

Müller-Rolli, Sebastian

**Norbert Ricken / Markus Rieger-Ladich (Hrsg.): Michel Foucault:
Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften
2004. 316 S., EUR 39,90 [Rezension]**

Zeitschrift für Pädagogik 51 (2005) 4, S. 589-593



Quellenangabe/ Reference:

Müller-Rolli, Sebastian: Norbert Ricken / Markus Rieger-Ladich (Hrsg.): Michel Foucault:
Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2004. 316 S., EUR 39,90
[Rezension] - In: Zeitschrift für Pädagogik 51 (2005) 4, S. 589-593 - URN:
urn:nbn:de:0111-opus-49380 - DOI: 10.25656/01:4938

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-49380>

<https://doi.org/10.25656/01:4938>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

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

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Theoriediskussion in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung

Christine Zeuner
Historische Orientierung der Erwachsenenbildungsforschung 465

Jutta Reich/Rudolf Tippelt
Sozialstrukturanalyse als Mittel der Weiterbildungsforschung.
Verstehen des realen „Bildungsverständnisses“ in sozialer Differenzierung 480

Jochen Kade
Wissen und Zertifikate. Erwachsenenbildung/Weiterbildung als
Wissenskommunikation 498

Dieter Nittel/Wolfgang Seitter
Biografieanalysen in der Erwachsenenbildungsforschung.
Orte der Verschränkung von Theorie und Empirie 513

Peter Faulstich
Lernen Erwachsener in kritisch-pragmatischer Perspektive 528

Deutscher Bildungsserver
Linktipps zum Thema Erwachsenenbildung/Weiterbildung 543

Allgemeiner Teil

Heinz Reinders
Jugendtypen, Handlungsorientierungen und Schulleistungen. Überlegungen
und empirische Befunde zu einer differenziellen Theorie der Adoleszenz 551

Jürgen Raithel
Erziehungserfahrungen und Lebensstile Jugendlicher 568

Besprechungen

Heinz-Elmar Tenorth

Thomas Gatzemann/Anja S. Göing (Hrsg.): Geisteswissenschaftliche Pädagogik, Krieg und Nationalsozialismus. Kritische Fragen nach der Verbindung von Pädagogik, Politik und Militär 585

Sebastian Müller-Rolli

Norbert Ricken/Markus Rieger-Ladich (Hrsg.): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren 589

Ludwig Liegle

Wassilios E. Fthenakis/Pamela Oberhuemer (Hrsg.): Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Brennpunkt 594

Damian Miller

Dorothee M. Meister (Hrsg.): Online-Lernen und Weiterbildung 597

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 601

neue Forschungsfelder andeuten, von denen man vielleicht wirklich eine Antwort auf die Frage erwarten darf, ob „Krieg“ quasi systematisch zur Pädagogik gehört und wie Erziehung sich im Kontext von Kriegspädagogik und Kriegserfahrung analysieren lässt – insofern produktiv. Aber in der Rekapitulation bekannter Befunde ist der Band auch Indiz dafür, dass die Behandlung des Themas auf dem gegebenen und dem hier dokumentierten Stand der Quellen und der Analyse weder für die Theoriegeschichte von Erziehungsphilosophie und Pädagogik noch für die Kritik der geisteswissenschaftlichen Pädagogik oder gar die Analyse der Erziehungspraxis in Krieg und Nachkrieg sonderlich produktiv ist. Die Pädagogik war, etwa um 1990, in den Formen ihrer historischen Selbstreflexion einmal ein Vorreiter in den Kultur-, Sozial- und Geisteswissenschaften: offenbar ist mit dem Abflauen der kontroversen Diskussion die Faszination des Themas ebenso verloren gegangen wie seine Attraktivität für das Selbstverständnis der gesamten Disziplin.

Prof. Dr. Heinz-Elmar Tenorth
Humboldt-Universität, Unter den Linden 6,
10099 Berlin
E-Mail: tenorth@uv.hu-berlin.de

Norbert Ricken / Markus Rieger-Ladich
(Hrsg.): *Michel Foucault: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2004. 316 S., EUR 39,90.

Michel Foucault (1926–1984) war Philosoph und lehrte als Professor für „Geschichte der Denksysteme“ von 1970 bis 1984 am Collège de France. Ihn interessierte nicht die Rekonstruktion einer Geschichte des Wissens, sondern die Abfolge von Wissenssystemen, und für diese sei kennzeichnend – darin folgte Foucault Gaston Bachelard –, dass die Wissenssysteme nicht kontinuierlich, sondern diskontinuierlich aufeinander folgen, d. h. dass die Wissens- bzw. Wissenschaftsgeschichte ihre Aufmerksamkeit auf die „epistemologische Diskontinuität“ bzw. die *coupures épistémologiques* zu richten hat. Mit dieser – nach Friedrich Nietzsche als „genealogisch“ bezeichneten

– Betrachtungsweise folgt er nicht der Vorstellung, dass die Vernunft ständig fortschreitet (einer Vorstellung, die erst jüngeren Datums ist und der wir selbst auch unterliegen), sondern „in durchaus ‚vernünftiger‘ Weise entstanden ist – aus dem Zufall“.

Diese Vorstellung einer im Geschichtsprozess fortschreitenden Vernunft ist nur eine mögliche und keine zwingende. Insoweit versucht Foucault eine Stellung einzunehmen, die hinter dieser in der Aufklärung begründeten teleologischen, fortschrittsoptimistischen Vorstellung liegt. Nur von einer solchen Position aus meint er die durch die Vernunftvorstellung vorgenommene Klassifizierung – und die damit gleichzeitig verbundenen Ausschließungen – von Vernunft/Unvernunft unterlaufen bzw. ihr gegenüber eine „kritische Haltung“ einnehmen zu können. Anstelle von Zwangsläufigkeit der Entwicklung betont er das nicht-berechenbare Ereignis.

In seinem Spätwerk wendet er diesen Ansatz anthropologisch, wenn er fragt, wie der einzelne Mensch mit diesem Sachverhalt des Ereignishaften umgeht. Das Konzept, auf das er sich dabei bezieht, ist das der Selbstsorge. Er fokussiert sein Erkenntnisinteresse auf die Probleme der Lebensführung. Im Herbst 1982 äußerte er sich dazu folgendermaßen: „Bisher habe ich drei traditionelle Probleme untersucht: 1. Welches Verhältnis haben wir zur Wahrheit durch wissenschaftliche Erkenntnis zu jenen ‚Wahrheitsspielen‘, die so große Bedeutung in der Zivilisation besitzen und deren Subjekt und Objekt wir gleichermaßen sind? 2. Welches Verhältnis haben wir aufgrund dieser seltsamen Strategien und Machtbeziehungen zu den anderen? 3. Welche Beziehungen bestehen zwischen Wahrheit, Macht und Selbst? / [...] Was könnte klassischer sein als diese Fragen und systematischer als der Weg von Frage eins über Frage zwei zu Frage drei und zurück zu Frage eins? Genau an diesem Punkt bin ich jetzt.“ (*Technologien des Selbst*. Frankfurt a. M. 1993, S. 22f.) Die Antworten, die Foucault auf diese Fragen im Lauf seines Lebens gegeben hat, sind motiviert durch sein historisches Interesse, seine Erfahrungen in der Psychiatrie, seine Kritik an den Allmachtsvorstellungen der Meisterdenker und an der gesellschaftspolitischen Praxis seiner Zeit.

Wird von den genannten drei Fragen ausgegangen, dann zeigt sich darin erstens, dass er sich selbst immer wieder in Frage stellte, und zweitens die Bewegung seines Denkens. Als ebenso dynamisch betrachtete er auch alle gesellschaftlichen Objektivationen wie beispielsweise den Staat und das Rechtssystem und die gesellschaftliche Praxis.

Zwanzig Jahre nach Foucaults Tod ist nunmehr das vorliegende Sammelwerk mit einem anspruchsvollen Titel erschienen. Damit ist ihm zweifellos in den elektronischen Datenbanken ein privilegierter Platz sicher. Doch was wird dem Leser geboten? In der Konzeption des Bandes wird der oben genannte Aspekt der Dynamik in Foucaults Denken aufgenommen und in den Zwischenüberschriften der Gliederung der Beiträge deutlich artikuliert. Schon hier wird hervorgehoben, dass sich Foucault mit seinem Denken einer traditionellen Lagerzuschreibung entzieht. Sein Denken wird platziert „zwischen Wahrheit und Ideologie“, „zwischen Freiheit und Macht“ und „zwischen Hervorbringung und Unterwerfung“ – so die Titel der drei Teile dieses Sammelwerks mit insgesamt 17 Beiträgen. Nach einer Einleitung der Herausgeber steht einleitend der Beitrag von Nicole Balzer mit einem dieser Dreiteilung folgenden Überblick der Rezeption von Foucaults Werk in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft. Abgeschlossen wird der Band mit einer Auswahlbibliographie zur Foucault-Rezeption sowie einer entsprechenden Link-Sammlung von Gabriella Schmitz. Insoweit bietet der Band einen leicht zugänglichen bibliographischen Überblick.

Zu einer Enttäuschung kommt es jedoch dort, wo die Herausgeber in ihrer Einleitung den hohen Anspruch, den der Titel impliziert, zurücknehmen und keine Argumentationsstränge entfalten, die unter pädagogischer Perspektive das Gesamtwerk Foucaults zusammenfassen würden. Der Gehalt der Beiträge, so die Herausgeber, liege darin, dass sie „in ihrer Gesamtheit wohl kaum geeignet sind, ein einheitliches und beruhigendes [?] Bild Michel Foucaults zu entwerfen“. Der Anspruch liege vielmehr darin, „das Anregungspotential der Arbeiten Foucaults für die pädagogische Reflexion zu erproben“ (S. 9). Das Anregungspo-

tential der Beiträge wird in drei Bereichen gesehen, die in den Untertiteln der drei genannten Teile zum Ausdruck kommen: „methodologische Herausforderungen“, „grundbegriffliche Sondierungen“ und „Subjektivierung und Gouvernementalität in pädagogischer Perspektive“. Damit wird schon deutlich, dass es sich vor allem um die Rezeption von Foucaults Spätwerk handelt mit den Themen Biopolitik, Selbstsorge und Gouvernementalität. Neben diesen „Grundbegriffen“ werden die des Diskurses und der Macht diskutiert.

Doch wo zeigen sich die pädagogischen Aspekte im philosophischen Denken Foucaults, wenn er sich zu pädagogischen Fragen doch explizit nicht geäußert hat? Foucault hat „weder eine Lehre noch eine Philosophie und erst recht keine Bildungsphilosophie hinterlassen ... Er hat ganz einfach einige Phänomene untersucht, die von großer Brisanz für unsere Gegenwart sind“ (so R. Casale, S. 225). Die Herausgeber begründen ihr Unternehmen unter Berufung auf „die Stimmen jener in der Erziehungswissenschaft [unter Verweis auf Käte Meyer-Drawe und Alfred Schäfer], die sich dafür einsetzen, die bedenkliche Engführung der pädagogischen Reflexion zu überwinden“. Diese liege in der schroffen Entgegensetzung von Autonomie und Heteronomie, von Mündigkeit und Unmündigkeit, von Selbstbestimmung und Fremdbestimmung, von Freiheit und Macht. Angesichts dieses unterstellten Diskussionsstandes in der Erziehungswissenschaft wird von einer Rezeption der Schriften Foucaults erwartet, dass die oberflächliche „Reflexion etwa von Erziehungspraktiken, Bildungsprozessen und Lernvorgängen“ vermieden werden könne durch den Blick auf die „komplizierten Verflechtungen von Machttechniken, Wissensformen und Subjektivitätstypen, die pädagogische Handlungsfelder charakterisieren“ (S. 9).

Doch leider bleibt es bei diesem Programm, und es werden nur selten pädagogische Problemlagen aus der Perspektive von Foucaults Denken interpretiert; sie werden ihm eher illustrativ zur Seite gestellt. So heißt es beispielsweise zu PISA sehr allgemein, dass sich dieses „als ein ‚trojanisches Pferd‘ der Disziplinargesellschaft begreifen lässt“ (L.A. Pongratz, S. 245). Und wenn es, wie im Beitrag

von Roswitha Lehmann-Rommel, ausnahmsweise doch konkret wird – so bei der Interpretation des Programms der Schulentwicklung und der damit intendierten neuen Aufgabenbeschreibung des Lehrers –, dann bleibt unberücksichtigt, was sich im Lehrer selbst angesichts dieser programmatischen Herausforderung verändert, wenn es künftig anstelle von „Fertigkeiten und Wissen“ zu „flexiblen, pragmatischen Dispositionen“ kommen soll (S. 261). Auf welche Akzeptanz, auf welchen Widerstand dieses Programm trifft und welche Transformation des Lehrerhandelns es zu bewirken vermag, inwieweit sich die Haltung der pädagogischen Akteure ändert, ist mit dem Programm selbst noch gar nicht gesagt. In Bezug auf eine „Mikrophysik der Macht“ (Foucault) wird dieses Programm nicht diskutiert. Dabei ist noch nicht einmal die Dichotomie ‚Schulverwaltung oben/Lehrer unten‘ der Foucaultschen Denkweise angemessen. Und gleiches gilt für die Isolation eines einzigen Moments in der Entwicklung der modernen Schulverfassung. Zu welchem Rationalitätskonzept steht dieses Konzept im Gegensatz, stellt zu diesem einen Bruch dar?

An einem solchen Punkt bildungspolitischer Praxis spätestens zeigt sich ein gravierendes Defizit der Konzeption dieses Bandes und seiner Beiträge: Die historische Dimension des Foucaultschen Denkens wird nicht berücksichtigt. Ulrich Brieler (*Foucaults Geschichte*. In: *Geschichte und Gesellschaft* 24 [1998], S. 248–282) hat zu Recht darauf hingewiesen, dass Foucaults Werk „genuin historisch ist, weil es entscheidend von der Frage motiviert ist: ‚Was heißt es, historisch zu denken?‘“ (S. 256). Dabei ist allerdings die von Gaston Bachelard eingeführte Unterscheidung zwischen Epistemologie und Wissenschaftsgeschichte zu berücksichtigen: „Der Wissenschaftshistoriker muss die Ideen als Tatsachen nehmen. Der Epistemologe muss die Tatsachen als Ideen nehmen, indem er sie in ein Denksystem einfügt. Eine Tatsache, die von einer Epoche falsch interpretiert wurde, bleibt für den Historiker eine *Tatsache*. In der Sicht des Epistemologen ist sie ein *Hindernis*.“ (*Die Bildung des wissenschaftlichen Geistes* [1938]. Frankfurt a. M. 1987, S. 51) Solange aber die „pädagogische Lektüre“ von Foucaults Werk

diese Problematik der Beziehung zwischen Philosophie und Geschichtsschreibung nicht berücksichtigt, bleibt sie unbefriedigend. Denn gerade das, was an Foucaults Arbeiten fasziniert, ist die Beziehung zwischen Objektbezug und erkenntnistheoretischem Ansatz (Genealogie, Bannung des Ereignisses etc.). Es ist die Beziehung zwischen (zeitbedingter) Erkenntnis/Philosophie und Geschichte, deren wechselseitige Verschränkung von Philosophie der Geschichte und der Geschichte der Philosophie mit ihren jeweiligen disziplinär sich ausgrenzenden Kritik-Ansprüchen. Von daher ist die Materialarmut der Beiträge in diesem Sammelband äußerst bedauerlich. Es fehlt in den Beiträgen das, was für Foucault-Rezeptionsprotagonisten den Alltag ausmachen sollte: der Gang in das Archiv.

Die geschichtliche Perspektive des Epistemologen bleibt unberücksichtigt – auch angesichts der von Foucaults Werk ausgehenden „methodologischen Herausforderungen“ (S. 10). Die Aufmerksamkeit der Autoren ist anderen Aspekten gewidmet. So folgt auf die zwei einleitenden Beiträge der erste Teil (S. 39–115), in dem es um Geltungsfragen erziehungswissenschaftlicher Aussagen geht. Christiane Thompson stellt unter Verweis auf Foucaults Schrift *Was ist Kritik?* (Berlin 1992) dem nicht einzulösenden Emanzipationspostulat die von Foucault geforderte „kritische Haltung“ gegenüber. Hans-Christoph Koller und Jenny Lüders gehen auf die Möglichkeiten und Grenzen der Foucaultschen Diskurstheorie in der erziehungswissenschaftlichen Forschung ein und fordern, „für je spezifische Diskursformationen in archäologischer Perspektive die Regeln der Hervorbringung, Verbreitung und Verwendung pädagogischen Wissens zu beschreiben und genealogisch deren Entstehung im Kontext jeweiliger Machtverhältnisse herauszuarbeiten“ (S. 70). Dirk Rustemeyer macht einige Bemerkungen zum Denken von Kontingenz bei Foucault und Niklas Luhmann. Schließlich geht Jan Masschelein auf Foucaults Philosophieverständnis ein.

Im zweiten Teil (S. 119–200) wird versucht, anhand von „grundbegrifflichen Sondierungen“ einen Zugang zum erziehungswissenschaftlichen Gehalt von Foucaults Philosophie zu finden. Norbert Ricken fragt nach der

„Macht der Macht“ und der strategischen Ausrichtung bzw. der Funktionalität von Macht. Er schreibt zutreffend, dass „Foucaults Machtanalysen insgesamt als Analysen derjenigen Machtmechanismen zu lesen sind, ‚durch die in unserer Kultur Menschen zu Subjekten gemacht werden‘“ (S. 131). Alfred Schäfer entfaltet in diesem Zusammenhang die Beziehung zwischen Macht und Wissen. Maarten Simons stellt das Konzept der Biopolitik als eines zur Regulierung der Bevölkerung vor. Zuletzt behandelt Roland Reichenbach Foucaults Konzept der Selbstsorge. – Bei der Diskussion dieser Begriffe und Konzepte fällt auf, mit welchen Einschränkungen diese geführt wird. Die von Foucault immer wieder betonte Beziehung zwischen Macht und Diskurs bleibt unberücksichtigt. In einer Vorlesung am Collège de France im Jahre 1973 (*Die Macht und die Norm*, in: *Mikrophysik der Macht. Über Strafjustiz, Psychiatrie und Medizin*. Berlin 1976, S. 99–107) betonte Foucault aber gerade, von welchen „Arten der Analyse von Macht man sich freimachen müsste“, und hob unter Hinweis auf Durkheims Disziplinbegriff (*systeme des disciplines*) in dessen Theorie die Anomie hervor: „Der Diskurs, der jetzt [nach 1800] die Disziplinarmacht begleitet wird, wird der sein, der die Norm begründet, analysiert und spezifiziert, um sie präskriptiv zu machen. Der Diskurs des Königs kann verschwinden und ersetzt werden durch den Diskurs dessen, der die Norm angibt, dessen, der überwacht, der die Scheidung in das Normale und Anormale vornimmt, das heißt durch den Diskurs des Lehrers, des Richters, des Arztes, des Psychiaters, schließlich und vor allem den Diskurs des Psychoanalytikers.“ Dabei geht es um Ausschließungen und nicht um Macht als ein allgemeines Phänomen. Aussagen über die Ausschließungsprozeduren können aber weniger bei den Klassikern der Pädagogik gefunden werden als vielmehr in den pädagogisch-psychologischen, pädagogisch-soziologischen, medizinischen, ökonomischen etc. Gutachten.

Im dritten Teil (S. 203–300) wird auf Foucaults Spätwerk eingegangen, in dem es um die Konzepte der Selbstsorge und der Gouvernementalität geht. Waren im zweiten Teil die Bezüge zur Pädagogik nur selten zu beobach-

ten, so wird nunmehr die „pädagogische Perspektive“ bereits in der Überschrift zu diesem Teil betont. Markus Rieger-Ladich skizziert, in welcher Weise sich Foucault dem Thema Subjektivierung zuwendet, die als eine Strategie des Verhaltens bzw. als Subjektivierungspraktiken zwischen Unterwerfung unter die vorherrschenden Bedingungen und die Überschreitung dieser Bedingungen verstanden werden kann. Rita Casale setzt diese Linie der Akzentuierung der Subjektivierungspraktiken fort, betont dabei Foucaults genealogischen Ansatz und „skizziert eine neuzeitliche Genealogie des Geschmacks“ (S. 240). Ludwig A. Pongratz geht auf das Konzept der Analytik der Macht ein, deren Aufgabe darin bestehe, „das Verhältnis von drei Forschungsfeldern jeweils neu aufzuschlüsseln: von Wissen, Macht und Selbst“ (S. 248) – mit nur marginalen Hinweisen auf pädagogische Forschungsfelder wie PISA, die reformpädagogische Bewegung und die gegenwärtige Diskussion über die Selbstorganisation der Schule. Roswitha Lehmann-Rommel diskutiert die Programmatik der Schulentwicklung unter gouvernementalitätstheoretischer Perspektive anhand der Dimensionen „Partizipation“, „Eigenverantwortung und Selbstreflexion“ sowie „Subjektivierung und Kontrolle durch Rückmeldungen“. Andrea Liesner setzt die Rezeption des Gouvernementalitätskonzepts fort und bezieht dieses auf die Interpretation einer *Entrepreneurship Education*.

Blickt man auf die erziehungswissenschaftliche Rezeption von Foucaults Arbeiten zurück, dann ist festzuhalten, dass sie in den 1970er-Jahren mit knappen Hinweisen auf sein Werk und die Konzentration auf die Lektüre von *Überwachen und Strafen* begann. Erst in den 1990er-Jahren kam es zur Diskussion einzelner Fragestellungen und Themen im Werk Foucaults (einen Überblick gibt Malte Brinkmann: *Das Verblässen des Subjekts bei Foucault*. Anthropologische und bildungstheoretische Studien. Weinheim/Basel 1999, S. 14, Anm. 29). Erst neuerlich wird das Gesamtwerk in seinem Zusammenhang berücksichtigt (Markus Rieger-Ladich: *Mündigkeit als Pathosformel*. Beobachtungen zur pädagogischen Semantik. Konstanz 2002, S. 267–437). Die erziehungswissenschaftliche Rezeption hat aber

– wie auch dieser Band zeigt – noch nicht den Stand der Rezeption in der Philosophie erreicht, nämlich unter einer leitenden Fragestellung Foucaults Gesamtwerk zu betrachten (siehe Wilhelm Schmid: *Auf der Suche nach einer neuen Lebenskunst*. Die Frage nach dem Grund und die Neubegründung der Ethik bei Foucault. 2. Aufl. Frankfurt a. M. 1992). Die oft diskutierte Frage, inwieweit es sich bei Foucaults Werk um ein sich geradlinig entwickelndes Werk handelt oder wie es zu periodisieren ist, ist allerdings eine müßige Frage, denn erstens verstand sich Foucault – gegen Sartre gerichtet – selbst nicht als Philosoph mit einem absoluten Standpunkt, und zweitens handelt es sich bei der Suche nach den durchgängigen Fragestellungen und Erkenntnisweisen immer um die Konstruktion des Akteurs selbst oder seines Interpretieren. Darum gilt für die erziehungswissenschaftliche Rezeption, dass sie bislang noch mehr damit beschäftigt war und ist, Teilaspekte oder das Gesamtwerk Foucaults dem Leser vorzustellen, als Foucaults Philosophie auf pädagogische Fragestellungen zu beziehen. Ein solches Unternehmen hätte gewiss Foucaults Zustimmung gefunden, zumal er es sich zur Pflicht gemacht hatte, sich „mit den Fragen unserer Zeit zu befassen“. Und er fuhr fort: „Dieses Jahr erläutere ich, wie der Begriff des Anormalen über die Jahrhunderte entstanden ist. [...] Ich bemühe mich, stets Themen zu behandeln, die möglichst vielen Menschen von Nutzen sein können. Ich liefere ihnen Instrumente, die sie dann auf ihrem jeweiligen Gebiet nach Belieben einsetzen können, als Psychiater, Psychologen, Ärzte, Lehrer oder was auch immer.“ (*Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits*. Bd. 1: 1954–1969. Frankfurt a. M. 2001, S. 73) Aber genau diese große historische Dimension bleibt – von einer Ausnahme abgesehen (R. Casale, S. 238) – unberücksichtigt.

Nachdem in den letzten Jahren Foucaults Werk nahezu vollständig ins Deutsche übersetzt worden ist, kann nunmehr auch der deutschsprachige Leser es in Gänze überschauen und kann es in der Erziehungswissenschaft in neuer Weise rezipiert werden. Worin die Anregungen für die „pädagogische Lektüre“ dieses Werks liegen, wird noch weiter zu erkunden sein. Wie wird der Bezug zu einer

Theorie der Erziehung gesehen werden ohne eine Verkürzung auf Strukturalismus oder Subjektorientierung? Und wie wird eine Geschichte pädagogischer Denksysteme konzeptualisiert, in der Geistesgeschichte und Sozialgeschichte als zusammengehörig betrachtet werden?

Es gibt keine Diskurse, ohne dass Aussagen klassifiziert würden. Diskurse sind insofern immer Klassifizierungskämpfe. Die Relevanz dieser Kämpfe liegt unter anderem darin, dass jede Klassifizierung impliziten oder auch expliziten Normen unterliegt, denen es wiederum eigen ist, dass sie zu Ausschließungen führen. Welches ist der Punkt, von dem aus die eigenen – impliziten, zeitbedingten – Normen betrachtet werden können?

Die Klassifizierungskämpfe sind zudem gesellschaftliche Kämpfe, die ihrerseits bestimmten Regeln, Ordnungen, Strukturen unterliegen. Ob und wie der Akteur an diesen Kämpfen teilnehmen will und kann, resultiert aus dessen Selbstsorge. Diskurs und Selbstsorge sind folglich zwei Seiten einer Medaille, sind stets zugleich gegeben. Struktur und Freiheit schließen sich nicht wechselseitig aus, sondern unterhalten eine äußerst dynamische Beziehung. So spricht einerseits der Sprecher, verschwindet aber zugleich hinter der Sprache, verschwindet das Subjekt in der Struktur, die es zugleich reproduziert. Das Spiel dieser Beziehung macht nicht nur Brüche möglich, sondern führt auch tatsächlich zu diesen – wie es die Geschichte zeigt. Und diese Brüche sind das unvorhersehbare Ereignis. Die pädagogische Aktion und der pädagogische Diskurs haben sich darum sowohl auf die Struktur und die historischen Bedingungen zu beziehen als auch auf die Regierung des Selbst bzw. die Selbstsorge. Dabei hat diese Doppelstrategie – mit den Worten Foucaults – das Ziel zu verfolgen, den „politischen ‚double-bind‘ (Gregory Bateson) abzuschütteln, der in der gleichzeitigen Individualisierung und Totalisierung durch moderne Machtstrukturen besteht“.

Prof. Dr. Sebastian Müller-Rolli
Rudolf-Brenner-Str. 25, 70619 Stuttgart
E-Mail: mueller-rolli@z.zgs.de