

Caruso, Marcelo

Inadäquation und Pädagogik. Von den Techniken der Produktion des Subjekts

Benner, Dietrich [Hrsg.]: *Erziehung - Bildung - Negativität. Weinheim u.a. : Beltz 2005, S. 121-133. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 49)*



Quellenangabe/ Citation:

Caruso, Marcelo: Inadäquation und Pädagogik. Von den Techniken der Produktion des Subjekts - In: Benner, Dietrich [Hrsg.]: *Erziehung - Bildung - Negativität. Weinheim u.a. : Beltz 2005, S. 121-133* - URN: urn:nbn:de:0111-opus-77894 - DOI: 10.25656/01:7789

<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-77894>

<http://dx.doi.org/10.25656/01:7789>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.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

Zeitschrift für Pädagogik · 49. Beiheft

Erziehung – Bildung – Negativität

Herausgegeben von Dietrich Benner

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder genutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, bei der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 2005 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
Herstellung: Klaus Kaltenberg
Satz: Druckhaus »Thomas Müntzer«, Bad Langensalza
Druck: Druckhaus »Thomas Müntzer«, Bad Langensalza
Printed in Germany
ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 41150

Inhaltsverzeichnis

Dietrich Benner

Einleitung. Über pädagogisch relevante und erziehungswissenschaftlich fruchtbare Aspekte der Negativität menschlicher Erfahrung 7

1. Theoretische Annäherungen

Käte Meyer-Drawe

Anfänge des Lernens 24

Alfred Schäfer

Die initiatorische Bedeutung der sokratischen Elenktik 38

Andrea English

Negativität der Erfahrung, Pragmatismus und die Grundstruktur des Lernens. Erziehungswissenschaftliche Reflexionen zur Bedeutung des Pragmatismus von Peirce, James und Mead für Deweys Theorie der reflective experience 49

Johannes Bellmann

Selektion und Anpassung. Lerntheorien im Umfeld von Evolutionstheorie und Pragmatismus 62

Gabriele Weiß

Distanzierung des Selbst und ästhetische Existenz 77

Lutz Koch

Eine pädagogische Apologie des Negativen 88

2. Analysen zum Verhältnis von Macht und Negativität

Norbert Ricken

„Freude aus Verunsicherung ziehn – wer hat uns das denn beigebracht!“ (Christa Wolf). Über den Zusammenhang von Negativität und Macht 106

Marcelo Caruso

Inadäquation und Pädagogik.

Von den Techniken der Produktion des Subjekts 121

3. Exemplarische Studien

Hans-Christoph Koller

Negativität und Bildung.

Eine bildungstheoretisch inspirierte Lektüre von Kafkas „Brief an den Vater“ 136

Ray McDermott

In Praise of Negation 150

Fritz Oser

Negatives Wissen und Moral 171

Henning Schluß

Negativität im Unterricht 182

Klaus-Peter Horn

Negative Erfahrung und Gedenken.

Zur Möglichkeit von Bildung

angesichts des Unvorstellbaren 197

Marcelo Caruso

Inadäquation und Pädagogik

Von den Techniken der Produktion des Subjekts

1. Zum Problem

Es ist unüberhörbar. Das Verlangen nach Adäquation ist eine der häufigsten Forderungen, die in den aktuellen öffentlichen Bildungsdiskussionen die Runde machen. Der lateinische Ausdruck Adäquation umfasst einen breiten Fächer von Bedeutungen, der sich mit den Vorstellungen von „angemessen“, „entsprechend“, „passend“, „stimmig“, „analog“ und „Gemäßheit“ umschreiben lässt.¹ Dabei schwingt die Hoffnung auf eine gelungene Kombinatorik, auf ein Ineinandergreifen verschiedener Teile eines Prozesses und auf eine imaginierte Sinnhaftigkeit kompletter Zusammenhänge mit. In einer durch den Prozess der Adäquation konstituierten Wirklichkeit wäre die Welt – mit den in ihr sich abspielenden Vorgängen – durch die gegenseitige Anpassung an jeweils vorgegebene Wirklichkeiten und Funktionsweisen ausgezeichnet.

So wird im pädagogischen Diskurs immer wieder die Forderung laut, Pädagogen sollten doch auf die Begabungen und Bedürfnisse ihrer Schützlinge „angemessen“ eingehen. Dafür müssten selbstverständlich „entsprechende“ Lehrmittel bereitstehen. Durch die „passende“ Auswahl von Inhalten würde dann zusammen mit einer „stimmigen“ Unterrichtsplanung eine Szenerie erstellt, die sich idealerweise zur kindlichen Psyche „analog“ verhalte, sodass endlich die „Kindergemäßheit“ zur Richtschnur gelingen und legitimierte Handeln erhoben werden könne.

Nicht nur im Universum des Klassenzimmers sind diese Forderungen und Denkweisen der Adäquation verbreitet. Sie kennzeichnen auch die öffentlichen Äußerungen über die Wechselbeziehungen zwischen Bildungs- und Sozialsystem, einschließlich aller anderen Systeme und Subsysteme. So fordern Arbeitgeber, aber auch die Lehrlinge selbst, dass das Bildungssystem Qualifikationen garantieren solle, die dem Profil der existierenden Arbeitsplätze entsprechen, das heute über den Begriff flexiblerer Kompetenzen definiert wird. Ein externer Bedarf wird damit im Rückgriff auf die Denkfigur der Adäquation, hier als Entsprechung gedacht, in eine der Bildungsarbeit systemeigene Forderung übersetzt. Stimmigkeit und Entsprechung werden auch bei den Diskussionen über politische Bildung und die Einführung in das demokratische Leben vorausgesetzt. Nicht zuletzt hat sich eine weitere Entsprechung herausgebildet, nach der sich diese Themenkomplexe möglichst an dem Expertenwissen und dessen Empfehlungen orientieren sollen. Obwohl die inflationäre Bedeutung von Expertenwissen bei weitem nicht nur ein Charakteristikum der bildungs- und schulpolitischen Diskurse ist, bestimmt die Präsenz der zarten Kindheit und der schutzwürdigen Jugend die Hochschät-

1 Siehe die Eintragungen „Adäquation“ bzw. „adäquat“ im www.wortschatz.uni-leipzig.de.

zung der Figuren der Bruchlosigkeit und der Entsprechung – hier als Adäquation zusammen gefasst. Im Begriff der Adäquation ist eine imaginierte Welt ohne Überlagerungen und Leerstellen als möglich unterstellt. Das Ineinandergreifen der Funktionen und Phänomene, die Reinheit der Begriffe, die Sinnstiftung durch eindeutige Identitäten und Grenzen konstituieren diese Denkfigur.

Die alte Idee der konstruktiven Rolle der Fehler beim Lernen, so wie sie Jean Piaget vor einem halben Jahrhundert dargestellt hat, ist immer noch nicht akzeptiert, ebenso wenig, wie die Rolle des Vergessens beim Lernen angemessen gewürdigt wird. Immer noch bleibt die kumulative Sicht des Lernens bestimmend. Vorstellungen der Adäquation schließen für die Arbeit der Subjektbildung nicht nur erhebliche Erfahrungen aus, sondern unterschätzen auch den Stellenwert der nicht stimmigen und nicht angemessenen Erfahrungen. In der folgenden Analyse von Unterricht als sozialer Interaktion wird daher die Vorstellung der Adäquation hinterfragt.

In einem ersten Schritt wird mithilfe der Gouvernamentalitätstheorie von Michel Foucault, die dabei als Werkzeugkiste dient, die Arbeit der Negativität analysiert, wie sie im schulischen Unterricht, einer Urszene der modernen Pädagogik, abläuft. Um bestimmte Sackgassen der Foucault'schen Analyse, insbesondere im Bereich der Praktiken und der Subjektivität, zu vermeiden, wird der Komplex des Umgangs mit Negativität im Unterricht im Anschluss an Michel de Certeau erörtert. Der Beitrag schließt mit zwei Anmerkungen, die zu Fragen der Weiterführung der Reflexion über Negativität vom Begriff der Relation und vom Gegensatz zwischen Struktur und Ereignis her Stellung nehmen.

2. Gouvernamentalität als analytischer Ansatz

Es mag in diesem Zusammenhang verwundern, dass ausgerechnet die Foucault'sche Analyse der Macht zur Kritik der Denkfigur der Adäquation herangezogen wird. Beklagte doch schon Jürgen Habermas (1985, S. 319), dass „der alles durchdringende normalisierende Einfluss einer allgegenwärtigen Disziplinarmacht [...] über die Dressur des Körpers in das tägliche Verhalten“ eingreife. Ist nicht das Modell einer Gouvernamentalität, die weitgehend auf Disziplin und Techniken der Körperdressur fußt, nicht selbst ein Beispiel für eine bruchlose Kontinuität des kontrollierenden Blicks, für eine nahtlose Folge von Befehlen sowie eine durchrationalisierte, totalitäre Überwachung? Negiert nicht eine der zentralen Thesen der Machtanalytik Foucaults, welche besagt, dass die Macht nicht repressiv, sondern produktiv wirkt, die Arbeit der Negativität? Ist nicht Foucaults Begriff der Macht selbst ein schönes Beispiel von Adäquation? Seine Definition der Macht als einer stimmigen Welt der Kontrolle und der schlüssigen Strukturierung der Herrschaft, gipfelt doch in dem Satz: „Die Welt ist eine große Anstalt“ (Foucault 2002, S. 539).

Jedoch betont Foucault zugleich, dass die Disziplin nur einen Teil der Techniken und Prozeduren bei der Herausbildung der modernen Gouvernamentalität ausmacht. Deshalb ist eine Gleichsetzung von Gouvernamentalität und Disziplinierung nicht zulässig.

Unter „Gouvernementalität“ verstand Michel Foucault in seiner programmatischen Schrift von 1978, wie das französische Kompositum „Gouvernement“ und „Mentalität“ ausdrückt, eine „Mentalität des Regiert-Werdens“ (Foucault 1991; Lemke 1997). Dabei ging es Foucault tatsächlich um eine Zusammenführung der sich konsolidierenden Staatsform und der alten Techniken der pastoralen Macht, der Führung der Seelen und der Sorge um ihre Rettung, in die komplexere Konzeption der modernen Regierung. Nach seiner richtungsweisenden Hypothese wurde in der Moderne ein Prozess eingeleitet, in dem der souveräne Staat, zunächst in der urbanen Welt und in konfliktreichen Bündnissen mit den jeweils favorisierten Kirchen, alte Funktionen des Seelenheils und ihrer institutionellen Verankerung protegiert und dann direkt übernimmt bzw. reguliert (Foucault 1990a). Ein Denken der Vorsorge und der Prävention erfasste große Bereiche des Lebens. Die alten, im Bereich der Kirchen schon lange erprobten Formen der methodisierten Subjektbildung verließen die Räume der religiösen Institutionen (Foucault/Sennett 1990). Die stärkere Dichte des Sozialen in der Moderne lässt sich folglich als ein Produkt dieser vielfältigen Kopplungen und gegenseitigen Verstärkungen zwischen Subjekttechniken und Machtapparaturen interpretieren. Dieser Grundüberlegung folgend, etablierten sich Gouvernentalitätsstudien in den 1990er-Jahren als eine eigenständige Forschungsrichtung, die im Zwischenreich von Geschichte, Philosophie, historischer Soziologie und Psychologie angesiedelt ist (Dean 1999; Gordon 1991; Lemke 1997).

Regierung ist für Foucault „die Führung der Führungen“ (Foucault 1987, S. 255; Lemke 1997, S. 143). Foucault erinnert mit dieser Definition an den von Max Weber geprägten Begriff der Lebensführung (Gordon 1987). „Führung der Führungen“ impliziert, dass man die kollektive Führung der einzelnen Lebensführungen als die eigentliche Regierungstätigkeit betrachten kann. Diese einzelne Lebensführung ist nicht einfach eine empirische Größe – wie man tatsächlich lebt – aber auch keine vorgegebene Wirklichkeit, an die einfach eine kollektive Führung anschließt. Vielmehr beinhaltet sie Normen und Vorstellungen der Lebensführung, die sich dann eventuell im Verhalten wieder finden lassen und die es auch zu propagieren und einzuüben gilt (Foucault 1990b). Die Überschneidung von Konstitution der Subjektivität und Normen muss von bestimmten Institutionen und Mechanismen veranlasst werden. Deshalb wurde in der westlichen Frühmoderne eine ganze Reihe von Selbsterkundungstechniken eingeführt, zu deren aussagekräftigsten Vertreterinnen die katholische Beichte, die pietistische Tagebuchführung und die auf vielfältige Weise organisierte Bewusstseinslenkung durch Geistliche gehören. Diese Selbstführungen wurden nicht nur einzeln, sondern auch kollektiv artikuliert (ebd.).

Da in ihnen sowohl auf das Individuum wie auch auf das Kollektiv eingewirkt wird, erinnert dies an die pastorale Arbeit, die sich ebenfalls um das Seelenheil des Einzelnen wie auch um das der ganzen „Herde“ kümmert. Regierung ist also die Artikulation dieser heterogenen Ebenen in der Führungsarbeit. Der Begriff „Artikulation“ soll hier bewusst eine Veränderung der Identität und der Konfiguration der artikulierten Elemente zum Ausdruck bringen, die zumindest nicht reibungslos vonstatten geht (Laclau/Mouffe 2000).

3. Unterricht als Regierung: Zur strukturellen Negativität

Dass die Unterrichtssituation insgesamt als eine Regierungssituation bezeichnet werden kann, scheint demnach plausibel. Unterricht gilt ja auch in doppeltem Sinne als Regierung der Kinder (obwohl diese Auffassung in unserem freiheitlichen Verständnis von Schule und Unterricht mit einer gewissen Vorsicht zu genießen ist): Einerseits bildet der Unterricht eine der wichtigsten Alltagserfahrungen, in denen die Selbstführung in einer eminent sozialen Situation konstituiert wird. Andererseits soll der Unterricht ja auch eine kollektive Führung dieser einzelnen Führungen gewährleisten. Dass sich der Lehrer sowohl um die „Herde“ als auch um den Einzelnen kümmern soll, wobei er zwangsläufig in die Fußstapfen älterer Formen von Autorität tritt, ist fast selbstverständlich. Das mittlerweile auch von der expansiven Wirkung des Expertenwissens erfasste moderne Heil der Bildung muss dort in Form von Unterricht verabreicht werden. Die schulischen Techniken der Produktion des Subjekts spielen sich trotz zahlreicher Lockerungen und Abänderungen in dieser Situation des kollektiven Gehorsams ab.

Bevor hier der Unterricht als die Artikulation der Einzel- und der Kollektivführung beschrieben wird, ist kurz auf die Arbeit des Negativen in der doppelten Aufgabe der pastoralen Machtausübung einzugehen. Es lässt sich feststellen, dass die moderne Unterrichtsszenarie, genau wie die Unterrichtssituation, die kirchlichen Techniken der Führung und der Beeinflussung der Seele in abgewandelter Form weiterführt und somit nicht in einer Kontinuitätslinie mit den alten, handwerklichen Formen des Lehrerberufs steht. Alte Formen der Unterweisung in der Frühmoderne, die hauptsächlich im urbanen Bereich anzutreffen waren, legten einen großen Wert auf die einfache Qualifikation des Nachwuchses. Mit den Ausdrücken „Winkelschulen“ im deutschsprachigen Europa oder „dame schools“ in England werden Unterrichtssituationen bezeichnet, die von einer moralisierenden und langwierigen Arbeit am Subjekt abgesehen haben. In ihnen ging es in erster Linie um die schnelle Vermittlung grundlegender Kulturtechniken jenseits von kommunaler oder kirchlicher Aufsicht. Die Unterweisungsarbeit in diesen Räumen war – so James Van Horn Melton – „strictly utilitarian“. Danach ordneten Winkelschulen den Religionsunterricht dem Qualifizierungsbedarf unter (Van Horn Melton 1988, S. 11; McCann 1977). Mit dem Begriff des „Unterrichts“ und viel stärker mit dem Begriff des „erziehenden Unterrichts“ bezeichnete man eine Wende der Unterweisungsarbeit, in der es grundsätzlich um die methodische Bearbeitung der Subjektsdispositionen selbst (einschließlich dessen Moralisierung) ging. Eine solche Arbeit am Subjekt musste auf „Ressourcen“ zurückgreifen, die freilich nicht beliebig verfügbar waren. Der Bereich der kirchlichen Subjektpraktiken zeigte sich als viel versprechender Fundus von Techniken, um utilitaristische Vermittlungsszenen durch moralisierende und subjektbildende Strategien zu ersetzen (Hunter 1994).

Viel mehr als die alte Einübung der Kulturtechniken fungierten somit Predigt und Beichte als Vorbilder der moderneren Unterrichtstätigkeit. Während die Predigt eher auf die kollektive Artikulation der einzelnen (Lebens)Führungen abzielt, arbeitet die Beichte in individualisierenden Momenten an der Erarbeitung der Selbstführung. Dass die Reformer der Unterweisungsarbeit während des 18. Jahrhunderts diese Verbindung

zwischen Prozeduren der Religionspraktiken und der inneren Reform der Schulanstalten gesehen haben, ist vielfach beschrieben worden. Die Ausdrücke der „Unterrichtung in der Predigt“ bei August Herrmann Francke, des katechetischen Unterrichts seit der Aufklärung und die Ausführungen eines Heinrich Braun in Bayern illustrieren dies eindrucksvoll (Dussel/Caruso 1999, S. 41-80; Petrat 1979, S. 193-200). Bereits in der individualisierenden Beichte und in der kollektiven Predigt findet die Produktion von Unvorhersehbarem und von Irritationen statt.

Foucault selbst beschrieb in seinen Vorlesungen über die „Anormalen“ aus dem Jahre 1975 die unbeabsichtigten Konsequenzen der Verbreitung der Beichte als Normalisierungsstrategie. Dabei unterschied er zwischen zwei verschiedenen gelagerten Phänomenen. In den Berichten über Hexen und Hexenverfolgung erkannte er Situationen, in denen sich Frauen, die im eher ländlichen Bereich Reste der heidnischen Diskursformationen inszenierten, der Christianisierungswelle der Frühen Neuzeit widersetzen. Deutlich anders verhielt es sich aber bei dem wiederholten Aufflackern des katholischen Mystizismus. Nicht auf dem Land, sondern im urbanen Kloster, ereigneten sich Exzesse besessener Nonnen, die ihre Wahrheiten ungezügelt und ungefragt, nahezu zwanghaft, aussprachen (Foucault 2000, S. 189-192). Im Herzen der christlichen Institutionen zeigte sich diese Inszenierung nicht nur als ein Fall von psychischer Labilität in düsteren Räumen, sondern vielmehr als Sichtbarmachung der neuen Machttechnik des seelischen Besitzergreifens durch Fachkräfte der Seelenarbeit. Die Nonnen hatten im Gegensatz zu den vielen Hexen keinen Pakt mit dem Teufel geschlossen, sie wurden eher von ihm regelrecht erobert, ihre Körper wurden von ihm einfach okkupiert (ebd., S. 193-194).

Nach Foucault zeigten die konvulsivischen Nonnen auf symptomatische Weise die Okkupation und die Eroberung der eigenen Seele durch die Macht der Beichte und des Beichtvaters, der als neuer Technologie der Subjektivitätsarbeit fungierte. Ein unbeabsichtigtes „zu viel“ der Wirkung der Beichte ist bei diesen Szenen und Prozessen zu beobachten, ein „zu viel“, das im zwanghaften, nicht aufgeforderten Verbalisieren der Nonnen sichtbar wird. Demgegenüber gab es auch ein „zu wenig“ der Beichte, wie die vielen Fälle in den spanischen Vizekönigreichen Amerikas demonstrieren, in denen ein Sterbender, der kein Spanisch sprechen konnte, die letzte Beichte auch bei Pfarrern ablegen durfte, die ihn nicht verstehen konnten (Gruzinski 1991). Dazwischen kann man die verschiedensten Nuancierungen der Wahrheitsspiele, der verblühten Umschreibung sexueller Themen und andere vielfältige Abschwächungen und Kompromisse beobachten. In der modernen Schule bedeutete das im 19. Jahrhundert berühmte, gedankenlose Nachplappern des Katechismus ein „zu viel“ der prüfenden Individualisierungsmacht, das lückenhafte Verständnis desselben auch ein „zu wenig“ im Hinblick auf Gesinnungsbildung. In diesem Sinne ist die Produktivität der individualisierenden Machtverhältnisse per se keineswegs der Denkfigur der Adäquation verpflichtet.

Ob es nun am Scheitern der Absicht liegt, jede Regung des Subjekts wahrnehmen und lenken zu wollen, oder an den überdehnten Formen der Kontrolle und der Überwachung, die – wie beim Senatspräsidenten Daniel Paul Schreber (vgl. Schreber 1905/1995) – zu merkwürdigen Symptomen führten, die Machtausübung auf das Indi-

viduum und das daraus entstehende Machtverhältnis bilden einfach kein stimmiges Ganzes.

Wenn sich dies für die individualisierende Seite der pastoralen Arbeit bewahrheitet, so ist es für die kollektive Seite dieser Arbeit umso plausibler, was sich vornehmlich in der Predigt nachweisen lässt. Dass der gemeine Unterricht – später Frontalunterricht genannt – fast ausschließlich die Predigt zum Vorbild nahm, ist u.a. auch an der Persönlichkeit von August Herrmann Francke, der seinerzeit Predigt- und Erziehungsbücher schrieb, festzumachen. Eine kollektive Situation der methodisierten Adressierung war damals in der sozialen Welt nahezu unbekannt (Kirk 1988; Petrat 1979). Deshalb erbte der Frontalunterricht die Problemlage der kollektiven Situation der Predigt. Wie Norbert Schindler in seinen Arbeiten über die Volkskultur der Frühen Neuzeit gezeigt hat, war die kollektive Situation der Predigt keineswegs als eine Alleinherrschaft des Pastors zu verstehen. Über zahlreiche Predigten gibt es Berichte von Unruhe und Widerspruch (Schindler 1992). Darüber hinaus wurde den Pfarrern auch klar, dass eine schweigsame Haltung der Herde während der Predigt keineswegs als Zeichen einer vollkommenen Aufmerksamkeit gedeutet werden konnte. Die Predigtbücher waren deshalb nicht nur inhaltliche Hilfestellungen für die Vorbereitung der Predigten, sondern auch eine Reflexion über Wirkungen und Zugänge zu den sich widersetzenden Subjekten.

Auch in der Predigt als Szenerie lässt sich ein „zu viel“ und gleichzeitig ein „zu wenig“ beobachten, welche die Wirkungszusammenhänge komplizieren. Der moderne Unterricht musste sich mit dieser Problemstellung auseinandersetzen. Um einem „zu wenig“ der Aufmerksamkeit im Klassenzimmer entgegenzuarbeiten, mussten die Schulinspektoren noch am Ende des 19. Jahrhunderts immer wieder eine per Zufall organisierte Aufrufordnung nach der Lektion anmahnen. Es wurde für nötig empfunden, Kinder per Zufall zu befragen, um effektiv kontrollieren zu können, wer überhaupt aufmerksam war. Das bei den Lehrern weiterhin beliebte Aufrufen nach Sitzordnung musste deshalb abgeschwächt werden (Caruso 2003, S. 385-386). Zudem wurden die Auseinandersetzungen um die Verkleinerung der Schülerfrequenzen durch den Hinweis begleitet, dass ab 40 oder 60 Schülern der Lehrer den Frontalunterricht nicht mehr unter gleichzeitiger Absicherung der Aufmerksamkeit aller betreiben könne (ebd., S. 240-252). Ein „zu viel“ an Anschluss an das Subjekt bei der kollektiven Führung ist dem entstehenden reformpädagogischen Blick aufgefallen: Die konzentrierte Aufmerksamkeit im gemeinsamen Unterricht könne so nicht nur zu Müdigkeit führen, sondern sogar zu Unselbstständigkeit erziehen. Dagegen empfahl man eine andere, nicht bloß hörende Einbeziehung der Schüler (ebd., S. 359-375). Sowohl Predigt als auch kollektive Führung der Unterrichtssituation passten demnach nicht ins Bild der Adäquation, weil sie in ihren Wirkungen sehr häufig defizitär und/oder exzessiv waren.

Wenn diese Komponente der modernen Unterrichtsszenerie schon an sich eine Arbeit des Negativen erkennen lässt, artikuliert die Definition der Regierung als Führung der Führungen gleich zwei Ebenen, die nicht reibungslos aufeinander abgestimmt werden können. Diese Problemlage lässt sich am Beispiel der frontalen Ordnung des Unterrichts weiter diskutieren. Wenn man sich nur auf die disziplinarische Seite des Unterrichts konzentriert, könnte man die Ausführungen in *Überwachen und Strafen* als un-

missverständlichen Ausdruck der Idee der Adäquation verstehen. Bei der Ausweitung des Reviers des pädagogischen Blicks sei im 18. Jahrhundert eine neue, allumfassende Ökonomie des Lernens entstanden. Foucault schrieb: „Die Organisation eines seriellen Raumes war eine der großen technischen Mutationen des Elementarunterrichts, der das traditionelle System (ein Schüler arbeitet einige Minuten lang mit dem Lehrer, während die ungeordnete Masse der anderen ohne Aufsicht müßig ist und wartet) ablöst. Indem er individuelle Plätze zuwies, hat er die Kontrolle eines jeden und die gleichzeitige Arbeit aller möglich gemacht. Er hat eine neue Ökonomie der Lernzeit organisiert. Er hat den Schulraum zu einer Lernmaschine umgebaut“ (Foucault 1976/1994, S. 188-189). Was dieses Zitat als hermetische Machtstruktur suggeriert, kann dank der Kategorie der Artikulation, hier verstanden als Verdoppelung der in jeder der Führungspraktiken innewohnenden Negativität, aus einer anderen Perspektive genauer betrachtet werden.

Zunächst geht es darum, dass die Organisation einer kollektiven Lernsituation mit einem übersinnlichen Subjekt arbeitet, das – wie Horst Rumpf (1984) schon gezeigt hat – in der Frage des Lehrers vorzüglich zum Ausdruck kommt. Sie ist keineswegs als Frage an eine empirische Person zu verstehen, sondern vielmehr als Anrufung an ein Subjekt, das aus den im Klassenzimmer einzeln sitzenden Individuen transzendierende Charakteristika herausdestilliert. Dies sind die Merkmale, welche die Identität der Lerngruppe ausmachen. Der Lehrer adressiert seinen Unterricht an eine Gruppe, die zwar im Zusammenhang mit den sitzenden Einzelnen steht, nicht aber mit ihnen zu verwechseln ist. Die Gruppe als Adressat wird so konstruiert, dass dem Einzelnen zu dieser Anrufung ein je unterschiedlicher Zugang gewährt wird. Sie kann daher nicht lediglich als eine den Schülern externe Funktion verstanden werden.

Die Gruppe aber ist eine operative Größe mit eigener Konsistenz, was ihre variierende Kopplung an die individuellen Kognitions- und Erfahrungsprozesse bedingt. Wenn Foucault die Kontrolle eines jeden und die gleichzeitige Arbeit aller beschwört, ist der Unterschied zwischen den beiden Ebenen – der individuellen und der kollektiven Führung – besonders zu berücksichtigen. Bei der Artikulation von individuellem und kollektivem Lernen entsteht eine ganze Reihe von Schwierigkeiten und Herausforderungen, die die Gliederung des Schulsystems und die Binnendifferenzierung des Unterrichts in unterschiedlicher Weise betreffen.

In dem Universum dieser Artikulation kann die Frage des Lehrers für den einen zu komplex, für den anderen zu trivial, und für einen Dritten wiederum sehr ansprechend sein. In der Artikulation von Individuellem und Kollektivem entstehen deshalb durchaus Irritationen und Differenzen, die einen weiteren Aspekt der Negativität der Szenerie und der Grundstruktur des Unterrichts bilden. Eine Lehrerfrage ist demnach nie adäquat, sondern gründet verschiedene Distanzen zu den Einzelnen. Durch die Lehrerfrage entsteht auch ein „zu wenig“ und ein „zu viel“ zugleich, ein Defizit und gleichzeitig ein Exzess an Anschluss. Ein Defizit entsteht, wenn diese Frage für einige Adressaten einfach nicht verständlich genug ist. Ein Exzess entsteht, wenn die Frage so selbstverständlich und „dumm“ ist, dass sich Gleichgültigkeit und Langeweile einstellen. Über das Problem des Schwierigkeitsgrades hinaus kann man sehr wohl die Existenz von verschiedenen Formen des Anschlusses postulieren. Dies wäre der Fall, wenn die Frage verschieden

interpretiert würde, ein Hinweis darauf, dass die Schnittmenge zwischen dem Gefragten und den Schülerkräften äußerst heterogen sein kann.

So gesehen verdoppelten sich mit der Durchsetzung des Frontalunterrichts zur meist verbreiteten Technologie im Klassenzimmer die Probleme, die bei der individuellen und kollektiven Führung präsent waren. Dadurch dass sowohl das individuelle Lerntempo als auch die Lernlogik durch die kollektive Situation herausgefordert werden, entstehen Reibungen, Lücken, Unterbrechungen und Irritationen. Beeinträchtigt werden ebenso aber auch das kollektive Lerntempo und die kollektive Lernlogik, wie die wiederkehrende Forderung nach Individualisierung des Unterrichts deutlich macht.

Wie gezeigt, veränderte die Artikulation von Kollektivem und Individuellem die Selbstbezüglichkeit beider Lern- und Führungsmodelle dadurch, dass deren jeweils vorausgesetzte, reibungslose Funktionsweise intermittierend unterbrochen wurde. In diesem Sinne können wir hier von einer weiteren strukturellen Negativität der Unterrichtsszene als Artikulation von individuellem und kollektivem Lernen sprechen, wobei diese Negationen konstitutiv und prinzipiell unvermeidbar scheinen.

Wenn man den doppelten Charakter des Unterrichts als Artikulation im Auge behält, erscheint die mittlerweile klassische Diskussion um das Technologiedefizit der Erziehung und der Pädagogik in einem anderen Licht. Bekanntlich haben Niklas Luhmann und Karl Eberhard Schorr hinsichtlich der Wirkung von Unterrichtsprozessen im Vergleich mit engen Kausalitätszuschreibungen von einem pädagogischen Technologiedefizits gesprochen. Da die Interdependenzen zwischen individuellen und sozialen Prozessen im Klassenzimmer die „Wahrnehmungs- und Informationsverarbeitungskapazität des Lehrers“ bei weitem übersteigen, plädierten sie dafür, „die Suche nach objektiven Kausalgesetzen in zwischenmenschlichen Beziehungen einzustellen und stattdessen zu fragen, aufgrund welcher Kausalvorstellungen die Menschen handeln“ (Luhmann/Schorr 1982, S. 15 und 18). „Mit Verwunderung“ hat Jürgen Diederich die Gegenthese aufgestellt, dass „die Schule [...] voller Technologie“ sei (Diederich 1982, S. 51). Dieser Strang ließe sich heute mit Verweis auf die Fülle an Vorschlägen und didaktischen Materialien, Leitfäden, Handbüchern sowie Motivations- und Methodentrainingsprogrammen weiterentwickeln. Man könnte geradezu von einer regelrechten Schwemme an technologischen Vorschlägen für das Klassenzimmer sprechen. Viele Lehrer finden die postmoderne Diagnose von der Unübersichtlichkeit der sozialen Verhältnisse in der eigenen beruflichen Situation bestätigt; sie sollten daher jeden technologischen Vorschlag einer strengen und allseitigen Überprüfung unterziehen. Defizit und Exzess an Technologie sind sehr treffende Beschreibungen der Unterrichtssituation, und zwar gerade aufgrund ihrer Gleichzeitigkeit.

4. Zur umgangsbedingten Negativität

Die strukturelle, durch die Artikulation beider Ebenen in der Szenerie des Klassenzimmers verdoppelte Unmöglichkeit der völligen Justierung von individuellern und kollektiver Führungstechnik kann man sehr wohl mit den im alten Disput zwischen struktu-

realistischen und handlungstheoretischen Ansätzen verwendeten Begriffen erfassen. Wir wissen zugleich, dass Strukturen in Handlungen aktualisiert werden, wenn man diese nicht in ein strukturalistisches Jenseits befördern will. In diesem Sinne hat der holländische Bildungshistoriker Willem Frijhoff vorgeschlagen, die theoretischen Ausführungen Foucaults über Disziplin und Disziplinierung um den Begriff der Taktik des französischen Historikers Michel de Certeau zu ergänzen (Frijhoff 1999). Bei de Certeau ging es um die Frage, welchen Umgang Subjekte in der Auseinandersetzung mit Disziplinstrukturen entwickeln. Ausgehend von der Sorge des transformativen, nichtlinearen Charakters der populären Kultur, rehabilitierte Michel de Certeau den Begriff der Aneignung, nach der sich die Strukturen bzw. die durchstrukturierten Gegebenheiten in den Praktiken der Interpretation, des Gebrauchs und des Konsums nicht einfach widerspiegeln. De Certeau charakterisierte sogar die Volkskulturen aus Geschichte und Gegenwart als eine Ansammlung von Praktiken des Umfunktionierens. Frijhoff übernahm diesen Vorschlag und schlug vor, die Spannungen zwischen den Praktiken der „Unterworfenen“ und den Disziplinierungen der „Mächtigen“ mit den Begriffen von Strategie und Taktik zu beschreiben.

Als „Strategie“ bezeichnete de Certeau eine „Berechnung von Kräfteverhältnissen“ seitens eines mit Macht und Willenskraft ausgestatteten Subjekts. Dieses Subjekt löst sich von seiner Umgebung, um dann die rationale Planung von Praktiken der anderen nach dieser Berechnung von Kräfteverhältnissen zu organisieren (de Certeau 1988, S. 87). So ist der moderne Frontalunterricht auch als Strategie von Schulmännern und Intellektuellen zu deuten, die Ordnungswillen und Ordnungsmacht in sich vereinigten und diese in der Umgestaltung älterer Formen des Lehrens und des Lernens anwandten. Demgegenüber ist unter Taktik ein „Kalkül“ zu verstehen, das von denjenigen angestellt wird, die sich mit diesen Strategien auseinandersetzen müssen. Die Taktik ist eher situationsabhängig und voller Finten. Sie profitiert von „Gelegenheiten“ (ebd., S. 89). De Certeau wollte auf diese Weise der kreativen Besetzung des öffentlichen Raumes durch benachteiligte Schichten, z. B. deren Konsum- und Deutungspraktiken etwa beim Lesen, zu analytischer Geltung verhelfen. Frijhoff wiederum betrachtete dieses Verständnis von Strategie und den sich ihr teilweise widersetzenden Taktiken als ein nützliches Konzept, um die Auseinandersetzung der verschiedenen Volksschichten im Prozess der ihnen aufgezwungenen Verschulung genauer zu analysieren (Frijhoff 1999, S. 94-99). Im Anschluss an Frijhoff lässt sich von einer umgangsbedingten Negativität bei der Führungssituation des Unterrichts sprechen. Während die strukturelle Negativität der Szenerie und die Grundmuster der dort erleichterten Interaktionen und Kommunikationen eine ganze Reihe von Irritationen, Fehlleistungen und Unvorhersehbarem implizierten, ist die umgangsbedingte Negativität diejenige, die eher dem Begriff des singulären Ereignisses zugeordnet werden kann. Diese Negativität kann auch zeitweilig die Form eines Widerstandsaktes annehmen. Dies war bei der Schülerin in der argentinischen Provinz Mendoza der Fall, die, von Ihrer Lehrerin hartnäckig in Sachen syntaktischer Analyse ausgefragt, einfach mit ihrer Geduld an ein Ende gelangte und mit der Frage konterte: „Warum kann man denn den Punkt am Satzende nicht analysieren?“ Nicht nur unterbrach das darauf folgende Lachen die Fragekette der Lehrerin, sondern die Schülerin

wurde darüber hinaus zum fragenden Subjekt, was in der unterrichtlichen Fragesituation natürlich keineswegs vorgesehen war.

In der umgangsbedingten Negativität sind die sowohl von Schülern als auch von Lehrern leidlich eingesetzten Widerstandsleistungen gut sichtbar. Der didaktischen Strategie der – minutenlangen – Befragung hielt die Schülerin eine Taktik der Selbstautorisierung, der Produktion von Sinndefiziten (Punkt als syntaktisch relevantes Element) und der Umkehrung des Frageverhältnisses entgegen. Jenseits aller emanzipatorischen Hoffnung dauerte es nicht lange, bis die „Normalisierung“ der didaktischen Situation und die gewöhnliche Autorität des Fragens wieder hergestellt waren. Die Handlung der Schülerin war ein Ereignis, das in der vorgegebenen Struktur nicht vorgesehen war und das eine momentane Umkehrung der Wissensverhältnisse ermöglichte, um dann natürlich sofort wieder absorbiert zu werden.

Für die Analyse solcher Situationen sind die Ausführungen de Certeaus mit dem Begriff der Strategie grundlegend. Die Strategie verschwindet in der Taktik nicht völlig, sie bleibt immer noch die Referenzgröße, in Bezug auf welche sich die kleineren Finten und Umkehrungen ihren Platz suchen. Die Auseinandersetzung mit den Strukturen macht diese nicht unwirksam; sie werden lediglich unterbrochen und bleiben immer als Kulisse für das eigene Handeln erhalten (de Certeau 1988, S. 105-112).

5. Ausblick

Dem durch so viel Kontingentes und Strukturelles durchlöchernten Bild der Unterrichtssituation möchte ich abschließend noch zwei Anmerkungen hinzufügen, die zur weiteren Problematisierung der Negativität innerhalb des Gouvernementalitätsansatzes beitragen.

Die Erste bezieht sich auf die vielfach zitierte These von der Macht als einem Kräfteverhältnis, einer Relation von Kräften (vgl. Schäfer 1995, S. 175). In seiner Studie *Of minimal things* schlug Rodolphe Gasché (1999, S. 9) vor, die Analyse von Relationen nicht nur in ihrer Positivität anzugehen, sondern auch der gleichzeitigen Entstehung des Nicht-Relationalen Aufmerksamkeit zu widmen. Gasché versteht eine Relation als ein „esse ad“, also nicht als ein Ding, sondern als ein „being-toward-another“. Eine solche Relation wird aktiviert, indem sie auf die Einladung eines „Relatum“, eines Relatierten, reagiert. Die Antwort kann aber auch ausbleiben oder unvollständig sein oder die Entsprechung verfehlen (ebd., S. 7-8). In diesem Sinne ist die Herstellung eines Kräfteverhältnisses als einer Relation der Kräfte eine Aufgabe, in der die Möglichkeiten sowohl der Relation als auch der Nicht-Relation präsent sind. Relation ist also nicht als Wesen, sondern eher als Ereignis, als „Event“, als Akt zu verstehen. Diese Ereignisse können vielfältige, heterogene Formen annehmen. „Encounter, arrival, address, contact, touch, belonging, distance, accord, agreement, determination, measuring, translation, and communication“ sind nur einige der Möglichkeiten (ebd., S. 11). In seiner Reflexion über diese in der westlichen Philosophie angelegte Grundvorstellung spricht Gasché deshalb auch von einem „unadäquaten Charakterzug“ (nonadquate trait) der Relatio-

nen, der sich als Orientierung an dem Anderen dennoch dieses Anderen nicht völlig bemächtigen kann (ebd., S. 195-221). Dass der Begriff des Machtverhältnisses alle diese Möglichkeiten subsumiert, könnte man als eine Reduktion der Potenziale in der Foucault'schen Theorie bezeichnen. Die positivierende Zwangsläufigkeit der Disziplinarmacht, die sich auf Relationen der Macht gründet, kann hingegen als unvollständig und strukturell fehlerhaft verstanden werden, weil dort die nichtharmonische Pluralität der Relationen und das Nicht-Relationale selbst am Werk sind. Die Beispiele der strukturellen Negativität der Unterrichtssituation zeugen von dieser Komplexität. Sie könnten daher zu einer weiteren Problematisierung des Foucault'schen Begriffs der Relation hinführen.

Die zweite Anmerkung weist darauf hin, dass es stets Kulissen der Negativität gibt, die deren Status konturieren. In der deutschen Tradition ist Negativität seit Hegel oft in Prozesse eingeordnet worden, die durch Dialektik – positive oder negative – gekennzeichnet sind. In diesem Sinne ist die Negativität ein Zwischenstadium oder, wie Dietrich Benner und Andrea Englisch im Hinblick auf das Lernen formulieren, ein Zwischenraum zwischen der Enttäuschung eines Vorwissens und der nachfolgenden Umstrukturierung eines neuen, verbesserten Wissens (Benner/Englisch 2004). Die Negativität der Unterrichtssituation, wie sie hier dargestellt wurde, zielt eher auf den fehlerhaften Charakter jeder Struktur, die darum strukturelle Negativität genannt wurde, und auf den ereignishaften Charakter der Subjekthandlungen, die als umgangsbedingte Negativität beschrieben wurden. Vor einigen Jahren hat Thomas Schäfer Foucaults Kritik der Gegenwart als eine Alternative zur „Dialektik der Aufklärung“ gewürdigt. Dabei betont er, dass in der Dialektik der Aufklärung „Geschichte“ in einem Zusammenhang mit den Grundbegriffen „Subjekt“, „gesellschaftliche Totalität“, „Entwicklung“ und „Dialektik“ steht und „entsprechend als ein einheitlicher und kontinuierlicher Prozess verstanden“ wird (Schäfer 1995, S. 171). Demgegenüber dienen die Begriffe „Dispositiv“, „Ereignis“ oder „Transformation“ dazu, „eher auf die diskontinuierlichen Aspekte historischer Veränderungen hinzuweisen“ (ebd.). In diesem Sinne kann die Machtanalytik Foucaults in Verbindung mit den Denkfiguren der Struktur und des Ereignisses als eine aussagekräftige Alternative gegen das Denken der Adäquation eingesetzt werden. Sowohl die Struktur als auch das Ereignis sind ihr zufolge grundsätzlich „unangemessene“ Größen.

Literatur

- Benner, D./Englisch, A. (2004): Critique and Negativity: Towards the Pluralization of Critique in Educational Practice, Theory and Science. In: *Journal of Philosophy of Education* 38, S. 409-428.
- Caruso, M. (2003): Biopolitik im Klassenzimmer. Zur Ordnung der Führungspraktiken in Bayerischen Volksschulen, 1869-1918. Weinheim: Beltz.
- de Certeau, M. (1988): *Kunst des Handelns*. Berlin: Merve.
- Dean, M. (1999): *Governmentality. Power and Rule in Modern Society*. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage Publications.

- Diederich, J. (1982): Bemessene Zeit als Bedingung pädagogischen Handelns. In: Luhmann, N./Schorr, K.-E. (Hrsg.) *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1982, S. 51-86.
- Dussel, I./Caruso, M. (1999): *La Invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Santillana.
- Foucault, M. (1976/1994): *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1987): Wie wird Macht ausgeübt? In: Dreyfus, H./Rabinow, P. (Hrsg.): *Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik*. Frankfurt a.M.: Fischer, S. 251-261.
- Foucault, M. (1990a): *Omnes et Singulatim: Hacia una crítica de la razón política*. In: Foucault, M.: *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós, S. 95-140.
- Foucault, M. (1990b): *Tecnologías del yo*. In: Foucault, M.: *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós, S. 45-94.
- Foucault, M. (1991): *Governmentality*. In: Burchell, G./Gordon, C./Miller, P. (Hrsg.): *The Foucault Effect. Studies on Governmentality*. Chicago: The University of Chicago Press, S. 87-104.
- Foucault, M. (2000): *Los Anormales*. Buenos Aires: FCE.
- Foucault, M. (2002): Die Welt ist eine große Anstalt. In Foucault, M.: *Schriften. Band 2*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 539-541.
- Foucault, M./Sennett, R. (1990): *Sexualität und Einsamkeit*. In: Foucault, M. *Von der Freundschaft. Michel Foucault im Gespräch*. Berlin: Merve, S. 25-54.
- Frijhoff, W. (1999): *Foucault Reformed by Certeau: Historical Strategies of Discipline and Everyday Tactics of Appropriation*. In: Neubauer, J. (Hrsg.): *Cultural History after Foucault*. New York: Gruyter, S. 83-100.
- Gasché, R. (1999): *Of Minimal Things. Studies on the Notion of Relation*. Stanford (CA): Stanford University Press.
- Gordon, C. (1991): *Governmental Rationality: An Introduction*. In: Burchell, G./Gordon, C./Miller, P. (Hrsg.): *The Foucault Effect. Studies in Governmentality*. Chicago: The University of Chicago Press, S. 1-52.
- Gordon, C. (1987): *The Soul of the Citizen: Max Weber and Michel Foucault on Rationality and Government*. In: Lash, S./Whimster, S. (Hrsg.): *Max Weber, Rationality and Modernity*. London u.a.: Sage, S. 293-316.
- Gruzinski, S. (1991): *La Colonización de lo imaginario. Sociedades indígenas y occidentalización en el México español. siglos XVI-XVIII*. Mexiko: Fondo de Cultura Económica.
- Habermas, J. (1985): *Der philosophische Diskurs der Moderne. Zwölf Vorlesungen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hunter, I. (1994): *Rethinking the School. Subjectivity, Bureaucracy, Criticism*. New York: St. Martin Press.
- Kirk, S. (1988): *Unterrichtstheorie in Bilddokumenten des 15. bis 17. Jahrhunderts*. Hildesheim: Verlag August Lax.
- Laclau, E./Mouffe, Ch. (2000): *Hegemonie und radikale Demokratie. Zur Dekonstruktion des Marxismus*. Wien: Passagen Verlag.
- Lemke, Th. (1997): *Eine Kritik der politischen Vernunft. Foucaults Analyse der modernen Gouvernementalität*. Berlin/Hamburg: Argument.
- Luhmann, N./Schorr, K.-E. (1982): *Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik*. In: Luhmann, N./Schorr, K.-E. (Hrsg.): *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 11-40.
- McCann, Ph. (1977): *Popular Education, Sozialisation and Social Control: Spitalfields 1812-1824*. In: McCann, Ph. (Hrsg.): *Popular Education and Socialization in the Nineteenth Century*. London: Methuen, S. 1-40.

- Petrat, G. (1979): Schulunterricht. Seine Sozialgeschichte in Deutschland von 1750 bis 1850. München: Ehrenwirth.
- Rumpf, H. (1984): Die übergangene Sinnlichkeit. Drei Kapitel über die Schule. Weinheim: Juventa.
- Schäfer, Th. (1995): Reflektierte Vernunft. Michel Foucaults philosophisches Projekt einer antitotalitären Macht- und Wahrheitskritik. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Schindler, N. (1992): Widerspenstige Leute. Studien zur Volkskultur der Frühen Neuzeit. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Schreber, D. P. (1905/1995): Denkwürdigkeiten eines Nervenkranken. Berlin: Kadmos Verlag.
- Van Horn Melton, J. (1988): Absolutism and the eighteenth-century origins of compulsory schooling in Prussia and Austria. Cambridge etc.: Cambridge University Press.

Anschrift des Autors:

Dr. Marcelo Caruso, Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Erziehungswissenschaften, Abteilung Vergleichende Erziehungswissenschaft, Unter den Linden 6, 10099 Berlin.