

Meyer-Drawe, Käte

Versuch einer Archäologie des pädagogischen Blicks

Zeitschrift für Pädagogik 42 (1996) 5, S. 655-664



Quellenangabe/ Reference:

Meyer-Drawe, Käte: Versuch einer Archäologie des pädagogischen Blicks - In: Zeitschrift für Pädagogik 42 (1996) 5, S. 655-664 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-107662 - DOI: 10.25656/01:10766

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-107662>

<https://doi.org/10.25656/01:10766>

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

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 42 – Heft 5 – September/Oktober 1996

Essay

- 655 KÄTE MEYER-DRAWÉ
Versuch einer Archäologie des pädagogischen Blicks

Thema: Strukturwandel der Erwachsenenbildung

- 667 RUDOLF TIPPELT/THOMAS ECKERT
Differenzierung der Weiterbildung. Probleme institutioneller und soziokultureller Integration
- 687 WILTRUD GIESEKE/RUTH SIEBERS
Umschulung für Frauen in den neuen Bundesländern
- 703 CHRISTIANE SCHIERSMANN/INGRID AMBOS
Zur Funktion von Weiterbildung für Frauen in den neuen Ländern im Kontext des Transformationsprozesses
- 719 ROLF ARNOLD
Deutungslernen in der Erwachsenenbildung. Grundlinien und Illustrationen zu einem konstruktivistischen Lernbegriff
- 731 DIETER NITTEL
Die Pädagogisierung der Privatwirtschaft und die Ökonomisierung der öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung. Versuch einer Perspektivenverschränkung mit biographieanalytischen Mitteln

Diskussion

- 753 ELIJAHU ROSENOW
Postmoderne Erziehung in einer liberalen Gesellschaft
- 767 STEPHANIE HELLEKAMPS
Selbsterschaffung und Bildsamkeit. Bildungstheoretische Überlegungen zu Rortys Konzept des „creation of the self“

Besprechungen

- 783 ANDREAS FLITNER
Micha Brumlik: Gerechtigkeit zwischen den Generationen
- 785 HEINZ-ELMAR TENORTH
Helmut Engelbrecht: Erziehung und Unterricht im Bild. Zur Geschichte des österreichischen Bildungswesens
- 787 FRITZ OSTERWALDER
Fritz-Peter Hager/Daniel Tröhler (Hrsg.): Studien zur Pestalozzi-Rezeption im Deutschland des frühen 19. Jahrhunderts
- 790 JOACHIM HENSELER
Werner Brill: Pädagogik im Spannungsfeld von Eugenik und Euthanasie. Die „Euthanasie“-Diskussion in der Weimarer Republik und zu Beginn der neunziger Jahre. Ein Beitrag zur Faschismusforschung und zur Historiographie der Behindertenpädagogik
- 793 DIETMAR LANGER
Helmut Lehner: Einführung in die empirisch-analytische Erziehungswissenschaft. Wissenschaftsbegriff, Aufgaben und Werturteilsproblematik
- 795 ANDREAS GRUSCHKA
Norbert Hilbig: Mit Adorno Schule machen. Beiträge zu einer Pädagogik der Kritischen Theorie. Theorie und Praxis der Gewaltprävention

Dokumentation

- 801 Pädagogische Neuerscheinungen

Content

Essay

- 655 KÄTE MEYER-DRAWE
An Archaeology of the Pedagogical Perspective

Topic: Structural Changes In Adult Education

- 667 RUDOLF TIPPELT/THOMAS ECKERT
The Differentiation of Further Education – Problems of institutional
and socio-cultural integration
- 687 WILTRUD GIESEKE/RUTH SIEBERS
Vocational Retraining For Women In the New Laender
- 703 CHRISTIANE SCHIERSMANN/INGRID AMBOS
On the Function of Further Education For Women in the New Laender
In the Context of the Process of Transformation
- 719 ROLF ARNOLD
The Concept of the Learning of Interpretation In Adult Education –
Outlines of and examples for a constructivist concept of learning
- 731 DIETER NITTEL
The Pedagogization of the Private Sector and the Economization
of Public Adult Education – A change of perspective through a
biographical approach

Discussion

- 753 ELIYAHU ROSENOW
Postmodern Education In a Liberal Society
- 767 STEPHANIE HELLEKAMPS
Self-creation and Educability. Educational-theoretical approaches to
Rorty's concept of the "creation of the self"
- 783 *Reviews*
- 801 *Recent Publications*

Versuch einer Archäologie des pädagogischen Blicks¹

1. Der Titel, der über die folgenden Suchbewegungen gesetzt wurde, verspricht mehr, als diese einhalten können. Er ist lediglich als Anspielung gemeint und soll nicht darauf verweisen, daß der Versuch unternommen wird, in den Spuren von FOUCAULTS Archäologie des ärztlichen Blicks oder des Wissens oder der Humanwissenschaften die entsprechende pädagogische Analyse nachzutragen. Vielmehr sollen einige Anregungen markiert werden, die bislang zu wenig Beachtung im pädagogischen Diskurs gefunden haben. Zwar wird spätestens seit dem Erscheinen von *Überwachen und Strafen* bis in neueste Veröffentlichungen hinein ununterbrochen Bezug genommen auf FOUCAULTS Analysen der Disziplinarmacht, aber seine Untersuchungen zu *Technologien des Selbst* haben ihre produktive Bedeutung für pädagogisches Denken noch nicht in vollem Umfang entfalten können. Die Faszination, die FOUCAULTS materialreiche Untersuchungen ausübten, bezog sich vor allem auf die Schule als institutionalisierte Disziplinarmacht, so u. a. bei PONGRATZ (1990) und kürzlich erst in SCHIRLBAUERS „destruktiven Beiträgen zur Pädagogik und Bildungspolitik“ (1996). Unzweifelhaft haben diese Rezeptionen das Verdienst aufzudecken, daß der Abbau körperlicher Gewalt und autokratischen Führungsverhaltens keinesfalls Manipulationsverzicht bedeuten müsse, sondern eine Transformation der Machtbeziehungen. Diese ist um so schwerer zu kontrollieren und zu kritisieren, als sie sich als Schülernähe, Erfahrungsoffenheit, Empathie und „Beziehungsleistung“ verkleidet. Die These, die im folgenden entfaltet und verteidigt werden soll, setzt diese Kritik der Schule als Disziplinarmacht voraus, versucht aber, sie noch einen Schritt weiterzutreiben. In Anlehnung an FOUCAULT, aber auch an PLESSNER wird davon ausgegangen, daß man Erziehung nicht jenseits von Macht denken kann und daß die Alternative von Freiheit und Macht irreführend ist und nur eines leistet, nämlich ein Problem lebensfähig zu erhalten, nicht seine Lösung anzustreben. Es geht also nicht darum, FOUCAULTS Analysen als Denunzierung erzieherischer Tätigkeiten im Sinne von Gewaltakten zu instrumentalisieren. Dies war die leitende Rezeptionsgeste der späten siebziger und frühen achtziger Jahre, die durch ein politisches Klima getragen wurde, in dem ein Affekt gegen das Institutionelle herrschte. Nicht *daß* Erziehung ein Machtverhältnis bedeutet, steht in Frage, sondern *ob* die Machtformation *so* sein muß, *wie* sie sich im Lichte der FOUCAULTSchen Analysen zeigt. Eine Zuspitzung der These lautet dementspre-

1 Dieser Text geht auf einen Vortrag zurück, den ich auf dem diesjährigen, 15. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft im Rahmen des Symposions „Bildung und Macht“ in Halle gehalten habe.

chend: Erzieherische Praxis wird vor allem als Pastoraltechnik ausgeübt. Das Machtverhältnis, das hier dominiert, und zwar sehr oft geschützt durch das Verdikt, nicht abtrünnig zu werden vom Aufklärungsprogramm der Moderne, ist das der Pastormalmacht. Wie zu zeigen sein wird, kulminiert diese Macht in der ungebrochenen Option für Selbstbestimmung und Selbstfindung, also in der Privilegierung des Selbst. Der Mensch ist nach FOUCAULT im Abendland zum Geständnistier geworden (FOUCAULT 1983, S. 77), dem man zunächst in Beicht- und Bußpraktiken moralisch geboten hat, vom eigenen Selbst abzusehen, das man aber dennoch vor und nach der Säkularisierung programmatisch um so intensiver nötigte, sich zu entziffern und zu inszenieren. Grob gesprochen: Im Verlaufe der Geschichte von der Antike über das frühe und späte Christentum bis hin zur Moderne hat das „Erkenne Dich selbst“ dem „Achte auf Dich selbst“ in jeweils spezifischen, zeitgemäßen Gestaltungen den Rang abgelaufen. Daß dies geschehen konnte, und zwar in bemerkenswerter Unauffälligkeit, daran haben Konzepte (Technologien) und Praktiken (Techniken) der Erziehung kräftig mitgearbeitet, indem sie nichts unversucht ließen, Individualität im Sprechen hervorzubringen, ohne sich selbst als Verfahren der Produktion in Frage zu stellen. Bis in die immer noch aktuelle Forderung nach Erfahrungsorientierung und Lebensnähe hält sich die Geständnispraxis in gut pietistischer „Tradition der ‚Seelenspionage‘“ (KERSTING 1992, S. 207) am Leben, richtet sich der pädagogische Blick auf das Innerste der Seele und bringt es dadurch erst hervor. Es geht also um Technologien der Selbstunterwerfung, die historisch unter dem Stichwort „Selbstbestimmung“ selbstverständlich und gleichsam unantastbar wurden.

Daß hier dergestalt an FOUCAULTS Kritik am modernen Menschenbild festgehalten wird, soll bereits vorab ankündigen, daß seine späten Schriften zu Sexualität und Wahrheit ganz und gar nicht als Rückkehr zur Subjektivitätsposition betrachtet werden, wie es sich manche deutsche Intellektuelle in ihrem Verteidigungsraum beruhigt zurechtlegen. Vielmehr stellen seine Analysen der Technologien des Selbst und der Lebenskunst in der hier eingenommenen Sicht eine Radikalisierung seiner früheren Position dar. Von einem konstituierenden Subjekt am Anfang aller Dinge ist nicht die Rede, sondern von historisch bedingten Subjektformationen und -problematisierungen. Im Zusammenhang mit der leitenden These bedeutet dies, daß pädagogische Praxis als Pastoraltechnik dahintendiert, Schüler weiter zu Klienten zu formieren, und zwar sowohl in der medizinischen als auch juristischen Tradition des Wortes.² Die häufige Rede von der Klientel – sowohl in bezug auf Schule als auch auf Hochschule – scheint von hier aus keine bedeutungslose Formulierung zu sein, sondern eine Tradition zu bekräftigen, in der sich der pädagogische Diskurs im Vollzug seiner Säkularisierung mit dem medizinischen und juristischen auf der Grundlage policeywissenschaftlicher Vorgaben verschwisterte und dem HARTMUT VON HENTIG in seinem Sokratischen Eid für Lehrer und Erzieher in den neunziger Jahren unseres Jahrhunderts ein zeitgenössisches Monument setzte (v. HENTIG 1992).

Das nicht problematisierte pastorale Machtverhältnis stattdessen das pädagogische Primat der Selbstbestimmung mit einem Humanismusvorschuß und mit einer quasi transhistorischen Selbstverständlichkeit aus, die eine durchgreifende

2 Vgl. zu diesem Zusammenhang auch KERSTING 1992.

Kritik der herrschenden Machtdispositive verhindern. Aber auch Individuation hat sich in bestimmten historischen Figurationen als eine Ordnung des Sagens durchgesetzt, die sich mit bestimmten Ordnungen des Sichtbaren verzahnt, die von spezifischen Machttechnologien hervorgebracht wurden (FOUCAULT 1977, S. 249f.).

Die Entfaltung der These erfordert folgende Schritte: Zunächst sollen nach diesen Vorbemerkungen (1.) die Begriffe „Archäologie“ und „Blick“ für unseren Zusammenhang geklärt werden, um fruchtlose Debatten um Worte zu vermeiden (2.). Beide Begriffe hat FOUCAULT selbst in ihrer Tauglichkeit in Zweifel gezogen, ihnen dennoch ein begrenztes Recht zugestanden. Denn sie bündeln Argumentationsmuster, die gegen die Finalität historischer Prozesse, gegen die Evidenz von Identität und Innerlichkeit des Menschen opponieren. In einem dritten Schritt soll FOUCAULTS Analyse der Macht skizziert werden (3.), um schließlich die spezifische Machtförmigkeit gegenwärtigen pädagogischen Handelns herausarbeiten zu können (4.).

2. FOUCAULT hat selbst seine Darstellungsweisen fortlaufender Kritik unterworfen. Die durch seine Bilder mitgeführten Bindungen an irreführende Konzeptionen sollten vermieden und nicht etwa die Beunruhigung der zum Teil aufgebrachten Kritiker beseitigt werden. Die Bewegung, die durch die Stichworte „Archäologie“ und dem später hinzutretenden „Genealogie“ zu markieren sind, bezieht sich auf eine Verschiebung der Analyse der Diskurse, also von Texten, hin zu Untersuchungen, die auch die nichtdiskursiven Bedingungen, also Praktiken, ihre Institutionalisierungen und Machttechniken, mit berücksichtigen. Es geht darum zu verstehen, wie Diskurse tatsächlich verlaufen, wie sie ihre affirmierende Kraft entfalten, indem sie bestimmte Gegenstandsbereiche gestalten. Das heißt nicht, daß nunmehr Diskurspraktiken und Machttechniken an die Stelle konstituierender Subjektivität treten. Vielmehr wird darauf geschaut, wie Ereignisse unter bestimmten Bedingungen neue Ordnungen stiften. In expliziter Anlehnung an NIETZSCHE versteht FOUCAULT unter Genealogie den Aufstand der Bosheit gegen die Unschuld. Der Monotonie eines finalen Geschichtsverlaufs wird die Zufälligkeit des Ereignisses gegenübergestellt, das in wechselnden Szenen unterschiedliche Bedeutungen hat. Die Genealogie „steht im Gegensatz zur Suche nach dem ‚Ursprung‘“ (FOUCAULT 1978, S. 84). Sie glaubt nicht an eine erste Identität, die jenseits der „Zerstreuung des Vergessenen“ (ebd., S. 89) zu finden wäre. Sie fahndet nicht nach dem Inneren, sondern versucht, die Äußerlichkeit des Zufälligen nicht zu übersteigen. „Die Genealogie ... weist die verschiedenen Unterwerfungssysteme auf: nicht die vorgegreifende Macht eines Sinnes, sondern das Hazardspiel der Überwältigungen“ (ebd., S. 92). Überwältigung bzw. Überbewältigung, wie WALDENFELS diese Beherrschungstechnik steigert (WALDENFELS 1995, S. 201), meint, daß Leidenserfahrungen nicht beseitigt, sondern durch neue Wissensordnungen transformiert werden. Macht verschwindet nicht, sondern ändert ihre Techniken. Deshalb kann FOUCAULT auch sagen: „Die Genealogie ist die Historie als Karneval großen Stils“ (FOUCAULT 1978, S. 106). Das Ich und seine vielbeschworene Identität sind hier die Maske und nicht ein dahinter verborgener Authentizitätskern. Das Ich zeigt sich als eine „leere Synthese“ von verlorenen Ereignissen (ebd., S. 89). Der archäologische und genealogische Blick sind zersetzend (ebd., S. 69). Sie

lösen den Schein von Souveränität auf, selbst wenn sie sich dadurch selbst aufs Spiel setzen.

FOUCAULT hält am Bild des Blickes fest, auch angesichts der Gefahr, die er sieht, daß hier ein einheitliches, anonymes und allgemeines Subjekt mitgedacht wird (FOUCAULT 1981, S. 29 u. S. 82). Ein Blick bringt Ordnung in ein Wahrnehmungsfeld, in dem er sich verfängt und das er objektiviert. Die Sichtbarkeit verdankt sich nicht allein seiner Initiative. Insofern kann man auch dann von „Blick“ sprechen, wenn sich die Zentralfigur von Subjektivität als selbstverständliche Voraussetzung allen Denkens verabschiedet hat.³ Wenn man also die zahlreichen Präzisierungen von FOUCAULT beachtet, dann wird man nicht den Fehler begehen, Archäologie mit der Suche nach der einheitsstiftenden Tiefe gleichzusetzen und Blick mit einer konstruktivistischen Geste, der die Realität nichts anhaben kann.

3. FOUCAULT hat in seinen Analysen zu Machttechniken Differenzen eingeführt, die verhindern, daß alles umstandslos als gleichermaßen machtförmig bestimmt wird. Er unterscheidet ein machtvolles Verhalten zu Dingen von Beziehungen der Kommunikation und diese schließlich von Machtrelationen zwischen Menschen. Es ist beinahe überflüssig zu sagen, daß diese Konfigurationen ineinanderspielen. Es geht um „Verzahnungen“, durch die Machtbeziehungen einem möglichen Wissen Platz schaffen. Aber es gibt Nuancierungen. Für die pädagogische Diskurspraxis gilt vielleicht die Vorherrschaft von Kommunikationsbeziehungen, also der Herrschaft des symbolischen Mediums, das als Normalisierungsverfahren (CANGUILHEM 1988) Machtwirkungen erzeugt. Typisch für den pädagogischen Raum ist eine effektive Verknüpfung der unterschiedlichen Machttechniken. Darin gründet ihr Disziplincharakter. So gesehen ist es nicht die Ähnlichkeit von Kasernen, Gefängnissen und Schulen, die eine Kritik an der Disziplinarmacht eröffnet, sondern, „daß man sich um eine immer rationellere und wirtschaftlichere Abstimmung zwischen den Produktionstätigkeiten, den Kommunikationsnetzen und dem Spiel der Machtverhältnisse bemüht hat“ (FOUCAULT 1987, S. 253). FOUCAULT spricht von Macht, wenn er Verhältnisse zwischen Menschen im Blick hat, in denen Handeln nicht direkt auf die Personen wirkt, sondern auf deren Handeln. „Macht existiert nur *in actu*, auch wenn sie sich, um sich in ein zerstreutes Möglichkeitsfeld einzuschreiben, auf permanente Strukturen stützt“ (ebd., S. 254). Im Unterschied zur Gewalt, die auf einen Körper oder auf Dinge einwirkt, schließt Macht Freiheit nicht aus, sondern ein. Während der Gewalt gegenüber nur Passivität bleibt, eröffnen Machtverhältnisse ein weites Feld von Reaktionsmöglichkeiten. „In Wirklichkeit ist die Macht produktiv, und sie produziert Wirkliches. Sie produziert Gegenstandsbereiche

3 Es ist nicht auszuschließen, daß FOUCAULT die von LACAN in Anlehnung an MERLEAU-PONTY durchgeführten subtilen Analysen des Blickes kennt. Seine Rede vom „gesenkten Blick“ bekräftigt diese Vermutung. LACAN spricht von einem „direkten Appell an den Blick“ (LACAN 1987, S. 116), um damit zum Ausdruck zu bringen, daß Blicken keine bloß subjektive Aktivität bedeutet. Er bekräftigt seine Behauptung vor allem durch seine Verwunderung angesichts der Tatsache, daß nur der sogenannte böse Blick Aufmerksamkeit auf sich gezogen hat. Eine verursachende Wirkung wird im gleichen Maße einem „guten Blick“ nicht nachgesagt. Aufschlußreich ist in diesem Zusammenhang der Doppelsinn des französischen „regarder“, was neben „blicken“ auch „angehen“ bedeutet.

und Wahrheitsrituale: das Individuum und seine Erkenntnis sind Ergebnisse dieser Produktion“ (FOUCAULT 1977, S. 250).

Um diese Bedeutung hervorzuheben, bedenkt FOUCAULT, ob nicht der Begriff der Führung geeigneter ist, das komplexe Spiel von Machtbeziehungen zu bezeichnen. Führung, z. B. Lebensführung, hat einen signifikanten Doppelsinn: Sie meint nämlich einerseits die Strukturierung des möglichen Handlungsfeldes der anderen, andererseits aber auch ein Sichverhalten. Machtausübung wäre dann das „Führen der Führungen“ (FOUCAULT 1987, S. 255). Dieses „Handeln auf Handlungen“ gilt nicht nur für intersubjektive Zusammenhänge, sondern auch für die Technologien des Selbst. Denn ähnlich wie PLESSNER betrachtet FOUCAULT den Menschen im Sinne seiner exzentrischen Positionalität, in seiner Doppeldeutigkeit von Leibsein und Körperhaben. Menschen stehen im Verhältnis zu dieser Doppeldeutigkeit. Sie verhalten sich deshalb auch zu sich selbst unausweichlich machtförmig. Aufgrund ihrer zwiefältigen Existenz müssen sie, wie PLESSNER mit leiser Emphase immer wieder betont, ihr Leben führen, d. h., sie übernehmen Vorgaben, die früher sind als sie, und müssen sich zu ihnen stellen. Hier gibt es kein „jenseits der Macht“. Die Frage bleibt aber, ob Macht so, wie sie ausgeübt wird, ausgeübt werden muß. Diese Frage wirft ein grelles Licht auf die Therapeutisierung durch die Schule, in der die Ordnungen des Sichtbaren und Sagbaren zu einer durchgreifenden Herrschaft verschmelzen (SCHIRLBAUER 1996, S. 55 ff.). Verfolgt der therapeutische Blick, wenn er einen „Kult der Betroffenheit“ betreibt, nicht dieselben Ziele, und hat er nicht dieselben Wirkungen wie die von ihm angeprangerten autokratischen Führungsstile? Dies wäre zu untersuchen.

4. FOUCAULT hat das Wissen als das zentrale Problem des 20. Jahrhunderts benannt, nachdem das 19. sich mit den Verhältnissen von Individuum und Gesellschaft oder der Beziehung von Bewußtsein und Geschichte befaßte. Seine Frage nach der Genealogie von Wissensordnungen betrifft auch den pädagogischen Diskurs. Unmöglich ist es, diesen zersetzenden Blick auf die gesamte Tradition pädagogischer Thematisierungen, also zurückgehend bis zu ihren vorprofessionellen Zeiten, zu richten. Möglich ist es vielleicht, einige Kostproben dieses Blicks zu geben.

Spätestens seit Renaissance und Reformation konzentriert sich die Frage nach der Erziehung auch auf das Verhältnis von Staat und Privatsphäre. Mit der Frage nach der Staatsräson, die damals noch nicht negativ verstanden wurde, entsprang die Frage nach der Organisation und Sicherung der Individualität des Menschen. Erziehung ist längst nicht mehr Privatsache oder Sache einiger Privilegierter. Sie wird langsam zu einer öffentlichen Angelegenheit, die zu den Ordnungsobliegenheiten des Staates gehört. Mit diesen wenigen und sicher unzulänglichen Bemerkungen ist auf Bekanntes verwiesen. Weniger bekannt ist vielleicht, daß sich trotz dieser Verknüpfung oder gerade wegen ihr eine Machttypik durchhält, die FOUCAULT mit dem treffenden Begriff der Pastoralmacht kennzeichnet. „Ist der Staat die politische Form einer zentralisierten und zentralisierenden Macht, so kann man die individualisierende Macht *Pastorat* nennen“ (FOUCAULT 1994, S. 67). In dieser Betrachtungsperspektive übernimmt also der Staat in den Anfängen moderner westlicher Gesellschaften die Hirtenfunktion, die ehemals mit Ausnahme von David nur Gott inne-

hatte.⁴ Zwar war das Hirtenbild auch in der griechischen Antike weit verbreitet, aber FOUCAULT kann zeigen, daß erst die Hebräer diese Thematik im Sinne von Individualisierungstechniken ausbauten.

Die Schutzmacht der Hirten ist in dieser Tradition individualisierend. Eine Pastormacht richtet sich auf alle Schäfchen, und zwar als einzelne. Diese Konzentration hat die Prominenz von Verantwortung auf seiten des Schäfers und Gehorsam auf seiten des Schäfchens zur Folge. Denn die Aufgabe der Pastormacht ist die Sicherung und Verbesserung des Lebens eines jeden einzelnen. Der Ruf nach Verantwortung und Individualisierung hat bis heute in unserer Profession nichts an Aktualität eingebüßt. Weh dem, der sie in Frage stellt (z. B. FISCHER 1996)! Genau das aber muß geschehen, wenn man mit FOUCAULT die Transformationen der Pastormacht weiterverfolgt. Im Verlaufe der Diskussionen um Staatsräson, angesichts der wachsenden Organisationen und der sie begleitenden Wissenschaften bildet sich die sogenannte Policywissenschaft aus. Unser heutiges Wort „Polizei“ steht zwar in dieser Tradition, hat sich aber nur in einer seiner Bedeutungen, nämlich seiner politischen, versteift. Zunächst hatte die Policy eine umfängliche Fürsorgepflicht gegenüber dem Volk, was nicht nur die Sicherheit anlangte, sondern vor allem das Glück des einzelnen. Sie sorgte für die Regierbarkeit des Volkes, indem sie sich um Religion, Moral, Gesundheit, den Verkehr, die öffentliche Sicherheit und natürlich auch um die Schulen kümmerte. Man kann sogar sagen, daß die Schule „zum Gesamtmodell“ der Policy wurde (SEITTER 1985, S. 212 ff.).

Ein weitverbreitetes Werk war im 18. Jahrhundert JOHANN HEINRICH GOTTLOB VON JUSTI Buch *Grundsätze der Policywissenschaft* (zuerst 1756), das in seiner Bedeutung für den pädagogischen Diskurs nicht unterschätzt werden sollte, zumal wir hier die Grundsätze finden, nach denen für den staatlichen Schulausbau einflußreiche Beamte nicht nur in bezug auf ihr kameralistisches Wissen, sondern auch im Hinblick auf ihren Habitus und ihre Mentalität ausgebildet wurden. Für unseren Zusammenhang ist ein weiterer Aspekt besonders wichtig. VON JUSTI formuliert im Unterschied zu anderen Policywissenschaftlern ein folgenreiches Paradox besonders klar: Die Policy mußte nämlich auf der einen Seite die Stärke des Staates vergrößern und gleichzeitig das Glück des einzelnen hüten und mehren. Aus diesem Paradox entwickelte sich eine Differenz zwischen politischen und polizeilichen Funktionen, die negativ und positiv bewertet wurden. „Die *Politik* ist grundsätzlich eine negative Aufgabe. Sie besteht im Kampf des Staates gegen seine inneren und äußeren Feinde. *Polizei* hingegen ist eine positive Aufgabe: sie hat sowohl das Leben der Bürger *als auch* die Stärke des Staates zu fördern“ (FOUCAULT 1994, S. 88). Im Verlaufe der Entwicklung und aus vielen Gründen differenziert sich die Policy in diese positive und negative Komponente. Die positive verwies weiterhin auf einen weiten Bereich, auf ein vom Staat kontrolliertes Pastorat. Die negative Seite verselbständigte sich als Überwachungsform zu einer staatsdienlichen Kontrollaufgabe. Im Hinblick

4 Deutlich wird dies noch in HEGELS Bestimmungen des Staates: „Der Staat ist göttlicher Wille als gegenwärtiger, sich zur wirklichen Gestalt und *Organisation einer Welt entfaltender Geist*“ (HEGEL 1986, S. 417 f.). „Man muß daher den Staat wie ein Irdisch-Göttliches verehren und einsehen, daß, wenn es schwer ist, die Natur zu begreifen, es noch unendlich herber ist, den Staat zu fassen“ (ebd., S. 434).

auf die Fürsorge überschritten sich Policey und pädagogische Arbeit von Anfang an.

Die Policywissenschaft wurde neben und mitunter als Teil der Kameralistik bis ins 18. Jahrhundert ausgearbeitet, um dann gegen Ende des 18. Jahrhunderts zu verschwinden. Damit einher ging die Einschränkung der Befugnisbereiche der Polizei und die instabile Etablierung der Pädagogik als Wissenschaft, die leitende Fragen aus dem Fürsorgeprogramm der Policywissenschaften und vor allem deren Individualisierungstechnologien übernahm. Die zeitgenössische Differenzierungskunst, die Erziehung in Disziplinierung, Kultivierung, Moralisierung und Zivilisierung unterschied (KANT) oder Erziehung von Regierung (HERBART) abgrenzte, bezeugt den Transformationsprozeß, der eine genauere Untersuchung verdiente, was hier nur angeregt, aber nicht geleistet werden kann. Gleichzeitig erreichten die politische Diskussion der Frage nach der Berechtigung des staatlichen Eingriffs in Erziehungsverhältnisse und die pädagogische Auseinandersetzung um den Menschen als Menschen und den Menschen als Bürger einen gewissen Höhepunkt. Ist es verwegen, in dieser Diskussion eine Bestätigung dafür zu sehen, daß in den Ordnungen des Wissens am Ende des 18. Jahrhunderts der Mensch erfunden wurde? Vermutlich nicht. Auch hier stellen sich eine Fülle von Untersuchungsaufgaben für pädagogisches Forschen.

Wenn heute über Autonomie oder Teilautonomie der Schule debattiert wird, steht wieder die Frage nach den Grenzen des staatlichen Eingriffs zur Debatte. Es mutet altertümlich und besorgniserregend an, mit welcher Beharrlichkeit Antworten unverändert wiederholt werden. Die Erfindung des Individuums als Gegenpart zum Staat hat eine hohe Lebensdauer. Wieder ist die Rede von Selbstbestimmung. Wieder werden Verfahren diskutiert, die den einzelnen beachten und ihn zur Selbstfindung führen sollen. Blickt man auf diesen Vorgang zersetzend, so kann man im Sinne von FOUCAULT sagen: Die Unterwerfung des Subjekts durch Wahrhaftigkeit wird immer noch theoretisch legitimiert und praktisch durchgesetzt, ohne daß diese Ordnungen als Machttypiken diskutiert werden. Weiterhin herrscht eine Pastoraltechnologie in der Menschenführung: Es wird Verantwortung für die ganze Herde und das einzelne Schaf eingeklagt. Der einzelne wird zur Entzifferung seiner selbst ermuntert, oder sollte man sagen: genötigt? Das einzelne Schaf muß zu diesem Zweck genauestens gekannt werden, auch seine „heimlichen Sünden, sein Fortschritt auf dem Weg zur Heiligkeit“ (FOUCAULT 1994, S. 77). Hier hält sich die Tradition der christlichen Prüf-, Beicht-, Lenkungs- und Gehorsamkeitstechniken durch. Diese „haben ein Ziel: Individuen zu veranlassen, ihr eigenes Absterben von dieser Welt zu betreiben. Natürlich ist ‚Absterben‘ nicht der Tod, wohl aber der Verzicht auf diese Welt und Selbstverzicht: eine Art alltäglicher Tod“ (ebd., S. 78).

Die Lage ist kompliziert, weil sich dieser Selbstverzicht mit der Suche nach dem Selbst verzahnt, wenn es etwa darum geht, die Wahrheit über sich selbst zu sagen, wie es in der katholischen Beichtpraxis und in der protestantischen Rechtfertigung angeordnet wurde. Es wäre reizvoll, aber ist wie vieles in dieser Skizze unmöglich, hier das Onanithema der Aufklärungspädagogik auszuführen. Ein Titel aus dem *Allgemeinen Revisionswerk*, der von VILLAUME stammt, spricht für sich selbst: „Wodurch man das Geständnis der Onanie erlangt“. Der Text macht deutlich, wie über die Unterwerfung durch Wahrhaftigkeit Subjekte formiert werden. Das „sexuelle Verhalten [war] stärker als jedes andere äußerst

strengen Regeln der Verschwiegenheit und des Anstands unterworfen, so daß die Sexualität auf seltsame und komplexe Weise gleichzeitig mit einem sprachlichen Verbot und der Verpflichtung, die Wahrheit zu sagen, besetzt ist, mit der Forderung also, zu verbergen, was man tut, und zu entziffern, wer man ist“ (FOUCAULT 1993, S. 24f.). Es war nicht mit dem Verbot der Selbstbefriedigung getan, selbst wenn die ausgeklügelten Strafpraktiken seine Bedeutung anzeigten. Wichtiger war, daß sich die Subjekte im Hinblick auf das Verbotene selbst entzifferten. Die pietistische „Seelenspionage“ gewann neue Mittel, und in diese Tradition können auch die Technologien des Selbst eingeordnet werden, die durch eine derzeitige Therapeutisierung der Schule an Gestalt gewinnen.

Allerdings muß dazu eine weitere Transformation der Machttypik beachtet werden. Im Unterschied zur christlich gefärbten Pastoralmacht markieren die Individualisierungstechniken, die seit dem 18. Jahrhundert den pädagogischen Diskurs unaufhörlich beherrschen, einen Umbruch. Die unausgesetzte Verbalisierung des Selbst löst sich nämlich von der bis dahin moralisch gebotenen Verzichtleistung. Es bleibt eine Aufgabe, nach den Folgen dieser Veränderung zu fragen. Vermuten kann man jedoch, daß damit eine inhärente Spannung verlorenggeht, eine Potenz von Einwänden, so daß sich die Privilegierung des Selbst unangefochten durchsetzen und sich als Unterwerfungspraxis unkenntlich halten kann. Die Ordnungen des Sichtbaren und Sagbaren schließen sich hermetisch um ein Selbst, das nicht aufhören kann und darf, über sich selbst zu reden.

Während MAX WEBER nach dem asketischen Preis der Vernunft fragt, richtet sich FOUCAULTS Interesse auf den rationalen Preis der Askese: „Was muß man über sich selbst wissen, wenn man bereit sein soll, auf irgend etwas zu verzichten?“ (ebd., S. 25). Es geht ihm um die „Wahrheitsspiele“, die Menschen auf der Grundlage spezieller Techniken spielen, um sich selbst zu verstehen (ebd., S. 26), also um die Verbindung der „Technologien der Herrschaft“ mit den Kontrollpraktiken des Selbst.

Wenn wir wirklich für Aufklärung optieren, dann darf es keine Tabus des Fragens geben, auch nicht, was Selbstbestimmung und Individualität, Subjektivität und Autonomie angeht. CANGUILHEM zeigt sehr deutlich auf die Versehrungen, die FOUCAULT dem selbstverständlich gewordenen Plädoyer für Humanismus zufügt: „Erleben wir etwa noch die Gründung einer Liga für das Menschenrecht auf Subjekt- und Objektstatus in der Philosophie, unter der Parole: Humanisten aller Parteien, vereinigt euch?“ (CANGUILHEM 1988, S. 19). Eine Archäologie des pädagogischen Blicks und eine Genealogie pädagogischer Machttechniken dürften auch nicht vor dem Verdacht haltmachen, daß Individualität und Selbstbestimmung historisch bedingte Technologien des Selbst sind, die in langen Traditionen der Unterwerfung der Selbstbeziehungen unter Wahrhaftigkeit und der Wissensordnungen unter Wahrheit stehen und als solche Machttechniken zu kritisieren sind. „Demzufolge können jene, die einer Form von Macht widerstehen oder sich gegen sie auflehnen, sich nicht allein mit der Denunziation der Gewalt oder der Kritik einer Institution begnügen. Es ist auch nicht damit getan, der Vernunft im allgemeinen die Schuld zu geben. Die Kritik der auf Geistesranke oder Verrückte ausgeübten Macht kann nicht auf die psychiatrischen Institutionen beschränkt bleiben; auch können sich jene, die die Strafmacht in Frage stellen, nicht mit der Denunziation der Gefängnisse begnügen. Die Frage lautet: Wie werden solche Machtbeziehungen rationalisiert? Danach zu fragen

ist der einzige Weg, der andere Institutionen daran hindert, mit denselben Zielen und denselben Wirkungen an ihre Stelle zu treten“ (FOUCAULT 1994, S. 92).⁵

Fügen wir jeweils das pädagogische Pendant in die Aufzählung, so wird kenntlich, daß wir erst am Anfang einer Archäologie des pädagogischen Blicks und einer Genealogie pädagogischer Machttechniken stehen. Die Ausführungen sind deshalb als Anregungen zu verstehen, die affirmierende Kraft scheinbar unschuldiger Humanitätsideale für pädagogische Theorie und Praxis zu zersetzen, um Transformationen der Macht kenntlich zu machen und dadurch der Kritik zu öffnen.

Literatur

- CANGUILHEM, G.: Tod des Menschen oder Ende des Cogito? In: G. CANGUILHEM/M. FOUCAULT: Der Tod des Menschen im Denken des Lebens. Tübingen 1988 [Paris 1967; Boston 1978], S. 17–49.
- DANE, G. u. a. (Hrsg.): Anschlüsse. Versuche nach Michel Foucault. Tübingen 1985.
- DONZELOT, J.: Die Ordnung der Familie. Frankfurt a. M. 1980 [Paris 1977].
- ESSBACH, W.: Deutsche Fragen an Foucault. In: F. EWALD/B. WALDENFELS (Hrsg.): Spiele der Wahrheit. Michel Foucaults Denken. Frankfurt a. M. 1991, S. 74–85.
- FISCHER, W.: Ist Ethik lehrbar? In: Zeitschrift für Pädagogik 42 (1996), S. 3–29.
- FOUCAULT, M.: Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt a. M. 1977 [Paris 1975].
- FOUCAULT, M.: Nietzsche, die Genealogie, die Historie. In: M. FOUCAULT: Von der Subversion des Wissens. Frankfurt a. M./Berlin/Wien 1978 [Mailand 1969; Paris 1963–1972], S. 83–109.
- FOUCAULT, M.: Archäologie des Wissens. Frankfurt a. M. 1981 [Paris 1969].
- FOUCAULT, M.: Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit 1. Frankfurt a. M. 1983 [Paris 1976].
- FOUCAULT, M.: Der Gebrauch der Lüste. Sexualität und Wahrheit 2. Frankfurt a. M. 1986 [Paris 1984].
- FOUCAULT, M.: Wie wird Macht ausgeübt? In: H. L. DREYFUS/P. RABINOW: Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik. Frankfurt a. M. 1987 [Chicago 1982, 1983], S. 251–261.

5 FOUCAULTS Analysen von Machtbeziehungen sind darauf aus, diese und ihre Technologien „ins Auge zu fassen, ohne die Macht entweder als Herrschaft zu konzipieren oder als Trugbild denunzieren zu müssen“ (FOUCAULT 1986, S. 11). Diese Betrachtungsweise erscheint manchen deutschen Intellektuellen unverdaulich, so etwa MANFRED FRANK, der verordnet: „Die Philosophie muß sich – solange sie sich auch moralisch versteht – grundsätzlich hüten, Seiendes in der Einstellung einer ‚eunuchenhaften Neutralität‘ (wie DROYSEN das nannte) bloß auf Begriffe zu bringen, ohne ein Wort über die Legitimität des ablaufenden Prozesses zu verlieren“ (FRANK 1984, S. 16). Aufschlußreich ist, mit welchen Worten er seine „eigenen Wünsche vollkommen zum Ausdruck bringt [nämlich mit den Worten von PIERRE LEROUX, KMD]: Encore une fois, le temps approche où il n’y aura plus une ou plusieurs philosophies allemandes, une ou plusieurs philosophies françaises, mais où il n’y aura plus qu’une philosophie, qui sera en même temps une religion [sic!]“ (ebd., S. 19). FOUCAULT betrachtet seine Analysen weder als Moral noch als Religion. Den Schwierigkeiten, die sich daraus ergeben, hat ESSBACH vorzügliche Untersuchungen gewidmet (ESSBACH 1991). WALDENFELS trifft nach meiner Einschätzung wesentliches, wenn er festhält: „Während deutsche Philosophen dazu neigen, der Frage einer Rechtfertigung von Ordnungen ein besonderes Gewicht zu geben, ist für Franzosen die Frage nach der Schaffung von Ordnungen mindestens ebenso geläufig“ (WALDENFELS 1995, S. 46). Ähnlich wie PLESSNER, der in „der seltsamen Verbindung aus christlichem Rechtfertigungsverlangen und titanischem Weltvertrauen“ einen typisch deutschen Habitus dingfest macht (PLESSNER 1982, S. 85), verweist WALDENFELS damit auf die traditionsbildende Bedeutung der Reformation in Deutschland. Unschwer ist aus diesen wenigen Bemerkungen die Relevanz für pädagogisches Denken zu erkennen. Das Rechtfertigungsbegehren wird hier durch die Nötigung zum (richtigen) Handeln angestachelt. Zudem ist die Frage nach dem Humanen gleichsam tabu und in dieser Linie auch die Frage nach dem Subjekt oder dem Individuum.

- FOUCAULT, M. u. a.: Technologien des Selbst. Frankfurt a. M. 1993 [Massachusetts 1988].
- FOUCAULT, M.: *Omnes et singulatum*. Zu einer Kritik der politischen Vernunft. In: J. VOGL (Hrsg.): Gemeinschaften. Positionen zu einer Philosophie des Politischen. Frankfurt a. M. 1994, S. 65–93.
- FRANK, M.: Was ist Neostukturalismus? Frankfurt a. M. 1984.
- GEHRING, P.: Innen des Außen – Außen des Innen. Foucault – Derrida – Lyotard. München 1994.
- HEGEL, G. W. F.: Grundlinien der Philosophie des Rechts oder Naturrecht und Staatswissenschaft im Grundrisse. Werke 7. Frankfurt a. M. 1986.
- HENTIG, H. v.: Der sokratische Eid. In: P. FAUSER/H. LUTHER/K. MEYER-DRAWE (Hrsg.): Verantwortung. Friedrich Jahreshft X, 1992, S. 114f.
- JUSTI, J. H. G. v.: Grundsätze der Policeywissenschaft. Frankfurt a. M. 1969 [Repr. der 2. Ausg. Göttingen 1782].
- KERSTING, C.: Die Genese der Pädagogik im 18. Jahrhundert. Campes ‚Allgemeine Revision‘ im Kontext der neuzeitlichen Wissenschaften. Weinheim 1992.
- LACAN, J.: Was ist ein Bild/Tableau? In: Das Seminar von Jacques Lacan. Buch XI (1964). Die vier Grundbegriffe der Psychoanalyse. Berlin 1987 [Paris 1973], S. 112–126.
- PLESSNER, H.: Die verspätete Nation. Über die Verführbarkeit bürgerlichen Geistes (1935/1959). In: H. PLESSNER: Die verspätete Nation. Gesammelte Schriften VI. Frankfurt a. M. 1982, S. 7–223.
- PLESSNER, H.: Die Frage nach der *Conditio humana* (1961). In: H. PLESSNER: *Conditio humana*. Gesammelte Schriften VIII. Frankfurt a. M. 1983, S. 136–217.
- PONGRATZ, L. A.: Schule als Dispositiv der Macht – pädagogische Reflexionen im Anschluß an Michel Foucault. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 66 (1990), S. 289–308.
- RÖTTGERS, K.: Spuren der Macht. Begriffsgeschichte und Systematik. Freiburg/München 1990.
- RUSTEMEYER, D.: Historische Vernunft, politische Wahrheit. Weinheim 1992.
- SCHIRLBAUER, A.: Im Schatten des pädagogischen Eros. Wien 1996.
- SCHNELL, M. W.: Phänomenologie des Politischen. München 1995.
- SEITTER, W.: Menschenfassungen. Studien zur Erkenntnispolitikwissenschaft. München 1985.
- WALDENFELS, B.: Deutsch-Französische Gedankengänge. Frankfurt a. M. 1995.

Anschrift der Autorin

Prof. Dr. Käte Meyer-Drawe, Institut für Pädagogik, Universitätsstraße 150, 44780 Bochum