirken als eine Art diskursiver Schmierstoff für die Adaption ökonomischen Wissens im Bildungsbereich.

Analog zur Ökonomisierung von Bildung wird – nicht überraschend – in der Arbeitssoziologie mittlerweile eine Strategie der „Pädagogisierung der Reproduktion der Arbeitskraft“ (Atzmüller 2014, S. 168) konstatiert, mittels derer es möglich sei, gesellschaftliche Veränderungen, neue Arbeitsanforderungen und Probleme „in pädagogische Fragen zu übersetzen und damit zu Problemen der Bildung und Qualifizierung sowie der Lernfähigkeit der Arbeitskräfte zu machen“ (ebd.). Die Pädagogisierung von Veränderungen im Arbeitsbereich und die Ökonomisierung im Bildungsbereich sind als komplementäre Prozesse einer umfassenden Transformation zu begreifen, bei der durch Ökonomisierung eine Erhöhung von Produktivität und Leistung in unterschiedlichen gesellschaftlichen Feldern erreicht werden soll. Dies kann nicht unmittelbar und direkt an die Akteure und Felder adressiert werden, sondern nur durch feldeigene Vermittlungen erreicht werden.

Wenn Arbeitssteigerung als ‚Lernproblem‘ definiert wird oder Verbesserung der ‚Bildungsqualität‘ durch Evaluation und Monitoring propagiert wird, so handelt es sich um Neuartikulationen. Hierbei werden alte feldspezifische und neue diskursive Elemente miteinander gekoppelt, was als Indikator für die Artikulation eines neuen hybriden „Normalfeld“ betrachtet werden muss:

> „Jede Eröffnung eines neuen Normalfeldes transformiert die dortigen Phänomene in normalisierbare Gegenstände (...). Gleichzeitig strahlt jedes Normalfeld auf den Interdiskurs und die gesamte Gesellschaft aus: Es verstärkt den interdiskursiven Komplex der Normalität und erhöht sein gesamtkulturelles Gewicht“ (Link 1996, S. 430).

Ökonomisierungsprozesse in unterschiedlichen gesellschaftlichen Feldern gehen also mit der Konstitution eines neuen Normalfeldes einher, wodurch die (alten) Gegenstände und das Wissen des Feldes transformiert, umdefiniert und verschoben werden. Die oben erwähnte Transformation von den in den 60er und 70er Jahren dominierenden Leitkonzepten ‚Quantität, Egalität, Staat und Wissenschaft‘ auf ‚Qualität, Exzellenz, Markt und Evaluation‘ in den 1990er Jahren kann als Beispiel einer Neuartikulation betrachtet werden, durch die ein neues Normalfeld ‚Bildungsqualität‘ konstruiert wird. Die Neukodierung des Bildungsbegriffs besteht darin, dass über Bildung nur noch legitim gesprochen werden kann, wenn sie sich als nachweisbare Qualität auf vergleichbare Leistung(en) von SchülerInnen, Schulen, Bundesländern und nationalen Bildungssystemen bezieht. Die Expansion des Qualitätsdiskurses in Sozial- und Bildungspolitik hat auch eine grundlegende Veränderung von Wissen und bildungspolitischen Steuerungsvorstellungen zur Folge, denn mit dem Qualitätsbegriff ist eine Managementlogik impliziert, die nur noch leistungs- und qualitätssteigerndes Wissen relevant erscheinen lässt:

> „Qualitätsdenken und mit ihm die Qualitätswissenschaften haben eine Dynamik entfaltet, die sich zunehmend auf bislang von Managementkonzepten sowie Kosten-Nutzen-Kalkülen noch nicht erfasste Wissens- und Handlungsbereiche ausdehnt. Hierzu gehören auch alle staatlichen oder halbstaatlichen Leistungen und Einrichtungen – und nicht zuletzt auch das gesamte Sozial- und Bildungswesen“ (Helmke/Hornstein/Terhart 2000, S. 7).

Was die Genese des Qualitätsdiskurses betrifft, so stammt dieser aus den Bereichen Arbeit und Organisation:

> „Die vermehrte und mittlerweile epidemische Bezugnahme auf ‚Qualität‘ bzw. auf die entsprechenden Wortverbindungen hat ihren semantischen Ursprung nicht in der öffentlichen oder fachinternen Bildungsdiskussion selbst, sondern stellt eine begriffliche Adaption aus dem Bereich der Organisationstheorie, der Arbeitswissenschaften sowie v.a. verschiedener Strategiemodelle aus den anwendungsbezogenen Managementwissenschaften (Arbeitsorganisation, Personalführung, Prozesssteuerung) dar. Bis 1992 bildete ‚Qualitätssicherung‘ die Sammelbezeichnung für alle qualitätsbezogenen Maßnahmen und Strategien; seitdem ist das umfassendere ‚Qualitätsmanagement‘ zum Oberbegriff geworden“ (ebd.).

Peter Zedler differenziert seinerseits den Bedeutungswandel bzw. die Umdefinition des erziehungswissenschaftlichen Qualitätsbegriffs:

> „Gestützt durch die bottom-up-Strategie für Schulentwicklung erhält die zu Beginn der 1990er Jahre analytisch orientierte Diskussion um Qualität von Schule eine normative Wendung. Vormalige Deskriptoren von Schulqualität werden zu Aufgabenelementen der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung. Mit Blick auf den Prozess von Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung adaptiert und erprobt werden Ansätze und Modelle von Organisationsentwicklung und Organisationsberatung; ihnen folgt kurzzeitig später die Rezeption der im Unternehmensbereich leitenden Konzepte des Total-Quality-Management sowie des Lean-Management“ (Zedler 2000: 23).

5. Resümee und Schlussfolgerungen

Eingangs des Beitrags wurde die leitende These formuliert, dass Ökonomisierung, um sozial wirksam zu werden, bis zu einem gewissen Grad normalisiert sein muss. Idealtypisch wurde dies zunächst am Beispiel der Schulwahl der Eltern illustriert, bei der auf der Makroebene politischer Regulation und Steuerung (Politik der Schulautonomie) ein potentieller Handlungsspielraum für die Entfaltung einer quasi-marktlichen Mikroökonomie elterlicher Bildungsentscheidungen geschaffen wird. Diese politische Produktion eines Willens bzw. einer ‚Lust‘ zur Entscheidung steht die ‚Last‘ der Entscheidungsverantwortung gegenüber, da die Schulwahl zu einem risikoreichen strategischen Unterfangen wird, bei dem auch ökonomische Erwägungen auf Seiten der Akteure notwendig einen immer größeren Raum einnehmen. Empirisch wird dies am herrschenden Entscheidungsdruck sichtbar (Merkle/Wippermann 2008), dem Eltern ausgesetzt sind sowie an der zunehmenden Fokussierung auf Leistung bei der Wahlentscheidung (Wippermann/Wippermann/Kirchner 2013).

Nach einer Darlegung dreier Kernkriterien von Ökonomisierung – Effizienz, Markt, Wettbewerb – wurde im zweiten Schritt exemplarisch die paradigmatische Verschiebung des Bildungsdiskurses nachgezeichnet, die u. a. mit dem Import eines ökonomieaffinen Qualitätskonzepts zusammenhängt.

Hierdurch kommt es zu einer Umkodierung des Bildungsbegriffs hin zu einem evidenz- und datenbasierten Konzept von outputorientierter Bildungssteuerung. Die gemeinsame Schnittfläche der beiden gewählten Beispiele der Elternwahl und des Qualitätsdiskurses liegt in der nachhaltigen *ökonomischen Rationalisierung von Bildung*, die in unterschiedlichen Formen beobachtbar ist. Denn analog zu der Tendenz, die humankapitalistischen Strategien des ‚homo oeconomicus' im Bereich der Bildungsentscheidungen zu stärken, also auf der Ebene des Subjekts, nimmt auch die Bedeutung von quantitativen und leistungsorientierten Bildungsdaten auf der Organisations- und Systemebene zu, wodurch ‚Bildung' einer Norm der Sichtbarkeit unterworfen wird – und „Sichtbarkeitsregime" (Hempel/Krasmann/Bröckling 2011) beinhalten unabdingbar auch eine Logik nachhaltiger Wirkungs- und Sicherheitskontrolle. Insofern führt die Fokussierung auf Bildungsdaten zu reduzierten Kausalitätsvorstellungen von Steuerung und Kontrolle. Zudem wird eine neue Relevanzsetzung vorgenommen, nach der erst die ‚Datenförmigkeit' von Bildung relevant (gemacht) wird. Alles, was sich außerhalb von Indikatoren, Rankings und Evidenz bewegt, ist dann per se keine relevante Bildung mehr.

Danach wurde im dritten Punkt eine normalisierungstheoretische Perspektive aufgemacht, mit der mehrere wichtige Aspekte für die Untersuchung von Ökonomisierungsprozessen aufgezeigt wurden. So besitzt die doppelte Individualisierung über Markt und staatliche Institutionen eine ‚protoökonomische' Funktion (s. Punkt 4), die für die gesellschaftliche Akzeptanz und Durchsetzung ökonomischer Logiken wichtig ist.[2] Zudem wurde die Bedeutung feldspezifischer Transformationen für die Analyse von Ökonomisierungsprozessen hervorgehoben sowie das Paradox der Ökonomisierung beschrieben, dass die Normalisierung ökonomischer Logiken auch mit deren Dethematisierung im Diskurs einhergeht.

In dieser Perspektive ergibt sich ein weiteres interessantes Untersuchungsfeld: Es stellt sich die Frage, in welcher Weise die steten Anforderungen, die an die Subjekte durch Ökonomisierung gestellt werden (z. B. permanenter Wettbewerb, Risikoentscheidungen, Unsicherheiten, Zwänge zur Selbst-Ökonomisierung, Exzellenz), von diesen rationalisiert, (um)gedeutet und reformuliert werden. Ökonomisierungsprozesse sind ambivalent und gebrochen, sie verlaufen nicht linear und unterwerfen Subjekte nicht schlicht einem rigiden Regime. Zwischen affirmativer Akzeptanz/Zustimmung und Ablehnung/Widerstand der Subjekte mit Blick auf die verstärkten Wettbewerbs- und Effizienzerwartungen liegt ein breites Spektrum möglicher Reaktions- und Rationalisierungsformen im Umgang mit den genannten Veränderungen.

2 Die Krise der Institutionen, wie sie etwa von Deleuze Anfang der 1990er Jahre im Kontext der Kontrollgesellschaft beschrieben wurde, heißt nicht, dass Institutionen keine Bedeutung mehr für die Konstitution von Subjektivität hätten.

Ein Repertoire für mögliche Rationalisierungen bietet der Interdiskurs, der im vierten Schritt vorgestellt wurde. Die Normalisierung ökonomischer Anforderungen, Anrufungen und ‚Zumutungen' an Subjekte scheint sich wesentlich über anschlussfähige, kulturell etablierte und normativ aufgeladene Begriffe, Diskurse und Anrufungen zu vollziehen. Der Autonomiediskurs ist hierbei eher als ein vielfältig interpretierbares kulturelles Deutungsmuster zu verstehen und damit als ein Begriff, auf den sich heterogene Akteure mit unterschiedlichen Bedeutungen beziehen. In dieser Bedeutungsoffenheit fungiert er auch etwa als Scharnier zwischen unterschiedlichen Feldern wie ‚der Bildung' und ‚der Ökonomie' und garantiert gegenseitige Anschlüsse.

So lässt sich die Kopplung im Feld der Bildung akzeptierter und etablierter Begriffe wie ‚Autonomie' mit ökonomischen Konzepten wie ‚Qualität' mit einer ‚win-win-Konstellation' vergleichen, aus der beide Seiten komplementäre Vorteile ziehen: Der Qualitätsbegriff mit seiner semantischen Offenheit vermittelt sowohl ökonomische Effizienzansprüche in den Bildungsbereich wie er den Akteuren im Bildungsfeld die Chance einer Legitimation ihres Tuns offeriert. Angesichts des Technologiedefizits von Erziehungs- und Bildungsprozessen hat sich nach den schlechten PISA-Ergebnissen der Druck auf das Bildungssystem erhöht, das strukturell aufgrund des Effizienz(nachweis)defizits unter politischem Dauerbeschuss steht.

Die erwähnte semantische Offenheit des Qualitätsbegriffs und das Legitimationspotential rühren auch aus der interdiskursiven Dimension des Qualitätsdiskurses selbst. Er wirkt ähnlich wie Begriff der ‚Kompetenz' als eine Art leerer Signifikant, der vielfach an unterschiedliche Felder und Logiken anschlussfähig ist, von den Akteuren mit unterschiedlichen Bedeutungen belegt und aufgeladen werden kann, aber letztlich ökonomische Merkmale transportiert, durch die das Feld der Bildung einen konzeptionell-metaphorischen Umbau erfährt.

Im Kontext von Ökonomisierungsprozessen kommt es auf der Diskursebene zu grundlegenden normativen Verschiebungen, die sich infolge der Diskurshybridisierung ergeben. Diese Verschiebungen sind eher impliziter Art, wodurch die geltenden Normen im Feld der Bildung prioritär verschoben werden: ‚Gleichheit' ist dann nach wie vor wichtig, darf sich *aber* nicht leistungseinschränkend auswirken. ‚Integration/Inklusion' ist weiterhin relevant, ist *aber* nun Bestandteil eines weitergefassten Qualitätskonzepts. Pädagogische Förderung ist weiterhin von Bedeutung, *aber* nicht um den Preis von Leistungsminderung. Die normative Neuakzentuierung von Bildung zeigt sich im sprachlichen Gestus des ‚ja, aber': Gleichheit ja, aber Leistung hat Vorrang, Inklusion ja, aber dann auch als Qualitätskriterium.

Diese Tendenz der normativen Verschiebungen zeigt sich etwa an der Umdeutung des Reformbegriffs: Im Kontext von ‚Öffnung', ‚Gleichheit' und ‚Bürgerrecht' in Diskursen der 1960er Jahre stand eine doppelte politisch-demokratische Reform auf der Agenda, durch welche die Modernisierung des

Bildungssystems sowohl ökonomisch (‚Bildungsreserven') als auch politisch (‚Bildung als Bürgerrecht', ‚Gleichheit') erreicht werden sollte. Das Gleichgewicht der Argumente von demokratischer Öffnung und ökonomischen Anforderungen hat sich seit den 1990er Jahren deutlich zur Ökonomie hin verschoben. Damit hat sich eine neue Normalität eingestellt, bei der Bildung stärker als zuvor mit den Faktoren ‚Leistung', ‚Effizienz', ‚Wettbewerb' und ‚Evidenz' assoziiert wird. Normalisierung meint hierbei also eine Neuakzentuierung und Hierarchisierung der beiden Pole von ‚Gleichheit/ Integration/ Inklusion' und ‚Leistung/ Selektion/ Differenzierung', die konstitutiv sind für das Bildungssystem seit seiner historischen Institutionalisierung.

Literatur

Atzmüller, Roland (2014): Aktivierung der Arbeit im Workfare-Staat. Münster: Westfälisches Dampfboot

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

Bellmann, Johannes (2001): Zur Selektivität des pädagogischen Blicks auf Ökonomie. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 77. 4. 386-408

Bellmann, Johannes/Waldow, Florian (2007): Die merkwürdige Ehe zwischen technokratischer Bildungsreform und empathischer Reformpädagogik. In: Bildung und Erziehung 60. 4. 481-503

Benz, Arthur/Lütz, Susanne/Schimank, Uwe/Simonis, Georg (Hrsg.) (2007): Handbuch Governance. Wiesbaden: VS

Bourdieu, Pierre (1998). Vom Gebrauch der Wissenschaft. Konstanz: UVK

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

Bröckling, Ulrich (2007): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt/M.: Suhrkamp

Czada, Roland (2007): Markt. In: Benz/Lütz/Schimank/Simonis (2007): 68-81

Foucault, Michel (1994): Überwachen und Strafen. Frankfurt/M.: Suhrkamp

Harms, Jens/Reichard, Christoph (Hrsg.) (2003): Die Ökonomisierung des öffentlichen Sektors. Instrumente und Trends. Baden-Baden: Nomos

Helmke, Andreas/Hornstein, Walter/Terhart, Ewald (2000): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich. In: Zeitschrift für Pädagogik 41. Beiheft. 7-16

Hempel, Leon/Krasmann, Susanne/Bröckling, Ulrich (Hrsg.) (2011): Sichtbarkeitsregime, Überwachung, Sicherheit und Privatheit im 21. Jahrhundert. Leviathan Sonderhefte 25. Wiesbaden: VS

Höhne, Thomas (2012): Ökonomisierung von Bildung. In: Bauer/Bittlingmayer/Scherr (2012): 797-813

Höhne, Thomas (2015): Ökonomisierung und Bildung. Formen ökonomischer Rationalisierung im Feld der Bildung. Wiesbaden: VS

Keller, Reiner/Hirseland, Andreas/Schneider, Werner/Viehöver, Willy (Hrsg.) (2005): Die diskursive Konstruktion von Wirklichkeit. Zum Verhältnis von Wissenssoziologie und Diskursforschung. Konstanz: UVK

Krönig, Franz Kasper (2007): Die Ökonomisierung der Gesellschaft. Systemtheoretische Perspektiven. Bielefeld: transcript

Krüger, Heinz-Hermann/Wenzel, Hartmut (Hrsg.) (2000): Schule zwischen Effektivität und sozialer Verantwortung. Opladen: Leske & Budrich

Link, Jürgen (1982): Begriffslexikon. In: KultuRRevolution. Zeitschrift für angewandte Diskurstheorie. 1. 66

Link, Jürgen (1986): Diskurs. Interdiskurs. Macht. In: KultuRRevolution. 11. 4-7

Link, Jürgen (1996): Versuch über den Normalismus. Wie Normalität produziert wird. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag

Link, Jürgen (2005): Warum Diskurse nicht von personalen Subjekten „ausgehandelt" werden. Von der Diskurs- zur Interdiskurstheorie. In: Keller/Hirseland/Schneider/Viehöver (2005): 77-100

Löffler, Elke (2003): Die Ökonomisierung des Staates – Versuch einer Begriffsklärung. In: Harms/Reichard (2003): 19-28

Andrea Maurer (Hrsg.), Handbuch der Wirtschaftssoziologie. Wiesbaden: VS

Merkle, Tanja/Wippermann, Carsten (2008): Eltern unter Druck. Selbstverständnisse, Befindlichkeiten und Bedürfnisse von Eltern in verschiedenen Lebenswelten. Stuttgart: Lucius & Lucius

Oelkers, Jürgen (Hrsg.) (2001): Zukunftsfragen der Bildung. Zeitschrift für Pädagogik, 43. Beiheft. Weinheim und Basel: Beltz

Rehberg, Karl-Siegbert (Hrsg.) (2008): Die Natur der Gesellschaft. Frankfurt/M.: Campus

Schimank, Uwe (2008): Ökonomisierung der Hochschulen. Eine Makro-Meso-Mikroperspektive. In: Rehberg (2008): 622-635

Schimank, Uwe/Volkmann, Ute (2008): Ökonomisierung der Gesellschaft. In: Maurer, Andrea (2008): 382-393

Suter, Peter (2012): Determinanten der Schulwahl. Wiesbaden: VS

Terhart, Ewald (2000): Qualität und Qualitätssicherung im Schulsystem. Hintergründe – Konzepte – Probleme. In: Zeitschrift für Pädagogik 46. 6. 809-829

Waldschmidt, Anne/Klein, Anne/Tamayo Korte, Miguel/Dalman-Eken, Sibel (2007): Diskurs im Alltag – Alltag im Diskurs. Ein Beitrag zu einer empirisch begründeten Methodologie sozialwissenschaftlicher Diskursforschung. In: Forum Qualitative Sozialforschung 8. 2. (http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0702156)

Weiß, Manfred (2001): Quasi-Märkte im Schulbereich. Eine ökonomische Analyse. In: Oelkers (2001): 69-86

Wippermann, Katja/Wippermann, Carsten/Kirchner, Andreas (2013): Eltern – Lehrer – Schulerfolg. Wahrnehmungen und Erfahrungen im Schulalltag von Eltern und Lehrern. Stuttgart: Lucius & Lucius

Zedler, Peter (2000): Wandlungen des Reformdiskurses. In: Krüger/Wenzel (2000): 15-44

Martin Karcher

Ein *ultra*stabiles Gehäuse

Normalisierung als Selbst-Steuerung in zirkulären Zwängen

„Aus einem formlosen Teig, aus einem untauglichen Körper, macht man die Maschine, derer man bedarf; Schritt für Schritt hat man die Haltungen zurechtgerichtet, bis ein kalkulierter Zwang jeden Körperteil durchzieht und bemeistert, den gesamten Körper zusammenhält und verfügbar macht und sich insgeheim bis in die Automatik der Gewohnheiten durchsetzt" (Foucault 1994a, S. 173).

„This machine will, will not communicate
These thoughts and the strain I am under
Be a world child, form a circle
Before we all go under"
(Street Spirit – Radiohead)

1. Einleitung

Die deutsche Erstausgabe des US-amerikanischen Technik- und Kulturmagazins WIRED titelte jüngst unter der leitenden Annahme, Technologie würde grundlegend unser Selbstverhältnis verändern, in großen Lettern: „Die Zukunft des #Ich". Im Heft versammeln sich Beiträge zu autonomen Maschinen, ein Interview mit Google Chef Schmidt sowie ein „Identitätsspezial": „Wir leben im Netz, tracken uns selbst, reden mit Maschinen: Nie zuvor hat die Technologie so tief ins menschliche Ich eingegriffen wie heute" (Wired 2014, S. 10). Dabei stehen keine kulturpessimistischen oder technikfeindlichen Überzeugungen im Vordergrund, die einzelnen Beiträge im Heft lesen sich mitnichten als Plädoyer für eine Rückkehr des ‚Ich' zu einem vermeintlich natürlichen, vor-diskursiven ‚Seelenleben'. Vielmehr interessieren sich die AutorInnen des Magazins für die Folgen von alltäglichen Technologien wie bspw. Smartphones, digitale Fotografie, Soziale Netzwerke, Google Glass, Digitalisierung und Big Data für die Selbstdeutung des Menschen. Die anstehenden Überlegungen teilen dieses Interesse und es soll im Folgenden ein Blick auf den Zusammenhang von Selbststeuerung, Normalisierung und deren technologische Bedingtheit geworfen werden. Mit Rückgriff auf welche ‚Technologien des Selbst' (Foucault 2005) bearbeiten, modellieren und normalisieren sich Individuen und welche Rolle spielt dabei die Technik, durch die das Subjekt sich selbst erkennen soll?

Die leitende Annahme ist, dass dem ‚Normalismus' als Selbststeuerungsdispositiv kybernetische Figuren zugrunde liegen. Es geht mit anderen Worten um Normalisierung von Subjektivität in und durch zirkuläre(n) Zwänge(n). In destillierter Form findet sich diese Problemstellung bereits im Titel: ‚Ein ultrastabiles Gehäuse' möchte zwei zunächst unterschiedliche theoretische Konzepte zusammenbringen und spielt zum einen auf Max Webers Überlegungen zum Umbau der Welt durch die Askese und das resultierende ‚stahlharte Gehäuse', die rationalisierte Lebensführung, zum anderen auf das kybernetische Konzept der ‚Ultrastabilität', die Fähigkeit, einen Zustand gegen/mit Störungen aus der Umgebung aufrechtzuerhalten, an.

Auftakt macht die Betrachtung eines zeitgenössischen literarischen Fragments, woran eine rahmende, notwendig knappe Skizze der Kybernetik als Universalwissenschaft anschließt, mit dem Ziel, eine Kontextualisierung für die folgende Erkundung von Normalisierung zu geben. Angeschlossen daran sind Überlegungen zum Menschenbild der Kybernetik. Dieses Kapitel soll dann mit einem zweiten belletristischen Fundstück abgerundet werden. Mit der Analyse der Beispiele im Gepäck soll erneut auf eine mögliche Auslegung von Normalisierung – orientiert an Jürgen Links ‚Versuch über den Normalismus' (Link 1997) – und das Verhältnis der Begriffspaare ‚Selbststeuerung – Autonomie' und ‚Homöostase – Stabilität' eingegangen werden. Geschlossen wird mit einem ausblickenden Fazit.

2. Literatur als Wirklichkeitszugang

Eine der Schwierigkeiten für die Untersuchung von Subjektivierungsprozessen ist, dass sich ein solches Vorhaben für Prozesse interessiert, die schwer messbar sind und sich nicht sofort sichtbar zeigen. Eine erste Frage ist damit, wie sich Macht, verstanden als das „Ensemble von Handlungen in Hinsicht auf mögliche Handlungen" (Foucault 1994b, S. 255) sinnvoll erkunden lässt. Zunächst soll der Frage nachgegangen werden, wie Einblicke in Prozesse der Selbstdeutung und Selbsthervorbringung gewonnen werden könnten. Dem „Führen der Führungen" und der Strukturierung des „Feld(s) eventuellen Handelns" (ebd.), den teils stummen Zwängen und Schüben, Grenzziehungen und Öffnungen, die das Möglichkeitsfeld der Subjekt-Bildung formen, soll unter Zuhilfenahme zweier Romane der Gegenwartsliteratur nachgespürt werden. Literatur wird als wachsames Sensorium für die Analyse des gegenwärtigen „Regimes der Subjektivierung" (Bröckling 2007, S. 10) aufgegriffen, um die veränderten Selbst-, Fremd- und Weltverhältnisse zu analysieren. Dabei ist ein solches Vorgehen nicht unumstritten. Rieger-Ladich (2014, S. 350f) verweist auf die unterschiedliche Einschätzung eines möglichen Erkenntnisgewinns und die damit verbundene Frage der legitimen Verwendung von ästhetischen Zeugnissen zwischen Thomas Assheuer und Axel Honneth. Letzterer hatte in seinem Buch ‚Das Recht der Freiheit' (Honneth 2011) literarische Fragmente als integralen Teil seiner Gesellschaftsanalysen verwen-

det, woraufhin Assheuer in seiner Besprechung für die ZEIT dies als fragwürdige Nutzbarmachung der Kunst durch die Theoretiker problematisierte (vgl. Rieger-Ladich 2014, S. 350). Auch in der Erziehungswissenschaft findet derzeit eine rege Auseinandersetzung über den möglichen Erkenntnisstatus von kulturellen Artefakten und ästhetischen Zeugnissen statt (vgl. Koller 2014; Rieger-Ladich 2014), in der sich dieser Beitrag verorten lässt.

Für eine Untersuchung der Bedingungen, unter denen Subjekte dazu angehalten werden auf sich zuzugreifen, können literarische Zugänge „Stimulanzien erziehungswissenschaftlicher Reflexion" (Rieger-Ladich 2014) sein, indem sie Einblicke auf den Zustand von Gesellschaft und durch sie hervorgebrachte Subjektivierungsformen ermöglichen. Sieht Honneth in einem solchen Vorgehen die Möglichkeit einer sensiblen „Pathologiediagnose" (Honneth 2011, S. 158), wird hier jedoch im Anschluss an Bröckling der Begriff der ‚Zumutung' bevorzugt. Bröcklings ‚Genealogie der Subjektivierung' (2007, S. 23) „insistiert darauf, die Zumutungen sichtbar zu machen, welche die Subjektivierungsregime den Einzelnen abverlangen" (Bröckling 2007, S. 44). Diese gouvernementalitätstheoretische Perspektivierung scheint geeignet, da nicht gefragt werden soll „was das Subjekt ist, sondern welches Wissen zur Beantwortung dieser Frage mobilisiert und welche Verfahren in Anschlag gebracht wurden, um es entsprechend zu modellieren" (ebd., S. 23). In Folge dessen wird von einer substantiellen Anthropologie abgesehen, von Interesse ist das Möglichkeitsfeld, in dem Subjekte sich durch Handeln erst performativ hervorbringen. Diese Perspektive wurde von Judith Butler prägnant formuliert: „Wenn ich jemand bin, der nicht sein kann ohne ein Tun, dann sind die Bedingungen meines Tuns zum Teil die Bedingungen meiner Existenz" (Butler 2011, S. 12). Dementsprechend geht es darum, welche Introspektion und welches Handeln möglich oder unmöglich, nahegelegt, vereinfacht oder erschwert werden und welche Funktion Technologie zukommt.

3. The Circle – Zirkuläre Zwänge

Vorab eine kurze Hinführung zur folgenden Szene aus Dave Eggers Erfolgsroman ‚The Circle' aus dem Jahr 2013. Im Buch begleiten wir die Protagonistin Mae Holland bei Ihrem beruflichen Einstieg im titelgebenden Googleesquen Mega-Konzern „The Circle". Mae ist Mitte zwanzig, stammt aus einer amerikanischen Kleinstadt und wird im ersten Viertel des Romans als eng naturverbunden portraitiert: Wir erfahren von ihrer Leidenschaft, auf den umliegenden Seen zu paddeln und dass ihr Ex-Freund Mercer Handwerker und ein Naturbusche durch und durch ist. Geradezu ‚technophob' tritt Mae in den ersten Kapiteln des Romans auf: Sie vergisst häufig ihr mobiles Telefon, teilt wenige Informationen in den ‚sozialen Netzwerken' und wahrt zusätzlich eine strikte Trennung von Freizeit und Arbeit. Erst nach zahlreichen Vorwürfen der KollegInnen und Vorgesetzten über ihre private Intransparenz – welche als egoistische Verweigerung des Teilens ihrer Lebenswelt ausgelegt

wird – beginnt sie am firmeneigenen Sozialnetzwerk teilzunehmen. Nicht abwegig wäre es, dies als eine der zahlreichen Referenzen an Google zu deuten. Schnell steigt sie in der Hierarchie des Konzerns und dem Participation Rank des Circles auf. Der Participation Rank – kurz PartiRank – ist ein Indikator, der die Teilnahme an sämtlichen sozialen Aktivitäten und jeglicher Kommunikation dokumentiert, quantifiziert, misst und in ein firmeninternes Ranking speist. Beispielsweise: Wie oft habe ich die Aktivitäten anderer kommentiert? Wie viele Bilder stelle ich aus meinem Alltag zur Einsicht? Wie vielen Online-Gruppen gehöre ich an? Hinzu kommt, dass sie nach dem Besuch beim Betriebsarzt eine kleine Sonde in sich trägt, die sämtliche ihrer Körperfunktionen misst. In der folgenden Passage wird beschrieben, wie Sie ihr Profil einsieht – ihr TruYou[1]:

> „If she wanted, of course, she could go deeper, and see precisely what each person had viewed. Her health stats added a few dozen more numbers, each of them giving her a sense of great calm and control. She knew her heart rate and knew it was right. She knew her step count, almost 8,200 that day, and knew that she could get to 10,000 with ease. She knew she was properly hydrated and that her caloric intake that day was within accepted norms of someone her body-mass index. It occurred to her, in a moment of sudden clarity, that what had always caused her anxiety, or stress, or worry, was not any one force, nothing independent and external – it wasn't danger to herself or the constant calamity of other people and their problems. It was internal: it was subjective: it was not knowing" (Eggers 2013, S. 194).

Was lässt dieser Textabschnitt erkennen? Zunächst, dass ein Prozess der Verdatung stattfindet. Nahezu sämtliche Aktivitäten werden statistisch erfasst und Soll-Werte in Form von Indikatoren aufgestellt. Hier bspw. die Schritte, die Mae jeden Tag gehen sollte, ihr Herzschlag oder die Anzahl an zulässigen Kalorien. Ein Messgerät erfasst alle Informationen und erlaubt tabellarische Einsicht. Der ‚innere Monitor' – hier die Selbst-Observation qua technologischem Ensemble – gibt Mae eine vormals nicht dagewesene Transparenz ihrer Selbst, die zugleich jede Abweichung vom Soll-Wert als defizitär erkennbar macht. Auch ermöglicht die Technologie Beobachtungen zweiter Ordnung, zu sehen was andere von Mae sehen oder angesehen haben. Auch empfand Mae ein persönliches, vorbewusstes Unbehagen, das erst mit dem Wissen über ihr Innerstes verschwindet.

Krasmann verweist darauf, dass Monitoring in seiner Etymologie „den warnenden Blick in die Zukunft mit dem Monieren, dem Bemängeln" verbindet (Krasmann 2004, S. 167). Eine neue Form des Selbstbezugs wird durch die technische Normierung nahegelegt. Wie entziffert sich Mae? Wie erkennt sie, was an und in ihr von Bedeutung ist und worauf hin sie sich lenken soll? Worin wird Mae angehalten, sich selbst zu ‚lesen'? Schleichend

1 Hartmut Winkler collagiert im Band „Automatismen – Selbst-Technologien" eine ganze Reihe solcher Neologismen, u. a.: iCloud, iTunes, YouTube, MySpace, MyVideo (vgl. Winkler 2013: 237ff).

entwickelt sich ein quantifiziertes Selbst, eingebunden in Rückkopplungsschleifen, in zirkuläre Zwänge, „es sind die Techniken, die Leute erst zu Subjekten machen, indem sie die Erfahrung vorgängig programmieren und die Denkformen prägen“ (Wimmer 2002, S. 112). Mae jedenfalls scheint sich im Verlauf des Romans immer mehr selbst als Informationssystem zu deuten und es entstehen infolgedessen vormals nicht vorhandene Handlungsanreize. Link sieht die

> „Funktion der vollständigen Verdatung (…) darin, die Motivation durch den Aufbau einer ubiquitären Konkurrenz-Landschaft in die Basis der Existenz selbst hinein, d.h. in das Leben als Wohnen in der Kurvenlandschaft, zu integrieren“ (Link 1997, S. 297).

Die Herstellung von Vergleichbarkeit mittels Verdatung ist eine Bedingung für die Konstitution von homogenen Normalfeldern. Mae wird angerufen, sich selbst in einem „System von Normalitätsgraden“ (Foucault 1994a, S. 237) zu verorten, „(d)er Rang selber gilt als Belohnung oder Bestrafung“ (ebd., S. 234), notiert Foucault. Sie weiß stets genau, wo sie relational zu den anderen steht. Ihr PartiRank informiert sie jederzeit über Aufstieg oder Fall in der Gesamthierarchie der MitarbeiterInnen des Circle. Dabei affirmiert bereits die Teilnahme an den Rankings die einsetzende Normalisierung. Deutlich werden die Praktiken, welche die Untiefen des „Unbewusste(n) – erkennen, erforschen und regieren“ (Bröckling 2007, S. 33) sollen: „If she wanted, of course, she could go deeper“ (Eggers 2013, S. 194). Bis hinunter in die letzten Winkel ihres Selbst erlaubt ihr die Technologie hinabzublicken. Was sich der Sichtbarkeit und konsequenten Regulierung entzieht, bereitet ein Gefühl von Sorge und Beklemmung.

Auffällig wird ebenfalls das Zusammenfallen von „techne und episteme“: Erkennen und Handeln sind für Mae streng aneinander gekoppelt. Hagner legt deren Verhältnis als „verschmolzen“ (Hagner 2008, S. 39) aus, denn das Wissen um die eigene Position wirkt zugleich performativ und ruft automatisch zur Selbstoptimierung auf. Das Wissen um die gegangenen Schritte ist zugleich das Wissen um die noch zugehenden Schritte. Erneut Link und damit zum Kern der These:

> „Normalistische Subjektivität beruht auf der Fähigkeit zur Selbst-Normalisierung – und sie erfolgt nach dem Modell phantasierter, homöostatischer Maschinen und kybernetischer Vehikel. Kein Normalismus also ohne Subjekte, die sich selbst bis zu einem gewissen Grade in orientierungsfähige Homöostaten und steuerbare Techno-Vehikel verwandelt haben“ (Link 1997, S. 25).

Im Folgenden soll der Versuch unternommen werden, diesem Subjektmodell genauer nachzugehen. Dafür scheint es notwendig, einen Blick auf die epistemologischen Voraussetzungen der attestierten, homöostatischen Normalisierung zu werfen. Das Modell des Homöostaten stammt aus der Kybernetik.

4. Kybernetisches Propädeutikum

Für die hier gewählte Perspektivierung werden im nächsten Schritt einige Vorverständigungen zur Kybernetik angeboten. Schnell begegnet man dabei ersten Schwierigkeiten, denn es liegt kein einheitliches Verständnis dessen vor, was Kybernetik ist oder war, da die Kybernetik trotz „großer Definitionsanstrengungen“ ein „disparater Ansatz und ein deutungsoffenes, semantisch unterdeterminiertes Konzept“ (Tanner 2008, S. 379) blieb. Zu einem ähnlichen Befund kommt Aumann in seiner historischen Aufarbeitung der Kybernetik in Deutschland: „Zu weit, oft amorph und widersprüchlich erschien das große Feld der Kybernetik“ (Aumann 2009, S. 9). Daher soll der Versuch unternommen werden, über drei programmatische Aufsätze wesentliche Merkmale der Kybernetik zu benennen und das Feld, fünfzig Jahre nach der Auflösung der Kybernetik in „zwitterhaften Begriffen“ (Tiqqun 2007, S. 36), zu rahmen.[2]

Den Anfang macht „A logical calculus of the ideas immanent in nervous activity“ (1943). Warren McCulloch und Walter Pitts kommen in diesem gerade Mal zwanzig-seitigen Aufsatz zu dem Schluss, dass Synapsen „schlicht Schalteinheiten sind, in denen sich die Grundgesetze der Logik verkörpern“ (Pias 2004, S. 302). Neuronale Interaktion wird transkribiert in Ausgangsfunktionen und umgekehrt können dann Aussagefunktionen in neuronale Interaktion umgeschrieben werden. Die theoretische Folgerung hieraus: „Zu jedem denkbaren Gedanken lässt sich ein Netzwerk logischer Verknüpfungen konstruieren, das ihn implementiert und damit denkt“ (Pias 2004, S. 302). Lily E. Kay vermerkt ergänzend, dass mit dem Projekt von McCulloch und Pitts Ideen und Geist nun ein geeigneter Gegenstand für eine quantitative Untersuchung werden (vgl. Kay 2004, insb. S. 517 und S. 171).

Der zweite Aufsatz stammt von Claude E. Shannon und trägt bereits im Titel ein programmatisch umfassendes Versprechen: „A Mathematical Theory of Communication“ (1948). Zunächst arbeitet diese ‚mathematische Theorie der Kommunikation‘ nach dem Alles-oder-nichts-Prinzip, binär, 0 oder 1, und versteht Information, befreit von den Restriktionen der Thermodynamik, als Drittes, jenseits von Materie und Energie – „als etwas also, das unabhängig von der Materialität seiner Instanzen verlustfrei übertragbar“ und „verlustfrei in Fleisch und Metall oder Silizium implementierbar“ (Pias 2004, S. 14) ist.

Und schließlich zuletzt das Trio Rosenblueth, Wiener und Bigelow mit „Behaviour, Purpose, and Teleology“ (1943). Die Autoren, ein Neurologe, ein Mathematiker und ein Ingenieur, wollen hervorheben, dass Menschen als Gegenstände der wissenschaftlichen Forschung sich von Maschinen nicht unterscheiden. Hierfür definieren Sie in einem ersten Schritt sämtliche innere

2 Dieter Mersch nennt jüngst vier bzw. sieben Werke als Gründungsdokumente der Kybernetik (Vgl. Mersch 2013, S. 37f).

Prozesse als in einer Black Box stattfindend und folglich uneinsichtig. In behavioristischer Manier findet eine strenge Trennung von In- und Output statt, wobei ein neues Element hinzukommt: Die digital operierenden Lebewesen und Maschinen benötigen das „Feedback-Konzept, um selbst produktiv zu werden“. (Pias 2004, S. 14)[3]
Pias fasst bündig zusammen:

> „Gedächtnis und Phantomschmerz, Stottern und Neurosen, Schizophrenie und Depression, Lachen und reine Verstandesbegriffe sind in aufgeklappten Black Boxes als Schaltungen mit Kreisen zu beobachten, in denen unentwegt die eigenen Signale prozessiert werden und in denen das Netz selbst ein neues oder zusätzliches Wissen erzeugt, das keiner weiteren Inputs von außen bedarf, sondern nur seine eigenen Outputs zurückbiegt“ (Pias 2004, S. 14).

5. Regelkreise und Rückkopplungen

In Regelkreisen schlägt die Wirkung auf die Ursache zurück (vgl. Meyer-Drawe 2000, S. 230). Die Verbreitung und Attraktivität des kybernetischen Denkstils (vgl. Fleck 1980, S. 187) ist mitunter auf die Universalisierbarkeit des Modells des Regelkreises auf sämtliche Lebensbereiche zurückzuführen: Von der Heizung bis zum Raketenstart oder dem Nudelkochen, der Regelkreis wird im kybernetischen Denkstil auf sämtliche Lebensbereiche appliziert. Es zeichnet sich damit eine neue Ordnung ab, die zugleich Erklärbarkeit produziert und sogar auf eine wissenschaftliche Universalsprache hoffen lässt. Möchte man Phänomenen der Normalisierung nachgehen, ist der Zusammenhang von Regelkreis und Normalisierung, respektive die Normalisierung durch zirkuläre Zwänge als auch der Regelkreis als ‚normalistische Kollektivsymbolik‘ (Link 1997, S.25) von besonderem Interesse. Eine Version des Regelkreiskonzepts ist der Homöostat. Der Begriff Homöostase wurde erstmals von W. B. Cannon bestimmt, es war allerdings W. R. Ashby, der das Konzept der Ultrastabilität einführte und gleichsam ein technisches Modell für diese Form der Homöostase entwarf, dem er den Namen Homöostat gab.[4] Homöostaten haben die Eigenschaft, auch unter Einfluss von äußeren Störungen, stets einen stabilen Zustand zu finden. Link sieht in der Homöostase „die normalistische Grundvorstellung der Ein-Stellung“, mit Bindestrich, um den „Zusammenhang zwischen technologischer (Adjustierung) und subjektiver ‚Normalisierung‘“ (Link 1999, S. 37) zu markieren.

3 Dazu Wiener selbst: „Die Regelung einer Maschine auf der Grundlage ihrer tatsächlichen statt ihrer erwarteten Verrichtung beruht wesentlich auf Rückmeldung; sie umschließt sowohl motorische Glieder als auch von diesen betätigte sensorische Glieder, welche die Funktion von Meldern oder Warnern ausüben, d. h. von Elementen, die eine ausgeführte Verrichtung anzeigen“ (Wiener 1964, S. 23).

4 „Homeostasis: how the learning organism manages to reorganize its cerebral neuronic equipment so that, however unusual a new environment may be, it can learn to take appropriate action“ (Ashby 2003, S. 593). Und noch auf der gleichen Seite: „The problem, then, is uniform between the inanimate and the animate“ (Ashby 2003, S. 593).

6. Mensch(-Maschinen-)bild

Es sind die technischen Artefakte der Zeit, die dem Menschen neue, mögliche und denkbare Interpretationen seiner selbst anbieten (vgl. Meyer-Drawe 2008, S. 80). Die im Fall von Mae vorliegende (Selbst-)Steuerung und zeitgleiche Normalisierung wäre nicht ohne die quantifizierenden Technologien möglich und erfordert eine bestimmte Selbstauslegung des Menschen, ein kompatibles, zugrunde gelegtes Menschenbild: notwendig ist eine Deutung des Menschen als informationsverarbeitendes System. Erneut mit Rückgriff auf Link: „Kein Normalismus also ohne Subjekte, die sich selbst bis zu einem gewissen Grade in orientierungsfähige Homöostaten und steuerbare Techno-Vehikel verwandelt haben“ (Link 1997, S. 25). Um hierhin zu gelangen, waren jedoch zahlreiche vorangegangene epistemische Verschiebungen notwendig. Grob können diese vorerst als Wandel von einem ‚organizistischen‘ hin zum ‚technizistischen‘ Bild des Menschen beschrieben werden. In seiner Arbeit zur ‚Herrschaft der Mechanisierung‘ schreibt Sigfried Giedion ausblickend über die Zeit der Vollmechanisierung von 1918-1939 hinaus, dass die „Mechanisierung selbst (…) tiefere Wurzeln geschlagen“ habe und „[d]urch alle Sinne (…) in das Innerste der Seele vorgedrungen“ (Giedion 1982, S. 63) sei.

Die kybernetische Neubestimmung des Menschen modelliert diesen über die ihm vertraute Technik – die Suche nach gemeinsamen Strukturen in Mensch und Maschine geht stets von der vertrauten Maschine aus, die Vorlage für sämtliche Analogieschlüsse und Metaphern wird. Dieses Muster ist bereits in der Methode der kybernetischen Erkenntnisgewinnung verankert, wie bei Ashby nachzulesen ist: „No psychological concept will be used unless it can be shown in objective form in non-living systems“ (Ashby 1954, S. 9). In einer zweiten Bewegung wird die anthropomorphisierte Maschine zum Selbstdeutungsangebot des Menschen, die Anthropomorphisierung schlägt zurück in eine „anthropomorphia inversa“ (Foerster 1989, S. 33). Mögliche Verkürzungen dieses Menschenbilds bleiben unbedacht, es gilt das ontologische Diktum: „Nur was schaltbar ist, ist überhaupt“ (Kittler 1993, S. 182). Hieran könnte direkt mit Hermann Schmidt angeknüpft werden, welcher unter der diffusen Vielfalt der Kybernetik, den gemeinsamen Schwerpunkt aller Bemühungen in der „Mechanisierung unseres psycho-physischen Verhaltens“ (Schmidt 1967, S. 25) erblickte. Die von Descartes gezogene Zweiteilung wird verworfen und die res cogitans wird „zu einer Angelegenheit der res extensa“ (Meyer-Drawe 1991, S. 122): „Ich glaube,“ schreibt Karl Steinbuch, „daß wir die Denkfunktionen ebenso rational analysieren können wie unseren Stoffwechsel oder unser Muskelspiel“ (Steinbuch 1963, S. 4).[5] Hierauf laufen sämtliche kybernetische Bemühungen hinaus: Die

5 Auch wenn Karl Steinbuch wohl eine populärwissenschaftliche, dabei jedoch eine öffentlich sehr wirksame Nebenrolle in der „Randerscheinung“ (Oelkers 2008, S. 225) ‚kybernetische Pädagogik‘ einnahm, führt er doch zahlreiche Überlegungen prägnant zusammen:

Etablierung eines Bildes des Menschen als programmierbarer, vollkommen beschreib- und verfügbarer Automat, als Trivialmaschine (vgl. Karcher 2015). Dabei kann das kybernetische Programm geradewegs als ein Ineinanderfallen der beiden Kapitel des Buches des Menschen als Maschine gesehen werden. Es geht stets zugleich um „Unterwerfung und Nutzbarmachung" (Foucault 1994a, S. 174) als auch um „Funktionen und Erklärung" (ebd.), kurz: „ausnutzbarer Körper und durchschaubarer Körper" (ebd.).

Die post-disziplinäre Regierung des Menschen erfolgt in der Betrachtung des Einzelnen als informationsverarbeitendem System,

> „das sich selbst flexibel an die Erwartungen seiner Umwelt anpaßt, wenn es nur regelmäßig mit differenzierten Rückmeldungen gefüttert wird. Statt sein Verhalten unmittelbar zu reglementieren, (…) werden Rückkopplungsschleifen installiert, die dem Einzelnen Normalabweichungen signalisieren, die erforderlichen Adaptionsleistungen jedoch in seine eigene Verantwortung stellen" (Bröckling 2003, S. 86).

Heinz von Foerster beschreibt die von der Kybernetik ausgehende, tiefgreifende Verschiebung im Selbst-, Körper- und auch Weltverhältnis rückblickend eindrücklich:

> „Währenddessen entwickelte sich (…) etwas Merkwürdiges: immer stärker sahen sie sich in eine größer werdende Zirkularität eingeschlossen, ob in der Zirkularität ihrer Familie, die ihrer Gesellschaft und Kultur oder sogar eine Zirkularität kosmischen Ausmaßes" (Foerster 1993, S. 63).

Ein neues Format des Selbstbezugs nimmt Einzug in die Kultur.

7. The (Self-)Corrections

Die folgende Passage aus Jonathan Franzens panoramatischem Familienroman soll als Scharnier zwischen den beiden Teilen des Beitrags fungieren und zum einen die vorangestellten Ausführungen illustrieren, zum anderen – dann gemeinsam mit dem ersten Beispiel – der Analyse zusätzliche Tiefenschärfe ermöglichen. Ohne weitere Kontextualisierung, direkt ins Geschehen:

> „Gary had been worrying a lot about his mental health, but on that particular afternoon (…), the weather in his brain was as warm and bright as the weather in northwest Philadelphia. A September sun was shining through a mix of haze and smallish, gray-keeled clouds, and to the extent that Gary was able to understand and track his neurochemistry (and he was a vice president at CenTrust Bank, not a shrink, let's remember) his leading indicators all seemed rather healthy. Although in general Gary applauded the modern trend toward individual self-management of retirement funds and long-distance calling plans and private-schooling options, he was less than thrilled to be given responsibility for his own personal brain chemistry (…). But Gary was nothing if not conscientious. As he entered the darkroom, he estimated that his levels of Neurofactor 3 (…) were posting seven-day or even thirty-day highs, that his Factor 2 and Factor 7 levels were likewise outperforming expectations, and that his Factor 1 had rebounded from an early-morning slump related to the glass of Armagnac he'd drunk at bedtime" (Franzen 2006, S. 159f).

„Der Unterschied zwischen der Programmierung eines Automaten zu hochqualifizierter Tätigkeit und der Ausbildung eines Lehrlings zu irgendeiner Profession erscheint mir äußerlich" (Steinbuch 1963, S. 4).

Ganz ähnlich wie bei Mae im vorangegangenen Beispiel, findet eine Verdatung und konsequente Normierung statt: Der älteste Sohn der Familie und erfolgreiche Banker Gary Lambert liest sein Selbst von einer technisch ermittelten, inneren Kurvenlandschaft ab. Zwar wirft er nur einen ‚schätzenden' Blick auf seinen inneren Monitor und ist nicht direkt verdrahtet wie die ‚Cyborg'[6] Mae Holland, jedoch deutet er sich gleichsam auf diese Verdatung hin selbst und verlässt sich nicht auf seine intuitiven Empfindungen: „durch die Observation aktualisieren und konkretisieren sich die fundamentalen normalistischen Affekte" (Link 1997, S. 25). Wie im Fall von Mae wird Verdatung durch Vergleichbarkeit und die Differenz eines Ist-Werts zu einem Soll-Wert relevant. Deutlicher als zuvor wird nun das Zusammenspiel von Normalität und Normierung, da Gesundheit nicht in erster Linie durch ein spontanes Wohlbefinden definiert wird, sondern durch standardisierte „leading indicators". Gary schätzt seine eigene Position und verordnet sich selbst innerhalb einer Normalverteilung, welche sogar persönlichen Höchstwert und Minimum verzeichnet. Gary liest sein ‚inneres Klima' mit Hilfe von „leading indicators". Das ‚Erkennen' und lesbar-werden der eigenen Defizite und Devianz ist direkt an selbst-verantwortetes Handeln (wenn auch „less than thrilled"!) gebunden – und somit auch die Verantwortung für das eigene Nicht-Handeln und Scheitern. Gary ist responsibilisierter Unternehmer seines neuro-chemischen und kybernetischen Selbst.

Es lassen sich zusammenfassend mehrere Formate von Normalisierung finden: eine normalisierte Form der Selbstbeobachtung oder Observation in normierten Parametern sowie eine normalisierte Form des Selbstbezugs. Beide sind eng an einander gebunden.

8. Normalisierung im Regelkreis oder: zirkuläre Zwänge

Es soll versucht werden, die bisher angestellten Überlegungen zusammenzuführen und zu verdichten. Drei Eigenschaften ließen sich aus den beiden belletristischen Artefakten herausarbeiten: (1) Voraussetzung für Vergleichbarkeit von Normaleinheiten ist Quantifizierung, respektive Verdatung (Normierung und Normalisierung). (2) Die Vergleichbarkeit bezieht sich auf ausgewählte „Merkmale" (traits), es stellt sich also die Frage, worauf sich der Blick richtet. In beiden Fällen findet eine notwendige Auswahl statt und sogleich die Einführung einer Differenz. Und schließlich (3) verweisen diese beiden Eigenschaften darauf, dass Subjekte dazu angehalten werden, sich selbst innerhalb eines technisch präfigurierten Möglichkeitsfelds zu lesen,

6 „Cyborgs sind kybernetische Organismen, Hybride aus Maschine und Organismus, ebenso Geschöpfe der gesellschaftlichen Wirklichkeit wie der Fiktion" (Haraway 1995, S. 33).

deuten und lenken, in vormals nicht gegebenen rekursiven, zirkulären Zwängen.

Wie wird das Subjekt vom „formlosen Teig“ zur „Maschine“ (Foucault 1994a, S. 173) fragt Foucault. Gary, wie auch Mae, werden zu einer streng normierten Form der permanenten Selbstbeobachtung angehalten, welche in zirkulären Zwängen normalisierende Effekte birgt. Ziel der Technologien ist es, abweichendes Verhalten unwahrscheinlicher zu machen, damit kommt die gesellschaftliche Steuerungsfunktion in den Blick. „Feedback-Systeme“, hält Bröckling fest, „bilden die Schnittstelle zwischen Sozial- und Selbsttechnologien“ (Bröckling 2000, S. 153). Beide Beispiele deuten weiter auf einen Wandel im Körper-, Selbst- und Fremdverhältnis: einmal vermittelt durch sozial-technische Hilfsmittel (Eggers), beim anderen Mal bedingt durch naturwissenschaftliche, medizinische Messinstrumente (Franzen). Dabei zeigt sich in beiden Fällen, dass „(d)ie Sorge um das Selbst“ stets „die Sorge um die Aktivität, nicht die Sorge um die Seele als Substanz“ (Foucault 2005, S. 976) ist.

In zwei Schritten sollen letzte Perspektivierungen vorgenommen werden, um dadurch die Steuerung durch Normalisierung/Normierung unter kybernetischen Vorzeichen greifbarer werden zu lassen.

9. Homöostase und Stabilität

Im historischen Wörterbuch der Philosophie vermerkt Ritter, dass ‚normal‘ „von der Etymologie her bedeutet (…) was sich weder nach rechts noch nach links neigt“ (Ritter 1984, S. 921), es ist diese grenzziehende Rahmung, die für eine Betrachtung von Normalisierung in zirkulären Zwängen von Interesse ist. Bereits in den Gründungstexten der Kybernetik wählt Ashby eine ganz ähnliche Annäherung an das Feld:

> „In the same way, I shall assume that our organism, whatever it is, is simply given certain limits, and it will be judged according to whether it is successful in keeping the essential variables within these limits“ (Ashby 2003, S. 593).

Ashby spricht hier von der Stabilität des Homöostaten. ‚Ultrastabilität‘ liegt dem „Wörterbuch der Kybernetik“ zufolge dann vor, wenn ein System die Eigenschaften hat „stabil“ zu sein,

> „d. h., es verfügt über die Fähigkeit, seinen Zustand gegenüber (…) Störungen aus der Umgebung aufrechtzuerhalten“, sowie bei „weitere(n) Formen von Störungen aus der Umgebung (...), unter den ihm zur Verfügung stehenden verschiedenen Verhaltensweisen so lange eine neue aus[zuwählen], bis es wieder einen stabilen Zustand erreicht“ (Klaus/Liebscher 1976, S. 760).

Fester Bestandteil dieses Modus der Regierung ist ein gesteigertes Maß an Handlungsfreiheit, d. h. wie die vorhandenen Mittel zur Erreichung des vorgegebenen Ziels eingesetzt werden bleibt dem Subjekt selbst überlassen.

Waldschmidt hebt hervor, dass „(h)äufig Normalität mit Homöostase gleichgesetzt“ (Waldschmidt 2004, S. 190) wird und auch Link spricht von „homöostatischer Normalität“ (Link 1997, S. 23) und bezieht dies u. a. auf „die kollektiv-subjektive Konstitution von Normalität“ (Link 1997, S. 23). Weiter betont er, dass die „Normalistische Subjektivität“ auf der Fähigkeit zur Selbst-Normalisierung beruht.

Stabilität meint hier jedoch keinesfalls ‚Ausruhen‘ im Sinne der Stabilität eines Eigenheims, die Stabilität einer Ehe oder gar eines Brückenpfeilers: Wer sich nicht permanent selbst misst und optimiert, fällt zurück und schließlich hinaus. Die in den Fällen von Gary und Mae beschriebene Stabilität wirkt durch Anreize und Sanktionen auf Grundlage des verdateten Vergleichs, durch Konkurrenz und Rivalität als wirksames System zur Mobilisierung von Begehren. Denn es ist „charakteristisch für die flexible Normalität“, dass sie an „Strategien zur dynamischen Leistungssteigerung gekoppelt“ (Waldschmidt 2004, S. 193) wird. „Flexible Normalität wirkt nicht nur reflexiv, als Form der Selbstvergewisserung, sondern auch stimulierend, als Anreiz zur Selbstoptimierung“ (ebd.). Rückkopplung wirkt dabei auf eine äußerst subtile Weise: Solange sich alles in der ‚normal range‘ bewegt, Ist- und Soll-Wert in Einklang sind, passiert gar nichts. Erst wenn die vorgegebenen Parameter überschritten werden, beginnt das Gegensteuern, um das Gleichgewicht wieder herzustellen. Das Subjekt handelt in zirkulären Zwängen.

10. (Selbst-)Steuerung und Autonomie

Die betrachteten Beispiele setzen sich mit einer spezifischen Art von Regierung auseinander, die ohne den erweiterten Handlungsspielraum des zu regierenden Subjekts nicht funktionieren könnte.[7] Zwar sind die zu erreichenden Ziele vorgegeben, zu den Mitteln werden jedoch keine direkten Vorgaben gemacht. In diesem Modus der Regierung ist der Zuwachs an Handlungsoptionen integraler Teil der Selbststeuerung und nicht als Autonomie misszuverstehen. „Macht wird nur auf ‚freie Subjekte‘ ausgeübt“ (Foucault 1994b, S. 255), hält Foucault fest und „[d]ort wo die Determinierungen gesättigt sind, existiert kein Machtverhältnis. (…) Macht und Freiheit stehen sich also nicht in einem Ausschließungsverhältnis gegenüber“ (ebd., S. 255f). Die gewonnene Freiheit ist keineswegs als Mündigkeit zu deuten und birgt zugleich den Zwang zum Handeln unter normierten Vorgaben. Im Zuge dessen wird das Subjekt für sein Scheitern umfassend responsibilisiert – gerade im Ausschnitt aus Franzens Roman wird dies erkenntlich: „He was less than thrilled to be given responsibility for his own personal brain che-

7 In kybernetischer Perspektive ist auch ein Heizkörper autonom. Von ‚selbst‘ entscheidet er, wann er seinen Motor ein- und ausstellt. Er „berücksichtigt sein inneres Milieu“ bei seinen „Entscheidungen“. Er „prüft“, ob sein Verhalten ihm nützt, ob das Verhalten die zu regelnden Variable, also Innentemperatur, näher an den Sollwert bringt (Dörner 2003, S. 112).

mistry“ (Franzen 2006, S. 159). Dank der zur Verfügung gestellten Parameter, ist es nun an Gary sich selbst ‚glücklich‘ zu lenken. Auch findet sich hierin ein illustratives Beispiel zur von Foucault beschriebenen Wirkungsweise der Macht:

> „Sie stachelt an, gibt ein, lenkt ab, erleichtert oder erschwert, erweitert oder begrenzt, macht mehr oder weniger wahrscheinlich; (…) stets handelt es sich um eine Weise des Einwirkens auf ein oder mehrere handelnde Subjekte, und das, sofern sie handeln oder zum Handeln fähig sind. Ein Handeln auf Handlungen“ (Foucault 1994b, S. 255).

Gary, als auch Mae, werden durch die technisch vermittelte Introspektion zu einem Handeln auf sich selbst angerufen. Das geöffnete Angebot an Handlungsoptionen (von Autonomie ist kaum zu sprechen) erinnert dabei an Stafford Beer, der im Zusammenhang der Erarbeitung von möglichen gesellschaftlichen Regierungstechnologien festhält, dass Freiheit „must be a computable function of effectiveness for any total system whose objectives are known“ (Beer 1973, S. 7). Das Ziel ist quantitativ bekannt und vorgegeben, lediglich das Erreichen liegt in der Verantwortung der Individuen. Mit anderen Worten und anknüpfend an die vorangegangenen Überlegungen zur Normalisierung Link‘scher Provenienz: „Flexibilität“ wird „zum Zweck von Stabilität (…). Die vollständige Analogie dieser Formel zum (…) kybernetischen Modellsystem des Thermostaten (…) ist evident“ (Link 1999, S. 39).

11. Schluss

Entlang zweier literarischer Fragmente wurde versucht, der Selbststeuerung und Normalisierung von Subjektivität in „verflochtene(n) Arrangements der Materialität“ (Reckwitz 2008, S. 109) nachzugehen. Mit anderen Worten: Wie werden Subjekte dazu angehalten sich selbst zu normalisieren und welche Rolle spielen dabei die technologischen Bedingungen? Gemeinsam haben die Beispiele, dass in erster Instanz ‚Empfangsorgane‘ installiert werden. Im Fall von Mae in Form eines umfassenden digitalen/sozialen Netzwerks (TruYou), das sie auffordert, sämtliche ihrer Aktivitäten zu dokumentieren und zusätzlich ein Chip, der automatisch Körperfunktionen misst und ihr übermittelt. Franzens Banker Gary macht sich Messverfahren der Medizin zunutze, um Aufschluss über sich selbst zu erhalten. Gemeinsam ist beiden Fällen, dass so eine neue Sichtbarkeit geschaffen wird, die dann Vergleiche mit anderen und sogar einem früheren Selbst erlaubt. Schließlich ließen sich auffällige Analogien zur Kybernetik der 1960er Jahre aufzeigen: die Deutung des Menschen als informationsverarbeitende Maschine, die Installation von Rückkopplungsschleifen, Selbststeuerung und nicht zuletzt die „Ablehnung all dessen, was der Regulierung entgeht“ (Tiqqun 2007, S. 15). Für eine Untersuchung der Genese des (normalisierten) Subjekts sind die technologischen (‚sozialen‘) Netzwerke, verstanden als „Differenzgeflecht von Technik-Wissen-Körper-Macht“ (Wimmer 2002, S. 119), mit in den Blick zu nehmen. Eine gesteigerte Aufmerksamkeit für das technisch präfigurierte

Möglichkeitsfeld der Subjektivierung und dessen mögliche inhärent-normalisierende Effekte könnte auch für die erziehungswissenschaftliche Forschung von Erkenntnisgewinn sein. Es lassen sich in Kompetenz(messungs)modellen zahlreiche, unausgewiesene Anleihen aus der Kybernetik finden, konkret die Gleichsetzung von Menschen und technischem Gerät, die Implementation von Feedbacksystemen oder die massenhafte Verdatung.[8] Die weitreichenden Implikationen dieser Theorieimports für das Menschenbild bleiben meist unreflektiert. Auch eine Analyse der anhaltenden Konjunktur des selbstorganisierten und selbstgesteuerten Lernens oder des Self-Monitorings im Bildungswesen könnte von einer solchen analytischen Perspektivierung profitieren, denn der kybernetische Denkstil scheint in den post-disziplinären Formen von Selbststeuerung tief eingeschrieben zu sein.

Literatur

Ashby, Ross W. (1954): Design for a Brain. New York: John Wiley & Sons

Ashby, Ross W. (2003): Homeostasis. In: Pias (2003): 593-619

Aumann, Philipp (2009): Mode und Methode. Die Kybernetik in der Bundesrepublik Deutschland. Göttingen: Wallstein

Ballauff, Theodor/Ruhloff, Jörg/Schaller, Klaus (Hrsg.) (1991): Pädagogische Einsätze. Festschrift für Theodor Ballauff zum achtzigsten Geburtstag. Sankt Augustin: Academia

Baudrillard, Jean/Böhringer, Hannes (Hrsg.) (1989): Philosophien der neuen Technologie. Symposion Philosophien der Neuen Technologie. Berlin: Merve

Beer, Stafford (1973): Fanfare for Effective Freedom. The Third Richard Goodman Memorial Lecture. Brighton Polytechnic (http://www.kybernetik.ch/dwn/Fanfare_for_freedom.pdf, 26.04.2015)

Bröckling, Ulrich (2000): Totale Mobilmachung. Menschenführung im Qualitäts- und Selbstmanagement. In: Bröckling/Krasmann/Lemke (2000): 131-167

Bröckling, Ulrich (2003): Das demokratisierte Panopticon. Subjektivierung und Kontrolle im 360°-Feedback. In: Honneth (2003): 77-93

Bröckling, Ulrich (2007): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt/M.: Suhrkamp

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

8 Bspw.: „Der Begriff der Steuerung macht nur Sinn, wenn ein System – ein technisches Gerät, ein Individuum, eine Gruppe, ein Unternehmen – auf ein festgelegtes Ziel hin dirigiert wird. Das Ziel muss von vornherein wenigstens im Umriss festliegen. Selbstgesteuert ist Lernen dann, wenn die Lernziele und die zu ihnen führenden Operationen und Strategien vom lernenden System selbst bestimmt werden“ (Erpenbeck 2001, S. 204).

Bröckling, Ulrich/Krasmann, Susanne/Lemke, Thomas (Hrsg.) (2004): Glossar der Gegenwart. Frankfurt/M.: Suhrkamp
Bublitz, Hannelore/Kaldrack, Irina/Röhle, Theo/Zeman, Mirna (Hrsg.) (2013): Automatismen – Selbst-Technologien. München: Wilhelm Fink
Butler, Judith (2011): Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen. Frankfurt/M.: Suhrkamp
Dreyfus, Hubert/Rabinow, Paul (Hrsg.) (1994): Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik. 2. Aufl. Weinheim: Beltz-Athenäum
Eggers, Dave (2013): The Circle. London: Penguin Books
Erpenbeck, John (2001): Selbstorganisiertes Lernen. Ausdruck des Zeitgeistes oder Ausdruck der Zeit? In: Hoffmann/Maack-Rheinländer (2001): 199-214
Fleck, Ludwig (1980): Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Frankfurt/M.: Suhrkamp
Foerster, Heinz von (1989): Wahrnehmen. In: Baudrillard/Böhringer (1989): 27-40
Foerster, Heinz von (1993): KybernEthik. Berlin: Merve
Foucault, Michel (1994a): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt/M.: Suhrkamp
Foucault, Michel (1994b): Warum ich Macht untersuche: Die Frage des Subjekts. In: Dreyfus/Rabinow (1994): 243-250
Foucault, Michel (2005): Technologien des Selbst. In: Foucault (2005): 966-999
Foucault, Michel (Hrsg.) (2005): Schriften IV. Frankfurt/M.: Suhrkamp
Franzen, Jonathan (2006): The Corrections. London: Harper Perennial
Giedion, Sigfried (1982): Die Herrschaft der Mechanisierung. Ein Beitrag zur anonymen Geschichte. Frankfurt/M.: Europäische Verlagsanstalt
Giuliani, Regula (Hrsg.) (2000): Merleau-Ponty und die Kulturwissenschaften. München: Fink
Hagner, Michael (2008): Vom Aufstieg und Fall der Kybernetik als Universalwissenschaft. In: Hagner/Hörl (2008): 38-71
Hagner, Michael/Hörl, Erich (Hrsg.) (2008): Die Transformation des Humanen. Beiträge zur Kulturgeschichte der Kybernetik. Frankfurt/M.: Suhrkamp
Haraway, Donna (1995): Ein Manifest für Cyborgs. Feminismus im Streit mit den Technowissenschaften. In: Haraway/Hammer/Stiess (1995): 33-72
Haraway, Donna/Hammer, Carmen/Stiess, Immanuel (Hrsg.) (1995): Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen. Frankfurt/M.: Campus
Haseloff, Otto-Walter (Hrsg.) (1967): Grundfragen der Kybernetik. Berlin: Colloquium

Hoffmann, Dietrich/Maack-Rheinländer, Kathrin (Hrsg.) (2001): Ökonomisierung der Bildung. Weinheim: Beltz
Honneth, Axel (2011): Das Recht der Freiheit. Grundriß einer demokratischen Sittlichkeit. Berlin: Suhrkamp
Honneth, Axel (Hrsg.) (2003): Michel Foucault. Zwischenbilanz einer Rezeption. Frankfurt/M.: Suhrkamp
Karcher, Martin (2015): SchülerIn als Trivialmaschine. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 20. 99-122
Kay, Lily E. (2004): Von logischen Neuronen zu poetischen Verkörperungen des Geistes. In: Pias (2004): 169-190
Kittler, Friedrich A. (1993): Real Time Analysis, Time Axis Manipulation. In: Friedrich A. Kittler (1993a): 182-207
Kittler, Friedrich A. (Hrsg.) (1993a): Draculas Vermächtnis. Technische Schriften. Leipzig: Reclam
Klaus, Georg/Liebscher, Heinz (1976): Stabilität. In: Klaus/Liebscher (1976): 757-765
Klaus, Georg/Liebscher, Heinz (Hrsg.) (1976): Wörterbuch der Kybernetik. 4. Aufl. Berlin: Dietz
Koller, Hans-Christoph (2014): Bildung als Textgeschehen. Zum Erkenntnispotenzial literarischer Texte für die Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 60. 3. 333-349
Krasmann, Susanne (2004): Monitoring. In: Bröckling/Krasmann/Lemke (2004): 167-173
Lange, Ute/Harney, Klaus (Hrsg.) (2009): Steuerungsprobleme im Bildungssystem. Festschrift für Klaus Harney. Wiesbaden: VS
Link, Jürgen (1997): Versuch über den Normalismus. Wie Normalität produziert wird. Opladen: Westdt. Verlag
Link, Jürgen (1999): „Normativ“ oder „Normal“? Diskursgeschichtliches zur Sonderstellung der Industrienorm im Normalismus, mit einem Blick auf Walter Cannon. In: Sohn/Mehrtens (1999): 30-44
McCulloch, Warren S./Pitts, Walter (1943): A logical calculus of the ideas immanent in nervous activity. In: Bulletin of Mathematical Biophysics 5. 115-133
Mersch, Dieter (2013): Ordo ab chao – Order from Noise. Zürich: Diaphanes
Meyer-Drawe, Käte (1991): Mensch und Maschine. Nachdenkliches über neuzeitliche Selbstkonzeptionen des Menschen. In: Ballauff/Ruhloff/Schaller (1991): 121-130
Meyer-Drawe, Käte (2000): Mein Leib als Schildwache. Merleau-Pontys Kritik am kybernetischen Mythos. In: Giuliani (2000): 227-242
Meyer-Drawe, Käte (2008): Diskurse des Lernens. München: Fink
Oelkers, Jürgen (2008): Kybernetische Pädagogik: Eine Episode oder ein Versuch zur falschen Zeit? In: Hagner/Hörl (2008): 196-228
Pias, Claus (Hrsg.) (2003): Cybernetics. The Macy-Conferences 1946-1953. Band I. Zürich: Diaphanes

Pias, Claus (2004): Zeit der Kybernetik – Eine Einstimmung. In: Pias (2004a): 9-41
Pias, Claus (Hrsg.) (2004): Cybernetics. The Macy-Conferences 1946-1953. Band II. Berlin: Diaphanes
Reckwitz, Andreas (2008): Subjekt. Bielefeld: transcript
Rieger-Ladich, Markus (2014): Erkenntnisquellen eigener Art? Literarische Texte als Stimulanzien erziehungswissenschaftlicher Reflexion. In: Zeitschrift für Pädagogik 60. 3. 350-367
Ritter, Henning (1984): Normal, Normalität. II. In: Ritter/Gründer (1984a): 920-928
Ritter, Joachim/Gründer, Karlfried (Hrsg.) (1984): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Band 6. Basel: Schwabe
Rosenblueth, Arturo/Wiener, Norbert/Bigelow, Julian (1943): Behaviour, Purpose, and Teleology. In: Philosophy of Science 10. 18-24
Schmidt, Hermann (1967): Beginn und Aufstieg der Kybernetik. In: Haseloff (1967.): 21-30
Shannon, Claude E. (1948): A Mathematical Theory of Communication. In: The Bell System Technical Journal 27. 379-423/623-656
Sohn, Werner/Mehrtens, Herbert (Hrsg.) (1999): Normalität und Abweichung. Studien zur Theorie und Geschichte der Normalisierungsgesellschaft. Opladen: Westdt. Verlag
Steinbuch, Karl (1963): Automat und Mensch. Kybernetische Tatsachen und Hypothesen. 2. Aufl. Berlin: Springer
Tanner, Jakob (2008): Komplexität, Kybernetik und Kalter Krieg. „Information“ im Systemantagonismus von Markt und Plan. In: Hagner/Hörl (2008): 377-413
Tiqqun (2007): Kybernetik und Revolte. Zürich: Diaphanes
Waldschmidt, Anne (2004): Normalität. In: Bröckling/Krasmann/Lemke (2004): 190-196
Wiener, Norbert (1964): Mensch und Menschmaschine. Kybernetik und Gesellschaft. Frankfurt/M.: Metzler
Wimmer, Michael (2002): Pädagogik als Kulturwissenschaft. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Beiheft 5. 1. 109–122
Winkler, Hartmut (2013): Me, Myself and I. In: Bublitz/Kaldrack/Röhle/Zeman (2013): 237–244
Wired Germany (2014): Die Zukunft des Ich. München: Condé Nast

Katharina Scharl, Daniel Wrana

Die Rhetorik der Normalität

Zur Forderung nach dem ‚Normalen' im schulischen Unterrichten

Die Debatte zur Frage, was ein ‚guter Unterricht' und was ein wünschenswertes und richtiges professionelles LehrerInnenhandeln sei, wird an zahlreichen sozialen Orten geführt: Im Streit didaktischer Konzepte und Doktrinen, in der empirischen Bildungsforschung, in Lehrerzimmern und an Elternabenden und nicht zuletzt in den öffentlichen Medien. Die Auseinandersetzung um diese Frage findet aber auch für jede einzelne LehrerIn im Verlauf des je eigenen Erwerbs und Erlernens des Lehrberufs statt. Dieser individuelle Professionalisierungsprozess[1] wird jedoch selten als einer der sozialen Orte betrachtet, an dem die Debatte um das richtige Verständnis von Lernen und Lehren geführt wird. Berechtigt wäre dies, wenn in der LehrerInnenbildung lediglich von Dozierenden vorgegebene didaktische Konzepte ‚gelernt' würden. Es würde dann genügen, die behandelten didaktischen Konzepte zu Rate zu ziehen, um zu wissen, wie Lehren und Lernen von LehrerInnen begriffen wird. In Übereinstimmung mit Forschungsergebnissen zu Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern (z. B. Calderhead 1996; Herzog/Felten 2001) können wir anhand von Daten eines empirischen Projekts zur Professionalisierung im Studium zum/r PrimarlehrerIn[2] zeigen, inwiefern die Studierenden das vermittelte Wissen keineswegs einfach übernehmen. Die Entwicklung didaktischen Denkens ist vielmehr weit komplexer zu fassen. Zum einen speist sie sich aus verschiedenen Erfahrungen und Quellen, zu denen neben dem Studium insbesondere auch die je eigene Schulzeit und dann die Erfahrungen der Praktika gehören. Zum anderen basiert das didaktische Denken nicht auf einem relativ gefestigten Set an Vorstellungen und Überzeugungen, das sich gegebenenfalls über die Zeit verändern würde. Wir können vielmehr

1 Der Begriff der Professionalisierung bezieht sich einerseits auf den Prozess, in dem eine Berufsgruppe/ein Berufsstand zu einer Profession wird oder sich als Profession entwickelt, andererseits auf den individuellen Lern- und Bildungsprozess jeder einzelnen in diese Berufsgruppe eintretenden Person (vgl. Helsper/Tippelt 2011; Terhart/Bennewitz/Rothland 2011). Es spricht viel dafür, diese beiden Prozesse in Relation zu denken.

2 Die Analysen aus dem vom Schweizer Nationalfonds geförderten Projekt „Mikrostrukturen von Lern- und Professionalisierungsprozessen" sind dokumentiert in Maier Reinhard, Ryter und Wrana (2012), Scharl und Wrana (2014a). Der diskursanalytische Ansatz ist grundgelegt bei Wrana (2012, 2015), Scharl und Wrana (2014b). Dieser Beitrag greift nur einen Aspekt der Analysen im Projekt heraus und bezieht ihn auf das Thema der Normalität/Normalisierung.

zeigen, wie das didaktische Denken sich nicht als Identität, sondern als Differenz ereignet, als diskursive Bewegung in einem Widerstreit von Positionierungen, deren Geltung nicht abschließend fixiert ist.[3]

Wir untersuchen Überzeugungen zum Lehren und Lernen nicht als Personeigenschaften, sondern als Momente sozialer Praxis im Rahmen einer praxeologischen Analytik (vgl. Bennewitz 2011). Aus diesem Zugang resultiert unter anderem ein Forschungsdesign, in dem wir die Entwicklung didaktischen Denkens im Feld bzw. ‚in actu' im Rahmen eines bestimmten Studienarrangements beobachten: Studierende und Dozierende treffen aufeinander, um ein Fachgespräch über didaktische Konzepte zu führen, mit denen sich die Studierenden im Selbststudium beschäftigt haben. Diese Treffen erfolgen nicht zu Forschungszwecken, sondern sind Lernanlässe. Die Gespräche wurden von den Dozierenden aufgezeichnet, der dabei entstandene recht große Korpus ist zur Grundlage einer diskursanalytischen Untersuchung geworden (vgl. Wrana/Maier Reinhard 2012; Scharl/Wrana 2014a).

In diesen Gesprächen wird nicht nur beobachtbar, wie die beiden Beteiligten (StudentIn und DozentIn) ihr didaktisches Denken artikulieren. Vielmehr zeigt sich, wie um das gute und richtige Unterrichten argumentativ gestritten wird. Die Dozierenden favorisieren in der Regel eine Weise des Unterrichtens, die sich an der Individualisierung des Lernens und der Autonomie des Lernsubjekts ‚SchülerIn' orientiert. Sie beziehen also im Kontext jener Konzepte Position, die als ‚konstruktivistisch' gelten bzw. eine ‚neue Lernkultur' propagieren. Die Studierenden positionieren sich – ausgehend von der Lektüre von Texten aus dieser Perspektive – ebenfalls und folgen einer Norm, die eine individualisierende, an den Lernenden ausgerichtete Didaktik fordert. Allerdings vertreten sie diese Position nicht nur, sondern auch eine andere Position, in der eine Weise des Unterrichtens, die diesem konstruktivistischen Ideal gerade nicht entspricht, gegen diesen Anspruch vertei-

3 Das Thema des didaktischen Denkens wird in der Professionsforschung gegenwärtig intensiv diskutiert. Grundgelegt wurde es in den 1980er Jahren mit einer Debatte in der US-amerikanischen LehrerInnenforschung (vgl. Calderhead 1996), in der das Problem mit unterschiedlichen empirischen Zugängen untersucht worden ist. Es hat sich schließlich der Begriff der ‚beliefs' durchgesetzt. In den letzten Jahren wurde das Thema v. a. in der quantitativen Professionsforschung aufgegriffen, insofern beliefs als eine Komponente des Kompetenzmodells gelten (vgl. Blömeke 2004; Baumert/Kunter 2006, S. 482; Reusser/Pauli/Elmer 2011). Dabei werden beliefs als Set relativ gefestigter Personeigenschaften operationalisiert, die über Items erhoben und gemessen werden können. Von besonderer Prominenz hat sich eine Skala erwiesen, die unterrichtsbezogene Überzeugungen in der Polarität Transmission von Wissen vs. Konstruktion von Wissen misst (vgl. u. a. Franke/Fennema/Carpenter 1997; Staub/Stern 2002; Hartinger/Kleickmann/Hawelka 2006; Blömeke/Müller/Felbrich/Kaiser 2008). An dieser Stelle ergibt sich eine Beziehung des von uns hier verhandelten Problems mit einer ganzen Reihe aktueller Large-Scale-Studies, gerade weil wir in diesem Zusammenhang eine Dynamik im didaktischen Denken herausarbeiten, die sich mit der Operationalisierung als Personeigenschaft nicht erfassen lässt. Diese Einbindung in aktuelle Debatten und der Kontrast zu anderen Operationalisierungen können in diesem Beitrag nur angedeutet werden.

digt wird. Von dieser ‚anderen Weise des Unterrichtens' wird jedoch behauptet, dass Unterricht üblicherweise so stattfinde und dass sie in der eigenen Schulzeit und in den Praktika erfahren worden sei und dass sie unter den Bedingungen von Schule pragmatisch funktioniere. Diese Gegenpositionierung referiert also auf die ‚Normalität' jener Unterrichtsweise und legitimiert damit ihre Gültigkeit.

Ob dieser ‚normale' Unterricht tatsächlich so ist, wie ihn die Studierenden konstruieren, ist eine Frage, die wir am Ende wieder aufgreifen werden. Auffällig ist zunächst, dass es keine Studierenden gibt, die ausschließlich die eine oder andere Position vertreten, vielmehr schwanken sie zwischen der Anerkennung der einen und der anderen. Die Gespräche zeigen oft Verläufe wechselnder Anerkennung und bisweilen ‚kippen' auch die Dozierenden in ihrer Positionierung und erkennen die ‚andere Ordnung' an. In diesem Beitrag möchten wir herausarbeiten, wie die ‚Normalität' von Unterricht im Argumentieren und Gegenargumentieren als Wissenskonstruktion konstruiert und postuliert wird. Mit dieser Wissenskonstruktion erscheint das Leitbild eines ‚üblichen', ‚normalen', ‚bekannten' und nicht zuletzt auch ‚funktionierenden' Unterrichtens, das den Ansprüchen auf didaktische Entwicklung hin zu Lehr-Lern-Konzepten, unter Labels wie ‚Reformpädagogik', ‚konstruktivistische Didaktik' oder ‚offener Unterricht' entgegengesetzt wird. Diese Weise, die Üblichkeit und Funktionalität als Argument und Legitimation zu gebrauchen, bezeichnen wir als Rhetorik der Normalität. Wir möchten im Folgenden herausarbeiten, wie diese Rhetorik der Verteidigung und Forderung des ‚normalen' Unterrichts diskursiv funktioniert.

In einem ersten Schritt möchten wir die diskursanalytische Analysefolie darstellen, mit der wir uns der Rhetorik der Normalität nähern. Dabei werden wir das Konzept der diskursiven Stimmen herausstellen,[4] weil sich mit diesem Konzept der widerstreitende Charakter dieses Diskurses in seinem Funktionieren gut fassen lässt, und zwar als Positionierung in einer Polyphonie. So lässt sich der Diskurs als vielstimmige und heterogene diskursive Praxis beschreiben, ohne ein diskursives Zentrum der Regelmäßigkeit des Sagbaren zu unterstellen, aber auch ohne eine Urheberschaft des Gesagten bei den sprechenden Subjekten zu verorten.

Im zweiten Schritt werden wir die Äußerungen im Material zu drei ‚Stimmen' bündeln, die verschiedene Aspekte des Normalen im Unterrichten fordern: (a) die Forderung, dass es in der Schule notwendig sei zu benoten, also Leistung zu bewerten, (b) die Forderung, dass eine relative Homogenität im Unterricht unerlässlich sei, und schließlich (c) die Forderung, dass im Unterricht das Richtige, die richtige Lösung im Unterschied zur falschen Lösung, zur Geltung gebracht werden müsse. Bedeutsam für die Analyse sind

4 In anderen, hier schon genannten Publikationen haben wir andere Aspekte der Methodik erarbeitet und dargestellt. An dieser Stelle werden wir auf die diskursiven Stimmen fokussieren, einen analytischen Begriff, den wir in früheren Analysen bereits benutzten, aber noch nicht explizit herausgearbeitet haben.

dabei die Spannung dieser Stimmen zu ihren jeweiligen Gegenstimmen und die Relation zu damit verbundenen pädagogischen Ordnungen. Abschließend werden wir den Zusammenhang dieser Stimmen und Ordnungen und den sozialen Ort ihrer Produktion nochmals resümieren.

1. Die diskursive Praxis und ihre Vielstimmigkeit

Der theoretisch-methodologische Zugang auf Diskursivität einer praxeologisch-poststrukturalistischen Analyse diskursiver Praktiken soll hier in aller Kürze umrissen werden, um dann anhand des Konzepts der Stimme einen Aspekt ausführlicher herauszuarbeiten. Diskurse werden in diesem Zugang nicht als Aussagesysteme begriffen, die in sich regelmäßig und gegen andere Diskurse abgrenzbar wären, sondern als heterogenes Feld von Äußerungspraktiken, die von Ordnungen und Machtverhältnissen durchzogen werden. In Diskursen können sich Plateaus gleichbleibender Artikulation, Knotenpunkte oder Hegemonien ausbilden, aber diese Stabilitäten sind temporär, kontingent und instabil (vgl. Jergus 2011, 2014; Schäfer 2011; Wrana 2012a; Scharl/Wrana 2014b; Wrana 2015b). Beobachtet wird Diskursivität daher nicht als stabile Strukturierung, sondern als Praxis, die Stabilität immer wieder herstellt, aber auch Instabilität verstärken kann.

Diese Dynamik diskursiver Praxis wird anhand von Äußerungen beobachtet, die sich zwar auch in Texten, aber genauso auch in diskursiven Praxen des Alltags finden. Analysiert werden anhand dieser Äußerungen diskursive Praktiken als Vollzüge, die in ihrer Situiertheit das Soziale hervorbringen (Ott 2011, S. 24f.). Diese Produktionsweisen von Wahrheit, Geltung, Subjektivität etc. sind der Gegenstand der Analyse. Da diskursive Praktiken als soziale Praktiken betrachtet und behandelt werden und gerade nicht als ‚Text' oder ‚Sinnstruktur', hat dieser Zugang viele Bezüge zur Ethnographie (vgl. Ott/Langer/Rabenstein 2012; Wrana 2012b; Macgilchrist/Ott/Langer 2014). Ein besonderes Augenmerk richtet sich auf die Beziehung von Subjektivität und Diskursivität. Der Äußerungsakt als Moment diskursiver Praxis relationiert nämlich in seinem Vollzug ein Gegenstandsfeld mit Bedeutungsmomenten und Sprechenden bzw. Hörenden, die im Vollzug zu Subjekten dieser Äußerung werden. Dieser Vollzug, die Performativität und dieses Werden sind im Begriff der Positionierung gefasst (Wrana 2015a).

In bisherigen Darstellungen von Material und Ergebnissen des Projekts MIPS und damit der Äußerungen der Studierenden (Wrana/Maier Reinhard 2012; Scharl/Wrana 2014a) haben wir Verläufe einzelner Lernberatungsgespräche verfolgt bzw. mehrere Verläufe kontrastiert und die Dynamik von Stabilisierung und Destabilisierung herausgearbeitet, die das didaktische Denken in dem untersuchten Feld unseres Erachtens auszeichnet. Wir haben die Diskussionsverläufe als Verschränkung von Positionierungsbewegungen betrachtet und gezeigt, wie sich Studierende, aber auch Dozierende zu bestimmten Diskurspositionen in Beziehung setzen, sie aufgreifen, bestätigen,

aber auch zurückweisen. Wir haben diese Diskurspositionen – vielleicht etwas gewagt und metaphorisch – als ‚Stimmen' bezeichnet, in die im Vollzug diskursiver Praxis mehr oder weniger eingestimmt wird, deren Tönen zur Geltung gebracht oder zurückgewiesen wird. Wir haben auch gezeigt, dass die Stimmen je auf bestimmte Wissensordnungen resp. diskursive Ordnungen bezogen sind, für deren Geltung sie eintreten, dass sich das Geschehen also auf einer höheren Abstraktionsebene als Widerstreit von Wissensordnungen begreifen lässt. Im Gegensatz zu anderen Zugängen, die Diskurspositionen und Subjektpositionen vorschnell in eins setzen, haben wir gezeigt, dass sich Positionierung und damit Subjektivierung in der Differenz von Stimmen ereignet (vgl. Wrana 2015a).

Im Folgenden möchten wir einen Zugriff wählen, der darüber hinausgeht. Wir werden nicht von den Artikulationsbewegungen ausgehen, die sich zu Stimmen positionieren, sondern versuchen, die Stimmen selbst als Analyseeinheiten zu wählen, sie herauszuarbeiten und zueinander in Beziehung zu setzen. Die Analyse wendet sich also denjenigen Kraftlinien zu, die das Ensemble der Gespräche, den Zusammenhang des Korpus charakterisieren. Diese Beschreibung soll dem Postulat, dass diskursive Ordnungen immer heterogen und instabil sind, nicht entgegenlaufen. Sie kann das Diskursive daher weder auf Regeln, noch auf Häufigkeiten, noch auf Strukturen, noch auf Typen festschreiben, sie muss vielmehr jene Linien zu fassen versuchen, die die Dynamik des Diskursiven hervorbringen und daher als Bedingung der Möglichkeit der Sichtbarwerdung von Strukturen, Typen etc. gelten können. Wir generieren also Aussagen über das diskursive Wissensfeld des ‚didaktischen Denkens', und zwar zunächst einmal insofern, als uns unser Korpus und die beobachteten Situationen einen Blick auf dieses Wissensfeld erlauben.

Bevor wir mit dieser Arbeit beginnen, gilt es nun, unseren vorschnellen Gebrauch des Begriffs der Stimme methodologisch einzuholen. Was bedeutet es, wenn wir beanspruchen, anhand des Ensembles der Äußerungen im Korpus eine Stimme herauszuarbeiten? Nehmen wir eine typische Äußerung wie die Folgende: „Aber irgendwann muss man ja eine Note machen und dann muss man es ja auch bewerten" (A2L, Z. 149-153).[5] Unsere Blickweise auf diese Äußerung einer Studentin in einem Lernberatungsgespräch hebt zunächst einmal auf den Vollzugscharakter der Äußerung ab. In ihr wird eine

5 Die Codes verweisen auf Stellen im Korpus des Projekts MIPS. In diesem Korpus sind Gespräche von 12 Studierenden in je 3 Fächern Mathematik, Kunstpädagogik und Allgemeine Didaktik enthalten, wobei pro Studierenden und Fach im Verlauf des Semesters etwa 2-3 Gespräche geführt worden sind. Der Code K1K etwa bezeichnet das erste Gespräch von „Kim" in der „Kunstpädagogik" und der Code M1J das erste Gespräch von „Julie" in der Mathematik. Selbstverständlich sind die Namen anonymisiert. Anders als in anderen Analysen (z. B. Scharl/Wrana 2014a) unterscheiden wir in der hier vorliegenden Analyse aber nicht nach SprecherInnen oder Fächern, sondern ordnen die Äußerungen den drei Stimmen zu.

Zuschreibung vollzogen: Dem didaktischen Handeln in der Schule wird zugewiesen, dass es in ihm darum gehe, eine Note zu machen und zu bewerten. Diese Zuschreibung bekommt mit „irgendwann" eine Zeitdimension und ihr wird mit dem doppelten „ja" eine vorgängige Geltung zugeschrieben, denn „ja" referiert auf eine Zustimmung der HörerIn, die so als gegeben und erwartbar markiert wird. In einem zweiten Schritt behaupten wir nun, dass diese Zuschreibung nicht einfach von einem Subjekt vollzogen wird, das in seinem Handeln Quelle dieses Aktes ist, sondern dass diese Weise des Zuschreibens bereits vorgängig in dem Wissensfeld aufgehoben ist und im Äußerungsakt aufgegriffen wird. Um nun nicht in die gegenteilige Problematik zu verfallen und dieses Aufgreifen als pure Partizipation in einer routinierten Praxis zu fassen und damit den Akt in seiner Singularität und Kontingenz aus der Praxis des Wissensfeldes zu kolportieren, möchten wir die Differenz von Praxis und Akt aufrechterhalten. Dazu dienen uns die Konzepte des Äußerungsakts, der Positionierung und nicht zuletzt das Konzept der Stimme. Wir behaupten, dass der Appell „man muss benoten/bewerten" eine Stimme des Wissensfeldes ist, zu der sich das sprechende Subjekt im Äußerungsakt positioniert und sich in diesem Vollzug als Subjekt der Äußerung hervorbringt.

Diese Relation von Diskurs, Stimme und Subjekt ist in der französischen Philosophie und in der französischen Äußerungslinguistik intensiv diskutiert. Wenn wir den Begriff der Stimme als differenzorientiertes Konzept aufgreifen, dann gilt zunächst darauf hinzuweisen, dass dies keineswegs als ausgemacht gilt. Jacques Derrida hat in Dekonstruktionen insbesondere der Arbeiten von Rousseau und Husserl herausgearbeitet, dass die Stimme in der Denktradition des ‚Logozentrismus' dasjenige Konzept ist, das die Einheit des Subjekts garantiert. Im Tönen der eigenen Stimme erfährt das Subjekt seine Unmittelbarkeit und Authentizität. Die Stimme wird für Husserl und andere – so Derridas These – zum Prinzip der Selbstpräsenz des Subjekts, sie schafft gewissermaßen einen Kurzschluss im Riss des Subjekts und verbindet das auseinandertretende ‚Ich' und ‚Mich' im Moment ihres Tönens (Derrida 1996; Derrida 2003, S. 103-117). Derrida hat demgegenüber das Prinzip der Schrift stark gemacht, wobei das Verhältnis von Stimme und Schrift wenig mit dem zu tun hat, was üblicherweise als Mündlichkeit vs. Schriftlichkeit diskutiert wird. Mit Schrift bezeichnete Derrida vielmehr das Prinzip einer unhintergehbaren aber zugleich unbestimmbaren Différance, die kein Zustand ist (eine Differenz), sondern eine Bewegung, mit der sich die Signifikation dem Subjekt entzieht. Für Derrida repräsentiert die Stimme im logozentrischen Denken die Prinzipien des Subjekts, der Authentizität und der unmittelbaren Präsenz von Sinn, während der Schrift im Denken der Différance der Gegenpart zukommt, für den Bruch, die Uneinholbarkeit und das Andere zu stehen (Derrida 1988).

In den kulturwissenschaftlichen Debatten der letzten Jahre wurde das Derridasche Verdikt gegen die Stimme infrage gestellt und die Stimme als Konzept rehabilitiert (vgl. Krämer 2006; Mersch 2006; Till 2014). Allerdings

hat auch Derrida nie die Auffassung vertreten, dass der Stimme die Authentizitätsfunktion tatsächlich zukommt, die ihr im Logozentrismus zugeschrieben wird. Ganz im Gegenteil zeigen seine Dekonstruktionen, dass Rousseau das Postulat der Stimme als Authentizitätsprinzip gerade nicht gelingt. Die Schrift wird von Rousseau abgewertet, weil sie eine Differenz zu den Dingen schafft, aber auch Rousseau kommt nicht umhin, zuzugestehen, dass schon die Stimme diese Distanz produziert, indem sie den Gegenstand durch ein Zeichen ersetzt, das ins Innere des Subjekts dringt und dessen Unmittelbarkeit spaltet (Derrida 1996, S. 413).

Darüber hinaus tritt die Stimme dem Subjekt als eine Andere gegenüber. Sabine Till zeigt, auch mit Bezug auf Emmanuel Levinas und Jacques Lacan, inwiefern sich in der Stimme immer die Stimmen der Anderen (bzw. *des anderen*) zeigen, an die angeknüpft wird und deren Ruf nach Gefolgschaft ertönt. „Die Spannung zwischen der jedem Menschen eigenen, ganz unbestreitbar individuellen Stimme und ihrer Unfähigkeit, absolut homogen und autonom zu sein, werfen die Frage nach den Grenzen und der Möglichkeit einer eigenen Stimme auf. Im Akt ihres Lautwerdens, so deutet Derrida an, setzt sich die eigene Stimme einer Gefahr aus. Sie ‚entblößt' sich, wird durch die Veräußerung beeinflussbar und verliert ihre scheinbare Homogenität. Wer seine Stimme erhebt, ‚gibt' sie her und ‚setzt' sich dem anderen aus. Die Stimme wird also nicht einzig durch das Selbstbewusstsein des Subjekts kontrolliert, sondern ganz grundlegend und von Beginn an von außen mitbestimmt" (Till 2014, S. 100). Das individuelle Tönen der Stimme wird so auf eine vorgängige und andere Stimme bezogen, die in der individuellen Stimme tönt.

Das „man muss benoten/bewerten" ist insofern der mit der *eigenen* Stimme der Studentin im Hier und Jetzt der Lernberatung gegenüber dem Dozenten geäußerte Appell, aber er ist gleichzeitig das Tönen einer anderen Stimme, dem die Studentin zustimmt, dessen Autorität sie in Anspruch nimmt, um den eigenen Appell zu begründen. Die Modalisierungen mit „man" und „ja" machen dieses allgemeine Prinzip der Äußerungspraxis in diesem Fall besonders augenfällig. In der Präsenz der Stimme wird das Tönen einer anderen Stimme präsent. „Dadurch genau kann die Stimme einer Aussage eine andere verdecken, die sie nun zu zitieren scheint, ohne sie zu zitieren, indem sie sich selbst als eine andere Gestalt, als ein Zitat der anderen darstellt" (Derrida 1989, S. 80). Dem Tönen der eigenen Stimme im Äußerungsakt kommt – insofern kann man Rousseau und Husserl folgen – jene Kraft der Subjektivierung zu, die die Übereinstimmung von Aussage und Subjektivität einzulösen verspricht, aber dieses Versprechen beruht auf einem Riss zwischen der eigenen Stimme und den Stimmen, auf die sie referiert; ein Riss, den dieses Glätten nie ganz einebnen kann. Im Unterschied zur hermeneutischen Analyse, die auf diesem Versprechen der Einheit von

Subjektivität und Äußerung ihre Deutungspraxis aufbaut, knüpft die poststrukturalistisch-praxeologische Analyse an dieser Differenz der Stimmen an.

Der Blick erweitert sich damit auf die ‚andere Stimme', die in der Äußerungspraxis aufgegriffen wird. Diese Stimme des Anderen tendiert aber sowohl bei Lacan als auch bei Louis Althusser dazu, wieder einem Einheitsprinzip zu folgen. Für Lacan ist es die Stimme des Vaters, die das Gesetz gibt und die Gehorsam einfordert, für Althusser die Stimme der Ideologie, die Gefolgschaft verlangt (vgl. Angermüller 2007b; Till 2014, S. 52-67). Diese Problematik soll nun anhand des Theorems der Anrufung bzw. der Interpellation von Louis Althusser (1977) verfolgt werden. Damit der Diskurs seine Wirkung entfalten kann, muss er auf die Subjekte wirken, er muss sie gewissermaßen rekrutieren, und dies erfolgt nach Althusser über das Moment der Anrufung, die einen dem Diskurs eigenen Apparat der Herstellung von Geltung und Gefolgschaft bildet. „He, Sie da!", ruft der Polizist in Althussers berühmter Szene, das Subjekt kehrt sich um und ist augenblicklich Subjekt, indem es sich im Hören der rufenden Stimme als solches konstituiert. Die rufende Stimme fordert Gefolgschaft ein. Die Anrufung erfolgt nicht nur im Sinne einer Adressierung, vielmehr wird das Subjekt hinein gerufen in eine Art Bannkreis der Geltung, für die die Stimme spricht. Wenn es der Adressierung folgt, dann ist es nicht nur ‚es selbst', sondern auch ‚in' der Geltung des rufenden Diskurses, es folgt der Norm, es wird ‚normal'. Allerdings muss das Subjekt, wie es Althusser konzipiert, immer schon im Bannkreis der Geltung dieser Ordnung gewesen sein. Es muss schon Subjekt gewesen sein, damit es zu hören vermag. In jedem Fall kommt Althusser dazu, die stiftende Kraft der Interpellation in der jeweiligen Szene wieder zu relativieren, indem er das Subjekt als eines bestimmt, das immer schon Subjekt gewesen ist und den Diskurs begreift als einen, der immer schon gegolten hat. Eine Relativierung ist dies insofern, als Althussers Anrufungsszene, in der die Stimme ertönt, nur reinszenieren kann, was immer schon gegolten hat.

Was eigentlich zu erklären war, nämlich wie Gefolgschaft hergestellt wird, fällt aus der Erklärung wieder heraus. Die meisten Gouvernementalitätsstudien schließen mit dem Theorem der Anrufung die Beziehung von Diskurs und Subjekt kurz, das Theorem gilt schlicht als Beleg für die Wirksamkeit von Diskursen. Sie fragen nicht, in welcher diskursiven Praxis der Ruf aufgegriffen und transformiert wird (vgl. Ott/Wrana 2010), und sie fragen auch nicht, wie die Gestimmtheit des Subjekts hergestellt wird, mit der es für diese Stimme empfänglich wird (vgl. Rieger-Ladich 2010, S. 124). Es gilt daher, das enthistorisierende ‚immer schon' im Verhältnis vom Ertönen der Stimme und dem Hören auf die Stimme infrage zu stellen und dieses Verhältnis nicht als prästabilisierte Beziehung, sondern als stabilisierende Kraftlinie zu begreifen. Diese Kraftlinie, die die Stimme los tritt, ruft dazu auf, in die diskursive Ordnung einzutreten, ihre Wiederholung und ihr Wiedererkennungseffekt wirken stabilisierend, ohne je sichergehen zu können, dass die

Stimme auch gehört wird. So wenig es als sicher gelten kann, dass der Ruf des Polizisten die Unterwerfung des bürgerlichen Subjekts unter die staatliche Ordnung auch tatsächlich hervorbringt, so wenig sicher ist der Effekt jeder Anrufung.

Inwiefern Althusser die Relation von Stimme und Subjekt zu einfach fasst, kann durch eine Weiterführung von Derridas Dekonstruktion dieses Verhältnisses deutlich werden. Althusser konzipiert die Stimme als Garant der Einheit des Subjekts, auch wenn diese Einheit im Unterschied zum bürgerlichen Subjektverständnis Rousseaus und Husserls nicht mehr durch die Selbstbeziehung hergestellt wird, sondern in seiner Eingebundenheit in den (ideologischen) Diskurs besteht. Zwar weist auch das Theorem der Interpellation den Präsentismus des Subjekts zurück (es wird immer die Stimme des Diskurses gewesen sein, die durch das Subjekt gesprochen hat), die Selbstpräsenz des Subjekts, der feste Glaube, dass man selbst es sei, der diese Stimme sprach, diesen Gedanken dachte, diese Idee hatte, diese Lösung entwickelte usw., gehört nach Althusser unvermeidlich zur Ideologie. Und doch verbleibt diese Konzeption im Horizont der metaphysischen Einheits- und Universalfiguren. Von Moses oder Petrus, die von Gott mit Namen angerufen werden (Althusser 1977, S. 145f.), über all jene Christen, die im Laufe der Geschichte des Katholizismus im Niederknien das Hören verkörpert haben (ebd., S. 137) bis zum Polizisten, der den Bürger zur Ordnung ruft (ebd., S. 142), konstruiert Althusser eine Universalgeschichte der Interpellation, in der *das* Subjekt und *die* Ideologie als Einheitskonzepte die Einheit von Subjekt und Welt garantieren.

Das Problem besteht darin, dass Althusser die Szene der Interpellation universalisiert und damit aus der sozialen diskursiven Praxis kolportiert. Indem Judith Butler (2006, S. 38-51) die Althussersche Szene mit Austins Performativitätstheorie kreuzte, hat sie diese als Konstitutionsmoment sozialer diskursiver Praxis konzipiert und für die Empirie der Analyse und Beobachtung wieder zugänglich gemacht. Notwendig ist dann aber, das Konzept der Anrufungs-Stimme von den Motiven der Einheit und der Einheitsstiftung zu befreien und die Anrufung als einen Moment der Differenzproduktion zu begreifen (vgl. Ott/Wrana 2010). Zum einen folgt in der Anrufung auf den Akt der Adressierung der zweite Akt des hörenden Subjekts, der anerkennende Akt, der den adressierenden Akt notwendig verkennt, der also niemals in der Lage gewesen sein wird, den adressierenden Akt eindeutig zu wiederholen (ebd.). In jeder iterierenden Wiederholung verschiebt sich der Diskurs, er kann gar nicht derselbe bleiben. Zum anderen treffen in den meisten beobachtbaren Situationen die Rufe mehrerer Stimmen aufeinander. Die Konstruktion des *einen* Rufs und des *einen* Diskurses, der nach Geltung verlangt, ist nicht die Standardsituation, sondern der Grenzfall des Ertönens mehrerer widerstreitender Rufe, die dazu auffordern, eine Entscheidung zu treffen, eine Positionierung zu vollziehen (Scharl/Wrana 2014a).

Ausgehend von dieser Neukonstruktion des Theorems der Interpellation und von der Öffnung des Dreiecks von Diskurs, Stimme und Subjekt, lässt sich produktiv an die französische Äußerungslinguistik anschließen (Angermüller 2007a, 2007b; Angermuller 2014; Maingueneau 2011). Die Äußerungslinguistik untersucht die Polyvozität, also die Vielstimmigkeit des Diskurses, sie gebraucht also das Phänomen der Stimme als analytisches Konzept, ohne der Einheitsillusion der Stimme und des Subjekts weiter zu folgen. Sie setzt an der einzelnen Äußerung, der énonciation, ihrer Enaktierung und ihren Kontexten an. Im Anschluss an Mikhail Bachtins Theorem der Polyphonie wird die énonciation als Ort betrachtet, an dem verschiedene Stimmen orchestriert werden (Angermüller 2007, S. 125ff.). Die Polyphonie der Äußerung wird über sprachliche Marker sichtbar und analysierbar. Mit der Äußerungslinguistik lässt sich auch zeigen, wie in der Äußerung Szenerien entworfen werden, in denen verschiedene SprecherInnen mit verschiedenen Stimmen auftreten und mit deren Hilfe die Äußernden sich zu diesen SprecherInnen in Bezug setzen. Die zitierten Stimmen sind aber nicht gleichwertig. Für die Analyse ist entscheidend, die Geltung von Stimmen und damit von Ordnungen als Prozesse der Autorisierung zu analysieren, mit denen im Vollzug diskursiver Praxis die Autorität des Gesagten hergestellt wird. Die Frage ist dann in Bezug auf pädagogisch-didaktische Äußerungen: „Wie autorisiert sich ein Sprechen als pädagogisches Sprechen und wird als solches (an)erkennbar?“ (Jergus/Schumann/Thompson 2012, S. 215).

Wir möchten im Folgenden ins empirische Material einsteigen und in einigen Vignetten solche Stimmen sprechen lassen bzw. beobachten, wie sie gesprochen werden. Der Einsatzort der Stimmen ist das Handeln als Lehrerin oder Lehrer bzw. das imaginierte zukünftige Handeln als solche, denn die Sprechenden sind Studierende zum/zur PrimarlehrerIn. Sie diskutieren in einem individuellen Lernsetting mit einem ihrer Dozierenden ausgehend von fachdidaktischem Studienmaterial darüber, wie Unterricht konzeptionell zu ‚sein‘ hat. Die drei Stimmen, die wir nun präsentieren, sind folgende: a) „man muss bewerten“, b) „der richtige Weg muss durchgesetzt werden“, c) „Verschiedenheit darf nicht sein“.

2. Die diskursive Stimme: „Man muss bewerten“

Wir möchten nun dem Klang der ersten diskursiven Stimme folgen – jener Stimme, die fordert, dass man bewerten müsse. Von anderen Lippen geborgt, artikuliert sich dieser Gedanke in den Äußerungen der Studierenden manchmal explizit in der Form eines vernommenen Imperativs und Appells, wie etwa hier: „Aber irgendwann muss man ja eine Note machen und dann muss man es ja auch bewerten“ (A2L, Z. 149-153). Manchmal formuliert sich die Stimme implizit oder mit Abschwächungen und Gegenstimmen. Immer aber wird das Bewerten als notwendigerweise zum Unterrichten gehörende Form pädagogischen Handelns gesetzt oder unterstellt. Der Appell „man muss bewerten“ vermittelt Notwendigkeit, und zwar über die modalisierende Kraft

des Müssens (Kratzer 1991), die in Kombination mit dem generalisierenden ‚man' allgemeine Gültigkeit als Pflicht aller Lehrenden evoziert. Die diskursive Stimme „man muss bewerten" fordert die Anerkennung dieses Aspekts schulischer Normalität. Um zu zeigen, mit welcher Rhetorik diese Stimme agiert, möchten wir nun die diskursiven Operationen und Taktiken rekonstruieren, mit denen die Stimme Normalität und Normativität produziert.

Indem dem Benoten und Bewerten als Unterrichtspraktik diese Normalität, Wichtigkeit und Dringlichkeit zugewiesen wird, tritt den zukünftigen LehrerInnen die Pflicht zu bewerten als Handlungsanforderung entgegen: „Das ist jetzt die dringendste Frage (…), die ich im Moment habe (…) wie kann ich bewerten?" (M1J, Z. 252-259) oder auch: „Die Bewertung ist etwas, was mich eigentlich jetzt immer (…) begleitet hat" (M2P, Z. 145-150). Der Gedanke an das Bewerten begleitet die Studierenden „immer", er ist als Stimme alltäglich präsent. Offenbar ist man als Lehrperson zum Bewerten aufgerufen, selbst wenn man das persönlich gar nicht unbedingt möchte: „Das einzige Problem was ich (…) habe, ist, wenn es zur Bewertung kommt. Weil, (…) ich habe nicht das Gefühl, dass ich diese Bilder bewerten möchte oder auch ja, könnte. Also (…) einfach der Hintergrund mit der Bewertung, schwebt immer ((lachend)) im Kopf herum" (K1K, Z. 581-689). Auch wenn man „nicht bewerten will" scheint der Appell „man muss bewerten" als Gedankenstimme eine Art professionsbezogener Ohrwurm zu werden, den die Studierenden nicht losbekommen. Die Stimme wird als Stimme eines apersonalen Anderen beschrieben, die zur Gefolgschaft aufruft. Dies vermittelt auch die zeitliche Deixis „immer" sowie die Metaphorik „herumschweben", mit welcher der Gedanke an das Bewerten als ein eigener und doch zugleich von anderswo dem eigenen Denken eingegebener erscheint. Daher wird es für die Studierenden dringlich, eine Antwort auf diese Frage zu finden: „Wie kann ich bewerten?" (M1J, Z. 552-559).

Mit der Frage „wie kann ich bewerten?" wird der Appell „man muss bewerten" durch die Verschiebungen vom „man" zu „ich" in ein eigenes Begehren umgewendet und durch die Verschiebung vom „müssen" zum „können" als didaktische Aufgabe reformuliert. Mit dieser vertiefenden Subjektivierung des Appells nimmt die normative Kraft der Rhetorik der Normalität das beginnende professionelle Denken ein. Während der Appell noch aus einem unpersönlichen Außen an das Subjekt heranzutreten scheint, wird die Frage, mit welchen professionellen Praktiken man den Appell denn nun zu erfüllen vermag, zum scheinbar ureigenen Anliegen des Subjekts.

Allerdings kann sich der Appell „man muss bewerten" nicht als einziger Anspruch geltend machen. Es lässt sich auch eine andere diskursive Stimme beobachten, die einfordert, die Individualität des Schülers resp. Kindes zu achten. „Jede Leistung (…) ist, gerade wenn es um individualisierenden Unterricht geht, ja sehr unterschiedlich, (…) wo mess' ich dann diese Leistung?" (M2P, Z. 148-149). Die reformpädagogischen Konzepte des individuellen

Lernens und deren implizites Bild vom Kind irritieren offenbar die Vorstellungen von eindeutiger resp. objektiver Messbarkeit und Bewertbarkeit von Leistung. An dieser Äußerung zeigt sich nun auch die Polyvozität des hier beobachteten Diskurses, denn Stimme und Gegenstimme werden in ein und demselben Äußerungsakt orchestriert. Die Rhetorik der Normalität fordert, „die Leistung zu messen", wohingegen die andere Stimme sagt, dass es um „individualisierenden Unterricht" gehe und dass dies dem Messen widerspreche. Beide diskursiven Stimmen fordern je andere Konzeptionen von professionellem Lehrerhandeln. Die Gegenstimme verschärft das Handlungsproblem, weil sie die Stimme der Normalität nicht in ihrer einfachen Geltung belässt. Oder ist es vielleicht umgekehrt? Welche Stimme beunruhigt welche? Die Gegenstimme scheint jedenfalls von einem anderen Ort aus artikuliert zu sein, sie rekurriert auf eine andere pädagogische Ordnung als die der Normalität.

Gemäß ihren konträren Handlungskonzeptionen artikuliert sich ein Widerstreit der beiden diskursiven Stimmen, der auch im folgenden Ensemble von Stimmen geführt wird: „Ähm ((lacht leicht)), ja, ich denke, wenn es irgend- ja, wenn man eine Note machen muss schon, also sonst analysiert man es und schaut, was hat das Kind gemacht? Wo kann, wo macht es weiter? Was macht es vielleicht beim nächsten Bild? Welches Schema hat es sich angeeignet und so. Aber irgendwann muss man ja eine Note machen und dann muss man es ja auch bewerten" (A2L, Z. 149-153). Auch hier sind beide Stimmen orchestriert: Die Stimme der Normalität sagt, dass man „bewerten" müsse, „wenn man eine Note machen muss". Die Stimme der Individualität sagt hingegen, „sonst analysiert man", man macht also etwas anderes als bewerten. Was wird dem „Analysieren" als professioneller Praktik zugeschrieben? Man „schaut, was hat das Kind gemacht". Diese andere Stimme propagiert, das kindliche Lernen zu verstehen. Sie fordert zu fragen: „Wo macht es weiter?" und „Welches Schema hat es sich angeeignet?", sie fordert also, den Blick auf die individuelle Entwicklung des kindlichen Denkens und Handelns bezüglich des Unterrichtsgegenstandes zu richten. In der Äußerung werden also Handlungsmaximen unterschieden – „Bewerten" und „Verstehen" –, die je von einer anderen Stimme präferiert werden (zur Differenzanalyse vgl. Wrana 2014).

Vergleicht man die beiden Seiten der Differenz, dann lässt sich eine Hierarchisierung von „Bewerten" zum „Verstehen" beobachten, die von einer Wenn-Dann-Konstruktion produziert wird. Das ‚wenn' artikuliert eine Bedingung – „eine Note machen müssen" – und das ‚dann' die Konsequenz: „dann muss man es ja auch bewerten". Die Forderung, eine „Note machen müssen" legitimiert dabei erst das „man muss bewerten". Dazu werden aber noch weitere diskursive Taktiken eingesetzt. Einerseits die Temporalisierung, mit der das Bewerten – unabhängig davon, was zuvor geschah – als Endpunkt des Lernens gesetzt wird: „Wie kann ich dann am Ende dann trotzdem eine Bewertung machen?" (K1J, Z. 54-57), und „wenn wir am Schluss

alles so beurteilen, müssten wir (…) Photographien haben, ein Ebenbild“ (K1J, Z. 110-111).

	Rhetorik der Normalität	Stimme der Individualität
1	„Leistung messen“	„Individualisierender Unterricht“ {Lernen individuell fördern}
2	„irgendwann muss man es bewerten“ „wenn man eine Note machen muss“ „dann muss man es ja auch bewerten.“ „am Ende trotzdem eine Bewertung machen“ „am Schluss alles beurteilen“	{Verstehen} „sonst analysiert man es“ „schaut, was hat das Kind gemacht?“ „wo macht es weiter?“ „Was macht es vielleicht beim nächsten Bild?“ „Welches Schema hat es sich angeeignet?“
3	„am Ende trotzdem eine Bewertung machen“ „am Schluss alles so beurteilen“	{Am Anfang} {in der Mitte}

Abb. 1: Differenzielle Figur, Rhetorik der Normalität vs. Stimme der Individualität

Über das tradierte Handlungsmuster von Unterricht, dass Lernsequenzen „am Schluss“ mit einer Lernzielüberprüfung beendet werden, kann sich das Bewerten als selbstverständliche, notwendige und unhinterfragbare Praktik inszenieren. Damit deutet sich andererseits die Taktik der Markierung der voneinander unterschiedenen Praktiken – des ‚Benotens‘ und des Analysierens – an. Das Benoten wird als unhintergehbare Faktizität des Schulischen inszeniert, es ist als LehrerInnenhandeln an jedem Ende jeder Lernsequenz verlangt. Es ist somit die unmarkierte Seite, die einen Normalitätsanspruch erhebt: Wenn Benoten normal ist, dann ist auch das sich im Benoten vollziehende Bewerten des Anderen normal und erhält Gültigkeit. Die Stimme der Individualität, die das Verstehen und Analysieren der Schülerarbeiten propagiert, repräsentiert hingegen das weniger gültige Besondere – zwar erhebt sie mit dem „trotzdem“ auch Anspruch auf Geltung, doch offenbart das „sonst“, dass dieser mindere Geltungsanspruch nur Berechtigung erhalten kann, wenn Benoten und Bewerten situativ nicht gefordert sind. Wenn sie gefordert sind, dann tritt die Legitimität des „Analysierens“ zurück.

Selbst wenn die Stimme der Individualität nicht ganz verstummt, so hat sie das Feld doch der Rhetorik der Normalität überlassen. Die Positionierung erkennt den Appell „man muss bewerten“ trotz seiner Ambivalenz an und installiert ihn hier als hegemoniale Position. In der Äußerung vollzieht sich eine Positionierung, die zur Stimme der Normalität hin kippt.

3. Die diskursive Stimme: „Der richtige Weg muss durchgesetzt werden“

Eine weitere Stimme spricht über die richtigen und falschen Wege des Lernens und Tuns. Normalität fordert diese Stimme insofern, als sie verlangt, dass der „richtige Weg“ durchgesetzt werden muss. Wie die gerade behandelte Stimme, die das Bewerten fordert, verfügt auch diese Stimme über eine Gegenstimme, die für die ‚Individualität‘ des Lernens plädiert. Besonders ist hier, dass die Stimme, die das Einschlagen des richtigen Wegs fordert, ohne

die „andere Stimme“, gegen die sie Einspruch erhebt, gar nicht ertönt. Die Gegenstimme, der wir den Arbeitstitel „Stimme für die ganz eigenen Wege“ geben, ruft dazu auf, dass Techniken wie Rechnen, Zeichnen, Sprachenlernen ausgehend von den eigenen Lösungswegen der Schüler entwickelt werden sollen. Damit wird den eigenen Lösungswegen eine Gültigkeit zugesprochen, die mit den ‚richtigen‘ Lösungen, die ihren Geltungsanspruch aus der Sachlogik des Gegenstandsbereichs beziehen, in Widerstreit tritt. Die Stimme der Normalität tritt nun für die Gültigkeit dieser „richtigen Wege“ ein, für die richtigen Lösungen in der Mathematik, für den rechten Gebrauch der Mittel in der Kunst usw.

Als Ausgangspunkt für die Analyse wählen wir den Angriff, den die Stimme für die „ganz eigenen Wege“ auf die Stimme der Normalität startet. Eine Studentin spricht diese Stimme, wenn sie sagt: „Ja, ich denke (…), dass man viel mehr gelernt hat, als wenn der Lehrer vorn dran steht und sagt, ‚Jetzt rechnest du das mal so!‘“ (M1K, Z. 436-438). „Der Lehrer“ gibt den Rechenweg vor, „so“ soll gerechnet werden. Die Schülerin zitiert mit direkter Rede den Appell eines fiktiven „Lehrers“ an eine SchülerIn. Sie orchestriert also die Stimme der Normalität, gibt ihr einen Sprecher, den „Lehrer“, lässt ihn an die SchülerInnen adressieren. Die evozierte Szene ist eine Intervention des „Lehrers“, denn die zeitliche Modalisierung „jetzt“ im Appell „mal“ so zu rechnen, verweist auf die Unterbrechung der bisherigen Lösungsversuche durch die imaginierten SchülerInnen. Die Studentin spricht allerdings die andere Stimme, sie lässt den „Lehrer“ in ihrer Szene nur auftreten, um ihm mit ihrer eigenen Äußerung zu widersprechen. Wenn es nämlich anders gemacht wird, als der „Lehrer“ es macht, dann habe man „viel mehr gelernt“.

Ein feines Detail ist, dass sie die LehrerInnenstimme der Autorität mit „vorn dran steht“ konnotiert. Auch hier wird eine Szenerie aufgerufen: Die Stimme der Autorität verkörpert sich im Raum an einer bestimmten hierarchisch definierten Stelle, dem „vorne“ und sie ist auch „dran“ und zwar an dem Instrument der Durchsetzung legitimen Wissen, nämlich der Tafel, an der nur „dran“ stehen bleiben darf, was als wahr und richtig gelten kann. „An der Tafel dran stehn“ kann sich auf die Verkörperung des wahren Wissens im Kreideschriftkörper ebenso wie im Lehrkörper oder im SchülerInnenkörper beziehen. Mit der evozierten Szene autorisiert sich die Stimme der Normalität über eine Ordnung des schulischen Wissens, die qua Schularchitektur, Klassenzimmereinrichtung und Körper materialisiert ist, und zwar über Jahrhunderte schulischer Praxis, in denen sich sedimentierte, was hier mit „vorne“ und „dran“ nur angetippt zu werden braucht. Diese Autorität dieser „normalen“ schulischen Ordnung zeigt sich aber gerade daran, dass sie in den Äußerungen als abgelehntes Bild erscheint. Ihre Geltung wird problematisiert und abgelehnt. So sagt etwa der Dozent für Mathematikdidaktik: „dann wird ein Schema vorgegeben, und das arbeitet es (das Kind) dann ab“ (D in M1J, 215f.). Die SchülerInnen haben keine eigenen Wege, sondern eignen

sich ein vorgegebenes Schema an. Sie „arbeiten es ab“ im Sinne einer Reproduktion, die nicht zum Denken Anlass gibt.[6] Dieses äußerliche Lehr-Lern-Verhältnis wird dann als Normalität markiert und in einer suggestiven Frage zugleich deautorisiert: „Mhm. Das ist etwas, was häufig geschieht, oder? Im Unterricht“ (D bei M1J, 215f.). Die Durchsetzung der richtigen Wege qua Autorität des „Lehrers“ gilt selbst als Normalität bzw. als das Übliche. Die Stimme der Individualisierung fordert dazu auf, es anders zu machen. Sie fordert dazu auf, nichts ‚überzustülpen‘, sondern von den eigenen Lösungswegen der ‚Kinder‘ auszugehen und diese zur Geltung kommen zu lassen.

Auch wenn es bisweilen so scheint, als ob diese Stimme der „individuellen Wege“ die Stimme der „richtigen Wege“ übertönt, reartikuliert sich aber immer wieder die Stimme der Normalität. Zum einen fordert sie die schlichte Gültigkeit der richtigen Wege ein: „Auch bei Kunst, weil, da können die Kinder sehr wohl individuell arbeiten, aber irgendwann müssen sie es ja trotzdem, (...) etwas zeichnen können, dass man auch weiß, was es ist. Also, wenn es heißt: ‚Ja, wir zeichnen jetzt Menschen‘ dann können sie ja nicht irgendwelche anderen Sachen zeichnen“ (A2L, Z. 104-108). In dieser Äußerung finden wir eine ganze Reihe von Merkmalen wieder, die wir schon bei der Analyse der vorigen Stimme gesehen haben. Zunächst wird mit „sie müssen ja“ und „sie können ja nicht“ die fraglose Gültigkeit der hier geforderten Norm markiert. Das „ja“ verweist auf eine Evidenz, deren Anerkennung von allen möglichen AdressatInnen im Voraus unterstellt wird. Diese Evidenz wird damit zugleich im Äußerungsakt eingefordert: Etwas, das alle „ja“ so sehen, sollen auch jene so sehen, die das vielleicht ein bisschen anders sehen. Zwei Eigenschaften werden gebracht, die diese evident normale Form des Zeichnens ausmachen: Zum einen bildet das Zeichnen etwas ab, das als solches klar erkennbar sein muss: „dass man auch weiß, was es ist“, und zum anderen muss das Gezeichnete etwas Bestimmtes sein, „Menschen“ zum Beispiel und nicht „irgendwelche anderen Sachen“. Gefordert wird aber nicht nur, dass das Zeichnen die gezeichneten Ding richtig abbilden soll, sondern auch, dass es gemäß dem Auftrag stattfindet: Die Aussage „Wir zeichnen jetzt Menschen“ klingt zwar wie eine konsensuelle Übereinkunft, ist aber eine in der schulischen Wissensordnung übliche Formulierung für einen Auftrag, dem die SchülerInnen zu folgen haben. Er wird von der Autorität des Lehrers/der Lehrerin gesprochen, die stellvertretend für alle Anwesenden artikuliert. Anstatt im Imperativ zu sagen ‚tu dies‘, wird die Realisierung des Auftrags schon als unbestreitbare Wirklichkeit vorweggenommen. „Wir zeichnen jetzt Menschen“ ist eine Beschreibung dieser gemeinsamen Zukunft im Präsens. Es ist gar nicht möglich, auf eine solche Aufforderung hin ‚nein‘

6 Man kann im Sinne der kritischen Theorie durchaus einwenden, dass sich in diesem Abarbeiten am Ende das Verhältnis von Herr und Knecht umkehrt und damit „Abarbeiten“ einen komplexeren Sinn bekommt als bloße Sklaverei zu sein. Es gibt aber keine Hinweise darauf, dass diese Komplexität hier ins Spiel kommt.

zu sagen, ohne sich in grammatischen und logischen Abgründen zu verstricken. Und daher kennt auch die Aktualisierung dieser Szene durch die Studentin keine andere Möglichkeit als die Einlösung dieser Aufforderung mit Markern der selbstverständlichen Gültigkeit. Wenn der Lehrer „‚Ja, wir zeichnen jetzt Menschen‘“ sagt, „dann können sie ja nicht irgendwelche anderen Sachen zeichnen“ (A2L, Z. 104-108).

In diesem Zitat lässt sich auch wieder eine Taktik der Temporalisierung beobachten. Zunächst „können die Kinder sehr wohl individuell arbeiten“, aber dann „müssen sie es ja trotzdem“. Am Anfang des Unterrichtsprozesses können die individuellen Wege gegangen werden, aber am Ende – das stellt die Rhetorik der Normalität klar – gilt die Norm der richtigen Wege. An anderer Stelle heißt es: „Schlussendlich ist es ja trotzdem das Ziel, dass sie alle die Sprache beherrschen“ (A2L, Z. 41-48) und weiter „Schlussendlich ist es trotzdem, ist es trotzdem eine Norm die man erreichen muss, weil 2 und 2 gibt immer 4 und ein falscher Ton tönt immer falsch“ (ebd.). Die Differenz von richtig und falsch lässt sich in Bezug auf alle Fächern artikulieren, und es erscheint nicht nur als offensichtlich, dass „das Falsche“ falsch ist, sondern auch als kontextunabhängig, denn „ein falscher Ton tönt immer falsch“.

Dabei gelten die eigenen Lösungswege durchaus als akzeptabel, aber nur unter der Voraussetzung dass sie zur Norm führen. „Ja, ich denke unterdessen einfach, (…) wenn man dann die eigentlichen Regeln besprochen hat und (…) die Schüler diese verstanden haben, dass dann eigentlich nur noch diese Regel zählt“ (M1E, Z. 273-276). Dass nur das Richtige zählt, zeigt sich auch in der Rede einer anderen Studierenden: „Ja, jetzt eben, ich denke, wenn es für ein Kind nachvollziehbar ist und es immer mit seinem Lösungsweg zum richtigen Resultat kommt, dann, ja, ist es sicher richtig“ (M1L, Z. 201f.).

Problematisch wird die Didaktik der eigenen Lösungswege, wenn sie am Ende nicht ebenso zum richtigen Resultat führt wie das Abarbeiten an der vorgegebenen Lösung. Die Lehrperson, die ja – wie wir bereits wissen – am Ende bewerten muss, muss sicherstellen, dass der „richtige Weg“ gegangen wird. Die Studierenden führen eine ganze Reihe von Gründen an, warum die Führung des Wegs durch die Autorität einer Lehrperson notwendig ist. Zum einen schaffen es die SchülerInnen nicht, den Weg auf richtige Weise zu gehen: „Und das habe ich in der Praktikumsklasse auch erlebt. Die einen, die haben solche Rechnungen geschrieben, die sie wirklich nicht lösen konnten und die auch ich zuerst wirklich lange ausrechnen musste, und die haben sich völlig überfordert. Und andere hingegen, die fähig gewesen wären, eigentlich schwierigere Aufgaben zu lösen, haben irgendwelche einfachen aufgeschrieben (lachend). Aber eben das, dort hat das noch nicht wirklich geklappt, dass sie auf ihrem eigenen Niveau gerechnet haben“ (M1E, Z. 185-191). Zwar rechnen alle, aber sie treffen nicht das ‚richtige Niveau‘, auf dem sie mit Gewinn rechnen könnten, die Lehrerin könnte ihnen aber nach einer Diagnose das richtige Niveau zuweisen. Wieder zeigt sich die Taktik einer Temporalisierung: „die Lehrperson hält sich hält sich hier noch zurück mit seinen also

mit den eigentlichen, ähm no- also normal gebräuchlichen ähm Schriften oder Rechnungswegen und (D: Mhm) erst hier außen erklärt sie dann, wie man es einfacher oder wie man es am schnellsten rechnen kann“ (M1E, Z. 134-143). Die Zurückhaltung der Lehrperson besteht hier darin, die „richtigen Wege“, auf denen man „schneller“ und „einfacher“ rechnen kann, einfach nicht zu verraten. Erst später im Prozess – „hier außen“ bezieht sie sich auf ein Schaubild – gibt sie dann den richtigen Weg preis, sie „erklärt, wie es einfacher und schneller geht“.

4. Die diskursive Stimme: „Verschiedenheit darf nicht sein“

Eine dritte diskursive Stimme artikuliert sich als Empörung und mündet im Verbot „Verschiedenheit darf nicht sein“. Dieses Verbot spricht aber nicht explizit „darf nicht“, sondern es verschafft sich über ein „nicht sein können“ von Unterschieden und über ein Gleichheit forderndes, imperatives „müssen“ Gehör. Folglich erhält das Normative seine Evidenz in der Abgrenzung und Abwertung von einer anderen – einer Heterogenität autorisierenden – Stimme der Individualität.

Wir beginnen die Analyse mit einer Sequenz, in der Unterschiede für die Herstellung von Unterricht problematisiert werden und Gleichheit als Lösung postuliert wird: Wenn, so sagt eine Studierende, „Vierjährige in der gleichen Klasse sind mit den Achtjährigen, macht das ein extremes Durcheinander und (…) zu viel Zeit [wird] irgendwie gebraucht um, ja, ich weiß auch nicht. Es macht einfach alles extrem kompliziert“ (A1E, Z. 509-513). Vermittelt durch die Metaphorik „extremes Durcheinander“ werden Unterschiede mit Unübersichtlichkeit und fehlender Durchsicht und – in Kombination mit der Behauptung, „kompliziert“ zu sein – als chaotisch und unkontrollierbar dargestellt. Durch die Steigerung „extrem“ bekommt Verschiedenheit den Anschein des Gefährlichen. Das Szenario ruft zur Eindämmung des Durcheinanders durch die Kontrolle der Unterschiede auf.

Dies verdeutlicht die wiederholte Problematisierung von Verschiedenheit als einem unkontrollierbaren Zustand: „ein „Problem (…) besteht darin, dass die Kinder (…) verschieden weit fortgeschritten sind, das ist schwierig, den roten Faden zu behalten“ (A1B, Z. 102-105). Die Metaphorik des „roten Fadens“ evoziert diesen als kleine, aber leuchtende, gut sichtbare Greifbarkeit, die Orientierung und Durchsicht in einer linearen Ordnung ermöglicht. Obgleich der „rote Faden“ die Lösung für die von der Metapher des Durcheinanders transportierte Unkontrollierbarkeit darstellt, ist die Durchführung von Unterricht aufgrund der Heterogenität trotzdem „schwierig“.

Die Normalität des Unterrichts, die hier als unausgesprochene Referenz und Folie für die Äußerungen dient, ist der von der Lehrperson im Griff zu behaltende geordnete Ablauf des Unterrichtsgeschehens, sein Funktionieren. In Bezug auf dieses geordnete Funktionieren von Unterricht erscheint Homogenität nun förderlich, weil Kontrolle ermöglichend, Heterogenität hingegen hinderlich, weil Unkontrollierbarkeit hervorbringend.

Mit dieser Konnotation von Gleichheit und Verschiedenheit mit förderlich und hinderlich wird eine diskursive Taktik der Moralisierung vollzogen, welche die Problematisierung von Heterogenität und die Forderung von Gleichheit legitimiert und so für die Rhetorik der Normalität eine moralische Evidenz beansprucht. Diese Evidenz wird über eine weitere Taktik stabil gehalten. Dazu wird die Abwertung von Heterogenität mit „es kann ja nicht sein, dass“ als Skandal inszeniert. „Machen wir mal ein Extrembeispiel (…), es kann ja nicht sein, dass einer schon fertig ist und der andere macht noch gar nichts“ (M1K, Z. 222-223). Genauso: „Es kann ja nicht sein, dass jemand dann irgendwie, (...) sechs Jahre für die erste, zweite Klasse braucht“ (A1E, Z. 548f.). Was hier kritisiert wird, ist die Überschreitung von tolerierbaren Grenzen. Diese außergewöhnlichen Überschreitungen markieren implizit das Normale, und gleichzeitig wird mit dieser Taktik der Übertreibung die Notwendigkeit einer regulierenden Normalisierung legitimiert. Mit dem „ja“ wird die deautorisierende Problematisierung von Verschiedenheit selbstverständlich, und sowohl die Disziplinierung der Schüler als auch die Herstellung von Gleichheit vermittelt sich als notwendige und legitime Maßnahme.

Solche disziplinierenden und regulierenden Maßnahmen werden vom Gedanken „Verschiedenheit darf nicht sein“ über ein „Müssen“ von Gleichheit als unhintergehbare Pflicht adressiert: „(...) Das muss sich ja dann auch wieder irgendwie zusammenfinden. Also irgendwie ein Kind, das, ja machen wir mal ein Extrembeispiel (lachend), in fünf Minuten seinen Lernweg hat, vielleicht stimmt er gerade und es funktioniert alles und ein anderes Kind überlegt drei Stunden und ist vielleicht noch nicht wirklich weiter (...) Es kann ja nicht sein, dass einer schon fertig ist und der andere macht noch gar nichts, dann können die zwei nicht mehr diskutieren“ (M1K, Z. 216-223). Indem mit einem „kann ja nicht sagen“ behauptet wird, das Zulassen von Unterschieden sei nicht realisierbar, inszeniert sich das „Müssen“ und somit die Parallelisierung des Zeitgebrauchs als einzige Möglichkeit, dass Schüler ‚zusammenfinden‘ und gemeinsam beschult werden können. Auch hier geht es um das am Laufen halten des realen schulischen Alltags, der mit dem „ja“ den Status des Normalen, des Faktischen und des Realen bekommt.

Die Lehrperson hat dabei doppelt zu regulieren: Sie hat das Unterrichtsgeschehen zu kontrollieren sowie die Individualität der Lernenden zu disziplinieren. Dazu müssen nicht nur die Langsamen, sondern auch die Schnellen unter Kontrolle gebracht werden. „Und ich hab die immer gefüttert mit Material. (…) Weil ich habe wirklich das Problem, ich habe (…) Schüler, die extrem schnell waren und dann hab ich einfach ein Arbeitsblatt nach dem andern gemacht“ (M2P, Z. 225-255). Hier wird das „wirkliche Problem“ mit den „extrem“ schnellen Schülern „einfach“ „immer“ – d. h. ganz selbstverständlich und routiniert – über das „Füttern“ mit immer neuen Arbeitsblättern gelöst. Erneut eine Temporalisierung, eine Markierung als normal und eine

Überzeichnung, um die Kontrolle von Verschiedenheit als notwendig zu legitimieren, die Stimme der Individualität zu delegitimieren und sich so der Rhetorik der Normalität Geltung zu verschaffen.

Als regulierende Kraft der Normalität kann die Übertragung der semantischen Achse förderlich – hinderlich auf das Lernen beobachtet werden. Auch hier werden die Abwertung von Verschiedenheit und die Anerkennung von Gleichheit moralisch aufgeladen. So bspw. hier: „nachher (..) kamen wir schneller vorwärts und gleichzeitig denke ich auch für (…) eine Freundin von mir (…) für sie war sicher auch eine Erleichterung als sie dann nicht mehr mit uns zusammen war. (…) Einfach nicht mehr diesen Druck immer die Schlechteste zu sein“ (A1E, Z. 411-425). Das „Zusammensein“ wird mit „Druck“ konnotiert und wird vom Lernen in Leistungsgruppen unterschieden, das als „Erleichterung“ für alle Schüler postuliert wird. Moralisch aufgeladen werden die beiden Stimmen aber erst durch die Konnotation von Gleichheit mit Erleichterung und Verschiedenheit mit Druck. Bezüglich des kindlichen Lernens wird eine Kausalität ausgemacht: Unterschiede sind lernhinderlich und deswegen zu vermeiden – Gleichheit hingegen lernförderlich und deswegen herzustellen.

Mit der Taktik der Moralisierung wird vereindeutigt, dass man sich etwa einen klassenübergreifenden Unterricht „wirklich einfach überhaupt nicht vorstellen“ (A1E, Z. 494f.) kann und das Unterrichten in der Homogenität zum einzig Erträglichen wird.

5. Modalisierung der drei Stimmen: „Nicht ich – andere sagen, man muss“

Bei den drei diskursiven Stimmen „man muss bewerten“, „Verschiedenheit darf nicht sein“ und „der richtige Weg muss durchgesetzt werden“ haben wir gesehen, wie die Rhetorik der Normalität im zitierenden Sprechen über Akte der Anerkennung und über Abgrenzungsgebärden zur Gültigkeit gebracht wurde. Doch Geltung und Wahrheit des Normalen und Normativen wird noch auf andere Weise hergestellt. Dazu werden die drei Stimmen anderen SprecherInnen – Lehrpersonen, Eltern sowie dem gesellschaftlichen Kollektiv – in den Mund gelegt: „Nicht ich, sondern andere sagen, man müsse“. Infolge erscheint das „müssen“, das „sollen“, das „nicht können“ und „nicht dürfen“ nicht als eigene Forderungen, sondern als Forderungen anderer. Selbst wenn diese Forderungen anderer dann problematisiert werden, so wird ihnen durch die aufgerufene Stimme doch die normative Geltung im „normalen Unterrichten“ zugeschrieben. Wir möchten nun zeigen, wie diese Evidenz des Normativen in der Zitation fremder Ansprüche produziert wird.

In der folgenden Passage wird die Stimme „der richtige Weg muss durchgesetzt werden“ als normale Erwartung vom Mathematiklehrer dargestellt: „Ich war nicht völlig frei bezüglich meines Praktikumslehrers (…) Ich hätte es anders gemacht, wenn ich völlig frei gewesen wäre. (…) Aber die mathematische, die konventionelle Ebene musste in die Stunde schon rein“

(M1T, Z. 117-119). Die Erwartung der „konventionellen Ebene“ – also die Vermittlung von Standardverfahren – wird hier als Opponent des eigenen Begehrens inszeniert. Das „Müssen“ erscheint vermittelt durch die Autorität des Praxislehrers, dem die eigene Vorstellung von Unterricht unterzuordnen ist.

Auch die Stimme „Verschiedenheit darf nicht sein“ wird Lehrpersonen zugeschrieben, aber gleichzeitig auch als gesellschaftlich anerkannte Erwartung postuliert. Der Dozent stellt dort Fragen wie: „Streut sich dann das unterschiedliche Können nicht noch mehr bei der natürlichen Differenzierung?“, „Sollten nicht möglichst alle auf einem ähnlichen Stand sein?“ (D in M1K, Z. 444-446), worauf die Studentin antwortet: „Also diese zwei Fragen kommen mehr aus der Grunddiskussion, die man, ja sagen wir mal, auf der Straße hört. Und irgendwie auch die Lehrer im Praktikum, ja, am Anfang der dritten (…) ist noch schlimm, alle sind auf einem anderen Niveau und jetzt in der vierten Klasse geht es langsam“ (M1K, Z. 453-457). Wie zuvor bei der Metapher „Durcheinander“ wird „das unterschiedliche Können“ und dass „alle (...) auf einem anderen Niveau“ sind, beklagt. Erst indem „alle auf einem ähnlichen Stand“ sind, „geht es“. Doch indem die Vorstellung, dass Gleichheit förderlich und Verschiedenheit hinderlich sei, als Meinung konstruiert wird, „die man auf der Straße hört“, wird die Problemsicht auf Verschiedenheit durch die Referenz auf den Interdiskurs als Meinung aller postuliert. Es ist diese vollzogene Vervielfältigung der SprecherInnen der Stimme, die das Geforderte, das Normative zum kollektiven Standpunkt erhebt. Seine Gültigkeit wird durch die „Lehrer im Praktikum“, für die Verschiedenheit „schlimm“ ist, noch weiter stabilisiert. Denn von der Alltagsmeinung könnte man sich als Professionelle ja noch distanzieren, ohne die Teilhabe an der schulischen Community aufs Spiel zu setzen, von „den Lehrern“ aber nicht.

Die Teilhabe an der Lehrerschaft erzwingt aber offenbar eine Anerkennung der Stimmen des Normalen und Normativen. Dies lässt sich in der Reaktion des Dozenten auf die Äußerung beobachten: „Ja, ja, das ist tatsächlich, kann ich nachvollziehen, höre ich auch in den Lehrerzimmern und höre ich auch in den Fortbildungskursen. So dieses Ideal, endlich alle am selben Ort zu haben“ (D in M1K, Z. 459-461). Auch wenn Gleichheit distanzierend als „Ideal“ bezeichnet wird, avanciert der Wunsch „alle am gleichen Ort zu haben“ über die Metaphorik „Fortbildungskurse und Lehrerzimmer“ zum Konsens und folglich zum kollektiven Standpunkt von Professionellen, der durch das „tatsächlich“ als Fakt inszeniert wird. Diese schulische Wirklichkeit gilt es dann auch anzuerkennen, wenn man keinen singulären Standpunkt einnehmen und sich so zum/r AußenseiterIn im Lehrerzimmer machen will.

Ein Kollektiv, dem dieselbe Stimme zugeschrieben und mit dem die Anerkennung des Normativen als unhintergehbar postuliert wird, sind auch die Eltern: „Wir in der Schule können nicht einfach, ja (…) etwas machen. Es sind ja immer noch die Lehr-, die Eltern, die jedem Lehrer dastehen und:

„Aber mein Kind! Und Sie können doch nicht!“ und weiter „Aber mein Kind sollte doch...“ und „Es kann nicht sein, dass es weniger kann als der Mitschüler. Und Sie müssen doch...“ (M1K, Z. 464-475). Die Stimme „Verschiedenheit darf nicht sein“ artikuliert sich hier mit allen schon aufgezeigten Modalisierungen. Mit dem „sie können doch nicht“ und „kann nicht sein“ ertönt die Empörung der Stimme über Unterschiede nun aus dem Mund der Eltern, die mit dem „sie müssen doch“ und „mein Kind sollte doch“ (M1K, Z. 464-475) LehrerInnen adressieren, ihre Pflicht, nämlich Gleichheit herzustellen, zu erfüllen. Indem sich der Zwang des Normativen nun in den Eltern personifiziert hat, gegen die man „nicht einfach ja etwas machen“ kann, wird die Evidenz der schulischen Normalität als unweigerlich anzuerkennende Wahrheit formiert.

6. Schluss: Normalität – Normalisierung – Normativität

Mit der Rhetorik der Normalität wird eine dreifache Forderung artikuliert: Unterricht soll ein Ort sein, an dem (1) über das Bewerten und Benoten eine Hierarchie der Plätze in einer Gesellschaft hergestellt wird, (2) in der die ungeordnete Heterogenität als Problem begriffen und weggearbeitet werden muss und in dem (3) Normen des „Richtigen“ gelten, an denen sich SchülerInnen zu orientieren haben. Die sachlichen Vorstöße der drei Stimmen laufen auf die Normalisierungsmacht von Schule hinaus. Sie fordern von den Studierenden, als zukünftige Lehrpersonen zu AgentInnen der Standardisierung von Wissen, der Hierarchisierung von Plätzen und der Homogenisierung von Verhaltens- und Denkweisen zu werden.

Das zentrale Argument, das in der Rhetorik der Normalität vorgebracht wird, ist, dass Schule bereits so ist und immer so war, wie es gefordert wird. Dass es nicht anders gehe, dass diese Art der Formiertheit des Unterrichts unausweichlich sei. Die Eigenschaft von Schule zu ‚normalisieren‘, also Normalität herzustellen, ist also zugleich ‚normal‘ im Sinne von gewöhnlich, selbstverständlich. Sie ist darüber hinaus eine notwendige Normalität, denn Ausgangspunkt der Autorisierung dieses Sprechens über Schule ist nicht einfach die tradierte Gültigkeit dieser Normalität, sondern ihre schiere Unausweichlichkeit, wenn Schule funktionieren soll. Die Rhetorik der Normalität formuliert schließlich ein Normativ, denn sie lässt keinen Zweifel daran, dass all das, was gewöhnlich, selbstverständlich und auch unausweichlich ist, darüber hinaus auch so sein soll. Das, was ist, soll so sein, wie es ist, und in seinem So-Sein anerkannt werden.

Ist Schule ‚so‘? Zumindest gibt es empirische Beobachtungen und Argumentationslinien, die die Schule als einen Ort der Herstellung von Hierarchien, von Homogenität und von Richtigkeit erscheinen lassen. Sie formiert die Körper und Seelen für die notwendige Disziplin der kapitalistischen Produktionsweise (Foucault 1994), und sie erledigt für die Gesellschaft die Selektion und sorgt für die Allokation von Ressourcen (Luhmann/Schorr 1988; Fend 2009). Forschungen zum Scheitern von Schulreformen und Schulevaluationen bescheinigen der Schule eine ausgeprägte Stabilität und Nicht-Irritierbarkeit, eine schulische Wissensordnung, die eine Art Grammatik schulischer Praxisformen ins Werk setzt, die sich im 19. Jahrhundert herausgebildet haben und seither erstaunlich stabil sind (Tyack/Tobin 1994; Terhart 2011).

Es wäre allerdings zu einfach, der Rhetorik der Normalität Glauben zu schenken und zu unterstellen, dass die Schule einfach ‚so‘ ist. Es würde abgesehen davon auch dem Material nicht gerecht. Die Analyse hat nämlich zwei Eigenschaften der diskursiven Dynamik dieser Rhetorik aufgezeigt, die ein anderes Bild nahelegen. (1) Zum einen wird die Geltung, die hier gefordert wird, als „selbstverständlich“ markiert. Die Forderung enthält somit den Anspruch, dass es eigentlich gar nicht notwendig sein sollte, sie zu fordern. Das Erklingen der Stimmen verweist insofern nur an eine Präsenz und Gültigkeit, die als der Artikulation vorgängig konstruiert wird. Und doch zeigt die Artikulation der Forderung schon dadurch, dass sie vollzogen wird, dass diese Selbstverständlichkeit eben nicht selbstverständlich ist, sondern nur ‚eigentlich‘ selbstverständlich. Es ist keineswegs so, wie man ausgehend von Althusser vermuten könnte, dass der Diskurs immer schon existiert und der Ruf in diesem ‚Immer-Schon‘ erklingt. Vielmehr ist die vorgängige Geltung ja gerade ein Postulat, das in der diskursiven Praxis erst artikuliert werden muss, um Stabilität und soziale Geltung zu erlangen. Es handelt sich um eine Art ‚Erinnerungsarbeit‘, durch die das Erinnerte erst existiert, weil es ohne deren permanente Arbeit verloren zu gehen droht. (2) Das zweite Merkmal dieser Forderungen ist, dass sie artikuliert werden, insofern sie von Forderungen anderer Art konkret herausgefordert und in ihrer Gültigkeit angegriffen werden. Die Forderungen nach einer neuen Lernkultur oder nach der Individualisierung des Lernens rufen ein anderes Handeln, einen anderen Zustand auf und forcieren damit die Erinnerungsarbeit an die ‚Normalität‘. Diese andere Stimme, die die Geltung des Eigensinns, des Individuellen, der Entwicklung fordert, ist eine in der Pädagogik nicht unbekannte Stimme. Auf den ersten Blick könnte man vielleicht denken, dass diese besondere Stimme, die das Ungewöhnliche fordert, die zögernde, unsichere ist, denn sie fordert ja das Neue und Ungewisse. Aber in den meisten beobachteten Artikulationssituationen ist es gerade umgekehrt: Die Stimme der neuen Lernkultur tritt mit Geltungs- und Sendungsbewusstsein auf, und die Stimme der Normalität ist jene, die sich nicht mehr sicher zu sein scheint, ob das Normale zu Recht eingefordert werden kann, sie wird zu einer zaudernden Stimme.

Die Rhetorik der Normalität ist also weniger der Ausdruck einer Normalisierungsfunktion von Schule als eine Argumentationslinie, die diese Normalisierungsfunktion als eine der Imaginationen von Schule stabilisiert, aufruft und immer neu in Gang setzt. Sie repräsentieren eine bestimmte Wissensordnung, die zwar sicher einen Moment der Geschichte der Schule darstellt, die sich aber wohl nicht durch eine so unumschränkte Gültigkeit auszeichnet, wie die Rhetorik glauben machen will. Es spricht einiges dafür, dass

die anderen Stimmen, die wir hier als Gegenstimmen behandelt haben, eine eigenständige und konkurrierende Wissensordnung bilden. Die Rhetorik der Normalität ist weder die vorherrschende noch die hegemoniale Ordnung, auch nicht in den Gesprächen, die wir untersuchen. Interessant ist aber, dass das Sprechen über Schule offenbar nicht auskommt, ohne auf diese Normalität als ein mögliches Imaginarium zurückzugreifen und sich zu ihm ins Verhältnis zu setzen. Denn auch die andere Wissensordnung konstituiert sich selbst dort, wo sie unumschränkte Anerkennung genießt, als Abkehr von der ‚Normalität', sie konstruiert sich als ‚neue' Pädagogik oder ‚neues' Lernen im Unterschied zu einer ‚alten' oder ‚traditionellen' Normalität. Sie ist ohne ihr Gegenbild gar nicht artikulierbar. Darüber hinaus erscheinen die beiden Ordnungen in Form oppositioneller Figurationen, die kaum Vermittlungen kennen, die oft über ein Ausspielen oder eine Moralisierung der Differenz in die eine oder andere Richtung operieren.

Zu beobachten ist, dass dennoch fast alle Studierenden die Geltung beider Ordnungen anerkennen, aber eben nicht ihre gleichzeitige Geltung, sondern eine temporalisierte Geltung (erst gilt die eine Ordnung, dann „am Ende" die andere) oder eine verräumlichte (in diesen Fällen oder an diesen Orten gilt diese Ordnung, an anderen Fällen oder Orten die andere). Die Frage, die sich hiermit eröffnet ist, welche Rolle solche Ordnungen, ihre Artikulation und ihre Rhetoriken für das pädagogische Denken insgesamt, für die Artikulation von Lehren und Lernen und ihr Verhältnis spielen. Unsere These wäre, dass diese Funktionsweise pädagogischen Denkens gerade dort zu beobachten ist, wo es nicht in der scheinbaren Stimmigkeit eines pädagogischen Konzepts oder einer pädagogischen Theorie geglättet ist, in denen je eine der möglichen pädagogischen Ordnungen radikalisiert wird, sondern dort, wo der Widerstreit differenter Ordnungen herausgefordert ist und eine Polyphonie hervorbringt, die sich der stimmigen Schließung von Sinn verweigert.

Literatur

Althusser, Louis (1977): Ideologie und ideologische Staatsapparate. Hamburg: VSA

Angermüller, Johannes (2007a): Nach dem Strukturalismus. Theoriediskurs und intellektuelles Feld in Frankreich. Bielefeld: transcript

Angermüller, Johannes (2007b): Diskurs als Aussage und Äußerung. Die enunziative Dimension in den Diskurstheorien von Michel Foucault und Jacques Lacan. In: Warnke (2007): 53-80

Angermuller, Johannes (2014): Diskursforschung in der Äußerungslinguistik. In: Angermuller/Reisigl/Wedl/Wrana/Ziem (2014): 111-118

Angermuller, Johannes/Nonhoff, Martin/Herschinger, Eva/Macgilchrist, Felicitas/Reisigl, Martin/Wedl, Juliette/Wrana, Daniel/Ziem, Alexander

(Hrsg.) (2014): Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Band 1. Bielefeld: transcript

Angermüller, Johannes/van Dyk, Silke (Hrsg.) (2010): Diskursanalyse meets Gouvernementalitätsforschung. Frankfurt/M.: Campus

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

Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2006): Stichwort. Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9. 4. 469-520

Bennewitz, Hedda (2011): „doing teacher" – Forschung zum Lehrberuf in kulturtheoretischer Perspektive. In: Terhart/Bennewitz/Rothland (2011): 192-214

Berliner, David C./Calfee, Robert C. (Hrsg.) (1996): Handbook of Educational Psychology. New York: MacMillan

Blömeke, Sigrid (2004): Empirische Befunde zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In: Blömeke/Reinhold/Tulodziecki/Wildt (2004): 59-91

Blömeke, Sigrid/Kaiser, Gabriele/Lehmann, Rainer (Hrsg.) (2008): Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Münster: Waxmann

Blömeke, Sigrid/Müller, Christiane/Felbrich, Anja/Kaiser, Gabriele (2008): Epistemologische Überzeugungen zur Mathematik. In: Blömeke/Kaiser/Lehmann (2008): 221-246

Blömeke, Sigrid/Reinhold, Peter/Tulodziecki, Gerhard/Wildt, Johannes (Hrsg.) (2004): Handbuch Lehrerbildung. Braunschweig: Westermann

Butler, Judith (2006): Hass spricht. Zur Politik des Performativen. Frankfurt/M.: Suhrkamp

Calderhead, James (1996): Teachers. Beliefs and Knowledge. In: Berliner/Calfee (1996): 709-725

Derrida, Jacques (1988): Die différance. In: Derrida (1988a): 29-52

Derrida, Jacques (1988a): Randgänge der Philosophie. Wien: Passagen

Derrida, Jacques (1989): Wie nicht sprechen. Verneinungen. Wien: Passagen

Derrida, Jacques (1996): Die Grammatologie. Frankfurt/M.: Suhrkamp

Derrida, Jacques (2003): Die Stimme und das Phänomen. Frankfurt/M.: Suhrkamp

Fegter, Susann/Kessl, Fabian/Langer, Antje/Ott, Marion/Rothe, Daniela/Wrana, Daniel (Hrsg.) (2015): Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Wiesbaden: VS

Fend, Helmut (2009): Neue Theorie der Schule. Wiesbaden: VS

Fennema, Elisabeth/Nelson, Barbara Scott (Hrsg.) (1997): Mathematics teachers in transition. Hillsdale, NJ: Erlbaum

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

Franke, Megan/Fennema, Elisabeth/Carpenter, Thomas (1997): Teachers creating change. Examining evolving beliefs and classroom practice. In: Fennema/Nelson/Scott (1997): 255-282
Friebertshäuser, Barbara/Kelle, Helga/Boller, Heike/Bollig, Sabine/Huf, Christina/Langer, Antje/Ott, Marion/Richter, Sophia (Hrsg.) (2012): Feld und Theorie. Opladen: Budrich
Hartinger, Andreas/KÌeickmann, Thilo/Hawelka, Birgit (2006): Der Einfluss von Lehrervorstellungen zum Lernen und Lehren auf die Gestaltung des Unterrichts und auf motivationale Schülervariablen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9. 1. 110-126
Helsper, Werner/Tippelt, Rudolf (Hrsg.) (2011): Pädagogische Professionalität. Beiheft zur Zeitschrift für Pädagogik. Band 57. Weinheim: Beltz
Herzog, Walter/Felten, Regula von (2001): Erfahrung und Reflexion. Zur Professionalisierung der Praktikumsausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. In: Beiträge zur Lehrerbildung 19. 1. 17-28
Jergus, Kerstin (2011): Liebe ist... Artikulation der Unbestimmtheit im Sprechen über Liebe. Bielefeld: transcript
Jergus, Kerstin (2014): Die Bildung der Politik – die Politik der Bildung. Rhetorisch-figurative Analysen diskursiver Artikulationen. In: Nonhoff/Herschinger/Angermuller/Macgilchrist/Reisigl/Wedl/Wrana/Ziem (2014): 329-349
Jergus, Kerstin/Schumann, Ira/Thompson, Christiane (2012): Autorität und Autorisierung. Analysen zur Performativität des Pädagogischen. In: Balzer/Ricken (2012): 207-224
Keller, Reiner/Schneider, Werner/Viehöver, Willy (Hrsg.) (2011): Diskurs – Macht – Subjekt. Wiesbaden: VS
Kolesch, Doris/Krämer, Sybille (Hrsg.) (2006): Stimme. Annäherung an ein Phänomen. Frankfurt/M.: Suhrkamp
Kratzer, Angelika (1991): Modality (Modalität). In: Stechow/Wunderlich (1991): 639-650
Krämer, Sybille (2006): Die ‚Rehabilitierung der Stimme'. Über die Oralität hinaus. In: Kolesch/Krämer (2006): 269-295
Luhmann, Niklas/Schorr, Karl-Eberhard (1988): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Frankfurt/M.: Suhrkamp
Macgilchrist, Felicitas/Ott, Marion/Langer, Antje (2014): Der praktische Vollzug von „Bologna". Eine ethnographische Diskursanalyse. In: Nonhoff/Herschinger/Angermuller/Macgilchrist/Reisigl/Wedl/Wrana/Ziem (2014): 37-57
Maier Reinhard, Christiane/Ryter, Barbara/Wrana, Daniel (2012): Lesarten im Professionalisierungsprozess. Eine empirische Analyse der Verstehensprozesse in Lernberatungsgesprächen. In: Wrana/Maier Reinhard (2012): 69-160
Maingueneau, Dominique (2011): Äußerungsszene und Subjektivität. In: Keller/Schneider/Viehöver (2011): 165-189

Mersch, Dieter (2006): Präsenz und Ethizität der Stimme. In: Kolesch/Krämer (2006): 211-236
Miethe, Ingrid/Ecarius, Jutta/Tervooren, Anja (Hrsg.) (2014): Bildungsentscheidungen im Lebenslauf. Opladen: Budrich
Nonhoff, Martin/Herschinger, Eva/Angermuller, Johannes/Macgilchrist, Felicitas/Reisigl, Martin/Wedl, Juliette/Wrana, Daniel/Ziem, Alexander (Hrsg.) (2014): Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Band 2. Bielefeld: transcript
Ott, Marion (2011): Aktivierung von (In-)Kompetenz. Praktiken im Profiling – eine machtanalytische Ethnographie. Konstanz: UVK
Ott, Marion/Langer, Antje/Rabenstein, Kerstin (2012): Integrative Forschungsstrategien – Ethnographie und Diskursanalyse verbinden. In: Friebertshäuser/Kelle/Boller/Bollig/Huf/Langer/Ott/Richter (2012): 169-184.
Ott, Marion/Wrana, Daniel (2010): Gouvernementalität diskursiver Praktiken. Zur Methodologie der Analyse von Machtverhältnissen am Beispiel einer Maßnahme zur Aktivierung von Erwerbslosen. In: Angermüller/van Dyk (2010): 155-182
Reusser, Kurt/Pauli, Christine/Elmer, Annelise (2011): Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: Terhart/Bennewitz/Rothland (2011): 478-495
Rieger-Ladich, Markus (2010): Verdeckte Formen der Beraubung. Herausforderungen der erziehungswissenschaftlichen Gewaltforschung. In: Wenning (2010): 115-129
Schäfer, Alfred (2011): Irritierende Fremdheit. Bildungsforschung als Diskursanalyse. Paderborn: Schöningh
Schäfer, Franka/Daniel, Anna/Hillebrandt, Frank (Hrsg.) (2015): Methoden einer Soziologie der Praxis. Bielefeld: transcript
Scharl, Katharina/Wrana, Daniel (2014a): Positionierungen als Entscheidung, Professionalität zu denken. In: Miethe/Ecarius/Tervooren (2014): 121-140
Scharl, Katharina/Wrana, Daniel (2014b): Wahrheitspoliltik(en) zu „Bologna" in einer Podiumsdiskussion. Eine praxeologisch-poststrukturalistische Figurationsanalyse. In: Nonhoff/Herschinger/Angermuller/Macgilchrist/Reisigl/Wedl/Wrana/Ziem (2014): 350-378
Staub, Fritz/Stern, Elsbeth (2002): The nature of teachers pedagogical content beliefs matters for students achievement gains. Quasi-experimental evidence from elementary mathematics. In: Journal of Educational Psychology 94. 344-355
Stechow, Armin v./Wunderlich, Dieter (Hrsg.) (1991): Semantik. Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft. Band 6. Berlin, New York: de Gruyter

Terhart, Ewald (2011): Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In: Helsper/Tippelt (2011): 202-254

Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.) (2011): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann

Tervooren, Anja/Engel, Nicolas/Göhlich, Michael/Miethe, Ingrid/Reh, Sabine (Hrsg.) (2014): Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Bielefeld: transcript

Till, Sabine (2014): Die Stimme zwischen Immanenz und Transzendenz: zu einer Denkfigur bei Emmanuel Lévinas, Jacques Lacan, Jacques Derrida und Gilles Deleuze. Bielefeld: transcript

Tyack, David/Tobin, William (1994): The Grammar of Schooling. Why has it been so hard to change? In: American Educational Research Journal 31. 3. 453-479

Warnke, Ingo (Hrsg.) (2007): Diskurslinguistik nach Foucault. Berlin: de Gruyter

Wenning, Norbert (Hrsg.) (2010): Strategien der Ausgrenzung. Münster: Waxmann

Wrana, Daniel (2012a): Theoretische und methodologische Grundlagen der Analyse diskursiver Praktiken. In: Wrana/Maier Reinhard (2012): 195-214

Wrana, Daniel (2012b): Diesseits von Diskursen und Praktiken. Methodologische Bemerkungen zu einem Verhältnis. In: Friebertshäuser/Kelle/Boller/Bollig/Huf/Langer/Ott/Richter (2012): 185-200

Wrana, Daniel (2014): Praktiken des Differenzierens. Zu einem Instrumentarium der poststrukturalistischen Analyse von Praktiken der Differenzsetzung. In: Tervooren/Engel/Göhlich/Miethe/Reh (2014): 79-96

Wrana, Daniel (2015a): Zur Analyse von Positionierungen in diskursiven Praktiken. Methodologische Reflexionen anhand von zwei Studien. In: Fegter/Kessl/Langer/Ott/Rothe/Wrana (2015): 123-142

Wrana, Daniel (2015b): Zur Methodik einer Analyse diskursiver Praktiken. In: Schäfer/Daniel/Hillebrandt (2015): 121-144

Wrana, Daniel/Maier Reinhard, Christiane (Hrsg.) (2012): Professionalisierung in Lernberatungsgesprächen. Theoretische Grundlegungen und Empirische Untersuchungen. Opladen: Budrich

Jakob Kost

Norm(alis)ierte Bildungsentscheidungen

Kritische Anmerkungen zu Rational-Choice in der empirischen Bildungsforschung[1]

1. Einleitung

Die Analyse von sogenannten Bildungsentscheidungen stellt seit vielen Jahren ein zentrales Arbeitsfeld der soziologisch orientierten, quantitativen Bildungsforschung dar.[2] Spätestens mit der Publikation von Raymond Boudons Abhandlung „Education, Opportunity and Social Inequality" (1974) begann der Höhenflug von Rational-Choice Modellen von Bildungsentscheidungen – interessanterweise, trotz bereits früher Kritik an Boudons Ausführungen (Hauser 1976). Bis heute wird das Modell von Boudon und Weiterentwicklungen – wie z. B. jene von Esser (1999b) – als zentrale Referenz für die Analyse von Bildungsentscheidungen und den dabei auftretenden sozialen Disparitäten herangezogen (Becker 2011a). Zeitgenössische Analysen von Bildungsentscheidungen kommen kaum ohne einen Bezug auf eines dieser Modelle aus (Ishida/Müller/Ridge 1995; Hadjar/Berger 2010; Becker 2011a; Stocké 2012), was deren Wirkmächtigkeit im wissenschaftlichen Diskurs unterstreicht.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, inwiefern der theoretische Zuschnitt von Rational-Choice das wissenschaftliche Verständnis von Bildungsentscheidungen präformiert und welche Normalismen durch diese Perspektive in Kraft gesetzt werden. Der Beitrag untersucht, inwiefern der Erfolg von Rational-Choice in Anlehnung an Link (2006) als eine weitere Ausprägung der Vermessung des Menschen interpretiert werden kann. Dabei scheint es interessant zu fragen, welche Annahmen über normale Bildungsentscheidungen diese Modelle und ihre Vorläufer implizieren und wie damit ein Bild der normalen Bildungsentscheidung entworfen wird. Untergeordnet stellt sich im Anschluss daran die Frage, inwiefern dies zu einer Normierung der Erkenntnisproduktion in der empirischen Bildungsforschung führt.

1 Ich danke Sascha Neumann und Fabienne Lüthi für hilfreiche Anmerkungen zu früheren Versionen dieses Beitrags.

2 Teile der hier präsentierten Überlegungen entstanden im Rahmen des durch das Institut Sekundarstufe II der Pädagogischen Hochschule Bern finanzierten Forschungsprojekts „Bildungsentscheidungen von BerufsmaturandInnen" (Laufzeit: September 2014 – August 2015).

Normalismus oder normalisierende Perspektiven wurden bisher vorrangig an Beispielen von Verteilungskurven (wie sie in pädiatrischen Vorsorgeuntersuchungen zum Einsatz kommen) (Link 2008; Kelle 2013) illustriert. Die Verdatung der Gesellschaft (Link 2008) führte daneben nicht nur zu Normalismen, welche sich an der Verteilung von Einzelphänomenen orientierten. Vielmehr unterliegen auch die meisten komplexeren statistischen Modelle, welche mehrere Variablen und ihre Beziehung modellieren, Annahmen der Normalverteilung bestimmter Merkmale innerhalb einer bestimmten Gesamtpopulation. Damit werden zugleich auch Anomalien definiert. Insofern scheint es nur konsequent auch Rational-Choice-Modelle hinsichtlich ihrer Normalisierungswirkungen bzw. hinsichtlich ihrer Normalitätsannahmen und -erwartungen zu befragen.

Der vorliegende Beitrag geht in einem Dreischritt vor. In einem ersten Schritt werden Nutzentheorien im Allgemeinen charakterisiert und danach dargestellt, welche Formen von Rational-Choice-Modellen in der Bildungsforschung gegenwärtig untersucht werden. Diese Darstellung zeigt, welche Normalismen die modelltheoretischen Annahmen des Rational-Choice-Ansatzes transportieren. Im zweiten Schritt werden die Modelle und deren Testung unter der Perspektive ihrer theoretischen Grundlagen problematisiert. Dabei wird eine modellimmanente Kritik mit einem Blick auf ‚normalisiertes Entscheidungsverhalten' verknüpft. Abschließend wird illustriert, wie am Beispiel der Bildungsentscheidung eine Form der Normierung der sozialwissenschaftlichen Erkenntnisproduktion beobachtet werden kann.

2. Nutzentheorien

Theorien von rationalem Wahlverhalten gelten als eine Form von soziologischen Handlungstheorien und haben ihren Ursprung in der neoklassischen Nutzentheorie der Ökonomie (Albert 1977). Nutzentheorien und damit auch Modelle von rationalen Wahlentscheidungen basieren auf vielfältigen Grundpositionen, die in der schottischen Moralphilosophie begründet liegen.[3] Diese lassen sich auf fünf Punkte zusammenfassen (vgl. Albert 1977; Esser 1999a; Kunz 2004): (1) Der Fokus auf das Individuum als Handlungseinheit resp. der methodologische Individualismus, (2) die Orientierung am Selbstinteresse von Handlungen resp. dem Egoismus, (3) die Beschränktheit von Gütern resp. Alternativen als zentrales Merkmal von Handlungssituationen, (4) die Konstanz der menschlichen Natur (z. B. im Sinne einer Kulturunabhängigkeit) sowie der Idee, dass (5) soziale Strukturen und Prozesse das unintendierte Ergebnis absichtsvollen Handelns sind.

3 Eine überblicksartige Zuordnung von moralphilosophischen Ideen – von Bentham, Hume, Ferguson, Mandeville oder Smith – zu den Grundpositionen resp. ihrem Niederschlag in Nutzentheorien, findet sich bei Esser (1999a, S. 239ff.) oder ausführlicher bei Vanberg (1975).

Der methodologische Individualismus vereint hier sowohl die Idee, soziale Phänomene als das Ergebnis von Präferenzen, Entscheidungen und damit Handlungen von Individuen zu interpretieren, als auch diesen Elementen das Prinzip der Nutzenmaximierung zugrunde zu legen. Daran wird deutlich, dass eine Orientierung am Selbstinteresse nicht als purer Egoismus verstanden werden muss, sondern als Ausdruck individueller Präferenzen, welche altruistische Handlungen nicht ausschließen. Die Beschränktheit von Gütern als zentrales Element von Entscheidungssituationen verweist auf die ökonomische Herkunft der Nutzentheorie (vgl. Kunz 2004, S. 10ff.). Die Konstanz der menschlichen Natur sensu Hume zeichnet sich insbesondere dadurch aus, dass „jede gesellschaftliche Existenz auf der Vorhersagbarkeit des Handelns von Menschen" beruhe (Esser 1999a, S. 242). Die tatsächlich beobachtbaren kulturellen oder institutionellen Unterschiede werden damit als Ergebnis von variierenden Randbedingungen interpretiert (vgl. Esser 1999a, S. 241). Die letzte Grundannahme impliziert, dass sich individuelle Motive für Handlungen und kollektive Folgen solcher Handlungen keineswegs entsprechen müssen. Kollektive Handlungsfolgen bilden so jeweils die Ausgangssituation für künftige, individuelle Handlungen (vgl. Kunz 2004, S. 12).

Reckwitz kritisiert den theoretischen Wert von Nutzentheorien und beschreibt sie als „eine Systematisierung und Zuspitzung des (westlichen) ‚folk model' des Handelns (...), wie es alltagsweltlich zur Handlungserklärung regelmäßig verwendet und (...) formuliert wird" (Reckwitz 2008, S. 119). Der Hinweis auf das sogenannte *folk model* illustriert die Orientierung der Nutzentheorien an der vermeintlichen Normalität eines scheinbar alltäglich beobachtbaren Phänomens und bindet es damit an „eine Art allgemeinen kulturellen Rahmen moderner westlicher Gesellschaften" (Link 2008, S. 64) zurück. Kernelement bildet der methodologische Individualismus, der, in Kombination mit der Idee der Konstanz der menschlichen Natur, die Erklärung von Anomalien auf die Varianz von Randbedingungen beschränkt. Normales Entscheidungsverhalten ist demnach kulturunabhängig, und Abweichungen davon sind das Ergebnis nicht weiter definierter, variierender Randbedingungen.

3. Nutzentheorien bei Bildungsentscheidungen: Rational-Choice

Nutzentheorien fanden in der empirischen Bildungsforschung insbesondere in Modellen zur Erklärung von Schul- und Ausbildungslaufbahnen Eingang. Bildungslaufbahnen werden dabei als eine Aneinanderreihung von Bildungsentscheidungen interpretiert und modelliert. Die Analysen orientieren sich an Wert-Erwartungs-Modellen, wie sie unter anderem von Boudon (1974) oder in Adaption von Esser (1999b) vorgeschlagen wurden (zusammenfassend Becker 2011a; Maaz/Hausen/McElvany/Baumert 2006).

Die Wahrscheinlichkeit des Bildungserfolgs in Abhängigkeit von der sozialen Lage wird im Modell von Boudon über mehrere vermittelnde Variablen beeinflusst. Die Wahrscheinlichkeit des Schulerfolgs hängt von der

schulischen Leistung der Schülerinnen und Schüler ab. Diese wird maßgeblich durch die schichtspezifische Sozialisation im Elternhaus beeinflusst (primärer Herkunftseffekt). Sie resultiert aus der Familienstruktur, den Interessen sowie den unterstützenden Interaktionen zwischen Eltern und ihren Kindern (Boudon 1974), aber auch aus den Möglichkeiten der Eltern, Unterstützungsangebote (z. B. Nachhilfekurse) zu organisieren und zu finanzieren (Schauenberg 2007). Dem Modell von Boudon folgend, bestehen zudem nach sozialer Schichtzugehörigkeit stratifizierte Formen von Kosten-Nutzen-Abwägungen bei der Entscheidung für oder gegen den Besuch eines weiterführenden Schultyps (sekundärer Herkunftseffekt).[4] In der Konsequenz bedeutet dies, dass die Erfolgsaussichten für Schülerinnen und Schüler aus tieferen sozialen Schichten höher sein müssen als jene aus sozial besser gestellten Familien, damit sie sich für einen Übertritt in höhere Schulen resp. einen Verbleib im Bildungssystem entscheiden (Breen & Goldthorpe 1997). Da Familien mit niedrigem sozioökonomischem Status kaum ausreichend Informationen haben, um die Kosten und den allfälligen Nutzen einer weiterführenden Ausbildung einzuschätzen, verzichten sie eher auf eine weitere Ausbildungsphase als Familien mit höherem sozioökonomischem Status (Becker 2011a).

Auch wenn diese Perspektive auf Bildungsentscheidungen plausibel scheint, wirkt sie theoretisch relativ simpel. Dies hat bereits Boudon selbst eingeräumt.[5] Später wurde diese Einfachheit immer wieder als Stärke der Theorie herausgestrichen, nicht zuletzt aus forschungspragmatischen Gründen, weil sie etwa dem Prinzip der statistischen Einfachheit Rechnung trägt (Erikson/Jonsson 1996b; Esser 1999b; Schauenberg 2007; Becker 2011a; Wiedenhorn 2011).

Esser (1999b) argumentiert ähnlich wie Boudon (1974), nur orientiert er sich bei den Werten und den erwarteten Nutzen der interessierenden Bildungsoptionen an einer konsequent subjektiven Perspektive. Esser meint, dass eine Wahl zwischen Alternativen keine Entscheidung in einem bewussten Sinne implizieren müsse, sondern vielmehr, dass eine von verschiedenen möglichen Alternativen realisiert werde (vgl. Esser 1999b, S. 248). Darüber hinaus seien für Bildungsentscheidungen nicht objektiv messbare Nutzen und Erwartungswerte relevant, sondern subjektive Bewertungen der Individuen (vgl. ebd., S. 253). Die Wahl für einen Bildungsgang (resp. die zum Zuge gekommene Alternative) sei das Ergebnis der Abwägung aus Bildungsmoti-

4 „Let us now acknowledge that the utility of choosing *a* rather than *b* [wobei Option a mit höheren sozialen Erwartungen verknüpft wird, J. K.] is greater, the lower the cost and the greater the benefit. It then follows, that the utility of choosing *a* rather than *b* will be an increasing function of family social status. If we assume that the probability that an individual will choose a rather than b, becomes an increasing function of his familiy's social status. The higher this status, the greater the probability that a youngster will choose *a* over *b*" (Boudon 1974, S. 30, Hervorh. i. O.).

5 „This theoretical scheme may be considered to be somewhat trivial" (Boudon 1974, S. 29).

vation und Investitionsrisiko (vgl. ebd., S. 269f.). Sowohl Bildungsmotivation wie auch Investitionsrisiko tragen die Elemente von subjektiven Bewertungen in sich und sind in der Konsequenz nach sozialer Schichtzugehörigkeit stratifiziert. Diese Zusammenhänge stellt Esser formalisiert so dar (ebd.):

$$U + cSV > C/p$$

Das bedeutet, dass der Nutzen (U) und die Kosten eines Statusverlustes (cSV) größer sein müssen als die Kosten des Bildungsgangs (C) in Abhängigkeit von der Erfolgswahrscheinlichkeit (p). Die linke Seite der Ungleichung ist also die Bildungsmotivation, die rechte das Investitionsrisiko. Damit Personen, welche eher tiefe Erfolgswahrscheinlichkeiten vermuten, sich für einen Bildungsgang entscheiden, muss die Bildungsmotivation also sehr hoch sein, während man bei einem sehr hohen zugeschriebenen Nutzen einer Bildungsoption bereit ist, größere Risiken zu tragen.

Der potenzielle Nutzen von Bildungstiteln ergibt sich aus dem Antizipieren der beruflichen Aussichten im Anschluss an den gewählten Bildungsgang (Becker 2000). Der Wahlprozess wird zudem vom erwarteten Statusverlust beeinflusst, falls die Kinder einer Familie einen Bildungsgang abbrechen (Esser 1999b). Insbesondere mittlere und höhere Schichten scheinen Angst vor einem potenziellen Statusverlust zu haben, was dazu führt, dass der Nutzen umso höher eingeschätzt wird, je größer die „soziale Fallhöhe“ ist (Becker 2011a). Hierin, wie auch in der Gewichtung der beiden Herkunftseffekte[6], unterscheidet sich Essers Subjective-Expected-Utility (SEU) Modell am deutlichsten von Boudons Perspektive.

Für den empirisch statistischen Nachweis primärer Herkunftseffekte wird meist eine einfache Regression zwischen einem Leistungsindikator (z. B. einem Leistungstest oder einer Schulnote) und einem Indikator für die soziale Herkunft berechnet. Für Letztere werden je nach subdisziplinärer Ausrichtung der Analysen unterschiedliche Maße verwendet (z. B. ISEI[7]). Liegt ein signifikanter Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und schulischer Leistung vor, wird dies als primärer Herkunftseffekt interpretiert. Diese sehr vereinfachte Berechnungsart hat sich in den letzten Jahren offensichtlich durchgesetzt und findet sich in einer großen Anzahl von Analysen (z. B. Becker 2010, 2012; Kost 2013; Schumann 2011; Schauenberg 2007). Sekundäre Herkunftseffekte werden durch eine multivariate Regression oder eine Pfadanalyse berechnet. Im einfachsten Fall werden hierzu wiederum ein Maß der sozialen Herkunft und ein Leistungsindikator als unabhängige Variablen und ein Outcome, z. B. die Ausbildungssituation nach einem Übertritt, als abhängige Variable benötigt.[8] Wenn nun nicht nur der Leistungsindikator, sondern auch die soziale Herkunft – unter Kontrolle der Leistung – einen signifikanten Einfluss auf den Outcome hat, wird dies als sekundärer Herkunftseffekt interpretiert. Anders formuliert, wird damit der Einfluss der sozialen Herkunft auf den Outcome, welcher nicht durch die Leistung verursacht wird, als schichtspezifisches Entscheidungsverhalten interpretiert. Selbstverständlich handelt es sich dabei um eine starke Verkürzung der Modellannahmen, nichtsdestotrotz ist diese Berechnungsart weit verbreitet (z. B. Becker 2010, 2012; Kost 2013; Schumann 2011; Schauenberg 2007). Im Kontrast zu diesem Vorgehen liegen vereinzelte Beiträge vor, welche sich auf eine etwas tiefere Aggregationsebene einlassen und tatsächlich versuchen, subjektive Kosten- und Nutzeneinschätzungen der Individuen als Prädiktoren für Bildungsentscheidungen zu modellieren (Lörz 2012). Solche Beiträge sind jedoch im Meer der Analysen, die sich auf das RC-Modell stützen, äußerst rar.

Sowohl Boudon wie auch Esser skizzieren im Horizont des zugrundeliegenden Modells nicht nur ein bestimmtes Bild von einer normalen Bildungsentscheidung, sondern geben es dabei auch als das einzig vorfindbare aus.[9] Gemäß den nutzentheoretischen Grundlagen basiert die Bildungsentscheidung auf Präferenzen (inklusive Statusverlustängsten), welche sozialschichtspezifisch präformiert scheinen, deren Zustandekommen aber nicht thematisiert wird. Sie werden als gegeben angenommen. Normale Entscheidungen haben dabei immer einen prospektiven Charakter. Individuen entscheiden sich heute ‚für morgen‘. In Entscheidungen spielen Kosten, Nutzen und Erfolgswahrscheinlichkeiten (im einen Fall objektiv, im anderen subjektiv) eine zentrale Rolle, ohne dass diese selbst Gegenstand von empirischen Untersuchungen sind. Mit Blick auf die Herstellung wissenschaftlichen Wissens, zeigen die Hinweise auf die statistischen Analysen, wie forschungspraktisch vorgegangen wird. Präferenzen werden dabei kaum mehr modelliert, sondern als ein nicht durch den Leistungsindikator erklärten Effekt dargestellt. Der Indikator für die soziale Herkunft wird mit „Sozialisation“ gleichgesetzt. Dies mögen reduktionistische Beispiele sein, sie illustrieren aber zumindest teilweise die Normierung im beschriebenen Forschungsfeld. Der Rational-Choice-Ansatz scheint also in gegenwärtigen Analysen nicht in der Lage, die eigenen Voraussetzungen zu thematisieren, geschweige denn zu beweisen.

6 So streichen z. B. Erikson/Jonsson (1996b) den primären Herkunftseffekt, also die sozialisatorische Wirkung des Elternhauses auf die schulische Performanz, als zentralen Faktor heraus. Esser (1999b) hingegen sieht die Bedeutsamkeit der Kosten-Nutzen-Abwägung alternativer Bildungswege und den drohenden Statusverlust als zentrale Mechanismen bei der sozialen Reproduktion von Bildungsungleichheit.

7 International Socio-Economic Index of Occupational Status (Ganzeboom u. a. 1992).

8 Der Outcome wird im einfachsten Fall zudem dichotomisiert, sodass zwei kontrastierende Gruppen untersucht werden, z. B. Gruppe 1: Personen, die nach der obligatorischen Schulzeit in ein Gymnasium übergetreten sind, und Gruppe 2: Personen, die nach der obligatorischen Schulzeit nicht an ein Gymnasium übergetreten sind.

9 Der Geltungsanspruch solcher Handlungstheorien und damit auch das zugrunde liegende Verständnis von Theorie zeigt sich u. a. in Äußerungen der forschenden AkteurInnen: „Es gibt gute Gründe für die Annahme, dass die WE-Theorie (...) tatsächlich the One and Only ist“ (Esser 1999b, S. 248).

4. Kritikpunkte an Rational-Choice-Modellen

Die bisherigen Ausführungen zeigen, dass Rational-Choice Modelle sowohl mit Blick auf ihre Annahmen als auch hinsichtlich der empirischen Modellierungen vielfältige Angriffspunkte bieten.

4.1 Kritiken an nutzentheoretischen Grundlagen

Hans Albert kritisiert die Vertreter der neoklassischen Nutzentheorie, indem er sagt, dass es sich bei den imaginierten KonsumentInnen der Nutzentheorie wohl eher um *ideale* als *reale* KonsumentInnen handele. Dabei unterstelle man für Analysen, dass sich der/die durchschnittliche KonsumentIn ideal verhalte (vgl. Albert 1974, S. 246).[10] Die Kritik am Modell des Konsumenten in der Nutzentheorie beinhaltet auch eine Kritik an den vermuteten Präferenzstrukturen der Marktteilnehmenden. Die Theorie nehme einfach an, dass gewisse Präferenzen bestehen, und erklärt ihr Zustandekommen nicht (Simon 1993), „die Spezifizierung der für die Erklärung sozialer Prozesse in Betracht kommenden Präferenzsysteme muss jeweils ohne theoretische Hilfe durch Plausibilitätsüberlegungen erfolgen“ (Albert 1977, S. 203; vgl. auch Reckwitz 2008, S. 122). Diese würden zudem als mehr oder weniger konstant betrachtet, „die situative Plastizität der Interessen und Orientierungen wird ausgeblendet“ (Schmidt 2000, S. 187). Um solche Unzulänglichkeiten zu beheben, brauche man eine Theorie, die kognitive Faktoren berücksichtige, „wenn man bedenkt, dass die Situations*wahrnehmung* das Verhalten bestimmt, nicht einfach eine ohne Rücksicht auf individuelle Möglichkeiten konstruierbare ‚*objektive*‘ Situation“ (Albert 1977, S. 203, Hervorh. i. O.). Dass die Präferenzstrukturen als stabil betrachtet werden, ist ein weiteres Merkmal der normalen Bildungsentscheidung.

Die neoklassische Nutzentheorie unterstellt mit dem Begriff der Markttransparenz dem/der KonsumentIn, dass er/sie über alle notwendigen Informationen auf dem Markt verfüge. Die Wahrnehmung einer Situation, und damit die Einschätzung von Kosten und Nutzen, hängen aber auch von Erfahrungen ab, argumentiert Albert, und diese könnten „zu einem Wandel der Präferenzstrukturen führen“ (Albert 1974, S. 246) und damit die Nachfrage gewisser Güter beeinflussen.

10 „Um diese Konstruktion zur Erklärung tatsächlicher Marktvorgänge verwenden zu können, kann man dann mit der Annahme operieren, der *repräsentative* Konsument verhalte sich unter gewissen Umständen wie ein idealer Konsument. Dabei müssen aber homogene Gruppen von Konsumenten vorausgesetzt werden, Gruppen, die hinsichtlich ihrer Bedürfnisstrukturen und ihrer Einkommen übereinstimmen. Da wir diese Voraussetzung im Allgemeinen nicht machen können, ist eine direkte Prüfung der Hypothese normalerweise praktisch schon aus diesem Grunde nicht möglich“ (Albert 1974, S. 246, Hervorh. i. O.). Gerade diese Transformation des idealen zum repräsentativen Konsumenten ist ein weiterer Hinweis auf normalistische Annahmen.

Eine weitere Kritik von Albert bezieht sich auf die soziale Gebundenheit von Entscheidungsverhalten und die Ignoranz der Nutzentheorie diesem Umstand gegenüber. Dies bedeute, „dass man bei einer Kausalanalyse des Marktverhaltens der Konsumenten nicht ohne weiteres von diesem Sozialmilieu so weitgehend abstrahieren kann (…)“. Alles, was über das Preis-Einkommens-Verhältnis hinausgehe, „sucht sie [die Theorie, J. K.] der fiktiven und schwer identifizierbaren quasi-autonomen Präferenzstruktur einzuverleiben“ (Albert 1974, S. 248). Auch wenn zeitgenössische Wahltheorien die soziale Gebundenheit einer Entscheidung nicht negieren (Breen/Goldthorpe 1997; Esser 1999b; Becker 2011a), wird stets ein Teil der nicht aufgeklärten Varianz, einer solchen, nicht genauer definierten Präferenzstruktur zugeordnet.

Albert skizziert in seiner Arbeit als Antwort auf die Probleme der neoklassischen Nutzentheorie wesentliche Elemente einer soziologisch informierten Nutzentheorie (vgl. Albert 1974, S. 262): Das Kaufverhalten werde stark von sozialstrukturellen Tatbeständen beeinflusst und sei damit vom sozialen Milieu und den vorherrschenden Normen und Werten abhängig. Zudem werde das Konsummuster von den elementaren sozialen Beziehungen beeinflusst, nicht zuletzt deshalb müssten soziale Vergleichsprozesse zukünftig berücksichtigt werden. Diese Ideen werden teilweise bei Boudon und Esser aufgegriffen, empirische Modellierungen in der Bildungsforschung blenden sie aber weitgehend aus.

4.2 Kritiken an den theoretischen Positionen von Boudon und Esser

Neben der Kritik an einem nutzentheoretischen Zuschnitt insgesamt, können aber auch die beiden beschriebenen Modelle kritisiert werden. Die häufigsten Kritiken an Rational-Choice-Modellen mit Blick auf Bildungsentscheidungen werden nachfolgend erläutert (zusammenfassend siehe bspw. Schauenberg 2007, S. 18ff.). Die häufig formulierte Kritik, dass die Idee der Nutzenmaximierung mit Egoismus gleichzusetzen sei, ist überholt. Gerade SEU-Theorien, wie jene von Esser (1999b), zeigen, dass es auch plausibel sein kann, sich altruistisch zu verhalten. Weiter wird oft kritisiert, dass Bildungsentscheidungen keine bewussten Entscheidungen seien (Haller 2001). Auch hier gilt es einzuwenden, dass zumindest Esser (1999b) deutlich macht, dass „Entscheidung“ in diesem Zusammenhang die Realisierung einer möglichen Alternative meint, unabhängig davon, ob das Individuum tatsächlich aktiv über die Vor- und Nachteile einer bestimmten Entscheidung reflektiert. Damit verbunden ist auch die theoretische Entwicklung hin zu einer sogenannten begrenzten Rationalität resp. „bounded rationality“, welche sowohl die Verwendung einfacher Heuristiken in Entscheidungssituationen vorsehe als auch davon ausgehe, dass die Informationssuche aufgrund zu hoher „Suchkosten“ aufgegeben werden kann (Schmidt 2000). Haller (2001) argumentiert im Anschluss an Schmidt (2000), dass für Schütz (der bei Esser als zentrale Referenz herangezogen wird) die Lebenswelt die Grundlage für Denken

und Handeln sei. Dabei würden Menschen auf einen Wissensvorrat zurückgreifen, der eher eine „naive“ als eine „wissenschaftliche“ Grundeinstellung zur sozialen Welt impliziere und Menschen daher sehr wohl rational, aber nicht bewusst kalkulierend handeln (vgl. Haller 2001, S. 572f.). Boudon (1974) und Esser (1999b) vernachlässigen in ihren Modellen zudem klar die Komplexität des Bildungssystems. Sie übersehen, dass bei gegebenem Leistungsausweis (Schulnoten) nicht jeder Bildungsweg jeder Person offensteht, sondern Personen aus unterschiedlichen Angeboten auswählen müssen resp. ihnen diese zugeteilt werden. Dies impliziert die Vorstellung einer Normschülerin oder eines Normschülers, ohne spezifische biographische Prägung und ohne institutionelle Labels (wie z. B. den besuchten Schultyp). Zu diesem Problem haben beide Autoren keine plausiblen Hypothesen formuliert.

Boudons Modell ist eindeutig an einer Vorstellung von horizontaler Stratifizierung des sozialen Raums orientiert (Klassen resp. Schichten). Hier setzt ein weiterer Kritikpunkt ein. Würden Konzepte wie Milieu oder Lebenslage berücksichtigt, welche die Gesellschaft zusätzlich nach der Wertorientierung horizontal stratifizieren, wäre nicht mehr erklärbar, weshalb zwei Personen aus derselben vertikalen Lage sich unterschiedlich entscheiden. Diese Anomalien (differenzielles Entscheidungsverhalten) können aus ihrer Perspektive entweder durch unterschiedliche Präferenzen oder auf variierende Randbedingungen zurückgeführt werden. Boudon selbst räumt in dieser Hinsicht starke Vereinfachungen in seinem Modell ein. So macht er klar, dass die Zuschreibung, die Präferenzstruktur sei in den unterschiedlichen Gruppen mit gleichem sozialem Status deckungsgleich, eine „oversimplification“ sei.[11]

Schmidt (2000) formuliert ebenfalls Kritikpunkte an der Rational-Choice-Theorie im Allgemeinen und der SEU-Variante von Esser (1999b) im Speziellen. Der SEU-Ansatz verkürze die Rationalität auf Entscheidungsrationalität, sodass derjenige rational handle, der die Handlung mit dem maximal erwarteten Nutzen wähle. Daran ändere sich auch weder mit dem Rekurs auf subjektive Bewertungen (des Nutzens, wie auch der Kosten und der Erfolgswahrscheinlichkeit) etwas Grundlegendes noch mit dem Bezug auf „bounded rationality“ (vgl. Schmidt 2000, S. 185). Weiter kritisiert Schmidt die utilitaristischen Grundelemente von Nutzentheorien. Er argumentiert aus zeittheoretischer Perspektive, dass ein Unterschied zwischen Handlung und Handeln bestehe. ‚Handeln‘ sei dabei immer ein aktueller Ablauf und könne nicht sinnhaft sein. Sinnhaftigkeit werde erst im Nachhinein einer Handlung zugeschrieben (vgl. Schmidt 2000, S. 187).

11 „Furthermore, if we are ready to assume that the sets of indifference curves corresponding to each type of social background are superposable (this assumption being certainly an oversimplification), then p will be likely to be greater, the higher the social background“ (Boudon 1974, S. 67).

An der Geschichte der Entwicklung von RC-Modellen lässt sich somit beobachten, wie in einer Theorie bestimmte Grundannahmen bestehen bleiben, während über die Zeit die Hilfshypothesen einem Wandel unterliegen. Auf dieses Phänomen hat bereits früh Lakatos mit Blick auf die Entwicklung von Theorien in anderen Disziplinen (z. B. Newtons Gravitationstheorie) (Lakatos 1969) aufmerksam gemacht. „The ‚core‘ of a research-programme is ‚irrefutable‘ by the methodological decision of its protagonists: but the ‚protective belt‘ of auxiliary hypotheses can be modified, ‚refuted‘“ (Lakatos, 1969, S. 171).[12]

Genau dieses von Lakatos beschriebene Festhalten an der Kernthese bei gleichzeitigem Verwerfen resp. Reformulieren von Hilfshypothesen („protective belt“) zeichnet auch die Entwicklung der Nutzentheorie aus. Bereits bei Albert (1974) führt die Kritik der Nutzentheorie nicht zu ihrer Verwerfung, sondern zur Formulierung von Randbedingungen und Hilfshypothesen. In der weiteren Entwicklung wurden die Theorie resp. Spezifizierungen davon formuliert (z. B. bei Esser 1999b; Stocké 2012), ohne dass der Kern, der in der klassischen Nutzentheorie mit den offensichtlich gewordenen Problemen liegt, verworfen worden wäre.

Die Ausführungen beschreiben deutlich einen normalistischen Blick auf Bildungsentscheidungen. Individuen scheinen darin in Entscheidungssituationen stabile Präferenzen zu haben. Die Entwicklung dieser Präferenzen wird nicht erklärt. In der Konsequenz muss angenommen werden, dass sich Individuen in Bildungsentscheidungen in einem *sozialen Vakuum* befinden. Sie werden mit ihren stabilen Präferenzen alleine gelassen. Die normale Bildungsentscheidung zeichnet sich nicht zuletzt durch ihre schichtspezifische Stratifikation aus. Rational ist die normale Entscheidung letztlich nur dann, wenn sie dem Prinzip der Nutzenmaximierung folgt. Ein wesentlicher Aspekt des Normalismus, wenn nicht der zentrale, zeigt sich in der Transformation von idealen zu realen KonsumentInnen. In Anlehnung an Link (2006) wird hier durchschnittliches Verhalten zur Norm erklärt und umgekehrt. Diese Rückkopplung meint, dass die beschriebene Normalisierung von Entscheidungen wiederum stabile Erwartungen an das Entscheidungsverhalten von Individuen hervorbringt. Diese Erwartungen an normale Entscheidungen speisen das *folk model*, welches – in Anlehnung an Reckwitz (2008) – zur Theorie erhoben wird. Daraus wird der realitätskonstituierende Charakter dieses normalistischen Modells deutlich, welches sich als „*the One and Only*“ (Esser 1999b, S. 248) präsentiert.

12 Zuletzt griff Reichenbach 2014 an der Eröffnung der 50. Konferenz der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft dieses Argument auf. Da der Aufsatz noch nicht publiziert ist, wird hier auf die Videodatei des Vortrags verwiesen: Reichenbach, Roland (2014): Über Neomanie und die ‚posttheoretische Phase‘ in der Erziehungswissenschaft (http://www.dgfe2014.de/video-feierliche-eroeffnung, 25.04. 2015).

5. Schluss

Der vorliegende Beitrag beschreibt die theoretischen Grundlagen und empirischen Anwendungen von Rational-Choice-Modellen in der quantitativ-empirischen Bildungsforschung und zeigt, unter anderem in Anlehnung an Lakatos (1969), die „Überarbeitung" dieser Modelle hinsichtlich ihres „protective belts", nicht aber hinsichtlich ihrer Kernannahmen. Die Ausführungen zu den Modellen und ihren Annahmen, deren empirischer Testung und den damit verbundenen Kritiken zeigen, dass sich offensichtlich eine Verwendungsweise dieser Modelle durchgesetzt hat, welche – trotz vielfältiger Konstitutionsprobleme – zum Standardmodell der wissenschaftlichen Erkenntnisproduktion zu Bildungsentscheidungen werden konnte.

Der Beitrag illustriert, dass der forschende Zugriff auf das Feld von Bildungsentscheidungen Normalismen produziert. Die nutzentheoretischen Grundlagen, die präsentierten Modelle von Rational-Choice bei Bildungsentscheidungen wie auch die Operationalisierungen zeugen von wissenschaftlichen Verfahren, durch die Normalitäten produziert und reproduziert werden (Link/Loer/Neuendorff 2003a). Mit Rational-Choice wird, insbesondere mit der Messbarmachung der Entscheidung, eine „transnormative Vergleichsmöglichkeit normativ und habituell inkompatiblen Verhaltens und Handelns" bereitgestellt (Link/Loer/Neuendorff 2003a, S. 18). Dies wird dann praxisrelevant, wenn der bildungspolitische Diskurs (etwa um eine gesteigerte Durchlässigkeit des Bildungssystems (Backes-Gellner/Tuor 2010) oder die Struktur von Übergangssystemen (Kuster/Weber 2011) auf die hier illustrierten theoretischen Modelle Bezug nimmt und z. B. einen Ausbau des Stipendienwesens – mit Rückgriff auf die Konstitution des sekundären Herkunftseffekts – fordert. Der Ausbau des Stipendienwesens könnte den Kostendruck bei Bildungsentscheidungen reduzieren, wie etwa eine Studie im Auftrag des Bundesamtes für Berufsbildung und Technologie argumentiert (Schultheiss/Stern/von Stokar 2012). Ein solches Argumentarium wird auch von einzelnen wissenschaftlichen ExponentInnen gestützt (Müller/Pollak 2010). Mit der Einführung transnormativer Vergleichsmöglichkeiten werden theorieinkompatible Bildungsentscheidungen damit zu statistischen Ausreißern, zu Anomalien. Der moderne, auf Messdaten gestützte Normalismus scheint „dazu zu dienen, auf eine Vielzahl von alltäglichen Situationen des Handelnden eine Art Orientierungsraster zu projizieren" (Link/Loer/Neuendorff 2003a, S. 19). Damit wird die praktische Relevanz der hier aufgeworfenen Frage nochmals deutlich. Es scheint nicht nur so, dass sich die Forschung zu Bildungsentscheidungen an einem *folk model* (Reckwitz) orientiert, sondern dass dieses *folk model* den Normalismus zugleich mitprägt. Die in Ansätzen beschriebene Normierung der wissenschaftlichen Erkenntnisproduktion ist somit an der Herausbildung eines Alltagsverständnisses von Bildungsentscheidungen zentral mitbeteiligt.

Rational-Choice Modelle sind in ihrem Anspruch alternativlos. Sie reklamieren sowohl individuelles, wie auch institutionelles Verhalten zu erklären (Esser 1999a). Der vorliegende Beitrag hatte zum Ziel, sowohl aus einer modellimmanenten Kritik, wie auch aus einer Kritik am normalisierenden Charakter dieser Modelle ihre Alternativlosigkeit zu hinterfragen. Künftige Analysen werden die Frage klären müssen, wie es kam, dass die Idee von Rational-Choice, trotz offensichtlicher Kritikanfälligkeit, auf diese Weise reüssieren konnte.

Literatur

Albert, Hans (1974): Zur Theorie der Konsumnachfrage. In: Eberlein/Kroeber/Leinfellner (1974): 227-283

Albert, Hans (1977): Individuelles Handeln und soziale Steuerung. In: Lenk (1977): 177-225

Backes-Gellner, Uschi/Tuor, Simone (2010): Gleichartig, andersartig und durchlässig? Bildungskarrieren im Schweizer Bildungssystem. In: Die Volkswirtschaft 9. 43-46

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

Becker, Rolf (2000). Klassenlage und Bildungsentscheidungen. Eine empirische Anwendung der Wert- Erwartungstheorie. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 52. 3. 450-474

Becker, Rolf (2010): Soziale Ungleichheit im Schweizer Bildungssystem und was man dagegen tun könnte. In: Neuenschwander/Grunder (2010): 91-108

Becker, Rolf (2011a): Entstehung und Reproduktion dauerhafter Bildungsungleichheiten. In: Becker (2011b): 87-138

Becker, Rolf (Hrsg.) (2011b): Lehrbuch Bildungssoziologie. Wiesbaden: VS

Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.) (2010): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden: VS

Boudon, Raymond (1974): Education, Opportunity and Social Inequality. New York: John Wiley & Sons

Breen, Richard/Goldthorpe, John (1997): Explaining educational differentials. Towards a formal rational action theory. In: Rationality and Society 9. 3. 275-305

Eberlein, Gerald/Kroeber, Werner/Leinfellner, Werner (Hrsg.) (1974): Forschungslogik der Sozialwissenschaften. München: Bertelsmann

Erikson, Robert/Jonsson, Jan (Hrsg.) (1996a): Can education be equalized? The Swedish case in comparative perspective. Boulder, CO: Westview

Erikson, Robert/Jonsson, Jan (1996b): Explaining Class Inequality in Education. The Swedish Test Case. In: Erikson/Jonsson (1996a): 1-63

Esser, Hartmut (1999a): Soziologie. Allgemeine Grundlagen. Frankfurt/M.: Campus
Esser, Hartmut (1999b): Soziologie. Spezielle Grundlagen. Band 1. Situationslogik und Handeln. Frankfurt/M.: Campus
Ganzeboom, Harry/de Graaf, Paul/Treiman, Donald (1992): A standard international socio-economic index of occupational status. In: Social Science Research 21. 1. 1-56
Hadjar, Andreas/Berger, Joël (2010): Dauerhafte Bildungsungleichheiten in Westdeutschland, Ostdeutschland und der Schweiz. Eine Kohortenbetrachtung. In: Zeitschrift für Soziologie 29. 3. 182-201
Haller, Max (2001): Erklärt die Rational Choice Theorie die Ungleichheit der Bildungschancen? Kritische Diskussion eines Beitrags von Rolf Becker. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 53. 3. 569-574
Hauser, Robert (1976): Review Essay. On Boudon‘s Model of Social Mobility. In: American Journal of Sociology 81. 4. 911-928
Ishida, Hiroshi/Müller, Walter/Ridge, John (1995): Class origin, class destination, and education. A cross-national study of ten industrial nations. In: American Journal of Sociology 101. 1. 145–193
Kelle, Helga (2013): Normierung und Normalisierung der Kindheit. Zur (Un)Unterscheidbarkeit und Bestimmung der Begriffe. In: Kelle/Mierendorff (2013): 15-37
Kelle, Helga/Mierendorff, Johanna (Hrsg.) (2013): Normierung und Normalisierung der Kindheit. Weinheim: Beltz Juventa
Kelle, Helga/Tervooren, Anja (Hrsg.) (2008): Ganz normale Kinder. Heterogenität und Standardisierung kindlicher Entwicklung. Weinheim: Juventa
Kost, Jakob (2013): Durchlässigkeit und Hochschulzugang in der Schweiz. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 35. 3. 473-492
Kunz, Volker (2004): Rational Choice. Frankfurt/M.: Campus
Kuster, Sascha/Weber, Bernhard (2011): Die EVD-Fachkräfteinitiative. Für eine Kohärenz von Bildungs- und Arbeitsmarktpolitik. In: Die Volkswirtschaft 12. 21-24
Lakatos, Imre (1969): Criticism and the Methodology of Scientific Research Programmes. In: Proceedings of the Aristotelian Society 69. 149-186
Lenk, Hans (Hrsg.) (1977): Handlungstheorien interdisziplinär. Band 4. München: Fink
Link, Jürgen (2006): Versuch über den Normalismus. Wie Normalität produziert wird. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
Link, Jürgen (2008): Zum diskursanalytischen Konzept des flexiblen Normalismus. In: Kelle/Tervooren (2008): 59-72

Link, Jürgen/Loer, Thomas/Neuendorff, Hartmut (2003a): Zur Einleitung. ‚Normalität‘ im Diskursnetz soziologischer Begriffe. In: Link/Loer/Neuendorff (2003b): 7-20
Link, Jürgen/Loer, Thomas/Neuendorff, Hartmut (Hrsg.) (2003b): ‚Normalität‘ im Diskursnetz soziologischer Begriffe. Heidelberg: Synchron
Lörz, Markus (2012): Mechanismen sozialer Ungleichheit beim Übergang ins Studium. Prozesse der Status- und Kulturreproduktion. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Sonderheft 52. 302-223
Maaz, Kai/Hausen, Cornelia/McElvany, Nele/Baumert, Jürgen (2006): Stichwort. Übergänge im Bildungssystem. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9. 3. 299-327
Müller, Walter/Pollak, Reinhard (2010): Weshalb gibt es so wenige Arbeiterkinder in Deutschlands Universitäten? In: Becker/Lauterbach (2010): 305-344
Neuenschwander, Markus/Grunder, Hans-Ulrich (Hrsg.) (2010): Schulübergang und Selektion. Forschungsbefunde, Praxisbeispiele, Umsetzungsperspektiven. Chur: Rüegger
Reckwitz, Andreas (2008): Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms. Weilerswist: Velbrück
Reichenbach, Roland (2014): Über Neomanie und die ‚posttheoretische Phase‘ in der Erziehungswissenschaft. Videodatei. (http://www.dgfe 2014.de/video-feierliche-eroeffnung, 25.04.2015).
Schauenberg, Magdalena (2007): Übertrittsentscheidungen nach der Grundschule. Empirische Analysen zu familialen Lebensbedingungen und Rational-Choice. München: Herbert Utz
Schmidt, Jürgen (2000): Die Grenzen der Rational Choice Theorie. Eine kritische theoretische und empirische Studie. Opladen: Leske & Budrich
Schultheiss, Andrea/Stern, Susanne/Stokar, Thomas von (2012): Angebot und Nutzung von berufsbegleitender Höherqualifizierung in der Schweiz. Zürich: Infras
Schumann, Stephan (2011): Leistungs- und Herkunftseffekte beim Hochschulzugang in der Schweiz. Zeitschrift für Pädagogik 57. 2. 246-268
Simon, Herbert (1993): Homo rationalis. Die Vernunft im menschlichen Leben. Frankfurt/M.: Campus
Stocké, Volker (2012): Das Rational-Choice Paradigma in der Bildungssoziologie. In: Bauer/Bittlingmayer/Scherr (2012): 423-436
Vanberg, Viktor (1975): Die zwei Soziologien. Individualismus und Kollektivismus in der Sozialtheorie. Tübingen: Mohr
Wiedenhorn, Thomas (2011): Die Bildungsentscheidung aus Schüler-, Eltern- und Lehrersicht. Wiesbaden: VS

Madeleine Scherrer

Zum Ideal der Intimität – Normalitätsproduktion in ‚close relationships'

Ich nähere mich in meinem Beitrag Normalisierungsprozessen, indem ich als analytischen Gegenstand Fernbeziehungen in den Blick nehme und in Bezug darauf Fragen nach vorherrschenden normativen Leitbildern von Paarbeziehungen aufwerfe. An dieser besonderen Form von Paarbeziehung lassen sich Charakteristika und Dynamiken von nahen sozialen Beziehungen sowie deren subjektkonstituierende Potenziale veranschaulichen, die bei der Untersuchung von als ‚normal' deklarierten Paarbeziehungen oft unentdeckt bleiben, da diese weitgehend naturalisiert erscheinen.

Zunächst werde ich skizzieren, welche theoretischen Grundlagen meine Überlegungen leiten und welche Sichtweisen es ermöglichen, Fragen zur Normalitätsproduktion am Beispiel von Fernbeziehungen zu bearbeiten. Hierbei wird mir einerseits psychologische Literatur (etwa wissenschaftliche Handbücher zu Paarbeziehungen) und andererseits populär-psychologische Ratgeber zum Thema Fernbeziehung[1] als illustrierendes Material dienen. In Bezug auf das Ideal der Intimität sowie hinsichtlich der Ko-Residenz als ‚Normalzustand' für Paare werde ich zeigen, welche normalisierende Kraft das Denken in psychologisierenden Kategorien aufweist. Vor diesem Hintergrund versucht dieser Beitrag dazu anzuregen, in der Erziehungswissenschaft kritisch zu reflektieren, auf welche Weise über Paar- und Familienbeziehungen nachgedacht wird und welche alternativen Beziehungsformen offen stehen könnten.

1. Perspektiven auf Normalisierung am Beispiel von Fernbeziehungen

Bei Fernbeziehungen handelt es sich um eine von den Sozialwissenschaften weitgehend vernachlässigte und „bis heute weithin nicht ernst genommene Beziehungsform" (Schneider 2009, S. 681), die typischerweise „als (kurzes) Durchgangsstadium im normalen Institutionalisierungsprozess von Paarbeziehungen oder als provisorische Bindung, die rasch wieder aufgelöst wird" (ebd.), gesehen wird. Schon bereits an dieser Feststellung lässt sich erahnen, weshalb mir Fernbeziehungen in Bezug auf Fragen zu gesellschaftlichen Normalitätskonstruktionen sowie damit einhergehenden Normalisierungsstrategien interessant erscheinen. Unweigerlich werden Fragen virulent, wie

1 Ich konzentriere mich in diesem Beitrag auf zwei deutschsprachige Publikationen: *Auf Immerwiedersehen – So gelingen Fernbeziehungen* von Heike Barnitzke (2009) und Peter Wendls (2011) *Nachwort. Fernbeziehung als Chance!* in Katja von Eysmondts (2011) Fernbeziehungsratgeber.

etwa, welche Vorstellungen bei Akteurinnen und Akteuren darüber existieren, wie eine Fernbeziehung – unter der spezifischen Bedingung des räumlichen Getrenntseins – gelebt werden soll und inwiefern solche Vorstellungen diese Beziehungen beeinflussen.

Meine Ausführungen zur Normalitätsproduktion im Kontext von nahen sozialen Beziehungen werden durch die theoretischen Überlegungen Michel Foucaults und – auf diesen bezugnehmend – Jürgen Links zu Normalisierung und Normalismus geleitet. Es wird konstatiert, dass mit dem Aufkommen der bürgerlichen Gesellschaft in der westlichen Moderne die Entwicklung des Normalismus einhergeht. Gemäß Zirfas (2014) ist Normalismus eine „regulierende und orientierende Strategie, die den Menschen nahe legt, sich in sozialen Mittellagen zu verorten, um gleichweit von jeglicher Abweichung entfernt zu sein" (ebd., S. 679). Die Orientierung am Durchschnittlichen, an der Mittelmäßigkeit, wird zum Leitprinzip der Lebensführung. Unter diesen Vorzeichen treten Subjektivierungsprozesse – so die These von Schrage (2008) – „im Wunsch nach Anschlussfähigkeit" (ebd., S. 4127) zutage. Abweichungen vom Standard werden dabei nicht direkt sanktioniert, auch wird den Subjekten nicht etwa von den Herrschenden der bürgerlichen Gesellschaft genauestens vorgeschrieben, welche Normen einzuhalten sind. Vielmehr handelt es sich bei der Subjektivierung durch Normalisierung um ein „Arrangement, das die freiwillige, selbstgetätigte Anschmiegung der Einzelnen an den Stand der Dinge befördert" (ebd.). Dieser „Stand der Dinge" situiert sich entlang der Normen, die zur Bewertung dessen dienen, was Anerkennung verdient und als mustergültig und gesellschaftlich akzeptiert gilt (vgl. Villa 2007, S. 183). Jeder noch so hartnäckige Versuch, sich der Norm bestmöglich anzunähern, führt indes niemals dazu, dass das Subjekt je ganz – und in allen Bereichen der Lebensführung – der Norm entsprechen wird, denn „das ‚Normale' [ist] eine imaginierte Schimäre (...). Man kann nie eine Norm werden oder verkörpern, wird sie doch als imaginäre Abstraktion von der realen Vielfalt konstruiert" (ebd.). Die folgende Aussage von Jörg Zirfas (2014), der sich dabei auf Jürgen Link bezieht, bringt das Wesentliche auf den Punkt:

> „Normen sind Maßstäbe und Regeln der Beurteilung und Bewertung, Normalität bezeichnet das systemkonforme, produktive Erscheinen und Verhalten bzw. die hiermit verbundenen Fähigkeiten und Kompetenzen" (ebd., S. 678).

Für meine weiteren Ausführungen wichtig hinzuzufügen ist dem noch, dass gesellschaftliche Aushandlungsprozesse in Bezug darauf, was als ‚normal' gilt, nie abgeschlossen sind, da Brüche möglich sind und sich Machtverhältnisse je und je verschieben: „Normalitäten sind niemals statische (sich identisch reproduzierende), sondern stets dynamische (historisch stark variable und evoluierende) soziale Gegenstände" (Link 2006, S. 39).

Für die hier zu diskutierende Thematik ist weiterhin wesentlich, was Link (2006) zur Instanz ‚Familie' konstatiert:

„Die im modernen realexistierenden Normalismus einzige durchgängige und ‚stabile' Normaleinheit ‚kleiner As-Sociation', die einzige zwischen Individuum (Normal-Monade) und ‚Nation', ist die (Klein-)Familie" (ebd., S. 144).

Diese Aussage Links verweist auf die nach wie vor vorherrschende Stellung der Familie in Bezug auf Normalisierungsprozesse, die im Zusammenhang mit „der biologischen Reproduktion, der Primärsozialisation und insbesondere der Integration zwischen Sexualität und As-Sociation" (ebd., S. 146) stehen. Diese Feststellung soll nicht als Widerspruch zur häufig proklamierten Tendenz der Pluralisierung von Familienformen aufgefasst werden. An dieser Tendenz zeigt sich nämlich gerade, dass infolge gesellschaftlicher Wandlungsprozesse Verschiebungen in Bezug darauf möglich sind, welche Formen von Familien eher als normal deklariert werden als andere und dass sich Normalitäten historisch wandeln (vgl. ebd., S. 39). Die Kategorie der ‚Familie(n)' wird aber weiterhin als lebendig erklärt:

„The move by family sociologists to pluralize the concept, to speak of ‚families' rather than ‚the family', emphasizes the ‚still aliveness' of the category, and seeks to maintain attention on family practices (...)" (Budgeon/Roseneil 2004, S. 127).

Nichtsdestotrotz formulieren diese beiden Soziologinnen das Desiderat, bei der Untersuchung von Praktiken der Intimität den Blick zu weiten und auch andere Formen von nahen sozialen Beziehungen zu berücksichtigen. Auf diese Weise ließen sich nicht zuletzt verfestigte Normalitätsvorstellungen über Familien- und Paarbeziehungen[2] in den Fokus nehmen und kritisch beurteilen (vgl. ebd., S. 128f.).

Die Bedeutsamkeit von Paarbeziehungen zeigt sich laut Schneider (2009) zum einen auf der Mikroebene in Bezug auf deren Auswirkungen auf die Individuen. Der Autor weist aber ebenfalls auf die Wirkungsmacht von Paarbeziehungen auf der Makroebene hin:

„(...) für die Gesellschaft hat die Paarbeziehung eine hervorgehobene Bedeutung, die sich daraus ergibt, dass ‚geordnete' Familien- und damit auch Paarbeziehungen als wesentliche Grundlage für gesellschaftliche Ordnung erachtet werden. Daher existieren relativ differenzierte und weithin anerkannte kulturelle Leitbilder zur Beschaffenheit und Zwecksetzung dieses Beziehungstyps" (ebd., S. 677).

2 Die Autorinnen sprechen in diesem Zusammenhang von „relationship normativities" (Budgeon/Roseneil 2004, S. 128) sowie von der ‚Hegemonie der konventionellen Familie': „the hegemony of the conventional family, founded on a co-residential heterosexual relationship, rooted in a romantic love attachment" (ebd.). Unter Bezugnahme auf Mary Holmes' (2004) Forschungsarbeiten zu Fernbeziehungspaaren konstatieren Budgeon und Roseneil (2004) weiter, dass Untersuchungen zur Thematik von Intimität insbesondere geschlechtsspezifische Vorstellungen zu ‚care' nicht außer Acht lassen dürfen: „(...) Holmes argues the kinds of choices couples have to make and the ways in which they make them are still informed by tradition to varying degrees. Social and economic position, cultural values and, in particular, gendered beliefs underpinning care, remain relevant to an analysis of intimacy" (ebd., S. 132).

Paarbeziehungen – typischerweise sind damit ausschließlich heterosexuelle Paare[3] gemeint – bilden den eigentlichen Kern von sogenannten ‚Normal-Familien' (vgl. Link 2006, S. 146) und sind das Thema der nachfolgenden Ausführungen. Lenz und Nestmann (2009b) zeichnen in der Einleitung zum von ihnen herausgegebenen *Handbuch Persönliche Beziehungen* verschiedene Analyseebenen zur Untersuchung von Paarbeziehungen nach. Im Folgenden geht es darum, die Diskursebene zu fokussieren, was einerseits anhand der Analyse von psychologischer Fachliteratur zu ‚close relationships' (vgl. Regan 2011; Reis/Rusbult 2004) und andererseits von zeitgenössischer Ratgeberliteratur zu Fernbeziehungen unternommen wird. Die Diskursebene in den Fokus zu nehmen bedeutet, gesellschaftlich verankerte Leitbilder von nahen sozialen Beziehungen zu ergründen, wobei die Annahme zu berücksichtigen ist,

„dass individuelle Vorstellungen und Wirklichkeitskonstruktionen keine privaten Erfindungen sind; sie erfolgen vielmehr im vielfältigen Rückgriff auf einen kulturell vorgegebenen Vorrat von Handlungs- und Deutungsmustern" (Lenz/Nestmann 2009, S. 20).

Gerade die weit verbreiteten populärwissenschaftlichen Ratgeber, die unterschiedliche Fragen zu Paarbeziehungen behandeln, bieten einen unerschöpflichen Fundus an Normalisierungsangeboten, da sie „ein Vokabular für das Selbst und für das Aushandeln sozialer Beziehungen zur Verfügung (…) stellen" (Illouz 2007, S. 21), was in den Sozialwissenschaften bis anhin allerdings eher wenig Beachtung fand:

„For an academic, there is a strong temptation simply to dismiss such works [psychological self-help texts, M.S.] as banal attempts to peddle pabulum to the pathetic. But for two reasons it seems wise to resist that inclination. First, such popular texts are excellent sites at which to see new concepts, new syndromes, and new normativities in the process of their consolidation and dissemination. And second, the complex appropriations and incorporations of such works by the people who read them cannot be discounted. They provide narratives through which individuals interpret and perhaps even alter the course of their lives" (Carson 2003, S. 85).

Populär-psychologische Literatur zur Selbsthilfe, die sich im Verlauf des letzten Jahrhunderts immer weiter ausbreitete, erweist sich gemäß Illouz (2007) als fruchtbarer Nährboden für die Entwicklung „psychologischer Ideen und die Ausarbeitung emotionaler Normen" (S. 20), die alle Gesellschaftsschichten zu durchdringen vermögen. Zur Beschreibung der Bedeutsamkeit der Psychologie in der Moderne bedient sich Illouz (2007) Castoriadis' Begriff des ‚Magmas' als das die Gesellschaft durchfließende Imaginäre:

3 Morrison, Johnston und Longhurst (2013) halten in Bezug auf das Ideal der romantischen Liebe Folgendes fest: „(…) the discourses of romantic love are often normatively mapped on to the spaces and subjectivities of heterosexuality. Heterosexual romantic love and its spaces constitute each other as ‚natural', ‚normal', moral and proper" (ebd., S. 517).

„Die kulturelle Bildwelt der Psychologie ist unser gegenwärtiges ‚Magma' geworden. Ihre Bedeutungen werden kollektiv geteilt und konstituieren sowohl unser Selbstverständnis als auch unsere Art, uns mit anderen zu verbinden" (ebd., S. 160).

2. Diskursive Formationen als verflochtenes Wissensnetz

Waldschmidt, Klein, Korte und Dalman-Eken (2007) unterscheiden – auf Michel Foucaults und Jürgen Links diskurstheoretische Überlegungen rekurrierend – drei Typen des Diskursiven, nämlich den Spezialdiskurs, den Interdiskurs und den Elementardiskurs bzw. elementaren Interdiskurs: Beim *Spezialdiskurs* handelt es sich um wissenschaftliches Wissen. Dieses zeichnet sich durch Eindeutigkeit, Theorie- und Empiriebasierung, Modellhaftigkeit und Objektivität aus. Der Spezialdiskurs operiert mit dem binären Code ‚wahr' vs. ‚falsch' und verfolgt das Ziel, generalisierbares Wissen hervorzubringen. Subjektives Wissen gilt im Spezialdiskurs als unzuverlässig und nicht vertrauenswürdig (Waldschmidt u. a. 2007, [14], [43]).

Der *Interdiskurs* besteht aus popularisierten Elementen von Spezialdiskursen. Interdiskurse greifen häufig Spezialdiskurse auf und knüpfen an diese an, wobei sie sich allerdings als weniger eindeutig und systematisiert herausstellen als Spezialdiskurse. Zudem sind sie ideologisch gefärbt und haben normalisierende Wirkungen (ebd., [15-19]). Weiterhin stellen Interdiskurse „Identitätsentwürfe, Verhaltensempfehlungen, Interpretations- und Deutungsmuster, kurz, (...) Folien der Subjektivierung" (ebd., [18]) bereit.

Beim *Elementardiskurs* (oder elementaren Interdiskurs) handelt es sich um einen Teil des Interdiskurses. Der Elementardiskurs erschafft jedoch nicht lediglich „Subjektivierungsangebote" (ebd., [22]), die den Individuen zur Auswahl stehen, sondern er stellt „den Typus dar, der darüber entscheidet, welche Subjektivierungsweisen tatsächlich übernommen (oder auch zurückgewiesen) und somit für Alltagsmenschen handlungsrelevant werden" (ebd.). Mit anderen Worten wird durch den Elementardiskurs komplexitätsreduziertes und wenig differenziertes Alltagswissen hervorgebracht, welches Handlungsvorschläge in Bezug darauf anbietet, wie man sich ‚normalerweise' zu verhalten hat. Subjektive Erfahrungen, Gefühle, Vermutungen, Ratschläge und Alltagsweisheiten sind für diesen Diskurstyp zentral (vgl. ebd., [20-23], [43]).

Diskursive Formationen bilden sich also nicht ausschließlich auf der Basis wissenschaftlichen Wissens. Sie sind – mit Bublitz gesprochen –

„*mehr* als das Wissen wissenschaftlicher Disziplinen: Sie beschreiben das Wissen in seiner ‚Positivität' als gesellschaftlich verstreute und dennoch regelgeleitete Wissensformen, die als diskursive Praktiken zu verstehen sind. Diese artikulieren sich als geregelte Wissensformen in den umfassenden Praktiken des institutionellen, des individuellen und kollektiven Handelns, der Lebensformen und -milieus" (Bublitz 2003, S. 157).

Unter Berücksichtigung des kontingenten Zusammenspiels von spezial-, inter- und elementardiskursiven Formationen geht es im Folgenden darum aufzuzeigen, auf welche Weise psychologisches Wissen mit halb-wissenschaftlichem Wissen, wie es in psychologischer Lifestyle-Ratgeberliteratur aufscheint, zusammenwirkt und ein verflochtenes Wissensnetz mit erheblichem Normalisierungspotenzial bildet.

3. Das Ideal der Intimität

Gemäß Linke (2010) sind nahe soziale Beziehungen allgemein als Prozesse zu verstehen, „die auf Kommunikation, auf symbolischen Interaktionen sowie auf mentalen Vorgängen basieren" (ebd., S. 37). Diese die Beziehungen konstituierenden Prozesse zeichnen sich durch relative Dauerhaftigkeit aus (Lenz/Nestmann 2009, S. 11). In ihrem Buch *Close Relationships* unterscheidet Regan (2011) zwei Formen von Nähe, die in (Paar-)Beziehungen zum Tragen kommen:

„a type of closeness involving subjective feelings of connection and bondedness and/or positive affective experiences, and a type characterized by a high degree of behavioral interdependence" (ebd. S. 13).

Die erste Form bezeichnet die Autorin als „subjectively close relationships (often called intimate relationships)" (ebd., S. 11) und die zweite Form als „behaviorally close relationships" (ebd.). Die subjektiv empfundene Nähe der ersten Form wird als Intimität bezeichnet, die gemäß den Psychologen Laurenceau, Feldmann Barrett und Pietromonaco (2004) dann entstehen kann, wenn gewisse Voraussetzungen gegeben sind:

„intimacy develops through a dynamic process whereby an individual discloses personal information, thoughts and feelings to a partner; receives a response from the partner; and interprets that response as understanding, validating, and caring" (ebd., S. 200; vgl. Jiang/Hancock 2013, S. 557f.; Merolla 2012, S. 776).

Intimität entsteht also, wenn die Akteurinnen und Akteure sich gegenseitig Gefühle und Gedanken mitteilen, sich dem Gegenüber öffnen und die Reaktionen des Partners oder der Partnerin auf das Offenbarte als wertschätzend und verstehend interpretiert werden. Reis und Rusbult (2004, S. 11) konstatieren, dass der Fokus der meisten Untersuchungen zur Thematik der Intimität in nahen sozialen Beziehungen auf solchen Selbst-Enthüllungen liegt. Dabei geht es um die Erforschung von Prozessen, durch die Partnerinnen und Partner gegenseitig ein vertieftes Wissen übereinander erlangen, das sie schließlich näher zueinander bringt (ebd.). Die Fähigkeit, sich seiner Gefühle gewahr zu werden und diese dem Gegenüber mitzuteilen, scheint wesentlich zu sein, um subjektiv empfundene Nähe und also Intimität herzustellen.[4]

4 Wendl (2011) beschreibt in seinem Nachwort zu einem Fernbeziehungsratgeber das fortlaufende gegenseitige Mitteilen von Gefühlen und Befindlichkeiten wie folgt: „Das Grundproblem räumlich getrennter Beziehungen liegt darin, dass die Partner bei jedem Wiedersehen aus meist gänzlich verschiedenen Alltagen kommen – und so bei der Rückkehr

Diese Einsichten erinnern an Michel Foucaults historische Analysen zu Technologien des Selbst und insbesondere an seine Ausführungen zur Praxis des Beichtens, dem Offenbaren des Wissens und der Wahrheit über sich selbst:

> „Among those techniques of the self in this field of self-technology, I think that the techniques oriented toward the discovery and the formulation of the truth concerning oneself are extremely important; (...) examination of conscience and confession are among the most important of those procedures“ (Foucault 1993b, S. 203).

Selbstkenntnis wird erlangt, indem fortwährend zu ergründen versucht wird, was in einem vorgeht (Foucault 1993a, S. 52). Die Selbstkenntnis, also das Wissen über sich selbst – insbesondere über seine eigenen Sünden und Versuchungen – ist die eigentliche Grundlage für die Beichte. Das Selbstbekenntnis bzw. die Beichte bezieht sich auf das Aussprechen der Ergebnisse dieser Selbstergründungen (Foucault 1993b, S. 201). Die Aufforderung zum Selbstbekenntnis bedeutet in der Terminologie Foucaults, dass jede und jeder dazu angehalten ist „öffentlich oder privat gegen sich selbst auszusagen“ (Foucault 1993a, S. 52). Insofern besteht durch die Beichte ein Geständniszwang, wobei es gilt, über seine Fehler und Begierden Geständnis abzulegen. Jede und jeder ist dazu verpflichtet, seine innersten Geheimnisse preiszugeben.

Die Parallelen zum Inbegriff der modernen Intimität sind deutlich: Erstens geht es darum, Klarheit über die eigene Gefühlswelt zu erlangen, sich immerfort selbst zu ergründen (Illouz 2007, S. 4). Zweitens sollen diese Emotionen verbalisiert werden: „emotionale Kommunikation“ (ebd., S. 49) wird zum Grundstein intimer Beziehungen (Barnitzke 2009, S. 67). Vor diesem Hintergrund ist es nicht verwunderlich, dass die Psychologen Reis und Rusbult (2004) die Ansicht vertreten, dass eine der hauptsächlichen Funktionen von Kommunikation darin besteht, Intimität zu regulieren („to regulate intimacy“) (ebd., S. 11) – „either increasing closeness between two people or widening the gap that separates them“ (ebd.).[5] Mit der folgenden Aussage von Schneider (2009) lässt sich dies noch weiter veranschaulichen:

mindestens zwei verschiedene Lebenswelten aufeinanderprallen. Die zentralste aller Herausforderungen ist daher, eine Art und Weise des gegenseitigen Umgangs und der Kommunikation für die entfernten Zeiten entwickeln zu müssen, aber zugleich auch für die vereinten Phasen. Die Partner müssen versuchen, sowohl die unterschiedlichen positiven und negativen Erlebnisse im Alltag als auch Befindlichkeiten, Erwartungen und Hoffnungen, Ängste und Befürchtungen ‚mit-zu-teilen‘, um an der Erlebnis- und Gefühlswert des anderen teilzuhaben. Wie sonst sollten sie wissen, wer da am Wochenende vor ihnen steht – und vor allem was er fühlt? Übrigens: Was hier für die Distanzbeziehung als elementar zu bewerten ist, gilt für jede ‚normale‘ Nahbeziehung. Dies ist nicht minder relevant und existentiell – nur wird es im Alltag oft unterschätzt“ (ebd., S. 159).

5 Wendl (2011) erachtet in diesem Zusammenhang für das Gelingen von Fernbeziehungen folgenden Ratschlag als zentral: „Kommunikation ist in der Fernbeziehung das alles entscheidende Kriterium. Teilen Sie sich gegenseitig ausdrücklich und regelmäßig Erlebnisse des Alltags, Banales, Besonderes, aber eben auch Hoffnungen und Erwartungen, Ängste

> „Wichtigste Gestaltungsaufgabe für Partner in Distanzbeziehungen ist die Regelung von Nähe und Distanz.[6] Während der Trennungsphasen leben die Partner in eigenen Lebenswelten und es ist wichtig, regelmäßig und relativ dicht über die alltäglichen Erlebnisse mit dem Partner zu kommunizieren“ (ebd., S. 688f.; vgl. Barnitzke 2009, S. 132).

Für die Gestaltung von Nähe und Distanz seien „geeignete Coping-Strategien“ (Schneider 2009, S. 690) vonnöten, von denen abhängt, ob und wie eine Fernbeziehung schließlich gedeiht. Ähnliches hält auch Wendl (2011) fest, indem er darauf hinweist, dass das Gelingen einer Fernbeziehung insbesondere davon abhängt, ob das Paar lernt, sich mit den Belastungen des besonderen Beziehungsalltags „zu arrangieren“ (ebd., S. 157) oder ob die Belastungen mit der Zeit Oberhand gewinnen. In einer ‚glücklichen Distanzliebe‘ – so Barnitzke (2009) – gelingt es dem Paar also, in der Situation des räumlichen Getrenntseins „Nähe, Geborgenheit und Intimität aufzubauen und zu erhalten und nebenbei die Einsamkeit im Alltag und den fehlenden Einbezug des Partners einigermaßen zu ertragen“ (ebd., S. 27).

Die Herstellung von Intimität als subjektiv empfundener Nähe in Paarbeziehungen beruht also im Wesentlichen auf gegenseitigen Selbstoffenbarungen der Partnerinnen und Partner. Dieses Sich-selbst-Öffnen setzt spezifische Fähigkeiten voraus, für die sich etwa die Psychologie (aber auch die Medizin) besonders interessiert. Gemäß Zirfas (2014) wird das in diesen Disziplinen produzierte und etablierte Wissen in Bezug auf bestimmte Normen eng mit dem Begriff der Gesundheit verbunden und zwar dergestalt, dass sich seit der Aufklärung bis heute die Idee hält, „das Durchschnittliche als das von der Natur aus Intendierte“ (ebd. S. 675) aufzufassen. Eva Illouz hält weiterhin fest, dass insbesondere ‚Intimität‘ als Gradmesser für die Gesundheit von Paarbeziehungen dient:

> „Im Kontext enger Beziehungen wurde Intimität, wie Selbstverwirklichung und andere von Psychologen erfundene Kategorien, zum Codewort von ‚Gesundheit‘. Gesunde Beziehungen waren intim, Intimität war gesund. War der Begriff der Intimität erst einmal als Norm und Standard für gesunde Beziehungen etabliert, ließ sich die Abwesenheit von Intimität zum organisatorischen Rahmen eines neuen therapeutischen Narrativs des Selbst erheben. In diesem Narrativ verwies die Abwesenheit der Intimität nun auf eine fehlerhafte emotionale Konstitution, also etwa auf eine Furcht vor Intimität“ (Illouz 2007, S. 73).

und Befürchtungen mit. Und bedenken Sie, dass diese für die fernen Zeiten jeweils anders sein können als für die nahen Zeiten und dass sich diese im Lauf der Zeit verändern“ (ebd., S. 164f.).

6 Im Fernbeziehungsratgeber von Barnitzke (2009) ist zu diesem Punkt die folgende Aussage zu finden: „Die hohe Kunst der Beziehungsarbeit besteht darin, die unterschiedlichen Bedürfnisse nach Nähe so zu koordinieren, dass beide Partner auf ihre Kosten kommen. Schließlich gilt es, zwei Leben nicht nur zeitlich, sondern auch räumlich aufeinander einzustimmen“ (ebd., S. 44).

4. Fehlende Ko-Residenz als Anormalitätsmerkmal in ‚close relationships'

Neben dem möglichen ‚Mangel an Intimität' soll im Folgenden ein weiteres Merkmal ‚anormaler' naher Beziehungen – nämlich das Nicht-Zusammenleben von Paaren – thematisiert werden.

In ihrer qualitativ ausgerichteten Studie ging Bergen (2010) der Frage nach, wie Frauen, deren Ehemänner aus beruflichen Gründen weniger als drei Nächte zu Hause verbringen, diese Form der Beziehungsführung vor dem Hintergrund dominanter ‚master narratives' diskutieren und einordnen. ‚Master narratives' – so die Autorin – „reflect the values of the dominant culture and set the standards for normative behavior in relationships, providing a template for determining (un)acceptable relational behaviors" (ebd., S. 47).

Drei ‚master narratives' zur Ehe erachtet Bergen (ebd., S. 48) für den US-amerikanischen Kontext als besonders wirkmächtig, wobei diese wahrscheinlich auch für andere westliche Gesellschaften Gültigkeit besitzen: Erstens, ein gemeinsamer Wohnsitz des Ehepaares[7], zweitens, eine geschlechtsspezifische Arbeitsteilung zwischen der Partnerin und dem Partner und drittens das Bedürfnis nach häufiger angesichtiger Kommunikation. Die von Bergen befragten Frauen erläuterten ihre – offenbar von den angeführten ‚master narratives' abweichende – Beziehungs- und Lebenssituation typischerweise, indem sie versuchten Rechenschaft abzulegen und Entschuldigungen vorbrachten, weshalb ihre Beziehung von der Norm abweicht. Eine wichtige Strategie in den Erzählungen dieser Frauen bestand überdies darin, Ähnlichkeiten zur kulturellen Norm der Ehe herauszustreichen (ebd., S. 53).[8]

Eines der in Bergens Studie aufscheinenden ‚master narratives' – das Ideal eines gemeinsamen Wohnsitzes von Paaren – wird im Folgenden ausführlicher diskutiert. Die Ko-Residenz des Paares und damit die geographische Nähe, die durch das Zusammenleben an einem Ort gegeben ist, stellt nach wie vor ein weit verbreitetes und gemeinhin vorausgesetztes Merkmal von Paarbeziehungen dar (Barnitzke 2009, S. 13; Schneider 2009, S. 677). Diese Erwartung des Zusammenlebens galt lange Zeit – und auch heute noch weitgehend – ebenfalls für Familien (vgl. Beck/Beck-Gernsheim 2011, S. 23f.). Jiang und Hancock (2013) konstatieren in diesem Zusammenhang Folgendes: „Romantic relationships are normally characterized by physical

7 In diesem Zusammenhang konstatiert Bergen (2010) die folgende weit verbreitete Annahme: „the assumption is that ‚togetherness' means living together" (ebd., S. 48).

8 Drei thematische Schwerpunkte, die Bergen (2010) zusammenfassend festhält, schienen im Interviewmaterial immer wieder auf: „(…) (a) framing the decision to commute as a mutual decision or encouraged by their spouse, (b) framing the time that the spouse is alone as a desirable or unproblematic, and (c) framing the commuting relationship to minimize the time and distance apart" (ebd., S. 53). Diese von Bergen beschriebenen Strategien der Pendler-Ehefrauen können als Normalisierungsstrategien interpretiert werden, bei welchen es darum geht, möglichst wenig weit von der ‚Norm-Ehe' abzuweichen.

proximity, but even this type of relationship is often carried out in geographic separation" (ebd., S. 556). In diesem Zitat wird deutlich zum Ausdruck gebracht, dass es sich bei Fernbeziehungen eigentlich nicht um ‚normale' Paarbeziehungen handelt (Barnitzke 2009, S. 10). Wie schon Bergen (2010) stellt auch Sahlstein (2010) fest, dass es Fernbeziehungspaaren aufgrund dessen obliegt, ihre Beziehungsidentität gegenüber dominanten normativen Leitbildern von Beziehungen zu verhandeln (ebd., S. 108).[9] Ob nun das Fehlen eines gemeinsamen Wohnsitzes eines Paares von Dritten direkt beurteilt wird (etwa durch Äußerungen von Mitleid) oder indirekt einfach als etwas ‚Anderes' oder ‚Besonderes' betrachtet wird: Diese Art der Beziehungsführung weicht vom Durchschnitt ab und wird vom sozialen Umfeld des Paares auf die eine oder andere Weise wahrgenommen (Barnitzke 2009, S. 13; Schneider 2009, S. 678). Barnitzke (2009) gibt in ihrem Ratgeber für Fernbeziehungspaare darüber hinaus zu bedenken, dass die PartnerInnen in ihrem Alltag oft als „Teilzeit-Singles" (ebd., S. 39) auffallen, denn: „In den meisten Fällen verbringen sie mehr Zeit mit ihren Freunden, begeben sich häufiger in die Öffentlichkeit und sind länger am Arbeitsplatz als Menschen in klassischen Zweierbeziehungen" (ebd.).

In die gleiche Stoßrichtung wie Jiang und Hancock (2013, S. 556) gehen auch die Psychologen Hazan und Shaver (2004) von ihrem Standpunkt der Bindungstheorie aus:

> „From an attachment perspective, the formation of a close relationship between two individuals of any age typically forms in the context of close physical proximity. In other words, for an attachment to form there must be a strong force promoting closeness" (ebd., S. 163).

Damit wird in Bezug auf die Entstehung einer engen Bindung zwischen zwei Personen die Annahme formuliert, dass eine Kraft wirken muss, die emotionale Nähe herzustellen vermag und dass dies in geographischer Nähe eigentlich am besten geschehen kann. Dazu Bergen (2010):

> „the assumption of the master narrative [is] that physically spending time together facilitates interaction, which in turn creates relational closeness" (ebd., S. 58) und: „physical closeness is seen as the prerequisite to emotional closeness" (ebd.).

Intimität wird hier zwar nicht mehr ausschließlich mit körperlicher Nähe und Sexualität konnotiert, denn es geht in erster Linie um gegenseitiges Verständnis sowie um subjektiv empfundene Nähe. Diese in der gegenwärtigen psychologischen Literatur vertretene Sichtweise wurde weiter oben bereits ausgeführt (Laurenceau u. a. 2004, S. 200; Merolla 2012, S. 776; Regan 2011, S. 11ff.; Reis/Rusbult 2004, S. 11). Nichtsdestotrotz wird die physische Nähe jedoch als besonders wichtig hervorgehoben: Ohne häufige angesichtige

9 Unter Bezugnahme auf Stafford (2005) hält Sahlstein (2010) fest: „distanced relationships are not viewed as normal or typical, and like any marginalized individual, couple, group, or culture, long-distance partners communicatively negotiate their identities against dominant, privileged, normative views of relationships" (ebd., S. 108).

Kontakte und direkte Interaktionen, die Präsenz voraussetzen, scheint eine Beziehung nicht unbedingt denkbar – oder wie Beck und Beck-Gernsheim (2011) es drastisch ausdrücken:

> „In einer Kultur wie der westlichen, in der die unmittelbare physische Begegnung und das Sich-berühren-Können einen wesentlichen Teil der Liebe ausmachen, ist die geographische Fernliebe kaum über lange Zeit durchzuhalten" (ebd., S. 69).

Gemäß Aussagen wie diesen besteht das Handicap, mit welchem sich Fernbeziehungspaare im Wesentlichen konfrontiert sehen darin, dass emotionale Nähe – als eine der Grundvoraussetzungen von ‚gesunden', intimen Beziehungen – größtenteils nur über Medien vermittelt herzustellen ist, da häufige *Face-to-face*-Kontakte fehlen. Infolgedessen könnten Bedenken aufkommen, ob sich Fernbeziehungspaare *wirklich* subjektiv genauso nahe fühlen können wie Paare in Nahbeziehungen.

In ihrem Ratgeber äußert Barnitzke (2009) außerdem die folgenden Bedenken in Bezug auf Fernbeziehungen:

> „(...) die Liebe auf Distanz weckt immer ambivalente Gefühle. Eine Fernbeziehung ist eben eine hoch riskante Form der Liebe. Wer es kennt: Probleme wie Eifersucht, Angst vor Verlust und Suche nach Geborgenheit erscheinen durch die räumliche Entfernung der Partner ungleich gewaltiger und werden genauer registriert" (ebd., S. 13).

Bei geeigneten Bewältigungsstrategien der PartnerInnen seien solche Beziehungen jedoch durchaus nicht von vornherein zum Scheitern verurteilt (ebd., S. 27, 44). Insgesamt scheint es sich aber doch um eine recht bemitleidenswerte Beziehungssituation zu handeln, da die „über Medien vermittelte Liebe, die Telefon- und Internet-Liebe (...) auf viele Formen der Sinnlichkeit von Liebe verzichten [muss]" (Beck/Beck-Gernsheim 2011, S. 68). Und weiter: „Die geographische Fernliebe leben heißt: an die Möglichkeit einer intensiven Intimität und Emotionalität glauben, in der über längere Zeiträume hinweg von Sexualität *nur die Rede sein kann*" (ebd.).

Kopräsente Kommunikation, so die Argumentation von Boden und Molotch (1994), sei insgesamt höher zu bewerten als jede medial vermittelte Kommunikation zwischen Abwesenden, da die wichtigsten Handlungen Kopräsenz voraussetzten und da diese außerdem „biographically and historically prior to other forms of communication" (ebd., S. 258) sei. Dies habe damit zu tun, dass durch angesichtige Kommunikation um ein Vielfaches mehr an Sinnzusammenhängen und Informationen – etwa via Körpersprache oder Mimik und „a thousand other particulars" (ebd., S. 259) – ausgetauscht werden kann als durch irgendwelche Kommunikationsmedien (vgl. auch Barnitzke 2009, S. 46). Allein schon die zumeist fehlende Möglichkeit für Augenkontakt scheint Fernbeziehungspaare mit einem nicht zu unterschätzenden Handicap zu belasten: „Eye contact itself signals a degree of intimacy and trust; copresent interactants continuously monitor the subtle movements of this most subtle body part" (Boden/Molotch 1994, S. 260). Barnitzke

(2009) empfiehlt Fernbeziehungspaaren vor dem Hintergrund der geschilderten Schwierigkeiten medial vermittelter Kommunikation deshalb Folgendes:

> „Seien Sie (...) so deutlich wie möglich, legen Sie alles, was Sie sagen wollen, in die Worte. Ironie und zweideutige Redeweisen sind nur für das Gespräch von Angesicht zu Angesicht geeignet. Denn: Auch wenn Sie sich nahe fühlen, einzig die digitale Technik sorgt für Echtzeit und das Gefühl der Unmittelbarkeit. Die Distanz bleibt" (ebd., S. 50).

Von Boden und Molotch (1994) wird des Weiteren auf die Gefahr hingewiesen, dass es schwierig sei, den Grad von Aufrichtigkeit und Ehrlichkeit in Aussagen der Partnerin oder des Partners beispielsweise aus E-Mails herauszulesen, denn:

> „judging sincerity through e-mail (as with the phone) is made difficult by the fact it is easier to fake words than to disguise both words and the multiple gestures and stance that go with real-time-real-space interaction" (ebd., S. 264f.).

Als ultimativen Ratschlag, um Fernbeziehungen – trotz der als erheblich dargestellten Probleme und Schwierigkeiten – erfolgreich zu gestalten, erachtet Wendl (2011) das Zelebrieren der viel zitierten ‚Qualitätszeit':

> „Zeitlos wichtig für viele Fernbeziehungspaare ist die modern gewordene Bezeichnung ‚Quality time'. Das heißt lieber weniger Zeit, diese aber intensiv und exklusiv miteinander zu verbringen als mehr Zeit, die oberflächlich, ‚online' oder abgelenkt gestaltet wird. So entsteht ausschließlicher, wertvoller Raum für Partnerschaft und/oder Kinder, aber auch für sich selbst mit Hobby, Erholung, Sport, beruflicher Erfüllung und vielem mehr. Für Wesentliches wie die grundsätzliche Liebe, sich Geborgenheit geben und vermitteln, Kommunikation und Sexualität gilt: Auf Dauer ist nicht die Quantität, sondern auch das Kultivieren einer hohen Qualität entscheidend. Daraus erwächst Partnerschaftsstabilität – ob in der Ferne oder in der Nähe" (ebd., S. 166; Barnitzke 2009, S. 65).

In diesem Zitat verdichten sich populäre ‚Weisheiten' in Bezug auf gelingende – also ‚gesunde' – Paarbeziehungen, die mir für eine psychologische Kategorie wie das oben thematisierte Ideal der Intimität charakteristisch erscheinen: So geht es in einer nahen sozialen Beziehung beispielsweise in zentraler Weise darum, sich ‚intensiv und exklusiv' aufeinander einzulassen.

5. Resümee und Ausblick

Das Führen von nahen sozialen Beziehungen in modernen Gesellschaften wird unweigerlich von einem Gefüge weitreichender Normalisierungsmechanismen tangiert, durch die bestimmte sozial anerkannte Standards aufrechterhalten und reproduziert werden. Viel stärker als ich dies hier unternommen habe, wäre in zukünftigen Arbeiten herauszukristallisieren, wo sich Widerständigkeiten zu bilden vermögen und welche Handlungsspielräume im Kontext etwa von Fernbeziehungen auszumachen sind, um Normalisierungsmechanismen umzuwenden und zu durchbrechen. Wie gehen Akteurinnen und Akteure etwa konkret damit um, dass ihre Beziehungssituation von dominanten Normalitätsvorstellungen abweicht? Aber auch: Wie können

Normalitäten infrage gestellt werden, wie sich Widerstände bilden? Widerstände, die sich beispielsweise an einer Aussage wie der Folgenden von Barnitzke (2009) entzünden könnten: „Natürlich sollten sie sich so oft wie möglich sehen. Für Psychologen gelten Paare, die sich seltener als alle drei Wochen treffen, schon als instabil“ (ebd., S. 59). Hierfür wären vertiefte Analysen auf der Diskursebene sowie allenfalls Untersuchungen auf der konkreten Handlungsebene des Beziehungsalltags von Paaren vonnöten. Dabei wäre etwa der Frage nachzugehen, wie Fernliebende den für ihre Situation eigentümlichen Zustand erleben, „die meiste Zeit räumlich getrennt und seelisch doch vereint sein zu wollen“ (ebd., S. 8).

Die in diesem Beitrag skizzierten Normalisierungspotenziale im diskursiven Feld psychologisierender Kategorien – in denen etwa Intimität mit Gesundheit assoziiert wird – soll dazu anregen, nahe soziale Beziehungen auch in der Erziehungswissenschaft anders und erweitert zu denken, denn: Welche Familienkonstellationen und Formen von Paarbeziehungen schweben uns zumeist vor, wenn wir Erziehungs- und Bildungsprozesse auf der Mikro- und Mesoebene (zu so unterschiedlichen Fragen etwa wie der kindlichen Primärsozialisation oder auch in Bezug auf die Elternarbeit im Schulbereich) in den Blick nehmen? Es sind dies nach wie vor – so meine Behauptung – Konstellationen, die stark an dominanten Vorstellungen der ‚Normal-Familie‘ oder der ‚Normal-Beziehung‘ orientiert sind. Wirkmächtige psychologisierende Kategorien nicht zu übersehen heißt, eine Sichtweise auf Familien- und Paarbeziehungen entwickeln zu können, die es erlaubt, Normalitäten infrage zu stellen. Budgeon und Roseneil (2004) konstatieren in Bezug darauf, was es heißt, die Soziologie – aber sicher auch die Erziehungswissenschaft – queerer zu machen, Folgendes:

> „Making sociology queerer means allowing lesbians, gay men, bisexuals and all those whose lives transgress heteronormative assumptions a place in our analyses, and then theorizing from their lives. This needs to be linked to casting a gaze on relationship normativities, which allows us to register not just assumptions about the gender of intimate sexual partners, but also expectations within the heterosexual relationship order – or what might be called, heterorelationality – of co-residence, romantic love, monogamy and the primacy of the conjugal couple“ (ebd., S. 129).

Für Morrison u. a. (2013, S. 516) geht ein solches Vorhaben der Berücksichtigung verschiedener Formen von Liebe mit einer ‚Destabilisierung der binären Logik, die der Institution Liebe zugrunde liegt‘, einher, wobei es um das Aufbrechen von binären Codes wie etwa Nähe/Distanz oder Anwesenheit/Abwesenheit geht. Unter Bezugnahme auf Arbeiten der Geographin Eleanor Wilkinson halten die Autorinnen fest, dass sich durch die Zurückweisung der Ansicht, dass für die Liebe räumliche Nähe – verbunden mit dem Teilen eines gemeinsamen Wohnsitzes – zwangsweise notwendig sei, Möglichkeiten entstehen, andere und neue Sicht- und Denkweisen in Bezug auf Intimität zu entwickeln (ebd., S. 509f.).

Literatur

Barnitzke, Heike (2009): Auf Immerwiedersehen – So gelingen Fernbeziehungen. Hannover: Humboldt

Beck, Ulrich/Beck-Gernsheim, Elisabeth (2011): Fernliebe. Lebensformen im globalen Zeitalter. Berlin: Suhrkamp

Bergen, Karla Mason (2010): Accounting for Difference. Commuter Wives and the Master Narrative of Marriage. In: Journal of Applied Communication Research 38. 1. 47-64

Boden, Deirdre/Molotch, Harvey L. (1994): The Compulsion of Proximity. In: Friedland/Boden (1994): 257-286

Bublitz, Hannelore (2003): Diskurs und Habitus. Zentrale Kategorien der Herstellung gesellschaftlicher Normalität. In: Link/Loer/Neuendorff (2003): 151-162

Budgeon, Shelley/Roseneil, Sasha (2004): Editors‘ Introduction. Beyond the Conventional Family. In: Current Sociology 52. 2. 127-134

Carson, John (2003): Abnormal Minds and Ordinary People. American Psychologists Discover the Normal. In: Link/Loer/Neuendorff (2003): 85-99

Foucault, Michel (1993a): Technologien des Selbst. In: Martin/Gutman/Hutton (1993): 24-62

Foucault, Michel (1993b): About the Beginning of the Hermeneutics of the Self. Two Lectures at Dartmouth. In: Political Theory 21. 2. 198-227

Friedland, Roger/Boden, Deirdre (Hrsg.) (1994): NowHere. Space, Time and Modernity. Berkeley: University of California Press

Hazan, Cindy/Shaver, Philip R. (2004): Attachment as an Organizational Framework for Research on Close Relationships. In: Reis/Rusbult (2004): 153-174

Hieber, Lutz/Villa, Paula-Irene (Hrsg.) (2007): Images von Gewicht. Soziale Bewegungen, Queer Theory und Kunst in den USA. Bielefeld: transcript

Holmes, Mary (2004): The Precariousness of Choice in the New Sentimental Order. A Response to Bawin-Legros. In: Current Sociology 52. 2. 251-257

Illouz, Eva (2007): Gefühle in Zeiten des Kapitalismus. Adorno-Vorlesungen 2004. Frankfurt/M.: Suhrkamp

Jiang, Crystal L./Hancock, Jeffrey T. (2013): Absence Makes the Communication Grow Fonder. Geographic Separation, Interpersonal Media, and Intimacy in Dating Relationships. In: Journal of Communication 63. 3. 556-577

Laurenceau, Jean-Philippe/Feldmann Barrett, Lisa/Pietromonaco, Paula R. (2004): Intimacy as an Interpersonal Process. The Importance of Self-Disclosure, Partner Disclosure, and Percieved Partner Responsiveness in Interpersonal Exchanges. In Reis/Rusbult (2004): 199-211

Lenz, Karl/Nestmann, Frank (2009): Persönliche Beziehungen – eine Einleitung. In: Lenz/Nestmann (2009a): 9-25
Lenz, Karl/Nestmann, Frank (Hrsg.) (2009a): Handbuch Persönliche Beziehungen. Weinheim: Juventa
Link, Jürgen/Loer, Thomas/Neuendorff, Hartmut (Hrsg.) (2003): ‚Normalität' im Diskursnetz soziologischer Begriffe. Heidelberg: Synchron
Link, Jürgen (2006): Versuch über den Normalismus. Wie Normalität produziert wird. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
Linke, Christine (2010): Medien im Alltag von Paaren. Eine Studie zur Mediatisierung der Kommunikation in Paarbeziehungen. Wiesbaden: VS
Martin, Luther H./Gutman, Huck/Hutton, Patrick, H. (Hrsg.) (1993): Technologien des Selbst. Frankfurt/M.: Fischer
Merolla, Andy J. (2012): Connecting here and there. A model of long-distance relationship maintenance. In: Personal Relationships 19. 4. 775-795
Morrison, Carey-Ann/Johnston, Lynda/Longhurst, Robyn (2013): Critical geographies of love as spatial, relational and political. In: Progress in Human Geography 37. 4. 505-521
Regan, Pamela C. (2011): Close relationships. New York: Routledge
Rehberg, Karl-Siegbert (Hrsg.) (2008): Die Natur der Gesellschaft. Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006. Frankfurt/M.: Campus
Reis, Harry T./Rusbult, Caryl E. (Hrsg.) (2004): Close relationships. Key readings. New York: Psychology Press
Sahlstein, Erin M. (2010): Communication and Distance. The Present and Future Interpreted through the Past. In: Journal of Applied Communication Research 38. 1. 106-114
Schneider, Norbert F. (2009): Distanzbeziehungen. In: Lenz/Nestmann (2009a): 677-693
Schrage, Dominik (2008): Subjektivierung durch Normalisierung. Zur Aktualisierung eines poststrukturalistischen Konzepts. In: Rehberg (2008): 4120-4129
Stafford, Laura (2005): Maintaining long-distance and cross-residential relationships. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum
Villa, Paula-Irene (2007): Kritik der Identität, Kritik der Normalisierung – Positionen von Queer Theory. In: Hieber/Villa (2007): 165-190
von Eysmondt, Katja (Hrsg.) (2011): „Du, Schatz ..." – Erfolgreich eine Fernbeziehung führen. Wie kann es gehen? Hamburg: Ellert & Richter
Waldschmidt, Anne/Klein, Anne/Korte, Miguel Tamayo/Dalman-Eken, Sibel (2007): Diskurs im Alltag – Alltag im Diskurs. Ein Beitrag zu einer empirisch begründeten Methodologie sozialwissenschaftlicher Diskursforschung. In: Forum Qualitative Sozialforschung 8. 2. (http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0702156)

Wendl, Peter (2011): Nachwort. Fernbeziehung als Chance! In: von Eysmondt (2011): 152-167
Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2014): Handbuch pädagogische Anthropologie. Wiesbaden: VS
Zirfas, Jörg (2014): Norm und Normalität. In: Wulf/Zirfas (2014): 675-685

Friederike Schmidt

Die Kategorie des Normalen

Historisch-anthropologische Annäherungen an einen vielschichtigen Begriff

1. Einleitung

Bezugnahmen auf die Begriffe des Normalen haben in der erziehungswissenschaftlichen Debatte seit Längerem Konjunktur und dies quer über die verschiedenen Subdisziplinen hinweg.[1] Wesentlich fokussiert ist die Auseinandersetzung, die von kritisch-distanzierten hin zu affirmativen Rekursen reicht (vgl. Kelle 2013, S. 20), auf die mit diesen Begriffen verbundenen sozialen Distinktions- und Konjunktionswirkungen und -effekte. Bei einer Durchsicht der erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzung fällt dabei auf, dass diese von einer semantischen Varianz der Termini charakterisiert ist. Ein Verständnis der Begriffe des Normalen wird vielfach entweder vorausgesetzt oder aber mögliche Semantiken werden – von einigen Ausnahmen abgesehen (vgl. Kelle 2013; Seelmeyer 2008; Stechow 2004) – in knappen Hinweisen erläutert. Nicht immer ist eindeutig, was mit Normalität, mit Normalisierung oder mit normal gemeint ist, und ob von ähnlichen Voraussetzungen ausgegangen wird. Diese semantische Vielschichtigkeit mit dem „stark polysemischen und konnotationsabhängigen" (Link/Loer/Neuendorff 2003a, S. 9) Charakter der Begriffe des Normalen zu begründen und es dabei zu belassen, ist kaum befriedigend. Vielmehr erscheint eine Präzisierung notwendig, die sich an bereits vorliegende Versuche dieser Art anzulehnen hat. Begründet ist dieser weitere Versuch der Annäherung in der zu beobachtenden Tendenz der erziehungswissenschaftlichen Debatte, die Begriffe Norm und Normalität resp. normativ und normal synonym zu begreifen (bspw. Stehr 2007), was jedoch der semantischen Spezifik der Begriffe des Normalen nicht gerecht wird. Unter besonderer Fokussierung auf den Terminus *normal* werden im Weiteren entlang historisch-anthropologischer Perspektiven spezifische Schlaglichter auf die Begriffe des Normalen geworfen. Das *Normale* wird dabei als historisch-kulturelle Kategorie der Ordnung und Deutung der menschlichen Weltoffenheit diskutiert.

1 Für den Kontext der Schule vgl. bspw. Boer 2009; für Soziale Arbeit vgl. Olk 1986; Kessl/Plößer 2010; Rauschenbach 1992; Seelmeyer 2008; für den Bereich der Behindertenhilfe bspw. Schildmann 2001.

2. Begriffe des Normalen – Historisch-anthropologische Annäherungen

Ausgehend von einer Nicht-Festgelegtheit und Nicht-Feststellbarkeit des Menschen bleiben sämtliche Versuche einer absoluten Bestimmung des Humanen notwendig begrenzt und sind zum Scheitern verurteilt. Kaum lässt sich abschließend und eindeutig klären, was der Mensch ist, noch was der Mensch sein soll. Nichtsdestotrotz finden sich in der Geschichte und in der Gegenwart verschiedene Versuche dieser Art, ja ist ein Handeln, so auch jede Form pädagogischer Praxis, ohne diese nicht möglich. Versuche der Bestimmung des Humanen machen das Leben, das jeweilige Geschehen, die vorliegenden Anforderungen etc. erfahrbar. Sie strukturieren das Erleben sowie die Erfahrungen und stellen Handlungsspielräume bereit.

Bestimmungen des Humanen liegen selten explizit vor, sondern sind zumeist auf einer impliziten Ebene verortet und werden en passant hervorgebracht. Sie drücken sich wesentlich in der Art und Weise des Sehens, Erlebens, Denkens, Handelns aus. Die sich hierin artikulierenden Vorstellungen vom Humanen sind dabei, obwohl stets individuell, grundlegend historisch-kulturell spezifisch und somit Wandlungen unterworfen. Entsprechend stellen Wulf/Zirfas (2014) in ihrer Einführung des Handbuchs *Pädagogische Anthropologie* fest:

> „So macht es pädagogisch-anthropologisch durchaus einen Unterschied, ob das Wesen des Menschen in seiner Gottähnlichkeit gesehen wird, und ob diese Bestimmung mittels frühzeitlicher philosophischer Reflexion erfolgt ist, oder ob der Mensch als genetisches Lebewesen begriffen wird, dessen Charakteristika mittels medizinischer Testverfahren des 21. Jahrhunderts bestimmt werden" (ebd., S. 10).

Ausgehend von der Annahme einer doppelten Historizität (bspw. Wulf 2001) lässt sich diese anthropologische Grundannahme nur in ihrer historischen Ausprägung begreifen, sowohl, was die aufgeworfenen Perspektiven hierauf als auch, was die jeweiligen Ausformungen des bezeichneten Phänomens anbetrifft. Denn die jeweiligen Setzungen des Lebensentwurfes, ja die Deutung dieser Weltoffenheit und der daraus folgenden Notwendigkeit, dem Leben Richtung zu geben, sind eingelassen in historisch-kulturell spezifische Konzeptionen.

Gehen wir an dieser Stelle näher auf gegenwärtige Versuche der Bestimmung des Humanen ein, lässt sich für den europäischen Diskurs feststellen, dass die Begriffe des Normalen als bedeutende Kategorien der Betrachtung und Beurteilung menschlicher Lebens- und Verhaltensweisen fungieren und dies quer über die verschiedenen gesellschaftlichen Felder und Lebensbereiche hinweg. Mit diesen Deutungs- und Regulierungskategorien menschlichen Lebens und Handelns liegen sogleich spezifische Bedingungen des menschlichen Zugriffs auf die Welt, auf sich und andere, somit auf die Weltoffenheit des Menschen und dessen Ausdeutung vor.

Die Begriffe des Normalen, die etymologisch auf das lateinische *normalis* mit dessen Bedeutung als Winkelmaß oder auch Richtmaß zurückzuführen sind, finden zunächst in der Architektur und Geometrie Verwendung. In Europa gewinnen sie ab dem 18. Jahrhundert in der Physiologie, später dann im Zusammenhang von geistigen und sittlichen Fragen an Bedeutung (vgl. Kudlien 1984, S. 920; Link/Loer/Neuendorff 2003a, S. 8). Deren Emergenz ist in einem Zusammenhang mit einem gewandelten Interesse am Menschen und dessen Verhalten zu sehen.

Die Beschäftigung mit dem Menschen lässt sich im europäischen Diskurs zwar bis zu den Griechen zurückverfolgen (Platon, Aristoteles), erfährt aber in der Neuzeit und den sich ereignenden gesellschaftlichen Entwicklungen und Umbrüchen eine tiefgreifende Transformation. Diese dokumentiert sich u. a. in einer zunehmenden Aufmerksamkeit auf das Einzelindividuum und einem gewandelten anthropologischen Verständnis, in dem der Mensch vor allem unter dem Eindruck ökonomischer Aspekte als gesellschaftlich nützlich und nutzbar konzipiert ist (vgl. Foucault 1984). Bedingt und flankiert sind diese Veränderungen durch verschiedene Faktoren. Erwähnt seien hier nur der Verlust religiöser Deutungshoheit, die ‚Entdeckung' der neuen Welt, die zunehmende Mobilität der Menschen und nicht zuletzt eine neue, durch Standardisierung und Homogenisierung gekennzeichnete Formation okzidentaler Gesellschaften, die sich in verschiedenen Lebensbereichen (Bildungswesen, Arbeitswelt, Gesundheitswesen u. a.) vollzieht (vgl. Sohn 1999, S. 11). Diese, neben weiteren Ereignissen, lassen eine Auseinandersetzung mit dem Menschen, mit dem Mensch-Sein und der Menschheit bedeutend werden, sind zugleich aber auch als Ausdruck dieses gewandelten Interesses am Menschen zu sehen.

Eine besondere Bedeutung im Zusammenhang mit dem verstärkten Interesse am Menschen und dessen Nutzen kommt Studien vom Menschen zu, die seit dem 17. Jahrhundert durchgeführt werden. Beispielhaft kann auf Kinderstudien verwiesen werden, die u. a. von John Graunt im Hinblick auf die Mortalität von Säuglingen durchgeführt werden (vgl. Turmel 2008, S. 19). Das gewandelte anthropologische Verständnis, den Menschen als gesellschaftlich (ökonomisch) nutzbar und nützlich zu erfassen, drückt sich zudem darin aus, dass die verschiedenen Erhebungen als Massenerhebungen durchgeführt werden. Erfasst und beobachtet werden nicht nur Kinder oder andere ausgewählte Bevölkerungsgruppen, sondern *alle* Menschen. Insgesamt lässt sich ein Anstieg der auf Massenerhebungen basierenden Studien ab dem 19. Jahrhundert verzeichnen, die auf immer weitere, letztlich sämtliche Lebensbereiche ausgedehnt werden: sei es Gesundheit, Sexualität, Verbrechen oder Geburten (vgl. ebd., S. 20ff.).

Sicherlich kann in diesem Zusammenhang darauf verwiesen werden, dass es im 18. Jahrhundert auch zu einer systematischen Erfassung der dinglichen Umwelt kommt. Erwähnen lassen sich die Klassifizierung von Pflanzen und Tieren von Carl von Linné (1734) oder die Systematisierung des

Wissens durch Denis Diderot und Jean Baptiste d'Alembert (1751), die auf einer weiteren Ebene zu einer systematischen, umfassenden und vom Anspruch her exakten Vermessung von Welt beitragen. Im Rahmen der Massenerhebungen spricht Hacking (1990) von einer Zahlenlawine, die ein bis dahin nicht gekanntes Wissen um die quantitative Verteilung menschlicher Verhaltensweisen und Lebenslagen hervorbringt und die damit einen spezifischen Zugriff auf den Menschen etabliert. Menschen und deren Verhalten werden ausgezählt und sortiert, vermessen und kalkuliert. Was Foucault für die Technik der Prüfung konstatiert, lässt sich nahtlos auf die Massenerhebungen übertragen: Es

> „baut sich ein Vergleichssystem auf, das (…) die Charakterisierung kollektiver Tatbestände, die Einschätzung der Abstände zwischen den Individuen und ihre Verteilung in einer ‚Bevölkerung' erlaubt" (Foucault 1984, S. 245).

Dabei werden Zusammenhänge zwischen den Beobachtungen, so auch zwischen Menschen und deren Verhalten identifiziert und Annahmen über die erfassten Zusammenhänge gebildet. Es etabliert sich ein Verständnis vom Menschen als vergleichbares und messbares Wesen, somit ein berechenbares und hinsichtlich seiner verschiedenen Lebensbereiche zuordenbares Wesen (vgl. Zirfas 2014, S. 679); der Mensch als Wesen, das sich durch spezifische Merkmale auszeichnet und durch Ähnlichkeiten wie Regelmäßigkeiten bestimmt ist; der Mensch als kontext-abhängiges Wesen.

In diesem Zusammenhang ist die Emergenz der Kategorie des Normalen einzuordnen, die sich, wie der Begriff des Abweichenden, im 19. Jahrhundert als relevanter Terminus bei der Bestimmung und Auslegung der gewonnenen Daten durchsetzt.[2] Das auf Statistiken ermittelte Mehrheitsfeld wird als Normalität, als das Normalfeld gefasst, das sich damit als ein durch Quantitäten charakterisiertes Phänomen darstellt. Es erstreckt sich „zwischen meistens zwei Normalitätsgrenzen an den ‚Extremen' um die ‚Mitte' der (…) statistischen Durchschnittswerte herum" (Gerhard/Link/Schulte-Holtey 2001a, S. 7).

Hinsichtlich der Emergenz der Kategorie des Normalen ist in diesem Zusammenhang zudem eine weitere Entwicklung zu beachten.[3] Im Kontext der Massenerhebungen und Sozialstatistiken wird das ermittelte Wissen über

2 Der Normalismusforscher Jürgen Link bindet das Aufkommen und die Bedeutung des Normalen im Übrigen unmittelbar an die erwähnte anthropometrische Vermessung des Menschen: „‚Normalitäten' im Sinne von auf Verdatung gegründetem statistisch tingiertem Orientierungswissen gibt es (abgesehen von einzelnen sektoriellen Vorläufern) im Wesentlichen erst seit der Restaurationszeit nach 1815 und zunächst ausschließlich im Okzident (Europa, Nordamerika)" (Link 1999, S. 31).

3 Wenngleich an dieser Stelle nicht erwähnt, sind noch weitere Faktoren hinsichtlich des Aufkommens und der Etablierung der Bedeutung der Begriffe des Normalen zu beachten, u. a. spielen die sich in Institutionen vollziehende Disziplinierung der Subjekte (Foucault 1984) und Standardisierungen im Kontext von Erziehung und der Arbeitswelt eine zentrale Rolle hierbei.

die Menschen, deren Verhalten sowie Lebenslagen ab Mitte des 19. Jahrhunderts in Form von Verteilungsgrafiken sichtbar gemacht. Es werden Gewichts-, Wachstums-, Krankheits- oder Suizidtabellen, Diagramme zur Körpergröße, Kurven, Lebenstafeln, Schaubilder etc. angelegt (vgl. u. a. Turmel 2008, S. 21ff.).

Die Grafiken erreichen eine Reduktion der erhobenen Daten sowie der mit den Massenerhebungen verbundenen Logik der Vermessung und Systematisierung. Die Komplexität der Welt wird in Diagramme und Tabellen komprimiert, die ein Verständnis von Welt fundieren, demzufolge sich diese durch Homogenitäten wie auch Quantitäten darstellt. In diesem Sinne ist auch folgender Hinweis Links zu verstehen:

> „Ein Normalfeld homogenisiert und kontinuiert eine bestimmte Menge an Erscheinungen (…), wodurch diese Erscheinungen als untereinander vergleichbare ‚Normaleinheiten' konstituiert werden" (Link 2009, S. 51).

Zugleich liegen mit den Abbildungen der Daten Visualisierungen der Verteilungen (vgl. Turmel 2008, S. 25) und der damit verbundenen Logik des Weltzugriffs vor, die über das Sprachliche hinaus einen visuell-perzeptiven Zugang zu den jeweils ermittelten Erkenntnissen ermöglichen. Die Geltungskraft dieser Visualisierungen anthropometrischer Messungen des Menschen wird schließlich darüber verstärkt, dass die Grafiken nicht nur der wissenschaftlichen, sondern auch der *nicht*-wissenschaftlichen Öffentlichkeit zur Verfügung gestellt werden. Gerade letzter/e AdressatIn dieses neuen Wissens um den Menschen muss als bedeutsamer Aspekt hinsichtlich der Expansion der Begriffe des Normalen und Abweichenden erachtet werden. So waren wissenschaftliche Erkenntnisse bis dahin einer kleinen Elite vorbehalten und der Mehrheit der Menschen nicht zugänglich mit der Folge, dass, wie Volceka für den Beginn der Aufklärung konstatiert, „für einen Großteil der Bevölkerung (...) alte, meist kirchliche oder magische Erklärungsmuster noch lange dominant" (Vocelka 2010, S. 257) blieben.

Dies ändert sich nun im 19. Jahrhundert. Es wird ein allgemeiner Zugriff auf wissenschaftliche Erkenntnisse inklusive der statistischen Erhebungen und Grafiken erreicht und schließlich dadurch potenziert, dass die Messungen zunehmend als Mittel der Regulierung von Menschen und deren Verhalten genutzt werden (vgl. Turmel 2008, S. 37) – sei es in den ärztlichen Praxen, in den Familien oder der Schule (vgl. ebd., S. 27). Die Begriffe des Normalen etablieren sich als leitende Ordnungskategorien, „in die sich die Menschen selbst einschreiben (…), in denen sie ihr eigenes Selbst und das anderer Menschen zum Ausdruck bringen" (ebd.).

3. Logik des Normalen

Ein Versuch der Annäherung an die Begriffe des Normalen hat immer auch deren Varianzen zu beachten. Unter besonderer Berücksichtigung des Terminus *normal* ist dabei auf eine grundlegende Pluralität dieser Kategorie der Ordnung und Deutung der menschlichen Weltoffenheit hinzuweisen. Auch ist eine ahistorische Essentialisierung des bezeichneten Phänomens zu vermeiden. Beides, Singularität und ahistorische Essentialisierung, schließen sich allein durch die vielfältigen Kontextualisierungen und die vielfältigen Verwendungen sowie die historisch-kulturell spezifischen Formen der Hervorbringung dieser Ordnungskategorie aus.

Diese Varianz des Normalen systematisierend schlägt Sohn (1999) eine Unterscheidung von qualitativer und quantitativer Normalität vor. Erstere meint „die einer Norm entsprechende Eigenschaft oder Beschaffenheit" (ebd., S. 9); letztere meint „die Verteilung von Typen bzw. von ausgewählten Merkmalen im Mittelbereich einer Normalverteilung" (ebd.), die laut Meyers Enzyklopädischem Lexikon, auf das Sohn hier verweist, dem gegenwärtig vorherrschenden Verständnis von Normalität entspricht. Dass diese Einschätzung im Rahmen der Kultur- und Sozialwissenschaften nicht ganz aufzugehen scheint, wird bereits in Sohns Beitrag deutlich, dessen Normalitätsbegriff qualitative und quantitative Elemente enthält. Am Exempel der Schule macht er etwa deutlich:

> „In der Schule lernen die Kinder bereits früh, wie das Sprichwort sagt, für das Leben: Pünktlichkeit, Fleiß, Disziplin und Konzentration auf den jeweils vorgegebenen Lehrinhalt; sie lernen sich in Bezug auf die Leistungsnormen sowie auf die Mitschülerinnen und Mitschüler nach Maßgabe der in Prüfungen erzielten Noten zu situieren. Die Ausbildungsanstalten (…) bringen fleißige, pünktliche, gelehrige, leistungsorientierte, vergleichbare und sich vergleichende Individuen hervor" (ebd.).

Das Verhältnis zwischen qualitativer und quantitativer Normalität spielt auch in Links (2009) *Versuch über den Normalismus* eine Rolle, ja ist Ausgangspunkt seiner historisch-systematischen Normalismusstudie. Link grenzt die Begriffe normal und normativ resp. Normalität und Norm dabei als zwei sich seit dem 18. Jahrhunderte auseinanderentwickelnde Diskurskomplexe ab:

> „Auf der einen Seite der Komplex des Normativen (um die sanktionsbewehrte binäre Erfüllungsnorm: ja oder nein) – auf der anderen der des Normalen (als des auf massenhafte Verdatung und letztlich Statistik gegründeten faktisch im Durchschnitt und en gros ‚Sicheren' und ‚Akzeptablen')" (ebd., S. 34).

Doch auch dieses Verständnis vom Normalen als Korridor des Tolerierten, der sich um den Durchschnitt bildet, kommt ohne einen Bezug zur Norm nicht aus. Spätestens bei der Festlegung des Normalfeldes ist ein Bezug auf Normen unausweichlich (vgl. Ritter 1984, S. 922). Normen markiert Sohn entsprechend auch als das, „was zwischen dem Normalen und dem Anorma-

len scheidet“ (Sohn 1999, S. 10). Normen werden als jene Kriterien bestimmt, „welche das Gebiet des Normalen festlegen“ (ebd.). Es scheint, als ob ein Sein ohne ein Sollen, das Normale ohne die Norm nicht möglich ist.

Wenngleich also quantitative Normalitäten immer auch Elemente qualitativer Normalitäten enthalten, ist das Verhältnis zwischen beiden nicht statisch oder determiniert. Vielmehr sind die Grenzen, die zwischen dem Bereich des Normalen und des Abweichenden in den verschiedenen Normalfeldern, wie Gesundheit, Leistung oder auch der Ernährung, gezogen werden, variabel. Sie werden enger bzw. weiter gefasst (vgl. Willems 2003, S. 64). Idealtypisch kontrastiert Link zwei historisch-kulturell differente Verfahren der Grenzziehung, denen verschiedene Konzeptionen des Normalen zugrunde liegen und die jeweils spezifische Zugriffe auf die Weltoffenheit der Menschen bedingen: protonormalistische und flexibel-normalistische Verfahren.

Erstere Verfahren zeichnen sich durch eine „Strategie der maximalen Komprimierung der Normalitäts-Zone [aus; F. S.], die mit ihrer tendenziellen Fixierung und Stabilisierung einhergeht“ (Link 2009, S. 54). Im Rahmen dieser Verfahren wird ein Verständnis vom Menschen als eindeutig zuordenbar und abgrenzbar, als kontrollierbar und optimierbar virulent, auf das auch Foucault (1984) in seinen Analysen der Disziplinarmacht hinweist. Historisch werden protonormalistische Verfahren vor allem zu Beginn des Normalismus verortet (vgl. Link 2009, S. 54), wenngleich Link deren Geltungscharakter für die Gegenwart nicht gänzlich ausschließt. Hierauf verweisen auch Studien zur pädagogischen Perzeption, in denen deutlich wird, dass protonormalistische Strategien, zumindest teilweise, die Blickpraxis pädagogischer Fachkräfte strukturieren (vgl. Schmidt 2012).

Im Rahmen flexibel-normalistischer Verfahren wird diese Kompaktheit der Felder des Normalen und Abweichenden aufgegeben. Die Graduierungen innerhalb der Felder des Normalen und Abweichenden werden immer feiner und die Grenze zwischen normal-abweichend werden durchlässig (vgl. Link 2008, S. 65 ff.), womit eine klare Abgrenzung des Normalen von der Abweichung wie auch eindeutige Zuordnungen ins Feld des Normalen und Abweichenden erschwert werden. Im Rahmen dieser Verfahren der „maximalen Expandierung und Dynamisierung der Normalitäts-Zone“ (Link 2009, S. 54) treten Veränderungen anthropologischer Annahmen zutage. Statt Außenlenkung und Außen-Zuordnung werden Menschen als sich selbst-beobachtend, sich selbst-einordnend und selbst-regulierend aufgerufen – ein Aspekt, auf den Foucault ebenfalls, nun aber in seinen späteren, weiterführenden Studien hinweist (bspw. Foucault 1986). Im Rahmen flexibel-normalistischer Verfahren wird der Mensch als vieldeutig zuordenbar und abgrenzbar begriffen, zumal sein Verhalten als nicht-determiniert und prinzipiell offen gefasst ist. Damit werden Fragen der Einordnung in das Feld des Normalen und Abweichenden begründungspflichtig und virulent. Was Zirfas für die Kategorie Behinderung feststellt, ist beispielhaft für ein gewandeltes Verständnis des Verhältnisses vom Singulären zum Allgemeinen, vom Ich/Wir zum Anderem:

> „Die Grade der Nichterfüllung einer idealen oder statistischen Normalität bleiben variabel und es stellt sich die Frage, ab wann jemand als behindert gelten kann oder soll“ (Zirfas 2014, S. 682).

Dieser Hinweis verdeutlicht implizit zugleich das eingangs angesprochene anthropologische Grundverständnis, das der Kategorie des Normalen zugrunde liegt und sich mit dessen Etablierung durchsetzt: der Mensch wird als gesellschaftlich (und ökonomisch) nutzbar und nützlich vorgestellt.[4] So bleibt es bei den Massenerhebungen nicht bei neutralen Messungen und so auch nicht bei neutralen Bestimmungen des Normalfeldes. Vielmehr sind die Erhebungen in gesellschaftliche Funktionen und Relevanzen eingebettet, auf deren Basis es zu einer Einordnung und Beurteilung des jeweils Gemessenen kommt, wie Kelle (2013) auch in Bezug auf sozial- und gesundheitsstatistische Daten feststellt:

> „Solche Daten werden seit den Anfängen der sozialhygienischen Bewegungen im 19. Jahrhundert (…) wesentlich zu dem Zweck erhoben, die Argumentationen im Sinne eines *social monitoring* und die politischen Aushandlungen um die Sicherung gesellschaftlich erwünschter Entwicklungsbedingungen für Kinder zu informieren“ (ebd., S. 15; Hervorh. i. O.).

Hieran lässt sich Turmels Befund zur Expansion der über arithmetische Mittel durchgeführten Kinderstudien ab dem 19. Jahrhundert anschließen:

> „Die Messung von Kindern betraf jeden Aspekt ihrer Aktivitäten, seitdem die staatlichen Behörden bestimmte menschliche Verhaltensweisen (z. B. Kindesaussetzung, Landstreicherei, Wahnsinn, Prostitution, Delinquenz und Verbrechen) als die wesentlichen sozialen Probleme der Zeit ausgemacht hatten“ (Turmel 2008, S. 35).

Etwas verallgemeinert kann damit konstatiert werden: Dass ein Phänomen überhaupt erfasst und vermessen wird, setzt bereits eine Relevanzsetzung und somit eine normative Messung voraus, sei es die Messung der Säuglingssterblichkeit oder die Messung kindlicher Ernährungsgewohnheiten. So lässt sich auch eine Trias von Messen – Vergleichen – Qualifizieren als spezifische Logik der Kategorie des Normalen herausstellen, die sich als dominante Logik der Deutung und Regulierung der menschlichen Weltoffenheit etabliert.

4 Dieses anthropologische Grundverständnis lässt sich nicht allein auf das Normale reduzieren, sondern ist Ausdruck eines gewandelten Verständnisses vom Menschen, das sich in der Neuzeit etabliert (vgl. bspw. Foucault 1984).

4. Fazit

Historisch durch verschiedene Faktoren bedingt, hat sich der Begriff des Normalen als dominante Kategorie der Weltoffenheit des Menschen und dessen Ausdeutung etabliert. Neben der ausgemachten Trias von Messen, Vergleichen und Qualifizieren ist der damit einhergehende Zugriff des Menschen auf sich, auf Andere und auf die Welt von einer spezifischen Zweideutigkeit bestimmt, Allgemeines zu beschreiben und Gesolltes zu fordern, d. h. durch eine „Doppeldeutigkeit von durchschnittlicher, natürlicher Beschaffenheit und idealer Konstitution“ (Zirfas 2014, S. 676) charakterisiert. Diese mit der Kategorie des Normalen verbundene Figur ist kaum auf anthropometrische Messungen zu begrenzen und ist durchaus nicht modern, sondern findet sich bereits in der Antike (vgl. Kudlien 1984, S. 920). Neu ist allerdings deren systematische Ausbreitung und Verankerung als einem Allgemeinen der Menschen auf sich, auf Andere und auf die Welt, an deren Etablierung die dargestellte Vermessung der Welt unmittelbar beteiligt ist und ohne die diese nicht begriffen werden kann. Einher mit der Ubiquität des Normalen ist sogleich dessen Polyvalenz und der sich hierin begründenden Relationalität Rechnung zu tragen. Wenngleich sich eine spezifische Logik des Normalen bestimmen lässt, ist diese Kategorie der Deutung und Regulierung der Weltoffenheit der Menschen grundlegend eine Leerstelle und allenfalls im Rahmen ihres jeweiligen Bezugs adäquat zu fassen. Eine systematische Analyse des Normalen hat sich somit immer auch des Bezugsrahmens der Konstruktion und Konstituierung des Normalen zu vergewissern.

Literatur

Anhorn, Roland/Bettinger, Frank/Stehr, Johannes (Hrsg.) (2007): Foucaults Machtanalytik und Soziale Arbeit. Eine kritische Einführung und Bestandsaufnahme. Wiesbaden: VS

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

Boer, Heike de (2009): Von der Konstruktion des „normalen“ Schülers zur Rekonstruktion der kindlichen Perspektive. In: Bilstein/Ecarius (2009): 209-228

Foucault, Michel (1984): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt/M.: Suhrkamp

Foucault, Michel (1986): Die Sorge um sich. Frankfurt/M.: Suhrkamp

Gerhard, Ute/Link, Jürgen/Schulte-Holtey, Ernst (2001a): Infografiken, Medien, Normalisierung – Einleitung. In: Gerhard/Link/Schulte-Holtey (2001b): 7-23

Gerhard, Ute/Link, Jürgen/Schulte-Holtey, Ernst (Hrsg.) (2001b): Infographiken, Medien, Normalisierung. Zur Kartografie politisch-sozialer Landschaften. Heidelberg: Synchron

Hacking, Ian (1990): The Taming of Chance. Cambridge: University Press

Kelle, Helga (2013): Normierung und Normalisierung der Kindheit. Zur (Un)Unterscheidbarkeit und Bestimmung der Begriffe. In: Kelle/Mierendorff (2013): 15-37

Kelle, Helga/Mierendorff, Johanna (Hrsg.) (2013): Normierung und Normalisierung der Kindheit. Weinheim: Juventa

Kelle, Helga/Tervooren, Anja (Hrsg.) (2008): Ganz normale Kinder. Heterogenität und Standardisierung kindlicher Entwicklung. Weinheim: Juventa

Kessl, Fabian/Plößer, Melanie (2010): Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen. Wiesbaden: VS

Kudlien, Fridolf (1984): Normal, Normalität. In: Ritter/Gründer (1984): 920-921

Link, Jürgen (1999): „Normativ“ oder „Normal“? Diskursgeschichtliches zur Sonderstellung der Industrienorm im Normalismus, mit einem Blick auf Walter Cannon. In: Sohn/Mehrtens (1999): 30-44

Link, Jürgen (2008): Zum diskursanalytischen Konzept des flexiblen Normalismus. Mit einem Blick auf die kindliche Entwicklung am Beispiel der Vorsorgeuntersuchungen. In: Kelle/Tervooren (2008): 59-72

Link, Jürgen (2009): Versuch über den Normalismus. Wie Normalität produziert wird. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht

Link, Jürgen/Loer, Thomas/Neuendorff, Hartmut (2003a): Zur Einleitung. ‚Normalität‘ im Diskursnetz soziologischer Grundbegriffe. In: Link/Loer/Neuendorff (2003b): 7-20

Link, Jürgen/Loer, Thomas/Neuendorff, Harmut (Hrsg.) (2003b): ‚Normalität‘ im Diskursnetz soziologischer Grundbegriffe. Heidelberg: Synchron

Olk, Thomas (1986): Abschied vom Experten. Sozialarbeit auf dem Weg zu einer alternativen Professionalität. Weinheim: Juventa

Rauschenbach, Thomas (1992): Soziale Arbeit und soziales Risiko. In: Rauschenbach/Gängler (1992): 25-60

Rauschenbach, Thomas/Gängler, Hans (Hrsg.) (1992): Soziale Arbeit und Erziehung in der Risikogesellschaft. Neuwied: Luchterhand

Ritter, Hans Henning (1984): Normal, Normalität. In: Ritter/Gründer (1984): 922-928

Ritter, Joachim/Gründer, Karlfried (Hrsg.) (1984): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft

Schildmann, Ulrike (2001): Normalität, Behinderung und Geschlecht. Ansätze und Perspektiven der Forschung. Opladen: Leske & Budrich

Schmidt, Friederike (2012): Implizite Logiken des pädagogischen Blickes. Eine rekonstruktive Studie über Wahrnehmung im Kontext der Wohnungslosenhilfe. Wiesbaden: VS

Seelmeyer, Udo (2008): Das Ende der Normalisierung? Soziale Arbeit zwischen Normativität und Normalität. Weinheim: Juventa

Sohn, Werner (1999): Bio-Macht und Normalisierungsgesellschaft – Versuch einer Annäherung. In: Sohn/Mehrtens (1999): 9-29

Sohn, Werner/Mehrtens, Herbert (Hrsg.) (1999): Normalität und Abweichung. Studien zur Theorie und Geschichte der Normalisierungsgesellschaft. Opladen: Westdeutscher Verlag

Stechow, Elisabeth von (2004): Erziehung zur Normalität. Eine Geschichte der Ordnung und Normalisierung der Kindheit. Wiesbaden: VS

Stehr, Johannes (2007): Foucaults Machtanalytik und soziale Arbeit. Eine kritische Einführung und Bestandsaufnahme. In: Anhorn/Bettinger/Stehr (2007): 29-40

Turmel, André (2008): Das normale Kind. Zwischen Kategorisierung, Statistik und Entwicklung. In: Kelle/Tervooren (2008): 17-40

Vocelka, Karl (2010): Geschichte der Neuzeit. 1500-1918. Wien u. a.: Böhlau

Willems, Herbert (2003): Normalität, Normalisierung, Normalismus. In: Link/Loer/Neuendorff (2003b): 51-83

Wulf, Christoph (2001): Anthropologie der Erziehung. Weinheim/Basel: Beltz

Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (2014): Homo educandus. Eine Einleitung in die Pädagogische Anthropologie. In: Wulf/Zirfas (2014a): 9-26

Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2014a): Handbuch Pädagogische Anthropologie. Wiesbaden: VS

Zirfas, Jörg (2014): Norm und Normalität. In: Wulf/Zirfas (2014a): 675-685

Kerstin Jergus

Das Begehren der Norm(alisierung) – Geschlecht in Wissenschaft und Forschung

„Die Universität (…) strebt eine Erhöhung des Anteils der Frauen als Hochschullehrerinnen an und fordert daher qualifizierte Wissenschaftlerinnen nachdrücklich zur Bewerbung auf. Frauen werden gem. LGG bei gleicher Eignung, Befähigung und fachlicher Leistung bevorzugt berücksichtigt, sofern nicht in der Person eines Mitbewerbers liegende Gründe überwiegen."[1]

„Eine erfolgreiche Gleichstellungsstrategie führt zu einem erheblichen Mehrwert: Gleichstellung wirkt sich auf die Qualität der Forschung aus, da Talente aus einer größeren Grundgesamtheit geschöpft werden können, eine Vielfalt von Forschungsperspektiven gefördert wird (Diversity) und die blinden Flecken zur Bedeutung von Gender in den Forschungsinhalten und -methoden beseitigt werden können. Die Berücksichtigung von relevanten Gender- und Diversity-Aspekten ist insofern ein wesentliches Element qualitativ hochwertiger Forschung."[2]

1. Geschlecht und Wissenschaft

Als Wissenschaftlerin bleibt die Referenz des Geschlechts nahezu unausweichlich. Sie kommt bereits am Anfang des Textes vor: „Wissenschaftlerin". Wurde hier das Binnen-I bzw. die Schrägstrich-Unterbrechung vergessen, die es ermöglicht, beide Geschlechter zu adressieren? Wurde die Unterstrich-Lösung, welche in Anspruch nimmt, auch alle zwischen-geschlechtlichen Formen in kritischer Absetzung zur Zweigeschlechtlichkeit anzusprechen, absichtlich unterlassen? Wenn nicht willentlich vergessen, wird es dann wohl im Folgenden um die Autorin als Wissenschaftlerin gehen? Oder handelt es sich um eine strategisch gegen die Normalität der männlichen Genusbezeichnung gerichtete Formulierung, welche auf die Problematik eines ‚allgemeingültigen' Sprechens hinweisen will? Welche

1 Formulierung entnommen aus einer Stellenausschreibung (http://www.uni-paderborn.de/fileadmin/zv/4-4/stellenangebote/KZif2163.pdf, 17.02.2015).

2 Forschungsorientierte Gleichstellungsstandards der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) (http://www.dfg.de/download/pdf/foerderung/grundlagen_dfg_foerderung/chancengleichheit/forschungsorientierte_gleichstellungsstandards.pdf, 17.02.2015).

Unterbrechung wird durch die Zeichenreihung ‚Wissenschaftlerin' merklich? Enthält diese Wortwahl über die im Wissenschaftsbetrieb mittlerweile durchaus gängige Markierung von mehr als einem Geschlecht überhaupt eine Botschaft? Was bedeutet es, wenn einer Wortwahl eine Motivation, eine Intention, ein Mitteilungswille zugeschrieben werden kann?[3]

Neben diesen – für die Tätigkeit des Schreibens nicht unerheblichen – Fragen wurde die Referenz auf Geschlechtlichkeit auch in zwei anderen Bereichen zu einem moderierenden Element des Arbeitens: Erstens wurde in Diskussionen über die von mir durchgeführte Interviewstudie zu „Artikulationen der Unbestimmtheit im Sprechen über Liebe" (Jergus 2011) als eine der häufigsten Fragen die nach der Geschlechtszugehörigkeit der Interviewten gestellt. Dabei ging es vorrangig nicht nur um die geschlechtliche Identität einzelner SprecherInnen, sondern es wurde insgesamt auch nach der Verteilung der Geschlechter im Sample der Interviews gefragt. Dies betraf nicht nur Vortragsdiskussionen, sondern auch die Publikation der Ergebnisse, in denen der fehlende Nachweis der Geschlechtszugehörigkeit (und anderer sozialer Markierungen)[4] der Interviewten eine Begründung erforderlich machte, um die Studie als empirische Arbeit lesbar werden zu lassen. Welcher Gewinn wird von der sozialen Markierung von Interviewten vermutet, obwohl der Fokus der Studie auf den Gegenstandskonstitutionen von Verliebtheit und Liebe lag, so dass eine Verbindung zwischen Aussagenden und Ausgesagtem keinen analytischen Stellenwert besitzen konnte?[5] Welches Begehren nach welcher Normalität kam hier zum Zuge?

Auf einer zweiten Ebene meines Tätigkeitsfeldes als Wissenschaftlerin – in der Funktion der Gleichstellungsbeauftragten auf Fakultätsebene – spielt Geschlechtlichkeit, vor allem die binäre Codierung von Frauen und Männern, ebenfalls eine die Redeweisen und Praktiken moderierende Rolle. Zu den Aufgaben der Gleichstellungsbeauftragten zählen neben der verfahrensrechtlichen Begleitung von Einstellungs- und Besetzungsverfahren, in denen auf die Nicht-Benachteiligung weiblicher Bewerberinnen zu achten ist, auch ex-

3 Bernhard Waldenfels beginnt seine Überlegungen zur Frage nach der „Fremdheit des anderen Geschlechts" (Waldenfels 2008) mit ebendieser Frage: „Wie über das ‚andere' Geschlecht sprechen?" (ebd.: 163), und verweist auf die Relationalität der geschlechtlichen Referenz, die von gerade nicht austauschbaren bzw. gleichen Relata regiert wird. Ähnlich formuliert Barbara Rendtorff eine Kritik an der Gleichheitsorientierung in der Geschlechterpolitik, welche die Andersheit der Anderen nivelliere zugunsten eines vergleichenden Maßstabs und damit die Frage der Gerechtigkeit suspendiere (vgl. Rendtorff 2006).

4 Geschlechtszugehörigkeit wird sozial zugewiesen und ‚gelesen', wie sich u. a. an der normierenden Codierung von Inter- und Transsexualität als ‚Anderes' der binären Geschlechterordnung zeigt. Im Folgenden wird daher die Markierung von Geschlecht analog der Zuweisung zu anderen Identitätsmarkern wie Staatsangehörigkeit behandelt.

5 Dabei stellten die Interviews zudem nur einen Teil des Analysekorpus dar, da ich auch wissenschaftliche Texte zu ‚Liebe' unter dem gleichen Analysefokus untersuchte – für diese Daten wurde jedoch nie nach dem Geschlecht der AutorInnen, sondern nach der Repräsentativität im Lichte des wissenschaftlichen Diskurses um Liebe gefragt.

plizite Frauenförderung, sowie die Organisation und Gestaltung von Frauenvollversammlungen sowie jüngst auch vermehrt familienpolitische Beratungs- und Antidiskriminierungsarbeit im weitesten Sinne und zunehmend die Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt im Hochschulbereich. Die Politik der Gleichstellung bezieht sich dabei auf Geschlecht mit dem Ziel der Gleichstellung unterrepräsentierter Gruppen, vorrangig – da Gleichstellungspolitik aus der Institutionalisierung der zweiten Frauenbewegung resultiert – der Personen weiblichen Geschlechts. Die Argumente in der Gleichstellungsarbeit vollziehen hierbei auch die Infragestellung der Normalität männlich dominierter Wissenschaft. Sie verfolgen damit einhergehend einen wissenschaftskritischen Einsatz zu der auf Leistung und Präsenz beruhenden Logik wissenschaftlicher Qualifikationen und sie zielen auf eine normalisierte Repräsentation beider Geschlechter bzw. aller Bevölkerungsgruppen. Normalisierungspraktiken und die Kritik von Normalität überkreuzen sich hierbei, um die Möglichkeit politisch-strategischen Handelns für eine gerechtere Verteilung von Zugangsmöglichkeit und gegen eine Ungleichbehandlung auf Grund sozialer Merkmalszugehörigkeiten zu erreichen. Wie also verknüpft sich die politische Forderung nach mehr Gerechtigkeit mit Politiken der Gleichheit?[6] Welche Normalitäten werden kritisierbar und im Namen welcher Normalität (der Zweigeschlechtlichkeit, der Gleichheit, der Bevölkerung?) werden Kritiken überhaupt erst vortragbar? Wie wird die Referenz auf Geschlecht im Wissenschaftsbereich zu einer Ressource?

Die Thematisierung von Geschlecht im Wissenschaftsbereich nahm ihren Anfang[7] durch die Infragestellung der Normalität des exklusiv für Männer reservierten Hochschulzugangs und sie erhielt vor allem im Zuge der zweiten Frauenbewegung der 1970er Jahre einen festen Platz im Hochschulbereich. Nicht nur gehören seitdem Frauen- und Geschlechterforschungen zum Kanon wissenschaftlicher Disziplinen, auch wenn deren Verortung durch die quer zu Fachlogiken liegende Thematisierungsweise von Geschlecht differiert. Gleichfalls geht auch die institutionelle Verankerung von ehemals Frauen- und mittlerweile Gleichstellungspolitik in den Selbstverwaltungsstrukturen der Universitäten auf die zwischen Theoriearbeit und Interessenvertretung lokalisierten Einsätze der zweiten Frauenbewegung und

6 Ernesto Laclau und Chantal Mouffe unterscheiden in ihrer Hegemonietheorie zwischen dem *Politischen* als Raum agonaler und nicht harmonisierbarer Konflikte und *Politiken*, welche sich in diesem agonalen Raum einsetzen, und diesen strukturieren (vgl. Laclau/Mouffe 1991). Im Anschluss daran unterscheidet Michael Wimmer zwischen dem Pädagogischen als Terrain, in dem um Bestimmungen gerungen wird, und Pädagogiken, welche lokal und vorläufig die Agonalität dieses Terrains zu organisieren vermögen (vgl. Wimmer 2011).

7 Gudrun-Axeli Knapp weist kritisch darauf hin, dass in solchen Herkunftserzählungen „die Entwicklung des Feminismus einsinnig und meist auch versämtlichend konstruiert wird" (Knapp 2014, S. 10). Stattdessen plädiert sie dafür, „sich das Feld feministischer Kritik in seinem Facettenreichtum, aber auch seinen Widersprüchen, Ambivalenzen, Dialektiken, Konflikten und Sollbruchstellen genauer anzusehen" (ebd., S. 14).

des Feminismus zurück (vgl. dazu Blome u. a. 2013; Ebenfeld 2011; Smykalla 2010). Vor allem in jüngster Zeit wurde die Gleichstellungsarbeit im Zuge der Einführung neuer Steuerungslogiken im Hochschulbereich zu einem stärker durch ökonomische Motive getragenem Aufgabengebiet der Hochschuladministration, da Gleichstellungsstandards durch Mittelvergabeprozesse zu relevanten Aspekten der Wettbewerbsfähigkeit von Universitäten avancierten (vgl. bspw. CEWS Journal 2014).

Für die theoretische Auseinandersetzung mit der Rolle von Geschlecht war für den Feminismus und daraus folgend für die Frauen- und Geschlechterstudien zunächst die Kritik an der männlichen Normalität tragend, der gegenüber das Weibliche als abweichend markiert wurde. Erste Theorie- und Geschlechterpolitiken bezogen sich also zunächst im Anschluss an Simone de Beauvoir (de Beauvoir 1997) auf die Unterscheidung von biologischer und sozialer Differenz des Geschlechts, woraus eine strategische Anvisierung der Veränderung sozialer Bedeutsamkeit und sozialer Markierungen von Weiblichkeit und Männlichkeit resultierte.

Einen wesentlichen *impact* auf diese Diskussion hatten schließlich die im Rahmen von Poststrukturalismus und Postkolonialismus entstandenen Kritiken an der Vereinheitlichungstendenz der Bezugnahme auf Weiblichkeit. Judith Butler wies in diesem Zusammenhang darauf hin, dass die *sex-gender*-Differenz eine Naturalisierung der Unterscheidung von Männlichkeit/Weiblichkeit mit sich bringe, welche die Hierarchisierung der Differenz erst ermögliche. Butler argumentiert weitergehend (vgl. Butler 1991), dass die binäre Codierung von männlich/weiblich nicht allein die Differenzen innerhalb dieser Gruppen nivelliere, sondern die Fundierungslogik des biologischen *sex* in Frage zu stellen sei. Ausgehend von der Travestie zeigt Butler auf, dass Geschlechtlichkeit immer zeichenhaft fungiert und praktisch erzeugt wird: Merkmale werden aufgrund ihrer ‚Sichtbarkeit' der einen oder anderen Gruppe zugeordnet, das Geschlecht bedarf deshalb der Inszenierung. Die Trennung zwischen weiblich und männlich ist den sozialen Umgangsweisen gerade nicht vorgelagert, sondern Effekt der Praktiken der Positionierung und Zuweisung von männlich und weiblich. Unter dem Stichwort der ‚heteronormativen Matrix' arbeitet Butler heraus, dass Geschlechtlichkeit aus der Trias *sex, gender* und sexuellem Begehren (*desire*) resultiert (ebd., S. 22ff.), und dass deren Verhältnis für die Erkennbarkeit und Anerkennbarkeit als Subjekt bedeutsam ist. Die eindeutige Zurechenbarkeit zu einer der beiden, durch heterosexuelles Begehren aufeinander bezogenen Geschlechtskategorien, führt nicht nur zum Eindruck der Natürlichkeit von Frausein und Mannsein sowie der heterosexuellen, auf Reproduktion ausgerichteten Beziehungsform. Vor allem stellt die erkennbare Zugehörigkeit zu einer der beiden Kategorien die Bedingung der Anerkennbarkeit als Subjekt dar. Dieses Argument der Zeichenhaftigkeit geschlechtlicher Markierungen bedeutet, dass Referenzen auf Weibliches oder Männliches einer essenziellen Substanz

entbehren, und dass Geschlecht auf der Ebene symbolischer Inszenierungen und Zuweisungen existiert.

Aus der Perspektive der postcolonial studies wurde zudem darauf hingewiesen, dass die vom westeuropäischen Feminismus anvisierte Kategorie der Frau einen Universalismus des Frauseins lanciere, und dabei „implizit unter ‚Frauen' nur weiße, heterosexuelle, nicht-behinderte, christlich sozialisierte Frauen der Mittelschicht" (Blome u. a. 2013, S. 445) als Adressen ihrer politischen und theoretischen Praxen in den Blick kommen.

Mit diesen Infragestellungen einer einheitlichen Bezugskategorie ‚Frau', von der ausgehend politische, theoretische und forschende Bemühungen ihre Legitimation und Aufgabe gewinnen konnten, wurde erstens zu einem dauerhaften Problem, wie Geschlechtlichkeit thematisiert werden kann, und zweitens – damit einhergehend – auch eine Ausweitung des politischen Projekts der Gleichstellung vollzogen.

In diesen verschiedenen Konstellationen geschlechtlicher Referenzen im Hochschulraum spielt die Bezugnahme auf Normalität und Normalisierung eine wichtige Rolle. Dieser Zusammenhang stellt den Ausgangspunkt für die folgenden Überlegungen dar. Dafür wird zunächst einführend die Einsatzstelle des Begriffs ‚Normalisierung' diskutiert (1.), um anschließend die Bereiche der Forschung und der Gleichstellungspolitik unter dem Aspekt von Normalisierungspraktiken zu betrachten (2.). Die Überlegungen enden mit Fragen nach den (vielfältigen) Begehren, welche Normalisierung kritisierbar werden lassen sowie nach der Bedeutung des Begehrens für Normalisierungsprozesse, die zugleich auf die Sozialität wissenschaftlicher Praktiken aufmerksam machen.

2. Die Sprache der Normalisierung – ein kritisches Projekt?

Die Rede von ‚Normalisierung' vollzieht eine kritische Bewegung der Prüfung und Infragestellung des Gegebenen. Denn bereits die Begrifflichkeit ‚Normalisierung' verweist auf eine Einklammerung von Gültigkeitsgeboten, indem Normen und durch sie erzeugte Normalitäten in der gerundivischen Form auf der Ebene des prozesshaften Aus- und Zuweisens von Geltungskraft in den Blick genommen werden. Die Sprache der ‚Normalisierung' distanziert also bereits das als selbstverständlich angenommene und führt eine analytische Dimension ein, welche den Status von Normen an deren praktische Dimension bindet.

Für diesen Blick auf Normen im Lichte ihrer Normalisierung sind mehrere Verschiebungen notwendig, die Normen aus einer moraltheoretischen Leitfunktion für die Bedeutung sittlicher Ordnung entlassen und die ordnungsbildende Funktionsweise von Normen herausstellen. Enthalten ist darin also ein Blick auf moderne Gesellschaften, deren Qualität als soziales Gebilde durch Kontingenz gekennzeichnet ist (vgl. Makropoulos 1997), so dass die Modi des Verbindenden bzw. Verbindlichen unter dem Blickwinkel der

Prozesse, welche Verbindlichkeit erzeugen, betrachtet werden. Die Kontingenz von Ordnung betrifft vor diesem Hintergrund auch die moderne Subjektfigur, deren freiheitliche Autonomie im Modus der Selbstbindung an Normen liegt.

Mit der Moderne verschiebt sich also der Status des Ordnenden – es geht nicht um absolute Gültigkeit *vor* aller Prüfbarkeit, sondern die Prüfung der Normen wird zum Ausgangspunkt ihrer Akzeptabilität. Dies führt für die Auseinandersetzung mit Normen dazu, dass diese nunmehr sehr stark vom Blick auf die Erzeugung von Normalität geleitet wird, indem zwischen der Gültigkeit und der Wirksamkeit von Normen unterschieden wird. So weist Jürgen Link mit dem Konzept des „Normalismus" (vgl. Link 1996) darauf hin, dass es Strategien der Errichtung von ‚Normalitäten' gibt, die vor allem im Hinblick auf die Funktionsweise eines „flexiblen Normalismus" (vgl. ebd., S. 14) „stimulierend, als Anreiz zur Selbstoptimierung" (Waldschmidt 2004, S. 193) wirken. Indem Normalitätsbereiche durch dynamische Inkludierungen und „maximale Expansion des normal range" (Link 2014, S. 285) keine definiten Grenzen markieren, wird die Frage, was als (a)normal gilt, auf Dauer gestellt. Link weist zudem darauf hin, dass zwischen der deontischen Qualität von Normativität und der deskriptiven Qualität von Normalität Überschneidungen entstehen: Die in statistischen Verfahren ermittelte Durchschnittlichkeit deklariert Normalität als Nicht-Abweichung und Natürlichkeit, die einer Prüfung von Legitimität und Angemessenheit entzogen bleibt. Die Wirksamkeit solcher zwischen Normalität und Normativität angesiedelten Effekte von Normbereichen, zeigt sich sehr deutlich unter anderem am Beispiel des Body Mass Index (vgl. bspw. Schritt 2011) oder auch an den für pädagogische und medizinische Handlungseinsätze maßgeblichen Entwicklungsdaten (vgl. Turmel 2008; Kelle/Tervooren 2008; Kelle/Mierendorff 2013).

Jürgen Link greift für seine Perspektiven auf Argumente Michel Foucaults zurück, der die Frage nach der Akzeptabilität von Normen verändert stellte: Seine Gouvernementalitätsvorlesungen (vgl. Foucault 2004) verweisen einerseits darauf, dass Akzeptabilität durch machtvolle Prozesse geschaffen wird – durch Ausschlüsse, Strategien der Präferenz und Abwertung sowie die Markierung von Abweichungen. Foucault arbeitet damit den Nexus von Macht und Wissen heraus (vgl. Foucault 1992), der erklärlich macht, dass produziertes Wissen um den eigenen Körperumfang wie im Body Mass Index Bedeutsamkeit erlangt. Zum zweiten weist Foucault darauf hin, dass die Akzeptabilität von Normen durch das Subjekt hindurch verläuft, und nuanciert damit die Selbstbindung des modernen Subjekts als ermächtigende Unterwerfung, die vor jeder Prüfung von Normen stattfindet. Denn, so Foucaults Subjektverständnis, die Norm des sich selbst prüfenden und gegenüber den sozialen Bedingungen situierten Subjekts wird im Selbstprüfungsakt erneut installiert. Foucault untersucht vor diesem Hintergrund die sich auf vielfältige Weisen vollziehenden Prozesse der ‚Normalisierung', in

denen die moderne Subjekthaftigkeit – zugespitzt im Bild des „unternehmerischen Selbst“ (Bröckling 2007) – ihre Wirkmächtigkeit erlangt. An diese Perspektive schließen in den letzten Jahren zahlreiche Studien an, indem vielfältige Bereiche des Sozialen im Hinblick auf Normalisierungstendenzen untersucht werden. Auch erziehungswissenschaftliche Forschungen arbeiten Prozesse im Zusammenhang von „Subjektivierung als Normalisierung“ (Schrage 2012) heraus: So wird die Funktionslogik von Entwicklungskonzepten für die Markierung von Pathologien und die Mobilisierung von Akteuren untersucht (vgl. Kelle 2010), und in diesem Zusammenhang die Wirkmächtigkeit pathologisierender Instrumente im Schnittfeld von Medizin und Pädagogik (vgl. bspw. Liebsch u. a. 2008) herausgearbeitet. Auch die Individualisierungstendenzen in der Gestaltung von Unterricht (vgl. Rabenstein/Reh 2009), sowie insgesamt in Bezug auf die Etablierung von leistungsfähigen Subjekten des Unterrichts, werden im Lichte von Normalisierungsprozessen einer analytischen Betrachtung zugeführt. Vor allem im Bereich der Sozialen Arbeit wird die Frage nach dem Verhältnis von Normierung und Normalisierung im Horizont der sozialen Konstruktion von Abweichung, Differenz und Andersheit kritisch beleuchtet (vgl. Kessl/Plößer 2010).

Der Fokus auf Normalisierung dient also nicht allein einer kritischen Betrachtung alltäglicher Praxen, in denen Normalisierungen sich vollziehen, sondern sie ermöglichen auch einen wissenschaftskritischen Einsatz, indem bspw. die sozialpädagogische Theorie auf ihre Normalisierung im Blick auf ‚das Andere‘ kritisiert oder die wissenschaftlichen Logiken der aus Entwicklungstheorien geronnenen Unterstützungsmöglichkeiten in ihrer Zurichtung auf „ganz normale Kinder“ (vgl. Kelle/Tervooren 2008) hin befragt werden. Die im Begriff der Normalisierung angelegte Unterscheidung von Geltungskraft und Wirkmächtigkeit ermöglicht also nicht zuletzt in den theoretischen und empirischen Arbeiten, die Gültigkeit der Normen gerade dadurch in Frage zu stellen, dass ihre Wirkmächtigkeit der Beobachtung zugeführt wird.

Diese Einsatzstelle von ‚Normalisierung‘ führt jedoch auch dazu, dass ‚Normalisierung‘ in einer Sprache der Erkenntnis identifiziert wird. ‚Normalisierung‘ zu analysieren hat in diesem Sinne bereits einen Ergebnis-Charakter an sich, so dass die Beschreibung von Praktiken und Prozessen der ‚Normalisierung‘ eine Trennung von Erkenntnissubjekt und Erkenntnisobjekt mit vollzieht: Die wissenschaftlichen Beschreibungen von ‚Normalisierung‘ positionieren sich gegenüber diesen Prozessen, sie distanzieren das Normalisierungsgeschehen, indem die Position der erkennenden Beobachtung bezogen wird. Irritierend daran ist, dass auf diese Weise (im Modus der Analyse von Normalisierungsprozessen) die normalisierten Subjekte zu normalisierten Objekten werden, dass also die im Begriff der ‚Normalisierung‘ enthaltene Perspektive auf die eigene Verstrickung in Normalisierungsprozesse eher nivelliert als herausgestellt wird (vgl. Kessl/Plößer 2010; AG Inter Kultur 2010). Wie aber wird erklärlich, dass Normen bindend wirken? Wie wird ein

Begehren der Norm im Prozess der Normalisierung theoretisch und empirisch beschreibbar? Ehe diese Fragen erneut aufgenommen werden, lohnt ein Blick auf zwei Formen von Normalisierung, die jeweils eine eigene Referenz auf Geschlechtlichkeit mit sich führen.

3. Geschlecht und Wissenschaft

3.1 Sozialwissenschaftliche Forschung und die Repräsentationsfrage – Es lebe die Normalität der Mitte!?

Eine erste Praxis der Bezugnahme auf Geschlecht ist im Bereich der sozialwissenschaftlichen Forschung angesiedelt. Bereits sehr früh und sehr deutlich wurde das Problem der Reifizierung im Rahmen der Frauen- und Geschlechterforschung reflektiert, indem auf die Wiederholung bestehender Ungleichheitsverhältnisse durch die theoretische und empirische Bezugnahme auf die Kategorie des Geschlechts hingewiesen wurde (vgl. Gildemeister/Wetterer 1992; Maxim 2009). Ebenfalls wurde auch in – für gegenwärtige Sozialforschung bedeutsamen – wissenssoziologischen Argumenten die Voraussetzung der Gegebenheit einer Sache bzw. eines Phänomenbereichs früh problematisiert:

> „Reifikation bedeutet, menschliche Phänomene so zu begreifen, als wären sie Dinge, das heißt, als etwas Nichtmenschliches oder möglicherweise Übermenschliches. Anders gesagt: Reifikation ist, die Produkte menschlicher Aktivität so zu verstehen, als wären sie etwas anderes als menschliche Produkte – wie etwa Gegebenheiten der Natur, Auswirkungen kosmischer Gesetze oder Manifestationen göttlichen Willens“ (Berger/Luckmann 1966, S. 82).

Diese Problemstellung verweist auf die Wirkmächtigkeit von Sprechakten, die performativ die Referenz stiften, auf die sie sich beziehen. Dass der anfänglich als Frauenforschung etablierte Wissenschaftsbereich gegenwärtig durchgängig als Geschlechter- bzw. Gender-Forschung gekennzeichnet wird, verweist auf das durch Bezeichnung hervorgebrachte Problem, eine Unterscheidung zwischen Frauen und Anderen zum Identifikationspunkt des wissenschaftlichen Bereichs machen zu müssen, womit nicht zuletzt auch eine Verschiebung in der Gegenstandsbestimmung einhergeht. Denn die Untersuchung von Bereichen des Sozialen mit Blick auf die Kategorie ‚Frau‘ verfolgte zunächst auch das politische Projekt des Sichtbarmachens anderer Lebens- und Arbeitsformen in Abgrenzung zu den als männlich deklarierten Weisen des Lebens, Arbeitens und Forschens. In diesem Sinne zielte die Geschlechterforschung auf eine Normalisierung weiblicher Lebens- und Arbeitsformen, und auf die Anerkennung von deren Eigen- wie Gleichwertigkeit. Dass dabei nicht nur die binäre Unterscheidung, welche für die Hierarchisierung innerhalb der Geschlechterordnung tragend war, immer wieder ermächtigt werden musste, sondern vor allem auch die Differenzen innerhalb dieser beiden Kategorien dethematisiert bleiben mussten, führte schließlich auch auf wissenschaftlicher und forschungslogischer Ebene dazu,

den Fokus auf die binarisierte Geschlechterordnung zu richten und nach den Hervorbringungsweisen dieser Unterscheidung zu fragen.

Demgegenüber wird in vielen Bereichen der quantitativen und qualitativen Sozialforschung der Rolle des Geschlechtes weiterhin eine wesentliche Bedeutsamkeit zugemessen. Nicht nur quantitative Studien weisen ihre Ergebnisse entlang der Achsen weiblich/männlich aus, auch qualitative Studien führen in ihren methodischen Ausführungen meist die Unterscheidung von männlich und weiblich mit. Letzteres überrascht vor allem vor dem Hintergrund, dass die Infragestellung von Repräsentativität zum konstitutiven Reflexionsbestand qualitativer Forschungen gehört, indem darauf verwiesen wird, dass die Erforschung von Sinnphänomenen ihre Gültigkeit gerade nicht durch Abgleich mit einer vorfindlichen Wirklichkeit ausweist. So stellt das Argument, Sinn werde erst im Zuge von Äußerungen, Sprechakten oder Interaktionen hervorgebracht, reaktualisiert oder angeeignet, den Ausgangspunkt für viele interpretativ-rekonstruktive Verfahren (vgl. bspw. Bohnsack 2010; Flick 2012) dar. Wenn also ein Sinnphänomen, und als solches wäre ‚Geschlechtlichkeit' auch im Horizont sozialwissenschaftlicher Forschungslogiken zu fassen, weder epistemologisch noch methodologisch vorausgesetzt werden kann, sondern vorrangig als Sinn- und Deutungsphänomen in den Praxen des Sozialen eine ordnungsbildende Funktion besitzt, wie wird dann die ostentativ erfolgende Angabe von Geschlechtsmerkmalen erklärlich?

Die methodologische Prämisse der Konstruktivität von Sinn würde jedoch nicht nur die Praxis der Zuweisung von Geschlecht betreffen, sondern wäre weitergehend auch auf die Binarität des Geschlechts zu beziehen. Sie wäre zudem auszuweiten auf die Infragestellung der Notwendigkeit, auch andere soziale Markierungen wie Herkunft, Nationalität, Alter etc. an die Interviewte, Befragte, Beforschte zu heften. Nicht nur wird auf diese Weise im wissenschaftlichen Bereich die binäre Geschlechterlogik, welche Weiblichkeit und Männlichkeit unter Abblendung aller möglichen quer zu dieser Binarität liegenden Geschlechterformen als definite Existenzweisen setzen, erneut installiert. Vielmehr werden dabei auch alle anderen Formen sozialer Kategorisierung wie etwa Herkunft, Nationalität, Sprache etc. mit einem objektiven und außerhalb sozialer Konstruktivität befindlichen Status versehen. Denn interessanterweise wird dieser Ausweis sozialer Merkmale der beforschten PartnerInnen innerhalb der Darstellungslogiken von Interview-, Gesprächs- und Protokollpassagen meist nicht eigens thematisiert, sondern die Auswahl mit der aus der Forschungsfrage resultierenden Sample-Bildung begründet (vgl. bspw. Przyborski/Wohlrab-Saar 2014, S. 177ff.), ohne dass der Zusammenhang zu sozialen Markierungen erläutert würde.

Die – in diesem Falle und auf diese Weise wissenschaftlich autorisierte – Unterteilung des Sozialen in zwei Geschlechter, in nationale Identitäten, in staatlich sanktionierte Aufenthaltsgenehmigungen, soziokulturelle Zugehörigkeit etc. wird damit in einem der Analyse vorgelagerten und unbefraglichen Raum situiert. Wie jedoch verhalten sich wissenschaftlich, sozial und politisch umstrittene Kategorien wie Staatsangehörigkeit, soziale Herkunft, Geschlecht zu den Arten und Weisen, in denen sie im Raum der Wissenschaft Verwendung finden, ohne auf ihre Gültigkeit hin befragt zu werden? Welche Normen artikulieren sich in der Einhegung geschlechtlicher Vielfalt auf eine binäre Ordnung, in der Markierung von Zugehörigkeit und Nicht-Zugehörigkeit zu sozialen Gruppen, Nationen oder Kulturen? Welche Normalisierungspraxen werden auf welche Weise der wissenschaftlichen Reflexion entzogen? Wie hängt die für sozialwissenschaftliche Theorie und Forschung konstitutive Annahme der Konstruktivität von Sinn mit der Markierung vermeintlich nicht-konstruierter Bereiche – Zweigeschlechtlichkeit, Staatsangehörigkeit, Nationalität, Alter, körperliche Unversehrtheit, bürgerliche Mittelschichtszugehörigkeit – zusammen? Welche Normen des Sozialen können für die Etablierung eines wissenschaftlichen Gestus des Forschens in Anspruch genommen werden und auf welche Weise stabilisieren sie dadurch sowohl bestehende soziale Ungleichheiten als auch die ‚Neutralität' wissenschaftlicher Forschung? Welche Normalisierungspraxen werden im Namen von Kritik und Erforschung der Konstruktionsweise des Sozialen hierbei der sozialkonstruktivistischen Reflexion entzogen?

3.2 Gleichstellungspolitik an der Universität: Es lebe die Leistung!?

Dass Geschlecht eine politische Dimension besitzt, wird vor allem auf einer anderen Ebene des wissenschaftlichen Raumes hervorgehoben. Die Gleichstellungspolitik – ebenfalls hervorgegangen aus der Frauenbewegung und anfänglich hauptsächlich als Frauenförderung praktiziert – steht in ganz anderer Weise als die sozialwissenschaftliche Forschungspraxis in einem Bezug zur Theorie- und Politikverflechtung der Geschlechterordnung. Sie bezieht sich in ihrer Legitimationsweise und politischen Motivation zunächst auf ein Repräsentationsverhältnis: Die sehr eingängige Argumentationslinie verläuft häufig über die statistische Verteilung zweier Geschlechter, deren Verteilung im Wissenschaftsbetrieb nicht mit den Anteilen der Geschlechter im sozialen Raum übereinstimmt. Auch hier wird also eine zweigeschlechtliche Ordnung zum Ausgangspunkt genommen, von der her politische Argumente gewonnen werden können, um die Unterrepräsentation von Frauen insbesondere in höher qualifizierten Bereichen des Wissenschaftsbetriebs zu skandalisieren. Während noch bis in die 1990er Jahre die Akteurinnen im Hochschulbereich zumeist als ‚Frauenbeauftragte' ihr Aufgabenfeld in der ‚Frauenförderung' erkannten bzw. zugewiesen erhielten (vgl. Blome u. a. 2013), wurde im Zuge der feministischen Theoriedebatte um die Vereindeutungstendenzen und damit einher gehenden Ausschlussprozeduren des strategischen Bezugs auf die einheitlich gehaltene Kategorie der ‚Frau' eine Neufokussierung des politischen Movens auf Gleichberechtigung und Chancengleichheit tragend (vgl. Löther/Vollmer 2014).

Damit einher gehen Verschiebungen in der Selbstthematisierung gleichstellungspolitischer AkteurInnen, eine Vervielfältigung des Aufgabenfeldes von Gleichstellungspolitiken und eine verstärkt unausweichlich bleibende theoretische Reflexion der politischen Arbeit. Dass die Kritik und praktische Arbeit nun die Privilegierung einer spezifische Gruppe verabschiedet, führt zur Ausrichtung auf – durchaus im Widerspruch zueinander stehende – Perspektiven der Gerechtigkeit und Chancengleichheit, die unter dem Label ‚Gleichstellung' die Form ihres politischen Projekts verändert. Gleichstellungspolitik wird daher zu einer „paradoxe[n] Intervention" (Blome u. a. 2013, S. 175ff.), die auf die nunmehr theoriepolitisch und wissenschaftskritisch nuancierte Zweigeschlechtlichkeit rekurriert, um strategische Einsätze in der Kritik von ‚Unterrepräsentation' zu ermöglichen.

Damit nimmt Gleichstellungspolitik ein paradoxes Verhältnis zu Normalität und Normalisierung ein, denn die Feststellung von Ungleichverteilung nimmt nicht nur – wenn auch im Sinne eines politische Einsätze überhaupt erst ermöglichenden „strategischen Essenzialismus" (Spivak 1993) – auf normierende Kategorie wie Geschlecht Bezug. Sie zielt auch auf eine Normalisierung von Verteilungsverhältnissen, die sich aus einem Repräsentationsverhältnis zu sozialen Markierungen in ‚der' Gesellschaft speist. Nicht nur in der Arbeit an der Gleichstellung zweier Geschlechter wird hierbei die ‚Norm' der Zweigeschlechtlichkeit und deren Verteilung im Außen des Wissenschaftsbetriebs zur Bezugsgröße. Gleiches gilt für die nunmehr ausgeweiteten Gleichstellungsbereiche, die aus der Kritik der Zweigeschlechtlichkeit entstanden sind und dazu führen, dass innerhalb und neben der binären Geschlechtlichkeit andere Diskriminierungsmodi wie etwa die Kategorisierung entlang von (Nicht-)Behinderung, Migration, soziale Herkunft zum Aufgabenfeld von Gleichstellungspolitik gezählt werden.

Gleichstellungspolitik zielt folglich auf eine ‚Normalisierung' des Wissenschaftsbetriebs hinsichtlich seiner Repräsentativität der in ihrer Normiertheit dann nicht mehr befragbaren Kategorisierungen der ‚Bevölkerung'. Den Einsatzpunkt ihrer Normalisierungspraxis und das Begehren einer anderen Normalität gewinnt die Politik der Gleichstellung gerade durch die theorie- und wissenschaftskritische Auseinandersetzung mit den Normalisierungstendenzen des Wissenschaftsbetriebs.

4. Begehren und Normalisierung

Es ist anhand dieser Beispiele gar nicht so leicht, die Ebenen der Norm, der Normativität und der Normalität in den praktischen Bezugnahmen auf Geschlecht voneinander zu trennen, die doch zugleich in verschiedener Hinsicht mit Normalisierung(en) im Zusammenhang stehen. Zudem werden beide Praktiken der ‚Normalisierung' immer auch von einem Repräsentationsverhältnis zur gesellschaftlich markierten ‚Normalität' moderiert.

Wie lassen sich diese verschiedenen Ebenen der Referenz auf Geschlecht(-lichkeit) gemeinsam thematisieren? Welche Verbindungspunkte

gäbe es, um deren Zusammenhang zu fassen? Gibt es überhaupt einen Zusammenhang oder handelt es sich hier nicht um getrennte Bereiche und Logiken des Wissenschaftsbetriebs? Im Namen welcher Norm(alität)en können diese Ebenen getrennt gehalten werden, welche Praktiken der Unterscheidung zwischen performativer Sprachkritik, Anerkennbarkeit als wissenschaftliche Forschung und Hochschulpolitik ermöglichen einerseits Kritik an herrschenden Normen und welches Begehren nach einer anderen Norm(alität) wird dadurch geweckt?

In diesen Praktiken im Hochschulraum gehen Normalisierung und Normalität in der Markierung und Verwendungsweise von Geschlecht ein Bedingungsverhältnis ein, wenn auch dabei verschiedene Zielrichtungen von Normalisierung verfolgt werden. Während die sozialwissenschaftliche Forschungspraxis eine Normalisierung hinsichtlich sozialer Gruppen als Ausweis der Wissenschaftlichkeit von Forschung einsetzt, sodass hierbei die binarisierte Geschlechternorm funktional für die Anerkennbarkeit als wissenschaftliche Leistung wird, ist im Bereich der Gleichstellungspolitik eine anders gelagerte Orientierung auf Normalisierung prägend: Diese zielt auf die Kritik der Normalität durch den Aufweis einer (als naturalisierend, verdinglichend, verallgemeinernd markierten) Normalisierungstendenz der männlich dominierten Wissenschaftslandschaft, indem sie – durch Frauenförderung, Gleichstellungsrichtlinien, Förderprogramme – Normalisierungsprozesse für eine zweigeschlechtlich gleichwertige Verteilung forciert. Die damit einhergehende Ausweitung der Bedeutung von Gleichstellungsarbeit mit Bezug auf Chancengleichheit *und* Gerechtigkeit rekurriert dabei auf die Anerkennung von wissenschaftlicher Leistungsfähigkeit unabhängig von sozialen Herkunftskategorien. Damit einhergehend wird das meritokratische Prinzip der Gegenwartsgesellschaft normalisiert, dessen machtvolle Sanktionierungen des ‚Normalen' bereits sehr früh durch Studien Pierre Bourdieus als „Illusion der Chancengleichheit" (Bourdieu/Passeron 1971) kritisiert wurden.

Dass Anerkennung und Anerkennbarkeit in einem engen Zusammenhang mit Norm(alis)ierung stehen, ist in besonderer Prägnanz von Judith Butler herausgearbeitet worden. Butler ist es auch, die in Rückgriff auf Foucaults Argumente in die Diskussionen um Subjektivierung und Normalisierung die Frage des Begehrens einbringt. Sie arbeitet heraus, wie die Unterwerfung unter eine Norm(alität) subjektivierend wirkt, indem sie analog zu Foucaults Konzeptualisierung der produktiven Macht, welche bspw. im Lichte der Sexualität Subjekte als „Begehrensmenschen" (Foucault 1986, S. 13) formiert, auf die Anerkennbarkeit als Subjekt hinweist. Denn mit der Konturierung von Zonen des Akzeptablen – die sich mit Foucault durch Normalisierungspraxen wie etwa der durch Wissen(-schaft) hervorgebrachten Wirkmächtigkeit von Kategorien wie Geschlecht, Gesundheit, Vernünftigkeit etc. ergeben – wird auch jener Bereich figuriert, innerhalb dessen der Status eines Subjektes zuerkannt werden kann. Butler weist in diesem Zusammenhang auf eine

„Komplizenschaft“ (Butler 2001, S. 102) hin, welche durch die im Subjektivierungsvorgang vollzogene Anerkennung dieser Normen entsteht.

Normen sind im Sinne Butlers also nicht allein (aber auch) restringierende Eingrenzungen, sie sind zugleich vor allem die Bedingungen der Subjektivierung (vgl. Butler 2009). Denn mit der – aus der Althusserschen Szene entwickelten Relektüre der Umwendung auf den ‚Ruf des Polizisten‘ (Bröckling 2012) – konstituiert sich das Subjekt als Adresse dieses Rufs, und akzeptiert „die durch diese Stimme bewirkte Unterordnung und Normalisierung“ (Butler 2001, S. 11).

Die Normen und das Subjekt nehmen einander in einer gleichursprünglichen Logik in Anspruch. Die Gültigkeit von Normen wird so durch ihre Wirksamkeit performativ hervorgebracht, was zur Folge hat, dass eine Kritik der Normen zugleich die Komplizenschaft von Subjekt und Norm aufs Spiel setzt:

> „Um zu sein (…), müssen wir anerkennbar sein; aber die Normen in Frage zu stellen, durch die uns Anerkennung zuteil wird, bedeutet in mancher Hinsicht, sein schieres eigenes Sein zu gefährden, in seiner eigenen Ontologie fragwürdig zu werden, seine Anerkennbarkeit als Subjekt aufs Spiel zu setzen“ (Butler 2003, S. 64).[8]

Darin liegt also eine erste Dimension des Begehrens der Norm, welche über den Prozess der Subjektivierung auf die Anerkennbarkeit als Subjekt zielt.[9]

Butler weist aber auch auf einen in dieser Komplizenschaft liegenden zweiten Aspekt hin: Normen existieren nicht außerhalb oder vor dem Subjekt, sie haben keinen ‚reinen‘ Status, sondern werden durch Subjektivierungsprozesse erneut installiert. In dieser Notwendigkeit der Wiederholung arbeitet Butler unter Rückgriff auf zeichentheoretische Argumente Derridas eine notwendige Unausgefülltheit der Norm heraus, welche auf andere Weise ein Begehren der „Konformität“ (ebd.) stiften. Diese tendenzielle ‚Leere‘ der Norm erhält lediglich durch Abgrenzungen eines Außen – die Grenzziehungen durch Normalitätszonen, die Bereiche des Aberkennens von Menschlichkeit etc. – überhaupt Kontur.[10] Normen – so könnte dieser Gedanke pointiert

8 Wie stark und gewaltvoll das Begehren der Norm sein kann, zeigt sich auch in den jüngeren Angriffen auf WissenschaftlerInnen, welche sich für eine Normalisierung geschlechtlicher Vielfalt einsetzen (vgl. bspw. Jakob 2014; DGfE 2014).

9 Andreas Hetzel (2011) stellt heraus, dass hierin ein Bias zur Leistungsdimension liegt, indem Anerkennung – vor allem in den Diskussionen um Chancengleichheit, Gerechtigkeit und Heterogenität – häufig in der Verbindung mit einem ‚als‘ verwendet wird. Hetzel weist demgegenüber darauf hin, dass Anerkennung die Suspendierung des ‚als‘ erforderlich macht. Es geht gerade nicht darum, Anderes in der Ordnung des Eigenen *für* etwas anzuerkennen – bspw. die Leistung, in den Kategorien des Eigenen erkennbar geworden zu sein (vgl. Hetzel 2011).

10 Butler bezieht sich mit dieser Lesart des Begehrens auf die psychoanalytische Figur des Mangels bei Lacan, im Unterschied zur Bedeutung des sexuell-intimen Begehrens, das für ihre Konzeptualisierung der ‚heteronormativen Matrix‘ von Bedeutung ist. Carolin Emcke (2013) hat jüngst darauf hingewiesen, dass auch das als sexuell deklarierte Begehren keine Eindeutigkeit oder entwicklungslogische Gerichtetheit besitzt.

werden – existieren in einer ähnlichen Weise wie Subjekte als ‚unmögliche Adressen‘. In diesem Sinne sind Normen nicht im Modus einer Ursache, sondern in einer relationalen Logik mit Subjektivierungsprozessen verknüpft. Das Begehren, ein anerkennbares Subjekt zu sein, zieht dieses also in eine Komplizenschaft mit dem Norm(al)en hinein.

Das Begehren der Norm richtet sich damit in doppelter Weise auf „das Versprechen der Norm“ (Butler 2003, S. 64), indem sowohl die Existenz des Subjekts als auch die Existenz der Norm darin enthalten sind – und permanent aufgeschoben werden. Normen stiften also laut Butler vor allem deshalb ein Begehren, weil sie von Uneinheitlichkeit gekennzeichnet sind. Dass die Norm als Reinform gar nicht existiert, sondern Effekt von Normalisierungsprozessen ist, hat Konsequenzen für die Praktiken der Normalisierung: deren Gerichtetheit auf Normen, auf Subjektivierung und auf die Norm des Subjektes vervielfältigt sich in verschiedene Richtungen, so dass Normalisierung weniger von der Norm her zu denken ist, als dass Normalisierungsprozesse auf die Konturen des Normalen verweisen.

Die beiden oben diskutierten Beispiele von Normalisierungspraxen sind in diesem Sinne auch als zwei Formen von Begehrenspraxen zu lesen, welche Normalisierung(en) betreiben, in Anspruch nehmen, sie letztlich speisen. Daraus ergibt sich schließlich auch die Frage, wie im wissenschaftlichen Raum das Begehren der Normalisierung dazu beiträgt, die *Leistung* des Wissenschaftlichen als begehrenswerte Norm aufrecht zu erhalten. Welche ‚Normalitäten‘ werden durch die Normalisierung von Leistungsfähigkeit bzw. leistungsfähigen Subjekten installiert, aufrechterhalten und sanktioniert? In welchem Verhältnis also stehen soziale und wissenschaftliche Logiken und durch welches Begehren welcher Normen wird deren Trennung zu einer akzeptierten Normalität?

Literatur

Arbeitsgruppe Inter Kultur (2010): Es macht einen Unterschied – eine Differenz thematisierende, (de)konstruierende Lesehilfe. In: Kessl/Plößer (2010): 17-22

Beauvoir, Simone de (1997/1949): Das andere Geschlecht. Sitte und Sexus der Frau. Hamburg: Reinbek

Berger, Peter L./Luckmann, Thomas (1969): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt/M.: Fischer

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

Blome, Eva/Erfmeier, Alexandra/Gülcher, Nina/Smykalla, Sandra (2013): Handbuch zur Gleichstellungspolitik an Hochschulen. Von der Frauenförderung zum Diversity Management? Wiesbaden: VS

Bohnsack, Ralf (2010): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen: Budrich
Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Klett
Bröckling, Ulrich (2007): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt/M.: Suhrkamp
Bröckling, Ulrich (2012): Der Ruf des Polizisten. Die Regierung des Selbst und ihre Widerstände. In: Keller/Schneider/Viehöver (2012): 131-144
Bröckling, Ulrich/Krasmann, Susanne/Lemke, Thomas (Hrsg.) (2004): Glossar der Gegenwart. Frankfurt/M.: Suhrkamp
Butler, Judith (1991): Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt/M.: Suhrkamp
Butler, Judith (2001): Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. Frankfurt/M.: Suhrkamp
Butler, Judith (2003): Kritik der ethischen Gewalt. Frankfurt/M.: Suhrkamp
Butler, Judith (2009): Die Macht der Geschlechternormen. Frankfurt/M.: Suhrkamp
CEWS Journal (2014): Aktuelle Informationen zum Thema Frauen in Wissenschaft und Forschung 93. (http://www.gesis.org/cews, 18.02.2015)
Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2014): Erklärung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) angesichts der aktuellen Diffamierungen von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern im Feld der Sexualforschung und Sexualpädagogik. (http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2014_07_Diffamierung_Sexualforschung.pdf, 17.02.2015)
Ebenfeld, Melanie/Köhnen, Manfred (Hrsg.) (2011): Gleichstellungspolitik kontrovers. Eine Argumentationshilfe. Bonn: Universitäts-Buchdruckerei
Emcke, Carolin (2013): Wie wir begehren. Frankfurt/M.: Fischer
Flick, Uwe (2012): Stationen des qualitativen Forschungsprozesses. In: Flick/Kardoff/Keupp/Rosenstiel/Wolff (2012): 147-173
Flick, Uwe/Kardoff, Ernst v./Keupp, Heiner/Rosenstiel, Lutz v./Wolff, Stephan (Hrsg.) (2012): Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Weinheim: Beltz
Foucault, Michel (1986): Der Wille zum Wissen. Frankfurt/M.: Suhrkamp
Foucault, Michel (1992): Was ist Kritik? Berlin: Merve
Foucault, Michel (2004): Geschichte der Gouvernementalität. Frankfurt/M.: Suhrkamp
Franke, Yvonne/Mozygemba, Kati/Pöge, Kathleen/Ritter, Bettina/Venohr, Dagmar (Hrsg.) (2014): Feminismen heute. Positionen in Theorie und Praxis. Bielefeld: transcript

Gildemeister, Regine/Wetterer, Angelika (1992): Wie Geschlechter gemacht werden. Die soziale Konstruktion der Zwei-Geschlechtlichkeit und ihre Reifizierung in der Frauenforschung. In: Knapp (1998): 201-254
Hetzel, Andreas (2011): Alterität und Anerkennung. In: Hetzel/Quadflieg/Salaverría (2011): 11-35
Hetzel, Andreas/Quadflieg, Dirk/Salaverría, Heidi (Hrsg.) (2011): Alterität und Anerkennung. Baden Baden: Nomos
Jakob, Christian (2014): Hass und Heteronormativität. Jungle World, 24.07.2014 (http://jungle-world.com/artikel/2014/30/50269.html, 18.02.2015)
Jergus, Kerstin (2011): Liebe ist... Artikulationen der Unbestimmtheit im Sprechen über Liebe. Eine Diskursanalyse. Bielefeld: transcript
Kelle, Helga (Hrsg.) (2010): Kinder unter Beobachtung. Kulturanalytische Studien zur pädiatrischen Entwicklungsdiagnostik. Opladen: Budrich
Kelle, Helga/Mierendorff, Johanna (Hrsg.) (2013): Normierung und Normalisierung von Kindheit. Weinheim: Beltz Juventa
Kelle, Helga/Tervooren, Anja (Hrsg.) (2008): Ganz normale Kinder. Heterogenität und Standardisierung kindlicher Entwicklung. Weinheim: Juventa
Keller, Reiner/Schneider, Werner/Viehöver, Willy (Hrsg.) (2012): Diskurs – Macht – Subjekt. Theorie und Empirie von Subjektivierung in der Diskursforschung. Wiesbaden: VS
Kessl, Fabian/Plößer, Melanie (Hrsg.) (2010): Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen. Wiesbaden: VS
Knapp, Gudrun-Axeli (Hrsg.) (1998): Traditionen – Brüche. Entwicklungen feministischer Theorie. Freiburg/Breisgau: Kore
Knapp, Gudrun-Axeli (2014): Geleitwort. In: Franke/Mozygemba/Pöge/ Ritter/Venohr (2014): 9-15
Laclau, Ernesto/Mouffe, Chantal (1991): Hegemonie und radikale Demokratie. Zur Dekonstruktion des Marxismus. Wien: Passagen
Liebsch, Katharina/Haubl, Rolf/Brade, Josephin/Jentsch, Sebastian (2008): Normalität und Normalisierung von AD(H)S. Prozesse und Mechanismen der Entgrenzung von Erziehung und Medizin. In: Kelle/Mierendorff (2013): 158-175
Link, Jürgen (1996): Versuch über den Normalismus. Wie Normalität produziert wird. Opladen: Westdeutscher Verlag
Link, Jürgen (2014): Normalismus. In: Wrana/Ziem/Reisigl/Nonhoff/Angermuller, Johannes (2014): 284-285
Lohmann, Ingrid/Mielich, Sinah/Muhl, Florian/Pazzini, Karl-Josef/Rieger, Laura/Wilhelm, Eva (Hrsg.) (2011): Schöne neue Bildung? Zur Kritik der Universität der Gegenwart. Bielefeld: transcript
Löther, Andrea/Vollmer Lina (2014): Gleichstellungsarbeit an Hochschulen. Neue Strukturen – neue Kompetenzen. Opladen: Budrich

Makropoulos, Michael (1997): Modernität und Kontingenz. München: Fink
Maxim, Stephanie (2009): Wissen und Geschlecht. Zur Problematik der Zweigeschlechtlichkeit in der feministischen Schulkritik. Bielefeld: transcript
Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr Monika (2014): Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch. München: Oldenbourg
Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine (2009): Die pädagogische Normalisierung der ‚selbständigen Schülerin' und die Pathologisierung des ‚Unaufmerksamen'. Eine diskursanalytische Skizze. In: Bilstein/Ecarius (2009): 159-180
Rendtorff, Barbara (2006): Ist der ‚Andere des anderen Geschlechts' ein besonderer Anderer? In: Schäfer/Wimmer (2006): 81-96
Riegraf, Birgit/Spreen, Dierk/Mehlmann, Sabine/Bublitz, Hannelore (2012): Medien – Körper – Geschlecht. Diskursivierungen von Materialität. Bielefeld: transcript
Schäfer, Alfred/Wimmer, Michael (Hrsg.) (2006): Selbstauslegung im Anderen. Münster: Waxmann
Schrage, Dominik (2012): Subjektivierung durch Normalisierung. Zur Aktualisierung eines poststrukturalistischen Konzepts. In: Riegraf/Spreen/Mehlmann (2012): 73-88
Schritt, Katarina (2011): Ernährung im Kontext von Geschlechterverhältnissen. Analyse zur Diskursivität gesunder Ernährung. Wiesbaden: VS
Smykalla, Sandra (2010): Die Bildung der Differenz. Weiterbildung und Beratung im Kontext von Gender Mainstreaming. Wiesbaden: VS
Spivak, Gayatri Chakravorty (1993): Outside the Teaching Machine. New York: Routledge
Turmel, André (2008): Das normale Kind. Zwischen Kategorisierung, Statistik und Entwicklung. In: Kelle/Tervooren (2008): 17-40
Waldenfels, Bernhard (2008): Grenzen der Normalisierung. Studien zur Phänomenologie des Fremden. Frankfurt/M.: Suhrkamp
Waldschmidt, Anne (2004): Normalität. In: Bröckling/Krasmann/Lemke (2004): 190-196
Wimmer, Michael (2011): Die Agonalität des Demokratischen und die Aporetik der Bildung. Zwölf Thesen zum Verhältnis zwischen Politik und Pädagogik. In: Lohmann/Mielich/Muhl/Pazzini/Rieger/Wilhelm (2011): 33-54
Wrana, Daniel/Ziem, Alexander/Reisigl, Martin/Nonhoff, Martin/Angermuller, Johannes (Hrsg.) (2014): DiskursNetz. Wörterbuch der interdisziplinären Diskursforschung. Berlin: Suhrkamp

Christiane Thompson

Unentscheidbarkeit und Geschlecht[1]

Die Stimme des Poststrukturalismus in den *queer studies*

21 + 7. Diesem numerischen Rhythmus folgen viele Präparate der Schwangerschaftsverhütung – alltagssprachlich bekannt unter der Bezeichnung „die Pille". Es handelt sich dabei um ein Hormonpräparat, das mit verschiedenen Substanzen und Substanzkombinationen erhältlich ist. Das Wirkungsprinzip der Pille besteht darin, den Hormonhaushalt des weiblichen Körpers dahingehend zu verändern, dass dieser hormonell an den Zustand einer Schwangerschaft angenähert wird. Die Reifung einer Eizelle für eine mögliche Befruchtung wird unterbunden.

Die Entwicklung der Antibabypille fällt in das 20. Jahrhundert. Bereits vor dem Zweiten Weltkrieg wurden Forschungen durchgeführt, die darauf abzielten, das verantwortliche Hormon zu isolieren und zu analysieren, um dann im nächsten Schritt die synthetische Herstellung anzugehen. Es war Carl Djerassi, der Anfang der 1950er Jahre für eine Pharma-Firma in Mexico-Stadt erstmals ein Gestagen herstellte und damit als „Mutter der Pille"[2] in die Geschichte einging.

Im Jahr 1960 kam in den USA das erste Präparat auf den Markt, dessen Wirkprofil zunächst mit der Behandlung des Prämenstruellen Syndroms (PMS), des Regelschmerzes, angegeben wurde. Die „temporäre Unfruchtbarkeit", die das Medikament mit sich brachte, wurde unter der Rubrik der Nebenwirkung gefasst – trotz der Zielstrebigkeit, mit der nach einer medikamentösen Empfängnisverhütung gesucht worden war. In Deutschland brachte Schering das erste Präparat „Anovlar" im Jahr 1961 auf den Markt. Auch hier änderte der Hersteller erst ein Jahr nach der ersten Vermarktung seine Strategie hin zur medikamentösen Empfängnisverhütung.

Dass die Einführung des Medikaments zu Beginn unter ganz anderen Vorzeichen verlief, dass das Wort und die Perspektive einer medikamentös gesteuerten Kontrazeption sich erst bilden mussten, macht die Antibabypille

1 Bei diesem Beitrag handelt es sich um einen Vortrag, der im Rahmen der von Studierenden organisierten Ringvorlesung „que(e)r_einsteigen" im Wintersemester 12/13 an der Martin-Luther-Universität gehalten wurde. Für die Publikation sind wenige Ergänzungen vorgenommen worden; der Vortragsstil wurde im Wesentlichen beibehalten (unter http://webdoc.urz.uni-halle.de/dl/726/pub/christianethompson.mp3 ist der Vortrag derzeit noch abrufbar, 2.04.2015).

2 Die Autobiographie des kürzlich verstorbenen Carl Djerassi (1992) trägt diesen Titel. Neben Djerassi wird häufig Gregory Pincus genannt, der die erste Wirkstoffkombination der Pille entwickelte. Diese war Grundlage der ersten Pille „Enovid" auf dem amerikanischen Markt.

zu einem hervorragendem Beispiel, über die Auseinandersetzungen, die sich im Rahmen ihrer Etablierung vollzogen haben, die gesellschaftlichen Konstruktionen von Geschlecht und die Geschlechterökonomien in den Blick zu nehmen. In diesem Zusammenhang werden im Folgenden zentrale Aspekte und Kategorien der Queer Studies entwickelt. Im Rekurs auf die Arbeiten von Judith Butler und Michel Foucault werden ‚Naturalisierung' (1.) und die für diesen Band zentrale Kategorie der ‚Normalisierung' (2.) dargestellt und erläutert. Im dritten und letzten Teil richten sich die Überlegungen auf die ‚Unentscheidbarkeit' (3.), über die sich das Verhältnis von ‚Theorie' und ‚Politik' aufnehmen lässt. Ziel des einführenden Beitrags ist, vor dem Hintergrund naturalisierender und normalisierender Dimensionen von Geschlecht die Bedeutung und die Produktivität des Poststrukturalismus für die Queer Studies aufzuzeigen.

Zurück zum Diskussionszusammenhang, der sich dazumal mit der Einführung und Vermarktung der Antibabypille entspann. An ihm lässt sich zeigen, dass und wie gesellschaftliche Vorstellungen von ‚Geschlecht' und ‚Geschlechterverhältnissen' konfrontativ bearbeitet werden. Einige Argumente werden im Folgenden skizziert, nicht um eine Parteinahme für eine der vertretenen Positionen vorzubereiten, sondern einerseits um die Komplexität der Diskussion greifbar zu machen, andererseits, um im ersten Zugriff die argumentativen Grundlagen herauszustellen, deren sich die Beteiligten bedienen.

Der Verweis auf die vielgestaltige Gegnerschaft mobilisiert sehr unterschiedliche Motive für und gegen die Legitimität der Antibabypille: die hormonelle Manipulation eines ‚natürlichen' Körpers; die technologische Verfügung über die Entwicklung der Gattung, die in das Lager der Eugenik falle; die unzulässige ‚Zweckentfremdung' einer auf Reproduktion ausgerichteten Sexualität oder auch die Ausnutzung von Frauen, deren Körper sexuell verfügbar gemacht wird. Dem stehen gegenüber der Verweis auf schwierige Versorgungs- und prekäre Lebenslagen von Frauen, die Möglichkeit mit der Pille über den eigenen Körper zu verfügen, die Hoffnung auf eine Enttabuisierung von Sexualität.

Obgleich das Feld der Argumente als leicht sortierbar erscheint, so ist doch hervorzuheben, dass sich gegenteilig eingesetzte Argumente in ihren Autorisierungs- und Legitimationsstrategien kreuzen: So berufen sich die einen auf die Selbstbestimmung der Frau durch die mit der Pille verbundenen Lebensgestaltungsmöglichkeiten, während die anderen diese Selbstbestimmung gerade in der Pille verletzt sehen, da sie eine Manipulation des weiblichen Körpers vornimmt, worin sich eine Vormachtstellung der männlichen Sexualität ausdrückt, die als Normalform konstituiert wird.[3] Zugleich werden

3 In diesem Zusammenhang ist auch daran zu erinnern, dass die Pille in der Anfangszeit nur verheirateten Frauen verschrieben wurde und dass der Ehemann der Verschreibung zustimmen musste. In den USA wurde erst 1972 nach einem Rechtsstreit auch unverheirateten Frauen der Zugang zur Pille ermöglicht.

mit der Pille verschiedene soziale Erwartungen hervorgebracht, in denen einige die Beschränkung des Handlungsspielraums von Frauen sehen. Es konturiert sich ein komplexes argumentatives Feld: Eine medizinische Technologie führt zu gesellschaftlichen Auseinandersetzungen über das Geschlechterverhältnis, über die Rolle und Selbstbestimmung von Frauen, ihre Rechte und Selbstverständnisse. Zugleich verschiebt die technologische Erfindung der Pille generationale Lagerungen, so dass die Pille auch hinsichtlich ihrer Bedeutung für soziale Wandlungsprozesse zwischen 1960 und 1980 nicht unterschätzt werden darf.[4]

Im Jahr 2010 wurde das 50-jährige Jubiläum der Pille gefeiert. Schaut man sich die Geschichtsschreibung, die Narrationen an, die um die Pille gesponnen werden, zeigt sich das Bild einer bejahten Normalität, welche sich als Endpunkt gesellschaftlicher Transformations- und Emanzipationsprozesse versteht. Zwar ist es zutreffend, dass die Antibabypille eng im Horizont der Studenten- und Frauenbewegung gesehen werden kann. Statistische Kennzahlen zur Entwicklung der Geburtenraten sowie dem Alter von Männern und Frauen bei Eheschließung belegen die strukturell gewonnenen Freiräume von Frauen für Ausbildung und Qualifikation. Und doch macht die Einhelligkeit stutzig, mit der die Geschichte der Pille im öffentlichen Diskurs erzählt wird. Verwunderlich ist die schnelle Gleichsetzung von Fortschrittstechnologie und gesellschaftlichem Transformationsprozess. Schaut man sich die komplexe Diskussionslage an, die zuvor zumindest angedeutet wurde, so erscheint diese kurzschlüssig – oder zumindest relativ blind für die Frage, wie sich so genannte gesellschaftliche Transformationsprozesse überhaupt vollziehen und inwieweit nicht eher die *Umstrittenheit* der Pille oder der Sexualität gesellschaftliche Positionen in Bewegung gebracht hat.[5] Auf diesen Punkt ist später zurückzukommen.

Es gibt einen Aspekt, der im konstatierten Zusammenhang von Pille und der Emanzipation der Frau, aber auch im Zusammenhang der gesamten Diskussion um die medizinische Technologie der Pille wenig beachtet ist. *Quer* zu dieser Diskussion zeigt sich, dass bei aller Umstrittenheit des Geschlechterverhältnisses und der gesellschaftlichen Möglichkeiten von Frauen eine Sache als gänzlich unumstritten gehandelt wird, nämlich: dass es um ‚Männer' und ‚Frauen', um ihr ‚exklusives' gesellschaftliches Verhältnis geht. Anhand der folgenden Lektüre von Butlers „Das Unbehagen der Geschlechter" möchte ich die Konstitution dieser ‚Unumstrittenheit' beleuchten – mit einem besonderen Fokus auf ‚Naturalisierung'.

[4] In ihrer Dissertation von 2010 arbeitet Eva-Maria Silies die Verschiebungen und Ambivalenzen in den generationalen Verhältnissen von Müttern und Töchtern heraus (Silies 2010).

[5] Möglicherweise stellt sich im Horizont der Umstrittenheit auch die Entwicklung der Neuen Frauenbewegung weniger als identitäts- und repräsentationspolitisches Projekt denn als Knotenpunkt unterschiedlicher politischer Ausrichtungen und Deutungen dar. Aus dieser Warte wäre auch eine Lektüre von Sabine Harks (2005) Diskursgeschichte des Feminismus lohnenswert.

1. Konzeption und Funktionen der Naturalisierung (J. Butler)

Das Motiv der ‚Naturalisierung' im Zusammenhang der Geschlechter und des Geschlechterverhältnisses wird in Judith Butlers Arbeiten an verschiedenen Stellen thematisiert und diskutiert. Was im Zusammenhang der Queer Studies durchgängig als Referenzpunkt aufgenommen wird, ist das Konzept der so genannten heterosexuellen Matrix, wie es in „Das Unbehagen der Geschlechter" entwickelt wird. Diese Figur sei kurz skizziert, um daran anschließend die Funktionen der Naturalisierung offenlegen zu können.

‚Naturalisierung' – das bezeichnet für Butler ganz wesentlich einen Vorgang, bei dem der Gegenstand der Artikulation als ‚natürliche' und damit unabänderliche Tatsache hingestellt wird. Bezogen auf die Kategorie ‚Geschlecht' wird hierbei häufig an die Annahme natürlicher Geschlechtscharaktere gedacht. Es ist eigentlich banal und doch bestimmt es bis heute die alltäglichen Äußerungen um Geschlechtlichkeit: das typisch Männliche, das typisch Weibliche. In solchen Äußerungen werden menschliche Verhaltensweisen einem vermeintlichen Geschlechtscharakter *zugerechnet*.

Butlers Kritik geht allerdings über diese Position weit hinaus; denn sie kritisiert nicht nur die Annahme von Geschlechterstereotypen, sondern auch eine Unterscheidung, die in Kritik an natürlichen Geschlechterzuschreibungen gebildet wurde: die Unterscheidung von ‚sex' und ‚gender'. Danach bezeichnet ‚gender' ein sozial konstituiertes Geschlecht, das sich durch sozialisatorische Prozesse entwickelt, während mit ‚sex' das biologische Geschlecht bezeichnet wird, das über körperliche Konstitutionsmerkmale gefasst wird. Butler wendet sich gerade auch gegen diese Unterscheidung, die bei aller Reflexivität gesellschaftlicher Konstruktionsprozesse außer Acht lässt, dass sie bei der Einführung ihrer Unterscheidung wiederum einen Bereich des Natürlichen konzipiert, einen Bereich von Naturtatsachen, der nur zur Kenntnis genommen werden kann.

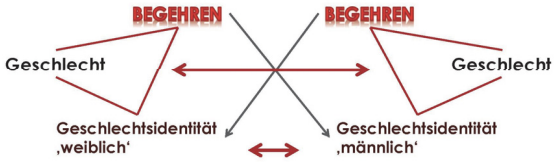

Abb. 1: Die heterosexuelle Matrix

Die Unterscheidung führt demnach eine andere tieferliegende Naturalisierungsstrategie mit sich als das Postulat der Geschlechtercharaktere. Bei dieser Naturalisierung werden Geschlecht und Geschlechtsidentität auf andere Weise verkoppelt. Die hier entscheidende Figur ist die Dreieckskonstruktion

der heterosexuellen Matrix, an deren Enden das anatomische Geschlecht (sex), die Geschlechtsidentität (gender) und das Begehren stehen (vgl. Abb. 1).

Durch die heterosexuelle Matrix[6] wird eine bestimmte geschlechtliche Identität kulturell „intelligibel", wie Butler sagt (Butler 1991: 39) und andere ‚Identitäten' in ihrer Existenz ausgeschlossen. Dabei liegt die Antwort auf die Frage, wie sich dieses Dreieck festzufügen erlaubt, in der unterstellten Binarität der beiden Geschlechter. Indem sich das Begehren auf die männlich bestimmte Geschlechtsidentität richtet, konstituiert sich damit die kulturelle Intelligibilität einer weiblichen Geschlechtsidentität. In den Worten Butlers:

> „Die Instituierung einer naturalisierten Zwangsheterosexualität erfordert und reguliert die Geschlechtsidentität als binäre Beziehung, in der sich der männliche Term vom weiblichen unterscheidet. Diese Differenzierung vollendet sich durch die Praktiken des heterosexuellen Begehrens. Der Akt, die beiden entgegengesetzten Momente der Binarität zu differenzieren, führt dazu, daß sich jeder der Terme [gem.: die Geschlechterterme: männlich vs. weiblich, C. T.] festigt bzw. jeweils eine innere Kohärenz von anatomischem Geschlecht (*sex*), Geschlechtsidentität (*gender*) und Begehren gewinnt" (Butler 1991: 46).

Die zentrale, strukturierende Relation ist die Binarität der Beziehung, durch die Begehren und gegenüberliegende Geschlechtsidentität verkoppelt werden. Die geschlechtlichen Identitäten von Frau und Mann konstituieren und festigen sich demnach im Horizont des gegensätzlich strukturierten heterosexuellen Systems. In der Binarität liegt der Ausschluss anderer Möglichkeiten und Relationen. Mit der binären Opposition wird eine natürliche Relation inauguriert, die abweichende Geschlechteridentitäten als widernatürliche erscheinen lässt.[7]

Naturalisierungen, wie sie an der heterosexuellen Matrix verdeutlicht werden können, sind mit verschiedenen Operationen bzw. Funktionen verknüpft, die auch in Butlers Arbeiten (immer wieder) aufscheinen: ‚Naturalisierungen' übernehmen *erstens* ganz wesentlich die Funktion, in gesellschaftlichen Konfliktzusammenhängen, das abzugrenzen, was als möglicher Gegenstand einer politischen Beratung erscheinen kann. Dem steht gegenüber das, worüber es keinen Sinn macht zu streiten. Ob es am Abend dunkel wird oder nicht – warum sollte man sich darüber auseinandersetzen? Beratung und Auseinandersetzung gibt es nur dort, wo die Sache auch anders liegen könnte.

Butler würde dem nun entgegnen, dass die Grenze der Natur bzw. des Natürlichen nicht einfach gezogen werden kann. Im Gegenteil könnte man sagen, dass das Natürliche die Funktion übernimmt, in einer gesellschaftlichen Auseinandersetzung bestimmte Aspekte einer gesellschaftlichen Beratung zu entziehen. Genau dies ist die erste und vordringliche Funktion und

6 Vgl. zur Heteronormativität Hartmann u. a. (2007).

7 Sicherlich wurden Butlers Überlegungen Gegenstand von Kontroversen. Vgl. exemplarisch Duden (1993).

Operation der Naturalisierung: Sie entzieht die betroffenen Gegenstände einer gemeinsamen politischen Beratung. Der Naturalisierung kommt, pointiert gesagt, eine entpolitisierende Funktion zu.

Ein paradigmatischer Bezug für diese Funktion ist Bezugnahme auf einen ‚Naturzustand' in neuzeitlichen politischen Theorien. Bei der Gründung der politischen Ordnung geht es um die Instituierung eines Grundes, der als nicht verhandelbar erscheint, der also innerhalb des Sozialen nicht in Frage gestellt werden können soll. Dabei bleibt die Referenz auf einen solchen Naturzustand in sich rätselhaft, problematisch und in der Begründungsfunktion fiktiv.

Naturalisierungen übernehmen *zweitens* eine das Soziale stabilisierende Funktion: Der Rekurs auf das Natürliche geht mit Verstetigungen und Substanzialisierungen einher, da das Natürliche (fortan) als eine Art praktische Referenz fungiert. Das Natürliche wird dabei über die Referenz biologischer, physikalischer o. ä. Beschreibungen und Formalisierungen bestimmbar gemacht. An der Sehschärfe lässt sich dies beispielhaft zeigen.

Die Natürlichkeit der 100%igen Sehschärfe besteht in der Vorstellung einer optisch uneingeschränkten Funktionsfähigkeit des Auges. Diese Natürlichkeit wird zu einer praktischen Referenz und das geschieht, ohne dass es nötig oder möglich wäre, durch die Augen der anderen zu blicken. Die uneingeschränkte, ‚natürliche' Sehschärfe spiegelt sich in der Schriftgröße von Verkehrsschildern ebenso wider wie in rechtlichen Bestimmungen, ab wann Verkehrsteilnehmende im Straßenverkehr eine Sehhilfe verwenden sollten. Mit der natürlichen Funktion sind zugleich Abweichungen *als* Abweichungen bestimmt. Sie drücken sich in einer Dioptrin-Ziffer aus, welche den Abstand zum Natürlichen angibt. ‚Naturalisierungen' übernehmen praktische Funktionen – oder anders gesagt: Mit Naturalisierungen gehen Konstitutionen von praktischen Referenzmaßstäben einher.

Naturalisierungen haben *drittens* eine identitätsstiftende Funktion: Sie bieten Identifizierungsspielräume, bezogen auf die sich ‚soziale Faktizitäten' ausbilden. Das Natürliche bringt mit seinen praktischen Referenzen zugleich Wünschbares und Nicht-Wünschbares, Anerkennbares und Nicht-Anerkennbares hervor. Im Bereich des Geschlechts bildet die Binarität einen solchen Identifikationsspielraum, der das Exemplarische weit übersteigt: *als Mann* oder *als Frau* erkennbar sein. Nicht als Mann oder Frau erkannt werden zu können, ist demgegenüber in der sozialen Praxis etwas, was Beteiligte zutiefst verunsichert. Geschlechtlich nicht identifizierbar zu sein ist im Alltag verworfen, was die Dominanz der kulturellen Intelligibilität der Zweigeschlechtlichkeit belegt.[8]

8 Für eine Diskussion der Bedeutung der Geschlechterintelligibilität auch für das Nachdenken über Bildung vgl. Hartmann (2012).

Zusammenfassend gesagt führt die Naturalisierung der Zweigeschlechtlichkeit eine entpolitisierende, stabilisierende und identitätsstiftende Funktion mit sich. An ihnen wird der Konstruktcharakter der heterosexuellen Matrix ebenso greifbar wie ihre Bedeutung in der Erfahrungskonstitution. Zugleich aber wird der soziale bzw. kulturelle Charakter der Zweigeschlechtlichkeit dethematisiert.

Betrachtet man das Beispiel der Antibabypille *im Horizont der* Binarität der Geschlechter, so ist zunächst festzustellen, dass es sich bei der Pille um ein Medikament handelt, dass nur für bestimmte Menschen in Frage kommt. Diese Menschen verbindet keine Krankheit, sondern die soziale Intention der Schwangerschaftsverhütung. Es handelt sich um ein Medikament, das auf Dauer eingenommen wird und gerade in der Stückelung der Einnahmen einen weiblichen Zyklus inauguriert. Diese Formulierung ist allerdings insofern missverständlich, als die Pille den Zyklus nicht dokumentiert oder bestätigt, sondern ihn vielmehr *simuliert*. Die Pille mit ihren 21+7 Tabletten (wobei häufig 7 Tabletten als Placebos der Packung beigegeben sind) konstituiert eine „Armatur der Erfahrung", wie Benjamin formuliert hat (PW J62 a, 2), von der her der Zyklus als natürlicher Rhythmus hervorgebracht wird. Dabei gerät aus dem Blick, dass die Pille selbst in den Hormonhaushalt eines Körpers eingreift, den sie medikamentös reglementiert.

Auch wenn nun die Gegner der Antibabypille genau dieses Argument der Beeinflussung des Hormonhaushalts von Frauen im Mund führen, so wird dennoch die Natürlichkeit des Zyklus als natürlicher Körpervollzug nicht in Frage gestellt. Es soll an dieser Stelle nicht die Existenz von so etwas wie einem weiblichen Zyklus in Frage gestellt werden. Es geht darum, den Hintergrund der ‚Natürlichkeit' eines 28-Tage-Rhythmus auszuleuchten, der sich in jeder Pillenpackung materialisiert.[9] Was als empirische Evidenz gedacht wird, ist unverständlich ohne einen Rekurs auf die Sozialstatistik und Anthropometrie, ein Denken in medizinischen Kenngrößen, wodurch eine Norm instituiert wird (vgl. 2.). Es handelt sich demnach um Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung, die ex post den Status der Natürlichkeit erhalten. *Es vollzieht sich ein Switch zwischen konstituierend und konstituiert*.

Die Pille ist an der Konstitution eines natürlichen Zyklus beteiligt, bindet ‚Frau' mit biologischer Reproduktion zusammen. Dies vollzieht sich nicht nur auf Grund einer täglichen Medikamenteneinnahme, sondern über die orientierende Qualität, die einem natürlichen Körper auch in der Auseinandersetzung über die Pille zukommt. Dass die Grenze des Natürlichen aber

9 Man stelle sich die Antibabypille im 6-Wochen-Intervall vor – eine Vorstellung, die zugleich möglich und unmöglich ist. Frauen stellen in Blogs immer wieder Fragen nach einer Zyklusmanipulation durch verkürzte oder verlängerte Einnahmen der Tabletten. Auch am Beispiel des Nebenwirkungsdiskurses lässt sich zeigen, dass, egal ob die Pro- oder Contra-Position besetzt wird, die Argumente im Verhältnis zu einer natürlichen Körperlichkeit strukturiert sind. Die Grenze von gesund und krank, von normal und anomal hängt von gesellschaftlichen Bestimmungen ab.

gerade nicht belastbar über Störungsfreiheit, Regelmäßigkeit und andere Kriterien bestimmt werden kann, das lässt sich an einer ganzen Reihe von Aspekten nachvollziehen, die den Regel-Zyklus betreffen – in seiner Abhängigkeit von äußerlichen Faktoren, im Vorkommen von Störungen, dem Auftreten von Schmerzen etc.

An die Pille als medizinische Technologie knüpft sich die heterosexuelle Matrix; ihre Verwendbarkeit und ihre Konstitution beruht auf einer einheitlichen und binär organisierten Geschlechtsidentität. Die Pille materialisiert, mit anderen Worten, die Prävalenz und Normalität einer heterosexuellen Sexualität. Als medizinische Technologie geht sie mit komplexen Wissens- und Machtformationen einher. Sie stattet soziales Handeln mit einem bestimmten Sinn aus, einer kulturellen Intelligibilität, und das selbstverständlich auch, wenn das Medikament nicht eingenommen wird.

2. Strategien der Normalisierung (M. Foucault)

Im vorausgehenden Abschnitt ist auf die Bedeutung der Sozialstatistik und Anthropometrie im Hinblick auf die Inauguration eines weiblichen Zyklus hingewiesen worden. Dass die Entwicklung der Human- und Sozialwissenschaften als eine reglementierende Erschließung des Lebens verstanden werden können, hat Michel Foucault herausgestellt: „Der moderne Mensch ist ein Tier, in dessen Politik sein Leben als Lebewesen auf dem Spiel steht" (Foucault 1977, S. 138). Wie Foucault im ersten Band von Sexualität und Wahrheit, erstmals 1976 im Verlag Gallimard erschienen, herausarbeitet, ist die moderne Macht auf eine Gestaltung des Lebens ausgerichtet: die Zählung und Verwaltung einer Bevölkerung sowie die Überwachung und Absicherung der das Leben strukturierenden Prozesse.

Ausgangspunkt des ersten Bandes von „Sexualität und Wahrheit" ist Foucaults Einspruch gegen die These, dass Sexualität in der Moderne tabubelegt sei. Ganz im Gegenteil behauptet Foucault eine zunehmende Präsenz von Sexualität, die machtproduktiv in die o. g. Gestaltung des Lebens eingebunden wird. ‚Sexualität' wird dabei nicht als natürliche Triebausstattung des Menschen gedeutet, sondern als kulturell hervorgebracht – durch die Kohärenz und Verknüpfung von verschiedenen Wissens- und Machtformationen.

Im Zentrum des Buches steht demnach die Darlegung der verschiedenen Wissens- und Machtformationen um Sexualität – als so genanntes *Sexualitätsdispositiv*.[10] Foucault führt „vier große strategische Komplexe" an, „die um den Sex spezifische Wissens- und Machtdispositive" entfalten (Foucault

10 ‚Dispositiv' bezeichnet ein Machtarrangement, das über verschiedene Formen und Dimensionen fungiert: institutionelle Regeln, Diskursformationen, Technologien etc., die eine Konstitution von Sexualität ermöglicht.

1977, S. 103). Am Komplex der *Hysterisierung des weiblichen Körpers*[11], lässt sich die Etablierung dieses Wissens- und Machtdispositivs gut nachvollziehen:

> „Die Hysterisierung des weiblichen Körpers ist ein dreifacher Prozeß: der Körper der Frau wurde als ein gänzlich von Sexualität durchdrungener Körper analysiert – qualifiziert und disqualifiziert; aufgrund einer ihm innewohnenden Pathologie wurde dieser Körper in das Feld der medizinischen Praktiken integriert; und schließlich brachte man ihn in organische Verbindung mit dem Gesellschaftskörper (dessen Fruchtbarkeit er regeln und gewährleisten muß), mit dem Raum der Familie (den er als substantielles und funktionelles Element mittragen muß) und mit ihm dem Leben der Kinder (das er hervorbringt und das er dank einer die ganze Erziehung währenden biologisch-moralischen Verantwortlichkeit schützen muß) (…)“ (ebd., S. 103f.).

Was Foucault hier beschreibt, ist zunächst einmal, wie über Sexualität auf die Frau als Zielpunkt von Macht fokussiert werden kann und wie über diese Operation eine Verknüpfung mit dem Gesellschaftskörper hergestellt wird. Über den Bezug auf eine individuelle Körperkonstitution und individuelles Handeln hinaus wird durch die hier dargestellte Machtoperation der Frau eine systematische Feldposition im Gesellschaftskörper zugeschrieben:

- der fruchtbare weibliche Körper ermöglicht die Reproduktion des Gesellschaftskörpers;
- die Figur der Frau trägt substanziell und funktional die Familie und
- steht im ursprünglichen Bezug zu den Kindern im Sinne biologisch-moralischer Verantwortlichkeit.

Mit der Konstellation dieser Aspekte zur Formierung und Führung des Gesellschaftskörpers ist das bezeichnet, was Foucault mit „Biopolitik“ beschreibt (Foucault 2006, vgl. auch Folkers/Lemke 2014). Aus dieser Warte wird die „Sexualität“ folgendermaßen bestimmt:

> „Die Sexualität ist keine zugrundeliegende Realität, die nur schwer zu erfassen ist, sondern ein großes Oberflächennetz, auf dem sich die Stimulierung der Körper, die Intensivierung der Lüste, die Anreizung zum Diskurs, die Formierung der Erkenntnisse, die Verstärkung der Kontrollen und der Widerstände in einigen großen Wissens- und Machtstrategien miteinander verketten“ (Foucault 1977, S. 105).

Je mehr etwas in einen Raum der Präsenz eintritt, umso mehr kann es Gegenstand von Untersuchung und Vermessung – auch wissenschaftlicher Untersuchung und Vermessung – werden, umso mehr verkettet es sich mit anderen gesellschaftlichen Zusammenhängen: Es bringt andere Regeln und Bestimmungen des Verhaltens, des Sprechens, des Fühlens mit sich.

11 Neben die Hysterisierung der Frau treten nach Foucault drei weitere strategische Komplexe: die Pädagogisierung des kindlichen Sexes (vgl. das Onanieverbot in der Erziehung des Philanthropismus, dazu Meyer-Drawe 2004), die Sozialisierung des Fortpflanzungsverhaltens und die Psychiatrisierung der perversen Lust (ebd., S. 104).

Die von Foucault beschriebenen Machtformationen sind an bestimmte Praktiken wissenschaftlicher Wissensbildung geknüpft. Genauer gesagt bilden sich diese Wissenschaften gerade erst mit den genannten Machtformationen heraus. Die Psychiatrie und die Pädagogik sind die Namen für jene Wissenschaften, die auf der Grundlage dieser Machtformationen ein Wissen über das Subjekt hervorbringen – und über seine möglichen Pathologien, Abweichungen und Perversionen Aufschluss geben. Das vernünftige Subjekt „konstituiert sich auf dem Rücken des infamen Subjekts“, so hat es einmal Käte Meyer-Drawe formuliert (Meyer-Drawe 2012, S. 131).

Warum aber ist gerade der Sex bzw. die Sexualität so geeignet, zu dieser Herausbildung des vernünftigen Subjekts beizutragen, von dem aus die Abweichungen und Pathologien bestimmbar werden? Dies lässt sich an der Differenz von Normalität und Normalisierung erläutern. Während die Normalität als irgendwie bestimmter oder beanspruchter Zustand gefasst ist, stellt Normalisierung ein Prozesskonzept dar: Normalisierung beschreibt ein Arbeiten des Subjekts an sich, so dass etwas entsteht, an das es sich halten kann. Diese Arbeit hat Foucault an der Praktik des Geständnisses identifiziert, die für ihn eine wesentliche Machttechnik der Subjektformation seit dem 17. Jahrhundert darstellt.

Und hier wird nach Foucault relativ schnell deutlich, warum Sexualität sich für eine derartige Normalisierung hervorragend eignet: Der Sex stellt *erstens* ein Phänomen dar, das – wie Foucault sagt – „von einer unerschöpflichen und polymorphen Kausalmacht ausgestattet ist“ (ebd., S. 69). Nach Foucault gibt es kaum eine Krankheit, die im 19. Jh. nicht auch auf eine sexuelle Störung zurückgeführt worden sei (ebd.). Vom Sex rühren daher ungeahnte Gefahren, Risiken, Herausforderungen her. Der *zweite* Punkt, den Foucault hervorhebt, ist die Latenz der Sexualität: Das Funktionieren des Sexes ist dunkel und ermöglicht dadurch, dass der/die Gestehende in ein Aufdeckungsverhältnis seiner/ihrer eigenen ihm/r verborgenen Natur eintritt – es geht um die Anreizung zur Aufdeckung. *Drittens* ist nach Foucault mit dem Geständnis des Sexes eine spezifische Wahrheitskonstruktion im Blick, was sich sehr gut an der wissenschaftlichen Beschäftigung mit der Hysterie aufzeigen lässt. Geständnisse rücken hier ein in das Feststellen wissenschaftlicher Wahrheit und Bezeugung einer Krankheit. Daraus folgt *viertens* wiederum eine Medizinisierung der Wirkungen des Geständnisses, also z. B. die Reartikulation des Geständnisses zur Therapie. Mit dieser Dimension wird die Grenze zwischen Normalem und Pathologischem markiert.

Auf der Grundlage dieser knappen Skizze der „scientia sexualis“, der Wissenschaft der Sexualität, wie Foucault diese Entwicklung nennt, lässt sich zusammenfassend die Produktivität der Sexualität als Machtformation pointieren. Das Sexualitätsdispositiv impliziert Praktiken, die das Verhältnis zu sich und zu anderen formieren – und zwar so, dass wir beständig um die Wahrheit des Selbst zu ringen haben, in unterschiedlichsten Formen des Re-

chenschaft-gebens, Geständnisse-machens, des Sich-erklärens, Sich-erforschens, Sich-erläuterns, das Ureigene ans Licht zu bringen. Gerichtet sind diese Praxen auf eine Formierung des Lebens und dessen Gestaltung im Horizont von Ökonomie und Produktivität.

Blicken wir an dieser Stelle nochmals auf die Antibabypille und die mit ihr verknüpfte kulturelle Praxis der Schwangerschaftsverhütung, so erscheint diese nun eingestellt in den Zusammenhang einer Verständigung über Fragen der eigenen – immer wieder herausfordernden – Lebensführung. Diese betreffen zentral die Gesunderhaltung des Körpers, aber natürlich auch Aspekte der Karriere- und Familienplanung. Die Pille ist Teil eben jener Praxis, die Machtformationen zwischen Individualkörper und Gesellschaftskörper etabliert.

Die letztgenannte Verknüpfung lässt sich beispielhaft an einem der ersten ‚Versuchsfelder' für die Anwendung der Pille aufzeigen: Puerto Rico. Die Auswahl dieses Testfeldes für die klinische Erforschung der Pille, die immerhin von 1956-1979 andauerte, war mit einer besonderen sozialen Konstellation verbunden. In der räumlichen Begrenzung der kleinen und übervölkerten Inseln war die Pille die Antwort auf eine wachsende Verarmung der Bevölkerung in den Slums von San Juan: Die Pille regelt hier den Zugriff auf die Individualkörper im Sinne einer Gesundheits- und Sozialfürsorge zur Erhaltung des Gesellschaftskörpers. Die Pille ist Teil der Geschichte und Entwicklung der Sozialhygiene.

Wie verändert die Pille die soziale Welt? Verbunden mit ihr ist eine gewisse Transparenz der eigenen sozialen Bestimmung, die Verantwortung für die eigene Zukunft. Soziale Erwartungen gehen mit ihrer Durchsetzung einher. Dies betrifft nicht nur die nun handhabbare Zahl von Schwangerschaften pro Frau, sondern auch die sozialen Folgen und Erwartungen für den Binnenraum der Familie.[12]

Abbildung 2 zeigt Material aus einer Illustrierten aus den 1960er Jahren.[13] Gezeigt wird der Binnenraum der Familie als von Zwängen und Sorgen entlasteter Raum, gestiftet durch eine entlastete und glückliche Beziehung zwischen Eheleuten. Die Pille avanciert hier zu einem Versprechen einer geglückten Ehe und Familie. Ähnliche Beispiele können im Zusammenhang der Karrieremöglichkeiten von Frauen gegeben werden. Die erfolgreiche Gestaltung des Familien- und Arbeitslebens, die Optimierung des Selbst, ist die normalisierende Rückseite eines Ermöglichungsraums. Zu bestimmen, wie das Leben zu leben ist, wie das Individuum seine Potenziale ausschöpfen

12 Die Bedeutung von ‚Geschlecht' im Kontext von Humankapitaltheorien, insbesondere der Widerspruch zwischen Neokonservatismus und liberalem Individualismus mit Blick auf die Position von Frauen im Wettbewerb, wird in einem Jahrbuch der Frauen- und Geschlechterforschung, herausgegeben von Casale und Forster (2011), thematisiert.

13 Das Material entstammt einer Dokumentation mit dem Titel „Die Antibabypille – Fortschritt oder Gefahr?" (https://www.youtube.com/watch?v=RcszCV2PGX4, 23.3.15).

kann, wird zu seiner Aufgabe. Die Einzelnen werden an die Plausibilisierung ihrer Lebensführung – ihre Selbstverwirklichung – gebunden.

Abb. 2: Individueller Körper und soziale Bestimmung
(aus der Dokumentation: „Antibabypille: Fortschritt oder Gefahr?")

Wie Ulrich Bröckling (2007) gezeigt hat, ist die permanente Selbstprüfung Komplement einer sich zunehmend entgrenzenden Optimierungslogik, die keinen bestimmten Referenten besitzt. Optimierung ist unabschließbar. Zur Aufgabe wird, wie sich z. B. an Blogs und Internetforen zeigen lässt, in den Fragen der Lebensführung das Verhältnis von Selbstbestimmung und Selbstentzug auszutarieren, z. B. im Rahmen der umkämpften Authentizität einer berufstätigen Mutter. Das Ringen um die für das eigene Leben ‚richtige' Entscheidung steht dabei nicht außerhalb der Normalisierung; Ersteres steht für die Anreizung und Produktivität der Normalisierung.

3. Unentscheidbarkeit und – das politische Terrain

In den ersten beiden Abschnitten sind zwei Kategorien vorgestellt worden, die für die Queer Studies eine große Bedeutung besitzen: zum einen das Motiv der Naturalisierung im Anschluss an Judith Butler, zum anderen die Normalisierung im Horizont des Sexualitätsdispositivs nach Michel Foucault. Im Zusammenhang der Naturalisierung ist insbesondere die entpolitisierende Funktion von Naturalisierungen hervorgehoben worden. Naturalisierungen verdecken die soziale Konstituiertheit kultureller Sachverhalte. Sie entziehen diese Sachverhalte und ihre Konstituiertheit einer Auseinandersetzung. Der Blick auf die heterosexuelle Matrix zeigt die tiefe Verankerung solcher Konstruktionen.

Die Behauptung, solche kulturellen Intelligibilitäten mit ihren stabilisierenden und orientierenden Zügen der Erfahrungskonstitution wären einfach reflexiv einzuholen und zu ersetzen, ist illusionär. Vorausgesetzt wird dabei ein souveränes Vernunftsubjekt, das, so Foucault, selbst im Zusammenhang

verschiedener Macht-Wissen-Formationen, des Sexualitätsdispositivs, hervorgebracht wird. Die kritische Wendung gegen Vorstellungen von Autonomie und Souveränität hat Konsequenzen für die Selbstverortung der Queer Studies.

Anstatt sich auf ein fest gefügtes und einheitliches Theorieprogramm zu beziehen, stehen die Queer Studies für ein Bündel verschiedener Theoretisierungen und Analysen zu den Themen ‚Geschlecht' und ‚Geschlechterverhältnisse' mit dem Einsatz und Ziel der Vervielfältigung von Deutungsmöglichkeiten, das Herausstellen der Umstrittenheit der Geschlechterverhältnisse. Dieser Aspekt soll abschließend im Horizont des Poststrukturalismus erläutert werden. Der Titel gebende Bezug richtet sich auf die Metapher der ‚Stimme'.

Gegenüber dem alle Anfänge bestimmenden *Wort* steht die *Stimme* für ein Ereignis, eine Erfahrung, die nicht in der ‚Präsenz der Rede' aufgeht. Die Stimme verweist uns auf etwas Singuläres und Empirisches, auf das nicht in Sinn und Verständigung Auflösbare. Sie stört die Vorstellung einer nur aktualisierten Rede (Agamben 2004); sie kann ein Unvernehmen über eine Sache anzeigen (Rancière 2002). Die Metapher der Stimme steht demnach für eine Problematisierung von Fundamentalisierungen, Naturalisierungen, Transzendentalisierungen.

Von der „Stimme des Poststrukturalismus" zu sprechen, bedeutet – entgegen der Vorstellung eines -ismus – die Bedeutung des Poststrukturalismus für die Queer Studies in einem singulären Einsatz zu sehen, bei dem Fragen nach Geschlechtlichkeit, nach Identität und Begehren in ein Feld des *Politischen* zurückgeführt werden. Mit diesem Konzept ist nicht jener Teilbereich des Sozialen gemeint, in dem die Steuerung und Entscheidungsprozesse von Staat und Gesellschaft im Ganzen erfolgen. Das Politische ist hingegen jene Dimension des Sozialen, die in ihrem Hervorgehen aus Machtverhältnissen in den Blick gebracht wird und damit als nicht natürlich, nicht selbstverständlich, nicht notwendig entziffert werden kann. Was dabei entsteht, ist ein Herd der Auseinandersetzung, der – wie am Beispiel der Antibabypille gesehen – nicht frei von Vereindeutigungsversuchen, Naturalisierungs- und Normalisierungsstrategien ist. Es geht also darum, eine ‚Veruneindeutigung' dessen zu vollziehen, was zuvor als natürlich und selbstverständlich galt.

Antke Engel (2002) hat die These aufgestellt, dass die Konstituiertheit gesellschaftlicher Wirklichkeit und der Rekurs auf Uneindeutigkeit in eine „Theorie politischer Veränderung" integriert werden müssen (Engel 2002, S. 14). Dies geschieht mit dem Hinweis darauf, dass mit einer bloßen Bezugnahme auf einen sozialen Konstruktivismus und einer Auflösung der Geschlechtskategorie Herrschaftskritik verloren gehe (ebd.). An Engels Ausführungen wird deutlich, dass es nicht um eine gesetzte politische Theorie geht, sondern vielmehr um Äußerungen und Einsprüche seitens derer, die in der

binären Ordnung der Geschlechter keinen Platz haben. Verschiebungen von Ordnungen existieren als Teil sozialer Lebenspraxis.[14]

Engels Überlegungen lassen sich insofern in einen Zusammenhang mit der Stimme des Poststrukturalismus bringen, als damit das Spannungsfeld eines singulären Auftretens im Rahmen geltender Normen und von Machtverhältnissen aufgenommen ist. Obgleich es keine Position abseits reglementierender und produktiver Macht gibt, entsteht eine Aufmerksamkeit z. B. dafür, wie die Zweigeschlechtlichkeit in einem medizinischen Präparat verankert ist, wie in einem solchen Präparat Sozialtechnologie und Frauenemanzipation verflochten werden oder wie sich in immer mehr Lebensbereichen die Selbstführung und Selbstoptimierung ihren Weg bahnt.

Mit dem Konzept der Stimme ist schließlich auch eine Unverfügbarkeit angesprochen. Die Stimme, über die ich spreche, ist nicht jene, die ich im Besitz habe. Ich fasse die Stimme hingegen als unverfügbares Medium, als Unmöglichkeit, sich als Gehörte bzw. Hörbare vorwegzunehmen. Hierin liegt eine Distanznahme zu identitätspolitischen Verständigungen, die letztlich von der Möglichkeit ausgehen, Geschlecht, Identität, Frau etc. identifizierend abzugrenzen. Die vorgeschlagene Analytik der kulturellen Legitimationen von Geschlecht und Geschlechterverhältnissen ist nicht mit einer Entscheidung, sondern mit der Eröffnung eines Nachdenkens befasst, das nicht zuletzt Unterschiedlichkeit, Auseinandersetzung und Uneindeutigkeit in die Diskussion der Sache bringt.

Literatur

Agamben, Giorgio (2004): Kindheit und Geschichte. Frankfurt/M.: Suhrkamp

Benjamin, Walter (1982): Das Passagen-Werk. Frankfurt/M.: Suhrkamp [zit. PW]

Bröckling, Ulrich (2007): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt/M.: Suhrkamp

Butler, Judith (1991): Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt/M.: Suhrkamp

Butler, Judith (2011): Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen. Frankfurt/M.: Suhrkamp

Casale, Rita/Forster, Edgar (Hrsg.) (2011): Ungleiche Geschlechtergleichheit. Geschlechterpolitik und Theorien des Humankapitals. Opladen: Budrich

Djerassi, Carl (2001): Die Mutter der Pille. Zürich: Haffmanns

Duden, Barbara (1993): Die Frau ohne Unterleib. Zu Judith Butlers Entkörperung. Ein Zeitdokument. In: Feministische Studien 11, Nr. 2, 24-33

14 Zum Verhältnis von Feminismus und ‚Trans-Bewegung', v. a. unter Berücksichtigung der historischen Kämpfe vgl. Butler 2011.

Engel, Antke (2002): Wider die Eindeutigkeit. Sexualität und Geschlecht im Fokus queerer Politik der Repräsentation. Frankfurt/M.: Campus

Folkers, Andreas/Lemke, Thomas (2014): Einleitung. In: Folkers/Lemke (2014a): 7-61

Folkers, Andreas/Lemke, Thomas (Hrsg.) (2014a): Biopolitik. Ein Reader. Frankfurt/M.: Suhrkamp

Foucault, Michel (1977): Der Wille zum Wissen. Frankfurt/M.: Suhrkamp

Foucault, Michel (2006): Die Geburt der Biopolitik. Geschichte der Gouvernementalität II. Frankfurt/M.: Suhrkamp

Hark, Sabine (2005): Dissidente Partizipation. Eine Diskursgeschichte des Feminismus. Frankfurt/M.: Suhrkamp

Hartmann, Jutta (2012): Improvisation im Rahmen des Zwangs. Gendertheoretische Herausforderungen der Schriften Judith Butlers für pädagogische Theorie und Praxis. In: Ricken/Balzer (2012): 149-178

Hartmann, Jutta/Kleese, Christian/Wagenknecht, Peter/Fritzsche, Bettina/Hackmann, Kristina (Hrsg.) (2007): Heteronormativität. Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht. Wiesbaden: VS

Meyer-Drawe, Käte (2004): Hygienische Imaginationen. Der Schrecken der Selbstbefleckung im Philanthropinismus. In: Zaun/Watzke/Steigerwald (2004): 209-223

Meyer-Drawe, Käte (2012): „Liebe ist ein schönes Wort“. Missbrauch und Traumatisierung. In: Thole u. a. (2012): 129-137

Rancière, Jacques (2002): Das Unvernehmen. Frankfurt/M.: Suhrkamp

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

Silies, Eva-Maria (2010): Liebe, Lust und Last. Die Pille als weibliche Generationserfahrung in der Bundesrepublik 1960-1980. Göttingen: Wallstein

Thole, Werner/Baader, Meike/Helsper, Werner/Kappeler, Manfred/Leuzinger-Bohleber, Marianne/Reh, Sabine/Sielert, Uwe/Thompson, Christiane (Hrsg.) (2012): Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik. Opladen: Budrich

Zaun, Stefanie/Watzke, Daniela/Steigerwald, Jörn (Hrsg.) (2004): Imagination und Sexualität. Pathologien der Einbildungskraft im medizinischen Diskurs der frühen Neuzeit. Frankfurt/M.: Klostermann

AutorInnen des Bandes

Patrick Bühler ist Professor für Allgemeine und Historische Pädagogik an der Pädagogischen Hochschule in der Nordwestschweiz sowie dem Institut für Bildungswissenschaft der Universität Basel.
Kontakt: p.buehler@unibas.ch

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

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

Kerstin Jergus vertritt die Professur für Theorie und Geschichte der Bildung und Erziehung am Fachbereich Erziehungs- und Bildungswissenschaften der Universität Bremen.
Kontakt: kerstin.jergus@uni-bremen.de

Martin Karcher ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft, insbesondere gesellschaftliche, politische und rechtliche Grundlagen von Bildung und Erziehung an der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg.
Kontakt: karcher@hsu-hh.de

Jakob Kost ist Dozent am Institut Sekundarstufe II der Pädagogischen Hochschule Bern und Lehrbeauftragter am Departement Erziehungswissenschaften der Universität Fribourg (Schweiz).
Kontakt: jakob.kost@phbern.ch

Sascha Neumann ist Assoziierter Professor für Bildungsforschung mit dem Schwerpunkt „Sozialisation und Entwicklung in Kindheit und Jugend“ sowie wissenschaftlicher Leiter des Universitären Zentrums für Frühkindliche Bildung Fribourg (ZeFF) an der Universität Fribourg (Schweiz).
Kontakt: sascha.neumann@unifr.ch

Katharina Scharl ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für selbstgesteuertes Lernen an der Pädagogischen Hochschule in der Nordwestschweiz (Basel).
Kontakt: katharina.scharl@fhnw.ch

Madeleine Scherrer ist Diplomassistentin im Bereich der Allgemeinen Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt „Globalisierung und Bildung“ an der Universität Fribourg (Schweiz).
Kontakt: madeleine.scherrer@unifr.ch

Friederike Schmidt ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der AG 1 Allgemeine Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld.
Kontakt: friederike.schmidt@uni-bielefeld.de

Sabrina Schröder ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Arbeitsbereich Theorie und Geschichte der Erziehung und Bildung an der Goethe-Universität Frankfurt am Main.
Kontakt: s.schroeder@em.uni-frankfurt.de

Christiane Thompson ist Professorin für Theorie und Geschichte der Erziehung und Bildung an der Goethe-Universität Frankfurt am Main.
Kontakt: c.thompson@em.uni-frankfurt.de

Martin Viehhauser ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaft in der Abteilung Allgemeine Pädagogik an der Eberhard Karls Universität Tübingen.
Kontakt: martin.viehhauser@uni-tuebingen.de

Daniel Wrana ist Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Lernforschung an der Pädagogischen Hochschule in der Nordwestschweiz sowie dem Institut für Bildungswissenschaft der Universität Basel.
Kontakt: daniel.wrana@unibas.ch