

Terhart, Henrike [Hrsg.], Hofhues, Sandra [Hrsg.], Kleinau, Elke [Hrsg.]
**Optimierung. Anschlüsse an den 27. Kongress der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft**

*Opladen; Berlin; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2021, 251 S. - (Schriften der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft (DGfE))*



Quellenangabe/ Citation:

Terhart, Henrike [Hrsg.], Hofhues, Sandra [Hrsg.], Kleinau, Elke [Hrsg.]: Optimierung. Anschlüsse an den 27. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen; Berlin; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2021, 251 S. - (Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-234680 - DOI: 10.25656/01:23468

<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-234680>

<http://dx.doi.org/10.25656/01:23468>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz:
<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License:
<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this license or an identical or comparable license.

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

Optimierung

Anschlüsse an den 27. Kongress der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Henrike Terhart, Sandra Hofhues,
Elke Kleinau (Hrsg.)

Schriften der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

DGfE Deutsche Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft

Optimierung

Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)

Henrike Terhart
Sandra Hofhues
Elke Kleinau (Hrsg.)

Optimierung

Anschlüsse an den 27. Kongress der
Deutschen Gesellschaft für
Erziehungswissenschaft

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2021

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

© 2021 Dieses Werk ist bei der Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht
unter der Creative Commons Lizenz Attribution-ShareAlike 4.0 International
(CC BY-SA 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>.
Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung
bei Verwendung der gleichen CC-BY-SA 4.0-Lizenz und unter Angabe der
UrheberInnen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz.
www.budrich.de



Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen
Download bereit (<https://doi.org/10.3224/84742485>).
Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen
werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-2485-7 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-1629-6 (PDF)
DOI 10.3224/84742485

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Typographisches Lektorat: Angelika Schulz, Zülpich
Druck: paper & tinta, Warschau
Printed in Europe

Inhaltsverzeichnis

<i>Henrike Terhart, Sandra Hofhues & Elke Kleinau</i> Optimierung. Eine Einleitung	7
---	---

1 Erziehungswissenschaftliche Grundlegungen zu Optimierung

<i>Norbert Ricken</i> Optimierung – eine Topographie	21
---	----

<i>Hans-Christoph Koller</i> Kopplizen oder Gegenapieler? Zum Verhältnis von <i>Bildung</i> und <i>Optimierung</i>	45
--	----

<i>Markus Dederich & Jörg Zirfas</i> Idealtypen einer pädagogischen Anthropologie der Optimierung.....	63
---	----

2 Anfragen an das Erziehungs- und Bildungssystem im Zuge von Optimierung und Professionalisierung

<i>Kathleen Falkenberg</i> Optimierung des Lernens oder der Lehrkraft? Über die Herausforderungen formativer Leistungsbeurteilung am Beispiel Schwedens.....	85
---	----

<i>Winnie Wing Mui So</i> Pathway of Optimisation – A Case of Education for Sustainability in Hong Kong	105
---	-----

<i>Sabine Andresen</i> Aufarbeitung sexualisierter Gewalt in Kindheit und Jugend. Perspektiven auf eine erziehungswissenschaftlich orientierte Gewaltforschung.....	123
---	-----

3 Optimierung im Lichte von Differenz und Diskriminierung

Barbara Rendtorff

Optimierung von Geschlecht145

Vera Moser

Behinderung und Optimierung – Die Idee der *Mittelmäßigkeit*163

Barbara Stauber

Optimierung. Anmerkungen zu den Schließungstendenzen eines
wirmächtigen Diskurses179

4 Impulse aus erziehungswissenschaftlichen Bezugsdisziplinen

Claudia Opitz-Belakhal

Vom Fortschritts-Optimismus zur Optimierung – und zurück?

Condorcets *Entwurf über die Fortschritte des menschlichen Geistes*
von 1794/1795201

Ulrich Bröckling

Optimierung, Preparedness, Priorisierung. Soziologische Bemerkungen
zu drei Schlüsselbegriffen der Gegenwart217

Ines Langemeyer

Optimierung von Arbeits-, Lern- und Vergesellschaftungsprozessen
mittels KI – Anmerkungen aus psychologischer
und pädagogischer Sicht231

Autor*innen und Herausgeber*innen249

Optimierung. Eine Einleitung

Optimierung stellt als bedeutsame gesellschaftliche wie subjektive Anforderung einen wichtigen Bezugspunkt für erziehungswissenschaftliche Fragestellungen, Forschungsanliegen und Reflexionen dar. Dies sollte auf dem 27. Kongress der *Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (DGfE) zum Thema gemacht werden. Angesprochen wurde im Rahmen der Kongressplanung, dass „[i]n der Erziehungswissenschaft [...] ‚Optimierung‘ ein noch nicht ausreichend diskutiertes Phänomen mit einer Fülle von inhärenten Spannungen und Problematiken [ist], das vielfach pädagogisch unhinterfragt und implizit mitgedacht wird“ (Herzmann/Schemmann 2019: S. 95). Damit verweisen die beiden Sprecher*innen des *Lokalen Organisationskomitees* (LOK) des DGfE-Kongresses 2020 darauf, dass der oftmals positiv konnotierte Begriff Optimierung im pädagogischen Denken und Handeln etabliert ist, als Topos aber auch kritisch diskutiert werde. In Anbetracht dieser beiden Zugriffe auf Optimierung geben sie zu bedenken, dass zu einer „moderne[n] Erziehungswissenschaft“ die Auseinandersetzung mit „der Idee der ‚Optimierung‘ im Feld der Bildung“ (ebd.) gehöre.

Auseinandersetzungen mit Bezug zum Thema Optimierung finden sich in verschiedenen erziehungswissenschaftlichen Fachgebieten. So zeigt u.a. eine Recherche im *Fachportal Pädagogik*, dass Optimierung schon vor dem Kongress im Fokus der Erziehungswissenschaft stand. Zu finden ist ein breites Spektrum an Arbeiten, die u.a. das Thema der (Selbst-)Optimierung im Zusammenhang mit Inszenierungspraktiken aufgreifen (vgl. Mayer/Thompson/Wimmer 2013), ambivalente Umgangsweisen mit Optimierungserwartungen im Rahmen des lebenslangen Lernens thematisieren (vgl. von Felden 2020), die von Lehrenden vorgenommene Leistungsbeurteilung Lernender untersuchen (vgl. Reh/Ricken 2018), berufliche Weiterbildung und Bildungscontrolling in den Blick nehmen (vgl. Krekel et al. 1999), der Optimierung von Lernaufgaben durch digitale Zugänge nachgehen (vgl. Hahne/Frank 2018) ebenso wie riskantes Schönheitshandeln Jugendlicher fokussieren (vgl. Trunk 2018) oder zu familialen Normvorstellungen und optimierter Familie forschen (vgl. Großkopf 2017). Zunehmend in den Fokus geraten auch das durch Medien und große Datenmengen optimierte Selbst (vgl. z.B. Damberger 2017; Verständig 2020) sowie Aspekte deren erziehungswissenschaftlicher

Erforschung (vgl. Dander/ABmann 2015). Vor diesem Hintergrund besteht das Anliegen des Kongressthemas darin, die an unterschiedlichen Orten der Erziehungswissenschaft geführten Diskussionen zu Optimierung zusammenzubringen und Kolleg*innen mit engerem und weiterem Bezug zur DGfE zu einer Auseinandersetzung über Begriffe und Konzepte von Optimierung einzuladen.

Viele Sektionen und Kommissionen innerhalb der DGfE haben das Kongressthema als Ausgangspunkt für ein (weiteres) Nachdenken über Optimierung genutzt. So ist im Jahr 2020 das traditionell zum Kongress herausgegebene Themenheft der *Zeitschrift für Pädagogik* zum Thema *Optimierung in Bildung und Erziehung* (vgl. Bellmann/Caruso/Kleinau 2020) erschienen sowie ein Heft in der *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* mit dem Titel *Der optimierte Mensch* (vgl. Seichter 2020) veröffentlicht worden. Nicht zuletzt aufgrund der Covid-19-Pandemie, die den Ausfall des DGfE-Kongresses zur Folge hatte, liegen weitere Themenhefte vor oder befinden sich in Vorbereitung. Bisher erschienen sind die Themenhefte *Optimierung durch Erwachsenenbildung – Optimierung der Erwachsenenbildung in den Hessischen Blättern für Volksbildung* (vgl. Seitter 2021), *Optimierung in der Medienpädagogik* in der Zeitschrift *MedienPädagogik* (vgl. Bettinger/Rummeler/Wolf 2021) sowie *Bildung und Erziehung optimieren? Reflexionen und Einsichten der Psychoanalytischen Pädagogik* in der Zeitschrift *psychosozial* (vgl. Würker/Zimmermann 2021). In Vorbereitung sind Themenhefte zur *Datengetriebenen Schule* (vgl. Schiefner-Rohs/Hofhues/Breiter i.V.) sowie zu *Pädagogischem Wissen im Lichte datengestützter Selbstoptimierung* (vgl. Ferraro/Schröder/Thompson i.V.) – beide in der Zeitschrift *MedienPädagogik* – sowie einschlägige Themenhefte in der Zeitschrift *Sonderpädagogische Förderung heute* (vgl. Zimmermann/Grummt/Lindmeier i.V.) und in der *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*.

Optimierung als erziehungswissenschaftlicher Referenzpunkt

Dass sich Optimierung als vielschichtiger und ergiebiger erziehungswissenschaftlicher Referenzpunkt darstellt, zeigt nicht zuletzt der vorliegende Band. Er versammelt Beiträge, die Begriffe und Konzepte von Optimierung in ganz unterschiedlicher Weise entfalten. Im Nachdenken über Optimierung wird auf diverse Theorien innerhalb sowie außerhalb der Erziehungswissenschaft zurückgegriffen. Die zwölf vorliegenden Beiträge des Bandes spiegeln die mit der Wahl des Kongressthemas intendierte Anregung zur Auseinandersetzung

mit möglichen theoretischen und empirischen Bezügen wider. Deutlich wird, dass die kritischen Stimmen zum Optimierungsbegriff in Abgrenzung zu einem affirmativen Verständnis des stetigen Verbesserns und der Verbesserung (vgl. Staub 2019) in der Gesamtschau überwiegen. Mag eine erziehungswissenschaftliche Zurückhaltung gegenüber einem Begriff, der zumeist mit der Idee von Perfektionierung und damit auch Homogenisierung gekoppelt ist, zunächst nicht verwundern, so lassen sich dennoch Überlegungen anstellen, warum die vielfachen Kritiken an offensichtlichen Mängelsituationen im Feld von Erziehung und Bildung nicht stärker als Optimierungserwartungen benannt werden. Einhergehend damit stellt sich die Frage, ob Optimierung Lösung oder Problem pädagogischer Praxis und erziehungswissenschaftlicher Analysen ist, oder aber gegebenenfalls beides zugleich darstellt.

Bereits im Nachgang des ersten öffentlichen Kongresses der DGfE im Jahr 1970 in Berlin¹ erschien eine begleitende Publikation (vgl. Scheuerl 1971). Der vorliegende Band ist im Vergleich zu den seitdem erschienenen Kongresspublikationen insofern ‚besonders‘, als dass mit ihm zum einen nicht auf einen stattgefundenen Kongress zurückgeblickt wird und dort geführte Diskussionen aufgegriffen werden können. Zum anderen wurde für den 27. DGfE-Kongress eine erweiterte Publikationsstrategie² durch das Kölner LOK entwickelt, für die im Vorlauf des Kongresses dazu aufgerufen wurde, Beiträge aus Symposien, Forschungsforen, Arbeitsgruppen etc. des Kongresses in den einschlägigen Zeitschriften der erziehungswissenschaftlichen Fachgebiete zu veröffentlichen. Gleichwohl hatte der Vorstand der DGfE bereits im Jahr 2019 beschlossen, die bewährte Zusammenarbeit mit dem Verlag Barbara Budrich fortzusetzen und den angefragten Hauptvortrag sowie die Parallelvorträge in einem Kongressband herauszugeben.

Eine erste Publikationseinladung für den vorliegenden Band erfolgte im Januar 2020. Da einzelne Kolleg*innen zwar den Vortrag, nicht aber eine Publikation ihres Beitrags zugesagt hatten, konnten weitere namhafte Fachvertreter*innen für eine Mitarbeit an dem Band gewonnen werden, um die erziehungswissenschaftlichen Fachgebiete in ihrer Breite einzubeziehen. Hinzu gekommen ist zudem ein Beitrag von zwei Kollegen aus dem LOK, die

- 1 Berg, Herrlitz und Horn (2004: S. 94ff.) bezeichnen die 1968 in Göttingen veranstaltete interne Arbeitstagung als den ersten Kongress der DGfE, Scheuerl (1987: S. 280) wiederum definiert die 1970 in Berlin durchgeführte Tagung als den ersten öffentlichen DGfE-Kongress.
- 2 Diese erweiterte Publikationsstrategie sah vor, das Kongresssthema in den Publikationsorganen der einzelnen Sektionen und Kommissionen der DGfE, zumeist Fachzeitschriften oder Jahrbücher, zu verankern. Dieser Vorschlag war u.a. aufgekommen, da Wissenschaftler*innen in Bewerbungsverfahren zunehmend ihre Qualifikation durch die Veröffentlichung von peer-reviewten Artikeln in Fachzeitschriften unter Beweis stellen müssen. Zu diesem Zeitpunkt konnte niemand wissen, wie wichtig die Publikationen im Anschluss an das Kongresssthema für den fachlichen Austausch werden sollten.

maßgeblich an der Entwicklung des *Call for Papers* für den Kölner Kongress beteiligt waren. Zudem wurden Kolleg*innen aus den benachbarten Disziplinen Geschichtswissenschaft, Soziologie und Psychologie angefragt, um die für die Abschlussveranstaltung des Kongresses geplante Idee aufzugreifen, mit Vertreter*innen dieser Fächer in den Austausch zu treten.

Das in den Beiträgen zu Optimierung bearbeitete Feld lässt sich aufspannen zwischen den Themen „Erziehungswissenschaftliche Grundlegungen zu Optimierung“, „Anfragen an das Erziehungs- und Bildungssystem im Zuge von Optimierung und Professionalisierung“ und „Optimierung im Lichte von Differenz und Diskriminierung“. Die zugrunde liegenden erziehungswissenschaftlichen Arbeiten werden in einem vierten Teil ergänzt durch Impulse aus erziehungswissenschaftlichen Bezugsdisziplinen. Im Folgenden werden die einzelnen Beiträge des Bandes entlang dieser Struktur vorgestellt.

Erziehungswissenschaftliche Grundlegungen zu Optimierung

Die Frage nach dem Verhältnis von Optimierung und dem jeweiligen Bildungsverständnis wird in den Beiträgen des ersten Teils aufgegriffen. Deutlich wird, dass Optimierung auf mitunter paradoxe Weise mit Grundfragen und zentralen Begrifflichkeiten der Erziehungswissenschaft verwoben scheint.

Norbert Ricken fragt in seinem Beitrag nach dem Problem, „worauf ‚Optimierung‘ die Antwort sein soll und sein will?“ Der Beitrag basiert auf dem einleitenden Hauptvortrag des DGfE-Kongresses und erinnert zu Beginn an die „aufregenden Zeiten“, in denen Vortrag und Artikel entstanden. Gemeint ist die anhaltende Covid-19-Pandemie, welche auch das Nachdenken über Optimierung in der „Umbruchsituation“ forciert. Es folgen drei Gedankenschritte: erstens die Verwendungsweisen des Begriffs *Optimierung*, zweitens die pädagogisch-erziehungswissenschaftliche Diskursorganisation sowie drittens Fragen nach Motiven und Problemhorizonten von Optimierung. Ricken kommt zu dem Schluss, dass Optimierung im Grunde ein „doppeltes Spiel“ spiele: Einerseits sei mit Optimierung eine ständige „Grenzreflexion“ verbunden, andererseits würde Optimierung speziell die „Aufhebbarkeit und Aufhebung“ von Grenzen suggerieren. Er regt die Erziehungswissenschaft dazu an, sich insbesondere mit diesen Limitationen „forschend auseinanderzusetzen“.

Ausgehend von einer Gegenüberstellung von Positionen, die Optimierung entweder als Gefahr oder als Potenzial für Bildungsprozesse verstehen, verweist **Hans-Christoph Koller** für die Verhältnisbestimmung von Optimierung

und Bildung unter Rückgriff auf neuere Überlegungen zu Subjektivierung auf eine dritte, sich andeutende Perspektive in der Erziehungswissenschaft. Der Autor zeigt, dass in dieser Perspektive zwar eine „Nähe von Bildung und Selbstoptimierung“ vorliege, damit aber kein emanzipatorischer Anspruch verbunden sei. Die Bezugnahme bestehe vielmehr darin, dass „Bildung und Selbstoptimierung beide derart in Machtverhältnisse verstrickt sind, dass Bildung unweigerlich an Perfektionierungszumutungen mitwirkt“. Mit dem Wissen um diese Verstrickungen stellt für Koller die Bildungstheorie den Diskussionsort für kritische Auseinandersetzungen zu der Frage dar, welche Formen der ‚agency‘ sich im Umgang mit Selbstoptimierungserwartungen zeigen können.

Markus Dederich und **Jörg Zirfas** nähern sich dem Topos der Optimierung aus pädagogisch-anthropologischer Sicht und untersuchen mit den sogenannten ‚allgemeinen‘ (vgl. Schmid 1986) Idealtypen des Arbeitskraftunternehmers, des Sportlers, des Kreativen und des Behinderten „vier zeitgenössische und paradigmatische Gestalten der Selbstoptimierung“. Die Analyse dieser vier Figuren mündet „im obskuren Bild des ‚Technologen‘“, in dem die Autoren „die zentrale Figur der Optimierung“ ausmachen. Als ‚Technologe‘ gilt derjenige, „der nicht nur die Welt, sondern auch und vielleicht vor allem sich selbst mit Hilfe unterschiedlicher Technologien [...] technisiert.“ Da diese Technisierungsprozesse die prinzipielle Offenheit der menschlichen Entwicklung „nicht mehr befördern, sondern unterlaufen“, sehen Dederich und Zirfas darin eine „Gefahr für Erziehungs- und Bildungsprozesse“.

Anfragen an das Erziehungs- und Bildungssystem im Zuge von Optimierung und Professionalisierung

Im zweiten Teil des Bandes sind Beiträge versammelt, die sich mit den (intendierten) Auswirkungen von Optimierungsprozessen im Bildungssystem befassen und dabei u.a. die Professionalisierung pädagogisch Tätiger zum Thema machen.

In dem Beitrag von **Kathleen Falkenberg** wird das Konzept der formativen Leistungsbeurteilung von Schüler*innen und das damit formulierte Ziel einer optimierten Begleitung von Lernprozessen aufgegriffen. Am Beispiel einer Forschung zur Implementation formativer Leistungsbeurteilung in Schweden macht die Autorin deutlich, dass sich im Prozess der Umsetzung „verschiedene Ambivalenzen und Herausforderungen für Lehrkräfte konstatieren [lassen]“. Der Ausbau formativer Beurteilung im schwedischen Schulsystem

verweise auf einige „Sollbruchstellen der konzeptionellen Grundideen“. Die begleitenden Rückmeldungen im Lernprozess führen laut Falkenberg, trotz einer anders gelagerten Zielsetzung, in der Umsetzung zu einer zunehmenden Fokussierung sowohl auf Lernergebnisse als auch auf Notengebung und damit gerade nicht zu der intendierten Optimierung begleiteter Lernprozesse.

Auf das Potenzial des Begriffs Optimierung im Sinne eines Besserwerdens mithilfe von Bildungsangeboten macht der englischsprachige Beitrag von **Winnie Wing Mui So** aufmerksam. Als Vertreterin der *World Education Research Association* (WERA) nutzt sie den Optimierungsbegriff, um anhand der Durchführung von Bildungsangeboten am Beispiel der Mülltrennung Möglichkeiten eines nachhaltige(re)n Umgangs mit Umweltressourcen am *Centre for Education in Environmental Sustainability* in Hong Kong aufzuzeigen. Optimierung im Feld der Bildung für nachhaltige Entwicklung wird von So als kreativer Prozess verstanden, der Kinder und junge Erwachsene zur Reflexion des eigenen Handelns mit dem Ziel eines veränderten umweltbewussten Verhaltens führt: „some form of optimisation should inevitably be exercised when making judgements and resolutions and taking action on intertwined issues involving economic, environmental, social and political determinants“.

Sabine Andresen setzt sich in ihrem Beitrag mit einer erziehungswissenschaftlich orientierten Gewaltforschung bezogen auf sexualisierte Gewalt gegenüber Kindern und Jugendlichen auseinander. Sie macht deutlich, dass der Optimierungsbegriff seine Berechtigung hat, wenn es darum gehe, „das Schweigen über sexualisierte Gewalt in der Erziehungswissenschaft“ zu überwinden. „Optimierung im Hinblick auf Prävention, Intervention und Aufarbeitung sexueller Gewalt kann sich auf die organisationale Struktur, auf professionelles Fachwissen und Handlungskompetenz, auf Formen der Kollegialität, auf die pädagogische Ethik und professionelle Haltung und auf Forschungsstrategien richten“, so die Autorin. Damit spricht Andresen den „Optimierungsbedarf“ des Kinder- und Jugendschutzes, der Ausbildung von Lehrkräften und anderen pädagogisch Professionellen sowie der Wissensbestände, wie in Verdachtsfällen vorzugehen ist, an. Gleichwohl problematisiert sie, dass ein unkritisches Verständnis von Optimierung ein Grund für die Schweigsamkeit über sexualisierte Gewalt gegen Kinder und Jugendliche sein könnte.

Optimierung im Lichte von Differenz und Diskriminierung

Im dritten Teil des Bandes sind Beiträge versammelt, die den Optimierungsbegriff im Rahmen differenzsensibler und diskriminierungskritischer Arbeiten aufgreifen und entlang der zentralen sozialen Differenzlinien Geschlecht, Behinderung, Migration/Rassifizierung und soziale Lage thematisieren. Optimierungserwartungen werden dabei explizit in ihrer normierenden Wirkung thematisiert und hinterfragt.

Barbara Rendtorff wirft bezüglich der Kategorie Geschlecht kritische Fragen zu vergeschlechtlichten Optimierungsvorstellungen und -praktiken auf und macht deutlich, dass sich einerseits Geschlecht durchaus optimieren lasse, etwa durch Bodyshaping und andere Formen manipulativer Eingriffe, „aber um den Preis, immer weiter im heteronormativen Raster zu kreisen, und den Verlust der Möglichkeit, an der Erfahrung von Begrenztheit zu wachsen“. Andererseits ist Geschlecht laut Rendtorff nicht optimierbar, „weil die von Denkgewohnheiten und gesellschaftlichen Strukturen gestützte symbolische Geschlechterordnung nur Wiederholungen“ zulasse, „aber Geschlecht nicht in seiner Besonderheit und seinem spezifischen Potenzial begreifen“ könne. Wie Menschen die Erfahrung „leiblicher, auch der geschlechtlichen Begrenztheit“ verarbeiten, darin liegt Rendtorff zufolge „das eigentliche Thema für Bildungsbemühungen“.

Ein entgegen der Vorstellung von Verbesserung stehendes Verständnis von Optimierung findet sich in dem Beitrag von **Vera Moser**. Moser setzt den Optimierungsbegriff in ein Verhältnis zu der Vorstellung von Mittelmaß und klärt anhand des Diskurses zur Perfektibilität, „[i]nwiefern die Bezugsnorm des Mittelmaßes insbesondere von den deutschen Philanthropen in den Mittelpunkt der Erziehungspraktiken gerückt wurde“. Moser zeigt u.a., dass „[e]rst durch die Pathologisierung des Besonderen im 19. Jahrhundert [...] auch Behinderung dem Bereich des Anormalen zugewiesen [wird]“. Damit einher geht eine Umdeutung der „Perfektibilitätsidee in Richtung Optimierung und Perfektion“, welche von der Autorin problematisiert wird.

Eine selbstreflexive und kritische Auseinandersetzung mit Optimierung findet sich bei **Barbara Stauber**. Ausgehend von ihren Erfahrungen in der Hochschule und den dort verstärkt anzutreffenden Formen der Normierung und Standardisierung, die der Autorin zufolge mit Optimierung einhergehen, kritisiert sie den Einfluss eines Optimierungsdenkens. Für Stauber bildet Optimierung einen unhinterfragten „Subtext vieler erziehungswissenschaftlicher Forschungsthemen: Bildung, Entwicklung, Unterstützung, Gestaltung“, denn „[u]nterschwellig geht es in all diesen Themen um Machbarkeit, Gestalt-

barkeit, um bereits Gelingendes, aber noch Optimierbares“. Bezogen auf die Marginalisierung u.a. geflüchteter Menschen zeigt die Autorin, dass das allseits formulierte Ziel der Optimierung nicht nur auf die entsprechend Adressierten verweist. Problematisch an diesem Diskurs sei, dass Menschen ausgeschlossen werden, die „diese Zone, innerhalb derer erst sinnvoll von Optimierung gesprochen werden kann, gar nicht erreichen“. Staubers Kritik an Optimierung bezieht sich damit auf den „vorgängige[n] Selektionsprozess“ der „unsichtbar“ bleibe.

Impulse aus erziehungswissenschaftlichen Bezugsdisziplinen

Die Beiträge von Kolleg*innen benachbarter Disziplinen eröffnen (transdisziplinäre) Impulse für die Erziehungswissenschaft. Dabei liegt das Augenmerk auf der gesellschaftlichen Organisation von (technologisierter) Arbeit in historischer, soziologischer und psychologischer Perspektive.

Claudia Opitz-Belakhal bringt eine geschichtswissenschaftliche Perspektive auf Optimierung ein und widmet sich in ihrem Beitrag dem französischen Aufklärer Condorcet, einem politischen „Vordenker von gesellschaftlichen ‚Optimierungsprozessen‘“ und dessen bis zuletzt ungebrochenen Fortschrittsglauben. Opitz arbeitet die Grenzen dieses einseitig auf Vernunft und wissenschaftlich-technokratische Lösungen setzende Denken heraus, das sich gegenüber den komplexen „emotionalen und ‚irrationalen‘ Aspekten des menschlichen Daseins“ unzugänglich zeigt. Deutlich wird, dass es sich bei Condorcets gesellschaftspolitischen „Zukunftsvisionen vor allem um eine Selbstvergewisserung“ in politisch höchst unsicheren Zeiten handele. „Das Narrativ des unaufhaltsamen Fortschritts [...] erscheint damit viel mehr als Rückversicherung eines Scheiternden denn als wirksame Zukunftshoffnung für die Massen“, lautet die Schlussfolgerung Opitz-Belakhals.

Im Anschluss an sein Konzept des „unternehmerischen Selbst“ thematisiert der Soziologe **Ulrich Bröckling** den Zusammenhang von „Optimierung, Preparedness, Priorisierung“. Er kommt zu der Einschätzung, dass sich das Narrativ des Zusammenwirkens im neoliberalen Marktradikalismus zwischen Effizienzsteigerung und dem Zwang zum Entwickeln von Alleinstellungsmerkmalen ein wenig abgenutzt hätte. Stattdessen bietet er eine „Typologie von Optimierungsweisen“ an, die mindestens „drei Regime“ umfasse. Mit Blick auf das erste Regime, das der Perfektionierung, sei der „Maßstab [...] eine Vollkommenheitsnorm“. Das zweite Regime, verstanden als Steigerungs-

metapher und zugleich -paradigma, rücke Optimierung in die Nähe von „Maximierung“. Das dritte Regime beträfe Optimierung als Handeln unter Bedingungen des Wettbewerbs. Mit Begriffen wie „Preparedness“ und „Priorisierung“ beschreibt er abschließend jene „Dilemmaanforderungen“ im Plural, die Optimierung nicht erst im Kontext der Pandemie noch vielschichtiger erscheinen lassen. Die im vorliegenden Band enthaltenen Bezugnahmen auf Bröcklings Konzept des „unternehmerischen Selbst“ erfahren in seinem Beitrag eine Zuspitzung.

Ines Langemeyer, die eine Perspektive aus der Pädagogischen Psychologie einbringt, bezieht Optimierung auf Künstliche Intelligenz (KI). Sie thematisiert die sich daraus ergebenden Optimierungserwartungen und insbesondere -befürchtungen. Sie führt aus, dass es „eine umkämpfte Frage [bleibt], welche und wie viele Entscheidungen und ergo wieviel Entscheidungsmacht Algorithmen übertragen werden“. Langemeyer betrachtet dazu zunächst „Optimierungsvorstellungen und die Rolle von KI“, ehe sie diese „als Element des Verwissenschaftlichungsprozesses“ konzipiert. Mit Rekurs auf Habermas schließt sie, dass es nie „[s]o viel Wissen über unser Nichtwissen“ gab. Mit Blick auf das Potenzial von KI als „Normalisierungsmacht“ gibt sie allerdings auch zu bedenken, dass es nicht zuletzt unter Einsatz von Technik und KI „eine anthropologische Frage“ bleibt, was „erstrebenswerte Lebensformen“ sind.

Allen Beiträgen ist gemein, dass der Optimierungsbegriff mit den je spezifischen Perspektiven darauf genutzt wird, eine (selbst-)kritische Auseinandersetzung mit normierenden Vorstellungen und Prozessen der Standardisierung anzuregen. Nur vermutet werden kann an dieser Stelle, dass in der für den Auftakt des Kongresses geplanten Podiumsdiskussion *Optimierte Bildung durch Evidenzbasierung* ergänzende Vorstellungen von Optimierung mit Bezügen zu einer quantitativ-empirischen Bildungsforschung, etwa in der Evaluationsforschung und in Leistungsvergleichsstudien, deutlich geworden wären.

Den Herausgeberinnen sei noch eine Anmerkung erlaubt. Der Austausch mit Forschenden aus verschiedenen wissenschaftlichen (Teil-)Disziplinen verdeutlicht neben überraschend neuen Zugangsweisen und Erkenntnissen den unterschiedlichen Umgang mit Sprache. So existieren mittlerweile sehr verschiedene Schreibweisen, um auf den Konstruktionscharakter von Geschlecht und auf das Vorhandensein von mehr als zwei Geschlechtern hinzuweisen. Da die Verwendung von Sprache keine rein formale Entscheidung und Sprache an der Konstruktion des Gegenstandes beteiligt ist, haben wir davon abgesehen, hierzu eine einheitliche Sprachregelung für den Band vorzugeben.

Abschließender Dank

Bei allen Autor*innen möchten wir uns an dieser Stelle für ihre Bereitschaft und die sehr angenehme Zusammenarbeit im Prozess der Erstellung des vorliegenden Bandes bedanken.

Ferner bedanken wir uns im Namen des gesamten LOK an der *Universität zu Köln* für die sehr gute und kollegiale Zusammenarbeit mit dem Vorstand der DGfE sowie der Geschäftsstelle. Unser herzlicher Dank bezieht sich nicht nur auf die zweijährige Dauer der Planung und Organisation des 27. DGfE-Kongresses, sondern auch auf die Unterstützung bei der Absage und anschließenden Abwicklung des Kongresses. Zudem bedanken wir uns sehr für die finanzielle Unterstützung zur Erstellung der vorliegenden Kongresspublikation.

Für die allgemeine Unterstützung im Zuge der Kongressabsage sowie für die Unterstützung der vorgelagerten Aktivitäten danken wir zudem der *Universität zu Köln* sowie der *Humanwissenschaftlichen Fakultät*. Insbesondere möchten wir uns bei unseren Kölner Kolleg*innen aus dem LOK für die konkrete Gestalt(ung) des Kongresses sowie umfangreiche gemeinsame Beratungen bis hin zur (und nach der) Kongressabsage bedanken. Unser besonderer Dank gilt den Sprecher*innen des LOK – Petra Herzmann und Michael Schemmann – für ihre sehr gute Organisation und ihre motivierende Art, auch unter erschwerten Bedingungen. Unser weiterer Dank gilt (in alphabetischer Reihenfolge) Markus Dederich, Karine Eu (Office), Matthias Proske, Hans-Joachim Roth, Ulrich Salaschek (Geschäftsführung) sowie Jörg Zirfas, mit denen wir im LOK sehr gerne zusammengearbeitet haben und die wie wir selbst eine Scharnierfunktion in die Arbeitsgruppen des erweiterten LOK übernahmen.

Besonders bedanken möchten wir uns bei den Kolleg*innen des erweiterten LOK, das mit der Organisation der Ad-hoc-Gruppen, der Postersession, den Methodenworkshops und dem Kulturprogramm auf dem Kongress sichtbar geworden wäre. Dank aussprechen möchten wir (in alphabetischer Reihenfolge) an Kathrin Audehm (Ad-hoc-Gruppen), Tobias Dohmen (Öffentlichkeitsarbeit), Christoph Gantefort (Postersession), Christian Helbig (Kulturprogramm), Markus Hoffmann (Postersession), Irit Bar Kochva (Methodenworkshops), Tamar Klein (Methodenworkshops), Claudia Nikodem (Postersession), Lilli Riettiens (Öffentlichkeitsarbeit), Christian Spoden (Methodenworkshops), Ursula Stenger (Postersession), Michael Stralla (Postersession), Christina Winter (Methodenworkshops), Tim Wolfgarten (Kulturprogramm) und Ingrid Roscheck (Kulturprogramm). Darüber hinaus waren viele weitere Personen in die Kongressvorbereitung involviert, denen wir ebenso gerne danken möchten. Viele Sekretariate, das Raummanagement, der Brandschutz und

über 100 Studierende waren darauf vorbereitet, die Kongress-Teilnehmenden an der *Universität zu Köln* zu begrüßen.

Für die Umsetzung des vorliegenden Bandes gilt unser abschließender Dank Souhail Dianati und Sina Musche (Lektorat) sowie Miriam von Maydell vom *Verlag Barbara Budrich* für die gute Zusammenarbeit.

Köln/Hagen, im Mai 2021

Henrike Terhart, Sandra Hofhues und Elke Kleinau

Literatur

- Bellmann, Johannes/Caruso, Marcelo/Kleinau, Elke (Hrsg.) (2020): Optimierung in Bildung und Erziehung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 66, 1, S. 1-77.
- Berg, Christa/Herrlitz, Hans-Georg/Horn, Klaus-Peter (2004): *Kleine Geschichte der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Eine Fachgesellschaft zwischen Wissenschaft und Politik*. Wiesbaden: VS.
- Bettinger, Patrick/Rummeler, Klaus/Wolf, Karsten D. (Hrsg.) (2021): Optimierung in der Medienpädagogik. Forschungsperspektiven im Anschluss an den 27. Kongress der DGfE. In: *MedienPädagogik* 42. Doi: 10.21240/mpaed/42.X
- Damberger, Thomas (2017): Keine große Nummer. Zur Qualität von Quantified Self aus bildungstheoretischer Perspektive. In: *Medien + Erziehung* 61, 5, S. 21-29.
- Dander, Valentin/Aßmann, Sandra (2015): Medienpädagogik und (Big) Data: Konsequenzen für die erziehungswissenschaftliche Medienforschung und -praxis. In: Gapski, Harald (Hrsg.): *Big Data und Medienbildung. Schriftenreihe „Digitale Gesellschaft/NRW“*. München: kopaed, S. 33-50.
- Felden, Heide von (Hrsg.) (2020): *Selbstoptimierung und Ambivalenz. Gesellschaftliche Appelle und ambivalente Rezeptionen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Ferraro, Estella/Schröder, Sabrina/Thompson, Christiane (Hrsg.) (in Vorbereitung): *Pädagogisches Wissen im Lichte datengestützter Selbstoptimierung*. In: *MedienPädagogik*.
- Großkopf, Steffen (2017): Die optimierte Familie: Über heimliche Leitbilder und Kultur. In: Bauer, Petra/Wiezorek, Christine (Hrsg.): *Familienbilder zwischen Kontinuität und Wandel. Analysen zur (sozial-)pädagogischen Bezugnahme auf Familie*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 92-112.
- Hahne, Peter/Frank, Carolin (2018): Mit Lernaufgaben aktivieren und unterstützen!? Zur Entwicklung eines digitalen Unterstützungstools für die Optimierung von Lernaufgaben. In: *Berufsbildung* 72, 174, S. 38-40.
- Herzmann, Petra/Schemmann, Michael (2019): Ein Blick nach vorn: DGfE Kongress 2020 in Köln zum Thema „Optimierung“. In: *Erziehungswissenschaft* 39, 59, S. 95-96.

- Krekel, Elisabeth M./Seusing, Beate (Hrsg.) unter Mitarbeit von Bötzel, Christina/Gnahn, Dieter/Beicht, Ursula/Bardeleben, Richard von/Herget, Hermann: (1999): *Bildungscontrolling – ein Konzept zur Optimierung der betrieblichen Weiterbildungsarbeit*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Mayer, Ralf/Thompson, Christiane/Wimmer, Michael (Hrsg.) (2013): *Inszenierung und Optimierung des Selbst. Zur Analyse gegenwärtiger Selbsttechnologien*. Wiesbaden: Springer VS.
- Reh, Sabine/Ricken, Norbert (Hrsg.) (2018): *Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts*. Wiesbaden: Springer VS.
- Scheuerl, Hans (1987): Zur Gründungsgeschichte der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Vorgeschichte, Konstituierung, Anfangsjahre. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 33, 2, S. 267-287.
- Scheuerl, Hans unter Mitarbeit von Michael Löffelholz (Hrsg.) (1971): *Erziehungswissenschaft – Bildungspolitik – Schulreform. Bericht über den Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 12. bis 15. April 1970 in der Kongreßhalle in Berlin*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 9. Beiheft.
- Schiefner-Rohs, Mandy/Hofhues, Sandra/Breiter, Andreas (Hrsg.) (in Vorbereitung): *Datengetriebene Schule. Forschungsperspektiven im Anschluss an den 27. Kongress der DGfE*. In: *MedienPädagogik*.
- Schmid, Pia (1986): Das Allgemeine, die Bildung und das Weib. Zur verborgenen Konzipierung von Allgemeinbildung als allgemeiner Bildung für Männer. In: Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): *Allgemeine Bildung. Analysen zu ihrer Wirklichkeit, Versuche über ihre Zukunft*. Weinheim/München: Juventa, S. 202-214.
- Seichter, Sabine (Hrsg.) (2020): Der optimierte Mensch. Anthropologische und bildungstheoretische Perspektiven. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 96, 3, S. 333-334. Doi: 10.30965/25890581-09603001
- Straub, Jürgen (2019): *Das optimierte Selbst. Kompetenzimperative und Steigerungstechnologien in der Optimierungsgesellschaft*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Trunk, Janine (2018): Körperbilder, -optimierung und -modifikation: Riskantes Schönheitshandeln bei Mädchen und Jungen. Theoretischer Hintergrund und praktische Implikationen für die Jugendarbeit. In: *deutsche jugend. Zeitschrift für Jugendarbeit* 2, S. 55-62.
- Verständig, Dan (2020): Die Ordnung der Daten – Zum Verhältnis von Big Data und Bildung. In: Iske, Stefan/Fromme, Johannes/Verständig, Dan/Wilde, Katrin (Hrsg.): *Big Data, Datafizierung und digitale Artefakte, Medienbildung und Gesellschaft* (Bd. 42). Wiesbaden: Springer VS, S. 115-139. Doi: 10.1007/978-3-658-28398-8_7
- Würker, Achim/Zimmermann, David (2021): Bildung und Erziehung optimieren? Reflexionen und Einsichten der Psychoanalytischen Pädagogik. In: *psychosozial*, 44, 1, S. 1-86.
- Zimmermann, David/Grummt, Marek/Lindmeier, Christian (Hrsg.) (in Vorbereitung): *Optimierung*. In: *Zeitschrift Sonderpädagogische Förderung heute*, geplant als Heft 2/2021.

1. Erziehungswissenschaftliche Grundlegungen zu Optimierung

Optimierung – eine Topographie

Norbert Ricken

Es sind gegenwärtig aufgeregte Zeiten, in denen es nicht ganz leicht fällt, einen klaren Gedanken zu fassen; selten wird so handgreiflich deutlich, dass alles, was gedacht, gesagt und – erst recht – geschrieben wird, mit einem Zeitindex versehen ist, sodass inzwischen nicht selten das Verfallsdatum bereits erreicht ist, bevor der Gedanke überhaupt hat zur Kenntnis genommen werden können. Das gilt umso mehr, wenn es um gesellschaftliche und zeitdiagnostische Fragen geht; es betrifft aber auch alle anderen Fragen – und zwingt zu einer Einklammerung des Gesagten.¹

Es sind aber auch aufregende Zeiten, in denen wir derzeit leben, Umbruchszeiten, in denen ganz grundsätzlich nicht klar zu sein scheint, was morgen oder gar übermorgen der Fall sein wird. Wir warten ab, machen eher kleine Schritte; Entscheidungen werden verzögert, halbherzig getroffen, wieder revidiert oder gleich ganz ausgesetzt und vertagt – wir leben unter Vorbehalt, könnte man sagen, und das ist politisch alles andere als beruhigend. Staatliche Handlungsmacht soll demonstriert werden, populistische Durchgreifparolen haben Konjunktur. Es geht um Kontrolle und Haftung einerseits, um Angst und Absicherung – und die alltägliche Erfahrung von Grenzen und der Unmöglichkeit genau eben solcher Kontrolle andererseits.

- 1 Der vorliegende Text wurde zunächst als öffentlicher und eher allgemeiner Eröffnungsvortrag für den 27. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft im März 2020 geschrieben, dann angesichts der seit spätestens Januar 2020 sich verbreitenden Covid-19-Pandemie überarbeitet und nun nach gut einem halben Jahr nach der Absage des Kongresses neuerlich bearbeitet und zu einem Drucktext umgearbeitet. Dazwischen liegt eine Zeit verstörender Gesellschaftserfahrungen und erheblicher persönlicher und sozialer, auch wissenschaftlicher Einschränkungen, deren Ende und Ausgang nicht abzusehen sind. Der vorgelegte Text trägt von allen seinen Stationen nicht mehr tilgbare Spuren; und auch wenn dieser Vortrag nie gehalten wurde, den durchgängigen und sowohl Gedanken als auch Formulierungen, Einschübe und Anrede formatierenden Vortragscharakter konnte ich – und wollte ich – nicht (mehr) ändern. Dies kompensierend wurde der Text um einige Fußnoten und Literaturverweise erweitert. – Für kritische Lektüre und wertvolle Anregungen danke ich Peter Eichelsbacher, Nele Kuhlmann, Renke Kuhlmann und Henning Röhr sowie Elke Kleinau, Sandra Hofhues und Henrike Terhart als Herausgeberinnen dieses Bandes.

In dieser Situation nun über ‚Optimierung‘ zu sprechen und sprechen zu sollen, stellt nicht nur mit Blick auf die beschriebene Dynamik, die erlebten Transformationen, eine Herausforderung dar; es ist auch eine Zumutung, angesichts der neuen Erfahrungen mit dieser aktuellen Gesellschaftskrise ein Reizwort aufzugreifen, das geeignet scheint zu polarisieren, bestehende Spaltungen zu vertiefen oder gar neue Gräben aufzuwerfen. Die Erfahrungen der letzten Monate seit März 2020 lassen mit Blick auf ‚Optimierung‘ zögern – und das auch, weil in den immer wieder neu aufgelegten Verordnungen und Antworten auf die Covid-19-Pandemie wie in einem Brennglas überdeutlich geworden ist, wie voraussetzungsreich, überkomplex und weder kontrollierbar noch überhaupt herstellbar auch das noch so beschränkte soziale Leben miteinander ist – und wie leicht, ebenfalls wie in einem Brennglas, entzündlich und entzündbar wir darin leben.

‚Optimierung‘ – so könnte man auf der einen Seite eher beruhigend meinen – ist weder neu noch aufregend; seit Jahren diskutiert man in den Sozial- und Kulturwissenschaften über die vielfältigen Praktiken, die man üblicherweise mit ‚Optimierung‘ assoziiert. Und auch hier ist – wie überall – die Vielzahl der Publikationen inzwischen längst unüberschaubar geworden.² Seien es nun Fragen der Arbeit oder der Freizeit, der Produktion, Verteilung oder Konsumtion, der Gesundheit, Sexualität oder der Schönheit – in allen menschlichen Praktiken scheint es immer auch um die Verbesserung der jeweiligen Verhältnisse zu gehen; mehr noch: Menschliche Lebensformen und Kulturen sind – und das überall – nicht nur Ausdruck und Anreiz eben dieser Bemühungen, sondern durch und in dieser Gestaltungsarbeit überhaupt erst entstanden. Warum also das Thema – und woher eigentlich die Aufregung?

Auf der anderen Seite aber bekommen wir mit ‚Optimierung‘ ein Stück eben genau dieser Umbruchssituation in die Hand; was genau, versuche ich in den folgenden Überlegungen zu zeigen. An ‚Optimierung‘ jedenfalls scheiden sich die Geister. Dabei ist es weniger das ‚Was‘ der Optimierung, vielleicht noch nicht einmal das ‚Woraufhin‘ derselben, sondern nicht selten das ‚Wie‘, was den Streit provoziert; all diese Bestimmungen von Feldern, Zielen und Verfahren sind angesichts der Unbestimmtheit und Vagheit der allgemeinen Formel ‚Optimierung‘ dringend nötig, will man nicht bloß metaphorisch davon

- 2 Vgl. dazu nur exemplarisch zunächst die breit angelegten Arbeiten aus der Forschungsgruppe um Jürgen Straub (insbes. Sieben/Sabisch/Straub 2012 und Straub 2019) sowie zahlreiche Arbeiten zu Einzelfragen – wie z.B. Selbstoptimierung (Mayer/Thompson/Wimmer 2013; Klopotek/Scheiffele 2016; Wagner 2017), Leistung (Schäfer/Thompson 2015; Reh/Ricken 2018), (Selbst-)Vermessung (Duttweiler et al. 2016; Lupton 2016; Mau 2017), Körpertechnologien (Villa 2008) und Enhancement (Coenen et al. 2010; Viertbauer/Kögerler 2019; Fenner 2019). Zudem sind im Umfeld des Kongresses anregende Themenschwerpunkte in der Zeitschrift für Pädagogik 66, 1 (2020) sowie in der Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 96, 3 (2020) erschienen.

reden. Aber der Streit hat noch mehr damit zu tun, wofür Optimierung gehalten wird, für was sie herhalten muss, und welche Signatur unserer Zeit man darin meint erkennen zu können. Etwas vereinfacht könnte man sagen: Während die einen im Optimierungsdenken und seinen Praktiken nichts anderes am Werk sehen als eine technokratisch betriebene und letztlich kapitalistisch begründete Steigerungslogik, die auf mehr Effizienz, mehr Leistung und mehr Rendite zielt und darin allenfalls einer bloß instrumentellen Vernunft folgt, stellen die anderen dieser scharfen Kritik die ebenso grundsätzliche Verbesserungsbedürftigkeit vieler, ja vielleicht aller menschlichen Verhältnisse entgegen und versprechen Abhilfe. Das mag überzeichnet erscheinen, macht aber deutlich: ‚Optimierung‘ ist ein weites, in keinem Fall aber ein einfaches Feld.

Statt in diesen Streit einzusteigen und dann um eine eigene Positionierung zu ringen, habe ich mir vorgenommen, ‚Optimierung‘ als einen Topos zu interpretieren und daher eine Topographie, eine Art Landschafts- oder Oberflächenbeschreibung, anzufertigen. Mir geht es dabei weniger darum, einen breiten Diskursüberblick anzubieten oder gar bisherige Diskussions- und Forschungsstände umfassend zu referieren; vielmehr möchte ich sowohl nach der Geschichte, Bedeutung und den Verwendungsweisen dieses Topos fragen als auch jeweilige Motivstrukturen, beanspruchte Logiken und implizite sowie auch ausgegrenzte Themen freizulegen versuchen. Ob diese Spurensuche dann überhaupt zu etwas führt und wohin genau sie führt, bleibt abzuwarten – mich jedenfalls hat in meinen Auseinandersetzungen zunehmend mehr das Gefühl einer ‚schiefen Ebene‘ beschlichen.

Meine Überlegungen habe ich in drei Gedankenschritte sortiert: Zunächst frage ich nach Bedeutungs- und Verwendungsweisen des Begriffs der ‚Optimierung‘ [1], werfe dann einen Blick in die pädagogisch-erziehungswissenschaftlichen Diskurse [2], bevor ich mich schließlich mit Fragen nach Motiven und Problemhorizonten der ‚Optimierung‘ beschäftige, die die Rede von ‚Optimierung‘ so attraktiv zu machen scheinen [3].

1

‚Optimierung‘, vom lateinischen ‚optimus‘ als Superlativ des unregelmäßig gesteigerten ‚bonus‘ abgeleitet, bezeichnet sowohl die Tätigkeit als auch gelegentlich das Ergebnis dieser Tätigkeit, in denen es in einer „Art Steigerungslogik“ darum geht, „einen – bis auf Weiteres und vergleichsweise – besten Zustand anzustreben und zu erreichen“ (Straub 2019: S. 300). In den vielen, nicht nur im Deutschen gebräuchlichen Wortbildungen – von ‚optimieren‘ über

‚Optimum‘ und ‚optimal‘ bis hin zu ‚Optimismus‘ und ‚Optimist‘ – werden daher Bedeutungen wie ‚Verbesserung‘ und ‚verbessern‘ sowie ‚das Beste‘ und ‚am besten‘ aufgerufen. Doch bereits hier schleichen sich zwei Sichttrübungen ein: Zum einen legt die lateinische Herkunft eine lange Geschichte der ‚Optimierung‘ nahe, sodass manche darunter bisweilen alle menschlichen Verbesserungsbemühungen, -strategien und -techniken von der Antike bis heute fassen (vgl. exemplarisch Lorenz 2018; 2020). Das ist aber mitnichten der Fall und verschleiert, dass es doch sehr unterschiedliche Logiken der Verbesserung gibt. Zum anderen wird schnell übersehen, dass ‚Optimieren‘ offenkundig vage und in mehrfacher Hinsicht unbestimmt ist: Linguistisch gesehen ist das Prädikat ‚optimieren‘ mehrstellig und benötigt nicht nur eine Instanz, die optimiert, und einen Gegenstand, der optimiert wird – auch wenn dann beides durchaus in eins fallen kann und dann als ‚Selbstoptimierung‘ Karriere gemacht hat; vielmehr verlangt ‚optimieren‘ darüber hinaus immer auch eine Angabe des Ziels, d.h. ‚woraufhin‘ dieses ‚etwas‘ optimiert werden soll – was dann folgerichtig Fragen danach nach sich zieht, ‚wie‘ und mit welchen Mitteln, ‚für wen‘, ‚warum‘ und ‚zu welchen Zwecken‘ optimiert werden soll.

Begriffsgeschichtlich war ‚optimus‘ zunächst Teil der politischen Sprache der Römer, insofern z.B. Jupiter oft als „Iuppiter Optimus Maximus (IOM)“ bezeichnet wurde und auch gesellschaftlich besonders geachtete Mitglieder des römischen Adels als „optimates“ ausgezeichnet und den „populares“ entgegengesetzt wurden.³ Philosophisch jedoch waren Begriffsbildungen mit ‚optimus‘ über einen langen Zeitraum weder üblich noch nötig; da genügte das lateinische ‚bonum‘, um ein gerade nicht steigerbares ‚Gutes‘ – seien es nun Wahrheit, Gerechtigkeit oder Schönheit – zum Ausdruck zu bringen. Erst sehr viel später – und zwar 1710 – war es Gottfried Wilhelm Leibniz, der in seinen *Essais de Théodicée* die komparative Logik aufgegriffen und von der „beste[n] (optimum) unter allen möglichen Welten“ (Leibniz [1710]1996, Tbd. 1: S. 219/Abh. 1, § 8)⁴ gesprochen hatte. Leibniz hatte damit – und das durchaus im

3 Vgl. dazu die Artikel „Jupiter“ und „Optimaten“ im Brockhaus (2006²¹, Bd. 14: S. 203 und Bd. 20: S. 388).

4 Die weithin bekannte Formel der ‚besten aller möglichen Welten‘ taucht mehrfach in den *Essais de Théodicée* (1710) auf und enthält an allen anderen Stellen nur den französischen Superlativ ‚le meilleur‘; vgl. z.B. die „Erschaffung der besten aller möglichen Welten“ (Leibniz [1710]1996, Tbd. 1: S. 551; frz.: „la création du meilleur de tous les univers possibles“ [ebd.: S. 550]. Die einmalige und hier zitierte Ergänzung der Formel um den [in Klammern gesetzten] Zusatz ‚optimum‘ ist daher auffällig und belegt zudem einen mathematischen Kontext, weil Leibniz sein Argument mit dem Verweis auf „Maximum und [...] Minimum“ – ausdrücklich „wie in der Mathematik“ [ebd., Tbd. 1: S. 219] – zu stützen versucht. Bedeutsam ist schließlich, dass dieser Gedanke in der ganzen Schrift immer wieder mit der Differenz wirklicher und möglicher Welten spielt, die Gott hätte auch schaffen können; selbst die anfängliche Formulierung der „vollkommenste[n] aller möglichen Welten“ [ebd., Tbd. 1: S.

Anschluss an damalige theologische Diskurse⁵ – zu rechtfertigen versucht, dass die Welt zwar nicht einfach gut sei, aber trotz ihrer offensichtlichen Mängel und Übel doch als göttliche Schöpfung begriffen werden könne und müsse – das ‚Beste‘ ist also hier gerade keine Steigerungsform des Guten, sondern doch eher ein ‚downgrade‘. Dieser Versuch brachte ihm bereits 1737 vonseiten der Jesuiten – und insofern deutlich vor Voltaires Schrift *Candide ou l'optimisme* von 1759 (vgl. Voltaire [1759]2005) – den ironischen Titel des „Optimisten“ ein (vgl. Belaval/Günther 1984: S. 1240), sodass ‚Optimismus‘ im 18. Jahrhundert zu philosophischen Ehren gelangte und bis in die Lexika hinein die metaphysisch justierte „Lehre der besten Welt“ bezeichnete (vgl. Brockhaus 1971¹⁷, Bd. 13: S. 764); erst zu Beginn des 19. Jahrhunderts – und zwar erst nachdem spätestens mit Kant alle Versuche einer Theodizee (vgl. Kant [1791]1964b) als gescheitert eingesehen werden mussten – verschob sich die Bedeutung von ‚Optimismus‘ und bezeichnete zunehmend eine – uns dann auch wieder mehr vertraute – positiv getönte Stimmung und seelische Haltung, die dann auch sehr bald ihr begriffliches Analogon, den Pessimismus, nach sich zog (vgl. Klinger 1803, zit. in Belaval/Günther 1984: S. 1245).

Dieser kleine Schlenker zu Leibniz ist aber keine bloß nette philosophische Anekdote; vielmehr zeichnet sich in dieser Begrifflichkeit um das Problem der ‚formae optimaee‘ etwas Doppeltes ab (vgl. ebd.: S. 1240): Zum einen ist die Idee des ‚optimum‘ Teil eines mathematischen Kalküls, das bereits 1684 von eben diesem Gottfried Wilhelm Leibniz geprägt wurde und uns heute als Differentialrechnung im Rahmen der Infinitesimalrechnung vertraut(er) ist. Kern dieses Kalküls ist die mathematische Bestimmung von Maxima und Minima einer Kurve – Mathematiker*innen würden heute sagen: einer Funktion – mithilfe eines unendlichen Annäherungsverfahrens, das Leibniz im Rückgriff auf das Problem der Tangenten entwickelte. Zum anderen aber zeichnet sich in der Formulierung der ‚besten aller möglichen Welten‘ eine grundsätzliche, geradezu paradigmatische Verschiebung ab, insofern die klassisch eingewöhnte metaphysische Denkform einer Ordnung des Seins, die gut ist und daher (!) das Sollen auch bestimmt, in die nun neuzeitlich wirksam werdende Differenz von Wirklichkeit und Möglichkeit umgebaut wird. Es ist diese gedankliche

53]; frz.: „le plus parfait de tous les mondes possibles“ [ebd.: S. 50ff.]) enthält eine – in der Sache nicht sinnvolle – Steigerungsform des alten Gedankens der ‚Vollkommenheit‘.

5 Vgl. zur Einbettung des Theorems ‚der besten aller möglichen Welten‘ in die diskursive Konstellation des 17. Jahrhunderts die differenzierte Darstellung von Sven K. Knebel (1991), der sowohl die Distanz dieses Gedankens zur traditionellen Theologie betont (ebd.: S. 12) als auch die Entstehung der Vorstellung eines ‚mundus optimus‘ „als Überbietungsformel“ (ebd.: S. 5) im theologischen Streit zwischen spanischer und römischer Theologie um die Macht und Souveränität Gottes nachzeichnet – und zugleich aber auch markiert, dass Leibniz zwar „wirklich nur Nachzügler“ gewesen sei, aber „mit einem alten Theorem [...] etwas Neues anzufangen gewußt (sic)“ habe (ebd.: S. 24). Vgl. insgesamt ausführlicher zur „diskursiven Großformation des Zeitraums 1580/1730“ auch Knebel (2000: S. 1).

Operation, die einen neuen Horizont öffnet und dadurch sowohl die Wirklichkeit ihres normativen Status beraubt als auch die gegebene Ordnung nun selbst als veränderbare, als aktiv gestaltbare und insofern eigene – und später dann als selbstgegebene – Ordnung verstehbar macht (vgl. dazu Waldenfels 1987; Daston 2018).

Bezieht man beides auf das Problem der Verbesserungspraktiken, dann lassen sich doch nun – grob gesagt – bereits mindestens zwei Typen des Verbesserungsdenkens unterscheiden. Der erste Typus ist am ‚Guten‘ orientiert und zielt auf die ‚perfectio‘ oder, weil nicht für alle und auf einfachem Weg erreichbar, auf das mindestens ständige Bemühen um ein ‚perfectionnement‘ insbesondere durch Übungen, Askese und andere Formen der Arbeit an sich selbst. Das war auch die Grundorientierung eines Jan Amos Comenius, der seine unvollständig gebliebene Hauptschrift in der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts mit *De rerum humanarum emendatione consultatio catholica* (Comenius 1966) überschrieb und mit ‚emendatio‘ weniger – wie häufig übersetzt – die ‚Verbesserung‘ als vielmehr die ‚Entfehlung der menschlichen Verhältnisse‘ (vgl. Bellmann/Caruso/Kleinau 2020: S. 2) meinte – und damit eine als gut gesetzte, aber dann verloren gegangene bzw. verfallene Ordnung implizierte. Der zweite Typus von ‚Verbesserung‘ ist aber nicht an der Wiederherstellung des Guten interessiert, sondern an der Hervorbringung des Neuen und Besseren; er verweist letztlich auf das Problem der Freiheit, die sich nicht mehr als Erfüllung der guten Ordnung verstehen kann, sondern – nun mit Kant – das „Vermögen“ meint, „mithin eine Reihe von Begebenheiten ganz von selbst anzufangen“ (Kant [1781|1787]1956a: S. 490) und insofern etwas gänzlich Neues hervorbringen zu können. Kant war dabei klug genug, weder das ‚Neue‘ noch gar die ‚Freiheit‘ selbst im Vorhinein festzulegen, sondern ließ dies – gerade um der Freiheit willen – zunächst offen. In seiner Aufklärungsschrift hat er dann Freiheit negativ als „Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit“ (Kant [1784]1964a: S. 53) bestimmt. ‚Emancipatio‘ ist daher der Leitspruch der Aufklärung, die nun seitdem zahlreiche Praktiken der Verbesserung des Menschengeschlechts – darunter auch die der Erziehung – nach sich zieht und insgesamt auf den (nie positiv gedachten, sondern negativ und bloß graduell verstandenen) „immerwährende[n] Fortschritt zum Besseren“ (Kant [1793]1964c: S. 169) zielt, wohlwissend, dass der Mensch aus „krummen Holze“ (Kant [1793|1794]1956b: S. 760) gemacht sei, aus dem nicht „etwas völlig Gerades“ (ebd.) gezimmert werden könne. Beide skizzierten Typen eines Verbesserungsdenkens schließen bereits unterschiedliche Praktiken ein; sie aber nun – und dann auch noch im Nachhinein – mit Optimierungspraktiken gleichzusetzen, ist nicht nur historisch unangemessen, sondern auch mit Blick auf die Sache und die jeweilig beanspruchten Logiken falsch.

Was aber meint ‚Optimierung‘ dann? Einen ersten Hinweis bietet ein Blick in Verwendungsweisen:⁶ Trotz der frühen (und doppelten) Erfindung der Infinitesimalrechnung zunächst durch Leibniz, der 1684 seine „nova methodus pro maximis et minimis“ veröffentlichte, und nur etwas später Newton (1687) (vgl. Heß 1990; ausführlicher Guicciardini 1999), tauchen Optimierungsfragen doch erst Mitte des 18. Jahrhunderts – z.B. bei Leonhard Euler und Pierre Simon Laplace in der Kartographie und Astronomie (vgl. Brentjes 1994: S. 828) – auf; aber auch innerhalb der Mathematik selbst werden „elements of linear optimization“ (ebd.: S. 829) erst nach 1840 vermehrt aufgegriffen und finden von dort nur langsam ihren Weg in die Bearbeitung außermathematischer Problemstellungen. Insbesondere in der Ökonomie, in der es bis weit ins 19. Jahrhundert hinein eher noch unüblich war, qualitative Fragen mit quantitativen Verfahren zu bearbeiten (vgl. dazu ebd.: S. 830f.), führt die Zusammenarbeit zwischen Mathematikern und Ökonomen zu einer veränderten Denkungsart. Neben den frühen Versuchen von Vilfredo Pareto, ökonomische und soziale Fragen mit mathematischen Mitteln zu bearbeiten (vgl. Pareto [1906]1992)⁷, gilt insbesondere die Arbeit *Theory of Games and Economic Behaviour* von John von Neumann und Oskar Morgenstern (1944) als ein Meilenstein dieser „new orientation“ (Brentjes 1994: S. 830). Bereits 1928 hatte von Neumann in seinen spieltheoretischen Überlegungen versucht, das „günstigste Resultat“ für einen Spieler in einem Gesellschaftsspiel – also in einem Spiel, in dem, anders als bei Glücksspielen, „jeder Spieler auf die Resultate aller anderen einen Einfluß (sic) hat und dabei nur am eigenen interessiert ist“ (von Neumann 1928: S. 298) – mithilfe des sogenannten ‚Min-Max-Theorems‘ (vgl. ebd.: S. 307ff.) zu bearbeiten. Seitdem taucht ‚Optimierung‘ nicht nur in der Ökonomie, sondern auch in der Soziologie – z.B. bei Talcott Parsons als Erläuterung von individueller Motivation als einer „tendency to the ‚optimization of gratification““ (Parsons 1951: S. 5) – auf und nimmt immer mehr die (dann auch metaphorische) Bedeutung einer generellen „Kalkulation der Nutzenverhältnisse von Zwecken und Mitteln“ (Luhmann 1997: S. 175) unter gegebenen – und das hieß auch immer: unter begrenzten – Bedingungen an.

6 Mithilfe gängiger Korpora-Suchmaschinen – wie z.B. dem DWDS (vgl. <https://www.dwds.de>, Zugriff am 07.10.2020), aber auch Google Books Ngram Viewer (vgl. <https://books.google.com/ngrams>, Zugriff am 07.10.2020) – wird schnell deutlich, dass „Optimierung“ erstmalig im DWDS-Kernkorpus für den Zeitraum 1900-1999 sowie auch 2000-2010 auftaucht – davor aber nicht.

7 Das nach Vilfredo Pareto benannte ‚Pareto-Optimum‘ bzw. die sog. ‚Pareto-Effizienz‘ bezeichnet einen Zustand, in dem jede Verbesserung einer Position notwendigerweise die Verschlechterung mindestens einer anderen Position nach sich zieht. Das Modell ist zwar nicht nur in den Wirtschaftswissenschaften als ein Orientierungsmodell weithin verbreitet (vgl. z.B. Scheffczyk/Priddat 2000: S. 438f.; Kersting 2000: S. 30f.; 97ff.), ist aber auch bis heute umstritten; seit einiger Zeit geistert es als ‚Pareto-Prinzip‘ bzw. ‚80:20-Regel‘ durch die Management- und Ratgeberliteratur.

Damit zeichnet sich eine dritte Lesart von ‚Verbesserungen‘ ab, auf die ich ‚Optimierung‘ dann beschränken würde; drei kurze Anmerkungen zu ihrer Logik und Dynamik mögen diese Form etwas genauer skizzieren:

1. Ihre klarste Bedeutung hat ‚Optimierung‘ als *mathematisches Verfahren*, dessen basale Operation – nämlich den Differentialquotienten einer Funktion zu berechnen und so Maxima und Minima zu bestimmen – weithin bekannt ist. Komplexer werden Optimierungsaufgaben dann, wenn es um mehrere oder gar viele Variablen, also um multivariate Funktionen geht. Dann greift man mit Blick auf die vorgegebene Zielfunktion auf komplexe Rechenverfahren und Algorithmen zurück und versucht sich an Grenzwerte und so verstandene ‚optimale‘ Verhältnisse anzunähern, indem man die verschiedenen Variablen systematisch variiert und dadurch miteinander ausbalanciert – interessanterweise spricht man in der Mathematik bei ‚multi-objective optimization‘ sogar von einer ‚Kompromissbildung‘ (vgl. Jarre/Stoer 2019). In keinem Fall aber meint mathematische Optimierung die bloße Steigerung, schon gar nicht von allen Variablen; bildlich gesprochen: Das Aufdrehen aller Frequenzbereiche auf einem Equalizer macht nun alles andere als einen guten oder gar den besten Klang – und optimizationstheoretisch wird es erst dann interessant, wenn es dabei um den möglichst besten Klang bei ganz kleinen Datenformaten, z.B. mp3, geht. Was aber als guter Klang gelten kann, ist nicht Aufgabe der Optimierer, sondern der Modellierer; anders formuliert: Ziele der Optimierung müssen bestimmt und in Form von mathematischen Zielfunktionen vorgegeben werden, erst dann kann man mit Blick darauf entsprechende Berechnungen anstellen. Schwierig, wenn nicht sogar mathematisch fast aussichtslos, wird es dann, wenn verschiedene und insofern konfligierende Zielbestimmungen gleichzeitig eingelöst werden sollen; bereits die Optimierung unter Nebenbedingungen stellt uns bisweilen vor vielleicht prinzipiell nicht unlösbare, aber doch allein zeitlich kaum durchführbare Rechenoperationen.
2. Das mathematische Verfahren ist längst Teil einer *systemischen Strategie* geworden – und das, gerade weil Komplexität und intra- wie intersystemische Wechselabhängigkeiten anders kaum noch zu bearbeiten sind und die rasante Entwicklung der maschinellen Rechnertechnik zunehmend mehr Daten in immer kürzerer Zeit zu verarbeiten erlaubt. Dabei reichen die Anwendungsfelder für Optimierungsverfahren weit über technische Systeme – wie z.B. Steuerungs-, Regelungs- und Automatisierungstechniken – hinaus und formatieren zunehmend auch soziale Systeme – wie z.B. Versicherungen, Wirtschaftsbetriebe, Sozialdienstleister und staatliche Institutionen (vgl. beispielhaft Papageorgiou/Leibold/Buss 2015; Dittes 2015). Während aber in komplexen technischen Systemen – z.B. Automotoren – Optimier

ungsstrategien überaus hilfreich sein können und nicht nur in den Ingenieurwissenschaften längst ausgefeilte Technologien mithervorgebracht haben, werden bei deren Anwendung auf soziale Systeme – z.B. soziale Organisationen – deren Grenzen bereits deutlicher. Zum einen ist es zunächst – analog zu technischen Systemen – erforderlich, das Ganze einer Organisation in relevante, aber auch quantifizierbare Einzelfaktoren zu zerlegen, deren jeweilige Verhältnisqualität zu bestimmen und dann qua Modellierung wieder ‚optimal zusammenzubauen‘. Das setzt aber zum anderen voraus, dass man weiß, worin denn eben dieses Optimum besteht bzw. woraufhin optimiert werden soll; kaum verwunderlich ist daher, dass bereits hier eher einfache Parameter wie Zeit, Effizienz und Leistung – oder schlicht Rendite – einspringen und das Optimierungsdenken zu bestimmen beginnen. Der längst nicht mehr bloß ökonomische Leitsatz „maximaler Gewinn bei minimalem Einsatz“ mag diese Verschiebung verdeutlichen. Nimmt man beide Aspekte zusammen, dann wird schnell deutlich, wie problematisch die beschriebene Arbeitsteilung zwischen Optimierung und Modellierung wird – und das nicht nur mit Blick auf soziale Systeme, die tendenziell in die Gefahr geraten, über Betroffene hinweg zu gehen und offene Räume zu schließen (vgl. mit Blick auf pädagogische Felder Biesta 2017; Karcher 2015), sondern auch in technischen Systemen, deren Zwecksetzungen zunehmend weniger intern gestaltbar und reflektierbar werden (können).

3. Man wird schließlich einräumen müssen, dass ‚Optimierung‘ über die beschriebene systemische Strategie hinaus wohl auch eine zunehmend dominante *soziale Drift* markiert; dabei meine ich mit Drift eine nicht gesteuerte, langsame Verschiebung sozialer Einstellungen und Haltungen. Sie mag sich bisweilen in auch lebensweltlich verankerten Effizienz- und Gewinnorientierungen ausdrücken und Floskeln wie „am Ende des Tages“ in die Alltagskommunikation schwemmen; sie zeigt sich sicherlich auch in zunehmenden Leistungsorientierungen und geht mit Steigerungsimperativen einher. Aber all das ist vermutlich wenig neu; bedeutsamer erscheinen mir drei weitere Momente: ‚Optimierung‘ verdankt sich zunächst der Berechenbarkeit und Steuerbarkeit von Phänomenen und befördert ebendiese Haltungen bis hin zu umfassenden Kontrollphantasien. Was für den einen – man muss fast sagen: einst – als ‚unberechenbar‘, insofern lebendig und spontan galt, ist für andere eher das Problem mangelnder, weil nicht hinreichend erhobener und verarbeiteter Daten. ‚Optimierung‘ lässt dann auf Mittel fokussieren und führt darin schleichend zu einer Verkehrung von Mitteln und Zwecken, sodass Instrumente, Technologien und für erforderlich gehaltene Ausstattungen selbst zu Zwecken ohne weiteren Sinn werden können und längst auch schon geworden sind. Schließlich aber etabliert

‚Optimierung‘ ein problematisches Verhältnis zu Grenzen und befeuert die Neigung, diese bloß als vorübergehend zu verstehen und als Herausforderung aufzunehmen, sie zu übersteigen oder mindestens auf ein nächstes Level hin zu überwinden.

Ein kurzes Zwischenfazit: Mir scheint es sinnvoll zu sein, mit ‚Optimierung‘ nicht allgemein und unbestimmt jede Art der Verbesserung, sondern damit ein spezifisches, auf die Berechenbarkeit setzendes Verfahren zur Bestimmung ‚bestmöglicher Zustände‘ zu bezeichnen. Auch wenn dieses im vergleichenden Blick mit vormodernen Fragen einer ‚perfectio‘ in ähnlicher Weise normativ aufgebaut und ausgerichtet ist, so unterscheidet sich doch eine vormoderne von einer spätmodernen Normativität mindestens dadurch, dass letztere darum weiß bzw. wissen müsste, dass sie nicht unbedingt und universal gilt, sondern bloß gesetzt – also kontingent – ist. Interessant wird jedoch, wenn Optimierung dadurch ‚quasi-normativ‘ wird, dass sie nicht mehr nur Mittel zum Zweck ist, sondern selbst Medium der Zwecksetzung wird.

2

Ich komme zu meinem zweiten Gedanken und werfe einen Blick in das pädagogische Feld und die darauf bezogenen erziehungswissenschaftlichen Diskurse. Dabei fällt zunächst auf, dass Pädagogik und Erziehungswissenschaft mit allen drei beschriebenen Formen von Verbesserungspraktiken – also der ‚perfectio‘, der ‚emancipatio‘ und der, wenn Sie so wollen: ‚optimatio‘ – mehr als nur einigermaßen vertraut sind. Zugleich ist auch unbestreitbar, dass im pädagogischen Feld vieles, manche meinen bisweilen auch alles, sicherlich verbesserbar, vielleicht auch steigerbar ist. Das fängt mit der materiellen Seite von Schule an, ihrer baulichen Form und finanziellen Ausstattung, umfasst vielfältige organisatorische und administrative Prozesse und führt nicht zuletzt zu Fragen der permanenten Verbesserung der Lehr- und Unterrichtsgestaltung – schon allein deswegen, weil die permanente Wiederholung einer als gelungen betrachteten Form spätestens ab der dritten oder vierten Wiederholung nicht mehr gelingt, weil man anfängt, sich selbst – und dann auch andere – zu langweilen. Ob aber schließlich auch Lernprozesse selbst verbesser- und steigerbar sind, ist dann nochmal eine andere Frage.

Die Vorstellung einer ‚perfectio‘, einer für manche, viele oder gar alle verbindlichen ‚Vollkommenheit‘ oder wenigstens einer prozessual gedachten ‚Vervollkommnung‘ hat über lange Zeiten das pädagogische Handeln bestimmt und zu vielfältigen Denk- und Praxisformen geführt, die wir

inzwischen als normative Pädagogik bezeichnen (vgl. bereits Dilthey [1884]1894[1986]). In ihnen ist Erziehung – und das doch durchaus bis heute – oft nichts anderes als ein bloßes Mittel der Fort- und Durchsetzung der Interessen und Überzeugungen der Älteren gegenüber den Jüngeren. Es ist nahezu zwangsläufig, dass Erziehung hier als eine Form der Unterwerfung verstanden werden muss – doch genau das lässt sich nur von außerhalb so beschreiben. Wer innerhalb des Gesichtskreises solcher normativer Pädagogiken steht – und da spielt kaum eine Rolle, ob es sich um religiöse, politische oder lebensweltlich dogmatische Pädagogiken handelt –, der*die wird immer auf die Wahrheit und Unbezweifelbarkeit der eigenen Vorstellungen und Normsetzungen pochen. Es ist genau diese normative Form, nämlich die Behauptung, dass die jeweilig beanspruchte Norm unumstritten und uneingeschränkt gilt, weil sie entweder gottgegeben oder autoritär – oder gleich beides – gesetzt worden ist, die einen ersten Widerspruch auf sich zieht und ziehen muss. Mit diesem Einwand gegen normative Zielbestimmungen ist auch ein Blick auf die Mittel eng verbunden; die heutigen Mittel einer eher weichen normativen Pädagogik mögen reichhaltiger und friedlicher sein, die früheren jedenfalls waren doch überwiegend Droh- und Strafpraktiken, die die Abweichler*innen wieder auf den rechten Weg bringen sollten. Aber einer der Haupteinwände gegen jede Form normativer Pädagogik⁸ – und das ist schon irritierend, heute daran erinnern zu müssen – ist doch die Einsicht, dass das, was als gesollt vorgegeben wird, auf diesem Weg so gut wie nie erreicht werden kann. Und das nicht nur, weil einfache Bestimmung, Bevormundung und Durchsetzung schlicht Reaktanz erzeugen und insofern das verfolgte Ziel erheblich unwahrscheinlicher machen; sondern vielmehr, weil die Erfüllung des Gesollten oft eher aus anderen Gründen als aus Einsicht erfolgt und insofern kaum verlässlich sein kann. Auch ‚Gratifikationspädagogiken‘ scheitern, wenn nur auf Belohnungen als Motivation gesetzt wird, weil diese am Ende irgendwann ja auch mal aufhören müssen. Wer aber auf Einsicht und Verständnis setzt, ist bereits außerhalb dieses Denkens.

Das bringt mich zur zweiten Denkform pädagogischer Verbesserungen, der ‚emancipatio‘. Wohl kaum eine andere Vorstellung hat das moderne pädagogische Denken so bestimmt wie diese; manche würden sogar sagen, dass das eigentliche pädagogische Denken allererst mit dieser Figur begonnen habe. Kennzeichnend dürfte sein, dass alle Vorstellungen einer vorgegebenen und fixen Vollkommenheit oder sukzessiven Vervollkommenung verabschiedet

8 Das zentrale Argument, dass Normen nie bloß gegeben sind (und einfach vernommen werden können), sondern immer historisch und kulturell gebildet werden und insofern nicht nur dauerhaft umstritten sind, sondern auch immer partikular bleiben müssen, wird weiter unten aufgegriffen; es hängt aber – weil auf Einsicht und nicht Gehorsam basierend – mit dem hier vorgetragenen Einwand eng zusammen. Vgl. dazu die immer noch lesenswerten Überlegungen von Hans Bokelmann (1989).

werden müssen, sodass der Prozess der Herauslösung, des „Ausgang[s] des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit“, wie Kant das formulierte (Kant [1784]1964a: S. 53), bereits der pädagogisch immer wieder anzustoßende Weg ist. Gerade weil Freiheit – und das ist der Kern, auf den man aufbaut wie gleichzeitig abzielt –, weil also Freiheit nicht einfach positiv bestimmt werden kann, taugt diese weder zur Zielbestimmung noch kann sie graduert oder gar gesteigert werden. In ihrer negativen Form aber – also als Befreiungslogik, „nicht dermaßen“, „nicht auf diese Weise und um diesen Preis“ und von denen da „regiert werden zu wollen“ (Foucault [1978]1992: S. 12) – ist sie sehr wohl graduierbar, was aber aufklärerisch nicht Optimierungsstrategien, sondern Fortschrittsphantasien ausgelöst hat. Ich will nicht wieder Kant mit seinen Fortschrittsvorstellungen zitieren, dass nämlich „besser“ erzogen werden müsse, „damit ein zukünftig besserer Zustand dadurch hervorgebracht werde“ (Kant [1803]1964c: S. 704), um die damaligen Vorstellungswelten zu veranschaulichen; uns jedenfalls dürfte spätmodern so einiges einfallen, was gerade an den neuzeitlich-modernen Verbesserungsphantasien und -praktiken längst problematisch geworden ist und den damaligen Enthusiasmus inzwischen erheblich abgekühlt hat.

Bei aller Ambivalenz dieser Figur der ‚emancipatio‘ – ein Moment dieser Denkform ist aber doch bis heute nicht von der Hand zu weisen: dass nämlich Normen dessen, was individuell, sozial und gesamtgesellschaftlich sein soll, nicht einfach gegeben sind und insofern auch nicht einfach gefunden werden können, sondern in vielerlei sozialen, von Macht und Interessen durchzogenen Prozessen hervorgebracht werden. Sie sind insofern immer umstritten und müssen genau deshalb auch immer wieder neu miteinander ausgehandelt und verabredet werden. Das aber ändert das Pädagogische nicht bloß graduell – also je nach Zielbestimmung ein anderer Weg –, sondern doch ums Ganze; denn nun geht es pädagogisch gerade nicht mehr darum, (vor-)gegebene Normen in der jüngeren Generation zu verwirklichen, sondern letztlich dazu zu befähigen, an dem gesellschaftlichen Streit um Normen selbst teilzunehmen. Damit ist nicht so sehr gemeint, dass es um Aushandlungs- und Verhandlungsprozesse ginge, wann die Kinder zuhause sein sollten, wieviel Taschengeld sie bekommen sollten oder was sie eigentlich lernen sollten; vielmehr soll damit im Umgang mit den Jüngeren markiert werden – und das ist für mich entscheidend –, dass die Älteren nicht vorwegnehmen können, welchen Sinn die Jüngeren in ihren Lern- und Erfahrungsprozessen bilden und als wer sie sich selbst hervorbringen in ihren Auseinandersetzungen mit dem verbindlich erachteten und zugemuteten Wissen, den Haltungen und den Einstellungen der Älteren. Auf Einsicht, Verständnis und Urteil zu hoffen heißt, auf Selbsttätigkeit zu setzen und diese von Anfang an – auch und gerade im Streit miteinander – ebenso vorauszusetzen wie zu respektieren. Dass aber auch das zu allerlei pädago-

gischen Zerrformen geführt hat, kann und soll nicht verschwiegen werden – die Stichworte ‚Reformpädagogik‘ oder gar ‚Antipädagogik‘ seien hier Hinweis genug.

Gemäß der dialektischen Devise „Wenn zwei sich streiten, freut sich das Dritte“ könnte man nun meinen, dass die ‚optimatio‘ doch eine gute Zwischenlage wäre; sie scheint nicht ganz so autoritär wie die vermeintlich gute alte normative Pädagogik zu sein, ist aber auch nicht so zögerlich und skrupulös, wie das moderne Bildungsdenken sich inzwischen oft zeigt. Gebraucht man aber ‚Optimierung‘ nicht bloß metaphorisch, und d.h. für mich dann doch eher bloß keck oder schlicht unbedacht, dann muss man sich mit drei wichtigen Einwänden oder Vorbehalten doch ganz grundsätzlich auseinandersetzen:

1. Wer – auch pädagogisch – von Optimierung redet, spricht von einem Feld, das sich entlang nicht ganz weniger Parameter mithilfe von Variablen und deren Korrelationen beschreiben können lassen muss. Ob aber diese sozialen Prozesse und in sie eingelagerten Bewusstseinsformen sich in zunächst voneinander getrennte Faktoren angemessen zerlegen und dann in ein modelliertes Wirkgefüge übersetzen lassen, was bei diesem Zuschnitt auch weggeschnitten und zu ‚empirischem Schmutz‘ erklärt werden muss und wie die Quantifizierbarkeit eben dieser Faktoren hergestellt und sicher gestellt wird, – all das muss auch im disziplinären Streit miteinander diskutiert werden und böte überhaupt erst die Voraussetzung dafür, pädagogische Grenzbestimmungen im Sinne von Maxima-Minima-Berechnungen anfertigen zu können. Kann das – und zwar nicht nur in eingeschworenen Kreisen – nicht hinreichend plausibilisiert werden, dann zieht man sich (und das dann auch nicht ganz zu Unrecht) den Vorwurf der Technokratie zu.
2. Aber auch bei positivem Ausgang dieser Debatte ist damit – und das ist der zweite Einwand – noch nicht das pädagogische Normproblem bearbeitet, geschweige denn gelöst. Mir scheint dabei weniger die Pluralität pädagogischer Ziele oder deren konfligierender Charakter im Vordergrund zu stehen; Kai Cortina hat jüngst die Schwierigkeiten damit sehr offenherzig beschrieben (vgl. Cortina 2020). Mich interessiert hier auch nicht so sehr die Frage, ob sich denn Zwecke oder Ziele von Methoden in der erforderlichen Weise trennen lassen und ob nicht Sekundärzwecke – wie anfangs beschrieben – dann doch irgendwann die vermeintlich prioritären Zielbestimmungen ersetzen – gemäß der Devise, dass man versucht zu messen, was ‚gut‘ ist, aber dann doch irgendwann ‚gut‘ findet, was auch messbar ist. Mir scheint vielmehr der prozedurale, weil mit dem Freiheitsproblem verbundene Charakter von Normativität jene Herausforderung zu sein, der man sich stellen können müsste – und da habe ich doch erhebliche Zweifel. Eine wirkliche Diskussion dazu hat jedenfalls noch nicht stattgefunden

und lässt sich ganz sicher nicht durch den Hinweis auf Bildungsstandards schon lösen.

3. Erlauben Sie mir einen dritten Einwand; vielleicht ist dieser auch eher ein Vorbehalt, der sich entlang der Frage entwickelt: Was heißt es denn, das eigene Leben im Kontext dieser Zahlen, Verfahren und Imperative zu leben und – pädagogisch gewendet – entwickeln zu müssen? Zu wem wird man gemacht, zu wem macht man sich darin aber auch selbst? Was sind also die Folgen eines solchen Zugriffs auf und für die Akteur*innen? Man kommt kaum umhin, zunächst doch sofort an eine sehr grundsätzliche Kritik zu denken, die Niklas Luhmann nicht müde wurde, auf Schule zu beziehen: Schüler*innen würden – so seine Theoriebehauptung – in Trivialmaschinen verwandelt, die auf gleiche Reize immer gleiche Reaktionen zeigen sollten (vgl. zuletzt Luhmann 2002: insbes. S. 76-81). Der empirische Blick in Schule zeigt schnell, dass das mitnichten der Fall ist – und das ist für das Alltagsgeschäft nicht unbedingt nur erfreulich, sondern kann auch sehr grundsätzlich eine Störung bedeuten. Längst liegen zahlreiche Studien zu Subjektivierungseffekten vor, in denen neben den Fragen der Kontrolle und der gesellschaftlich angepassten Selbststeuerung auch bearbeitet wird, was es eigentlich heißt, unter Optimierungsregimen nie gut genug – vor anderen und für sich selbst – sein zu können (vgl. exemplarisch Bröckling 2007; Mayer/Thompson/Wimmer 2013). All das sind keine Kleinigkeiten, die sich kaum als unerwünschte Nebenfolgen abtun und externalisieren lassen. Mir geht es aber neben dieser oft angeprangerten Defizitorientierung im Pädagogischen (vgl. Ricken 2017) auch noch um etwas anderes: Die Akteur*innen sind gerade nicht – wie so oft in diesen Konzepten unterstellt – bloße Entitäten, zur Not auch Entitäten mit Bewusstsein (und insofern mit irgendwelchen eigenen Vorstellungen); die Akteur*innen sind Selbst – und das von Anfang an und nicht erst am Ende dieser Prozesse. Das Selbst ist aber gerade nicht ‚etwas‘, auch nicht ‚etwas mit Bewusstsein‘, sondern ein Verhältnis, ein Verhältnis des Ich zu sich und zu anderen und anderem. Es ist daher eine permanente Ins-Verhältnis-Setzung, eine ständig neue und unabschließbare Einklammerung, die sich sicher stören und leider auch zerstören, aber doch nicht in linearer Weise steigern lässt – und zwar allein deshalb nicht, weil diese Ins-Verhältnis-Setzung zu diesen Steigerungsbemühungen sofort wieder ein Verhältnis einnehmen würde. Die Fragen, ob man überhaupt mehr oder weniger ein Selbst sein kann, ob dieses Selbst dann auch – und wenn: woraufhin – steigerbar sein kann, würde ich daher eher skeptisch beantworten⁹ – und

9 Die Debatte um das sogenannte ‚Neuro-Enhancement‘, insbesondere in pädagogischen Zusammenhängen, greift in vielen Teilen diese Fragen auf und beantwortet sie auch mit empirischem – und nicht nur ethischem – Blick eher skeptisch. Folgt man der beeindruckenden

das nicht, weil ich mir nicht Veränderungen, auch Verbesserungen im Verhältnis zu sich selbst, also auch in der Zustimmung zu sich selbst, vorstellen kann; vielmehr würde ich kurz sagen: Das Selbst ist ein unaufhörliches Geschehen der Einklammerung. Es lässt sich – so gesehen – nicht einfach optimieren oder verbessern, ohne nicht doch selbst genau dazu wieder ein Verhältnis einzunehmen – und das kann das Geschehen doch auch um Ganze schnell ändern, wenn dies ‚von außen‘ unternommen wird und ‚man selbst‘ zum ‚Objekt‘ dieser Bemühungen wird. Anders formuliert: Selbstüberschreitungen gehören zur Grundstruktur des Selbst, lassen sich aber wohl kaum auf vorgegebene Normen begrenzen und führen auch nicht zu mehr oder weniger ‚man selbst sein‘, sondern nur zu einem ‚anders sich verhalten (können)‘ – und dies unabgeschlossen.¹⁰

Vor diesem Hintergrund stellt sich nun aber die Frage, ob man – und wenn ja, in welcher Hinsicht – überhaupt sinnvoll von einer ‚Optimierung‘ des Lernens selbst sprechen kann, doch anders. Man wird bei der Beantwortung dieser Frage sicherlich ebenso wenig den Problemen einer Operationalisierbarkeit und Messbarkeit von Lernprozessen wie dem diskutierten Normproblem ausweichen können. Aber auch wenn man dann an „Optimierung [...] als ein[em] übergeordnete[n] Leitmotiv“ (Cortina 2020: S. 72) festzuhalten geneigt (oder gezwungen) ist und bei Schwierigkeiten nur entweder die Diffusion normativer Vorgaben oder die mangelnde Motivation der Beteiligten zu beklagen vermag, wird man an der Frage nicht vorbei kommen, was denn solchermaßen ‚optimal arrangierte Lernprozesse‘ jeweils für die Lernenden und deren Subjektivierung bedeuten – und d.h., sich damit auseinanderzusetzen, wie sich die Jüngeren in diesen Arrangements selbst zu verstehen lernen, welchen Sinn sie darin und darüber bilden und wohin sie das in ihrem Wollen führt. Ein weniger reduzierter Lernbegriff, der sowohl der Mehrstelligkeit von Lernprozessen – nämlich etwas mit und von anderen zu lernen (vgl. Meyer-Drawe 2008) – als auch der Selbstbezüglichkeit des Lernens – dass Lernen immer ein Umlernen und insofern ein Sich-Lernen ist (vgl. Buck 1989) – Rechnung trägt, könnte dabei behilflich sein.

Dissertation von Greta Wagner (2017), dann zielen all diese Praktiken des medikamentösen Neuro-Enhancement auf Leistungs-, Konzentrations- und Konditionsfähigkeiten, also auf die Verbesserung von Bedingungen geistiger Arbeit, nicht aber auf Intelligenz selbst, auf die Steigerung von Kompetenzen oder gar das Selbst (vgl. zu weiteren pädagogischen Aspekten Schäfer 2015).

- 10 Die damit aufgerufene Konzeption des Selbsts als eine Differenz kann hier nicht weiter erläutert werden; vgl. dazu ausführlicher Ricken (2002, 2013) als auch die ähnlich gelagerten und auf ‚Optimierung‘ bezogenen Überlegungen in Gamm (2013) und Wimmer (2013).

Ein letzter Gedanke sei angeschlossen: Die bisherigen Überlegungen haben deutlich zu machen versucht, dass der Gedanke der ‚Optimierung‘ gerade nicht einfach als Synonym für ‚Verbesserung‘ taugt, dass er ebenfalls weder theoretisch voraussetzungslos noch pädagogisch harmlos ist, sondern eine Verschiebung in sich birgt, deren Tragweite nicht einfach ein- und abzuschätzen ist. Man muss das alles – und damit meine ich die Rede von Optimierung, die damit verbundenen Strategien und die daraus resultierenden Folgen – dann auch schon wollen. Das wirft aber neue Fragen auf: Was sind Antriebe, Motive, die die Praktiken und die Rhetorik der ‚Optimierung‘ so attraktiv und uns für diese so anfällig machen? Dabei meine ich mit Motiven gerade nicht einfach Motivationen oder gar Absichten, sondern eher strukturelle, meist narrative Muster und diskursive Konstellationen. Was fasziniert also an diesen und woher kommt diese Faszination? Und: Was ist eigentlich die Frage, worauf Optimierung dann die Antwort sein soll oder mindestens sein will? Nichts davon lässt sich hier einfach beantworten; der Fragehorizont sollte aber dennoch bedacht und nicht stillschweigend oder gar unbemerkt übergangen werden.

Da ist vielleicht zunächst ein ganz einfacher erster Befund, der für die Rede von ‚Optimierung‘ wenigstens öffnet: Es könnte mit unseren Erfahrungen, unserer Erfahrungsstruktur selbst zusammenhängen, dass wir – jedenfalls auch – Neues suchen, Verbesserungen erproben und dann auch an der Vorstellung des vermeintlich Besten Gefallen finden. Gerade weil wir in Erfahrungen die Erfahrung von ‚etwas‘ nur im Modus einer Erfahrung mit unseren bisherigen Erfahrungen machen können, gibt es diese Lust an der Erfahrungsdifferenz, am Neuen und Anderen, die in unser modernes Möglichkeitsdenken zutiefst mit eingeschrieben ist. Aus der Verbesserungserfahrung wird die Erwartung der Verbesserbarkeit, die die Ansprechbarkeit für Neues ebenso möglich macht wie weiter steigert, auch triggert und dann sicherlich zu vielerlei Zwecken auch ausnutzbar macht. Dennoch – und dieses Motiv dürfte allen vertraut sein: Möglichkeiten zu verachten und sich an bloß gegebenen Wirklichkeiten zu orientieren, ist denkerisch unmöglich; der Komparativ ist struktureller Teil unserer modernen und spätmodernen Identität.

Das bringt mich zu einem zweiten, wie ich meine, wichtigeren Befund: Die Rede von ‚Optimierung‘ hat mit der gegenwärtigen Dominanz des Leistungsdenkens zu tun. Dazu ist vieles längst gesagt (vgl. etwas selbstbezogen Reh/Ricken 2018) – erlauben Sie mir hier daher eine andere, etwas oberflächliche Annäherung: Es gibt ein breites Vokabular für allerlei Verbesserungen in den vielen Lebensbereichen, eher selten greifen wir dabei auf Variationen von ‚Optimierung‘ zurück. Wir sprechen vom Heilen und Lindern, wenn es um Krankheit und Gesundheit geht; wir sprechen von Trösten, von Ermuntern und

Beschützen, wenn etwas schwer geworden ist; von Üben und Probieren, wenn etwas nicht sofort gelingt. Und auch in Beziehungen, seien es Freundschaften, Liebesbeziehungen oder kollegialer Austausch, ist das Wort ‚optimieren‘ kaum anzutreffen. Wir sprechen aber gern von Optimierung, wenn das, worum es geht, als Leistung verstehbar werden soll – oder anders formuliert: Indem wir von Optimierung sprechen, verwandelt sich das, worüber wir sprechen, in das Ergebnis einer Leistung. Dann gibt es plötzlich ein besser und schlechter, die Bewertung zieht einen Vergleich nach sich, der Vergleich produziert Rankings und dann ist nicht nur der Gedanke der Konkurrenz schnell im Kopf, sondern auch die Abwertung dessen, was ist. Allemal aber gibt es – und das ist für das Leistungsdenken zentral – die Zurechnung an jemanden, die Konstruktion von Urheber*innenschaft und Verantwortlichkeit; und immer gibt es die Unterstellung, dass das, worum es geht, verfügbar, kontrollierbar und insofern auch machbar ist. Optimierung passt in dieses Leistungsgefüge – aber ob das Paradigma der Leistung zu jedem unserer Lebensbereiche passt, zu dem, was uns ausmacht und sein lässt, das zu fragen ist bloß rhetorisch. Anders formuliert: Die Ausweitung des Vokabulars ist das Problem. Sie wird dabei nicht nur durch unbedachten, sondern auch durch uneigentlichen Gebrauch vermehrt und verhindert, sich der jeweiligen Umformatierung des Feldes zu vergewissern.

Vor diesem Hintergrund mag vielleicht eher einleuchten, dass mit all dem – als dritter Befund – eine eigentümliche Anthropologie, ein verändertes menschliches Selbstverständnis verbunden ist, das Alain Ehrenberg jüngst als eine ‚Anthropologie des fähigen Menschen‘ und einen ‚Individualismus der Befähigung‘ (vgl. Ehrenberg 2019: S. 14ff., 26, 157ff.) beschrieben hat. Ehrenberg greift mit dieser Formulierung nicht nur eine wichtige Traditionslinie modernen anthropologischen Denkens auf – exemplarisch ließe sich hier auf Rousseaus Konzept der ‚perfectibilité‘ verweisen, das eher missverständlich als ‚Vervollkommnungsfähigkeit‘ und wohl angemessener als ‚Fähigkeit, Fähigkeiten zu entwickeln‘ (vgl. Rousseau [1755]1995: S. 107, 109) ausgelegt werden muss¹¹ –, sondern setzt damit seine bisherigen soziologischen Studien zum ‚(spät-)modernen Individualismus‘ fort.¹² Kern seiner Re- und

11 Vgl. zu Rousseaus Konzept der perfectibilité insbes. Benner/Brüggen (1996), die dort auch die Trias von ‚perfectio‘, ‚perfectionnement‘ und ‚perfectibilité‘ aufgreifen. Der damit vollzogene Wandel innerhalb der Anthropologie – nämlich von einer substantialen Anthropologie, die nach dem (gar überzeitlichen) ‚Was‘ des Menschen fragt, zu einer pragmatischen bzw. praxeologischen Anthropologie, die nach dem ‚Wer‘ und ‚Wie‘ fragt und daher darauf abstellt, wie Menschen sich als wer hervorzubringen in der Lage sind (vgl. insgesamt Ricken 2004) – kann dabei nicht radikal genug gefasst werden.

12 Während Ehrenberg bisher überwiegend mit seiner unter der Überschrift *Das erschöpfte Selbst* (Ehrenberg 2004) publizierten soziologischen Analyse zum Wandel moderner Psychopathologien – verkürzt: von Neurose und Schuld über Narzissmus und Scham bis hin zu Depression und Überforderung als jeweiligen Gesellschaftserkrankungen – bekannt

Dekonstruktion des „neuen Individualismus“ ist dabei die Figur des „verborgenen Potentials“ (Ehrenberg 2019: S. 28), die als Matrix jüngster neurowissenschaftlicher und psychologischer Orientierungen fungiert und nicht nur Stichworte des klassischen Individualismus – wie z.B. Offenheit, Selbstgestaltung und Verantwortung – bündelt, sondern die Machbarkeit und Steigerbarkeit des Menschlichen selbst befördert und „den Menschen [...] dazu ein[lädt, seine Grenzen] zu überwinden“ (ebd.: S. 17), indem sie ihn zum souveränen, sich selbst regulierenden „Agent seiner eigenen Veränderung“ (ebd.: S. 162) macht. Kaum verwunderlich ist dann, dass ‚Plastizität‘ – in all ihren Varianten, also auch und gerade als „neuronale Plastizität“ (ebd.: S. 187ff.) – zum Anthropologumenon schlechthin wird; der Erziehungswissenschaft dürfte all dies nicht unbekannt sein.¹³ Dabei richtet sich Ehrenbergs Kritik in seinem neuesten Buch nicht so sehr auf die implizierte Entgrenzung und Steigerung menschlicher Lebensformen – all das ist ja schon fester Bestandteil der vorherigen Analysen zu Depression und Erschöpfung; vielmehr nimmt er einen doppelten sozialtheoretischen Blick ein: Zum einen verschweigt die bunt ausgemalte ‚Ideologie individueller Fähigkeiten‘ die soziale Normierung und Formatierung des Individuellen – die wunderbare Analyse des kleinen Wörtchens „proaktiv“ (ebd.: S. 228f.) ist beispielhaft; zum anderen aber verschwindet in diesen individualisierenden Praktiken „paradoxe[r]weise“ genau das, was den Individuen „erst ermöglicht, ihr Potential zu entfalten“ – „das soziale Leben“ (ebd.: S. 404).¹⁴

Was also ist die Frage, was das Problem, worauf ‚Optimierung‘ die Antwort sein soll und sein will? Das Problem der Verbesserung und Verbesserbarkeit? Ich vermute, dass das bloßer Schein ist; es wäre ohne Zweifel ignorant, Fragen der Verbesserbarkeit zu leugnen, aber es wäre auch eher naiv, in

geworden ist, hat er sich bereits in *Das Unbehagen in der Gesellschaft* (Ehrenberg 2011) mit den verschiedenen nationalen Traditionen des westlichen Individualismus und ihrer Geschichte auseinandergesetzt. In seinem jüngsten Buch zur *Mechanik der Leidenschaften* (Ehrenberg 2019) widmet er sich nun dieser Frage erneut und beschreibt – und zwar mit Blick auf die gegenwärtigen Neurowissenschaften und die sie begleitende Psychologie – die sich hier zeigende spätmoderne „Version dieser Autonomievorstellungen“ (ebd.: S. 17).

- 13 Dass Bildung und ihre – zumeist bloß theoretisch unterstellte – Voraussetzung der Bildsamkeit in diese Steigerungslogik mindestens auch mitverwickelt sind, scheint mir offensichtlich (vgl. Ricken 2006); theoriegeschichtlich interessant wäre aber, die Umschrift von ‚Bildsamkeit‘, die zumeist verklammert mit Bestimmung zusammen auftaucht(e), in ‚Plastizität‘ zu verfolgen. Vgl. insgesamt zum Verhältnis von Bildung und Optimierung die differenzierte Diskussion bei Koller in diesem Band.
- 14 Damit kann ich nur andeuten, was mich selbst thematisch und kategorial – unter dem Stichwort der ‚Anerkennung‘ gebündelt – seit einigen Jahren beschäftigt und grob mit ‚Genese des Selbst vom Anderen her‘ überschrieben werden kann. Mir scheint die Frage, wie man ‚Sozialität‘ – nämlich als unhintergehbare Konstitutionsbedingung oder bloß individuelle Kompetenz (vgl. Ehrenberg 2019: S. 223ff.) – zu fassen versucht, eine der denkerischen Scheidelinien zu sein (vgl. dazu ausführlicher Ricken et al. 2017; Ricken 2020).

‚Optimierung‘ nur dieses Problem zu sehen. Das Problem der Komplexität? Das – muss man sagen – ist wohl immer richtig (vgl. Nassehi 2019). Was denn dann? Für mich verweist ‚Optimierung‘ auf das Problem der Grenze; sie scheint mir das Begleitthema der ‚Optimierung‘, ihr Motiv wie zugleich ihr Kontrapunkt zu sein. Dabei meine ich mit ‚Grenze‘ nicht fixe, fest gegebene Grenzen – Grenzen sind immer relational; vielmehr verweist ‚Grenze‘ auf Begrenzung wie Begrenztheit. ‚Optimierung‘ spielt hier ein doppeltes Spiel: Auf der einen Seite ist sie – schon aufgrund ihrer mathematischen Herkunft – eine Grenzreflexion, eine Grenzannäherung und Grenzbestimmung; auf der anderen Seite aber legt sie nahe, dass Grenzen verschoben, erweitert, gar übersprungen werden können – und suggeriert so ihre Aufhebbarkeit und Aufhebung. Es ist vielleicht dieser ‚double bind‘, der fasziniert – und uns gerade in diesen spätmodernen Zeiten, in denen die Fortsetzung des ‚Projekts der Moderne‘ (vgl. Habermas 1990) mit bisherigen Mitteln doch längst zerbrochen zu sein scheint, doch bloß einfach weitermachen lässt. Vor dem Hintergrund der derzeitigen gesellschaftlichen Herausforderungen – Bruno Latour hat sie als Trias von ‚Klimawandel‘, ‚Migration‘ und ‚Ungleichheit‘ beschrieben (vgl. Latour 2018) – und im Kontext der momentanen Krise, in denen beide Grenzen, Begrenzungen und Begrenztheit, eine gänzlich andere, ebenso neue wie auch ganz alte Bedeutung erlangt haben und erlangen, halte ich diese Orientierung aber für keine überzeugende Perspektive. Ganz im Gegenteil: Wir kommen an Fragen der Begrenzung und der Begrenztheit – anders gesagt: an Limitationen – nicht mehr vorbei und erleben, wie dies zu allerlei Polemik und Aggression reizt. Umso dringlicher ist es, sich mit ihnen forschend auseinanderzusetzen.

Literatur

- Belaval, Yvon/Günther, Hans-Ludwig (1984): Art. Optimismus. In: Ritter, Joachim/Gründer, Karlfried/Gabriel, Gottfried (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie, Bd. 6. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 1240-1246.
- Bellmann, Johannes/Caruso, Marcelo/Kleinau, Elke (2020): Optimierung in Bildung und Erziehung. Einleitende Thesen in den Thementeil. In: Zeitschrift für Pädagogik 66, 1, S. 1-7.
- Benner, Dietrich/Brüggen, Friedhelm (1996): Das Konzept der Perfectibilité bei Jean Jacques Rousseau. In: Hansmann, Otto (Hrsg.): Der pädagogische Rousseau. Kommentare, Interpretationen, Wirkungsgeschichte, Bd. 2. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 12-48.

- Biesta, Gert (2017): Education, Measurement and the Professions. Reclaiming a Space for Democratic Professionalism in Education. In: *Educational Philosophy and Theory* 49, 4, S. 315-330. Doi: 10.1080/00131857.2015.1048665
- Bokelmann, Hans (1989): Streiten für die Menschen. Zum Verständigungsproblem in der Pädagogik. In: Röhrs, Hermann/Scheuerl, Hans (Hrsg.): *Richtungsstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verständigung*. Frankfurt a.M./Bern/New York/Paris: Peter Lang, S. 367-392.
- Brentjes, Sonja (1994): Linear Optimization. In: Grattan-Guinness, Ivor (Hrsg.): *Companion Encyclopedia of the History and Philosophy of the Mathematical Sciences*. London: Routledge, S. 828-836.
- Brockhaus (1966-1974): *Brockhaus Enzyklopädie* in 20 Bänden. 17. Auflage, Brockhaus: Wiesbaden.
- Brockhaus (2006): *Brockhaus Enzyklopädie* in 30 Bänden. 21. Auflage, hrsg. von Annette Zwahr. Brockhaus: Mannheim.
- Bröckling, Ulrich (2007): *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Buck, Günther (1989): *Lernen und Erfahrung – Epagogik. Zum Begriff der didaktischen Induktion*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. Doi: 10.1007/978-3-658-17098-1
- Coenen, Christopher/Gammel, Stefan/Heil, Reinhard/Woyke, Andreas (Hrsg.) (2010): *Die Debatte über ‚Human Enhancement‘*. Bielefeld: transcript.
- Comenius, Jan Amos (1966): *De rerum humanarum emendatione consultatio catholica*. 2 Bde. Prag: Academia Scientiarum Bohemoslovacae.
- Cortina, Kai S. (2020): Zur Optimierbarkeit von Lernen und Lehren aus empirischer Sicht. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 66, 1, S. 72-77.
- Daston, Lorraine (2018): *Gegen die Natur*. Berlin: Matthes & Seitz.
- Dilthey, Wilhelm ([1884|1894|1986]): *Grundlinien eines Systems der Pädagogik*. In: Dilthey, Wilhelm: *Pädagogik – Geschichte und Grundlinien des Systems*. Gesammelte Schriften, Bd. 9, hrsg. von Otto F. Bollnow. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 167-231.
- Dittes, Frank-Michael (2015): *Optimierung. Wie man aus allem das Beste macht*. Berlin: Springer Vieweg. Doi: 10.1007/978-3-642-53889-6_6
- Duttweiler, Stefanie/Gugutzer, Robert/Passoth, Jan-Hendrik/Strübing, Jörg (Hrsg.) (2016): *Leben nach Zahlen. Self-Tracking als Optimierungsprojekt?* Bielefeld: transcript.
- Ehrenberg, Alain (2004): *Das erschöpfte Selbst. Depression und Gesellschaft in der Gegenwart*. Frankfurt a.M./New York: Campus.
- Ehrenberg, Alain (2011): *Das Unbehagen in der Gesellschaft*. Berlin: Suhrkamp.
- Ehrenberg, Alain (2019): *Die Mechanik der Leidenschaften. Gehirn, Verhalten, Gesellschaft*. Berlin: Suhrkamp.
- Fenner, Dagmar (2019): *Selbstoptimierung und Enhancement. Ein ethischer Grundriss*. Tübingen: UTB/Narr Francke Attempto.
- Foucault, Michel ([1978|1992]): *Was ist Kritik?*. Berlin: Merve.
- Gamm, Gerhard (2013): *Das Selbst und sein Optimum. Selbstverbesserung als das letzte Anliegen der modernen Kultur*. In: Mayer, Ralf/Thompson, Christiane/Wimmer, Michael (Hrsg.): *Inszenierung und Optimierung des Selbst. Zur Analyse gegenwärtiger Selbsttechnologien*. Wiesbaden: Springer VS, S. 31-53. Doi: 10.1007/978-3-658-00465-1_2

- Guicciardini, Niccoló (1999): Newtons Methode und Leibniz' Kalkül. In: Jahnke, Hans Niels (Hrsg.): Geschichte der Analysis. Heidelberg: Spektrum, S. 89-130.
- Habermas, Jürgen (1990): Die Moderne – ein unvollendetes Projekt. Philosophisch-politische Aufsätze 1977-1990. Leipzig: Reclam.
- Heß, Heinz-Jürgen (1990): Die Erfindung der Infinitesimalrechnung. In: Stein, Erwin/Heinekamp, Albert (Hrsg.): Gottfried Wilhelm Leibniz. Das Wirken des großen Philosophen und Universalgelehrten als Mathematiker, Physiker, Techniker. Hannover: Schlütersche, S. 47-54.
- Jarre, Florian/Stoer, Josef (2019): Optimierung. Einführung in mathematische Theorie und Methoden. Berlin: Springer Spektrum. Doi: 10.1007/978-3-662-58855-0
- Kant, Immanuel ([1781|1787]1956a): Kritik der reinen Vernunft. In: Kant, Immanuel: Werke, hrsg. von Wilhelm Weischedel, Bd. II. Wiesbaden: Insel.
- Kant, Immanuel ([1793|1794]1956b): Die Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft. In: Kant, Immanuel: Werke, hrsg. von Wilhelm Weischedel, Bd. IV. Wiesbaden: Insel, S. 645-879.
- Kant, Immanuel ([1784]1964a): Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In: Kant, Immanuel: Werke, hrsg. von Wilhelm Weischedel, Bd. VI. Wiesbaden: Insel, S. 51-61.
- Kant, Immanuel ([1791]1964b): Über das Mißlingen aller philosophischen Versuche in der Theodizee. In: Kant, Immanuel: Werke, hrsg. von Wilhelm Weischedel, Bd. VI. Wiesbaden: Insel, S. 103-124.
- Kant, Immanuel ([1793]1964c): Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis. In: Kant, Immanuel: Werke, hrsg. von Wilhelm Weischedel, Bd. VI. Wiesbaden: Insel, S. 125-172.
- Kant, Immanuel ([1803]1964d): Über Pädagogik. In: Kant, Immanuel: Werke, hrsg. von Wilhelm Weischedel, Bd. VI. Wiesbaden: Insel, S. 693-761.
- Karcher, Martin (2015): Automatisch, kybernetisch und ent-demokratisiert. In: Krause, Sabine/Breinbauer, Ines Maria (Hrsg.): Im Raum der Gründe. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft IV. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 267-281.
- Kersting, Wolfgang (2000): Theorien der sozialen Gerechtigkeit. Stuttgart: Metzler. Doi: 10.1007/978-3-476-01668-3
- Klopotek, Felix/Scheffele, Peter (Hrsg.) (2016): Zonen der Selbstoptimierung. Berichte aus der Leistungsgesellschaft. Berlin: Matthes & Seitz.
- Knebel, Sven K. (1991): Necessitas moralis ad optimum. Zum historischen Hintergrund der Wahl der besten aller möglichen Welten. In: Studia Leibnitiana 23, 1, S. 3-24.
- Knebel, Sven K. (2000): Wille, Würfel und Wahrscheinlichkeit. Das System der moralischen Notwendigkeit in der Jesuiten-Scholastik 1550-1700. Hamburg: Meiner.
- Latour, Bruno (2018): Das terrestrische Manifest. Berlin: Suhrkamp.
- Leibniz, Gottfried Wilhelm ([1710]1996): Die Theodizee. Philosophische Schriften, Bd. 2, hrsg. und übersetzt von Herbert Herring. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Lorenz, Maren (2018): Menschenzucht. Frühe Ideen und Strategien 1500-1870. Göttingen: Wallstein. Doi: 10.1515/hzhz-2019-1365
- Lorenz, Maren (2020): Optimierung als ästhetisiertes und naturalisiertes Ideal. Einige historische Bemerkungen zum Konnex zwischen Zucht und ‚Selbstzucht‘. In: Zeitschrift für Pädagogik 66, 1, S. 56-63.
- Luhmann, Niklas (1997): Die Gesellschaft der Gesellschaft, 2 Bde. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Luhmann, Niklas (2002): *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Lupton, Deborah (2016): *The Quantified Self. A Sociology of Self-tracking*. Cambridge/Malden: Polity Press. Doi: 10.1111/1467-9566.12495
- Mau, Steffen (2017): *Das metrische Wir. Über die Quantifizierung des Sozialen*. Berlin/Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Mayer, Ralf/Thompson, Christiane/Wimmer, Michael (Hrsg.) (2013): *Inszenierung und Optimierung des Selbst. Zur Analyse gegenwärtiger Selbsttechnologien*. Wiesbaden: Springer VS. Doi: 10.1007/978-3-658-00465-1
- Meyer-Drawe, Käte (2008): Lernen als pädagogischer Grundbegriff. In: Böhm, Winfried/Frost, Ursula/Koch, Lutz/Ladenthin, Volker/Mertens, Gerhard (Hrsg.): *Handbuch der Erziehungswissenschaft. Grundlagen – Allgemeine Erziehungswissenschaft, Bd. 1*. Paderborn: Schöningh, S. 391-402.
- Nassehi, Armin (2019): *Muster. Theorie der digitalen Gesellschaft*. München: Beck.
- Neumann, John von (1928): Zur Theorie der Gesellschaftsspiele. In: *Mathematische Annalen* 61, 100, S. 295-320.
- Neumann, John von/Morgenstern, Oskar (1944): *Theory of Games and Economic Behavior*. Princeton: Princeton University Press.
- Papageorgiou, Markos/Leibold, Marion/Buss, Martin (2015): *Optimierung. Statische, dynamische, stochastische Verfahren für die Anwendung*. Berlin/Heidelberg: Springer Vieweg. Doi: 10.1007/978-3-662-46936-1
- Pareto, Vilfredo ([1906]1992): *Manuale di economia politica. Con una introduzione alla scienza sociale* [Faksimile der Ausgabe von 1906]. Düsseldorf: Wirtschaft und Finanzen.
- Parsons, Talcott (1951): *The Social System*. Glencoe, Ill.: Free Press.
- Reh, Sabine/Ricken, Norbert (Hrsg.) (2018): *Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts*. Wiesbaden: Springer VS. Doi: 10.1007/978-3-658-15799-9
- Ricken, Norbert (2002): Identitätsspiele und die Intransparenz der Macht. Anmerkungen zur Struktur menschlicher Selbstverhältnisse. In: Straub, Jürgen/Renn, Joachim (Hrsg.): *Transitorische Identität. Der Prozesscharakter des modernen Selbst*. Frankfurt a.M./New York: Campus, S. 318-359.
- Ricken, Norbert (2004): Menschen: Zur Struktur anthropologischer Reflexionen als einer unverzichtbaren kulturwissenschaftlichen Dimension. In: Jaeger, Friedrich/Liebsch, Burkhard (Hrsg.): *Handbuch der Kulturwissenschaften. Grundlagen und Schlüsselbegriffe, Bd. 1*. Stuttgart/Weimar: Metzler, S. 152-172. Doi: 10.1007/978-3-476-05006-9_3
- Ricken, Norbert (2006): *Die Ordnung der Bildung. Beiträge zu einer Genealogie der Bildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Doi: 10.1007/978-3-531-90474-0
- Ricken, Norbert (2013): An den Grenzen des Selbst. In: Mayer, Ralf/Thompson, Christiane/Wimmer, Michael (Hrsg.): *Inszenierung und Optimierung des Selbst. Zur Analyse gegenwärtiger Selbsttechnologien*. Wiesbaden: Springer VS, S. 239-257. Doi: 10.1007/978-3-658-00465-1_12
- Ricken, Norbert (2017): Der pädagogische Blick. In: *Zeitschrift für Kulturphilosophie* 11, 1, S. 173-198. Doi: 10.28937/1000107705
- Ricken, Norbert (2020): Das Sozialisatorische der Interaktion – revisited. Anmerkungen aus einer anerkennungstheoretischen Perspektive. In: Grundmann,

- Matthias/Höppner, Grit (Hrsg.): Dazwischen. Sozialisationstheorien reloaded. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 125-145.
- Ricken, Norbert/Rose, Nadine/Kuhlmann, Nele/Otzen, Anne (2017): Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Eine theoretische und methodologische Perspektive auf die Erforschung von ‚Anerkennung‘. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 93, 2, S. 193-235. Doi: 10.1163/25890581-093-02-90000002
- Rousseau, Jean-Jacques ([1755]1995): Abhandlung über den Ursprung der Ungleichheit unter den Menschen [1755]. In: Rousseau, Jean-Jacques: Schriften zur Kulturkritik, hrsg. von Kurt Weigand. Hamburg: Meiner, S. 61-269.
- Sabisch, Katja/Sieben, Anna/Straub, Jürgen (Hrsg.) (2012): Menschen machen. Die hellen und die dunklen Seiten humanwissenschaftlicher Optimierungsprogramme. Bielefeld: transcript. Doi: 10.14361/transcript.9783839417003.2
- Schäfer, Alfred (2015): Schulische Leistungsdiskurse. Zwischen Gerechtigkeitsversprechen und pharmazeutischem Hirndoping. Paderborn: Schöningh. Doi: 10.30965/9783557782161
- Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hrsg.) (2015): Leistung. Paderborn: Schöningh.
- Scheffczyk, Michael/Priddat, Birger P. (2000): Effizienz und Gerechtigkeit. Eine Verhältnisbestimmung in sozialpolitischer Absicht. In: Kersting, Wolfgang (Hrsg.): Politische Philosophie des Sozialstaats. Weilerwist: Velbrück, S. 428-466.
- Straub, Jürgen (2019): Das optimierte Selbst. Kompetenzimperative und Steigerungstechnologien in der Optimierungsgesellschaft. Ausgewählte Schriften. Gießen: Psychosozial-Verlag. Doi: 10.30820/9783837976038-297
- Viertbauer, Klaus/Kögerler, Reinhart (Hrsg.) (2019): Neuroenhancement. Die philosophische Debatte. Berlin: Suhrkamp.
- Villa, Paula-Irene (Hrsg.) (2008): Schön normal. Manipulationen am Körper als Technologien des Selbst. Bielefeld: transcript.
- Voltaire ([1759]2005): Candide oder der Optimismus. München: Beck/dtv.
- Wagner, Greta (2017): Selbstoptimierung. Praxis und Kritik von Neuroenhancement. Frankfurt a.M./New York: Campus.
- Waldenfels, Bernhard (1987): Ordnung im Zwielficht. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Wimmer, Michael (2013): Das Selbst als Phantom. In: Mayer, Ralf/Thompson, Christiane/Wimmer, Michael (Hrsg.): Inszenierung und Optimierung des Selbst. Zur Analyse gegenwärtiger Selbsttechnologien. Wiesbaden: Springer VS, S. 295-321. Doi: 10.1007/978-3-658-00465-1_14

Komplizen oder Gegenspieler? Zum Verhältnis von *Bildung* und *Optimierung*

Hans-Christoph Koller

Seit einiger Zeit findet sich der ursprünglich eher in technischen Zusammenhängen verwendete Begriff der Optimierung vermehrt auch in erziehungswissenschaftlichen Kontexten. Das permanente Ringen um Optimierung, das „als eine der gegenwärtig bedeutsamsten kulturellen Leitvorstellungen gelten“ kann (King et al. 2014: S. 283), hat offenbar auch das pädagogische Feld erfasst. Im Zentrum dieses Beitrags steht mit *Selbstoptimierung* eine spezielle Variante dieses Ringens, die neben der Optimierung pädagogischer Prozesse, wie z.B. schulischen Unterrichts, eine erziehungswissenschaftlich besonders bedeutsame Form des Verbesserungsstrebens darstellt.

Als *Selbstoptimierung* wird eine Vielzahl unterschiedlicher Praktiken bezeichnet, die von der Bemühung um Verbesserung beruflicher oder schulischer Leistungen über die Sorge für körperliche und seelische Gesundheit bis hin zu pharmazeutischen oder chirurgischen Eingriffen reicht. Solche Praktiken finden sich sowohl in der Arbeitswelt, wo sie auf die Steigerung der Leistungsfähigkeit durch zeitliche und räumliche Entgrenzung der Arbeit sowie durch Medikamente oder *Coaching* zielen, als auch in der Freizeit mit ihren zahlreichen Angeboten zur Verbesserung körperlicher und seelischer Gesundheit bis zur Verschönerung des eigenen Aussehens durch Kosmetik, Piercing, Tattoos oder ästhetische Chirurgie. Die vielleicht radikalste Variante der Selbstoptimierung stellen Verfahren des sogenannten *Neuro-Enhancement* dar, die die Grenzen menschlicher Fähigkeiten durch bio- oder neurowissenschaftlich fundierte technische Modifikationen zu überschreiten versuchen.

Anja Röcke (2017: S. 321) hat vorgeschlagen, zwischen Selbstoptimierung im *weiten* und im *engeren* Sinne zu unterscheiden, wobei das weite Verständnis sämtliche Veränderungen „im Zeichen des Besseren“ umfasst, während Selbstoptimierung im engeren Sinn sich auf die Transgression menschlicher Grenzen durch bio- oder neurowissenschaftlich fundierte technische Modifikationen beschränkt. Allerdings scheint für die folgenden Überlegungen eine Verengung der Perspektive auf diese Version der Selbstoptimierung nicht angemessen. Denn die Verbesserung des Selbst zeichnet sich „für die meisten Menschen [...] gerade nicht durch technische, chemische oder genetische

Optimierung aus, sondern durch kleine Modifikationen der alltäglichen Lebensführung hin zu einem glücklicheren, fitteren oder gesünderen Leben“ (Duttweiler 2016: S. 27).

Um solche ‚Modifikationen der Lebensführung‘ im Dienst der Verbesserung soll es im Folgenden gehen. Dabei wird *erstens* nachgezeichnet, worin solche Selbstoptimierung besteht und wie deren Praktiken zu deuten sind, um *zweitens* darauf einzugehen, wie Selbstoptimierung sich zu einer anderen bedeutsamen kulturellen Leitvorstellung verhält, nämlich der der *Bildung*. Im Zentrum steht dabei die Frage, ob Bildung selbst ein Programm der Selbstoptimierung impliziert und deshalb als Komplizin der Aufforderung zur Selbstverbesserung verstanden werden muss – oder ob (und wenn ja, wie) der Bildungsbegriff so gefasst werden kann, dass er ein kritisches Korrektiv im Blick auf Selbstoptimierung und deren problematische Seiten darstellt.

1 Selbstoptimierung – Autonomiepotenzial oder Dispositiv der Macht?

Einige Autor*innen, die sich wissenschaftlich mit Praktiken der Selbstoptimierung beschäftigen, kommen zu durchaus positiven Einschätzungen des Verbesserungstrebens. Das gilt z.B. für Arbeiten zu Praktiken der Selbstvermessung bzw. des *Self-Tracking*. Dabei handelt es sich um die Erhebung von Daten (wie den in einer bestimmten Zeit zu Fuß oder per Fahrrad zurückgelegten Kilometern, verbrauchten Kalorien, Schlafstunden usw.), die systematisch aufgezeichnet und in der Art einer kybernetischen Rückmeldungsschleife wiederum in den Prozess der Selbstoptimierung eingespeist werden können.

Am Beispiel solcher auch unter der Überschrift *Quantified Self* diskutierten Praktiken plädiert etwa Stefan Meißner (2016: S. 224) für die Unterscheidung zwischen Selbstoptimierung als *Selbsteffektivierung*, die in der „Verbesserung der eigenen Leistungsfähigkeit“ angesichts gegebener Möglichkeiten bestehe, und *Selbststeigerung* als einer Optimierung „im Hinblick auf unbestimmte, fiktionale und prinzipiell schrankenlose Möglichkeiten des Selbst-seins“. Dieser zweiten Form bescheinigt er, dass sie es erlaube, sich von „Produktivitätslogiken“ im Sinne einer „ästhetischen Selbstverwirklichung“ zu distanzieren und das eigene Selbst gegen gesellschaftliche Optimierungsimperative zu verteidigen – etwa, wenn man anhand von Daten feststelle, dass es produktiver sei, sechs Stunden lang konzentriert zu arbeiten als die Arbeitszeit ständig über acht Stunden hinaus auszudehnen (ebd.). Meißners Fazit: „Der Selbstvermesser kann so ein[en] Bereich der Freiheit vor gesell-

schaftlichen Anrufungen etablieren und dies in Formen der Selbststeigerung überführen, die gegen gesellschaftliche Trends durchaus opponieren können, wie beispielsweise in Formen der (Selbst-)Ästhetisierung oder der (Selbst-)Bildung“ (ebd.: S. 229).

Andere Autor*innen betonen vor allem die Ambivalenz der Selbstoptimierung. So verweist etwa Paula-Irene Villa (2013: S. 60ff.) darauf, dass die Entscheidung für eine Schönheitsoperation einerseits als Resultat von Fremdbestimmung verstanden werden könne, da sie unter dem Druck gesellschaftlicher Normsetzungen und Schönheitsideale zustande komme. Andererseits stehe eine solche Option aber auch in der Tradition der Aufklärung und der Frauenbewegung, denn der Versuch, den eigenen Körper nach eigenen Vorstellungen zu gestalten bzw. gestalten zu lassen, könne – ähnlich wie die Parole „Mein Bauch gehört mir“ – als Inanspruchnahme des Rechts auf Selbstbestimmung über den eigenen Körper interpretiert werden.

Die Mehrheit der sozialwissenschaftlichen Beiträge zum Thema Selbstoptimierung neigt jedoch zu einer kritischen Sicht auf das Phänomen, der zufolge Selbstoptimierung als eine für gegenwärtige Gesellschaften kennzeichnende Leitvorstellung gilt, die den Individuen als soziale Erwartung, machtvoller Anspruch oder Imperativ gegenübertritt. Als prominentester Vertreter dieser Position kann Ulrich Bröckling gelten, für den Praktiken der Selbstoptimierung ein zentrales Element des Leitbilds des *unternehmerischen Selbst* darstellen. In dieser Figur, die eine Weise bezeichnet, „in der Individuen als Personen adressiert werden, und zugleich die Richtung, in der sie verändert werden und sich verändern sollen“, verdichten sich „eine Vielzahl gegenwärtiger Selbst- und Sozialtechnologien, deren gemeinsamen Fluchtpunkt die Ausrichtung der gesamten Lebensführung am Verhaltensmodell der Entrepreneurship bildet“ (Bröckling 2007: S. 46f.).

Was bedeutet nun Selbstoptimierung in diesem Kontext? Bröckling (2013: S. 4) unterscheidet drei „Regime der Optimierung“: Optimierung als Perfektionierung, als Steigerung und als Wettbewerb. Bei der *Perfektionierung* fungiere als Maßstab eine „Idealnorm“, die zwar angestrebt, aber nie vollständig erreicht werden kann. Optimierung als *Steigerung* orientiere sich dagegen an einem quantitativen Maßstab, bei dem kein Optimum definiert ist, sondern nur eine einzuschlagende Richtung. Das Ziel bestehe hier darin, sich selbst zu überbieten. Beim *Wettbewerb* als dem dritten Optimierungsmodus diene der Vergleich mit der Konkurrenz als Maßstab. Zu überbieten ist hier nicht die eigene, sondern vielmehr die Leistung der Konkurrent*innen, wobei die Erfolgskriterien sich erst auf dem Markt aus den Präferenzen der Kund*innen ergeben. Entscheidend ist hier demnach das Ziel, sich durch Alleinstellungsmerkmale von der Konkurrenz abzuheben.

Bröcklings Interesse gilt nun vor allem dieser dritten Form der Optimierung. Bis in die 1960er Jahre sei die Arbeitswelt durch drei klare Oppositionen gekennzeichnet worden: den Gegensatz von Arbeitgeber und Arbeitnehmer, die klare Trennung von Arbeitszeit und Freizeit sowie durch die hierarchische Binnenstruktur von Unternehmen, die zwar nach außen hin als formal freie und gleichberechtigte „Marktakteure“ auftraten (Bröckling 2013: S. 6), aber im Inneren hierarchisch organisiert waren, was sich u.a. darin zeigte, dass zur Sicherstellung der Arbeitsleistung Disziplinar- und Kontrollmechanismen als Mittel der Wahl galten. Bröckling zufolge erodierte diese Ordnung im Laufe der 1970er- und 1980er-Jahre und machte einer neuen Ordnung Platz, in deren Zentrum „die durchgängige Orientierung am Modell unternehmerischen Handelns und die Leitfigur des unternehmerischen Selbst stehen“ (ebd.; vgl. auch Boltanski/Chiapello 2003).

Die Durchsetzung dieser neuen Ordnung führt Bröckling (2013: S. 5) auf drei eng miteinander verbundene Dynamiken zurück: Vermarktlichung, Entgrenzung und Subjektivierung der Arbeit. *Vermarktlichung* bedeute, dass auch das, was abhängig Beschäftigte tun, als unternehmerisches Handeln begriffen wird. Menschenführung beruhe nicht mehr primär auf Disziplinierung und Kontrolle, sondern auf der Schaffung (oder Beseitigung) von Anreizen. Als wirksamstes Konditionierungsinstrument diene nun der Markt, und das gelte nicht mehr nur für den Verkauf von Arbeitskraft auf dem Arbeitsmarkt, sondern auch für alle anderen Aktivitäten, die nun ebenfalls als unternehmerisches Handeln interpretiert werden. Beschäftigte gelten der neuen Logik zufolge deshalb nicht mehr als „Lohn- und Befehlsempfänger“, sondern als „Intrapreneure“, also als innerbetriebliche (Sub-)Unternehmer*innen, die „ihre Arbeitsbereiche entsprechend den internen wie externen Kundenbedürfnissen selbstständig (sic) organisieren und optimieren“ (ebd.: S. 8). Optimierung besteht dann vor allem darin, alle Mitarbeiter*innen eines Unternehmens auf unternehmerisches Handeln zu verpflichten.

Entgrenzung der Arbeit als zweite Dynamik bei der Durchsetzung von Optimierung als Wettbewerb beruht Bröckling zufolge auf der Überschreitung der Grenzen zwischen Arbeitszeit und Freizeit, die durch die Deregulierung von Arbeitszeiten und Regelarbeitsverhältnissen zunehmend verwischt werden. Die Überschreitung betrifft aber auch die Grenzen zwischen Orten der Arbeit und der Nichtarbeit, deren wachsende Durchlässigkeit darauf beruhe, dass immer mehr Menschen mit Laptop und Smartphone ihren Arbeitsplatz ständig bei sich haben und dass Nichterwerbsarbeit (wie z.B. das Work-Out im Fitnessstudio) ebenfalls als Arbeit verstanden wird – nämlich als Arbeit an sich selbst, die wie andere Investitionsentscheidungen unternehmerischem Kalkül folgen soll.

Die dritte Dynamik schließlich, die das Optimierungsregime des Wettbewerbs stützt, bezeichnet Bröckling als *Subjektivierung* der Arbeit und meint damit in Anlehnung an Michel Foucault und Judith Butler die „Nötigung zur Arbeit an sich selbst“ (ebd.: S. 10), d.h. die Aufforderung an die Individuen, sich dem Wettbewerbsregime und dem Leitbild des unternehmerischen Selbst zu unterwerfen. Ein wichtiger Aspekt dieser Aufforderung bestehe darin, dass die Individuen dabei als den Marktmechanismen ausgelieferte und zugleich einzigartige Wesen angerufen werden: „In geradezu penetranter Weise ergeht der Ruf an die Einzelnen, sich dem paradoxen Imperativ einer Selbstoptimierung zu unterwerfen, welche die Abweichung von der Norm selbst zur Norm erhebt“ (ebd.).

Selbstoptimierung im Sinne solcher Arbeit an sich selbst bedeutet demnach, sich selbst als Unternehmen zu begreifen, in dem man Produzent*in und Produkt, Chef*in und Untergebene*r sowie Lieferant*in und Abnehmer*in in Personalunion ist. Um die widerstreitenden Interessen im Innern dieses Unternehmens unter einen Hut zu bringen, empfiehlt ein Ratgeber, auf einer „innere[n] Konferenz“ „nach Möglichkeiten der Verbesserung der Zusammenarbeit zu suchen“ (Bridges 1996, zit. nach Bröckling 2013: S. 10f.). Zugleich wird jedoch betont, dass die Versöhnung der „widerstreitenden Seelen in der eigenen Brust [...] selbst den ehrgeizigsten Selbstoptimierer vor unlösbare Aufgaben“ stelle:

„Die strukturelle Überforderung ist gewollt, erzeugt sie doch jene fortwährende Anspannung, die den Einzelnen niemals zur Ruhe kommen lässt, weil er jeden Fortschritt in der einen Richtung durch entsprechende Anstrengungen in der Gegenrichtung ausgleichen muss. Gefordert sind zugleich rückhaltloser Einsatz für die Firma, wie auch ein achtsamer Umgang mit den eigenen Kräften.“ (Ebd.: S. 11)

Das unterstreicht, dass die Optimierung des unternehmerischen Selbst nicht nur die beruflichen Arbeitsleistungen betrifft, sondern die gesamte Lebensführung unter Einschluss der Sorge um körperliche und seelische Gesundheit, Arbeitsmotivation, Selbst-Wertschätzung und Ziele wie Selbstverwirklichung oder *Work-Life-Balance*. Das Leitbild der Selbstoptimierung stellt aus der Perspektive Bröcklings eine umfassende Aufforderung an die Individuen dar, ihre Lebensführung an den Normen unternehmerischer Kalküle auszurichten und kann so als ein Dispositiv der Macht im Sinne Foucaults verstanden werden, das nicht nur Diskurse, sondern auch gesetzliche Regelungen, administrative Maßnahmen und Ähnliches umfasst.

Bröckling betont allerdings selbst, dass seine Studie keine Aussagen darüber erlaube, wie die Menschen sich in dem so konstituierten Kraftfeld tatsächlich bewegen, wie sie also auf die Aufforderung zur unternehmerischen Selbstoptimierung reagieren. Die Untersuchung dieser Frage hat sich ein Forschungsprojekt zur Aufgabe gemacht, das unter der Leitung von Vera King,

Benigna Gerisch und Hartmut Rosa *Aporien der Perfektionierung in der beschleunigten Moderne* gewidmet ist (vgl. King et al. 2014 und King/Gerisch/Rosa 2019). Ähnlich wie Bröckling geht das Projekt davon aus, dass Selbstoptimierung „von einem *Ideal* zur kaum hintergehbaren und zugleich *eigenverantwortlich zu erfüllenden Norm* geworden“ sei und sich „der Druck zur steten Verbesserung und Effizienzsteigerung nicht nur im Beruf aus[wirke], sondern auch in der Familie, in Eltern-Kind- und Paarbeziehungen, im Verhältnis zu Körper und Selbst, im Öffentlichen und im Privaten“ (King et al. 2014: S. 284, Herv.i.O.). Im Unterschied zu Bröckling interessiert sich das Projekt allerdings nicht nur für den Druck, der von Optimierungserwartungen ausgeht, sondern vor allem für die Frage, „wie und warum sich Individuen den Druck zur Selbstverbesserung zu eigen machen“ (ebd.: S. 283). Dabei folgt es der Annahme, dass die Reaktion der Individuen auf den Optimierungsimperativ von lebensgeschichtlichen Faktoren und psychischen Konstellationen abhängig sei. Das Forschungsinteresse gilt deshalb „Muster[n] der Lebensführung“, die einerseits als Folge gesellschaftlicher Wandlungen, andererseits als „Ausdruck von spezifischen biographischen Dispositionen und psychischen Verarbeitungsformen“ verstanden werden (ebd.: S. 285). In mehreren Fallstudien auf der Basis biografischer Interviews rekonstruieren die Forscher*innen typische Formen der ‚Übersetzung‘ von sozialen Bedingungen (wie veränderte Produktions-, Arbeits- und Machtverhältnisse) in individuelle Arten der Lebensführung oder Bewältigungsstrategien.

Da ist etwa der Fall eines „begeisterten Optimierers“ namens Florian K., dessen Lebenskonstruktion an Bröcklings Konzept des unternehmerischen Selbst erinnert und der „seine gesamte Existenz in den Modus einer Art *Selbstverbetriebswirtschaftlichung* gestellt“ zu haben scheint (ebd.: S. 289, Herv.i.O.). Um seiner Anstellung als Ernährungsberater zu entkommen, verfolgt er zahlreiche ‚Projekte‘ und unternimmt Anstrengungen, sich selbständig zu machen. Obwohl sich daraus (und aus dem eigenen Bedürfnis nach sportlicher Betätigung) erhebliche Belastungen für ihn selbst und seine Familie ergeben, erlebt er sein ständiges Ringen um Verbesserung als Autonomiegewinn und Überwindung von Grenzen. King et al. folgern daraus, dass die Unterwerfung unter Optimierungszwänge „nicht nur der Angst vor dem Scheitern geschuldet ist“, sondern dass Anpassung auch mit einem Gewinn verknüpft sein kann, der zusätzlich motivierend wirkt (ebd.: S. 290). Die Kehrseite dieses Typus besteht den Autor*innen zufolge freilich darin, dass ein ‚Zuviel‘ an Optimierung dazu führen kann, dass soziale Beziehungen nur als Störfaktor erscheinen und deshalb „vernachlässigt, instrumentell gestaltet und gleichsam ausgehöhlt werden“ (ebd.).

Einen zweiten Typus von ‚Mustern der Lebensführung‘ stellt der Fall von Beate M. dar, der ebenfalls durch eine große Bereitschaft zur Selbst-

optimierung gekennzeichnet ist, dem aber eine deutlich andere biografische Konstellation zugrunde liegt. Die Enddreißigerin hat seit Jahren befristete Arbeitsverhältnisse und bemüht sich unaufhörlich, durch stetige Arbeit an sich selbst in Form von Weiterbildung und Selbst- oder Zeitmanagement-Seminaren, eine Entfristung zu erlangen – allerdings bislang ohne Erfolg. Auch hier hat die beständige Optimierung Konsequenzen fürs Privatleben – ihre Freizeit ist „hochgradig durchstrukturiert“ und ihre Liebesbeziehungen sind von „schmerzhaften Trennungen und leidvollen Verletzungen“ geprägt (ebd.: S. 293). Die hier zum Ausdruck kommende Fallstruktur bezeichnen King et al. als „Muster einer ‚befristeten Zugehörigkeit‘“ (ebd.). Die Bereitschaft, trotz permanenter Misserfolge unaufhörlich an sich zu arbeiten, um endlich eine unbefristete Anstellung zu bekommen, verstehen die Autor*innen jedoch nicht nur als Anpassung an sozio-ökonomische Veränderungen, sondern zugleich auch als Folge einer besonderen biografischen Konstellation, da Beate M. berichtet, sie habe sich als Kind von beiden Eltern nie richtig angenommen gefühlt und sei nach deren Scheidung ganz auf sich selbst zurückgeworfen worden (ebd.). Dem ökonomischen und sozialen Druck zur Selbstoptimierung Folge zu leisten erscheint so nicht nur als mehr oder weniger freiwillige Unterwerfung unter einen gesellschaftlichen Imperativ, sondern kann auch auf einer biografisch erworbenen psychischen Disposition beruhen, die Menschen für bestimmte Zumutungen anfällig macht.

Die beiden geschilderten Fälle verweisen King et al. zufolge auf grundlegende Aporien der sich gegenwärtig entfaltenden Perfektionierungslogik, da die auf Autonomie ausgerichteten Optimierungsbestrebungen zugleich die „Bedingungen ihrer Ermöglichung“ unterminieren, indem sie soziale Beziehungen schwächen und eigene Ressourcen erschöpfen (ebd.: S. 296). Optimierung tendiere so zur Überforderung der Individuen, und zwar nicht nur aufgrund der Grenzenlosigkeit des Verbesserungsstrebens, sondern auch, weil Optimierungsansprüche in unterschiedlichen Lebensbereichen miteinander konkurrieren und „Beziehungen und Selbst, Familie und Arbeit, Privates und Berufliches, gerade unter Bedingungen von Zeitdruck, nicht gleichermaßen intensiv optimiert werden können“ (ebd.).

Als Zwischenbilanz ist festzuhalten, dass die von einigen Autor*innen im Blick auf Praktiken der Selbstoptimierung verbuchten Autonomiegewinne deutlich verblasen gegenüber den von Bröckling sowie King et al. hervorgehobenen destruktiven Tendenzen permanenter Selbstverbesserung. Ein wichtiges Argument gegen die Autonomieversprechen der Optimierungsdiskurse besagt, dass der Gewinn an Selbstbestimmung, der durch Selbstoptimierung erzielt werden soll, erkaufte wird durch die Verleugnung der eigenen Angewiesenheit auf andere Menschen, auf soziale Beziehungen und auf gesellschaftliche Anerkennung. Insofern sind die Selbstoptimierungsimperative und der

Umgang mit diesen Imperativen von dem durchzogen, was Käte Meyer-Drawe (1990) „Illusionen von Autonomie“ genannt hat und was auf die Verleugnung des Umstands zurückgeführt werden kann, dass uns als sozialen und leiblichen Wesen wesentliche Bedingungen unserer eigenen Existenz nicht oder zumindest nicht restlos verfügbar sind. Selbstoptimierung, so könnte man formelhaft verdichtet sagen, geht mit einer Verleugnung dieser Entzogenheit einher (vgl. auch Ricken 2019).

Bemerkenswert an dem Projekt von King et al. ist allerdings, dass sich weder in den zitierten Fällen noch in anderen Fallstudien des Projekts (vgl. King 2013; Salfeld-Nebgen et al. 2016; Uhlendorf et al. 2016; Busch 2019) so etwas wie Verweigerung oder Widerstand gegen die Zumutungen des Optimierungsimperativs ausmachen lässt. Die vorliegenden Darstellungen umfassen zwar verschiedene Typen des Umgangs mit dem Verbesserungsdruck wie das bewusste Leiden unter Perfektionierungsansprüchen, die Bagatellisierung des Leidens oder die unbedingte Affirmation der Optimierung; ein zumindest gedanklich konstruierbarer Typus der Verweigerung oder Auflehnung gegen Optimierungszwänge wurde in dem Projekt offenbar aber nicht gefunden. Bleibt zu fragen, ob dies am Samplingverfahren des Projekts liegt – das ja primär daran interessiert war, herauszufinden, „auf welche Weisen und mit welchen Motiven Individuen sich diese Optimierungszwänge zu eigen machen“ (King et al. 2014: S. 284) – oder daran, dass es artikulierte Formen des Widerstands gegen den Optimierungsimperativ bislang kaum gibt.

2 Zum Verhältnis von Selbstoptimierung und Bildung

Nach diesem Durchgang durch unterschiedliche Formen und Deutungen von Selbstoptimierung soll im Folgenden gefragt werden, in welchem Verhältnis die Verbesserung des Selbst zu einer anderen pädagogisch bedeutsamen kulturellen Leitkategorie steht, nämlich zum Begriff der Bildung. Wie wir gesehen haben, schreiben manche Autor*innen der Selbstoptimierung ein emanzipatorisches Potenzial zu (und stellen dabei sogar explizite Bezüge zum Bildungsbegriff her; vgl. Meißner 2016: S. 229), während andere vor allem die problematischen Seiten des Dispositivs hervorheben. Vor diesem Hintergrund bieten sich zunächst zwei entgegengesetzte Möglichkeiten an, das Verhältnis von Bildung und Selbstoptimierung zu fassen. Schreibt man der Selbstoptimierung vor allem emanzipatorische Potenziale zu, so wären Bildung und Selbstoptimierung als verwandte Prozesse zu betrachten, die ähnliche Ziele verfolgen. Der kritische Blick auf die problematischen Aspekte und Folgen des

Dispositiv legt dagegen die Frage nahe, ob das kritische Potenzial des Bildungsbegriffs Ansatzpunkte für eine kritische Distanz zu Optimierungsimperativen oder sogar Strategien des Widerstands gegen gesellschaftliche Perfektionierungszwänge bietet. Vor dem Hintergrund neuerer Debatten über Bildung und Subjektivierung (vgl. Ricken/Casale/Thompson 2019) zeichnet sich aber noch eine dritte Perspektive ab, die auch von einer Nähe von Bildung und Selbstoptimierung ausgeht, diese aber nicht in deren emanzipatorischem Potenzial sieht, sondern darin, dass Bildung und Selbstoptimierung beide derart in Machtverhältnisse verstrickt sind, dass Bildung unweigerlich an Perfektionierungszumutungen mitwirkt und mithin eher als Komplizin denn als Gegengewicht des Optimierungsimperativs zu verstehen ist.

Argumente für die Nähe von Bildung und Selbstoptimierung ergeben sich bereits aus einem Blick in die Geschichte des Bildungsdenkens (vgl. Thompson 2015). Exemplarisch zum Ausdruck kommt diese Nähe etwa in der Bildungstheorie Wilhelm von Humboldts ([1792]1980: S. 64), der den „wahre[n] Zweck [sic]“ des Menschen bekanntlich in der „höchsten und proportionirlichsten [sic] Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“ sieht. Legt schon die doppelte Verwendung des Superlativs in dieser Formel eine Nähe zum Leitbild der Selbstoptimierung nahe, wird dies noch durch den Appell verstärkt, die „letzte Aufgabe unseres Daseyns [sic]“ bestehe darin, „dem Begriff der Menschheit in unserer Person [...] einen so großen Inhalt, als möglich, zu verschaffen“ (Humboldt [1793]1980: S. 235). Dem Individuum wird als Ziel aufgegeben, die „Menschheit“ in der eigenen Person so umfassend wie möglich zu verkörpern, und zwar so, dass der „Begriff der Menschheit, wenn man ihn von ihm, als einzigem Beispiel abziehen müsste, einen grossen [sic] und würdigen Gehalt gewönne“ (ebd.: S. 236).

Humboldts Bildungsbegriff kann so als Appell zur Selbstoptimierung verstanden werden, der das Individuum dazu anhält, seine ‚Kräfte‘ soweit wie irgend möglich auszubilden und dabei auf ein möglichst ausgewogenes Verhältnis dieser Kräfte zu achten, um die ‚Menschheit in unserer Person‘ möglichst umfassend zu repräsentieren. Relativiert wird diese Zumutung allerdings dadurch, dass Humboldt an anderer Stelle ([1797]1980: S. 417) darauf verweist, dass diese Aufgabe von einem Einzelnen gar nicht angemessen erfüllt werden könne, sondern dass es dazu des Zusammenwirkens vieler Menschen bedürfe. Im Unterschied zu den gegenwärtigen Imperativen der Selbstoptimierung richtet sich Humboldts Appell also nicht nur an das Individuum, sondern vielmehr an die Gesellschaft als Versammlung möglichst vieler verschiedener Individuen. Selbstoptimierung wäre demnach die Aufgabe nicht des*der Einzelnen, sondern einer Vielzahl, ja letztlich aller Menschen zusammen.

Die Nähe des Bildungsbegriffs zum Dispositiv der Selbstoptimierung wird auch in neueren Beiträgen zur bildungstheoretischen Debatte thematisiert –

etwa von Norbert Ricken (2006), der am Beispiel der Prüfung zeigt, dass das mit Bildung gemeinte Geschehen stets in eine Machtkonstellation eingeschrieben sei, die dem Individuum die Verantwortung für die Realisierung seiner Möglichkeiten zuschreibt. Das Versprechen von Autonomie und Selbstbestimmung, das im Bildungsbegriff stets enthalten war, werde auf diese Weise gekoppelt an die Aufforderung zur Selbststeigerung und gehe einher mit der Zuschreibung von Verantwortung für sich selbst. Rickens Argumentation legt nahe, die Frage nach dem Verhältnis von Bildung und Selbstoptimierung in den weiteren Horizont der Debatte um das Verhältnis von Bildung und Macht bzw. von Bildung und Subjektivierung zu stellen. Damit wird ein älteres Motiv der Bildungskritik aufgegriffen, das sich gegen die Verwendung des Bildungsbegriffs als Instrument sozialer Distinktion richtet, mit dem das (Bildungs-)Bürgertum sich von anderen gesellschaftlichen Klassen abzugrenzen versuchte (vgl. Klafki 2007). Ricken spitzt diese Kritik insofern zu, als sich ihm zufolge die Machtzusammenhänge, in die der Bildungsbegriff verstrickt ist, nicht auf die gesellschaftliche Dominanz einer Klasse über andere beschränken, sondern im Sinne Foucaults sämtliche Formen der ‚Führung‘ von Individuen einschließlich der Selbst-Führung betreffen. Bildung, so das zentrale Argument, ist demzufolge unweigerlich beteiligt an dem, was Butler (2001: S. 81ff.) im Anschluss an Foucault ‚Subjektivierung‘ nennt, d.h. an der Hervorbringung von Subjekten im doppelten Sinn: der Unterwerfung des Individuums unter Machtmechanismen, die ein Subjekt im Sinne eines handlungsfähigen Individuums allererst hervorbringen, dessen soziale Existenz aber zugleich an bestimmte Bedingungen binden.

Wenn Bildung als ‚Subjektivierung‘ (oder Subjektivierung¹) in diesem Sinne zu verstehen ist, kann der Terminus – anders als in manchen Ansätzen kritischer Bildungstheorie – nicht länger in ein einfaches Gegensatzverhältnis zu Macht oder Herrschaft gestellt werden, sondern muss auf seine Verstrickung in Machtzusammenhänge hin untersucht werden. In der Tat haben viele Bildungstheorien der Verflochtenheit von Bildung in Machtverhältnisse zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Das gilt bereits für die Bildungstheorie Humboldts, der zwar bekanntlich „Freiheit“ und „Mannigfaltigkeit der Situationen“ zu unabdingbaren Voraussetzungen für Bildung erklärt (Humboldt [1792]1980: S. 64), aber kaum die sozialen, ökonomischen und diskursiven Bedingungen thematisiert hat, durch die Freiheit und Mannigfaltigkeit eröffnet bzw. verschlossen werden.

1 Es spricht einiges dafür, das englische ‚subjection‘ bzw. das französische ‚assujettissement‘ im Deutschen durch den Neologismus ‚Subjektivierung‘ wiederzugeben (vgl. die Anmerkung des Übersetzers in Butler 2001: S. 187); doch in der deutschsprachigen Debatte hat sich mittlerweile ‚Subjektivierung‘ durchgesetzt.

Ähnliches gilt auch noch für viele zeitgenössische Bildungstheorien, einschließlich des von mir vertretenen Konzepts transformatorischer Bildungsprozesse, das Bildung als Transformationen der Art und Weise begreift, in der Menschen sich zur Welt, zu anderen und zu sich selber verhalten und davon ausgeht, dass solche Transformationen zustande kommen können, wenn Menschen mit Herausforderungen konfrontiert werden, für deren Bearbeitung ihr bisheriges Welt- und Selbstverhältnis nicht mehr ausreicht (vgl. Koller 2018). Thematisiert wird hier zwar ausdrücklich die gesellschaftliche und diskursive Strukturiertheit sowohl von Welt- und Selbstverhältnissen als auch der Konstellationen, durch die solche Welt- und Selbstverhältnisse in Frage gestellt und Bildungsprozesse ausgelöst werden. Die Frage, in welchem Verhältnis Bildungsprozesse in diesem Sinne zu gesellschaftlichen und diskursiven Erwartungen stehen, die die Individuen zu Transformationen ihrer Welt- und Selbstbezüge nötigen, ist dabei von mir zwar gelegentlich gestellt (vgl. ebd.: S. 18), aber nicht eingehender untersucht worden. Empirisch fundierte Antworten auf die Frage, wie transformatorische Bildung sich abgrenzen lässt von bloßer Anpassung an veränderte sozioökonomische Bedingungen, also etwa an die Imperative der Selbstoptimierung, stehen noch aus.

Vor diesem Hintergrund ist Rickens Kritik an der Machtvergessenheit des Bildungsbegriffs also nicht rundweg zu widersprechen. Allerdings muss daraus keineswegs der Schluss gezogen werden, auf den Bildungsbegriff in erziehungswissenschaftlichen Kontexten gänzlich zu verzichten (vgl. Masschelein/Ricken 2003) oder den Terminus auf die kritische Markierung eines „spezifisch moderne[n] Paradigmas des Pädagogischen“ zu beschränken (Ricken 2019: S. 110). Zwar ist es unumgänglich, den Bildungsbegriff, wie er seit Humboldt verstanden wird, historisch zu kontextualisieren und in Bezug zu dem von Foucault und Butler geprägten Konzept der Subjektivierung zu setzen. Doch dem Bildungsbegriff kommt – unabhängig von seinen jeweiligen Fassungen – eine für die erziehungswissenschaftliche Reflexion insofern unverzichtbare Funktion zu, als dieser Begriff bzw. die Bildungstheorie den systematischen Ort der Diskussion über Begründung, Zielbestimmung und Kritik pädagogischen Handelns darstellt (vgl. Klafki 2007; Benner 2015: S. 155). So berechtigt Rickens Kritik an der Machtvergessenheit vieler Bildungstheorien ist, enthebt dies die erziehungswissenschaftliche Reflexion nicht der Aufgabe, die Maßstäbe solcher Kritik zu begründen und Begriffe zu entwickeln, die ihrerseits zu einer Orientierung pädagogischen Handelns beitragen können – also genau die Funktion zu erfüllen, die traditionell dem Bildungsbegriff zugesprochen wurde.

Folgt man dieser Einschätzung, so stellt sich die Frage, wie eine Fassung dieses Begriffs aussehen könnte, die Rickens Kritik ernst nimmt, aber an der Notwendigkeit einer solchen Orientierungskategorie festhält. Im Zusammen-

hang mit der Frage nach dem Verhältnis von Bildung und Selbstoptimierung schließt das die Suche nach einem Konzept ein, das es erlaubt, eine kritische Distanz zu den problematischen Seiten von Selbstoptimierung und Perspektiven eines pädagogisch wünschenswerten Umgangs damit zu entwickeln.

Als ein möglicher Bezugspunkt für einen solchen Begriff bietet sich der auf Foucault zurückgehende Terminus der Entsubjektivierung an (vgl. auch Bröckling 2007: S. 286f.). Soweit ich sehe, verwendet Foucault selbst diesen Begriff nur einmal, wenn er in einem Interview „Ent-Subjektivierung“ als eine Grenzerfahrung beschreibt, „die das Subjekt von sich selbst losreißt“, und zwar „derart, daß es nicht mehr es selbst ist oder daß es zu seiner Vernichtung oder zu seiner Auflösung getrieben wird“. Als Beispiel dienen ihm dabei sein eigenes Schreiben bzw. seine Bücher, die „als unmittelbare Erfahrungen zu verstehen [seien], die darauf zielen, mich von mir selbst loszureißen, mich daran zu hindern, derselbe zu sein“ (Foucault 1996: S. 27).

Wenn man Bildung mit Ricken in kritischer Perspektive als Subjektivierung beschreibt, scheint es naheliegend, den kritischen Umgang mit den Wirkungen solcher Subjektivierung in einer Gegenbewegung zu der mit Subjektivierung verbundenen Unterwerfung zu suchen, d.h. eben in einer *Ent*-Subjektivierung. Foucaults Überlegungen zielen dabei auf den Versuch, sich der Zuschreibung einer Identität mit sich selbst zu entziehen und nicht derselbe zu bleiben, sondern anders zu werden oder zumindest anders zu denken. Bildungstheoretisch anschlussfähig daran erscheint vor allem die Offenheit für das Anders-werden, man könnte auch sagen: für Transformationen des eigenen Verhältnisses zur Welt, zu anderen und zu sich selbst. Und bildungstheoretisch anschlussfähig erscheint ebenfalls der Akzent darauf, dass es sich bei dieser Ent-Subjektivierung um eine Grenzerfahrung handelt, d.h. um eine Art Experiment mit ungewissem Ausgang (vgl. Lüders 2007: Kap. 2).

Problematisch am Begriff der Ent-Subjektivierung scheint mir aber zweierlei: Zum einen bleibt unklar, inwiefern diese Offenheit nicht nur auf dem von Foucault beschriebenen Feld des Denkens und des Bücherschreibens praktiziert werden kann, sondern auch im Umgang mit normativen Erwartungen im beruflichen und privaten Alltag, und inwiefern diese Haltung als Leitkategorie für pädagogisches oder politisches Handeln dienen kann. Zum anderen: Obwohl die Betonung des experimentellen und riskanten Charakters solcher Grenzerfahrungen einleuchtet, irritiert doch, wenn Foucault davon spricht, dass das Subjekt in diesem Prozess der Ent-Subjektivierung „zu seiner Vernichtung oder zu seiner Auflösung getrieben“ werde (1996: S. 27). Auch wenn man Vernichtung und Auflösung nur auf die Vernichtung oder Auflösung *als Subjekt* bezieht, scheint mir hier der Doppelcharakter des Subjektivierungsgeschehens aus dem Blick zu geraten, den Judith Butler (2001) herausgearbeitet hat und der darin besteht, dass das Individuum einerseits einer vorgängigen

Macht unterworfen wird bzw. sich unterwirft, aber andererseits gerade dadurch ein gesellschaftlich anerkennbares und handlungsfähiges Subjekt wird.

Vor diesem Hintergrund scheint es mir aussichtsreicher, anstatt einen Weg zu suchen, der jenseits von Subjektivierung angesiedelt ist bzw. dieser ganz entkommen möchte, sich bei der Suche nach Anhaltspunkten für die Entwicklung eines kritischen Umgangs mit dem Selbstoptimierungsdispositiv auf Butler zu beziehen, die stärker als Foucault den ambivalenten Charakter des Subjektivierungsgeschehens betont (zum Folgenden vgl. Butler 2001 sowie Koller 2018: S. 55ff. und 130ff.). Die grundlegende Ambivalenz der Subjektkonstitution besteht Butler zufolge darin, dass die Konstitution des Subjekts sowohl Unterwerfung unter die Macht als auch Subjektwerdung im Sinne der Entstehung von Handlungsfähigkeit bedeutet. Paradigmatisch zugespitzt lässt sich diese Ambivalenz in der Beschreibung dessen nachvollziehen, was Butler mit Althusser als ‚Anrufung‘ bezeichnet. Ein Individuum wird demzufolge zum Subjekt, indem es von einer Instanz der Macht als Subjekt angerufen wird und darauf reagiert, indem es sich dieser Macht unterwirft. Die Bereitschaft zu dieser Unterwerfung führt Butler auf die grundlegende Angewiesenheit des Individuums auf andere Menschen zurück, die sich einerseits in der Abhängigkeit des Kindes von seinen Eltern oder Pflegepersonen zeigt und andererseits in der auch für Erwachsene fundamentalen Notwendigkeit einer Anerkennung durch andere, die das Subjekt zwingt, sich den gesellschaftlichen Normen solcher Anerkennung zu unterwerfen.

Die andere Seite der Ambivalenz von Subjektivierung besteht nun darin, dass sich mit dieser Unterwerfung zugleich auch etwas anderes vollzieht, nämlich die Entstehung dessen, was Butler ‚agency‘ nennt. Mit der Unterwerfung unter die Macht gewinnt das Subjekt allererst seine Handlungsfähigkeit. Entscheidend ist nun, dass diese Handlungsfähigkeit sich auch *gegen* die Macht richten, d.h. sich als Widerstand bzw. Auflehnung gegen bestimmte Anrufungen artikulieren kann. Das Subjekt ist für Butler also nicht *entweder* das bloße Resultat einer ihm vorausgehenden Macht *oder* Instanz der Machtausübung, sondern beides zugleich. Daraus folgt, dass Subjektwerdung nicht in der Alternative von Autonomie oder Heteronomie zu denken ist, sondern den Schauplatz darstellt, auf dem diese unauflöslich miteinander verbunden sind. Dabei begreift Butler (2001: S. 20) die potenziell widerständige Handlungsfähigkeit des Subjekts als „durch die vorgängige Wirksamkeit der Macht ermöglicht, aber durch sie nicht abschließend begrenzt“. „Die Handlungsfähigkeit“, so Butler weiter, „übersteigt die sie ermöglichende Macht“ (ebd.).

Den Anlass zu jener Gegenbewegung gegen die Unterwerfung unter die anrufende Macht und damit auch den Anlass zur Veränderung eines etablierten Welt- und Selbstverhältnisses markiert Butler zufolge die Erfahrung, dass einem Subjekt in der Anrufung durch eine Machtinstanz bestimmte Aspekte

seines Begehrens versagt und deshalb die Anerkennung seiner sozialen Existenz verweigert werden. Butlers Beispiel dafür ist das homosexuelle Begehren, das sich auf gleichgeschlechtliche Liebesobjekte richtet, aber unter heteronormativen Bedingungen negiert werden muss. Anlass für Bildungsprozesse wäre vor diesem Hintergrund also die Erfahrung eines eigenen Begehrens, das von der herrschenden Ordnung negativ sanktioniert wird. In Bezug auf das Thema der Selbstoptimierung könnte das bedeuten, dass in den Anrufungen als zu perfektionierendes Selbst einem Subjekt bestimmte Aspekte seines Begehrens versagt und die gesellschaftliche Anerkennung seines Soseins verweigert werden, dass aber genau dies auch zum Anlass für die Suche nach Möglichkeiten des Widerstands werden kann.

Damit es unter solchen Bedingungen zur Entstehung potentiell widerständiger Handlungsfähigkeit kommt, bedarf es Butler zufolge über den Anlass der Verweigerung eines Begehrens hinaus allerdings einer weiteren Voraussetzung. Das Potenzial zu einer solchen Veränderung verortet sie in der Iterabilität sprachlicher Äußerungen (vgl. Butler 1998: S. 209ff.). Die Anrufung durch die Macht, der sich das Subjekt im Zuge seiner Subjektwerdung unterworfen hat, muss von ihm wiederholt werden. Aber da schon allein die zeitliche Struktur der Wiederholung eine völlige Identität zwischen Wiederholung und Wiederholtem verhindert, eröffnet sich Butler zufolge in jeder Wiederholung die Möglichkeit der Veränderung. Ein Beispiel für solche Veränderungen, die Butler *Resignifikation* nennt (ebd.: S. 222), stellt die Umwertung von Bezeichnungen dar, durch die eine bestimmte Personengruppe von anderen herabsetzend angerufen wird – etwa die Aufwertung der ursprünglich abwertenden Bezeichnungen *schwul* und *lesbisch* durch die Schwulen- und Lesbenbewegung oder die Umwertung von Schimpfwörtern wie *Kanake* durch jugendliche Migrant*innengruppen.

Mein Vorschlag zielt nun darauf ab, genau dieses Geschehen als die Grundstruktur von Bildungsprozessen zu begreifen. Möglichkeitsbedingung solcher Bildungsprozesse wäre also die iterative Struktur von Sprechakten, die mit der Möglichkeit der Resignifizierung, d.h. der verändernden Wiederholung einer Anrufung durch die Macht und mit der Möglichkeit widerständigen Handelns einhergeht.

Im Unterschied zu dem, was der Begriff der Ent-Subjektivierung nahelegt, bedarf es Butler zufolge für den Widerstand gegen machtförmige Anrufungen also weder der Vernichtung oder Auflösung des Subjekts noch der Suche nach einem Ort jenseits der Subjektivierung. Den Beginn widerständigen Handelns können vielmehr bereits kleine Akte markieren, die solche Anrufungen wiederholen, aber durch Verschiebungen des Kontextes deren Bedeutungen verändern. Bildung im Sinne eines pädagogisch wünschenswerten Umgangs mit gesellschaftlichen Anrufungen wäre so weder als Suche nach einem Ort

außerhalb von Machtbeziehungen zu begreifen noch als Versuch, der Subjektivierung durch Ent-Subjektivierung zu entkommen, sondern vielmehr als eine Bewegung auf dem ambivalenten Schauplatz des Subjektivierungsgeschehens und als Resignifizierung, d.h. als Veränderung von Bedeutungen durch Kontextverschiebungen und die Um- oder Neubewertung von Termini der Anrufung.

Was das für den Umgang mit Selbstoptimierungsimperativen bedeutet, wäre ein Thema für sich. Anregungen dazu finden sich auch bei Bröckling (2007: S. 294) und reichen von der Flucht in die Depression über ironische Distanzierung bis zur „passiven Resistenz“ und dem „fröhliche[n] Müßig-gang“ einer Gruppe namens „Die Glücklichen Arbeitslosen“. Bröckling sieht darin zwar kein dauerhaftes Gegenbild zum unternehmerischen Selbst, wohl aber die Chance zu einem momenthaften, flexiblen Agieren. Die Ähnlichkeit mit Butlers Konzept der Resignifizierung besteht darin, dass es bei dieser Widerstandstaktik nicht um die Suche nach einem Ort außerhalb von Machtbeziehungen oder einem Jenseits der Subjektivierung geht, sondern um kleine subversive Akte und Bedeutungsverschiebungen von Termini wie ‚Müßig-gang‘ und ‚Arbeitslose‘. Wie erfolgreich solche Akte im Blick auf den Umgang mit dem Selbstoptimierungsdispositiv sein können, muss hier offenbleiben. Zu wünschen wäre deshalb ein Forschungsprojekt wie das von King, Gerisch und Rosa, das sich aber nicht darauf beschränkt, herauszufinden, „wie und warum sich Individuen den Druck zur Selbstverbesserung zu eigen machen“ (King/Gerisch/Rosa 2014: S. 283), sondern auch untersucht, wie und mit welchem Erfolg sich Individuen gegen diesen Druck zur Wehr setzen.

Literatur

- Benner, Dietrich (2015): Theorie der Bildung. In: Benner, Dietrich: Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. 8. Auflage. Weinheim/München: Juventa.
- Boltanski, Luc/Chiapello, Eve (2003): Der neue Geist des Kapitalismus. Konstanz: UVK.
- Bröckling, Ulrich (2007): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bröckling, Ulrich (2013): In der Optimierungsfalle. Zur Soziologie der Wettbewerbs-gesellschaft. In: Supervision 31, 4, S. 4-11.
- Busch, Katarina (2019): Wandlungen des Übergangs ins Erwachsenenalter im Kontext von Optimierungsanforderungen. Eine adoleszenztheoretisch-biographische Analyse. Diss. (unveröff.). Hamburg: Universität Hamburg.

- Butler, Judith (1998): Hass spricht. Zur Politik des Performativen. Berlin: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2001): Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Duttweiler, Stefanie (2016): Nicht neu, aber bestmöglich. Alltägliche (Selbst)Optimierung in neoliberalen Gesellschaften. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 66, 37-38, S. 27-32.
- Foucault, Michel (1996): Der Mensch ist ein Erfahrungstier. Gespräch mit Duccio Trombadori. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Humboldt, Wilhelm von ([1792]1980): Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen. In: Humboldt, Wilhelm: Werke in fünf Bänden, hrsg. von Andreas Flitner und Klaus Giel, Bd. 1, 3. Auflage. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 56-233.
- Humboldt, Wilhelm von ([1793]1980): Theorie der Bildung des Menschen. In: Humboldt, Wilhelm: Werke in fünf Bänden, hrsg. von Andreas Flitner und Klaus Giel, Bd. 1, 3. Auflage. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 234-240.
- Humboldt, Wilhelm von ([1797]1980): Das achtzehnte Jahrhundert. In: Humboldt, Wilhelm: Werke in fünf Bänden, hrsg. von Andreas Flitner und Klaus Giel, Bd. 1, 3. Auflage. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 376-505.
- King, Vera (2013): Die Macht der Dringlichkeit. Kultureller Wandel von Zeitgestaltungen und psychischen Verarbeitungsmustern. In: Swiss Archives of Neurology and Psychiatry 164, 7, S. 223-231. Doi: 10.4414/sanp.2013.00202
- King, Vera/Lindner, Diana/Schreiber, Julia/Busch, Katarina/Uhlendorf, Niels/Beerbom, Christiane/Salfeld-Nebgen, Benedikt/Gerisch, Benigna/Rosa, Hartmut (2014): Optimierte Lebensführung – wie und warum sich Individuen den Druck zur Selbstverbesserung zu eigen machen. In: Jahrbuch für Pädagogik 29, S. 283-299. Doi: 10.3726/265764_283
- King, Vera/Gerisch, Benigna/Rosa, Hartmut (Hrsg.) (2019): Lost in Perfection. Impacts of Optimisation on Culture and Psyche. London/New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Klafki, Wolfgang (2007): Konturen eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. In: Klafki, Wolfgang (Hrsg.): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 6. Auflage, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 43-81.
- Koller, Hans-Christoph (2018): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. 2., aktualisierte Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lüders, Jenny (2007): Ambivalente Selbstpraktiken. Eine Foucault'sche Perspektive auf Bildungsprozesse in Weblogs. Bielefeld: transcript.
- Masschelein, Jan/Ricken, Norbert (2003): Do We (Still) Need the Concept of Bildung? In: Educational Philosophy and Theory 35, 2, S. 139-154.
- Meißner, Stefan (2016): Selbstoptimierung durch *Quantified Self*? Selbstvermessung als Möglichkeit von Selbststeigerung, Selbsteffektivierung und Selbstbegrenzung. In: Selke, Stefan (Hrsg.): Lifelogging. Digitale Selbstvermessung und Lebensprotokollierung zwischen disruptiver Technologie und kulturellem Wandel. Wiesbaden: Springer VS, S. 217-236. Doi: 10.1007/978-3-658-10416-0_10
- Meyer-Drawe, Käte (1990): Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich. München: Kirchheim.

- Ricken, Norbert (2006): Die Ordnung der Bildung. Beiträge zu einer Genealogie der Bildung. Wiesbaden: Springer VS. Doi: 10.1007/978-3-531-90474-0
- Ricken, Norbert (2019): Bildung und Subjektivierung. Bemerkungen zum Verhältnis zweier Theorieperspektiven. In: Ricken, Norbert/Casale, Rita/Thompson, Christiane (Hrsg.): Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 95-118.
- Ricken, Norbert/Casale, Rita/Thompson, Christiane (Hrsg.) (2019): Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Röcke, Anja (2017): (Selbst)Optimierung. Eine soziologische Bestandsaufnahme. In: Berliner Journal für Soziologie 27, S. 319-335. Doi: 10.1007/s11609-017-0338-2
- Salfeld-Nebgen, Benedikt/Gerisch, Benigna/Beerbom, Christiane/King, Vera/Lindner, Diana/Rosa, Hartmut (2016): Bagatellisierung als Idealtypus. Über ein Muster der Lebensführung in Zeiten der Perfektionierung. In: Psychoanalyse im Widerspruch 28, 1, S. 9-30.
- Thompson, Christiane (2015): Eltern als „Bildungsunternehmer“. Zur Ausweitung und Radikalisierung optimiert-optimierender Bildung. In: psychosozial 38, 3, S. 13-25.
- Uhlendorf, Niels/Schreiber, Julia/King, Vera/Gerisch, Benigna/Rosa, Hartmut/Busch, Katarina (2016): „Immer so dieses Gefühl, nicht gut genug zu sein“. Optimierung und Leiden. In: Psychoanalyse im Widerspruch 28, 1, S. 31-50.
- Villa, Paula-Irene (2013): Prekäre Körper in prekären Zeiten – Ambivalenzen gegenwärtiger somatischer Technologien des Selbst. In: Mayer, Ralf/Thompson, Christiane/Wimmer, Michael (Hrsg.): Inszenierung und Optimierung des Selbst. Zur Analyse gegenwärtiger Selbsttechnologien. Wiesbaden: Springer VS, S. 57-73. Doi: 10.1007/978-3-658-00465-1_3

Idealtypen einer pädagogischen Anthropologie der Optimierung

Markus Dederich & Jörg Zirfas

1 Einleitung

In modernen Lebensformen finden sich wohl schwerlich noch Bereiche, die frei sind vom Topos der Optimierung. Ob wir uns mit Sport, Gesundheit oder Arbeit, mit Psychologie oder Beziehungen beschäftigen – überall werden wir mit der Aufforderung konfrontiert, uns selbst, unsere Kompetenzen oder die Institution, für die wir tätig sind, zu ‚verbessern‘. Das gilt auch im Kontext von Erziehung und Bildung, in dem dieser Begriff mittlerweile eine bedeutsame Rolle spielt. Dafür gibt es domänenspezifisch eine Fülle von Achtsamkeitsmaßnahmen und Trainingsprogrammen, Aufzeichnungs- und Vermessungstechniken, Therapien und Beratungen und natürlich: Evaluationen aller Art.

Historisch betrachtet schließt der Begriff der Optimierung im Abendland an ältere Begriffe des Wachstums, der Entwicklung, der Vervollendung und des Fortschreitens an und reicht insofern partiell in antike naturphilosophische und mittelalterlich theologische Zusammenhänge hinein. Pädagogisch wurde er etwa als Weg einer gestuften Teleologie der Entwicklung, als Vervollkommnung eines Menschen oder auch des gesamten Menschengeschlechts, als Programm systematischer und andauernder pädagogischer Einwirkungen, als kontinuierliches Sozialisationsprogramm oder als (institutionelle bzw. personelle) Perfektionierung der Erziehung und des Unterrichts ausbuchstabiert (vgl. Oelkers 1990). Historisch vor allem interessant erscheint die Umstellung der nicht nur pädagogischen Semantik von Vollkommenheit als Optimum menschlicher Entwicklung auf Perfektionierung bzw. Vervollkommnung im 16. und 17. Jahrhundert (vgl. Passmore 1975: S. 162f.). Infolge dessen wurde die Vervollkommnung von der (absoluten) Vollkommenheit gelöst bzw. die Vollkommenheit selbst als entwicklungsfähig bzw. steigerbar angesehen – mit dem Effekt, dass *„alle Menschen in unbegrenzten Ausmaß zur Vervollkommnung fähig sind“* (ebd.: S. 164; Herv.i.O.). Wenn in den aktuellen Debatten weder von einer Vollkommenheit des Menschen noch von seiner Vervollendung oder

Vervollkommenheit die Rede ist, ist das auch ein Indiz dafür, dass ein integrales Ziel menschlichen Lebens nicht mehr vorstellbar erscheint. Man kann diesen Verlust als Übergang vom metaphysischen zum nachmetaphysischen Zeitalter verstehen, das mit einem offenen Zukunftshorizont operiert (vgl. Zirfas 2020). Der Begriff der Optimierung drückt genau diesen Verlust aus, denn er steht für den ‚bescheideneren‘ Versuch, unter bestimmten Ausgangslagen und mit Blick auf spezifische Zielsetzungen Lösungen zu finden, die Verbesserungen intendieren. Und dieser Prozess der Verbesserung ist tendenziell unabgeschlossen.

Nähert man sich dem Topos der Optimierung aus pädagogisch-anthropologischer Sicht und rückt die mit ihm verbundenen Menschenbilder bzw. humanen Ausgangslagen und Effekte in den Blick, dann lässt sich in einem expliziten oder impliziten Zusammenhang mit pädagogischer Optimierung zunächst auf die für die Erziehungswissenschaft bedeutsamen anthropologischen Begriffe der Plastizität, Perfektibilität, Flexibilität und Bildsamkeit verweisen, die ebenso eine potentiell unendliche Steigerungsfähigkeit des Menschen nahe zu legen scheinen. Darüber hinaus gehen aber auch anthropologische Theoreme, wie sie in den auch im Kontext der Pädagogik sehr einflussreichen Konzepten von *human resources*, von Aktivierung und Empowerment, von Kompetenz und Resilienz, von Effizienz- und Effektivitätsorientierung („output“) oder von Leistung und lebenslangen Lernen beansprucht werden, in diesen Zusammenhang ein.

Wir wollen im Folgenden keine historische Rekonstruktion und auch keine begrifflich-theoretische Explikation vornehmen. Vielmehr geht es uns um anthropologische Idealtypen der Optimierung. Unter einem „Idealtypus“ verstehen wir im Sinne Max Webers (1968: S. 190ff.) ein begriffliches Mittel, das die empirische Vielfalt von individuellen Gegebenheiten nicht realistisch abbilden möchte, sondern es im heuristischen Sinn erlaubt, diese Vielfalt unter systematisch-abstrakten Gesichtspunkten eines Bildes zu ordnen. Wir gehen davon aus, dass diese Idealtypen sich teilweise überlappenden, teilweise aber auch deutlich unterscheidenden Rationalitäten folgen.

In der Geschichte der Pädagogik liegen solche Idealtypen etwa mit dem weisen Philosophen, dem *vir bonus*, dem christlichen Mönch, dem *uomo universale*, der sorgenden Mutter oder der ästhetisch-intellektuell gebildeten Frau vor, die in ihrer Zeit und ihrem kulturellen Umfeld ein ideales Bild menschlicher Existenz entworfen haben. In diesem Sinne rekonstruieren wir vier zeitgenössische und paradigmatische Gestalten der Selbstoptimierung – den Arbeitskraftunternehmer, den Sportler, den Kreativen und den Behinderten¹ –

1 Für die Bezeichnung der Idealtypen, die wir als theoretisch-empirische Konstrukte verstehen, haben wir die männliche Form gewählt. Damit ist keine Beschränkung auf das männliche

ohne dabei einen Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben. Die Auswahl dieser Figuren folgt der Logik, zwei ‚prominente‘, weil häufig thematisierte Typen (Arbeitskraftunternehmer und Sportler) mit zwei kaum in den Blick genommenen Figuren (Kreativer und Behinderter) vergleichen zu können. In einem abschließenden Fazit sollen die Charakteristika dieser vier Figuren im obskuren Bild des ‚Technologen‘ zusammengefasst werden, der zudem Ausblicke auf den Trans- bzw. Posthumanismus erlaubt.

2 Der Arbeitskraftunternehmer

In den einschlägigen Sammelbänden zum Thema Optimierung (vgl. Sieben/Sabisch-Fechtelpeter/Straub 2012; Mayer/Thompson/Wimmer 2013; Spreen 2015; Klopotek/Scheiffele 2016; Spreen et al. 2018) findet sich neben den Feldern Körper, Rationalität, Gesundheit, Sport, Sicherheit und Bildung – die durch unterschiedliche Maßnahmen verbessert werden können und sollen – stets auch die Erwerbsarbeit.² Konstatiert wird fast unisono, dass das Arbeitsleben sich in den letzten Jahrzehnten – die gerne mit dem Begriff Neoliberalismus, d.h. einer Entgrenzung der marktliberalen Logik in sämtliche Lebensbereiche, zusammengefasst werden – zunehmend am Leitbegriff des unternehmerisch handelnden Individuums orientiert habe (vgl. Bröckling 2007). Die Vermarktung der Ware Arbeitskraft wird nun nicht mehr an der noch vorherrschenden Form des verberuflichten Arbeitnehmers, sondern an einem neuen Typus orientiert, den G. Günter Voß und Hans J. Pongratz (1998) den *Arbeitskraftunternehmer* nennen. Die Autoren halten für diesen Typus eine Mischung aus Individualisierung und Ökonomisierung fest; es ergeben sich auf der einen Seite Spielräume, „die sich für eine individualisierte Berufstätigkeit und Lebensführung nutzen lassen; zugleich kommen aber die Marktbedingungen des Verkaufs der Ware Arbeitskraft mit all ihren Risiken und Gefahren wieder sehr viel direkter zur Geltung“ (Pongratz/Voß 1998: S. 133).

Die Merkmale des Typus Arbeitskraftunternehmer sind (nach Pongratz/Voß 2003: S. 24) folgende: die *Selbstkontrolle*, d.h. die verstärkte selbstständige Planung, Steuerung und Überwachung der eigenen Arbeitstätigkeiten, die *Selbst-Ökonomisierung*, d.h. die zunehmende aktiv zweckgerichtete

Geschlecht intendiert. Entsprechend haben wir nachfolgend alle Bezeichnungen für die Idealtypen in der männlichen Form belassen.

2 Darüber hinaus wäre es interessant zu klären, ob auch andere Formen der Arbeit – politische, ehrenamtliche, intellektuelle, beziehungsbezogene etc. – ebenfalls (und wenn ja, wie) dem Diktat der Optimierung unterliegen.

„Produktion“ und „Vermarktung“ der eigenen Fähigkeiten und Leistungen – auf dem Arbeitsmarkt wie innerhalb von Betrieben – und schließlich die *Selbst-Rationalisierung*, d.h. die wachsende bewusste Durchorganisation von Alltag und Lebenslauf (Verbetrieblichung der Lebensführung).

Die von Pongratz und Voß vermerkten Kennzeichen des Arbeitskraftunternehmers der Kontrolle, Ökonomisierung und Rationalisierung lassen sich als neoliberale Optimierungsaufforderungen einer flexibilisierten, mit einer erhöhten Erfolgs- und Leistungsdruck einhergehenden Arbeitswelt verstehen, die wiederum in eine zunehmende Ökonomisierung der persönlichen Lebensführung einmündet (vgl. Bröckling 2007). Die Folgen dieser Form der Optimierung bestehen in einem hohen Quantum an Selbststeuerung und -disziplinierung, um die Vorgaben eines effektiven und effizienten Arbeitsalltags optimal auszufüllen. Die Imperative des humanen Kapitals, des lebenslangen Lernens, der Flexibilität und Mobilität, versprechen ubiquitäre Freiheit und verlangen gleichzeitig die vollständige Anpassung an die durch die neoliberalen Strukturen vorgegebenen Akkumulierungszwänge des Kapitals. Die Macht der neoliberalen Ökonomie ist auf eine Ökonomie der Macht bezogen, die über eine permanente gouvernementale Selbstoptimierung verläuft (vgl. Bröckling/Krasmann/Lemke 2000: S. 9, 26). Der Arbeitskraftunternehmer wird nicht nur an eine spezifische Produktionsnorm, sondern an die Norm der Optimierung und damit an eine sich selbst überbietende und unabschließbare komparative Transzendenz angepasst. Gefordert werden antagonistische Anforderungen, denn diese stellen die Selbstoptimierung auf Dauer: die Fähigkeit zur Selbstformung und Selbstvermarktung ebenso wie besondere Sozial- und Kommunikationsqualifikationen (Teamwork, Vernetzung usw.), die Orientierung an Selbstverwirklichung und gleichzeitig am Erfolg, „der rückhaltlose Einsatz für die Firma, wie auch ein achtsamer Umgang mit den eigenen Kräften“ (Bröckling 2007: S. 71). Wie Bröckling anmerkt, ist der „Humankapitalist“ (ebd.: S. 94) seiner eigenen Souveränität unterworfen. Dabei „weiß er nicht, was er mehr fürchten soll – den grenzenlosen Selbstoptimierungsimperativ oder die Entscheidung, diesen und damit sich selbst aufzugeben“ (ebd.: S. 95). Damit wird der Arbeitskraftunternehmer in einem unhintergehbaren *double bind* gefangen und Hektik und Stress, das Gefühl der Verunsicherung und das der permanenten Überforderung als Gefühl, ‚nicht zu genügen‘, stellen sich ein. Denn der sich in messbaren Zahlen ausdrückende Erfolg hat immer Recht, was zur Konsequenz hat: Wer scheitert, ist selbst schuld. Die Optimierung wird nicht als Befreiung von der fremdbestimmten Lohnarbeit, sondern als forcierte Form der Selbstausbeutung unter beschleunigtem Leistungs- und Erfolgsdruck erfahren (vgl. Sichler 2018).

Diese Optimierungsaufforderungen verschärfen sich in Zeiten der Zunahme prekärer Beschäftigung und eines gestiegenen Konkurrenzdruckes. Am

Beispiel der Bundesrepublik Deutschland vor und nach der Wende hat Oliver Nachtwey in seinem Buch *Die Abstiegs-gesellschaft* (2016) Bedingungen gesellschaftlicher Strukturierungen in entwickelten Industrie- und Postindustrialgesellschaften beschrieben, die in Formen der Optimierung in besonderer Weise auf die Lebenswirklichkeiten zurückwirken. Während das Bild von der aufwärtsfahrenden Rolltreppe, das Nachtwey für die Zeit vor den Reformen zum aktivierenden Sozialstaat anführt, kollektive und individuelle Aufstiege verknüpft, schlägt er für die zeitgenössischen Verhältnisse einer Mehrzahl von Menschen das Bild der abwärtsfahrenden Rolltreppe vor, auf der sich gesondert bemühen muss, wer nicht absteigen will. In einer als Aufstiegs-gesellschaft begriffenen Gesellschaft sind ‚normative Verunsicherungen‘ zu verzeichnen, wenn Aufstiege immer schwieriger oder kaum noch erlebt werden. Weil solidarische Handlungsoptionen eher selten oder wenig wirksam sind, nehmen Strategien der Selbstoptimierung und eines flexiblen Konformismus zu. Der Druck, sich zu bemühen, nicht abzustiegen, wird durch die Stabilisierung neuer Unterschichtungen plastisch. Neue Unterschichtungen sind auch ein Effekt von Arbeitsmarktreformen wie der Agenda 2010 in Deutschland. So ist etwa die Gruppe der *working poor* in Deutschland stärker angestiegen als in allen anderen EU-Staaten (ebd.: S. 162ff.). Die Hingabe an den Wettbewerb und an eine erhöhte und zunehmend entgrenzte Arbeitsbereitschaft führen individuelle Erwartungen auf Autonomie oder Selbstentfaltung *ad absurdum*. In diesem Zusammenhang ist von einer zunehmenden Überforderung gesprochen worden, die unter den genannten Bedingungen nicht selten in Erschöpfung mündet (vgl. Ehrenberg 2015; Institut für Psychoanalyse und Psychotherapie Heidelberg-Mannheim und Heidelberger Institut für Tiefenpsychologie 2016).

Prekäre Verhältnisse entstehen nicht nur durch die neoliberalen Tendenzen am Arbeitsmarkt oder dadurch, dass viele Formen der Arbeit keine (monetäre) Anerkennung erhalten, sondern auch durch komplementäre Entwicklungen des Staates. Stephan Lessenich (2009) hat in diesem Zusammenhang darauf hingewiesen, dass die Etablierung und Reproduktion des Lohnarbeitsverhältnisses durch die sozialstaatliche Entwicklung vorangetrieben werden. Die Arbeitskraft wird in ein dialektisches Verhältnis von Mobilität und Kontrolle eingespannt. Mobilität wird einerseits ausgelöst, gefördert und verwertet, andererseits aber auch in bestimmte Bahnen gelenkt oder opportunistisch gebremst und im Zweifelsfall behindert. Der Staat wird in diesem Zusammenhang nicht mehr für die Sicherung und Stärkung des Sozialen in Verantwortung genommen, sondern stellt Bedingungen her, unter denen Subjekte genötigt werden, sich in die Position eines aktivierenden und optimierenden Selbst zu begeben.

Neoliberalismus, Re-engineering und Spezialisierung und der Rückzug des Sozialstaates unterwerfen die Menschen selbst dort, wo sie dem Regime der Flexibilität zu entkommen scheinen, wie bei der Heim- oder Teamarbeit.

Der Kern der neuen Ökonomie besteht genau darin, keine Grenzen mehr zu kennen, d.h. in der „Verallgemeinerung der Unternehmensform innerhalb des sozialen Körpers oder Gewebes“ (Foucault 2004: S. 333): Menschen werden als Ich-AGs und Familien als Betriebe begriffen. Und die mit dem Begriff der Humankapitalisierung gut erfasste Biopolitik der Bildung bedeutet in diesem Kontext eine „Biopiraterie in der Bildung“ (Bernhard 2010), die die natürliche Rohstoffquelle Mensch durch Bildung ‚ausbeutet‘.

3 Der Leistungssportler

Hochleistungssportler gehören zu den Ikonen postheroischer Helden der Gegenwart und sind von daher soziologisch von besonderem Interesse (vgl. Bette 2019; Bröckling 2020). Aber auch in sportwissenschaftlicher Hinsicht wirft der Leistungssport zahlreiche Fragen auf: „Wie zeigt sich Leistung im Sport und wie lässt sie sich aus psychologischer Perspektive beschreiben? Wie lässt sich das Zustandekommen von Leistung erklären? Was können wir über das Entstehen von Leistung vorhersagen? Wie können wir Leistung optimieren?“ (Lobinger/Stoll 2019: S. 78). Tatsächlich ist die Optimierung von Leistungen im Sport vor allem dort, wo es um Spitzensport und den Weg dorthin geht, ein komplexes Geschehen, das durch eine ganze Reihe von Faktoren beeinflusst wird: eine wissenschaftliche Trainingslehre und deren praktische Umsetzung, sportpsychologische und mentale Aspekte der Leistungssteigerung (Motivation und Zielsetzung, z.B. mentale Wettkampfstrategien), Ernährung, Optimierung durch Technik, Ausrüstung, personelle Ressourcen, Erholungs- und Belastungssteuerung, Umgang mit Erwartungen und Erfolgsdruck, sportpsychologisches Verletzungsmanagement usw. (vgl. Staufenberg/Liesenfeld/Lobinger 2019). Während die kulturelle Ikonographie der Massenmedien dazu neigt, die Figur des Spitzensportlers und den Wettkampf zu individualisieren und zu heroisieren, entwirft die sportwissenschaftliche Analyse ein ganz anderes Bild: Ihr zufolge ist „der Sportkörper [...] ein zutiefst in soziale und technische Netzwerke verstricktes Artefakt, eine höchst voraussetzungsvolle Konstruktion. Er ist eine Konstruktion im umfassenden Wortsinn: kulturell und materiell, sozial und auf der Ebene der Biologie“ (Harrasser 2016: S. 63). Im Sportkörper verschränken sich soziale, psychologische, physiologische, biochemische, technische und politische Aspekte, die ihn überhaupt erst ermöglichen. In Anschluss an Günter Anders konstatiert Franz Bockrath, dass der Mensch unter den Bedingungen der Moderne mit seinen körperlich gegebenen und durch seine Körperlichkeit begrenzten Möglichkeiten hinter das technisch Mögliche

zurückfällt. Das bedeutet, dass der Mensch nicht beliebig über die von ihm geschaffene Welt verfügen kann, sondern dass umgekehrt die von ihm geschaffene Welt insofern über ihn verfügt, als sie ihm bestimmte Zwänge auferlegt. Der leiblich verfasste Mensch genügt jedoch „immer weniger den Ansprüchen der von ihm hervorgebrachten technischen Waren, Dinge und Produkte [...]“. Dies bedeutet, dass der seinen eigenen Machwerken nicht mehr gewachsene Mensch gezwungen ist, sich den von ihm geschaffenen technologischen Verhältnissen immer weiter anzupassen“ (Bockrath 2012a: S. 14). Wie dies funktioniert, lässt sich besonders gut im modernen Hochleistungssport beobachten, dem ein gleichermaßen „körperzentriertes wie selbststeigerndes Verhalten“ (Bockrath 2012b: S. 33) zugrunde liegt. Die stete Arbeit am Körper, die auf eine Verschiebung seiner Leistungsgrenzen abzielt, führt den Athleten genau diese Grenzen und die Unvollkommenheit des Körpers immer wieder vor Augen. Es gibt immer noch etwas, was man verbessern, etwas, woran man arbeiten kann. Sofern ein gewisser Grad von Unvollkommenheit zur Natur des Menschen gehört, bewirkt der Spitzensport eine Verkünstlichung des Menschen (vgl. ebd.: S. 34): Er verlangt dem Leistungssportler ab, seine eigene Natur zu überwinden. Obwohl, wie bereits gesagt wurde, die medial in Szene gesetzte Ikonographie des modernen Spitzensports Leistung als individuelle (und sei es die Leistung individueller Mannschaften) inszeniert, wäre eben diese Leistung ohne ihre Einbettung in ein Netzwerk von unterstützender und mobilisierender Systeme nicht möglich.

Ohne Frage gibt es körperbezogene und im Sport eingesetzte Optimierungspraktiken bereits seit der Antike. Jedoch hat die Moderne biologische, chemische und technische Anthropotechniken hervorgebracht, die direkt am Körper ansetzen und versprechen, den langen und mühsamen Weg der Wiederholung, des Übens, der immer wieder zu erlangenden mentalen Fokussierung entweder abzukürzen oder auf eine neue Effektivitätsstufe zu heben. Insofern kann gesagt werden, dass sich im Hochleistungssport auf geradezu paradigmatische Weise zeigt, was Anders als „Ingenieurarbeit am Menschen“ (Anders 1980: S. 45f.) bezeichnet hat. Deshalb sind bei individuellen sportlichen Triumphen immer auch die „Aufwendungen technologischer, wissenschaftlicher, politischer und ökonomischer Art“ (Bockrath 2012b: S. 52) zu bedenken, die hinter diesen Leistungen stehen und diese überhaupt erst möglich machen. Von dieser Seite aus betrachtet fungiert insbesondere der Hochleistungssport „als prominentes Anwendungsfeld scheinbar selbstvidenter und demzufolge weitgehend unhinterfragter Perfektionierungen, bei denen körperliche Techniken, materielle Anordnungen, diskursive Praktiken, institutionelle Rahmenbedingungen, öffentliche Inszenierungsformen etc. möglichst fein aufeinander abgestimmt werden, um eigens so genannte Synergieeffekte zu erreichen“ (Bockrath 2012a: S. 20). Dass so viel materielle und

nichtmaterielle Energie in den Hochleistungssport gesteckt wird, liegt sicherlich auch daran, dass es immer auch um Geld, soziales Kapitel und politisches Prestige geht. Im Hochleistungssport werden nicht allein die Leistungsfähigkeit und Überlegenheit von singulären Individuen verhandelt, sondern auch die von Entwicklern und Herstellern, von Regionen und Nationen, von politischen Systemen usw.

Gleichwohl vermag das, was der analytische Blick in den Tiefenstrukturen des Leistungssports freilegt, nicht die mythische Kraft, die Emotionalität, das Drama, das dem Sport auch durch seine mediale Inszenierung eingeschrieben wird, zu nehmen. Spitzensportler gehören immer noch zum Arsenal der Helden der späten Moderne (vgl. Bröckling 2020). Sportsoziologisch betrachtet spielen hierbei unterschiedliche Aspekte eine Rolle. Dazu gehört der für den Sport konstitutive Code ‚Sieg – Niederlage‘, der einen auf Dauer gestellten Überbietungswettbewerb anheizt, der seinerseits die Sportler dazu zwingt, unermüdlich an ihrer Selbstoptimierung zu arbeiten (vgl. Bette 2019). „Sporthelden eignen sich als Identifikationsfiguren, Stellvertreter und Sehnsuchtsbefriediger für das Publikum, als Unterhaltungsthemen, Aufmerksamkeits- und Quotenbeschaffer für die Massenmedien, als Loyalitätserzeuger und Legitimationsproduzenten für die Politik und als Werbeträger und Markenbotschafter für die Wirtschaft“ (ebd.: S. 26). Als außergewöhnliche Leistungsträger haben Spitzensportler mit anderen Worten eine „multifunktionale Verwendbarkeit“ (ebd.: S. 27).

Sporthelden vereinen den Leistungs- und den Bewunderungsaspekt modernen Heldentums. Die Bewunderung entzündet sich vor allem an der Unermüdlichkeit, Ausdauer und Willenskraft, an den Energieleistungen, dem hohen Maß an Körperbeherrschung, den taktischen und strategischen Aspekten der Wettkampfführung usw. Spitzenathleten

„rufen modellhaft jenes Ethos der Selbstoptimierung auf, dem sich auch ihre Zuschauer ausgesetzt sehen, und entlasten diese zugleich davon, sich selbst den Disziplinierungsmühen zu unterziehen. [...] Die Figur des Sporthelden erweist sich so gleichermaßen als ein Fluchtpunkt zeitgenössischer Subjektanrufungen und wie als ein Instrument, um deren Zumutungen erträglicher zu machen.“ (Bröckling 2020: S. 208)

4 Der Kreative

Auf den ersten Blick wirkt es merkwürdig, den Optimierungsdiskurs mit dem Begriff der Kreativität in eine affirmative Verbindung zu bringen, scheint dieser doch – zumindest in seiner künstlerischen Variante – eher mit der Irritation, dem Bruch oder auch der Kritik und Subversion zeitgenössischer

„Gegebenheiten“ und Wahrnehmungen zu tun zu haben. Durch seine Bedeutungsaura wird dem Begriff Ursprünglichkeit, Spontanität und letztlich sogar Genialität zugeschrieben. Dabei nimmt das Kreativitätsmodell Bezug auf die romantische Figur des Schöpferischen, die, am Subjekttyp des Künstlers orientiert, bis heute wirksam ist (vgl. Krieger 2007). Kreativität setzt voraus, dass sie i.d.R. von einem einzelnen Subjekt oder aber auch von einem Kollektiv aus der Praxis selbst heraus generiert wird. Damit ist allerdings noch wenig über den jeweiligen Inhalt und die spezifische Wirkung von Kreativität ausgesagt.

Versteht man unter diesem Begriff aber sehr allgemein die Fähigkeit, sich neuen Herausforderungen zu stellen und dabei zu angemessenen Lösungen zu kommen, indem man etwa ein hohes Maß an Sensibilität (aktuell: Achtsamkeit) sich und der Welt gegenüber aufbringen, flexibel seine Routinen und Verhaltensweisen verändern und andere Sinn- und Bedeutungshorizonte akzeptieren kann, dann erscheint Kreativität in allen Lebensbereichen von zentraler Bedeutung.

Insofern ist auch in der pädagogischen Diskussion der Begriff der Kreativität schnell zu einer Art Heilsformel geraten, die sowohl Mittel als auch Zweck von Bildungsprozessen darstellen soll (vgl. von Hentig 2000). Je komplexer und unübersichtlicher die gesellschaftlichen Verhältnisse erscheinen, je weniger kalkulierbar der Unterricht ist und je spezifischer sich die sozialasymmetrischen oder kulturell-differenzierten Situationen gestalten, desto mehr scheint Kreativität – gerade auch vom pädagogischen Personal – gefordert. Kreativität bildet ein Korrektiv der einzelnen Handlung und der sozialen Verkrustungen einer rational, ökonomisch und kontrolliert organisierten Welt. Und dieses Korrektiv muss entdeckt, entwickelt und – natürlich – gesteigert werden.

Es verwundert daher nicht, dass der Kreativitätsbegriff seit etwa Mitte der 1980er Jahre in recht unterschiedlichen Diskursen wie denen des Managements, der Psychologie und der Pädagogik, aber auch in Paarbeziehungsratgebern vermehrt auftaucht. Insofern dient Kreativität nicht nur dazu, verschiedene Bereiche zu optimieren – Bröckling hat in seinen Überlegungen zum unternehmerischen Selbst etwa darauf hingewiesen, dass für dieses Selbst die Kreativität ein gouvernementales Programm der Optimierung darstellt (vgl. Bröckling 2007: S. 152-179) – sondern es steht aufgrund seiner strategischen Bedeutung für die Gegenwartsgesellschaften selbst unter einem Optimierungsdruck. Diese Umstellung auf Kreativität in allen Arbeits- und Lebensbereichen – wozu auch und gerade die Pädagogik gehört – ist vor dem Hintergrund zeitgenössischer Entwicklungen ein paradoxes Ergebnis der Kapitalismuskritik, wie sie etwa von der Studentenbewegung und der „counter culture“ durch die 1968er-Protestbewegung vorgetragen wurde. Kreativität verwies seinerzeit auf eine bestimmte Produktionsform, die sich nicht als ökonomisch, sondern als

ästhetisch ausweist. In der Verlängerung dieser Entwicklung gelangen wir zu einem „ästhetischen Kapitalismus“ (vgl. Böhme 2016), in dem die Kreativität in alle Bereiche der Arbeit, der Institutionen und der Konsumbedürfnisse vorgedrungen ist.

Folgen wir den Ausführungen von Andreas Reckwitz in seinem Buch über *Die Erfindung der Kreativität* (2012), so ist die Kreativität konstitutiv für ein Verständnis der Gegenwartsgesellschaft geworden. Dabei gilt Kreativität als *das* Ideal einer begehrenswerten Subjektivität und ist damit Ergebnis eines modernen Subjektivierungsprogramms, bei dem Kreativitätsimperativ und Kreativitätswunsch Hand in Hand gehen. In dem Begriff laufen nun Handlung und Struktur bzw. Subjekt und System zusammen: „Man *will* kreativ sein und *soll* es sein“ (ebd.: S. 10).

Dies ist in der Tat ein neues Phänomen, denn lange Zeit galt Kreativität nicht nur in den Handlungstheorien als Gegenbild zu einer auf Rationalisierung und Disziplinierung aufbauenden Moderne. Mittlerweile jedoch bildet Kreativität nicht mehr das Andere der Moderne, sondern ist zu ihrem inneren Bestandteil geworden, indem es eine Allianz mit der Ästhetisierung einging. Diesen Prozess der Ästhetisierung vollzieht Reckwitz genealogisch ab dem 18. Jahrhundert in fünf Schritten nach, die die Rahmenbedingungen für diesen Wandel darstellen sollen (vgl. ebd.: S. 34ff.), nämlich (1.) einen Expansionismus der *Kunst*, der zum Vorbild für die versachlichte bürgerliche Lebensführung avancierte, (2.) eine *Medienrevolution*, die zur massenhaften Reproduktion von Kunstwerken und zu neuen Möglichkeiten führen, autonome Reizquellen zu nutzen und zu verarbeiten, (3.) eine wachsende *Kapitalisierung*, die zu einem ästhetischen Kapitalismus geführt hat, der Arbeitsweisen, Institutionen und Konsumbedürfnisse umfasst, (4.) eine *Objektexpansion*, die einen Designkult zur Folge hatte und schließlich (5.) eine *Subjektzentrierung*, die das Selbst nun als eigenständige Einheit begreift.

Aus diesen skizzierten Rahmenbedingungen kristallisiert sich nun ein *Kreativitätsdispositiv* heraus, welches ein soziales Netzwerk an Praktiken, Diskursen, Artefakten und Subjektivierungsweisen umfasst. Kreativität bildet den Fluchtpunkt einer gesellschaftlichen und kulturellen Logik; sie ist so tief in Wissensproduktionen, Denkformen, Affektstrukturen und Produktionsweisen vorgedrungen, dass sie gewissermaßen hinter dem Rücken der Akteure selbstständig abläuft (vgl. ebd.: S. 49ff., 319ff.). Indes – und hier lässt sich eine Transformation der Figur der Kreativität unter dem Einfluss des Optimierungsdispositivs beobachten – bildet die Kreativität nun mehr einen reinen Reiz des Neuen und obendrein diverse Zumutungen für die Subjekte aus.

Reckwitz unterscheidet drei Formen des Neuen (ebd.: S. 44ff.): das Neue als momenthafter *Reiz* in der Gegenwart, das nicht mit einer Optimierungsemantik aufgeladen ist, das Neue als *Stufe*, das auf Optimierung als eine

„fortschrittlichere und rationalere“ (ebd.: S. 44) Konstruktion abhebt, sowie schließlich das Neue als *Steigerung* und Überbietung, in dem der Optimierungsimperativ am besten zum Ausdruck kommt, ist doch für diese Stufe kennzeichnend, „dass der einzelne Akt des Neuen den normativen Anspruch der Verbesserung enthält und diese Verbesserungssequenz zugleich *endlos* ist“ (ebd.: S. 45). Die Optimierung artikuliert sich in der Kreativität als Fähigkeit, etwas Neues hervorzubringen, das zugleich auch ‚besser ist als das Vorherige‘ – indem etwas entdeckt oder erfunden, indem es anders gestaltet oder designet oder indem es differenzierter gedeutet oder legitimiert wird. Auch die Kreativität folgt damit den Aktivierungs-, Mobilitäts- und Steigerungsmodi der Optimierung. Das kreative Subjekt muss versuchen, seine kreativen Kompetenzen zu steigern und sich selbst und die anderen, mit denen es konkurriert, ständig zu überbieten (ebd.: S. 326ff., vgl. S. 345ff.).

Für Subjekte bedeutet das Dispositiv der Kreativität nicht zwangsläufig eine Befreiung bzw. eine Förderung und Steigerung der eigenen kreativen Potenziale, sondern i.d.R. einen oft subtilen und als solchen kaum erkennbaren Zwang zur (kreativen) Unterwerfung. Egal ob Alltag, Arbeit, Partnerschaft, Elternschaft oder Freundschaft, egal ob Mediennutzung, Konsum oder Körperverhältnis, egal ob Erziehung, Bildung oder Unterricht – alle Bereiche unterliegen den Ansprüchen der Kreativität. Reckwitz erkennt dabei die Gefahr eines auf Dauer gestellten Insuffizienzgefühls. Denn die Anforderungen sind zugleich komplementär und konkurrierend. So gilt es in allen Arbeits- und Lebensbereichen innovativ, also kreativ *und* unternehmerisch, zu sein. Arbeit und Leben unterliegen der Selbstkreation, zu der man nun intrinsisch motiviert ist. Das Subjekt erlebt so wiederum eine permanente Double-bind-Konstellation, die es niemals zugleich erfüllen kann: Es muss authentisch und flexibel, expressiv und rational, verlässlich und ungebunden sein. Dass dieses Regime ‚Dropouts‘ produziert, liegt auf der Hand, und so gilt es, sogenannte „Unzulänglichkeitskrankungen“, also Depression, Erschöpfung, Suchtkrankheiten und dergleichen, vor dem Hintergrund der Leistungs- und Steigerungsansprüche des Kreativitätsdispositivs zu verstehen“ (ebd.: S. 348).

5 Der Behinderte

Auf den ersten Blick mag es verwundern, dass hier die Figur des ‚Behinderten‘ in die Reihe der Idealtypen der Optimierung aufgenommen wird, scheint sie doch eine verkörperte Antithese zu jeglichen Optimierungsprojekten zu sein. Dies zeigt ein kursorischer Blick in die Sozialgeschichte behinderter Menschen

ebenso wie in die Ideen- und Begriffsgeschichte. Historisch gesehen werden Behinderungen überwiegend als „Negativphänomene menschlichen Daseins“ (Lindmeier 1993: S. 22) interpretiert. Sie sind das Produkt von Wahrnehmungs- und Bezeichnungspraxen, die diskursiv und performativ die Differenz behindert/nicht behindert hervorbringen, eine Differenz, die die Erfahrung fixiert, „dass etwas nicht geht, von dem man erwartet, dass es geht“ (Weisser 2005: S. 10). Das schließt nicht aus, dass der gesellschaftliche Umgang mit Menschen mit Behinderungen und die kulturellen Resonanzen auf sie in unterschiedlichen Gesellschaften und Kulturen zu unterschiedlichen Zeiten hochgradig variabel gewesen sind. Zugleich aber lässt sich zeigen, dass die Negativbewertung von Behinderung interkulturell vor allem dann relativ durchgängig ist, wenn die behinderungsbedingte Abweichung gattungstypische Merkmale betrifft (vgl. Neubert/Cloerkes 2001).

Für die nachfolgenden Überlegungen ist von Bedeutung, dass vor der Einführung und Durchsetzung des Begriffs ‚Behinderung‘ eine solche übergeordnete Sammelbezeichnung für Beeinträchtigungen und Schädigungen von Funktionen und Strukturen des Körpers, der Sinne, des Wahrnehmens, Erlebens und der Kognition gar nicht existiert hat. Menschen mit Behinderungen wurden im Laufe der Geschichte mit sehr unterschiedlichen Bezeichnungen belegt, etwa als ‚Narren‘, ‚Krüppel‘, ‚Invalide‘, ‚Gebrechliche‘, ‚Blödsinnige‘, ‚Idioten‘, ‚Schwachsinnige‘, ‚Irre‘ usw.

Ihre negativ bewertete Andersartigkeit wurde an Anomalien bzw. Abnormitäten der körperlichen Gestalt und Funktionstüchtigkeit, an ästhetischen Kriterien, an als unzureichend bewerteter sozialer Anpassungsfähigkeit und kommunikativer Kompetenz, an eingeschränkter Zugänglichkeit und Verstehbarkeit, an mangelhafter ökonomischer Produktivkraft, schließlich aber auch an vorgeblich nicht vorhandener oder eingeschränkter Beeinflussbarkeit durch Erziehung und Therapie festgemacht. Als Verkörperungen einer regelwidrigen und unerwünschten Andersartigkeit sprengten sie den Rahmen einer jeweils gegebenen natürlichen, sozialen oder kulturellen Ordnung (vgl. Dederich 2012: S. 84ff.) und wurden in der Folge in Abhängigkeit vom gegebenen historischen Kontext „als ordnungslos, vernunftwidrig, böse und pervers betrachtet“ (Waldenfels 1999: S. 174). Ähnlich wie andere, als ‚Fremde‘ betrachtete soziale Gruppen stellten sie „die Verlässlichkeit orthodoxer Grenzen und der universalen Werkzeuge zur Herstellung der Ordnung in Frage“ (Bauman 1999: S. 82), begründen aber auch zugleich die Normen, derer sich die Ordnung bedient. Insbesondere der ‚Schwachsinn‘ und die ‚Idiotie‘ wurden häufig als Insignien dieser mitunter auch als subhuman gedeuteten Andersartigkeit wahrgenommen, einer Andersartigkeit, der jeglicher Zugang zu höheren und geistigeren Stufen der Menschhaftigkeit auf immer verschlossen bleiben und an denen alle Kultivierungs- und Verbesserungsbemühungen scheitern mussten.

Entsprechend war nicht die Idee der Realisierung von Bildung maßgeblich für die Gründungsphase der Hilfsschulen in Deutschland, sondern die der Disziplinierung und Normalisierung (vgl. Moser 2013: S. 96).

Allerdings wäre es historisch unzutreffend, den vorangehend skizzierten Befund zu verallgemeinern. Tatsächlich lässt sich die Geschichte der Sonderpädagogik als Geschichte rekonstruieren, die mit der Entdeckung der Bildsamkeit von Kindern mit Behinderungen einsetzte, d.h. mit der Zuversicht, durch angemessene pädagogische Interventionen die Ausbildung unterschiedlichster Fähigkeiten und Fertigkeiten anregen und unterstützen zu können (vgl. Möckel 1988). Um nur ein Beispiel zu nennen: Im frühen 19. Jahrhundert wurde die Frage der Bildungsfähigkeit von sog. ‚Idioten‘ ebenso diskutiert wie die Frage ihrer „sozialen Brauchbarkeit“, die im Laufe des Jahrhunderts zur dominanten Kategorie wurde (vgl. Moser 2013: S. 94f.). In der Anfangszeit der Debatte stuften die meisten Psychiater, so etwa Jean Étienne Esquirol, die ‚Idiotie‘ als kaum beeinflussbar und daher als unheilbar ein. Mitte des 19. Jahrhunderts differenzierte sich der Diskurs zunehmend. Eine wichtige Trennungslinie entstand zwischen der Klientel der in der Mitte des Jahrhunderts etablierten Schulen für ‚schwachbefähigte‘ Kinder (Heinrich Ernst Stötzner) und den ‚Idioten‘. Erstere wurden in einer Werthierarchie zwischen den höher bildbaren und den ‚blödsinnigen‘ Kindern platziert, indem ihnen, im Gegensatz zu den ‚Idioten‘, die Fähigkeit zugeschrieben wurde, denken, wollen und empfinden zu können. Hatten es sowohl die Vertreter der ‚Krüppelfürsorge‘ als auch die der ‚Schwachbefähigten‘ historisch gesehen relativ einfach, die Erziehbarkeit ihrer Klientel zu sozialer Brauchbarkeit zu belegen, setzte sich im Laufe des 19. Jahrhunderts die Ansicht immer mehr durch, bei den ‚Idioten‘ läge keine ‚soziale Brauchbarkeit‘ vor. In der Zeit des Nationalsozialismus mündete diese Verneinung der Möglichkeit einer ‚positiven‘ Beeinflussbarkeit von Kindern und Jugendlichen mit schwerer geistiger Behinderung in die „Endlösung der sozialen Frage“ (Dörner 1988: S. 48; vgl. auch Ellger-Rüttgardt 2008).

An dieser Stelle wollen wir die Blickrichtung ändern und uns einer Denkfigur zuwenden, die Peter Sloterdijk als „Krüppelanthropologie“ (vgl. Sloterdijk 2009) bezeichnet und die er im Kontext seiner Überlegungen zu den „Anthropotechniken“ entwickelt. Sie scheint eine Antithese zur bisherigen Darstellung zu formulieren. Neben der sog. Immunisierungsfunktion haben Anthropotechniken die Funktion der Steigerung, Verbesserung oder Erhöhung menschlicher Fähigkeiten. Letztlich lassen sich beide Funktionen nicht klar voneinander abgrenzen. Zwar ist die Immunisierungsfunktion Grundlage der Steigerungsfunktion, aber bereits die Abwehr von Gefährdungen aller Art ist eine Form der Verbesserung gegenüber dem ‚Status quo‘.

Für die Zeit seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts konstatiert Sloterdijk nun das Aufkommen eines ‚Krüppeldiskurses‘, der im Kontext einer

Theorie der Anthropotechniken deshalb von Interesse ist, weil er „weitere Aufschlüsse über den Strukturwandel der menschlichen Steigerungsmotive in neueren Zeiten“ (ebd.: S. 69) gibt. Der „Krüppeldiskurs“ macht auf ein Phänomen anthropologischen Ausmaßes aufmerksam, das ohne diesen Diskurs allzu leicht im Verborgenen bliebe: Die „Krüppelanthropologie“, so Sloterdijk, mache den Menschen als das Tier kenntlich, „das voran kommen muss, weil es von Etwas behindert wird“ (ebd.). Sloterdijk zeichnet Behinderung als Herausforderung, die – psychologisch ausgedrückt – den Prozess der Herausbildung einer kohärenten Identität einerseits erschwert oder gar in Frage stellt, dessen Gelingen andererseits aber umso dringlicher macht. Die Bewältigung der Behinderung – das Erreichen einer „Normalität für Unnormale“ (ebd.: S. 76) – wird zu einer Schule des Willens, der aufgeboten werden muss, um sich selbst zu bejahen, sich von der Gewalt der herabsetzenden Blicke der anderen zu befreien und dem eigenen Leben eine gute Gestalt zu geben. Sloterdijk nennt das Leben im Zeichen dieser Herausforderung „Krüppelexistenzialismus“ (ebd.).

Für Sloterdijk sind die Beobachtungen zur Emanzipation der ‚Krüppel‘ und deren behindertenpädagogische Verarbeitung von allgemeiner Relevanz, sind doch, so seine These, Behinderte „überzeugende Dozenten der *conditio humana* [...] – übende Wesen einer besonderen Kategorie mit einer Botschaft für übende Wesen im Allgemeinen“ (ebd.: S. 78). Wie es in der philosophischen Anthropologie im 20. Jahrhundert häufig geschieht, zeichnet auch der ‚Krüppeldiskurs‘ ein Bild vom Menschen, das diesen vor allem als Mängelwesen charakterisiert. Der ‚Krüppel‘ hält der Menschheit einen Spiegel vor. Er versinnbildlicht einen zentralen und unabweisbaren Aspekt der *conditio humana*: Um zu überleben und sein Leben führen zu können, ist der Mensch ontologisch und existenziell auf Prothesen im weitesten Sinn des Wortes angewiesen. Mit Prothesen sind nicht nur am Körper ansetzende technische Artefakte, etwa Geh-, Seh-, Hör- oder Sprechhilfen gemeint. Auch beispielsweise gesellschaftliche Institutionen, die das Zusammenleben strukturieren und schematisierte Problemlösungen bereitstellen, haben quasi prothetische Funktionen. Was folgt aus diesem Befund? Sloterdijks Botschaft ist simpel: „Wenn Menschen ausnahmslos auf verschiedene Weise Krüppel sind, haben sie jeder und jede auf seine und ihre Art Grund und Anlass, ihr Dasein als Anreiz zu korrigierenden Exerzitien zu begreifen“ (ebd.: S. 98ff.).

In der Summe werden Menschen mit Behinderungen als Prototypen des modernen, asketisch-autoplastischen Subjekts präsentiert, das durch übende Transzendierung des Lebens und Ausrichtung auf ‚das Höchste‘ seine Behinderungen überwindet; sie veranschaulichen, dass dieser Prozess nur in einem ‚kulturellen Treibhaus‘ gelingen kann, das technologische oder psychotechnische Möglichkeiten bereit hält, den Weg der Übung erfolgreich zu beschreiten; sie fungieren als Beispiel für die These, dass das Bündel von Problemen, die

heute unter dem Stichwort ‚Enhancement‘ diskutiert werden, in gewisser Hinsicht nichts Neues darstellen, weil Menschen schon immer Verbesserungstechniken und Steigerungspraktiken eingesetzt haben; sie symbolisieren den existentiellen Kampf von Menschen um eine gelingende Selbstwahl; sie versinnbildlichen die Herausforderung und Anstrengung, sich von den gewaltsamen, stigmatisierenden und entwertenden Blicken der Anderen zu befreien.

Natürlich ist dies eine grobe und daher problematische Verkürzung eines komplexen Problemzusammenhangs, aber grundsätzlich lässt sich doch sagen, dass die gegenwärtige Sonderpädagogik dem Sloterdijk’schen Modell folgt. Deutlich wird das anhand zentraler Begrifflichkeiten, die den fachlichen Diskurs z.T. schon seit den 1990er Jahren bestimmen: Resilienz, Empowerment, früh und möglichst flächendeckend ansetzende Diagnostik, Prävention, die weite Verbreitung von Trainingsprogrammen auch in pädagogischen Kontexten usw.

Interessanterweise finden sich manche der von Sloterdijk herausgearbeiteten Aspekte in neueren Narrativen zum Behindertensport. In ihnen ist das Motiv „der Willensstärke, der Selbstüberwindung und Selbstbemeisterung zentral“ (Harrasser 2016: S. 61). Aus diesem Narrativ allerdings sind Menschen mit schweren und mehrfachen, insbesondere aber mit schweren geistigen Behinderungen, weitestgehend ausgeschlossen. Jedenfalls kommen sie weder bei Sloterdijk vor, der ausdrücklich von ‚Krüppeln‘ spricht und nicht von ‚Idioten‘, noch in den neuen Narrativen zum Behindertensport, etwa in den sich seit der Jahrtausendwende zunehmender Anerkennung erfreuender Paralympics oder Special Olympics. Für diese Gruppe gilt unverändert, dass sie als Inbegriff dessen gelten müssen, woran das Optimierungsdispositiv an seine Grenzen stößt. Jenseits einer gewissen Schwelle verkehrt sich das Allgemeinmenschliche, das sich in der Figur des Behinderten zeigt, in Diskurse und Praktiken eines radikalen Ausschlusses. Als Mensch anerkannt zu werden wäre von hier aus besehen an die Voraussetzung gebunden, sich selbst als Subjekt der Optimierung zu begreifen oder zumindest als Objekt von Optimierungsmaßnahmen wahrgenommen werden zu können.

6 Schluss: Der obskure Mensch der Optimierung oder der Technologie

Zusammenfassend seien die pädagogisch-anthropologischen Ergebnisse der vorgestellten Figuren der Optimierung reformuliert:

1. Optimierung erscheint als ein zentraler, vielleicht sogar als der zentrale Wert der Moderne: als Selbstzweck.
2. Er kennzeichnet nicht nur das Ziel, sondern auch den Prozess und die Motivation.
3. Er verfolgt eine offene Teleologie.
4. Er ist ein totaler Begriff, der auf die Comenianische Trias: *omnes, omnia, omnino* abzielt: auf alle Menschen, alle Tätigkeitsbereiche, in systematischer, durchstrukturierter Form.
5. Er propagiert eine zunehmende Selbstgouvernementalität.
6. Er dient der Perfektionierung von menschlichen Mängeln in doppelter, widersprüchlicher Hinsicht – als Beseitigung und als Steigerung.
7. Er führt zu einem quantifizierenden Umgang mit sich selbst und anderen (big data, quantified self).
8. Er impliziert eine Konkurrenz- und Wettbewerbssituation.
9. Er vorprogrammiert Angst, Unsicherheit und Scheitern.
10. Der Begriff ist vor allem ein technologischer Begriff.

Wir sehen daher im Technologen die zentrale Figur der Optimierung als demjenigen, der nicht nur die Welt, sondern auch und vielleicht vor allem sich selbst mit Hilfe unterschiedlicher Technologien – die von traditionellen Technologien des Lernens und Übens oder des Coachings und der Hilfe über Medikamente, Prothesen, chirurgische Eingriffe und Implantate bis hin zum Umbau oder Ersetzung des Humanen reicht – technisiert (vgl. Krüger 2010; Müller 2010; Bilstein/Winzen/Zirfas 2020). Im Mittelpunkt dieser Technologisierungsbemühungen steht eine ‚alte‘, ihn als „Mängelwesen“ begreifende Auffassung des Menschen (vgl. Dederich/Zirfas 2020) und eine ‚alte‘ Hoffnung auf Kompensation dieser Mängel. Die anthropologischen Mängel werden nun nicht mehr im Vergleich mit einem „toten Gott“ (Nietzsche 1999: S. 481), oder mit einem beherrschten und ausgebeuteten Tier, sondern mit der allmächtigen Maschine sichtbar. Maschinen sind nicht nur die Prototypen der Technisierungs-, sondern auch die der Optimierungsprozesse. Sie versprechen messbare Steigerungen von Effektivität und Effizienz sowie eine Erweiterung der Reichweite von Einfluss und Macht. Sie stellen aber auch Fragen der Selbstinstrumentalisierung, der Selbstverdinglichung und -entfremdung sowie der Selbstcyborgisierung (vgl. Müller 2010: S. 162ff.). Den Menschen der Neuzeit ereilt die „prometheische Scham“ (Anders 1980), die Scham vor dem anthropologisch Imperfekten, die zu einer Neufassung des kategorischen Imperativs

führt: „Handle so, daß die Maxime deines Handelns die des Apparats, dessen Teil du bist oder sein wirst, sein könnte“ (ebd.: S. 290). Die Gefahr für Erziehungs- und Bildungsprozesse liegt auf der Hand: „Technisierungsprozesse sind dann problematisch, so kann man es knapp auf den Punkt bringen, wenn sie die Offenheit des Menschen nicht mehr befördern, sondern unterlaufen“ (Müller 2010: S. 194).

Literatur

- Anders, Günter (1980): *Die Antiquiertheit des Menschen*, Bd. 2: Über die Zerstörung des Lebens im Zeitalter der dritten industriellen Revolution. München: C.H. Beck.
- Bauman, Zygmunt (1999): *Das Unbehagen in der Postmoderne*. Hamburg: Hamburger Edition.
- Bernhard, Armin (2010): *Biopiraterie in der Bildung. Einsprüche gegen die vorherrschende Bildungspolitik*. Hannover: Offizin.
- Bette, Karl-Heinrich (2019): *Sporthelden. Spitzensport in postheroischen Zeiten*. Bielefeld: transcript. Doi: 10.1515/sug-2019-0020
- Bilstein, Johannes/Winzen, Matthias/Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2020): *Pädagogische Anthropologie der Technik. Praktiken, Gegenstände und Lebensformen*. Wiesbaden: Springer VS. Doi: 10.1007/978-3-658-11683-5
- Bockrath, Franz (2012a): *Anthropotechniken im Sport – eine Einführung*. In: Bockrath, Franz (Hrsg.): *Anthropotechniken im Sport. Lebenssteigerung durch Leistungsoptimierung?* Bielefeld: transcript, S. 7-25.
- Bockrath, Franz (2012b): „Mortale engines“ – oder der imperfekte Mensch. In: Bockrath, Franz (Hrsg.): *Anthropotechniken im Sport. Lebenssteigerung durch Leistungsoptimierung?* Bielefeld: transcript, S. 29-60.
- Böhme, Gernot (2016): *Ästhetischer Kapitalismus*. Berlin: Suhrkamp.
- Bröckling, Ulrich (2007): *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bröckling, Ulrich (2020): *Postheroische Helden*. Berlin: Suhrkamp.
- Bröckling, Ulrich/Krasmann, Susanne/Lemke, Thomas (Hrsg.) (2000): *Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Dederich, Markus (2012): *Körper, Kultur und Behinderung. Eine Einführung in die Disability Studies*. 2. Auflage. Bielefeld: transcript. Doi: 10.14361/9783839406410
- Dederich, Markus/Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2020): *Paragrana. Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie* 28, 2, Bd. 28: *Mängelwesen Mensch*. Berlin: De Gruyter.
- Dörner, Klaus (1988): *Tödliches Mitleid. Zur Frage der Unerträglichkeit des Lebens. Oder: Die soziale Frage: Entstehung, Medizinisierung, NS-Endlösung, heute, morgen*. Gütersloh: Verlag Jakob van Hoddis.
- Ehrenberg, Alain (2015): *Das erschöpfte Selbst. Depression und Gesellschaft in der Gegenwart*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Ellger-Rüttgardt, Sieglind (2008): *Geschichte der Sonderpädagogik*. München: Reinhardt-Verlag.
- Foucault, Michel (2004): *Geschichte der Gouvernementalität II. Die Geburt der Biopolitik*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. Doi: 10.1007/s11615-00-0044-8
- Harrasser, Karin (2016): Parahumanismus statt Superhelden. Körperpolitik im Behindertensport. In: Beinsteiner, Andreas/Kohn, Tanja (Hrsg.): *Körperphantasien. Technisierung – Optimierung – Transhumanismus*. Innsbruck: Innsbruck University Press, S. 61-73. Doi: 10.25969/mediarep/1101
- Hentig, Hartmut von (2000): *Kreativität. Hohe Erwartungen an einen schwachen Begriff*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Institut für Psychoanalyse und Psychotherapie Heidelberg-Mannheim und Heidelberger Institut für Tiefenpsychologie (2016): *Selbstoptimierung*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Klopotek, Felix/Scheiffele, Peter (Hrsg.) (2016): *Zonen der Selbstoptimierung: Berichte aus der Leistungsgesellschaft*. Berlin: Matthes & Seitz.
- Krieger, Verena (2007): *Was ist ein Künstler? Genie – Heilbringer – Antikünstler*. Köln: Deubner.
- Krüger, Oliver (2010): „L‘homme machine“ oder die Überwindung und Vervollkommenung des Menschen im Posthumanismus. In: Assmann, Aleida/Assmann, Jan (Hrsg.): *Vollkommenheit*. München: Fink, S. 107-129. Doi: 10.30965/9783846748138_010
- Lessenich, Stephan (2009): *Mobilität und Kontrolle. Zur Dynamik der Aktivgesellschaft*. In: Dörre, Klaus/Lessenich, Stephan/Rosa, Hartmut (Hrsg.): *Soziologie – Kapitalismus – Kritik. Eine Debatte*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 126-180.
- Lindmeier, Christian (1993): *Behinderung – Fakt oder Phänomen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lobinger, Babett Helen/Stoll, Oliver (2019): *Leistung beschreiben, erklären, vorhersagen und optimieren: Ein sportpsychologischer Beitrag*. In: *Zeitschrift für Sportpsychologie* 26, 2, S. 58-70.
- Mayer, Ralf/Thompson, Christiane/Wimmer, Michael (Hrsg.) (2013): *Inszenierung und Optimierung des Selbst*. Wiesbaden: Springer VS. Doi: 10.1007/978-3-658-00465-1
- Möckel, Andreas (1988): *Geschichte der Heilpädagogik*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Moser, Vera (2013): *Kontroversen behindertenpädagogischer Geschichtsschreibung*. In: Musenberg, Oliver (Hrsg.): *Kultur – Geschichte – Behinderung. Die kulturwissenschaftliche Historisierung von Behinderung*. Oberhausen: Athena, S. 83-99.
- Müller, Oliver (2010): *Zwischen Mensch und Maschine. Vom Glück und Unglück des Homo faber*. Berlin: Suhrkamp.
- Nachtwey, Oliver (2016): *Die Abstiegsgesellschaft. Über das Aufbegehren in der regressiven Moderne*. Berlin: Suhrkamp. Doi: 10.1515/srsr-2017-0033
- Neubert, Dieter/Cloerkes, Günther (2001): *Behinderung und Behinderte in verschiedenen Kulturen. Eine vergleichende Analyse ethnologischer Studien*. 3. Auflage. Heidelberg: Winter.
- Nietzsche, Friedrich (1999): *Die fröhliche Wissenschaft*. In: *Kritische Studienausgabe*. München: dtv/de Gruyter, S. 343-651.
- Oelkers, Jürgen (1990): *Vollendung. Theologische Spuren im pädagogischen Denken*. In: Luhmann, Niklas/Schorr, Karl-Eberhard (Hrsg.): *Zwischen Anfang und Ende. Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 24-72.

- Passmore, John (1975): *Der vollkommene Mensch. Eine Idee im Wandel von drei Jahrtausenden*. Stuttgart: Reclam.
- Pongratz, Hans J./Voß, Günter G. (1998): *Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Form der Grundform Arbeitskraft?* In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 50, 1, S. 131-158.
- Pongratz, Hans J./Voß, Günter G. (2003): *Arbeitskraftunternehmer. Erwerbsorientierungen in entgrenzten Arbeitsformen*. Berlin: Ed. Sigma.
- Reckwitz, Andreas (2012): *Der Erfindung der Kreativität. Zum Prozess gesellschaftlicher Ästhetisierung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Sichler, Ralph (2018): *Risikante Arbeitswelt*. In: Gödde, Günter/Zirfas, Jörg (Hrsg.): *Kritische Lebenskunst. Analysen – Orientierungen – Strategien*. Stuttgart: Metzler, S. 209-216. Doi: 10.1007/978-3-476-04644-4_28
- Sieben, Andrea/Sabisch-Fechtelpeter, Katja/Straub, Jürgen (Hrsg.) (2012): *Menschen machen. Die hellen und dunklen Seiten humanwissenschaftlicher Optimierungsprogramme*. Bielefeld: transcript.
- Sloterdijk, Peter (2009): *Du musst Dein Leben ändern. Über Anthropotechniken*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Spreen, Dierk (2015): *Upgradekultur. Der Körper in der Enhancement-Gesellschaft*. Bielefeld: transcript. Doi: 10.14361/9783839430088
- Spreen, Dierk/Flessner, Bernd/Hurka, Herbert M./Rüster, Johannes (2018): *Kritik des Transhumanismus. Über eine Ideologie der Optimierungsgesellschaft*. Bielefeld: transcript.
- Staufenbiel, Kathrin/Liesenfeld, Monika/Lobinger, Babett Helen (Hrsg.) (2019): *Angeordnete Sportpsychologie für den Leistungssport*. Göttingen: Hogrefe.
- Waldenfels, Bernhard (1999): *Vielstimmigkeit der Rede. Studien zur Phänomenologie des Fremden 4*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Weber, Max (1968): *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*. 3. Auflage. Tübingen: Mohr-Siebeck.
- Weisser, Jan (2005): *Behinderung, Ungleichheit und Bildung*. Bielefeld: transcript.
- Wunder, Michael/Sierck, Udo (1982): *Sie nennen es Fürsorge: Behinderte zwischen Vernichtung und Widerstand*. Berlin: Verlag Gesundheit.
- Zirfas, Jörg (2020): *Fortschreiten*. In: Krebs, Moritz/Noack Napoles, Juliane (Hrsg.): *Bewegungen denken – Pädagogisch-anthropologische Skizzen*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 35-52.

2. Anfragen an das Erziehungs- und Bildungssystem im Zuge von Optimierung und Professionalisierung

Optimierung des Lernens oder der Lehrkraft? Über die Herausforderungen formativer Leistungsbeurteilung am Beispiel Schwedens

Kathleen Falkenberg

Einleitung

Schulische Leistungsbeurteilung kann als globales Phänomen bezeichnet werden: Überall dort, wo Schule praktiziert wird, wird die Lernentwicklung von Schüler*innen systematisch erfasst, dokumentiert und anschließend an die Lernenden zurückgemeldet. Mit dem international weitverbreiteten Konzept formativer Leistungsbeurteilung wird jedoch nicht weniger als ein neues Verständnis schulischer Leistungsbeurteilung propagiert: Formative Beurteilung zielt dabei weniger auf die *Lernergebnisse* (wie bei standardisierten Tests), sondern zuallererst auf die Optimierung von *Lernprozessen* ab, indem die Beurteilung als elementarer Bestandteil des Lernens begriffen wird und fortlaufend während des Lernprozesses stattfinden soll. Im internationalen Diskurs wird formative Leistungsbeurteilung häufig affirmativ und vor allem im Hinblick auf die *Lernenden* mit positiven Attributen beschrieben: so ist von selbstwirksamen Lernenden, individuellen Lernprozessen und einem sogenannten pädagogischen oder ‚guten‘ Beurteilen die Rede (vgl. u.a. Black/Wiliam 2009).

In diesem Beitrag richte ich hingegen den Blick auf die *Lehrenden*, um herauszuarbeiten, inwiefern sich der mit formativer Beurteilung einhergehende Anspruch optimierter Lern- und Beurteilungssettings auf das Unterrichtshandeln und Professionsverständnis von schwedischen Lehrkräften auswirkt. Ziel ist es dabei, mithilfe einer kritischen Analyse eines spezifischen lokalen Kontextes zu einer Ausdifferenzierung des oftmals normativ aufgeladenen Diskurses beizutragen, indem auf ambivalente Entwicklungen und kontraindentionale Effekte hingewiesen wird. Die bisher vor allem englischsprachig dominierte Debatte um formative Beurteilung ist so insbesondere mit dem Blick auf eine inklusivere Entwicklung von Schule und Unterricht – die mit veränderten

Anforderungen an pädagogische Diagnostik und Leistungsbeurteilung einhergeht – auch für die deutschsprachige Diskussion anschlussfähig.

Der Beitrag gliedert sich wie folgt: Nach einer einführenden Begriffsklärung werde ich zunächst darstellen, inwiefern von den Befürworter*innen des Konzepts formativer Leistungsbeurteilung von einer Optimierung des Lernens durch Beurteilung ausgegangen wird (1.). Im Anschluss daran werden zunächst die sich daraus ergebenden veränderten Anforderungen an Lehrkräfte skizziert (2.) und im Lichte eigener Forschungsbefunde hinterfragt (3.). In einem kurzen Ausblick (4.) werden sodann die Befunde abschließend diskutiert.

1 Optimierung des Lernens durch Beurteilung?

Die international immer wieder betonte Zuschreibung einer lernförderlichen Wirkung von (formativer) Leistungsbeurteilung mag für deutsche Ohren zunächst ein wenig befremdlich wirken, sind Noten und Zeugnisse hierzulande traditionell doch eher mit der schulischen Selektionsfunktion verknüpft. Im internationalen Diskurs wird allerdings meist nicht zwischen gesellschaftlichen und pädagogischen Funktionen der schulischen Leistungsbeurteilung (wie in Deutschland üblich) unterschieden, sondern die Unterscheidung zwischen *summativer* und *formativer* Leistungsbeurteilung betont. Im Folgenden werden daher zunächst die Begrifflichkeiten geklärt (1.1) und anschließend die Kernstrategien formativer Beurteilung skizziert (1.2).

1.1 Entstehungskontext und Begriffsbestimmungen

Diese Begriffe, *summative* bzw. *formative assessment*, stammen aus dem angloamerikanischen Sprachraum und wurden vor allem durch die Arbeiten der sogenannten *Assessment Reform Group* (ARG), die in den 1990er Jahren von der englischen Regierung eingesetzt wurde, verbreitet und popularisiert (vgl. u.a. Black/Wiliam 1998b).¹ Die Arbeit der ARG fiel in die Hochphase des

1 Die Ursprünge liegen allerdings bereits in den 1960er Jahren und werden auf die Unterscheidung von ‚summative evaluation‘ und ‚formative evaluation‘ des Evaluationstheoretikers Michael Scriven zurückgeführt. Diese wurde wiederum von Benjamin Bloom aufgegriffen und auf die schulische Leistungsbeurteilung angewendet. Bloom betonte, dass ‚formative assessment‘ nicht nur der Dokumentation des Lernprozesses dienen solle, sondern das Lernen auch fördern und verbessern sollte, indem die Lernergebnisse sowohl an die Lernenden als auch die Lehrenden rückgemeldet werden (zur Begriffsgeschichte vgl. Klauer 2014).

sogenannten *high-stakes testing* in den USA und in England, d.h. der Erfassung von Schüler*innenleistungen mithilfe standardisierter und meist schulextern administrierter Tests, an deren Ergebnisse sowohl wichtige Zukunftsentscheidungen für Schüler*innen als auch schulsystemische Steuerungsentscheidungen geknüpft wurden. Die ARG stieß mit ihrer Arbeit eine Gegenbewegung in Richtung *alternative assessment* zu diesem Trend der testbasierten Rechenschaftslegung an (vgl. Maier 2010: S. 296). Insbesondere die konstatierten positiven Effekte formativer Beurteilung auf die Leistungsergebnisse von Schüler*innen (vgl. Black/Wiliam 1998a) lösten große Reformbewegungen, u.a. in den USA, England, Schweden und Norwegen, aus. Mittlerweile wurden die methodischen Grundlagen dieses Berichts jedoch massiv infrage gestellt (vgl. Dunn/Mulvenon 2009), woraufhin die darin genannten mittleren Effekstärken von den Autoren als zu optimistisch zurückgenommen werden mussten (vgl. Black 2015).

Unter *summativer Leistungsbeurteilung* wird allgemein die abschließende Beurteilung am Ende des Lernprozesses verstanden. Sie dient also dem Feststellen des Lernstands von Schüler*innen in Form von Noten, die wiederum zusammengefasst in Zeugnissen der Vergabe von Bildungszertifikaten und -berechtigungen dienen oder aber in Form von aggregierten Testergebnissen auf der Schulebene für Steuerungs- und Berichterstattungszwecke eingesetzt werden. Dieses *assessment OF learning* wird einem *assessment FOR learning* gegenübergestellt. *Formative Leistungsbeurteilung* wird damit als Teil des Unterrichts und Lernens verstanden und soll fortlaufend während des gesamten Lernprozesses durch informelle Rückmeldungen stattfinden. An die Stelle abschließender (summativer) Benotungen treten hier verschiedene nicht-numerische (formative) Arten der Rückmeldung, die den Schüler*innen Hinweise für den weiteren Lernprozess geben sollen (weshalb es auch Autor*innen gibt, die argumentieren, dass Lernen überhaupt erst durch diese Art von Rückmeldung und Beurteilung möglich wird und von „assessment as learning“ sprechen, vgl. Dann 2014).

1.2 Kernstrategien formativer Leistungsbeurteilung

Schüler*innen Feedback zu ihrem Lernprozess zu geben, wird von den beiden wohl bekanntesten Vertreter*innen formativer Leistungsbeurteilung – Paul Black und Dylan Wiliam, die ursprünglich auch Mitglieder der ARG waren – als zentral erachtet. Hierbei stünden Lehrkräfte vor der Herausforderung, die Diagnose des Ist-Zustands und die Prognose über einen gewünschten Soll-Zustand innerhalb von Sekunden zu formulieren und die optimale Erwiderung

auszuwählen („choosing the optimum response“, Black/Wiliam 2009: S. 27). Dabei gehe es fortlaufend auch darum, dieses Feedback zu optimieren (ebd.: S. 24). Andere Autor*innen heben allgemein den „Nutzen für die Optimierung des Lehr-Lernprozesses“ (Maier 2014: S. 78f.) hervor.

Wie genau diese Optimierung des Lernens durch formative Beurteilung aussehen soll, möchte ich anhand der fünf sogenannten „Kernstrategien“ (vgl. Wiliam/Thompson 2008) näher erläutern. Die Autor*innen betonen, dass es vor allem darauf ankäme, die im Unterricht gewonnenen Informationen über den Lernprozess von Schüler*innen dafür zu nutzen, informierte Entscheidungen über die weitere Gestaltung des Unterrichts zu treffen und, dass diese Entscheidungen sowohl von den Lehrkräften als auch von den Schüler*innen selbst bzw. der Lerngruppe getroffen werden können. Die Einbindung der Lernenden in die Beurteilung ihres Lernens sei dabei der wichtigste Unterschied zu klassischen Beurteilungsformen (vgl. Black/Wiliam 2009: S. 7). Wichtig sei weiterhin die Unterrichtsplanung und Beurteilung auf der Grundlage eines didaktischen Dreischritts: Zunächst werde die Zielperspektive eingenommen (Was sollen die Lernenden erreichen?), dann die Gegenwartsperspektive davon unterschieden (Wo stehen die Lernenden aktuell?), um im dritten Schritt Überlegungen zur Zielerreichung anzustellen. Es findet also ein „ständige[r] Abgleich von Soll und Ist“ statt, was „als dominante Form von Optimierung in der Gegenwart betrachtet werden kann“ (Bellmann/Caruso/Kleinau 2020: S. 2). Auch in der (nach wie vor überschaubaren) deutschsprachigen Forschungsliteratur zur formativen Leistungsbeurteilung wird der Optimierungsgedanke deutlich formuliert, etwa wenn Souvignier et al. schreiben: „Die Idee formativen Assessments besteht darin, Schülern [sic] und Lehrkräften ein Feedback zum Lernprozess zu geben, das zur Optimierung des Lehrens und Lernens genutzt wird“ (Souvignier/Förster/Schulte 2014: S. 221). Die von Wiliam und Thompson (2008: S. 64) vorgeschlagenen (und von weiteren Autor*innen international verbreiteten) fünf Kernstrategien formativer Beurteilung lauten wie folgt:

1. Das *Transparentmachen von Lernzielen und Erfolgskriterien* durch die Lehrkraft sowie das Verstehen und ggf. gegenseitige Erklären derselben durch die Lernenden bzw. die Lerngruppe. In der Praxis kann dies beispielsweise durch das Offenlegen der Lehrplaninhalte und damit verbundene Lernziele geschehen sowie die Erläuterung, wie die Erreichung dieser Ziele anschließend beurteilt wird.
2. *Effektive Unterrichtsgespräche* und andere unterrichtliche Aktivitäten, die dabei helfen, den Lernstand deutlich zu machen, d.h. in welchen Bereichen Schüler*innen sich bereits sicher bewegen und wo sie ggf. noch Verständnisschwierigkeiten aufweisen. Auch hier schwingt der

Optimierungsgedanke in Form einer möglichst wirksamen Unterrichtsgestaltung mit.

3. *Rückmeldungen* geben, die das Lernen weiter voranbringen. Insbesondere bei schriftlichen Arbeiten sei das sogenannte „comment-only marking“ besonders lernförderlich, d.h. Rückmeldungen in Form von Kommentaren, nicht in Form von Punkten oder Zensuren (Black/Wiliam 2009: S. 7).
4. Die Lernenden als *gegenseitige Ressourcen* im Lernprozess aktivieren, beispielsweise indem Schüler*innen sich mithilfe von Selbst- und Peerurteilungen gegenseitig unterstützen.
5. Die Lernenden zum *eigenverantwortlichen Lernen* aktivieren, die selbstverantwortlich ihren Lernprozess steuern und sich dabei konstant selbst beobachten. Lernende sollen zudem selbständig erkennen, wann sie Hilfe von den ansonsten eher im Hintergrund verbleibenden Lehrkräften benötigen.

Letztlich wird aus diesen fünf Kernstrategien deutlich, dass Leistungsbeurteilung nicht mehr als dem Lernen nachgeschaltet und davon losgelöst verstanden, sondern vielmehr aktiv in den Lernprozess eingebaut und von allen beteiligten Akteur*innen betrieben werden soll. Eine solche Leistungsbeurteilung führe dann – gemäß Wiliam und Thompson (2008) – zu einem lernförderlichen Effekt, das Lernen von Schüler*innen könne also durch Beurteilung optimiert werden. Besonders bemerkenswert scheint mir an dieser idealtypischen Darstellung von Unterricht und Beurteilung die komplette Ausblendung jeglicher Komplexität und Kontingenz, die pädagogischen Situationen und insbesondere dem Beurteilungshandeln von Lehrkräften immanent sind (vgl. Terhart 2009). Es wird der Eindruck erweckt, es bräuchte nur die richtigen Methoden und Hilfsmittel, um aus klassischen Unterrichts- und Prüfungssituationen Lerngelegenheiten zu schaffen, in denen Schüler*innen selbsttätig lernen und Lehrkräfte lediglich als Lernbegleiter*innen im Hintergrund fungieren. Auch im Hinblick auf die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen von Schüler*innen und deren Fähigkeit, eine aktive Lernendenrolle einzunehmen, kann im Hinblick auf Untersuchungen zum individualisierten Unterricht kritisch betrachtet werden (vgl. Rabenstein/Wischer 2016).

2 Optimierung der Lehrkraft? Konzeptuelle Erwartungen

Aus den oben skizzierten Kernstrategien formativer Beurteilung lassen sich nun vier konzeptuelle Erwartungen an Lehrkräfte ableiten, die sowohl das konkrete Unterrichts- und Beurteilungshandeln von Lehrkräften als auch deren professionelles Selbstverständnis betreffen.

Erstens sollen Lehrkräfte ein *zyklisches Verständnis von Unterrichten und Beurteilen* entwickeln, indem sie den Unterricht so planen, dass Schüler*innen Lerngelegenheiten haben, um ihren Lernstand zeigen zu können; dieser Lernstand der Schüler*innen (bzw. das im Unterricht Gezeigte) muss dann von den Lehrkräften hinsichtlich weiterer Unterstützungsbedarfe interpretiert und evaluiert werden, um schließlich im letzten Schritt entsprechende Anpassungen des Unterrichts vornehmen zu können.

Zweitens erfordert formative Beurteilung eine *stärkere Prozessorientierung*, die weniger an den Lernprodukten denn an der fortlaufenden Beurteilung des Lernprozesses interessiert ist. Diese erfordert dann auch eine veränderte Unterrichtsplanung und -durchführung, die unterschiedliche Möglichkeiten des Sichtbarmachens und Zeigens von Lernprozessen erfordert. Auch müssen flexible Prüfungsformen erdacht und individuell angepasst sowie neue Formen der Dokumentation des Lernfortschritts gefunden werden.

Damit einher geht, drittens, ein *verändertes professionelles Rollenverständnis von Lehrkräften*: Von der Wissen vermittelnden Fachkraft sollen Lehrkräfte vielmehr zu Lernbegleiter*innen und Coaches werden, die sich eher im Hintergrund halten und die Schüler*innen beobachten.

Viertens benötigen Lehrkräfte für diese Art der beobachtenden Begleitung von Lernprozessen wiederum *erhöhte diagnostische Kompetenzen* und damit einhergehend auch ein Wissen über Lernstrategien oder Verständnisschwierigkeiten von Schüler*innen, die grundlegend für eine „lernbegleitende Diagnostik“ (Artelt/Drechsel 2014: S. 8) sind.

Die hier angesprochenen Erwartungen an Lehrkräfte, die sich aus der hauptsächlich englischsprachigen Diskussion um formative Beurteilung ableiten lassen, finden sich so oder ähnlich auch in der deutschsprachigen Diskussion um eine stärkere Individualisierung von Unterricht. In der immer stärker im Fokus stehenden „Unterstützung des Lernens und des Lernfortschritts des Einzelnen“ (Rabenstein et al. 2018: S. 9) treffen sich diese beiden Diskurse. Neu oder anders erscheint jedoch der Effektivitätsgedanke, der sich im Zusammenhang mit *formative assessment* formuliert: Lehrkräfte sind vor allem angehalten ‚effektive‘, also möglichst wirksame Unterrichtsgespräche und Lerngelegenheiten zu schaffen, indem sie Beurteilungsmethoden verwenden, die

die Schüler*innen zu einem fortlaufenden Lernprozess motivieren, den die Lehrkräfte wiederum engmaschig begleiten, um gegebenenfalls steuernd – um nicht zu sagen: optimierend – eingreifen zu können.

Ausgeblendet bleibt zudem die aktive Rolle von Lehrkräften bei der Herstellung dessen, was überhaupt als schulische Leistung gewertet wird: Denn auch wenn formative Leistungsbeurteilung als ‚alternative‘ oder pädagogische Variante schulischer Leistungsbeurteilung gilt, unterliegt auch sie der „(Produktions)Logik von ‚Leistung‘“ (Ricken 2018: S. 52), nach der erst durch die finale Beurteilung durch die Lehrkraft schulische Leistungen *überhaupt* hergestellt werden.

Diese hier nur knapp umrissenen Anforderungen sollen nun im Folgenden mithilfe einiger empirischer Schlaglichter näher beleuchtet und hinsichtlich ihrer Auswirkungen auf das pädagogische Handeln von Lehrkräften in Schweden befragt werden.

3 Optimierung der Lehrkraft? Empirische Schlaglichter

Das empirische Material, anhand dessen ich im Folgenden einige für Lehrkräfte problematische Aspekte formativer Beurteilung erläutern möchte, entstammt einer qualitativ-rekonstruktiven Vergleichsstudie zu Gerechtigkeitsüberzeugungen von Lehrkräften in Deutschland und Schweden hinsichtlich der schulischen Leistungsbeurteilung (vgl. Falkenberg 2020).² Diese Grounded-Theory-Studie basiert auf der komparativen Analyse von episodischen Interviews, Regularien und Beurteilungsmaterialien der befragten Lehrkräfte beider Länder (für ausführliche Informationen zu Methodologie und methodischem Vorgehen vgl. Falkenberg 2020: S. 53-122 sowie Falkenberg 2018). In diesem Beitrag stütze ich mich vor allem auf Erkenntnisse aus der Analyse der schwedischen Interviews und Materialien für den Zeitraum 2011–2017, ergänzt um einige aktuelle Entwicklungen.

2 Die Studie entstand im Rahmen der von der DFG geförderten Emmy-Noether-Gruppe *Unterschiedliche Welten der Meritokratie? Schulische Leistungsbeurteilung und Verteilungsgerechtigkeit in Deutschland, Schweden und England im Zeitalter der ‚standards-based reform‘* unter der Leitung von Prof. Dr. Florian Waldow an der Humboldt-Universität zu Berlin.

3.1 Institutionelle Rahmung schulischer Leistungsbeurteilung in Schweden

Der schwedische Fall ist für die Analyse der Auswirkungen formativer Beurteilung auf das Unterrichtshandeln und Professionsverständnis von Lehrkräften aus mehreren Gründen besonders interessant: Es handelt sich um ein Gesamtschulsystem, das nur sehr wenige Selektionshürden kennt und durch einen starken Fokus auf Individualisierung des Lernens geprägt ist, um so dem Selbstanspruch einer ‚Schule für alle‘ (*en skola för alla*) gerecht zu werden. Hinsichtlich des Beurteilungssystems gibt es deutliche Unterschiede zu Deutschland: So existieren beispielsweise keinerlei Abschlussprüfungen, die neunjährige Grundschule wird lediglich mit einem Abgangszeugnis verlassen, ebenso wie die dreijährige weiterführende Schule, *gymnasieskola*. Es gibt kein Sitzenbleiben bzw. Klassenwiederholungen und Schüler*innen, die die Mindestanforderungen zum Bestehen eines Kurses nicht erreichen, können ihr Zeugnis nachträglich komplettieren. Ermöglicht wird dies durch einen hohen Grad an organisatorischer und inhaltlicher Individualisierung sowie zahlreiche Förderangebote, zu denen die Schule verpflichtet ist. Traditionell kann die Orientierung am einzelnen Kind als institutionelle Leitlinie des schwedischen Schulsystems bezeichnet werden, wodurch die ab 2011 deutlichere Hinwendung zu einer stärkeren Betonung formativer Beurteilung im Sinne einer individuellen Förderung durch Beurteilung wie der nächste logische Schritt scheint. Begleitet wurde diese Entwicklung auch durch zahlreiche Publikationen innerhalb der schwedischen Erziehungswissenschaft (vgl. Hirsh/Lindberg 2015), der Lehrkräftebildung (vgl. Lundahl 2011; Lindström/Lundberg/Petersson 2013) und aus der pädagogischen Praxis (vgl. Jönsson/Lundahl/Holmgren 2015), die den diskursiven Rahmen bildeten und die Bedeutung formativer Leistungsbeurteilung für erfolgreiches Lernen betonen.

Im Jahr 2011 erfolgten einschneidende Reformen im gesamten Schulsystem, die u.a. die Einführung neuer Lehrpläne und einer neuen Notenskala umfassten, aber auch die Lehrkräfteausbildung und -zertifizierung betrafen. Die wichtigsten Änderungen der 2011er Reform hinsichtlich der schulischen Leistungsbeurteilung umfassten folgende Punkte: Erstens wurde der Zeitpunkt, ab dem schwedische Grundschüler*innen das erste Mal Zeugnisnoten erhalten, von Klasse 8 auf Klasse 6 vorverlegt. D.h. auch wenn die Schüler*innen der gemeinsamen *grundskola* nun im Vergleich zu deutschen Schüler*innen immer noch relativ lange ohne Zensuren und nur mithilfe individueller Rückmeldungen und halbjährlicher Lernentwicklungsgespräche beurteilt wurden, fand eine Vorverlegung der summativen Beurteilung um zwei Jahre statt. Aktuell wird sogar über eine weitere Vorverlegung der Benotung diskutiert und in einigen Pilotschulen wird bereits die Benotung ab Klasse 4 erprobt.

Zweitens wurde das seit den 1950er Jahren existierende System standardisierter Leistungstests (*nationella prov*), das die Beurteilungen der Lehrkräfte ergänzen und eine landesweit einheitliche Beurteilung ermöglichen soll, im Zuge der Reform auch auf jüngere Klassenstufen und mehr Fächer ausgeweitet.

Drittens wurden eine neue Notenskala und neue Lehrpläne eingeführt, die deutlich konkretere Lernziele formulieren als ihre Vorgänger und durch detaillierte Beurteilungskriterien für eine größere Transparenz und erhöhte Gleichwertigkeit der Beurteilung sorgen sollen (vgl. Skolverket 2016: S. 6). Auch wird betont, dass die Leistungsbeurteilung während des Schuljahres fortlaufend und den Lernprozess begleitend, also formativ, stattfinden soll (vgl. u.a. Skolverket 2011b: S. 22). Diese fortlaufende Beurteilung soll nicht-notenförmig sein, denn Noten werden erst am Ende des Schulhalbjahres erteilt und beruhen auf einer „umfassenden Beurteilung aller zugänglichen Informationen“ (Skolverket 2019: S. 16)³. Die aktuelle Notenskala besteht nunmehr analog zum US-amerikanischen System aus den Buchstabennoten A-F, wobei A die Bestnote ist und F für „nicht bestanden“ steht. Ein Kernelement ist die in den Lehrplänen enthaltene Fokussierung auf Lernziele und Kompetenzen, die wiederum eng gekoppelt an die Notenskala als Mindeststandards für jede Notenstufe beschrieben werden. Wie erste Evaluationen dieser Reform zeigen, kam es trotz einer gestiegenen diskursiven Betonung formativer Beurteilung insgesamt zu einem Anstieg summativer Evaluationen (vgl. Wahlström/Sundberg 2018). Auch unsere DFG-Arbeitsgruppe konnte zeigen, wie die „formative Ausrichtung der Leistungsbeurteilung in der Praxis teilweise untergraben“ wird (Falkenberg/Vogt/Waldow 2017: S. 331) und „eine Fokusverschiebung auf die summative Benotung“ (ebd.) stattfindet, die bei den Schüler*innen mit einem gesteigerten Prüfungs- und Leistungsdruck einhergeht.

3.2 Formative Beurteilung in schwedischen Regularien

Begleitet wurde die Reform von 2011 einerseits durch zahlreiche Publikationen der nationalen Schulbehörde *Skolverket*, die sich konkret an Lehrkräfte richten. So wurden Handreichungen und sogenanntes Kommentarmaterial für einzelne Unterrichtsfächer herausgegeben, in denen z.B. Schüler*innenbeispiele für jede Notenstufe aufgeführt werden (und in denen explizit positiv Bezug genommen wird auf Forschungen von Befürworter*innen formativer Leistungsbeurteilung, vgl. Skolverket 2010: S. 3). Daneben gab es aber auch groß

3 Diese und alle folgenden Übersetzungen aus dem Schwedischen stammen von der Autorin.

angelegte Fortbildungsangebote für Lehrkräfte, die den kollegialen Austausch fördern und für eine Verbreitung des Konzepts formativer Beurteilung sorgen sollten.

Bei der Analyse der Regularien wird schnell deutlich, dass die oben ausgeführten Kernstrategien formativer Beurteilung hier eins zu eins ihre Entsprechung finden. So wird beispielsweise in einer Publikation der Schulbehörde eine ‚gute Beurteilungspraxis‘ mit folgenden Kriterien charakterisiert: So sollen Lehrkräfte u.a. sicherstellen, dass ihre Schüler*innen die Lehrplanziele verstehen, ihnen formatives Feedback geben und sie zu Selbst- und Peerbeurteilungen anregen (vgl. Skolverket 2013: S. 34). Neben der auffälligen Parallelität zu den Strategien formativer Beurteilung 1–4 nach Wiliam und Thompson (2008), springt hier – vor allem im Vergleich mit den analysierten Dokumenten aus Deutschland – der normative Aufforderungscharakter des Dokuments ins Auge. Die schwedische Schulbehörde lässt keinen Zweifel daran, was sie von Lehrkräften erwartet und wie eine ‚gute‘ Beurteilungspraxis auszusehen hat. Sie steuert somit auch stärker in das konkrete Unterrichts- und Beurteilungshandeln von Lehrkräften hinein, als dies im deutschen Vergleichsfall geschieht. In der aktualisierten Fassung der schwedischen Lehrpläne von 2019 ist dann auch die Rede davon, die Lernenden dazu zu bringen, mehr Verantwortung für ihr Lernen zu übernehmen und die eigene Leistung beurteilen zu können (vgl. Skolverket 2019: S. 16) – auch hier findet sich wieder die Parallele zu Wiliam und Thompson (2008), diesmal auf die Strategien 4 und 5 bezogen.

Aus diesen beiden kurzen Auszügen sollte deutlich geworden sein, wie stark der regulative Rahmen im schwedischen Schulsystem durch die Hinwendung zu einer stärker formativen Beurteilung geprägt ist. Wie sich in den Interviews zeigte, stellen die Publikationen von *Skolverket* und die landesweit einheitlichen Lehrpläne wichtige Orientierungshilfen für die Beurteilungspraxis schwedischer Lehrkräfte dar. Teilweise brachten sie ihre eigenen Exemplare mit zu den Interviews, um ihre Beurteilungspraxis zu erläutern oder zitierten wortwörtlich aus dem Gedächtnis aus ihnen. Insofern überrascht dann auch nicht, dass sich die Lehrkräfte in den Interviews durchgängig positiv auf die formative Beurteilung bezogen bzw. die Hoffnung formulierten, zukünftig noch stärker formativ zu beurteilen. Weiterhin berichteten viele der befragten Lehrkräfte positiv von einem gestiegenen kollegialen Austausch und einer veränderten Beurteilungspraxis im Nachgang der Reformen von 2011. Gleichzeitig wurde deutlich, dass die umfassenden Veränderungen mit einer gestiegenen Arbeitsbelastung einhergingen, die auch auf den Wunsch nach mehr Transparenz und Nachfragen von Seiten der Schüler*innen wie auch von deren Eltern zurückzuführen ist (vgl. Falkenberg 2021). Dies deckt sich zum großen Teil mit den Befunden aus einer Implementationsstudie zur Umsetzung formativer

Beurteilung in der Kommune Borås (vgl. Jönsson et al. 2015). Auf einige der Umsetzungsschwierigkeiten, die die von mir befragten Lehrkräfte äußerten, gehe ich im Folgenden näher ein.

3.3 Verunsicherung von Lehrkräften

Die Grundlage aller Leistungsbeurteilungen sollen gemäß *Skolverket* die im Lehrplan festgeschriebenen sogenannten ‚Wissensanforderungen‘ (*kunskapskrav*) darstellen, die ausgehend von den zentralen Lehrplaninhalten im Sinne von Mindeststandards definiert sind. Die Lehrpläne enthalten damit neben den inhaltlichen Kompetenzbereichen auch genau definierte Beurteilungskriterien für die Notenstufen A, C und E. Für das Fach Schwedisch der *grundskola* beispielsweise werden fünf Kompetenzbereiche definiert, die jeweils aus bis zu sieben Aspekten bestehen. Für diese Aspekte finden sich dann wiederum ausformulierte Beurteilungskriterien für jede Note, die tabellarisch dargestellt werden (vgl. Tab. 1). Als weitere Hilfestellung für die Lehrkräfte sind in den Beurteilungskriterien standardisierte Beurteilungsbegriffe (*värdeord*) enthalten, die eine Steigerung der Kompetenzen signalisieren (z.B. grundlegende – relativ gute – gute Kenntnisse). In Tab. 1 findet sich ein Auszug aus dem Lehrplan für das Fach Schwedisch, Kompetenzbereich: Lesen und Schreiben, Aspekt: Schreibstrategien, in dem sich ebenfalls die sogenannten Wissensanforderungen für die einzelnen Notenstufen finden, die für Schüler*innen am Ende der neunten Klasse gelten. Fett markiert sind die eben genannten Beurteilungsbegriffe, mit denen die Leistungsprogression von Note zu Note ausgedrückt wird.

Grade E	Grade D	Grade C	Grade B	Grade A
Pupils can write different kinds of texts with some variation in language, simple text linking and also basically functional adaptation to type of text, language norms and structures.	Grade D means that the knowledge requirements for grade E and most of C are satisfied.	Pupils can write different kinds of texts with relatively good variation in language, developed text linking and also relatively well functioning adaptation to text type, language norms and structures.	Grade B means that the knowledge requirements for grade C and most of A are satisfied.	Pupils can write different kinds of texts with good variation in language, well developed text linking and also well-functioning adaptation to type of text, language norms and structures.

Tab. 1: Auszug aus den Wissensanforderungen Klasse 9 im Fach Schwedisch, Bereich „Lesen und Schreiben“ (Quelle: Skolverket 2011a: S. 224, Herv.i.O.).

Es handelt sich damit um sehr detaillierte Beurteilungsvorgaben, die auf eine enge Kopplung zwischen Lehrplanzielen und Benotung abzielen – und damit dem Anspruch formativer Beurteilung entsprechen.

Entgegen der Intention der schwedischen Schulbehörde, den Lehrkräften Hilfestellungen an die Hand zu geben und die Beurteilung für alle Beteiligten transparenter und lernförderlicher zu gestalten, kann auf Seiten der befragten Lehrkräfte eine große Verunsicherung konstatiert werden. Ein Grund hierfür liegt sicherlich im starken Fokus des Kommentarmaterials auf der Erläuterung der verschiedenen Fähigkeitsstufen bzw. Wissensanforderungen aus den Lehrplänen. Konkrete Hilfestellungen zur adaptiven Umsetzung des Unterrichts im Anschluss an Beurteilungen – wie im Konzept formativer Beurteilung vorgesehen – finden sich hingegen nur sehr wenige. Auch in den Interviews kreisen die Gespräche häufig vor allem um die richtige Interpretation und den Einsatz der Wissensanforderungen und Beurteilungsbegriffe aus den Lehrplänen. Insbesondere die Beurteilungsbegriffe, mit denen die verschiedenen Fähigkeitsniveaus voneinander abgegrenzt werden, bereiten vielen Lehrkräften Kopfzerbrechen. Die Lehrerin Barbro bringt die Verunsicherung vieler Lehrkräfte folgendermaßen auf den Punkt:

„Und da kann man schon diskutieren: Was bedeutet EINFACH und was ist HAUPTSÄCHLICH? [...] Ja. WO IST DIE GRENZE? Haben wir IRGENDWAS, woran wir (..) gibt es irgendein nationales äh/ Es gibt Kommentarmaterial dazu. Aber das ist sehr schwer zu verstehen. Also da fühlen wir uns als Lehrkräfte wirklich ein bisschen ausgeliefert.“ (Barbro, Z. 203-207)⁴

Und auch, wenn sie die angestrebten Veränderungen grundsätzlich unterstützen, betonen die Lehrkräfte: „Aber es ist anstrengender für eine Lehrkraft. Denn es ist viel einfacher sozusagen nur Punkte zu vergeben“ (Pernilla, Z. 184-188). Im Interview mit Pernilla wird zudem deutlich, dass die Vorgaben einerseits nicht selbsterklärend sind und viel Interpretations- und Übersetzungsarbeit durch die Lehrkräfte erforderlich ist. Andererseits seien Punkte oder Noten weniger durch Schüler*innen hinterfragt worden als die ausformulierten formativen Rückmeldungen. Diese ziehen in den Augen der Lehrkraft einen erhöhten Kommunikationsaufwand mit Schüler*innen nach sich, da zunächst die Lernziele und Kriterien sowie später die Rückmeldungen selbst erklärt werden müssen. Auch dieses gestiegene Hinterfragen von Beurteilungen durch die Schüler*innen trägt zur Verunsicherung der Lehrkräfte bei.

4 Auch die schwedischen Interviewzitate sind von mir übersetzt worden. Die Personennamen sind anonymisiert, da es in Schweden jedoch auch im Beruflichen üblich ist sich beim Vornamen zu nennen, haben die Lehrkräfte von mir entsprechende Pseudonyme erhalten.

3.4 Dominanz der Beurteilungsraster

Viele der von *Skolverket* publizierten Kommentarmaterialien enthalten sogenannte Beurteilungsraster, die die umfangreichen Wissensanforderungen verschiedenen Fähigkeitsstufen zuordnen. Analog zur tabellarischen Darstellung der Wissensanforderungen (vgl. Tab. 1) sind diese Beurteilungsraster häufig auch in Tabellenform angelegt und fokussieren auf einen Teilbereich der Wissensanforderungen. Nach Panadero und Jönsson (2020) werden Beurteilungsraster als Hilfsmittel formativer Beurteilung häufig kritisiert, da ihr Nutzen stark vom Design und der korrekten Anwendung abhängt. In den einleitenden Hinweisen zur Anwendung eines Kommentarmaterials für den Schwedischunterricht der Klassen 7–9 wird z.B. deutlich darauf hingewiesen, dass die vier Fähigkeitsstufen (1–4) nicht zu verwechseln sind mit den Notenstufen der Lehrpläne (A–F) und nur dazu dienen sollen, den Lernzuwachs der Schüler*innen zu verdeutlichen (Skolverket 2011c: S. 4), also einer formativen Rückmeldung des Lernstands dienen sollen. Diese Unterscheidung in (formative) Fähigkeitsstufen einerseits und (summative) Notenstufen andererseits führt allerdings in der Praxis verschiedentlich zu Verwirrung.

So berichtet beispielsweise die Lehrerin Malin im Interview von ihrer Verwendung eines Beurteilungsrasters. Der Bogen enthält vier Spalten, die den Lernfortschritt der Schüler*innen im Laufe des Schuljahres dokumentieren sollen. Durch die von Malin gewählte Beschriftung der vier Spalten wird dieser formative Gedanke der Bögen – also die Lernentwicklung zu beschreiben ohne zu benoten – ad absurdum geführt, denn Malin hat neben die Beschriftung der Niveaustufen in Klammern auch die jeweilige Zensur geschrieben: Niveau 1 entspricht damit laut ihrem Beurteilungsraster der Note F, Niveau 2 der Note E usw. Malin setzt damit die Fähigkeitsniveaus mit Noten in eins – aus der vermeintlich formativen Beurteilung wird so wieder eine summative Benotung. Malin nutzt die Bögen zwar hauptsächlich für die eigene Dokumentation, am Ende des Schuljahres erhalten die Schüler*innen jedoch den gleichen Bogen ausgehändigt, sodass die Vermischung von formativen Rückmeldungen mit summativer Benotung auch an die Schüler*innen kommuniziert wird.

Die Beurteilungsraster werden vielfach auch zur Strukturierung des Unterrichts verwendet. Die Mathematiklehrerin Jenny nutzt die Beurteilungsraster beispielsweise sowohl für die Einführung in ein neues Themengebiet, um den Schüler*innen die Lernziele zu verdeutlichen, als auch für die Rückmeldungen im Laufe der Unterrichtsreihe. Dazu ein Auszug aus ihrem Interview:

„und dann diskutieren wir: Welche Qualität haben diese verschiedenen Lösungswege? (.) Ich nehme Schüler A dran: „Liegt das hier auf dem E-Niveau oder auf dem C-Niveau oder auf dem A-Niveau? [...] Was muss man tun, um eine bessere Qualität zu erreichen?“ (Jenny, Z. 69-72)

Ziel dieser Lehrerin ist es nach eigener Aussage, die Schüler*innen zu befähigen, zwischen verschiedenen Fähigkeitsniveaus zu unterscheiden und die Beurteilungskriterien besser zu verstehen. Indem sie aber auch hier gleichzeitig die finalen Notenstufen A, C und E benennt, unterläuft sie den Versuch der nicht-notenförmigen Rückmeldung schon zu Beginn der Unterrichtseinheit und verdeutlicht damit, wie paradox die Handlungsaufforderungen der Schulbehörde in der Praxis erlebt werden können.

In anderen Interviews wird versucht, dieser Vermischung von beschreibenden Kommentaren und Notenstufen zu entgehen, indem Lehrkräfte gegenüber den Schüler*innen anstelle des Wortes Zensur das Wort *betygsnivå* – also Zensureniveau – verwenden. Dass dieser feine semantische Unterschied für die Schüler*innen keinen Unterschied macht, zeigt Bettina Vogt (2017): Die von ihr befragten Schüler*innen berichten von dem Gefühl der Allgegenwärtigkeit von Noten – obwohl diese während des laufenden Schuljahres eine eher untergeordnete Rolle spielen sollen, wie die Lehrkräfte meines Samples immer wieder betonen. Vogt zeigt zudem, dass die Schüler*innenaktivitäten weniger am Vorantreiben des eigenen Lernprozesses, denn an der Verbesserung der Zensuren ausgerichtet sind (vgl. ebd.: S. 327). Die formativen, vermeintlich nicht-notenförmigen Rückmeldungen laufen hier also ins Leere.

Mit dem Fokus auf die Transparentmachung der Beurteilungskriterien geht auch ein impliziter Erfolgsdruck auf beiden Seiten einher: Wenn Schüler*innen die Lernziele trotz aller Bemühungen nicht erreichen, tragen die Lehrkräfte eine Mitschuld, weil sie mitunter die falschen lernprozessbezogenen Entscheidungen getroffen haben. Gleichzeitig wird ihnen durch die aktive Einbeziehung der Schüler*innen eine Argumentation geliefert, sich aus der Verantwortung zu nehmen, weil die Schüler*innen als selbstverantwortliche Lernende angesehen werden.

Deutlich wurde darüber hinaus an vielen Stellen, wie stark das gesamte Unterrichtshandeln der Lehrkräfte durch die vorgegebenen Beurteilungsraster beeinflusst wird: Sie lenken die Aufmerksamkeit der Lehrkräfte, was zu einer Fokussierung und genaueren Rückmeldung führen kann. Gleichzeitig findet sich aber auch die Aufmerksamkeitsreduzierung auf messbare und erwartungskonforme Leistungen. Auch die in den Interviews beschriebenen Rückmeldungen an die Schüler*innen bewegten sich innerhalb der Formulierungen aus dem Kommentarmaterial oder Lehrplan, wodurch eine gewisse Vorstrukturierung und Standardisierung deutlich wird. Es ist fraglich, inwiefern hier tatsächlich von einer formativen, d.h. lernförderlichen Rückmeldung im Sinne konkreter Hinweise für den individuellen Lernprozess der Schüler*innen ausgegangen werden kann, oder nur eine Wiedergabe oder Reformulierung der Beurteilungskriterien des Lehrplans stattfindet. Sundberg spricht in diesem Zusammenhang auch von „terminological standardisation“ (2018: S. 130), die

auch durch die tabellenförmige Darstellung der Wissensanforderungen noch verstärkt werden dürfte. Umso bemerkenswerter ist es, dass sich in der revidierten Fassung der Lehrpläne von 2019 nun Fließtexte anstelle der Tabellen finden – ob dies in Reaktion auf den Standardisierungsvorwurf geschah, muss an dieser Stelle aber offenbleiben.

3.5 Beurteilung als mechanischer Sortiervorgang

Um den Lernprozess aller Schüler*innen individuell und formativ begleiten zu können, müssen Lehrkräfte diesen Prozess in geeigneter Form festhalten, um eine Entscheidungs- und Handlungsgrundlage für die weitere Unterrichtsgestaltung zu haben. Die befragten Lehrkräfte berichten daher auch von einem erhöhten Druck hinsichtlich der Dokumentation ihrer Beurteilungen. Eine weitere Variante zu den oben dargestellten Beurteilungsbögen stellt die Nutzung digitaler Beurteilungsplattformen dar, wie im Fall des Lehrers Fredrik. Die von ihm verwendete Plattform vereint mehrere Aufgabengebiete der Unterrichtsplanung und Leistungsbeurteilung, u.a. finden sich darin sämtliche Lehrpläne aller Fächer inklusive der detaillierten Beurteilungskriterien, sodass Lehrkräfte sowohl ihre Unterrichtseinheiten lehrplangemäß vorbereiten als auch die Beurteilungen für verschiedene Lerngruppen darin speichern können. Zudem erhalten Schüler*innen und sogar deren Eltern Zugriff auf bestimmte Bereiche der Plattform, sodass diese auch den aktuellen Stand der Beurteilungen einsehen können. Fredrik beschreibt im Interview die Notwendigkeit „jeden kleinen Schritt von Anfang an“ (Z. 448) zu dokumentieren und das digitale Werkzeug ermöglicht es ihm per „copy and paste“ und „ganz einfach“ die jeweiligen Unterrichtsinhalte samt Beurteilungskriterien den jeweiligen Schüler*innen zuzuordnen sowie mittels Farbmarkierungen den Grad der Erfüllung eines bestimmten Kriteriums zu markieren (Z. 68-71). Er nutzt hierfür die Ampelfarben Rot, Gelb und Grün, um den Lernstand der Schüler*innen zu verdeutlichen – eine als Signalmethode bekannte und typische Strategie im Rahmen ‚effektiver Unterrichtsgespräche‘ nach Wiliam und Thompson (2008). Durch die Kombination aus Notenstufe und Farbmarkierung vermischt sich allerdings auch in Fredriks digitaler Dokumentation wieder die eigentlich nicht-notenförmig konzipierte formative Rückmeldung mit der summativen Note.

Fredrik betont wiederholt, wie sehr die Plattform ihm das Beurteilen erleichtert, aber auch eine objektivere und rechtssichere Grundlage seiner Urteile ermöglicht. Die Beschreibung seiner Beurteilungspraxis ähnelt hingegen eher einem mechanischem Sortiervorgang: Lernziele auswählen, die „Resultate“ bauen sich in den Registern des Programms auf, „plopp=plopp=plopp“, dann

die entsprechenden Beurteilungen anklicken und entsprechend einfärben, „ganz einfach“ (Z. 206-212). In seinen Schilderungen finden sich kaum Momente des Zögerns oder Haderns, im Vordergrund steht die ‚richtige‘ Zuordnung von Schüler*innenleistungen zu verschiedenen Notenniveaus bzw. Farbkodierungen. Der Prozess des ‚Einsortierens‘ wird damit zum Kernelement der Leistungsbeurteilung in seinen Erzählungen. Wie schon am Beispiel der Lehrerin Malin deutlich wurde, führt die Kommunikation der Beurteilungskriterien – eine der Kernstrategien formativer Beurteilung – auch bei Fredrik eher zu einer simplifizierten Anwendung von Beurteilungen, deren formativer Nutzen für den Lernprozess der Schüler*innen fraglich bleibt.

Darüber hinaus sehe ich hier die Gefahr, dass die als technische Unterstützung für Lehrkräfte gedachten digitalen Beurteilungsplattformen im Zusammenspiel mit den detaillierten Beurteilungskriterien das Unterrichtsgeschehen nicht mehr nur im Sinne einer Orientierung an den Lehrplanziele und Unterrichtsinhalten unterstützen, sondern vielmehr determinieren, was und wie überhaupt gelehrt, gelernt und bewertet werden kann. In Fredriks Beispiel übernimmt die Beurteilungsplattform die oben geschilderte Übersetzungsarbeit der Lehrplaninhalte in Unterrichtseinheiten und normiert somit ein Stück weit auch die Unterrichtsplanung der Lehrkräfte. Mittlerweile sind digitale Dokumentations- und Beurteilungswerkzeuge in schwedischen Schulen noch stärker verbreitet als zum Zeitpunkt der Interviews. Inwiefern die Tendenz der Standardisierung des Beurteilungshandelns hierdurch noch weiter verstärkt wird, bleibt eine offene Fragestellung für zukünftige Untersuchungen.

4 Ausblick

Die Titelfrage aufgreifend lassen sich verschiedene Ambivalenzen und Herausforderungen für Lehrkräfte konstatieren, die mit dem Ausbau formativer Beurteilung im schwedischen Schulsystem einhergingen und auf einige Sollbruchstellen der konzeptionellen Grundideen verweisen.

So führte der Versuch einer Optimierung von Lernprozessen durch die stärkere Verzahnung von Unterrichten und Beurteilen mittels detaillierter Beurteilungskriterien in den Lehrplänen zwar zu einem großen Bemühen der Lehrkräfte um mehr Transparenz und Nachvollziehbarkeit der Beurteilungen seitens der Schüler*innen (Kernstrategie 1 nach Wiliam/Thompson 2008). Gleichzeitig wird in der Art, *wie* die detaillierten Beurteilungskriterien aus dem Lehrplan kommuniziert, übersetzt und im Unterrichtsgeschehen eingesetzt werden, deutlich, dass die detaillierten Vorgaben die Handlungsspielräume der

Lehrkräfte einschränken und teilweise zu einer stärkeren Standardisierung des Unterrichts- bzw. Beurteilungshandelns der Lehrkräfte führen (vgl. hierzu auch Sundberg 2018: S. 128). Die ‚richtige‘ Deutung der detaillierten Vorgaben führt auch zu Verunsicherungen – sowohl auf Seiten der Schüler*innen als auch der Lehrkräfte – denen wiederum durch erhöhte Kommunikationsanstrengungen versucht wird, zu begegnen. Die dadurch entstehende Allgegenwärtigkeit von Noten und Beurteilungen hat allerdings eher einen Fokus auf die *Lernergebnisse* zur Folge, als auf die mit formativer Beurteilung angestrebte Verschiebung der Aufmerksamkeit auf den *Lernprozess*.

Insbesondere im Hinblick auf die zunehmend auch in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft geführte – und überaus notwendige – Diskussion über lernförderliche und inklusive Beurteilungsformen (vgl. u.a. die Beiträge zur Leistungsbeurteilung in Textor et al. 2017) sind die hier aufgezeigten Herausforderungen, Ambivalenzen und teilweise kontrainditionalen Effekte der Einführung formativer Beurteilungselemente anschlussfähig und verlangen nach weiterer (kontextsensibler) Forschung.

Literatur

- Artelt, Cordula/Drechsel, Barbara (2014): Diagnostik in der Schule. Lernbegleitung und Leistungsfeststellung. In: *schulmanagement* 5, S. 8-11.
- Bellmann, Johannes/Caruso, Marcelo/Kleinau, Elke (2020): Optimierung in Bildung und Erziehung. Einleitende Thesen in den Thementeil. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 66, 1, S. 1-7.
- Black, Paul (2015): Formative assessment – an optimistic but incomplete vision. In: *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 22, 1, S. 161-177. Doi: 10.1080/0969594X.2014.999643
- Black, Paul/Wiliam, Dylan (1998a): Assessment and classroom learning. In: *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 5, S. 7-74. Doi: 10.1080/0969595980050102
- Black, Paul/Wiliam, Dylan (1998b): Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. London: Kings College.
- Black, Paul/Wiliam, Dylan (2009): Developing the theory of formative assessment. In: *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* 21, 1, S. 5-31. Doi: 10.1007/s11092-008-9068-5
- Dann, Ruth (2014): Assessment as learning: Blurring the boundaries of assessment and learning for theory, policy and practice. In: *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 21, 2, S. 149-166. Doi: 10.1080/0969594X.2014.898128
- Dunn, Karee E./Mulvenon, Sean W. (2009): A critical review of research on formative assessments: The limited scientific evidence of the impact of formative

- assessments in education. In: *Practical Assessment, Research, and Evaluation* 14, 7, S. 1-11. Doi: 10.7275/jg4h-rb87
- Falkenberg, Kathleen (2021): Betygssättning och föräldrarkrav. In: Hirsch, Åsa/Lundahl, Christian (Hrsg.): *Hållbar bedömning. Bildning, välbefinnande och utveckling i skolans bedömningsarbete*. Stockholm: Natur och kultur, S. 47-66.
- Falkenberg, Kathleen (2018): Permanenter Vergleich. Methodologische Überlegungen zu einer an der Grounded-Theory-Methodologie orientierten international-vergleichenden Forschung. In: *Tertium Comparationis* 24, 1, S. 107-134.
- Falkenberg, Kathleen (2020): Gerechtigkeitsüberzeugungen bei der Leistungsbeurteilung. Eine Grounded-Theory-Studie mit Lehrkräften im deutsch-schwedischen Vergleich. Wiesbaden: Springer VS. Doi: 10.1007/978-3-658-28275-2
- Falkenberg, Kathleen/Vogt, Bettina/Waldow, Florian (2017): Ständig geprüft oder kontinuierlich unterstützt? Schulische Leistungsbeurteilung in Schweden zwischen formativem Anspruch und summativer Notwendigkeit. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 63, 3, S. 317-333.
- Hirsh, Åsa/Lindberg, Viveca (2015): *Formativ bedömning på 2000-talet – en översikt av svensk och internationell forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Jönsson, Anders/Lundahl, Christian/Holmgren, Anders (2015): Evaluating a large-scale implementation of assessment for learning in Sweden. In: *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 22, 1, S. 104-121. Doi: 10.1080/0969594X.2014.970612
- Klauer, Karl-Josef (2014): Formative Leistungsdiagnostik: Historischer Hintergrund und Weiterentwicklung zur Lernverlaufsdiagnostik. In: Hasselhorn, Marcus/Schneider, Wolfgang/Trautwein, Ulrich (Hrsg.): *Lernverlaufsdiagnostik*. Göttingen/Bern/Wien/Paris: Hogrefe, S. 1-17.
- Lindström, Lars/Lindberg, Viveca/Pettersson, Astrid (Hrsg.) (2013): *Pedagogisk bedömning: Att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. 3. Auflage, Stockholm: Liber.
- Lundahl, Christian (2011): *Bedömning för lärande*. Stockholm: Norstedt.
- Maier, Uwe (2010): Formative Assessment – Ein erfolversprechendes Konzept zur Reform von Unterricht und Leistungsmessung? In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 13, 2, S. 293-308. Doi: 10.1007/s11618-010-0124-9
- Maier, Uwe (2014): Computergestützte, formative Leistungsdiagnostik in Primar- und Sekundarschulen. Ein Forschungsüberblick zu Entwicklung, Implementation und Effekten. In: *Unterrichtswissenschaft* 42, 1, S. 69-86.
- Panadero, Ernesto/Jönsson, Anders (2020): A critical review of the arguments against the use of rubrics. In: *Educational Research Review* 30, S. 1-19. Doi: 10.1016/j.edurev.2020.100329
- Rabenstein, Kerstin/Kunze, Katharina/Martens, Matthias/Idel, Till-Sebastian/Proseke, Matthias/Strauß, Svenja (2018): Einleitung – Individualisierung von Unterricht als Gegenstand schulpädagogischer Forschung in der Erziehungswissenschaft. In: Rabenstein, Kerstin/Kunze, Katharina/Martens, Matthias/Idel, Till-Sebastian/Proseke, Matthias/ Strauß, Svenja (Hrsg.): *Individualisierung von Unterricht. Transformationen – Wirkungen – Reflexionen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 9-19.
- Rabenstein, Kerstin/Wischer, Beate (Hrsg.) (2016): *Individualisierung schulischen Lernens. Mythos oder Königsweg?* Seelze: Klett Kallmeyer.
- Ricken, Norbert (2018): Konstruktionen der ‚Leistung‘. Zur (Subjektivierungs-)Logik eines Konzepts. In: Reh, Sabine/Ricken, Norbert (Hrsg.): *Leistung als Paradigma*.

- Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts. Wiesbaden: Springer VS, S. 43-60. Doi: 10.1007/978-3-658-15799-9_3
- Skolverket (2010): Bedömning av kunskap för lärande och undervisning i matematik. Stockholm.
- Skolverket (2011a): Curriculum for the compulsory school, preschool class and the recreation centre. Stockholm.
- Skolverket (2011b): Planering och genomförande av undervisningen. För grundskolan, grundsärskolan, specialskolan och sameskolan. Stockholm.
- Skolverket (2011c): Språket på väg. Ett kartläggningmaterial i svenska och svenska som andraspråk för grundskolans åk 7–9. Reviderad upplaga enligt Lgr11. Stockholm.
- Skolverket (2013): Bedömning för lärande. Ett stödmaterial om kunskapsbedömning i gymnasiesärskolan. Stockholm.
- Skolverket (2016): Utvärdering av den nya betygsskalan samt kunskapskravens utformning (Dnr 2014:892). Stockholm.
- Skolverket (2019): Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet. Reviderat 2019. Stockholm.
- Souvignier, Elmar/Förster, Natalie/Schulte, Elisabeth (2014): Wirksamkeit formativen Assessments – Evaluation des Ansatzes der Lernverlaufsdiagnostik. In: Hasselhorn, Markus/Schneider, Wolfgang/Trautwein, Ulrich (Hrsg.): Lernverlaufsdiagnostik. Göttingen/Bern/Wien/Paris: Hogrefe, S. 221-237.
- Sundberg, Daniel (2018): Curriculum standardisation – what does it mean for classroom teaching and assessment practices? In: Wahlström, Ninni/Sundberg, Daniel (Hrsg.): Transnational curriculum standards and classroom practices. The new meaning of teaching. Abingdon/Oxon: Routledge, S. 116-132.
- Terhart, Ewald (2009): Schüler beurteilen – Zensuren geben. Wie Lehrerinnen und Lehrer mit einem leidigen, aber unausweichlichen Element ihres Berufsalltags umgehen. In: Beutel, Silvia-Iris/Vollstädt, Witlof (Hrsg.): Leistung ermitteln und bewerten. 3. Auflage, Hamburg: Bergmann + Helbig, S. 39-50.
- Textor, Annette/Grüter, Sandra/Schiermeyer-Reichl, Ines/Streese, Bettina (Hrsg.) (2017): Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft, Bd. II. Unterricht, Leistungsbewertung und Schulentwicklung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Vetenskapsrådet (2015): Betygens geografi: Forskning om betyg och summativa bedömningar i Sverige och internationellt. Stockholm: Swedish Research Council.
- Vogt, Bettina (2017): Just assessment in school. A context-sensitive comparative study of pupils' conceptions in Sweden and Germany. Växjö: Linnaeus University Press.
- Wahlström, Ninni/Sundberg, Daniel (Hrsg.) (2018): Transnational curriculum standards and classroom practices. The new meaning of teaching. Abingdon/Oxon: Routledge. Doi: 10.4324/97813151110424
- William, Dylan/Thompson, Marnie (2008): Integrating assessment with learning: What will it take to make it work? In: Dwyer, Carol Anne (Hrsg.): The Future of Assessment. Shaping Teaching and Learning. New York: Erlbaum, S. 53-82. Doi: 10.4324/9781315086545-3

Pathway of Optimisation – A Case of Education for Sustainability in Hong Kong

Winnie Wing Mui So

To address the call to “meet the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs” (*World Commission on Environment and Development* 1987: p. 41), some form of optimisation should inevitably be exercised when making judgements and resolutions and taking action on intertwined issues involving economic, environmental, social and political determinants. Human activities today have profound effects on the future, and we are not going to be the generation that disregards the interests and even the survival of generations to come.

A brief review of the issues that are damaging our world will be provided. To stop or at least to mitigate the damage, it is vital to engage our next generation in exploring contextualised sustainability education through embedding education for sustainability into the schools, as well as teaching and learning. The idea of optimising our present action for the future could be a key feature in laying out sustainable development for humankind.

There are cases with research evidence to respond to the call for a focus on education for sustainability, with practical and pedagogical applications in public and school education in Hong Kong and elsewhere. A concerted effort by different stakeholders is needed on policy and social responsibility, education programmes, and new science and technologies, to generate encouraging ways to manage the sustainability crisis. Education for sustainable development does not aim to raise scientists, engineers, researchers and inventors, but to nurture a critical mass of sustainability literate citizens. A focus on plastic waste management presents a pathway to implement the issue of education for sustainability.

1 Optimisation Strategies for Sustainability

It was surprising to read an article in the local newspaper *South China Morning Post* in 2016 (Sun 2016) promoting Hong Kong as a top destination for hiking. This is very different from the long-running image of shopping and dining in Hong Kong. One may also be surprised that instead of mainly high-rise buildings portrayed in the photographs, the city of Hong Kong also has beautiful places with a clear and blue sky, clean air without smog and crystal-clear water free of waste. There is surely similar beautiful scenery in other parts of the world, but the big question and challenge for every citizen in the world is that: How can this beautiful scenery be sustained amid of the pollutions and damages brought about by the humans?

There are discussions (Sadollah/Nasir/Geem 2020) in both the theoretical and practical fields of optimisation strategies for sustainability. These discussions are mainly on economic development, which is one of the major pillars of sustainability. The others are human, social and the environmental development. Economic development for the environmental sustainability includes preserving the environments and natural resources. It is also emphasised that sustainable economic development requires high efficiency, using mathematics or meta-heuristic optimisation techniques. For this approach, there are examples from different parts of the world: in the United Kingdom, the use of optimisation decarbonisation investment for firms¹; the use of the Geographic Information System-based Novel Hybrid Computation Intelligence Models for mapping landslide susceptibility in Vietnam²; the use of Economic Dispatch Optimisation of Multi-water resources in South Korea³; the Novel Hybrid Optimisation Algorithm for minimizing deficiencies in Malaysia⁴; and the use of thermosetting resin to reuse rubber waste from end-of-life tires in Brazil⁵.

All of these examples are experimental or empirical approaches to problem solving that employs a practical method that claims to be optimal. They are nevertheless sufficient for reaching an immediate and short-term goal but no guarantee to be optimal, perfect or rational. Shifting towards the scenario of a thriving and prosperous society (Luksha 2016) requires the coherence of several action vectors. This includes the changing model of production, managerial paradigms, a relationship with the natural environment, habits of living and, most fundamentally, the ethics and the worldview that will enable all of the above.

1 <https://www.mdpi.com/2071-1050/11/20/5718> [Access 24.02.2021].

2 <https://www.mdpi.com/2071-1050/11/24/7118> [Access 24.02.2021].

3 <https://www.mdpi.com/2071-1050/11/21/5964> [Access 24.02.2021].

4 <https://www.mdpi.com/2071-1050/11/8/2337> [Access 24.02.2021].

5 <https://www.mdpi.com/2071-1050/11/24/6997> [Access 24.02.2021].

2 The Work of Sustainable Development

Currently, with our consumption and production and with the increasing population, the planet's resources will not be sustainable unless something is done to change the way we treat our planet. The *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation* (UNESCO 2014) proposed a United Nations Decade of Education for Sustainable Development. The issue of sustainability is one that belongs to everyone, because the issue of our environment and the depletion of resources is one that will affect generations to come, regardless of location and culture. The *United Nations* also suggested 17 goals (United Nations n.d.) to transform our world. It is suggested that governments and businesses from across the world need to work together to ensure sustainable development, so that economic growth does not come at the expense of the planet. Educators believe that education, both formal and informal, also needs to contribute to education for sustainable development.

The world is facing numerous problems. Some problems can be simple, predictable, straightforward and obvious; such problems are easy to solve and have a clear solution. Other problems are complex with interoperating parts affecting each other which resist solving; these problems and the solutions are not clear but can be understood with time. Some problems resist defining; these problems are ambiguous and chaotic, having many stakeholders with conflicting perspectives and unknown elements, no right or wrong solution and no precedents; neither the problem nor the solution can be understood, and they keep shifting when we try to define them.

When facing different types of problems, what is needed is sustainability competence. The five key competencies in sustainability proposed by Wiek, Withycombe and Redman (2011) are:

- Systems-thinking competence as the ability to collectively analyse complex systems across different domains (society, environment, economy, etc.) and across different scales (local to global), thereby considering cascading effects, inertia, feedback loops and other systemic features related to sustainability issues and sustainability problem-solving frameworks.
- Anticipatory competence as the ability to collectively analyse, evaluate, and craft rich pictures of the future related to sustainability issues and sustainability problem-solving frameworks.
- Normative competence as the ability to collectively map, specify, apply, reconcile, and negotiate sustainability values, principles, goals, and targets.

- Strategic competence as the ability to collectively design and implement interventions, transitions, and transformative governance strategies toward sustainability.
- Interpersonal competence as the ability to motivate, enable, and facilitate collaborative and participatory sustainability research and problem solving.

Wiek's (2011) key competencies provide an explicit and commonly shared framework for developing distinct and recognisable profiles of the academic field, the schools, the graduates, the professions. The key competencies are used as a critical reference to develop the ambitious knowledge and skill profile of students to be future problem solvers, changing agents and transition managers.

3 Going into Detail: The Waste Problem in Hong Kong

Among the global environmental issues of climate change, air pollution, clear water and waste disposal, in Hong Kong, a very small city with a dense population of 7.5 million citizens, waste disposal is certainly a big challenge. Among the nearby cities, the Hong Kong citizens are producing a relatively large amount of municipal waste, with 1.36 kg of waste per capital per day (Environmental Bureau 2013). In 2018, according to government statistics, 21% of the household waste was plastic, but with a very low percentage, only 4% of recovery (Environmental Protection Department 2018). Plastic was the 'magic' material of the 20th century, with plastic becoming one of the key enablers of innovations. Plastic is used in a wide range of products for packing, constructions and electronic devices. From the recent research data, it was found that Hong Kong is a hotspot of marine plastic pollution, consisting mainly of microplastics. Of course, we have government policies to reduce plastic waste in Hong Kong, for example, the *Environmental Levy Schemes on Plastic Shopping Bags*, which has been very successfully implemented in the previous years.

3.1 Education for Sustainable Development

In order to form sustainable cities, education is considered crucial. There are overlapping fields such as environmental education (EE), education for sustainability (EfS) and education for sustainable development (ESD) (Shallcross/Robinson 2007), which have in common the commitment to changing knowledge, values and attitudes as well as actions (Mobley/Vagia/DeWard 2009; Olofsson/Öhman 2006). The study by Pauw et al. (2015) found that ESD can indeed impact student outcomes in terms of their sustainability consciousness. ESD as a teaching approach induces sustainability consciousness among the students. But students seem not to experience pluralism to a very high degree indicating the difficulties in implementing the ESD approach.

It is also important to equip children with environmental literacy, skills and the inspiration to develop behavioral patterns that protect the environment (Dillon et al. 2006). Sustainability is a multidisciplinary – or one can say an interdisciplinary study, with theories and concepts related to the scientific, philosophical, cultural, social and political fields. Related to the study of sustainability education is the methodology quandary of how to study general knowledge areas that are not reserved for specific school subjects (Sjogren 2016).

There are numerous barriers that we have to face when carrying out education for sustainable development. The obstacles include the lack of related knowledge, skills and awareness of teachers, not enough suitable teacher training, insufficient resources for teachers and schools, a lack of contextualised pedagogies, limited educational research and limited funding support (Cheng/So 2011; 2015). To summarise, there are suggestions of approaches for education in sustainable development (Bonnett 2002; Gyberg 2003). Firstly, the environmentalist approach focuses on teaching those who do not know, relies on expert knowledge and instrumental rationality with a certain outcome, and education is seen as a means of changing behaviours and attitudes, which involves teaching of specific knowledge that most teachers can do both inside and outside the classroom. Secondly, the democratic approach rests on rational assumptions leading to critical thinking and practical action competence. The role of education is to foster rational critical attitudes for change, with a focus on the forming of future citizens.

3.2 Education for Sustainable Development in the Pathway to Optimisation

The work of the *Centre for Education in Environmental Sustainability* (CEES)⁶ is to implement education for sustainable development in the pathway to optimisation. The CEES has been established since 2013 with the mission statement to improve the understanding of environmental and sustainability matters and stimulate related actions, through research and public education, as highlighted in the Centre Slogan “*Care for our Environment, and Educate our Students and Community*”.

Optimisation is not commonly used in Education. The definition of optimisation from the *Business Dictionary* (2020) is to find alternative ways which are having the highest achievable performance and most cost effective under the given constraints. This can be done by maximising desired factors and minimising undesired ones. But the practice of optimisation is always constrained by a lack of full view and appropriate evaluation of the available information.

Making reference to the use of optimisation in different fields, our understanding of the pathway to optimisation in educational sciences is the process by minimising undesired factors and maximising desirable ones, and to achieve learning as far as possible. In this proposed pathway to optimisation, the process of education for sustainable development comprises of the following tasks:

- identifying the environmental issues,
- researching and applying suitable pedagogies and educational tools,
- designing educational programmes with action-learning strategies,
- establishing partnerships with stakeholders and industry,
- training the trainers in the university and providing teacher training,
- researching the effectiveness of learning and implementation.

The education for sustainable development in the pathway to optimisation requires the evaluation of as much available information as possible to identify both desirable and undesirable factors, and to find alternative strategies to maximise learning.

6 *Centre of Education for Sustainable Development*: <https://www.eduhk.hk/cees/> [Access 24.02.2021].

4 A Case for Education on Plastic Waste Management

4.1 Identifying the Environmental Issues

In identifying the problems in society, the *Centre for Education in Environmental Sustainability* in Hong Kong focuses on the plastic waste problem. Based on the evidence and facts from research and government statistics that around 50% of plastics are abandoned after a single use, 8.3 billion metric tons of plastics had been produced as of 2015, where 6.3 billion metric tons had become plastic waste, with only 9% having been recycled (Geyer/Jambeck/Law 2017). The suggested initial solution is that quality recycling is the key to solve the problem. How recycling can be carried out needs scientific understanding as plastic consists of various types of large polymers or resins which are organic molecules produced from oil. Another concern for recycling is that it is difficult for plastic to be degraded naturally, thus creating a great burden for landfill sites. The fact is that it is hard to recycle plastic as it is difficult to isolate it from other wastes which causes contamination. The recovery of individual types of plastic does not yield much materials; thus, the industries can only earn very little from the recycling of plastic products.

4.2 Researching and Applying Suitable Pedagogies and Educational Tools

When designing what should be done when recycling plastics, two basic types of information are crucial. They are the seven plastic types (Resin Identification Code) (Cramer 2017) (Figure 1) and the three steps of recycling (3Cs of Cleaning, Classification and Compression) (Chow/So/Cheung 2016) (Figure 2). Cleaning to avoid contamination, classifying is to separate the plastic according to the seven plastic types, and compression is to reduce the volume occupying the bin.















						
Polyethylene Terephthalate (PET, PETE)	High Density Polyethylene (HDPE)	Polyvinyl Chloride (V)	Low Density Polyethylene (LDPE)	Polypropylene (PP)	Polystyrene (PS)	Other (O)
						

Figure 1. The seven plastic types of Polyethylene Terephthalate (PET-1), High Density Polyethylene (HDPE-2), Polyvinyl Chloride (PVC-3), Low Density Polyethylene (LDPE-4), Polypropylene (PP-5), Polystyrene (PS-6), Other-7.



Figure 2. The three steps of recycling (with permission from the *Centre for Education in Environmental Sustainability*).

To facilitate recycling, a recycling bin is required as a tool. The analytical design of a Plastic Recycling Bin (PRB) needs careful consideration of how the design (number of compartments) of the PRB matches with the practical environment, and in what ways the PRB can enhance users (in our case, both school pupils and university students) in plastic waste management.

- For the compartmental design, statistics reference from Taiwan and Japan (Plastic Waste Management Institute 2013) were referred to, along with the Resin Identification Code (US) with its seven plastic types (Cramer 2017), with one extra compartment for blended polymer.
- The percentage volume of each compartment of the PRB was estimated based on statistical data from Taiwan and Japan (Plastic Waste

Management Institute 2013; Recycling Fund Management Board 2013), resulted in an evidence-based measure for the size of each compartment.

- Regarding the size, the height must be suitable for primary pupils who are aged 6 to 13 (Leung 1993).
- Regarding educational elements, clear indications of plastic sorting for each compartment (De Young 1990) are essential.
- The design diagram and the PRB are shown in Figure 3. The PRB was granted a patent in 2015 (Chow/So 2015).

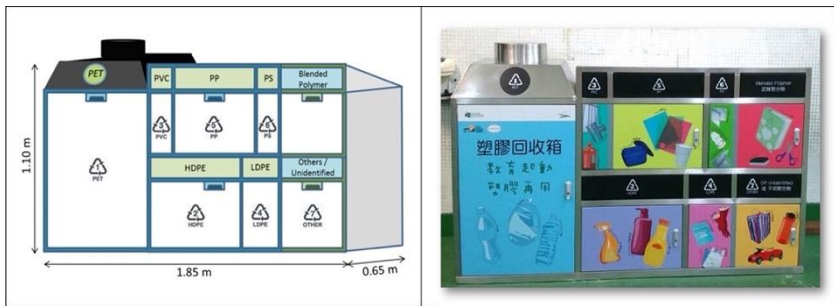


Figure 3. The design diagram and the PRB (Chow/So/Cheung 2016).

4.3 Designing Educational Programmes with Action Learning Strategies for Children (Age 10 to 14)

In designing educational programmes, we aim to change users' knowledge, attitudes and behaviour with "Love Plastic" learning resources including work sheets, games, leaflets and posters, applications (apps) and videos. The action-learning strategies, including *inquiry-based* with experimenting and games, *field-based* with beach-clean activities and *action-based* with practices, are also important components of our task (Figure 4). The students designing the 8-in-1 recycle bin and the student production of the videos promoting the plastic recycling (Figure 5) are also very important for action-based learning.

Inquiry-based			
Field-based			
Action-based			

Figure 4. The action learning strategies based on inquiry, field and action activities (with permission from the *Centre for Education in Environmental Sustainability*).

New design of bin		
Production of promotion video		

Figure 5. Pupils' action-based learning with the new bin design and video promotion of the PRB (with permission from the *Centre for Education in Environmental Sustainability*).

4.4 Partnerships with University, Schools and Industry

The research was started with university students having the bin located in different places in our university, around the canteen, the library and also the student hostels. The research and development of the new waste collection bin to facilitate plastic recycling and sorting at source (Chow/So/Cheung 2016) showed evidence that the volume of collected plastic wastes matched the design dimensions well. Apart from the design of the PRB, a well-planned recycling educational package had to be developed to encourage more people to take part to ensure a positive recycling outcome (So et al. 2016).

When we compared the pedagogies of gaming simulation and guided inquiry for plastic waste management at university level (Yeung et al. 2017), a quasi-experimental design with university students who were randomly assigned to sustainability education class using either gaming simulation or guided inquiry. Pre- and post-tests on students' knowledge, attitudes and intended behaviour were conducted, followed by individual interviews to provide more detailed reflections on the teaching approach to which they were assigned. In terms of knowledge acquisition and behavioral changes, the quantitative results suggested that the pre-/post-test in-group differences were significant in both groups. More importantly, a significant positive attitudinal change was observed in the gaming simulation group only. In the interviews, participants attributed effective knowledge acquisition to active learning element in class, while the characterisation of cognitive dissonance triggered in the gaming simulation induced affective changes.

The study on university halls plastics recycling, a blended intervention study with informative and feedback posters (Cheung/Cheuk/So 2018), found that the use of the PRB and posters was useful for achieving better recycling behaviour.

The collaboration with more than 50 primary schools in different locations of Hong Kong working with the school pupils to engage them in recycling of plastic waste required collaboration with the recycling industry to collect the plastic recycled from the schools at various locations.

4.5 Provide Train-the-Trainer in the University

To educate a sustainable future, a train-the-trainer approach was adopted to train student teachers from our University to be green ambassadors with the aim of promoting plastic waste recycling among primary school pupils. The

design of the train-the-trainer course not only focused on the input of subject matter knowledge, but also on pedagogical practices to help them develop pedagogical content knowledge for effective teaching (Cheung/Cheuk/So 2018). The green ambassadors were interviewed to find out their pedagogical content knowledge understanding. Environmental issues are fast-changing and there are many contemporary environmental education issues other than the plastic waste problem. It is challenging for the school teachers to transform the necessary knowledge into a deliverable lesson due to the tight school schedule and calendar. Previous studies (Cheng/So 2011) have indicated that school teachers generally lack environmental knowledge and are weak in attitude and behaviour intentions towards environmental issues. The design of the train-the-trainer programmes in the universities is an alternative to support school teachers to promote environmental education among school pupils.

4.6 Research on the Effectiveness of Learning

We also researched the effectiveness of learning, which is usually overlooked in some development programmes. The research was conducted in the University when the PRBs were placed in the university students' hostels to engage them in recycling plastic waste.

The research conducted with the primary schools includes pupils learning about the types of plastic wastes based on the effectiveness of inquiry learning strategies (So et al. 2016). The plastic waste problem and education for plastic waste management (Chow et al. 2017) examined the effectiveness of teaching strategies on changing learners' knowledge, attitudes and behaviour regarding plastic waste management. The research on environmental education in primary schools: A case study with plastic resources and recycling (So/Chow 2018) showed that school teachers are using different strategies and approaches based on the school culture to overcome the challenges encountered such as the barriers of lack of time, shortage of manpower, and insufficient pupil engagement during implementation to promote environmentally friendly practices. These strategies include getting support from the relevant stakeholders of school management and parents to improve pupils' involvement. The case studies provide crucial and relevant information which can be used as a reference for other schools to integrate PRB more efficiently to facilitate learning.

There is another study using a quasi-experimental approach in primary schools to enhance pupils' pro-environmental knowledge, attitudes and behaviours related to plastic recycling education (Cheang et al. 2019). Comparing

the schools which adopted programmes with a combination of two types of recycling bins (the brown bin which is the general plastic bin vs. PRB) and interventions (poster vs. half/full training courses for teachers on the recycling knowledge and skills), both quantitative and qualitative results showed that learners of the programmes enhanced their recycling knowledge, attitudes, and behaviour concerning plastic waste recycling. A measure of pupils' recycling performance before and after the programme proved that there is a statistically significant change in the recycling steps, separation and compression. The fruitful outcome from the research and developmental education for sustainability study was rewarded with a silver award at the *Geneva Invention Expo* in 2018 and the publication of a book on waste management in 2019 (So/Lee/Chow 2019).

5 Wisdom for Changes and Development

The skills to strive to develop in the future complex new world are distinguished and verified into the four key trends of technological, social, technosocial, and meta trends (Loshkareva et al. 2018):

- Technological Trend with digitalisation of all areas of life, and automation and robotisation,
- Social Trend with demographic changes of life expectancy, urbanisation and roles of women, and formation of a network society,
- Technosocial Trend with globalisation (economic, technological and cultural), and environmentalisation with more attention to environmental wellbeing and friendliness,
- Meta Trend – with acceleration of changes occurring and the increasing rate of change.

For the future initiatives of global education, we need a wisdom-based society. Wisdom always works towards the optimal solution for the group, not the individual agent. It is about doing the right thing (Sternberg 1998). There needs to be a balance among interest, whether it is intrapersonal, interpersonal or extrapersonal interest. There are also needs for a balance among environments, whether it is adaptation to existing environments, or shaping of existing environments, or selection of new environments. There should be a balance over timeframes, among short-term interests or long-term interests. Grossmann (2017) illustrated several commonly used wisdom-related cognitions

including: intellectual humility and recognition of limits of own knowledge; recognition of others' perspectives and broader contexts than the issue at hand; recognition of uncertainty and change; integration of different opinions and preferences for compromise.

For whatever one purposely says or does, the model of wisdom suggested by Guo (2019) emphasises the aspects of goal, rationale and action. For the aspect of goal, it is important to identify clear targets and collective judgement, and there is a need to understand and achieve goals of self, others and/or group, and to clarify values and priorities. For the aspect of rationale, it is meaningful to have a set of reasons that plans or beliefs are based on. We also have to establish and make good use of the reference framework for dealing with people, consider yourself and others, resource and situation constraints, past and future, knowledge and experience, reality and ideals. For the aspect of action, a focus on strategy and put on action is essential. At the same time there needs to be a balance between the rights and interests of all parties, consideration of the pros and cons, and the possible consequences, make good use of effective strategies and methods, understanding of the benefits and efficiency, and accumulation of experience and lessons.

6 Conclusion: The Pathway for Optimisation

Optimisation helps to find the inputs that give the best outputs under given circumstances. It also involves the consideration of the best design which minimises (e.g. lowest cost) and maximise (e.g. highest efficiency). During the process, we need to determine the objective function (what are you trying to minimise or maximise) and determine the constraints.

The pathway for optimisation is not difficult, as we have a great deal of experience in our daily life. In education for sustainability, action learning can help to manage the waste problems which cause pollution to the environment. In science, we have the bridge construction to maximise the load bearing. In strategy games, there are discussions of building order to maximise the army strength. In learning, there are strategies to optimise memory through desirable difficulties; and there is use of online learning environment to optimise teacher support and learner engagement in learning. All of these concepts and processes can be transferred into educational sciences to maximise learning outcomes, which is one of the pathways to optimisation.

Hopefully, this case study of education for sustainability in relation to the plastic waste problem in Hong Kong has provided some insights for

educational scientists in other parts of the world to involve both university and school learners in action learning to optimise the environmental sustainability of their society. This can be achieved by identifying unresolved and challenging problems unique to their cities/nations for action; making use of innovative designs of tools and the involvement of university students as trainers to nurture school pupils to be the critical mass of sustainability literate citizens with environmental sustainability actions to escalate the impact on the community.

References

- Bonnett, Michael (2002): Education for sustainability as a frame of mind. *Environmental education research* 8, 1, pp. 9-20. Doi: 10.1080/13504620120109619
- Business Dictionary (2020): Optimization. <https://kurzelinks.de/41c3> [Access: 02.08.2020].
- Cheang, Chi Chiu/ Cheung, Tsz Yan/So, Wing Mui Winnie/Cheng, Nga Yee Irene/Fok, Lincoln/Yeung, Chi Ho/Chow, Cheuk Fai Stephen (2019): Enhancing pupils' pro-environmental knowledge, attitudes and behaviors on plastic recycling education: a quasi-experimental study in primary schools. In: So, Wing Mui Winnie/Lee, John Chi Kin/Chow, Cheuk Fai Stephen (Eds.): *Environmental sustainability and education for waste management*. Springer Nature. pp. 159-188. Doi: 10.1007/978-981-13-9173-6_10
- Cheng, Nga Yee Irene/So, Wing Mui Winnie (2011): Teachers' pro-environmental qualities: Bridging the gaps in environmental knowledge, attitude and behavior intentions. In: *Educational Research Journal* 26, 2, pp. 271-286.
- Cheng, Nga Yee Irene/So, Wing Mui Winnie (2015): Teachers' environmental literacy and teaching – stories of three Hong Kong primary school teachers. *International Research in Geographical and Environmental Education* 24, 1, pp. 58-79. Doi: 10.1080/10382046.2014.967111
- Cheung, Tsz Yan/Fok, Lincoln/Cheang, Chi Chiu/Yeung, Chi Ho/So, Wing Mui Winnie/ Chow, Cheuk Fai (2018): University halls plastics recycling: a blended intervention study. In: *International Journal of Sustainability in Higher Education* 19, 6, pp. 1038-1052.
- Cheung, Tsz Yan/Chow, Cheuk Fai/So, Wing Mui Winnie (2018): A train-the-trainer design for green ambassadors in an environmental education programme on plastic waste recycling. In: *International Research in Geographical and Environmental Education* 27, 1, pp. 24-42. Doi: 10.1080/10382046.2017.1285138
- Chow, Cheuk Fai/So, Wing Mui Winnie/Cheung, Tsz Yan (2016): Research and development of a new waste collection bin to facilitate education in plastic recycling. In: *Applied Environmental Education & Communication* 15, 1, pp. 45-57. Doi: 10.1080/1533015X.2016.1141723
- Chow, Cheuk Fai/So, Wing Mui Winnie/Cheung, Tsz Yan/Yeung, Siu Kit Dennis (2017): Plastic waste problem and education for plastic waste management. In:

- Kong, Siu Cheung/Wong, Siu-Chung/Yang, Tak Lam/Chow, Cheuk Fai/Tse, Ka Ho (Eds.): *Emerging Practices in Scholarship of Teaching and Learning in a Digital Era*. Singapore: Springer, pp. 125-140. Doi: 10.1007/978-981-10-3344-5_8
- Chow, Cheuk Fai/So, Wing Mui Winnie (2015): "8-Compartment Plastic Recycling Bin": A 8-compartment plastic recycling bin designed to facilitate collection of different plastic recyclables (PET, HDPE, PVC, LDPE, PP, PS, Others, and Blend polymers). (Patent no.: 1500153.0) (granted, publication date: 21 Jan 2015).
- Cramer, Kelly (2017): Sustainable Packaging Coalition: 101: Resin Identification Codes. <https://kurzelinks.de/urcb> [Access: 24.02.2021].
- De Young, Raymond (1990): Recycling as appropriate behavior: a review of survey data from selected recycling education programs in Michigan. In: *Resources, Conservation and Recycling* 3, 4, pp. 253-266. Doi: 10.1016/0921-3449(90)90022-V
- Dillon, Justin/Rickinson, Mark/Teamey, Kelly/Morris, Marian/Choi, Mee Young/Sanders, Dawn (2006): The value of outdoor learning: Evidence from research in the UK and elsewhere. In: *School Science Review* 87, pp. 107-111.
- Environmental Bureau (2017): Livable City (CB(1)146/17-18(01)). <https://kurzelinks.de/qsoz> [Access: 24.02.2021].
- Environmental Bureau (2013): Hong Kong blueprint for sustainable use of resources 2013-2022. <https://kurzelinks.de/ihuv> [Access: 24.02.2021].
- Environmental Protection Department (2018): Monitoring of solid waste in Hong Kong. Waste statistics for 2018. <https://kurzelinks.de/co8m> [Access: 24.02.2021].
- Geyer, Roland/Jambeck, Jenna/Law, Kara Lavender (2017): Production, use, and fate of all plastics ever made. In: *Science Advances* 3, 7. Doi: 10.1126/sciadv.1700782
- Grossmann, Igor (2017): Wisdom in context. *Perspectives on psychological science* 12, 2. Doi: 10.1177/1745691616672066
- Guo, Chong-Jee (2019): Implications of worldview transformation on the future development of science education: From a system's thinking perspective. Presentation at the 10th Science Education and Professional Development Seminar. Chongqing Normal University.
- Gyberg, Per (2003): *Energi som kunskapsområde – om praktik och diskurser i skolan*. Linköping: Linköping University Electronic Press.
- Leung, Suk Fong Sophie (1993): Growth standard of southern chinese children: Hong Kong growth survey. <https://kurzelinks.de/gv1m> [Access: 24.02.2021].
- Loshkareva, Ekaterina/Luksha, Pavel/Ninenko, Ivan/Smagin, Ivan/Sudakov, Dmitriy (2018): Skills of the future. How to thrive in the complex new complex world. <https://kurzelinks.de/fib5> [Access: 24.02.2021].
- Luksha, Pavel (2016): Coping with Global (Evolutionary) Crisis in 21st century through Social Innovation & Education. <https://kurzelinks.de/qwx3> [Access: 24.02.2021].
- Mobley, Catherine/Vagias, Wade/DeWard, Sarah (2009): Exploring additional determinants of environmentally responsible behavior: The influence of environmental literature and environmental attitudes. In: *Environment and Behavior* 42, 4, pp. 420-447. Doi: 10.1177/0013916508325002
- Olofsson, Anna/Öhman, Susanna (2006): General beliefs and environmental concern: Transatlantic comparisons. In: *Environment and Behavior* 38, 6, pp. 768-790. Doi: 10.1177/0013916506287388
- Pauw, Jelle Boeve/Gericke Niklas/Olsson, Daniel/Berglund, Teresa (2015): The Effectiveness of education for sustainable development. *Sustainability* 7, 11, pp. 15693-15717. Doi: 10.3390/su71115693

- Plastic Waste Management Institute (2013): Plastic products, plastic waste and resource recovery. <https://kurzelinks.de/2noi> [Access: 24.02.2021].
- Recycling Fund Management Board (2013): Statistic information: recycling amount on September 2013.
- Sadollah, Ali/Nasir, Mohammad/Geem, Zong Woo (2020): Sustainability and optimization: From conceptual fundamentals to applications. In: *Sustainability* 12, 5, p. 2027. Doi: 10.3390/su12052027
- Shallcross, Tony/Robinson, John (2007): Introduction. Is a decade of teacher education for sustainable development essential for survival? In: *Journal of Education for Teaching* 33, 2, pp. 137-147. Doi: 10.1080/02607470701259382
- Sjogren, Hanna (2016): Sustainability for whom? The politics of imagining environmental change in education. Linköping: Linköping University Electronic Press. Doi: 10.3384/diss.diva-127393
- So, Wing Mui Winnie/Chow, Stephen Cheuk Fai (2018): Environmental education in primary schools: A case study with plastic resources and recycling. In: *Education* 3-13, 47, 6, pp. 652-663. Doi: 10.1080/03004279.2018.1518336
- So, Wing Mui Winnie/Cheng, Nga Yee Irene/Chow, Cheuk Fai/Zhan, Ying (2016): Learning about the types of plastic wastes: Effectiveness of inquiry learning strategies. In: *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education* 44, 3, pp. 311-324. Doi: 10.1080/03004279.2014.976239
- So, Wing Mui Winnie/Lee, John Chi Kin/Chow, Cheuk Fai (2019): *Environmental sustainability and education for waste management*. Singapore: Springer Nature. Doi: 10.1007/978-981-13-9173-6
- Sternberg, Robert J. (1998): A balance theory of wisdom. In: *Review of General Psychology* 2, p. 347-365. Doi: 10.1037/1089-2680.2.4.347
- Sun, Nikki (2016): Hong Kong's hiking trails offer hidden gems beyond shopping and dining ... if you know where to look. *South China Morning Post*. <https://kurzelinks.de/nywe> [Access: 24.02.2021].
- The Hong Kong Special Administrative Region of the People's Republic of China. (2017): The chief executive's 2017 policy address. <https://kurzelinks.de/09ke> [Access: 10.05.2021].
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO) (2014): *Shaping the future we want: UN decade of education for sustainable development (2005-2014)*. <https://kurzelinks.de/jhfv> [Access: 24.02.2021].
- United Nations (n.d.): Sustainable development goal: About the sustainable development goals. <https://kurzelinks.de/mvy1> [Access: 24.02.2021].
- Wiek, Arnim/Withycombe, Lauren/Redman, Charles L. (2011): Key competencies in sustainability: a reference framework for academic program development. In: *Sustainability Science* 6, pp. 203-218. Doi: 10.1007/s11625-011-0132-6
- World Commission on Environment and Development (1987): *Our common future*. New York: Oxford University Press.
- Yeung, Siu Kit/So, Wing Mui Winnie/Cheng, Nga Yee Irene/Cheung, Tsz Yan/Chow, Cheuk Fai (2017): Comparing pedagogies for plastic waste management at university level. In: *International Journal of Sustainability in Higher Education* 18, 7, pp. 1039-1059. Doi: 10.1108/IJSHE-04-2016-0073

Aufarbeitung sexualisierter Gewalt in Kindheit und Jugend. Perspektiven auf eine erziehungswissenschaftlich orientierte Gewaltforschung¹

Sabine Andresen

1 Ausgangspunkt einer erziehungswissenschaftlich orientierten Gewaltforschung – Zur Einleitung

Ob der Begriff *Optimierung* im Kontext erziehungswissenschaftlicher Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt angewendet werden kann, gilt es zu prüfen. Der vorliegende Beitrag basiert auf einem Vortrag anlässlich des pandemiebedingt abgesagten DGfE Kongresses „Optimierung“ im Frühjahr 2020 in Köln. Die Weiterentwicklung des Vortragsmanuskripts verfolgt das Ziel, entlang der Erfahrungen mit Aufarbeitung sexualisierter Gewalt in Kindheit und Jugend zu einer erziehungswissenschaftlich orientierten Gewaltforschung beizutragen. Das Schweigen über sexualisierte Gewalt in der Erziehungswissenschaft ist in den zurückliegenden Monaten zu einer intensiver diskutierten Thematik geworden.² Der Vorstand der DGfE hat eigens einen *Arbeitskreis zur Aufarbeitung des Umgangs der DGfE mit sexualisierter Gewalt* eingerichtet. Dies lässt sich als Bereitschaft verstehen, Fragen nach dem erziehungswissenschaftlichen und wissenschaftspolitischen Umgang mit sexualisierter Gewalt in den letzten Jahrzehnten und einer möglichen Verantwortung der Disziplin für die Ausblendung von Prävalenz, Folgen und Ursachen sexualisierter Gewalt zu beantworten.³

Ausgangspunkt für die Entfaltung einer erziehungswissenschaftlichen Rahmung der Gewaltforschung ist der Befund, dass Berichte über

1 Ich danke Nadja Althaus, Tatjana Dietz und Seraphina Rückher für kritische und sorgfältige Kommentierung.

2 An dieser Stelle sei erklärt, dass ich mir über die Verkürzung im Klaren bin. Die Erziehungswissenschaft gibt es nicht, ich nutze dennoch diese Zuschreibung für die Problembeschreibung.

3 <https://www.dgfe.de/dgfe-wir-ueber-uns/vorstandskommissionen> [Zugriff: 23.11.2020].

Gewaltverhältnisse an der Odenwaldschule, deren Prestige auch mit dem Namen Hartmut von Hentig verbunden war, in Erziehungswissenschaft und Pädagogik keine nennenswerten Reaktionen erfuhren (vgl. Keupp et al. 2019). Es wird seit 2010 wiederholt darauf verwiesen, dass bereits 1999 ein Zeitungsartikel über sexuellen Kindesmissbrauch durch Gerold Becker erschienen war, der ohne Echo blieb (vgl. Schindler 1999; Dehmers 2011; Andresen/Demant 2017). Heiner Keupp spricht in diesem Zusammenhang vom wirkmächtigen „Ringens des Schweigens“ (Keupp 2017).

Wenig anders verhält es sich mit Publikationen über andere Gewaltkontexte und mit dem vorhandenen Wissen über sexuelle Gewalt in Familien, über behördliches Versagen bei Kindeswohlgefährdung oder fachliche Verantwortung für ‚Projekte‘, wie die Vermittlung von Pflegekindern an verurteilte Sexualstraftäter in Berlin unter der wissenschaftlichen Federführung des Sexual- und Sozialpädagogen Helmut Kentler (vgl. Baader et al. 2020). Das Phänomen der Schweigsamkeit über sexualisierte Gewalt in einer ansonsten beredten Disziplin ist für den hier gewählten Argumentationsgang der Anknüpfungspunkt für die Forderung nach einer erziehungswissenschaftlich orientierten Gewaltforschung. Um diese auf den Weg bringen zu können, ist zunächst diejenige Schweigsamkeit zu überwinden, die Gewalterfahrungen, Rechte und Interessen sowie Schutz und Unterstützung betroffener Kinder, Jugendlicher und inzwischen erwachsener Überlebender sexualisierter Gewalt auszublenden hilft. D.h., dass auch die Erziehungswissenschaft als wissenschaftliche Disziplin einen selbstkritischen Aufarbeitungsprozess vor sich hat.

Im folgenden zweiten Abschnitt geht es um Phänomene, an denen sich die Schweigsamkeit als zentrales Merkmal im Umgang mit sexualisierter Gewalt in der Erziehungswissenschaft festmachen lässt. Der dritte Abschnitt skizziert Aufarbeitung sexualisierter Gewalt und verortet diese im Kontext des *Transitional Justice* Ansatzes. Hier wird auch auf die Vorgehensweise der *Unabhängigen Kommission zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs* in Deutschland eingegangen.⁴ Im vierten Teilkapitel sollen anhand einer empirischen Teilstudie Einblicke in das Erkenntnispotenzial von Berichten Betroffener insbesondere für die Erziehungswissenschaft gegeben werden. Der fünfte und abschließende Abschnitt diskutiert kursorisch das Verhältnis von Aufarbeitung und Optimierung.

4 <https://www.aufarbeitungskommission.de/> [Zugriff: 19.04.2021].

2 Zur Schweigsamkeit über sexualisierte Gewalt in der Erziehungswissenschaft

Gewalt gegen Kinder und Jugendliche war in der Erziehungswissenschaft lange Zeit eine randständige Thematik. Dies trifft insbesondere auf sexualisierte Gewalt zu.⁵ In der Forschung und der pädagogischen Praxis wird erst allmählich eine Sprache für Grenzverletzungen und sexualisierte Gewalt entwickelt und dazu Unterstützung bei anderen Einrichtungen wie spezialisierten Fachberatungsstellen gesucht. Im Rahmen einer Untersuchung über ein seit über zwanzig Jahren etabliertes und weit verbreitetes theaterpädagogisches Präventionsprojekt an Grundschulen – „Mein Körper gehört mir!“⁶ – gaben alle Befragten, Kinder der dritten Klassen, Lehrer_innen und Eltern, an, dass sie es schwierig fänden, über sexualisierte Gewalt und Grenzverletzungen zu sprechen (vgl. Andresen/Gade/Grünewalt 2015). Ein hoher Anteil der Drittklässler_innen hatte den Eindruck, sich eher nicht an Erwachsene wenden zu können (ebd.: S. 133ff.). Die Schweigsamkeit über sexualisierte Gewalt erfährt somit auch ihren Niederschlag in der Fähigkeit, diese mit Kindern und Jugendlichen zu besprechen. Diese Form der Sprachlosigkeit betrifft Erziehungswissenschaftler_innen in pädagogischer Praxis sowie in der Forschung und hat unterschiedliche Gründe. Als eine Ursache wird seit Längerem die eher zufällige statt regelmäßige Behandlung des Themas in Forschung und Lehre diskutiert. Vor diesem Hintergrund sind die Aktivitäten einiger Forscher_innen aus den ersten Förderlinien des *Bundesministeriums für Bildung und Forschung* (BMBF) zu sexualisierter Gewalt zur Entwicklung einschlägiger Curricula zu sehen (vgl. Wazlawik et al. 2019).

In den gegenwärtigen Diskussionen wird diesem Problem auch mit der Strategie einer Sensibilisierung der gesamten Bevölkerung und Befähigung insbesondere von Pädagog_innen begegnet. Beides soll dazu beitragen, etwa durch Initiativen wie *Kein Raum für Missbrauch des Unabhängigen Beauftragten für Fragen sexuellen Kindesmissbrauchs*, die Öffentlichkeit auf Ausmaß und Folgen sexualisierter Gewalt aufmerksam zu machen und Verantwortliche in Familien und pädagogischen Einrichtungen darin zu unterstützen,

5 Die im Herbst 2020 begonnene Gesetzesinitiative der Justizministerin Lamprecht zielt neben der Verschärfung des Sexualstrafrechts auch auf die Umbenennung des Straftatbestandes in „sexualisierte Gewalt“ ab. In diesem Text wird von sexualisierter oder sexueller Gewalt gesprochen. Dem liegt ein weiter Gewaltbegriff zugrunde, der sowohl sogenannte Hands off Taten wie das Zeigen von Missbrauchsdarstellungen als auch Hands on Taten wie das Anfassen von Geschlechtsteilen des Kindes, Erzwingen, Vergewaltigung einbezieht (vgl. Jud 2014).

6 <https://www.tpw-osnabrueck.de/programme/mein-k%C3%B6rper-geh%C3%B6rt-mir> [Zugriff: 19.04.2021].

Betroffenen zu helfen.⁷ Auf dem Fachportal *Schule gegen sexuelle Gewalt des Unabhängigen Beauftragten* finden beispielsweise Schulen vielfältige Materialien zur Entwicklung von Schutzkonzepten.⁸ Sensibilisierung und Befähigung des Umfeldes sind aufschlussreiche Ansätze, deren Wirkung weiter zu untersuchen ist. Ob sie dazu beitragen, ein historisch weit zurückreichendes Schweigen zu überwinden, wird kritisch zu prüfen sein.

Das Phänomen des Schweigens bzw. der Schweigsamkeit über sexualisierte Gewalt bedarf auch empirischer Klärungen. Ein aufschlussreiches Beispiel für einen analytischen und empirischen Beitrag aus der Erziehungswissenschaft selbst ist die Studie von Friederike Lorenz (2020). Lorenz untersucht die Vollzüge des Schweigens als aktive und damit auch sprachlich präsente Legitimation von Gewalt am Beispiel einer Intensivwohngruppe der Behindertenhilfe. Schweigen fasst sie für die Studie als einen Feldbegriff, weil er in den Diskursen und Studien zu Machtmissbrauch, Gewalt und vor allem sexueller Gewalt einerseits vielfach verwendet wird, aber andererseits weder theoretisch noch empirisch ausgeleuchtet ist. Daran schließt ihr praxeologisches Erkenntnisinteresse an den Vollzug des Schweigens an. Es geht Lorenz um das „Wie“ des Schweigens und sie kann deutlich herausarbeiten, dass die gängige Vorstellung, Gewalt gegen abhängige Kinder und Jugendliche würde primär verschwiegen, nur einen Teilaspekt erfasse. Stattdessen, so Lorenz, zeige sich vielmehr eine Dynamik von Sprechen, De-Thematisieren, Verschweigen. In dieser Rahmung sind Schweigen und Verschwiegenheit stets als kontextgebunden und interpretationsbedürftig zu verstehen und korrespondieren auch mit Narrativen über Gewalt (vgl. Sutterlüty/Jung/Reymann 2019).

Vor einer kritischen erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzung mit solchen, hier nur exemplarisch vorgelegten Befunden steht die Einsicht, dass Sprachlosigkeit und Vollzüge des Schweigens aufseiten der Pädagogik Spuren hinterlassen. Sie betreffen unmittelbar betroffene Kinder und Jugendliche, und zwar in der Vergangenheit ebenso wie heute. Wenn diese sexualisierte Gewalt erleben, wollen sie, dass die Gewalt beendet wird, dass „es“ aufhört. Dazu sind Kinder und Jugendliche aufgrund ihrer altersbedingten Abhängigkeit und der ungleichen Machtbefugnisse auf ein Umfeld angewiesen, in dem ihnen ermöglicht wird, sich anzuvertrauen und Hilfe zu erhalten. Heute erwachsene Betroffene berichten vielfach von ihrer Verunsicherung, die Gewalterlebnisse einzuordnen, zu verstehen und in Worte zu fassen. Dies hätte kompetente und sprachfähige Erwachsene vorausgesetzt. Der Bericht einer Betroffenen verdeutlicht diese Angewiesenheit: „Es ist nicht wahrscheinlich, dass ich als Kind jemals den Versuch gemacht habe, mit jemandem über das zu reden, was Vater mit mir gemacht hat. Es gab keinen Ansprechpartner“

7 <https://www.kein-raum-fuer-missbrauch.de> [Zugriff: 19.04.2021].

8 <https://www.schule-gegen-sexuelle-gewalt.de/home/> [Zugriff: 19.04.2021].

(*Unabhängige Kommission* 2019b: S. 21). Die betroffene Frau, Franziska, hat zwischen ihrem sechsten und 13. Lebensjahr sexualisierte Gewalt durch den leiblichen Vater erfahren. Bei Elternabenden sprach der Klassenlehrer die Mutter wiederholt auf die Schweigsamkeit der Schülerin an: „Sie hat nie gefragt, warum ich nicht rede, geschweige denn, dass sie Hilfe gesucht hätte. Und auch seitens der Lehrer geschah nichts weiter. Ich denke, sie waren dankbar für eine so ruhige, nicht störende Schülerin wie mich“ (ebd.). Immerhin hat der Klassenlehrer versucht, mit der Mutter ins Gespräch zu kommen, vielleicht weil er eine Ahnung von der Gewalt hatte. Gleichwohl gaben die vom Kind gesendeten Signale im schulischen Alltag keinen Anlass, intensiver nachzufragen oder – ebenso wenig wie die Mutter – Unterstützung anzubieten.

Der schriftliche Bericht an die *Unabhängige Kommission zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs* steht exemplarisch für die Bedeutung und Tragweite der Dynamik von Sprechen und Schweigen, von Sprachlosigkeit und Schweigsamkeit, über das im Kontext der Gewaltforschung zu reflektieren ist (vgl. Geiss/Magyar-Haas 2015). Michael Geiss und Veronika Magyar-Haas sind insbesondere auf das Schweigen als Instrument der Machtausübung in Erziehungs- und Bildungskontexten und als Teil von Ohnmachtserfahrungen eingegangen. Sie entfalten in ihrer Analyse darauf bezogenen Facetten des Nicht-Sprechens, das nicht gewollt, nicht möglich oder nicht erlaubt ist, reflektieren das Versagen der Sprache angesichts bestimmter Ereignisse und diskutieren Sagbarkeiten und das Unaussprechliche (vgl. Emcke 2013). Unterschiede zwischen Verschweigen als einem Aspekt des Sprechens, in dem Bestimmtes ausgespart wird, und Schweigen als Nicht-Sprechen ebenso wie als notwendige Praxis des Zuhörens sowie Verschwiegenheit, als Strategie der Machtausübung und Ohnmachtserfahrung, sind klärungsbedürftig.

Seit 2010 ist ein veränderter Umgang mit sexueller Gewalt auch in der Erziehungswissenschaft zu beobachten, der anhand von Forschungsprojekten, wissenschaftlichen Tagungen, Diskussionen, Publikationen und fachpolitischen Aktivitäten sichtbar wird. Diese Dynamik resultierte zunächst, soweit sich dies derzeit sagen lässt, nicht primär aus einem genuine erziehungswissenschaftlichen Erkenntnisinteresse. Vielmehr wurde sie durch die Berichte von Menschen, die von Gewalt betroffen sind, durch engagierte journalistische Berichterstattung und Aufklärung, mediale Aufmerksamkeit sowie durch politischen Handlungsdruck in Gang gesetzt. In dem jüngeren *Handbuch sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte* (vgl. Retkowski/Treibel/Tuider 2018: S. 17) benennen die Herausgeberinnen einige wenige einschlägige Studien aus der Zeit vor 2010, aber sie diagnostizieren insgesamt große Leerstellen in diesem Themenfeld.⁹ Das hat sich im Zuge der Forschungsförderlinien

9 Für die sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung haben das Andresen/Künstler 2015 nachgewiesen.

des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) zu sexualisierter Gewalt in pädagogischen Kontexten¹⁰ und nicht zuletzt durch verschiedene wissenschaftliche Studien zur Aufarbeitung etwa in kirchlichen Einrichtungen geändert.

Stärker als mit Schweigsamkeit ist sexualisierte Gewalt gegen Kinder und Jugendliche bislang mit dem Begriff der Tabuisierung und des Tabus verbunden. Vielfach wird eingefordert, das Tabu zu brechen, auch weil Täter_innen es sich zunutze machen. Ein Tabu überwinden zu müssen, erschwert betroffenen Menschen, Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen, die Tatvorgänge zu verstehen, einzuordnen und zu thematisieren. Analysen und Kontextualisierungen von Tabus und Tabuisierungen sind nach wie vor wichtig und die Forderung nach Tabubrüchen, die niemals politisch neutral sind, haben auch Ergebnisse hervorgebracht, von denen hier nur einige benannt werden können. Insbesondere die Frauenbewegung und Selbsthilfegruppen haben seit den 1970er Jahren versucht, auf eine Enttabuisierung von Unterdrückung und Gewalt in der Familie hinzuwirken. Ihre Debatten und Forschungen z.B. von Barbara Kavemann und Ingrid Lohstöter (1984) haben aufgezeigt, dass und in welchem Maße gerade die bürgerliche Familie und das daran angeschlossene Konzept von Privatheit zur Tabuisierung von sexueller Gewalt gegen Frauen und Kinder führte. Eine analoge Kritik an Tabuisierung in pädagogischen Kontexten fand kaum statt. Schulen oder anderen pädagogischen Einrichtungen als Tatkontexte und Orte der Vertuschung sowie pädagogischen Fachkräften als Täter_innen wurde keine erkennbare Aufmerksamkeit geschenkt.

Es waren einige wenige Erziehungswissenschaftler_innen wie die Schulpädagogin Hannah Kiper (1994) seit Anfang der 1990er Jahre, die intensiver über den Umgang mit sexualisierter Gewalt in Erziehungswissenschaft und Schulpädagogik gearbeitet haben. Hier bedarf es folglich einer intensiveren, auch wissenschaftshistorischen Forschung dazu, mit welchen Intentionen, Politiken und normativen Ordnungen diese Tendenz zur Tabuisierung einherging und woraus sie resultierte. So stellt sich beispielsweise die Frage, ob die Sorge, einen Kollegen,¹¹ beispielsweise den Sportlehrer einer Schule, zu Unrecht zu verdächtigen, zu einem historisch gewachsenen und nachhaltig wirksamen Denk- und Handlungsmuster in Kollegien beigetragen hat und eine Ursache für die Schweigsamkeit über sexualisierte Gewalt ist. Auch wäre zu prüfen, welche Rolle Berufsverbände von Pädagog_innen eingenommen haben und welche Diskurse von ihnen über jugendliche Zeug_innen übergriffiger

10 Zur Entstehungsgeschichte siehe <https://www.forschungsnetzwerk-gegen-sexualisierte-gewalt.de/Startseite/> [Zugriff: 19.04.2021].

11 Hier wird nur die männliche Form verwendet, weil das Narrativ männlicher Täterschaft dominiert und Frauen als Täterinnen bei der Sorge der Falschbeschuldigung nicht im Vordergrund stehen.

Lehrkräfte initiiert, welche Bilder von Opfern initiiert wurden. Bildungshistorisch wäre hier beispielsweise vertiefend zu untersuchen, wie Disziplin und Profession auf Ermittlungs- und Strafverfahren in Fällen sexualisierter Gewalt gegen unter 14-jährige und Abhängige seit der Strafrechtsreform 1871 bis in die jüngere Gegenwart reagiert haben. Ein Beispiel für den Erkenntnisgewinn solcher Forschungsfragen ist die Studie von Peter Dudek (2020) zu Hintergrund, Umgang und Diskurs des Prozesses gegen den Reformpädagogen Gustav Wyneken in den 1920er Jahren.

Die kursorisch gehaltene Problematisierung historisch weiter zurückreichender Umgangsmuster und Haltungen in erziehungswissenschaftlichen Kontexten – etwa die Angst, jemanden zu Unrecht zu beschuldigen – soll verdeutlichen, dass der Begriff des Tabus und die Diagnose der Tabuisierungen Grenzen hat. Diese liegen in der Verdeckung von durchaus vorhandenem Wissen, von aktivem Vertuschen oder der Abwertung von Kindern und Jugendlichen als Zeug_innen. Erwachsene Betroffene berichten vielfach davon, dass Übergriffe bekannt waren, dass sie selbst als Kind gesprochen haben und Gerüchte in Schulen oder anderen Einrichtungen kursierten. Sie erzählen von Familienangehörigen, die über Kenntnisse verfügten und letztlich gibt es zahlreiche öffentliche Dokumente über sexualisierte Gewalt gegen Kinder und Jugendliche. Eine Betroffene berichtete der *Unabhängigen Kommission zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs* von Übergriffen durch einen Lehrer und sagt über das Schulumfeld: „Das war alles bekannt“ (Unabhängige Kommission 2019b: S. 16). Dies ist für Betroffene besonders schmerzhaft zu erleben, wenn die Gewalt nicht im Verborgenen blieb und ihnen nicht geholfen wurde: „Unser Direktor blieb untätig, sodass ihm lange nichts geschah. [...] Der Jahrgang unter mir erreichte seine Versetzung. Ich weiß aber, dass er an der neuen Schule auch grabschte. Er war auch Verbandsmitglied etlicher Sportverbände“ (ebd.).

In diesem Bericht wird auf das Öffentliche von sexueller Gewalt in Kindheit und Jugend verwiesen und dies irritiert das gängige Verständnis von Tabuisierung. Hier setzt gesellschaftliche Aufarbeitung sexualisierter Gewalt in Kindheit und Jugend mit ihren Fragen nach Verantwortung und dem Ziel, die Verschwiegenheit zu überwinden und Betroffene sichtbar zu machen, ihren Rechten Geltung zu verschaffen und Vertuschung zu verhindern, an.

3 Aufarbeitung sexualisierter Gewalt in Kindheit und Jugend als *Transitional Justice*

In der Forschung zu sexualisierter Gewalt in Kindheit und Jugend werden drei Handlungsbereiche unterschieden: Prävention, Intervention und Aufarbeitung. Alle drei haben ihre je eigene Relevanz in pädagogischen Kontexten, stellen Herausforderungen für Pädagog_innen dar und bedürfen der erziehungswissenschaftlichen Analyse. Prävention, Intervention und Aufarbeitung lassen sich nicht strikt voneinander trennen und sind aufeinander bezogen, gleichwohl wird im Folgenden das Augenmerk auf Aufarbeitung gerichtet. Hier hat die seit 2016 eingerichtete *Unabhängige Kommission zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs* Erfahrungen gesammelt, auf die sich eine erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung beziehen kann.

Aufarbeitung wird dabei folgendermaßen definiert: Sie soll *aufdecken*, in welcher Kultur sexueller Kindesmissbrauch beispielsweise in einer Institution stattgefunden hat, welche Strukturen unter Umständen mit dazu beigetragen haben, dass Täter_innen Kindern und Jugendlichen Gewalt angetan haben, wer davon gewusst hat, aber sie nicht oder spät unterbunden hat. Sie soll *sichtbar machen*, ob es unter den Verantwortlichen für Erziehung, Fürsorge und Bildung eine Haltung gab, die Gewalt begünstigt und Kinder oder Jugendliche abgewertet hat und sie soll *klären*, ob und, wenn ja, warum sexueller Kindesmissbrauch vertuscht, verdrängt, verschwiegen wurde. Auf der Basis dieser Erkenntnisse zielt Aufarbeitung auf *Anerkennung* des Leids und auf die Rechte und Unterstützung erwachsener Betroffener. Sie will einen *Beitrag dazu leisten*, Kinder und Jugendliche besser zu schützen und ihre Rechte zu etablieren, und sie zielt darauf, die Gesellschaft für die Dimensionen sexuellen Kindesmissbrauchs zu *sensibilisieren*. Durch öffentliche Berichterstattung und Empfehlungen kommt Aufarbeitung zu einem Ergebnis, an das für Prävention und Intervention angeknüpft werden kann (*Unabhängige Kommission* 2019c: S. 7; Andresen 2020a und b). Mit dieser Definition von Aufarbeitung kann an das Konzept *Transitional Justice* angeschlossen werden.

Völkerrechtsverletzungen, Kriegsverbrechen, Menschenrechtsverletzungen in Unrechtsstaaten und Vorgehens- und Wirkungsweisen von Wahrheitskommissionen weltweit gehören zum Arbeitsfeld des *Transitional Justice Approach*. Vier Teilziele und damit verbundene Aufarbeitungspraktiken werden in der Forschung genannt:

- Erstens geht es um die Herstellung von Gerechtigkeit vor allem über die Bestrafung von Täter_innen,

- zweitens um die Wahrheitsfindung über verübtes Unrecht und dessen Ursachen,
- drittens um die Wiedergutmachung gegenüber betroffenen Menschen und ihren Angehörigen sowie
- viertens um die Entwicklung von Strategien, die eine Wiederholung von kollektiver Gewalt verhindern und dabei helfen, eine rechtsstaatliche Demokratie zu etablieren (vgl. Mihr/Pickel/Pickel 2018).

Die Ziele verdeutlichen, dass *Transitional Justice* eng mit Verbrechen gegen die Menschlichkeit, der Geschichte des Holocaust, Genoziden, Kriegsverbrechen verbunden ist (vgl. Romeike 2016). Kinder und Jugendliche waren und sind immer auch Opfer dieser Verbrechen und kommen somit in den Blick von *Transitional Justice*. Doch erst allmählich beginnt in diesem Kontext eine Auseinandersetzung mit Gewalt in Generationenverhältnissen, also mit Unrecht aufgrund der sozialen Position als Kinder und Jugendliche sowie mit Erziehungsmaßnahmen als Strategie von Gewaltausübung und Ursache von Unrecht. Vor diesem Hintergrund sind internationale Erkenntnisse über staatliche, politisch motivierte Zugriffe auf Kinder und junge Menschen hervorgebracht und Berichte über kollektive Erfahrungen von Vernachlässigung, Misshandlung und sexualisierter Gewalt in staatlicher Obhut veröffentlicht worden (vgl. Sköld/Swain 2015a und b). Das Potenzial von *Transitional Justice*, die Verantwortung von Staaten, vor allem Wohlfahrtsstaaten mit ihrem gesetzlichen Auftrag, für die Gestaltung von Kindheit und Jugend, Bildung, Fürsorge und Schutz, einzufordern und staatliches Versagen zu identifizieren, wird allmählich wahrgenommen (vgl. Swain 2015). Doch analog zur sozialwissenschaftlichen Gewaltforschung besteht auch in Aufarbeitungsprojekten im Sinne des *Transitional Justice Approach* eine randständige Bearbeitung privater Gewaltkontexte wie den der Familie und damit eine Marginalisierung bestimmter Betroffenenengruppen und Gewaltformen wie sexualisierte Gewalt. Dafür haben die Gewaltforscher Thomas Hoebel und Eddi Hartmann (2020) die Formulierung der „Schweigsamkeit der Gewalt“ gewählt. Diese bezieht sich auf Gewalt in privaten und durch generationale Machtordnungen geprägten Räumen. Es ist davon auszugehen, dass die Schweigsamkeit der Gewalt im Privaten durch die diagnostizierte Schweigsamkeit über sexualisierte Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in wissenschaftlichen Kontexten verstärkt wird.

Angesichts dieser kritischen Auseinandersetzung der vergangenen Jahre etabliert sich allmählich international eine aufschlussreiche Aufarbeitungs- und Forschungsdynamik, die insbesondere die Schweigsamkeit über sexualisierte Gewalt in Kindheit und Jugend sowie über andere Formen der Gewalt in Erziehungsverhältnissen zu überwinden versucht. Zwar variieren Formen, Ressourcen, Erziehungssysteme, Bildungs- und Familienpolitiken innerhalb

der westlichen Demokratien, gleichwohl finden seit den 1990er Jahren in zahlreichen Ländern wie Schweden, Australien, Kanada, den Niederlanden oder Irland systematische, nicht immer gesetzlich fundierte Auseinandersetzungen mit vielfach bezeugten Praktiken der Gewalt gegen Kinder und Jugendliche ihren Niederschlag. Dabei geht es insbesondere um Gewalt in staatlichen, privatrechtlichen oder kirchlichen Einrichtungen. Die Berichte über Gewalt und Entwürdigung in der Heimerziehung und damit gegenüber abhängigen Kindern und Jugendlichen in Obhut und die daraus resultierenden Folgen für deren weiteren Lebensweg erzeugt im Kontext von *Transitional Justice* Jahrzehnte später einen Rechtfertigungs-, Aufklärungs- und Wiedergutmachungsdruck auf die Politik in Wohlfahrtsstaaten (vgl. Sköld/Swain 2015b; Sköld 2016). Für diese Entwicklung sind insbesondere Selbsthilfegruppen und Betroffenenorganisationen zentrale Akteure. Sie haben auch zur Einrichtung der *Unabhängigen Kommission zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs* in Deutschland mit beigetragen (vgl. Katsch 2020). Die *Unabhängige Kommission* schließt an international vergleichbare Vorgehensweisen an, Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in pädagogischen Einrichtungen durch Erwachsene und andere Jugendliche sichtbar und öffentlich thematisierbar zu machen (vgl. Wright 2017).¹² Sie soll Strukturen, die sexuellen Kindesmissbrauch ermöglicht und Vertuschung sowie unterlassene Hilfe nicht sanktioniert haben, in allen Bereichen der Gesellschaft aufarbeiten.¹³ Seit dem ersten Jahr werden vertrauliche Anhörungen mit betroffenen Menschen durchgeführt und schriftliche Berichte von betroffenen Menschen ausgewertet.¹⁴ In diesen ausführlichen Gesprächen und Berichten schildern Betroffene erlittene sexuelle Gewalt in der Kindheit, unterlassene Hilfe im Umfeld, Schul- und Ohnmachtsgefühle, aber auch Versuche, die Folgen zu bewältigen.

Die Aufarbeitungskommissionen anderer Länder haben sich bisher primär mit sexuellem Kindesmissbrauch im institutionellen Bereich befasst (vgl. ebd.). Ein großer Anteil betroffener Menschen hat jedoch sexuellen Missbrauch in der Familie erlebt. Die Kommission in Deutschland untersucht daher auch sexuellen Kindesmissbrauch innerhalb der Familie und durch Angehörige, schließt dabei an frühe Studien aus der Frauen- und Selbsthilfebewegung

12 Die sieben Mitglieder der Kommission kommen aus verschiedenen Arbeitsgebieten und sind ehrenamtlich tätig. Sie werden hauptamtlich unterstützt von einem Büro, begleitet von Betroffenen und dem Unabhängigen Beauftragten für Fragen sexuellen Kindesmissbrauchs. Im Zentrum der Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs innerhalb der Kommission steht das Anliegen, von sexueller Gewalt in ihrer Kindheit und/oder Jugend betroffene Menschen zum Berichten einzuladen und sie sowie andere Zeitzeug_innen zum Sprechen zu ermutigen (vgl. Andresen/Künstler 2015; 2018b).

13 <https://www.aufarbeitungskommission.de> [Zugriff: 19.04.2021].

14 Stand November 2020: Anmeldungen für Anhörungen knapp 2.000, durchgeführte Anhörungen 1.300, schriftliche Berichte 456.

an (vgl. Kavemann/Lohstötter 1984). Bislang liegen keine Erfahrungen mit der gesellschaftlichen Aufarbeitung von Gewalt in der Familie vor. Sexualisierte Gewalt in der Familie und die Rolle von Jugendämtern und Familiengerichten bilden deshalb einen durchgehenden Schwerpunkt der Kommission. Bearbeitet wurden in der ersten Laufzeit außerdem sexueller Kindesmissbrauch in der DDR (vgl. Sachse/Knorr/Baumgart 2018; *Unabhängige Kommission* 2019d), in der katholischen und evangelischen Kirche in Deutschland und deren Umgang mit Täter_innen und Betroffenen (vgl. *Unabhängige Kommission* 2019d) und organisierte sexuelle Gewalt (vgl. Nick et al. 2018; 2019). Weitere Aufarbeitungs- und Forschungsschwerpunkte sind in der zweiten Laufzeit seit April 2019 u.a. Missbrauch im Sport, Aufarbeitung in Schulen, Menschen mit Behinderung und sexuelle Gewalt sowie pädosexuelle Netzwerke in den 1970er bis 1990er Jahren. Bei all diesen Themenschwerpunkten stößt die Arbeit der Kommission an Anliegen und Praktiken der Pädagogik und der Erziehungswissenschaft.

Die *Unabhängige Kommission* versucht einen Beitrag zu leisten, die Schweigsamkeit über sexualisierte Gewalt und deren Folgen zu benennen und die relevanten, an Betroffenenberichte anschließende Narrative sexualisierter Gewalt zu veröffentlichen (vgl. Sutterlüty/Jung/Reymann 2019). Das zentrale Narrativ ist das über das Schweigen der anderen im unmittelbaren Umfeld betroffener Kinder sowie im gesellschaftlichen und erziehungswissenschaftlichen Kontext im Modus der Verschwiegenheit.

Eine erziehungswissenschaftlich orientierte Gewaltforschung kann an Erfahrungen mit Aufarbeitung sexualisierter Gewalt und angelehnt an die Diskussionen des *Transitional Justice Approach* systematisch anschließen. Ein Bezugspunkt ist die Analyse von Verantwortung für die Schweigsamkeit im Zusammenspiel von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft und eine daran anschließende Verständigung über Generationengerechtigkeit. Ein Versuch wird beispielsweise derzeit in einem BMBF-Verbundprojekt *Auf-Wirkung. Aufarbeitung für wirksame Schutzkonzepte in Gegenwart und Zukunft* unternommen.¹⁵ Ausgangspunkt dieses Projektes sind Narrative Betroffener sexualisierter Gewalt, die der Aufarbeitungskommission berichtet haben, und

15 BMBF-Verbundprojekt Auf-Wirkung: Aufarbeitung für wirksame Schutzkonzepte in Gegenwart und Zukunft. Erfahrungen von Betroffenen sexualisierter Gewalt und ihre Auswertung für Schutz in Institutionen, Leitlinien für Aufarbeitungs- und Schutzkonzepte – Projektkennzeichen 01SR1709, Projektträger DLR. Verbundkoordination Sabine Andresen, Goethe Universität Frankfurt, Teilprojekte FIVE - Forschungs- und Innovationsverbund an der Evangelischen Hochschule Freiburg e.V. Sozialwissenschaftliches FrauenForschungsInstitut Freiburg – Berlin, Barbara Kavemann, Universitätsklinik Hamburg-Eppendorf, Peer Briken, Verein für psychosoziale Initiativen (VfPI) e. V. Institut für Praxisforschung und Projektberatung, Heiner Keupp, Universität Rostock, Jens Brachmann. <https://www.empirische-bildungsforschung-bmbf.de/de/2378.php> [Zugriff: 19.04.2021].

Fragen zur Erinnerungskultur. Da die historische Dimension sexualisierter Gewalt gerade in der Erziehungswissenschaft häufig ausgeblendet wird, prüft das Projekt empirisch systematisch, ob und wie aus Fehlern in der Vergangenheit für die Gestaltung von pädagogischen Einrichtungen und für das Generationenverhältnis gelernt werden kann. Auch dieses Projekt hat sich durch die Herangehensweise von *Transitional Justice* inspirieren lassen. Dabei geht es auch um die kritische Prüfung der Möglichkeit, aus der Aufklärung über vergangenes Unrecht zu lernen und durch Beteiligungsprozesse eine an individuellen Rechten von Kindern und Heranwachsenden orientierte Haltung zu erarbeiten und mit der Entwicklung und Etablierung einer Erinnerungskultur Würde und Integrität betroffener Menschen anzuerkennen.

4 Erkenntnismöglichkeiten einer erziehungswissenschaftlich orientierten Gewaltforschung durch die Auswertung von Betroffenenberichten

Hartmann und Hoebel (2020) identifizieren in einem thematischen Schwerpunkt der Zeitschrift *WestEnd. Neue Zeitschrift für Sozialforschung* zu „Verschwiegener Gewalt“ verschiedene Problembereiche der Gewaltforschung. Dazu zählen sie die tendenzielle Fokussierung auf Täter_innen und die Überblendung von Kontexten aufgrund generalisierender Definitionsversuche. Sie argumentieren für eine multiperspektivische Analyse von Gewaltphänomenen, die der „Schweigsamkeit von Gewalt“ insbesondere in häuslichen Bereichen zuzuordnen sind (ebd.: S. 68). In der sozialwissenschaftlichen Gewaltforschung gibt es jedoch auch eine kritische Diskussion über den Ertrag von Betroffenenberichten (vgl. u.a. Knöbl 2019). Diese wissenschaftliche Auseinandersetzung ist für die Weiterentwicklung von Aufarbeitung, die neben Erkenntnisinteressen auch auf Anerkennung von Leid und Unrecht zielt, zentral. Gleichwohl ist das Erkenntnispotenzial von Berichten betroffener Menschen und anderer Zeitzeug_innen für die Schweigsamkeit über sexualisierte Gewalt in Kindheit und Jugend bislang nicht ausgeschöpft. Am Beispiel einer empirischen Teilstudie zu schriftlichen Berichten an die *Unabhängige Kommission zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs* soll dies diskutiert werden.¹⁶

Die Kriterien der Auswahl von 26 schriftlichen Berichten für die Teilanalyse waren u.a. Form und Umfang des Berichts, Geschlecht, Tatkontext, Geburtsjahrgang der Berichtenden, Disclosure. Für die Auswertung wurde

16 Zusammen mit Dr. Anja Büchner wurde diese Auswertung auf den Weg gebracht.

methodisch nach der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse vorgegangen (vgl. Kuckartz 2016: S. 97ff.).¹⁷ In der Analyse wurden sechs Kategorien über das Kind, das Betroffene rückblickend beschreiben, identifiziert. Diese Kategorien können perspektivisch in eine erziehungswissenschaftliche Reflexion von Gewaltverhältnissen einfließen. Die Auswertung hat als aufschlussreiche Kategorie Zeit und die Zeitlichkeit von Gewaltprozessen hervorgebracht, weil die persönlich erlebte Kindheit mit einem spezifischen Zeiterleben korrespondiert. Dies geschieht beispielsweise dadurch, dass Betroffene zwischen einer Kindheit vor und nach dem Beginn sexualisierter Gewalt unterscheiden. Anderen Betroffenen hingegen ist dies nicht zugänglich, weil beispielsweise der Zeitpunkt der einsetzenden Gewalt in der frühen Kindheit liegt und in der Erinnerung eher diffus bleibt.

Die Berichte enthalten darüber hinaus unterschiedliche auf Kindheit bezogene Narrative sexualisierter Gewalt, in denen Erfahrungen in Erziehungsverhältnissen zur Sprache kommen. Damit ergeben sich vielfältige Einsichten in Erziehungsmilieus und emotionale Dynamiken, so schildern Betroffene häufig die Lieblosigkeit der Umgebung und die Häufung unterschiedlicher Gewalterfahrungen. Viele Einsichten können darüber gewonnen werden, welche Bedürfnisse Kinder haben und wie sie mit diesen unter Bedingungen sexualisierter Gewalt umgehen. Ein Bedürfnis wird in nahezu allen Berichten stark gemacht, nämlich der Wunsch, dass die Gewalt aufhört, und hierzu berichten Betroffene auch von ihren eigenen Versuchen, die Gewalt zu beenden (vgl. Andresen 2018a).

Angelehnt an die Diskussion über Schweigsamkeit und Schweigen werden zwei Aspekte der Auswertung vorgestellt, nämlich der Versuch des Kindes zu verstehen und die Erfahrung mit der Schweigsamkeit im Umfeld.

4.1 Der Versuch des Kindes zu verstehen

Viele Betroffene erzählen den Beginn ihrer Missbrauchsgeschichte und versuchen ihre Erinnerungen auf einen Anfang hin zu aktivieren. Das ist gerade bei

17 Alle Berichte erhalten wie die Anhörungen eine Pseudonymisierungskennung und wurden nach festgelegten Kriterien pseudonymisiert. Die Pseudonymisierungskennungen und die pseudonymisierten Berichte werden in zugangsbeschränkten Ordnern aufbewahrt und gelangen ausschließlich verschlüsselt zur Auswertung. Die Betroffenen werden bei der Anmeldung auf der Homepage der Kommission und später im Rahmen eines Dankesschreibens persönlich ausführlich über die Nutzung der Daten und den bestehenden Formaten der Auswertung informiert. Für die Veröffentlichung der Zitate wurden die Betroffenen erneut kontaktiert und um ihr Einverständnis gebeten bzw. über deren tatsächliche Verwendung unterrichtet, falls bereits ein Einverständnis vorlag.

sexualisierter Gewalt in einem sehr jungen Alter äußerst schwierig. Auf diese Weise unterscheiden die Berichte die Kindheit in ein ‚Vorher‘ und ein ‚Nachher‘ als Muster, das Ringen des Kindes mit dem Verstehen zu verdeutlichen. Viele Betroffene schildern dies als biografischen Wendepunkt, durch den die Kindheit auch in eine gute Kindheit und die verlorene oder schlechte Kindheit unterteilt wird.

„Der Missbrauch hat zunächst mein normales, behütetes Kinderleben beendet“ (*Unabhängige Kommission* 2019a: S. 41).

Mit der Deutung eines Wendepunktes lassen sich für Betroffene die Folgen bis in die Gegenwart gut herausarbeiten. So erinnert sich beispielsweise ein Betroffener an viele gute Kindheitserlebnisse bis zu dem Zeitpunkt des beginnenden Missbrauchs durch einen Nachhilfelehrer. Daran anschließend legt er dar, wie ihn dies als Jugendlichen aus der Bahn geworfen und in eine Spielsucht getrieben habe.

Ein Erzählmuster in den Berichten sind darüber hinaus die Annäherungen, den Täter bzw. die Täterin zu verstehen. Dabei wird das einstige Kind in den Berichten quasi nah herangeholt und die Dimension von Verstehen und Anvertrauen aus der Sicht eines betroffenen Kindes sichtbar gemacht. Die Beschreibungen über die Versuche zu verstehen, was der Vater, der Großvater, die Mutter, der Freund des Vaters, ein Nachhilfelehrer, der Priester, eine Erzieherin oder Ordensschwester, ein Trainer oder Stiefvater von ihnen wollten, verdeutlichen Wirkungen der Schweigsamkeit im Umfeld. Das nachfolgende Zitat macht deutlich, dass auch Kindern Worte fehlen, wenn das Umfeld in Sprachlosigkeit verhardt.

„Über allem das ‚nicht verstehen‘. Ich hätte keine Worte gehabt, wäre irgendwo ein Hörer gewesen“ (ebd.: S. 43).

4.2 Erfahrungen mit der Schweigsamkeit

Als Kind zu verstehen, ist dann besonders schwer, wenn beobachtet wird, dass niemand im Umfeld reagiert, hilft, unterstützt, die Gewalt beendet. In den Berichten wird dies auch mit Erfahrungen einer lieblosen und von Bedürfnissen eines Kindes abgewandten Stimmung verbunden. Unabhängig vom Geburtsjahrgang der Betroffenen beschreiben viele von ihnen ihre Erlebnisse mit lieblosen Erwachsenen, Müttern, Vätern, Erzieherinnen, Großeltern. Der Mangel an Fürsorge, das Desinteresse, die fehlende Zärtlichkeit und Geborgenheit stellen einen emotionalen Untergrund dar, auf dem sexualisierte Gewalt

stattgefunden hat. Ein Kern dessen ist die Praktik der Schweigsamkeit, die im folgenden Zitat einer Betroffenen versprachlicht wird:

„Damals hat mich keiner gefragt: Wie geht es dir heute?
Vielleicht hätte ich darüber mal nachgedacht.
Als ich ein Kind war, hat es niemanden interessiert.
Gerade zu dieser Zeit hätte ich diese fürsorgliche Frage gebraucht.“
(*Unabhängige Kommission* 2019a: S. 43).

Diese herausgearbeitete durch Schweigsamkeit und Lieblosigkeit geprägte Grundstimmung in Erziehungskontexten verhilft zu Erkenntnissen darüber, warum nicht nur Täter_innen häufig kein Mitgefühl mit dem schutzbedürftigen Kind und kein Einfühlungsvermögen in seine Qualen und Schmerzen hatten, sondern auch das weitere Umfeld dazu nicht bereit oder in der Lage war. Hierin liegt ein zentraler Anknüpfungspunkt für eine erziehungswissenschaftliche Gewaltforschung. Dabei kann die Erfahrung der Betroffenen – „Niemand, wirklich niemand kam auch nur auf die Idee Fragen zu stellen“ (ebd.) – ein systematischer, empirischer und normativer Anknüpfungspunkt sein, weil sie das Problem der Schweigsamkeit über sexualisierter Gewalt in Pädagogik und Erziehungswissenschaft verdeutlicht.

5 Optimierung und Aufarbeitung

Der vorgestellte Argumentationsgang zielt auf die Klärung des Beitrags gesellschaftlicher Aufarbeitung sexueller Gewalt gegen Kinder und Jugendliche für eine erziehungswissenschaftlich orientierte und auf Kindheit und Jugend ausgerichtete Gewaltforschung. Auf der Basis eines weiten Gewaltbegriffs, mit einem multidimensionalen Gewaltverständnis und einer kindheits- und erziehungstheoretisch sensiblen Rahmung kann Aufarbeitung dazu beitragen, ein wenig beachtetes, aber weit verbreitetes Gewaltphänomen zugänglich und das Wechselspiel von Taten und Reaktionen des Umfeldes sichtbar zu machen. Damit sei abschließend noch einmal auf die eingangs angesprochene Kongressrahmung und die Thematik Optimierung verwiesen.

Optimierung im Hinblick auf Prävention, Intervention und Aufarbeitung sexueller Gewalt kann sich auf die organisationale Struktur, auf professionelles Fachwissen und Handlungskompetenz, auf Formen der Kollegialität, auf die pädagogische Ethik und professionelle Haltung und auf Forschungsstrategien richten. Einfach formuliert, haben Erziehungswissenschaft und Pädagogik in diesem Themenfeld einen deutlichen Optimierungsbedarf, insbesondere die Schweigsamkeit über sexualisierte Gewalt zu überwinden.

Hier lässt sich ein Bezug zum Begriff und dem Anliegen der Optimierung herstellen. Optimierung nämlich, so die Veranstalter_innen des Kölner Kongresses, gehöre zu den zentralen Signaturen der Gegenwart und bedürfe einer kritischen Diskussion insbesondere der damit verbundenen systematischen Anfragen und normativen Adressierungen von Individuen und Organisationen.¹⁸ In einem eher affirmativen Verständnis von Optimierung ließe sich danach fragen, wie die von Retkowski, Treibel und Tuijder (2018) im *Handbuch sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte* identifizierten großen Leerstellen überwunden werden könnten und wie unter Optimierungsgesichtspunkten pädagogische Verhältnisse beschaffen sein müssten, um den Kinder- und Jugendschutz insbesondere im Falle sexueller Gewalt und der Unterstützung davon Betroffener zu optimieren. Um wessen Optimierung es jeweils geht und wer davon profitiert, ist folglich zu prüfen. Wenn Curricula dahingehend optimiert würden, dass alle Studierenden der Erziehungs- und Bildungswissenschaft eine historische Einordnung der *Schwarzen Pädagogik* vornehmen und Unrecht in der Erziehung erkennen könnten, die Rechte ihrer Schüler_innen kennen und respektieren lernten, wüssten, an wen sie sich in einem Verdachtsfall der Kindeswohlgefährdung wenden können und auf welcher rechtlichen Grundlage, ließe sich im Sinne einer Optimierung vermutlich professionelle Handlungssicherheit erhöhen (vgl. Andresen 2018b).

Doch der kritische Blick auf das Streben nach Optimierung als normative Ordnung und als attraktive Orientierung empirischer Bildungsforschung und erziehungswissenschaftlicher Forschung könnte auch zum Ergebnis haben, gerade darin ein Grund für die Schweigsamkeit im Themenfeld sexualisierte Gewalt gegen Kinder und Jugendliche zu sehen.

Literatur

- Andresen, Sabine/Künstler, Sophie (2015): Vulnerabilität und sexuelle Gewalt in der Kindheit. Herausforderungen der Kindheitsforschung. In: Zeitschrift für Sexualforschung 28, 4, S. 318-334. Doi: 10.1055/s-0041-109790
- Andresen, Sabine/Gade, Jan-David/Grünewalt, Katharina (2015): Prävention sexueller Gewalt in der Grundschule. Erfahrungen, Überzeugungen und Wirkungen aus Sicht von Kindern, Eltern, Lehr- und Fachkräften. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Andresen, Sabine/Demant, Marie (2017): Worin liegt die Verantwortung der Erziehungswissenschaft? Ein Diskussionsbeitrag zur Aufarbeitung sexualisierter Gewalt in der Erziehungswissenschaft. In: Erziehungswissenschaft 54, 28, S. 39-49. Doi: 10.3224/ezw.v28i1.06

18 <https://dgfe2020.uni-koeln.de/dgfe2020-optimierung> [Zugriff: 19.04.2021].

- Andresen, Sabine (2018a): Revisiting the child from back then. Reports on sexual abuse in childhood and systematic perspectives on vulnerability. In: *Childhood Vulnerability Journal* 1, 1, S. 51-66. Doi: 10.1007/s41255-019-00004-6
- Andresen, Sabine (2018b): Gewalt in der Erziehung als Unrecht thematisieren. Perspektiven aus der Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 64, 1, S. 6-14.
- Andresen, Sabine (2020a): Aufarbeitung sexueller Gewalt gegen Kinder. Potenziale für die sozialwissenschaftliche Gewaltforschung. In: *Westend. Neue Zeitschrift für Sozialforschung* 17, S. 103-113.
- Andresen, Sabine (2020b): Zeugnis ablegen – Zeugnis aufbewahren. Gesellschaftliche Aufarbeitung sexueller Gewalt gegen Kinder und Jugendliche und die Rolle der Archive. In: Andresen, Sabine/Kistenich-Zerfaß, Johannes (Hrsg.): *Archive und Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs. Dokumentation einer Tagung der Unabhängigen Kommission zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs und des Hessischen Staatsarchivs*. Darmstadt: Hessisches Landesarchiv, S. 191-210.
- Baader, Meike S./Oppermann, Carolin/Schröder, Julia/Schröer, Wolfgang (2020): Ergebnisbericht „Helmut Kentlers Wirken in der Berliner Kinder- und Jugendhilfe“. <https://kurzelinks.de/a75e> [Zugriff: 19.04.2021].
- Dehmers, Jürgen (2011): *Wie laut soll ich denn noch schreien?* Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Dudek, Peter (2020): „Körpermissbrauch und Seelenschändung“. Der Prozess gegen den Reformpädagogen Gustav Wyneken 1921. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Emcke, Carolin (2013): *Weil es sagbar ist. Über Zeugenschaft und Gerechtigkeit*. Frankfurt a.M.: S. Fischer Verlag.
- Geiss, Michael/Magyar-Haas, Veronika (Hrsg.) (2015): *Zum Schweigen. Macht/Ohnmacht in Erziehung und Bildung*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Hartmann, Eddie/Hoebel, Thomas (2020): Einleitung. In: *Westend. Neue Zeitschrift für Sozialforschung* 17, S. 67-69.
- Jud, Andreas (2014): Sexueller Kindesmissbrauch – Begriffe, Definitionen und Häufigkeiten. In: Fegert, Jörg M./Hoffmann, Ulrike/König, Elisa/Niehus, Johanna/Liebhardt, Hubert (Hrsg.): *Sexueller Missbrauch von Kindern und Jugendlichen. Ein Handbuch zur Prävention und Intervention für Fachkräfte im medizinischen, psychotherapeutischen und pädagogischen Bereich*. Heidelberg: Springer, S. 41-49. Doi: 10.1007/978-3-662-44244-9_5
- Katsch, Matthias (2020): *Damit es aufhört. Vom befreienden Kampf der Opfer sexueller Gewalt in der Kirche*. Berlin: Nicolai Publishing und Intelligence GmbH.
- Kavemann, Barbara/Lohstöter, Ingrid (1984): *Väter als Täter. Sexuelle Gewalt gegen Mädchen. Erinnerungen sind wie eine Zeitbombe*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Keupp, Heiner (2017): Ringe des Schweigens durchbrechen – Die Aufarbeitung von sexueller Gewalt in Institutionen ist ein langwieriger, aber wichtiger Prozess. In: *DJI Impulse. Schluss mit Schweigen! Sexuelle Gewalt gegen Kinder ansprechen, aufarbeiten, verhindern: Wie Schulen, Heime und Vereine junge Menschen schützen können* 116, 2, S. 13-16.
- Keupp, Heiner/Mosser, Peter/Busch, Bettina/Hackenschmied, Gerhard/Straus, Florian (2019): *Die Odenwaldschule als Leuchtturm der Reformpädagogik und als Ort sexualisierter Gewalt. Eine sozialpsychologische Perspektive*. Wiesbaden: Springer. Doi: 10.1007/978-3-658-23363-1

- Kiper, Hanna (1994): Sexueller Missbrauch im Diskurs. Eine Reflexion literarischer und pädagogischer Traditionen. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Knöbl, Wolfgang (2019): Jenseits des situationistischen Paradigmas der Gewaltforschung. In: Sutterlüty, Ferdinand/Jung, Matthias/Reymann, Andy (Hrsg.): *Narrative der Gewalt. Interdisziplinäre Analyse*. Frankfurt a.M./New York: Campus, S. 31-50.
- Kuckartz, Udo (2016): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 3. überarbeitete Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Lorenz, Friederike (2020): *Der Vollzug des Schweigens. Konzeptionell legitimierte Gewalt in den stationären Hilfen*. Wiesbaden: Springer VS. Doi: 10.1007/978-3-658-30299-3
- Mihr, Anja/Pickel, Gert/Pickel, Susanne (Hrsg.) (2018): *Handbuch Transitional Justice. Aufarbeitung von Unrecht – hin zur Rechtsstaatlichkeit und Demokratie*. Wiesbaden: Springer VS. Doi: 10.1007/978-3-658-02392-8
- Nick, Susanne/Schröder, Johanna/Briken, Peer/Richter-Appelt, Hertha (2018): Organisierte und rituelle Gewalt in Deutschland. Kontexte der Gewalterfahrungen, psychische Folgen und Versorgungssituation. In: *Trauma und Gewalt* 12, 3, S. 244-261. Doi: 10.21706/tg-12-3-244
- Nick, Susanne/Schröder, Johanna/Briken, Peer/Richter-Appelt, Hertha (2019): Organisierte und rituelle Gewalt in Deutschland. Praxiserfahrungen, Belastungen und Bedarfe von psychosozialen Fachkräften. In: *Trauma und Gewalt* 13, 1, S. 114-127. Doi: 10.21706/tg-13-2-114
- Retkowski, Alexandra/Treibel, Angelika/Tuider, Elisabeth (2018): *Handbuch sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung und Praxis*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Romeike, Sanya (2016): *Transitional Justice in Deutschland nach 1945 und 1990*. In: *Occasional Paper der Internationalen Akademie Nürnberger Prinzipien*, 1, 17. <https://kurzelinks.de/b7zs> [Zugriff: 19.04.2021].
- Sachse, Christian/Knorr, Stefanie/Baumgart, Benjamin (2018): *Sexueller Missbrauch in der DDR. Historische, rechtliche und psychologische Hintergründe des Sexuellen Missbrauchs an Kindern und Jugendlichen in der DDR*. Wiesbaden: Springer Vieweg. Doi: 10.1007/978-3-658-20874-5
- Schindler, Jörg (1999): Der Lack ist ab. In: *Frankfurter Rundschau* (17.11.1999), S. 3. Wiederabdruck: <https://kurzelinks.de/ogz3> [Zugriff: 19.04.2021].
- Sköld, Johanna (2016): The truth about abuse? A comparative approach to inquiry narratives on historical institutional child abuse. In: *History of Education* 45, 4, S. 492-509. Doi: 10.1080/0046760X.2016.1177607
- Sköld, Johanna/Swain, Shurlee (2015a): *Apologies and the legacy of abuse of children in 'care'. International perspectives*. Houndmills/Basingstoke/Hampshire: Palgrave Macmillan. Doi: 10.1057/9781137457554
- Sköld, Johanna/Swain, Shurlee (2015b): Introduction. In: Sköld, Johanna/Swain, Shurlee (Hrsg.): *Apologies and the legacy of abuse of children in 'care'. International perspectives*. Houndmills/Basingstoke/Hampshire: Palgrave Macmillan, S. 1-12. Doi: 10.1057/9781137457554_1
- Sutterlüty, Ferdinand/Jung, Matthias/Reymann, Andy (Hrsg.) (2019): *Narrative der Gewalt. Interdisziplinäre Analysen*. Frankfurt a.M./New York: Campus.
- Swain, Shurlee (2015): Why sexual abuse? Why now? In: Sköld, Johanna/Swain, Shurlee (Hrsg.): *Apologies and the legacy of abuse of children in 'care'*.

- International perspectives. Houndmills/Basingstoke/Hampshire: Palgrave Macmillan, S. 83-96. Doi: 10.1057/9781137457554_7
- Unabhängige Kommission zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs (2019a): Bilanzbericht, Bd. 1. <https://kurzelinks.de/0x6k> [Zugriff: 08.11.2020].
- Unabhängige Kommission zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs (2019b): Bilanzbericht, Bd. 2. <https://kurzelinks.de/svhd> [Zugriff: 19.04.2021].
- Unabhängige Kommission zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs (2019c): Geschichten, die zählen, Bd. 1: Fallstudien zu sexuellem Kindesmissbrauch in der evangelischen und katholischen Kirche und in der DDR. Wiesbaden: Springer. Doi: 10.1007/978-3-658-27797-0
- Unabhängige Kommission zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs (2019d): Rechte und Pflichten: Aufarbeitungsprozesse in Institutionen. Empfehlungen zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs, 20. Dezember. <https://kurzelinks.de/pwx0> [Zugriff: 19.04.2021].
- Wazlawik, Martin/Voß, Heinz-Jürgen/Retkowski, Alexandra/Henningsen, Anja/Dekker, Arne (Hrsg.) (2019): Sexuelle Gewalt in pädagogischen Kontexten. Aktuelle Forschungen und Reflexionen. Wiesbaden: VS. Springer. Doi: 10.1007/978-3-658-18001-0
- Wright, Katie (2017): Remaking collective knowledge: An analysis of the complex and multiple effects of inquiries into historical institutional child abuse. In: Child Abuse & Neglect 74, S. 10-22. Doi: 10.1016/j.chiabu.2017.08.028

3. Optimierung im Lichte von Differenz und Diskriminierung

Optimierung von Geschlecht

Barbara Rendtorff

Der Titel klingt ein wenig schlicht – aber es wird sich zeigen, dass die Frage, ob sich Geschlecht optimieren lässt, nicht so trivial ist, wie sie auf den ersten Blick erscheinen könnte.

Optimierung als Begriff ist nicht selbsterklärend, denn es hängt vom Kontext und von den jeweils ins Auge gefassten Faktoren ab, wie der Begriff ausgelegt und angewendet werden soll. Aktuelle Veröffentlichungen zum Stichwort Optimierung aus dem nicht-mathematischen Bereich beziehen sich auf praktisch alle Bereiche des Alltagslebens. Einen deutlichen Schwerpunkt bilden Körperoptimierungen und Human Enhancement – und das ist auch das in Bezug auf Geschlecht relevanteste Themenfeld.

Dabei lassen sich grob drei Arten der Begriffsverwendung unterscheiden. Optimierung zielt entweder auf die Verbesserung eines gegebenen Zustandes; oder/und auf Verminderung oder Vermeidung eines den gegebenen Zustand bedrohenden und einschränkenden Einflusses oder den Ausgleich von Mängeln; oder aber auf die Herstellung eines neuen, noch nicht gegebenen Zustandes und auf die Erzeugung von Fähigkeiten, um einen solchen herzustellen – und alle drei Formen kreisen um das Verhältnis von Leistung und Mangel (vgl. Höppner/Schmitz 2013). Diese drei Bedeutungsebenen/Perspektiven sind in der Literatur in Bezug auf Frauen und Männer nicht gleichmäßig verteilt und vor allem, wie sich zeigen wird, haben sie die paradoxe Tendenz, ihr eigenes Ziel zu pervertieren.

Die Beschäftigung mit der Frage, ob sich ‚Geschlecht‘ optimieren lässt, setzt zunächst ganz materialiter am Körper an – und d.h. auch: es wird ein geschlechtlicher Körper vorausgesetzt – und es ist wie so oft sehr hilfreich, sich zum Verständnis eines Phänomens dessen historischer Vorgeschichte zuzuwenden. Es folgen dann Überlegungen zu Körperoptimierung (‚Body-make-over‘) und ‚Rohstoffisierung‘ des Körpers sowie zum Neuro-Enhancement, bis zuletzt die Scham einen zentralen Punkt bilden wird.

1 Verjüngung und Optimierung

Gezielte Eingriffe in den Geschlechtskörper zu seiner Verbesserung oder Veränderung zeigen sich Ende des 19. Jahrhunderts im Vorfeld der biochemischen Forschung zu Wirkstoffen wie Hormonen und Vitaminen (vgl. Stoff 2012) mit medizinischen Experimenten zur Verjüngung und vor allem der sexuellen Leistungssteigerung. Zunächst an Ratten erprobt, werden Hodenextrakte verabreicht, Hoden- und Ovarialgewebe sowie Drüsen von Affen und Schafen Männern in unterschiedlicher Form zugeführt (auch transplantiert), um die sexuelle und, wie man glaubte, damit die allgemeine Leistungsfähigkeit vor allem alternder Männer wiederzubeleben. Dieses Wiedererwecken von Leistungsfähigkeit dachte man sich gebunden an die Rückgewinnung von Jugendlichkeit, und diese als Bestandteil der Sexualfunktionen (vgl. Stoff 2004: S. 119). Nach einem ersten Selbstversuch von Brown-Séquard 1889 (vgl. Schlich 1998: S. 72) folgten Experimente mit Affendrüsen und -hoden, die die ‚Verjünger‘ ungeheuer populär werden ließen (vgl. Schultheiss 2010). Serge Vornoff errichtete für den wachsenden Bedarf an Operationen „gegen das Altern“ (Schlich 1998: S. 163) eine eigene Affenfarm, nachdem die französischen Behörden die Affenjagd in den Kolonien eingeschränkt hatten. Später folgten vor allem Versuche mit Extrakten aus den Föten von Schafen, die unter dem dezenten Namen ‚Frischzellenkur‘ viele (auch namhafte) Männer bis in die 1970er Jahre anzog und heute in bestimmten Kreisen eine Renaissance erlebt (etwa in der Schweizer *Clinique la Prairie*; vgl. Lahrtz 2014; Berndt 2015).

Auch wenn Arbeitsfähigkeit und jugendliche Kraft von den sogenannten ‚Verjüngern‘ in den Vordergrund gerückt wurde, so wurden doch vor allem die Mensch-Tier-Chimären und die Fokussierung auf die Sexualfunktionen in der Öffentlichkeit kontrovers diskutiert – Szenarien von affenmäßigen Menschen und aggressiven Lustreisen bevölkerten die Personnage von Romanen und Witzen.

Während die Eingriffe an Männern auf die Steigerung von sexueller Lust, Potenz und Aktivität fokussiert waren, weist der Diskurs über Frauen und den weiblichen Körper zwei unterschiedliche Richtungen und Phasen auf: Zunächst standen das Klimakterium und die Steigerung der Reproduktionsfähigkeit im Zentrum. Hier wurde Anfang des 20. Jahrhunderts auch mit der Transplantation von Ovarialgewebe (etwa von Meerschweinchen; vgl. Schlich 1998: S. 134) experimentiert. Aber der Zeitgeist der 1920er Jahre mit seiner Orientierung auf Modernität und Jugend führte zu einer Verschiebung von den eher „produktivistischen“ (Stoff 2004: S. 99) Bemühungen um Optimierung des weiblichen Körpers auf den Erhalt bzw. die Herstellung von Schönheit und Jugendlichkeit – auch hier unter der Vorstellung „Schönheit ist Gesundheit und

Gesundheit ist Schönheit“ (Hirsch, zit. nach Locher 2012: S. 46). Durch Röntgenbestrahlungen (vgl. Walch 2017: S. 228), Ovarialtransplantationen (von Menschen und Schimpansen; vgl. Stoff 2004: S. 110), Paraffin- und Vaseline-Injektionen zur Faltenglättung (die als Spätfolgen zu teils massiven Entstellungen führten), später auch mit dem Erz Wismut (vgl. Locher 2012), sollte der Alterungsprozess von Frauen, der Verlust von Jugendlichkeit und Schönheit, aufgehalten oder sogar rückgängig gemacht werden. Da ging es also nicht mehr um Produktivität, sondern um Attraktion und äußeren Schein – deshalb nennt Heiko Stoff (2004) dies (in Abgrenzung vom oben erwähnten ‚produktivistischen‘) ein ‚konsumistisches‘ Ziel, und der Eifer der Forscher in den Tier-Experimenten konzentrierte sich darauf, wie die männlichen Ratten auf die verjüngten Weibchen reagierten und beobachteten begeistert, wie diese von den Männchen verfolgt, angegangen und überwältigt wurden.

Diese intensiv betriebenen Forschungen zur Optimierung von Körpern haben dunkle Kehrseiten. Denn die Vorstellungen vom ‚richtigen‘ Körper verbanden sich – zumal im Kontext von Lebensreformbewegung und „Pädotechnik“ (Liggieri 2017) – mit eugenischen Vorstellungen, Vorstufen für ‚Reinheit des Volkskörpers‘, Antisemitismus und Abwehr sogenannter ‚Vermischung‘. Sie trugen zur Vereindeutigung und Herstellung heterosexueller Körper und zur Verfestigung heteronormativer Ordnungen bei. Paradoxerweise gab es auch eine (zeitweilige, vorübergehende) Kooperation zwischen den Optimierern und den Homosexuellenverbänden. So ließ sich der Mitbegründer der ersten Homosexuellenbewegung, Magnus Hirschfeld, auf einen der bekanntesten Vertreter der ‚verjüngenden‘ Medizin ein, den durch Geschlechtsumwandlungsversuche bekannt gewordenen Zoologen Eugen Steinach.¹ Steinach war wie Hirschfeld zu dem Schluss gekommen, dass es ‚eindeutige Vollweiber‘ und ‚Vollmänner‘ nur im Labor geben könne, während die Natur nur vielfältige, mehr oder weniger uneindeutige Mischungsverhältnisse auf dem Kontinuum weiblich-männlich hervorbringe (vgl. Stoff 2004: S. 435ff.).

Hirschfeld bezifferte die Menge der in der Natur auftretenden Kombinationen weiblicher und männlicher Anteile in Individuen mit den berühmten 43.046.721 Sexualtypen (vgl. Magnus-Hirschfeld-Gesellschaft, o.J.) – eine Argumentation, die dazu beitragen sollte, Homosexualität als naturgegeben aufzufassen und homosexuelle Männer vor Diskriminierung, juristischer Verfolgung und Gewalt zu schützen (bei Frauen war Homosexualität nicht strafbewehrt). Steinach jedoch verwendete diese These gerade umgekehrt für die

1 So hieß es z.B. in einer zeitgenössischen Karikatur von Walter Trier (zit. nach Rieger 2019): „Schmerzt Dich arg der Zahn der Zeiten, fähr zu Steinach ohne Scheu: Steinach wird dich aufarbeiten, und Du wirst so gut wie neu!“

Wiederherstellung einer in seinen Augen ‚geschwächten männlichen Substanz‘ durch sogenannte Therapien von homosexuellen Männern mit Transplantationen und Hormonbehandlungen – also für die Wiederherstellung und Re-Inszenierung einer heterosexuellen Ordnung und anpassende Rückführung der ins Visier geratenen Personen in die Leistungsgesellschaft. Maßnahmen zur „Heterosexualisierung“ von weiblichen Homosexuellen werden deutlich seltener berichtet (vgl. Walch 2017: S. 228) – vermutlich war das Interesse daran auch nicht sonderlich groß, weil der gesellschaftliche Nutzen von Frauen und die Bedrohung durch weibliche Homosexualität ohnehin als geringer eingeschätzt wurden.

Allein auf weibliche Körper bezogen war übrigens die Klitorisentfernung, die im 19. Jahrhundert angewendet wurde an Frauen, die in der Vorstellung von Gynäkologen und gesellschaftlichem Umfeld durch eine Fixierung auf das Sexuelle (Nymphomanie und Masturbation) an der ‚normalen‘ Teilhabe an dem für sie vorgesehenen gesellschaftlichen Leben gehindert schienen und durch diese operativen Eingriffe, wie die Operateure stolz vermerkten, ‚vollständig geheilt‘ (also: angepasst) wurden. Die Onanie-Hysterie des frühen 19. Jahrhunderts hatte deren Bekämpfung zwar vorrangig in die Hände der Pädagogen gegeben (vgl. Rutschky 2001), aber da Masturbation als krankheitsverursachend angesehen wurde, galt ihre Verhinderung zugleich auch als Gesundheitsvorsorge. Die Begründungen von Interventionen bei Knaben und bei Mädchen waren jedoch unterschiedlich: Während bei Knaben die Verschwendung des Samens und dadurch der Verfall der allgemeinen Körperkräfte kritisiert wurde, stand bei Mädchen und jungen Frauen vor allem ein als unerwünscht angesehenes sexuelles Verlangen im Zentrum, was insbesondere bei bürgerlichen Frauen als inakzeptabel galt (vgl. Hulverscheidt 2002: S. 61). Zum Schutz vor dem ‚Wilden‘, dem ‚Grässlichen‘ und ‚Unnatürlichen‘ entsittlichter Weiblichkeit gab es zwar auch zuvor schon eigene Gebetbücher für Frauen, in denen die Betenden Gott darum baten, dass sie nicht durch die eigene Einbildungskraft zur Sünde verführt würden (vgl. Saurer 1990) – aber weil sexuelles Verlangen im modernen ‚lokalisationistischen‘ medizinischen Denken des frühen 19. Jahrhunderts in der Klitoris angesiedelt schien, wurde diese kurzerhand verätzt oder entfernt und damit die gesellschaftlich nützliche Einordnung der Betroffenen (angeblich) wieder hergestellt (vgl. Hulverscheidt 2002).

Worum geht es also in dieser frühen Phase sexuell konnotierter Körperoptimierung? Die Optimierungsstrategien setzen an der als gegeben unterstellten Zweigeschlechtlichkeit und Verschiedenheit von weiblich und männlich an und verstärken die jeweilige Geschlechterauffassung durch vereindeutigende Maßnahmen. Im Zusammenhang mit den anfangs vorgeschlagenen drei Dimensionen von Optimierung lassen sich hierbei deutliche Strukturen erkennen.

Vermeidung von Mängeln taucht auf im Zusammenhang mit Funktions- und Leistungsverlust durch Klimakterium und vermeintliche Unterfunktion der Hoden; dies verweist auf das Ansinnen der *Verbesserung* von Potenz und Zeugungs- bzw. Gebärfähigkeit im Kontext der Idee der Optimierung der Leistungsfähigkeit. Dies alles passt auch zu der damaligen Idee der Schaffung eines „neuen Menschen“, des „Hochmenschen“, des „Homo sapientissimus“ (Paul Kammerer, Wiener Biologe, 1918, zit. nach Stoff 2005: S. 248, 387), der die menschlichen Potenziale explosiv vermehren sollte. Die Vermeidung von Mängeln wird für *beide* Geschlechter geltend gemacht, während die Idee der Verbesserung der Leistungsfähigkeit sich vornehmlich an Männer richtet. Die dritte anfangs genannte Dimension allerdings, die *Erzeugung* eines zuvor nicht gegebenen Zustands, taucht vorrangig in Verbindung mit dem weiblichen Körper auf, dem eine Form von Jugendlichkeit verliehen werden soll, die glanzvoller und dauerhafter wäre als die natürliche Jugendlichkeit selbst.

Es zeigt sich hier wohl schon der Übergang von Leistung zu Erfolg als Prinzipien gesellschaftlicher Orientierung. Während Leistung noch (zumindest konzeptionell) den Zusammenhang mit dem Beitrag zum gesellschaftlichen Ganzen enthält, ist Erfolg eher individualisiert und nur in Abgrenzung und im Vergleich zu anderen Individuen zu erkennen (vgl. Höppner/Schmitz 2013: S. 44). Dies ist ein zentraler Aspekt in den aktuellen Körperoptimierungs-Diskursen wie auch im Kontext des Human (Neuro- und Bio-)Enhancement. Bei beiden Phänomenen geht es darum, eine über das normal-menschlich Leistbare hinausgehende Form zu erzeugen: Beim ‚Body-makeover‘ ist es der optimierte Körper selbst, beim Neuro-Enhancement geht es darum, eine exklusive Elitegruppe von Erfolgreichen zu erzeugen, die andere überflügeln.

2 Assoziation der Menschen – Dissoziation der Geschlechter

Es lässt sich jetzt die vorher als Zweizeitigkeit des Optimierungsgedankens in Bezug auf Frauen aufgefallene Spaltung deutlich erkennen, die auch für Erziehung und Pädagogik grundlegend ist, nämlich die Aufteilung in desexualisierte (Familien-)Mutter und sexualisierte, begehrte Frau, wie sie spätestens mit Rousseaus Diskurs über die Ungleichheit unter den Menschen explizit formuliert wird. Dort taucht die Familie am Übergang zum Kulturzustand als Instrument der Optimierung von Kultur und Zivilisierung der Menschheit auf, was zum einen die Differenzierung von Geschlechterpositionen, ökonomische Abhängigkeit und Ungleichheit mit sich bringt (vgl. Rauschenbach 1998: S.

50), zugleich aber auch mit der Liebe und der Eifersucht die Frauen als Objekt des Besitzbegehrens von Männern konzipiert – „Assoziation der Menschen, Dissoziation der Geschlechter“ (ebd.: S. 51).

Wollte man das Ziel der Leistungsfähigkeit zugrunde legen, so würde Optimierung von den als Mutter/Familienfrau konzipierten Personen verlangen, Gebärfähigkeit und Arbeit als zentrale Maßeinheiten und „von der Natur vorgesehenen Plan“ (Heinz 2012: S. 168) zu entfalten. Dies könnte grundsätzlich betrachtet die Frauen *kollektivieren*, sie könnten sich zusammenschließen, Arbeit und Betreuung teilen, Unterstützungsnetzwerke bilden – das würde sie selbständig und stark machen. Tatsächlich aber setzt sich historisch (und im Übrigen auch bei Rousseau) die andere Variante durch, die individuelle/individualisierende Abhängigkeit von Männern, den konkret zugeordneten und von Männern allgemein, die ebenfalls mit jenem ‚Plan der Natur‘ begründet wird (ebd.).

Aus dieser unterschiedlichen Positionierung von Männern und Frauen – einer Konstellation, in der die verschiedenen Formen von Optimierung bereits angelegt sind – folgt im Streben nach Optimierung für die *einen*, die beste Wahl zu treffen und sich den Beitrag der jeweiligen, Gewinn und Anerkennung mehrenden Frauen zu sichern – und für die *anderen*, sich so in Szene zu setzen, dass sie für die ‚beste Wahl‘ *gehalten* werden. Dies *individualisiert* die Frauen (so wie sie hier entworfen werden), depolitisiert ihre gesellschaftliche Position (bzw. konzipiert sie als nicht politisierbare), schiebt andere Arten von Attraktivität nach vorne und zwingt die Frauen gegeneinander in Konkurrenz.

Dies ist der erste Schritt zu jener Verdoppelung, die wir im Verjüngungs-Diskurs gesehen haben und die fortan das Geschlechterverhältnis elementar kennzeichnen wird. Denn diese Verdoppelung, die als Spaltung von ‚Mutter und Hure‘ sprichwörtlich geworden ist, verändert ihre Vorzeichen zwar mit dem jeweiligen gesellschaftlichen Kontext, aber sie verschwindet nicht – allerdings hat sie sich im Zuge von Emanzipation (was ja immer auch heißt: Angleichung an das herrschende Konzept), von Modernisierung und Individualisierung heute in einer entscheidenden Hinsicht verändert: Die beiden auseinanderdividierten Erscheinungsformen des Weiblichen bleiben zwar getrennt und unterschieden, sollen aber von den einzelnen Individuen *gleichzeitig* erfüllt werden. Die Verkörperung des Aspekts der ‚guten Mutter‘ oder der sexualisierten Frau treten nicht mehr als Alternative auf, noch nicht einmal zeitlich getrennt zwischen Arbeit und Bett, Tag und Nacht oder der jungen und der älteren Frau, sondern als Doppelnorm, die die Ausgestaltung von Weiblichkeit von nun an lenkt.

Die Optimierungslogik wird also in sich widersprüchlich. Das *Gute-Mutter-Sein* wird (gerade im pädagogischen Kontext) logischerweise nach wie vor mit Zuwendung, Empathie, aber auch Wissen und Kompetenz verknüpft, aber

um als *sexualisierte* Frau zu bestehen, konzentrieren sich die Frauen auf das Äußere, den mit Hilfe von „Vitaloptimierung“ und „wunscherfüllender Medizin“ (Hibbeler/Siegmund-Schultze 2011; Kettner/Junker 2007) zur Hardware verobjektivierten Körper. Und der wird geschlechterbezogen spezifisch traktiert.

3 Body-makeover

Die ästhetisch-plastisch-chirurgischen Eingriffe werden derzeit für Deutschland auf etwa 800.000 pro Jahr geschätzt, wobei rund 85% auf Frauen entfallen.² Die meisten Eingriffe betreffen ästhetische Korrekturen, vor allem an den Brüsten (wie auch beim neuen Trend des ‚Mommy-Makeover‘, das den Zustand vor Schwangerschaft und Stillzeit wiederherstellen soll), aber die genital-chirurgischen Eingriffe (im Bereich der sogenannten Intimchirurgie) konzentrieren sich bei Männern eher auf funktionsbezogene Maßnahmen (wie Penisverlängerung und -verdickung), während bei Frauen mit der Labioplastik (Schamlippen-Korrekturen) auch hier die ästhetischen Korrekturen im Vordergrund stehen – außer natürlich bei der sogenannten Vagina-Verjüngung, bei der es sich naturgemäß weniger um eine ästhetische als um eine gefühlte Korrektur handelt. Allerdings liegt es in der Natur der Sache, dass das angestrebte virtuelle Bild niemals erreicht wird. Optimierung strebt nicht wie Perfektionierung nach einem Ideal, das erreicht werden könnte, sondern beschreibt ein Kontinuum, einen Prozess, bei dem die *Zielrichtung* zwar klar ist, das konkrete Ziel sich aber ständig entfernt – es kann erneuert oder verändert werden, aber gerade dadurch bleibt es unerreichbar. Außerdem ist wie die natürliche Schönheit auch die virtuelle vergänglich, die Eingriffe müssen regelmäßig wiederholt werden – und dieser Steigerungslogik kommt der Markt mit Botox-Parties bzw. -Flatrates und Paketpreisen entgegen, die kontinuierlichen Gewinn garantieren (vgl. Straub 2019).

In der Idee des ‚Mommy-Makeover‘ hat auch semantisch die Verjüngung wieder Einzug gehalten. Es geht um die Wiederherstellung eines jugendlichen, gewissermaßen *unbenutzten* Körpers, gemessen am Ideal der Jugendlichkeit – also eine ‚Optimierung rückwärts‘, sofern der zum Maßstab genommene Lebensentwurf unerreichbar in der Vergangenheit liegt.

Geschlechtsnormierende Verschönerungsmaßnahmen, die sich zusammenfassend als ‚Body-makeover‘ bezeichnen lassen, erzeugen also eine

2 Die Gesamtzahl ist schwer zu schätzen, weil nur ein kleiner Teil der Eingriffe in Fachpraxen vorgenommen wird (vgl. auch Korczak 2007; Villa 2008).

direkte Konkurrenz – insbesondere *zwischen Frauen*, die einander durch den Filter gesellschaftlicher Konkurrenz, also durch den imaginierten Blick des (überpersönlichen) Mannes, betrachten. Sie sind deshalb „pornographisch gerahmt“, schreibt Paula-Irene Villa, sofern sie den weiblichen Körper bzw. Weiblichkeit selbst als Objekt einer heterosexuellen Begierde behandeln (Villa 2008: S. 265; Meßmer 2013), denn die optimierungswilligen Frauen bewegen sich im Modus des vergleichenden Betrachtet-Werdens, auch wenn die explizite Begründung für einen Eingriff individuell-authentisch formuliert wird. Die Vorstellung, sich selbst authentisch und ganz privat gut fühlen zu wollen, unbeeinflusst von medialen Bildern, stattet die Einzelnen mit der Vorstellung von freier Verfügung über sich selbst und den ‚eigenen‘ Körper aus und bringt zugleich die Idee dieses Verfügen-Könnens selbst hervor (vgl. Schäfer 2020: S. 24). In einschlägigen Makeover-Apps (vgl. Borkenhagen 2016; Sänger 2014) wird der Körper ‚rohstoffisiert‘ (vgl. Villa 2008: S. 254ff.): die Nutzerinnen (oder auch männliche Nutzer) können ihr Gesicht oder Teile des Körpers herauslösen und virtuell modifizieren, am besten gleich als Vorlage für die ästhetisch-plastische Operation (vgl. *Vereinigung der Deutschen Ästhetisch-Plastischen Chirurgen* (DÄPC) 2019).

In Bezug auf Frauen wird auch hier nach wie vor die *Mangelhaftigkeit* der Körper betont, die durch Körpermodifikationen behoben werden soll. Die weibliche Position als mangelhaft und/oder reduziert ist relativ, sie wird (und zwar nicht nur in diesem Kontext) gemessen am Maßstab des Männlichen, zumindest aber des männlichen Blicks, auch wenn dieser den weiblichen Körper durch die Augen der anderen Frauen bloßstellt.

Insbesondere an den Genital- und Vaginalmodifikationen lässt sich erkennen, dass das diesem weiblichen Mangel gegenüberstehende Optimum sich durch eine *strukturelle Unerreichbarkeit* auszeichnet: Die Vielfalt der weiblichen Genitalien, schreibt das des Feminismus unverdächtige *Ärzteblatt*, sei durch ständigen pornografisierten Anblick idealisierter und virtuell manipulierter weiblicher Körper völlig aus dem Blick geraten – die als ideale kolporierte Form des Genitales gleiche der eines jungen Mädchens. Das *Ärzteblatt* rückt die Labioplastik, vor allem die Verkleinerung der Schamlippen, deshalb in die Nähe von Genitalverstümmelung – vor allem wegen der möglichen Folgen chronischer Schmerzen, Störungen des sexuellen Empfindens und Nervenschädigungen (vgl. *Ärzteblatt* 2017; 2019).

In Bezug auf Männer liegt das Problem entsprechend eher in der zuvor schon beobachteten Fokussierung und Festlegung auf phallische Männlichkeit, wobei die Erektionsfähigkeit kulturell sozusagen auf einer „primitiven Ebene“ (Blass 2008: S. 93) mit Macht und aggressiver Lust verbunden wird. Zeitgemäß wäre allerdings, schreibt der Psychoanalytiker Heribert Blass, die Arbeit an einer anderen, neuen Männlichkeit, die er „genitale Männlichkeit“ nennt,

die auch die Integration anderer leiblicher Aspekte ins sexuelle Selbstbild ermöglichen und erfordern würde – einschließlich der Fähigkeit, sich hingeben und besiegen lassen zu können (ebd.: S. 93, 97). Insofern ist die phallisch fixierte Männlichkeit ein nicht mehr zeitgemäßes Modell.

4 Haben Neuro- und Bio-Enhancement ein Geschlecht?

Das Verhältnis von Mängelbeseitigung bei Frauen und Verbesserung (phallich-aggressiver) Erfolgsorientierung bei Männern zeigt sich auch bei den Strategien der ‚Selbstformung‘ durch Neuro- oder Bio-Enhancer. Auch hier geht es um „Formung“, um „Modellierung“ bestimmter „Teile des Selbst“ durch Einflussnahme auf das Gehirn oder die „somatische Individualität“ mit Hilfe von Körpertechnologien oder Psychopharmaka (Wagner 2017: S. 110). Während deren Einsatz von Neuro-Enhancern bei Mädchen und Frauen sehr oft mit sogenannten ‚emotionalen Fehlregulierungen‘ wie depressiven Verstimmungen, Zwangs- und Essstörungen begründet wird, werden sie bei Männern vorrangig mit Erfolgsstreben und der Erzeugung überdurchschnittlicher kognitiver Kompetenzen in Verbindung gebracht. Das fügt sich wie selbstverständlich in die gesellschaftliche Geschlechterordnung ein: Während für das männliche Subjekt der bürgerlichen Gesellschaft im Verlauf der Moderne die wachsende Verfügung über sich selbst als charakterisierender Fortschritt angesehen wurde und die Selbstverbesserung dem Autonomiegewinn diene (vgl. Pauen 2019: S. 97), so galt dies für die Frauen gerade nicht.

Im Vergleich zum ‚Body-makeover‘ erfolgt der Geschlechterbezug hier jedoch auf dezentere Weise, häufig implizit und nebenbei, wobei die entscheidenden Unterschiede als gegeben behandelt werden: So etwa, wenn nebenbei erwähnt wird, dass Frauen „von Natur aus selbstloser und weniger aggressiv“ seien (Persson/Savulescu 2019: S. 171), oder es bei Francis Fukuyama im Nebensatz heißt, dass bekanntlich Frauen mehr „unter Niedergeschlagenheit und geringerer Selbstachtung leiden“ als Männer. Ihr höherer Konsum des Antidepressivums Prozac scheine deshalb logisch und sogar als „Symbol des Feminismus“ (Fukuyama 2004: S. 69). Grit Höppner und Sigrid Schmitz kommen in einer differenzierten diskursanalytischen Untersuchung von Medienberichten über Neuro-Enhancer zu dem Schluss, dass im Zusammenhang mit Frauen vorrangig der *Erhalt* ihrer durchschnittlichen Leistungsfähigkeit thematisiert wird, in Bezug auf Männer die Optimierung eines ohnehin schon im Geschlechtervergleich höheren Leistungsniveaus (vgl. Höppner/Schmitz 2013: S.

52).³ Das der Sache nach „passive Hinnehmen“ von Verbesserungen, die „auf dem Wege äußerlicher Einwirkungen“ herbeigeführt werden (Sturma 2019: S. 141), muss also von den je einzelnen (vereinzelt) Individuen in eine aktive, selbstbestimmte Maßnahme umgedeutet werden: Im einen Fall sollte dies dazu führen, besser mitmachen zu können, im anderen aber, die anderen zu überflügeln.

Es zeigen sich also zumindest deutliche Hinweise darauf, dass die mit Enhancement verbundenen Optimierungsbestrebungen *strukturell* heteronormativ differenzbetonend und vereindeutigend sind – und zwar bereits vor einer gezeigten empirischen Evidenz von Geschlechterunterschieden. Dass das dezente Voraussetzen und Mitdenken von als selbstverständlich angenommenen Geschlechterunterschieden auch in der epigenetischen Forschung wirksam ist, zeigt ausführlich Sigrid Schmitz (2016; 2020).

5 Körper, Leib und Scham

Ich möchte aber noch einmal auf den Ausdruck ‚Rohstoffisierung‘ zurückkommen, d.h. auf den Aspekt der Gestaltbarkeit des Körpers, wie er insbesondere im an Frauen adressierten ‚Body-makeover‘ zum Thema wird (wenngleich der Versuch der Beeinflussung bestimmter kognitiver Funktionen durch medizinische Wirkstoffe wohl auch als ‚Rohstoffisierung des Gehirns‘ bezeichnet werden könnte). Wir erkennen hier ein Auseinandertreten von Körper und Leib – Bernhard Waldenfels nennt das die Rückkehr des cartesianischen Dualismus: Der Mensch spaltet sich auf „in ein denkendes Wesen und in ein Wesen, das einen Körper hat“ (Waldenfels 2000: S. 18) und diesen zudem zweigeschlechtlich vereindeutigt. Der zum Zwecke der Gestaltung als Rohstoff betrachtete Körper verselbständigt sich gewissermaßen und tritt der Betrachterin als etwas außer ihr gegenüber. Früher hatte man eine Nase, die vielleicht etwas schief oder knubbelig war, aber es war die Nase, die zu jemandem gehörte. Wenn sie rohstoffisiert wird, entfernt sie sich von der Person und wird eine gestaltbare Nase ‚an sich‘. Es gibt einen schönen kleinen Aufsatz von Ian Hacking *Making up people*, also: Leute (zurecht) machen oder auch: erfinden, in dem er luzide den Übergang beschreibt von der Wahrnehmung einer Person, die homosexuelle Akte vollzieht, zu deren Wahrnehmung als ‚homosexuelle Person‘, d.h. den Übergang von der Person zur Kategorie. Er diskutiert diesen Prozess im

3 Die auf den ersten Blick widersprüchliche Thematik der Verabreichung von Ritalin an überwiegend Jungen muss gesondert betrachtet werden (vgl. z.B. Bischoff 2019), gehört jedoch in den Problembereich von ‚Korrektur‘ und ‚Therapie‘ und weniger von ‚Steigerung‘.

Zusammenhang mit der ‚Erfindung‘ des Homosexuellen als spezifische Form „eine Person zu sein“, gegen Ende des 19. Jahrhunderts (Hacking 1986/2000: S. 9): Erst durch die Art der Bezeichnung kommt etwas ins Existieren. Wenn wir die ästhetisch optimierten Körper in diesem Sinne als ‚made up‘ verstehen, dann zeigt sich eine markante Verschiebung: Die ‚made-up-Frau‘ ist nicht einfach eine Person mit weiblichen Genitalien oder Habitus, die ihre Erscheinung oder ihre Selbstdarstellung ‚verbessert‘ hat – in diesem Fall würde die Richtung der Optimierung von der Person ausgehen zu einem neuen, optimierten Zustand. Sondern sie ist eine gewissermaßen in einem neuartigen Sinne weibliche Person – denn hier geht die Richtung der Optimierung von einem zuvor als Kategorie gesetzten Zustand/Maßstab in Richtung auf die Person, die in diesen Zustand gewissermaßen ‚emporgehoben‘ werden soll.

Hier werden geschlechtliche Personen also nicht *verbessert* in Anlehnung an eine ideale Version von GenusvertreterInnen, sondern es wird gewissermaßen eine neue Kategorie gesetzt, die sich, wie vorne gesehen, durch *Unerreichbarkeit* auszeichnet. Das führt zum einen dazu, dass die Arbeit an der Verbesserung auf endlos gestellt wird und deshalb nie endende Bemühungen verlangt, die Kontrolle über das Geschehen zu behalten. Die Studien der Gruppe um Vera King (vgl. King/Gerisch/Rosa 2018) zeigen denn auch, dass das Bedürfnis nach *Kontrollerleben* ein zentrales Motiv für körperbezogene Optimierungspraktiken abgibt (vgl. Beerbom et al. 2015: S. 53). Doch gerade die als erfolgreich empfundene Korrektur und Verbesserung *eines* körperlichen Bereichs (eines Elements des rohstoffisierten Körpers) lässt ja die *anderen* unvollkommenen Bereiche umso deutlicher hervortreten (vgl. Schreiber 2018: S. 124). Dem Wunsch, etwas strukturell Unbeherrschbares und Unplanbares kontrollieren zu können, ist das notwendige Scheitern schon eingeschrieben – und deshalb verbindet sich diese neue Form der Optimierung auf spezifische Weise mit Scham und Beschämung. Und diese wiederum sind ebenfalls geschlechtstypisch unterschiedlich eingefärbt.

Die Optimierungs- und Steigerungspraktiken, die kontinuierlich zunehmen, erfordern selbst zu verantwortende Handlungsstrategien – die erfolgreiche gesellschaftliche Positionierung erscheint also als das Ergebnis sowohl der Erfüllung von Normen und Erwartungen als auch einer sich selbst zuzuschreibenden optimierten Lebensführung mit gewissermaßen offenem Ausgang, die der Steigerungslogik folgt, ohne bereits ein festes Ziel zu kennen. Das führt logischerweise auch dazu, dass destruktive, sich und/oder anderen schädende Praktiken (wie die Einnahme langfristig schädlicher Mittel usw.) in das Repertoire ‚normaler‘ Praxis eingehen, wobei die sozialen und psychischen Kosten ausgeblendet werden (vgl. King/Gerisch/Rosa 2018: S. 228). Die „Arbeit am Selbst“ gelingt dann besonders gut, wenn den Einzelnen ein Gewinn aus der Unterordnung unter diese Selbstoptimierungszwänge in Aussicht gestellt wird

(ebd.: S. 254) – ein veritables Einfallstor für Selbstüberschätzung und die dann notwendig folgende Kränkung und Scham über das Verfehlen des angezielten Zustandes. Das geschlechtstypische Gerichtetsein konzentriert dabei die Frauen heutzutage (zumindest in der Tendenz) auf die strukturell unerfüllbare Optimierung der beiden zuvor auseinandergefallenen Dimensionen von Weiblichkeit: der guten Mutter und der begehrenswerten Frau – auch das ein notwendig verfehltes, die Akteurin als fehlbar entlarvendes Ziel. Die Scham, die doch eigentlich (schreibt Léon Wurmser) die Wächterin der Privatheit sein sollte, die Hülle, die unsere Integrität und Intimität schützt, kann dann umkippen in Angst – und diese Angst vor dem Verfehlen des scheinbar selbstbestimmt, letztlich aber zwangsweise gesetzten Ziels der Optimierung des Nicht-Optimierbaren nennt er „Schamangst“: Ich fürchte mich, dass mir Bloßstellung bevorsteht (Wurmser 1990: S. 73).

Dies hat Ähnlichkeit mit Günther Anders' Begriff der prometheischen Scham, einer spezifischen Form von Verstörtheit. Der Mensch schämt sich seines Nichtkönnens angesichts der von ihm selbst geschaffenen technischen Möglichkeiten, mit denen er als lebendiger Mensch nicht mehr mithalten kann; er schämt sich seines Ausgeliefertseins an die Zufälligkeiten seines „sturen Leibes“. „Sich schämen bedeutet also“ (so das bekannte Zitat) „nichts dagegen tun zu können, dass man nichts dafür kann“ (zit. nach Krüger 2007, o.S.). Diese Schamangst wiederum ist etwas, das mit großem Eifer von den vielzähligen Argusaugen von Peers und KonkurrentInnen, von Werbung und Medienterror (oder dem ständigen Zwang, sich in Selfies zu präsentieren) ausgenutzt wird, was seinerseits die Einzelnen *gegeneinander* positioniert.

Wie man es dreht und wendet – alle diese Optimierungsversuche gehen von heteronormativ vordefinierten Körpern aus, verstetigen damit die dualistische Auffassung zweier substanziell unterschiedlicher Geschlechter, auf die die Einzelnen reduziert werden, und tendieren wie alle dualistischen Konzepte ihrerseits zu Vereindeutigung und Hierarchisierung. Auch Schamangst und Selbstperfektion tragen also dazu bei, dass die ‚Modernisierung‘ der Geschlechterauffassungen eine ‚rhetorische‘ bleibt (wobei, das sei der Ehrlichkeit halber gesagt, Heteronormativitätskritik alleine ja leider nicht vor dem Gestus der Vereindeutigung bewahrt).

Es kommt aber noch etwas hinzu – und das hat mit der vorher konstatierten Spaltung von Körper und Leib zu tun. Indem der Körper zum Objekt wird, zum rohstoffisiert, wird er als etwas Verfügbares, Manipulierbares behandelt – auf den Punkt gebracht in dem Titelzitat eines einschlägigen Aufsatzes: „Und gut, dann ändert man halt seinen Körper“ (Meßmer 2013). Das verbleibt natürlich im Konzept des christlichen abendländischen Leib-Geist-Verhältnisses, in dem der Geist (der Kopf, das Haupt, das Denken) sich über den Leib (über Sterblichkeit, Kreatürlichkeit und Erdschwere) erhebt, der überlegene Geist

den niederen Körper dominieren und der Wille die Begierden bändigen soll usw. Dies hat sich dann historisch mit Geschlechterauffassungen und der Wertigkeit der Geschlechter verbunden, wobei der kreatürliche, verletzte und unbeherrschbare Leib beim Weiblichen angesiedelt wurde, sodass sich das Männliche (scheinbar) über seine Leibgebundenheit erheben konnte (die Parallelen zur geschlechtsbezogenen Struktur von Körperoptimierungen sind nicht zufällig).

Der Satz „dann ändert man halt seinen Körper“ setzt eine abgespaltene Position voraus, von der aus *über* den Körper als Objekt von Optimierungsbestrebungen gesprochen wird, und die scheinbar nicht von dessen Kreatürlichkeit affiziert ist – während der Leib, wenn wir Waldenfels folgen, eigentlich zu keinem der beiden Bereiche gehört, oder aber zu beiden, denn der Leib bildet die „Umschlagstelle zwischen Kultur und Natur“ (Waldenfels 2000: S. 361). In der Perspektive von Waldenfels würde der Versuch einer (unmöglichen) Spaltung von ‚denkendem Wesen und Wesen, das einen Körper hat‘ (siehe vorne), oder von Körper und Leib, außerdem immer auch eine Spaltung zwischen sich und dem Anderen mit sich bringen, die ihrerseits eine Fiktion darstellt.

Denn die Pointe in Waldenfels' Text *Das leibliche Selbst* liegt in dem, was er mit einem Begriff von Merleau-Ponty „Zwischenleiblichkeit“ nennt (ebd.: S. 186) – also der Auffassung, dass der individuelle Selbstbezug immer schon ein Fremdbezug ist, dass der Eigenleib sich nicht in einer nur äußerlichen Weise auf den ‚Fremdleib‘ bezieht – ohne dass allerdings die Differenz Ich/Anderer verschwinden würde. Dies hat logischerweise eine gewisse Form der Fremdheit sich selbst gegenüber zur Folge. Das wiederum bedeutet, dass Intersubjektivität nicht etwa als Begegnung in einem Außen aufzufassen ist, sondern Subjektivität immer schon auf den Anderen übergreift (ebd.: S. 283) und dass die Individuen einem Differenzierungsprozess entstammen, an dem das Fremde konstitutiv beteiligt ist – auch das Selbstgespräch ist „immer schon durchtönt von fremden Stimmen, die nicht erst nachträglich in mein Leben eindringen“ (ebd.: S. 285). Die Trennung von Geist und Körper(lichkeit) bedeutet also zugleich mit der Trennung vom Anderen eine Verkennung des Charakters dieser Beziehung – und Optimierung im Geiste eines narzisstischen und monadologischen Autonomie-Ideals leugnet mit der Angewiesenheit auf den Anderen auch die konstitutive Unverfügbarkeit des Leibes und seine Begrenztheiten: die Tatsache, nicht ‚Herr im eigenen Hause‘ zu sein.

6 Fazit?

Es scheint sich hier nun eine Möglichkeit aufzutun, die ganze Sache umzudrehen und zu sagen: Optimierung könnte die Vervielfältigung von Möglichkeiten, Hinzufügung von bislang aus den geschlechtstypischen Zuschreibungen ausgeschlossenen oder ferngehaltenen Aspekten, bedeuten. Ein Emergieren von Fülle und Breite, sozusagen, wie es ja auch in idealistischen pädagogischen Konzepten mit Formeln der Zuwendung zum Anderen, der Akzeptanz von Abweichungen usw. versprochen wird.

Das aber funktioniert gerade nicht. Als Idee einer Optimierung allgemeinemenschlicher Fähigkeiten könnte eine solche Erweiterung des Repertoires vielleicht durchgehen – aber erstens ist das nicht unsere Frage, und zweitens würde ich auch das bezweifeln. Denn Komplexität lässt sich nicht im Wortsinne optimieren – quantitativ ist sie unendlich, qualitativ nicht zu fassen. Breite, Differenziertheit, Vielfalt werden schon deshalb nicht mit dem Ausdruck Optimierung in Verbindung gebracht, weil auch sie unendlich sind – hier ist nicht nur das Ziel, sondern auch die Richtung unklar. Und wie sich gezeigt hat, werden Optimierungsvorstellungen eben gerade dann, wenn es um Geschlecht geht, von den innerhalb dieses Diskurses unüberwindlichen heteronormativen Begrenzungen ein- und abgesperrt.

So wäre das die Antwort auf die Ausgangsfrage dieses Beitrags: *Einerseits*: Jawohl, sofern damit ‚Steigerung‘ im engeren Sinne gemeint ist, lässt sich Geschlecht durchaus optimieren, mit Bodyshaping und anderen Formen von manipulativem Enhancement, die den kürzesten Weg zum besten Ergebnis versprechen – aber um den Preis, immer weiter im heteronormativen Raster zu kreisen und den Verlust der Möglichkeit, an der Erfahrung von Begrenztheit zu wachsen (vgl. Schreiber 2018: S. 128) – und natürlich um den Preis des Selbstbetrugs. *Andererseits*: Wenn Optimierung optimistisch als Verbreiterung und Erschließen neuer Potenziale verstanden werden soll, dann: Nein, Geschlecht lässt sich nicht ‚optimieren‘, weil die von Denkgewohnheiten und gesellschaftlichen Strukturen gestützte symbolische Geschlechterordnung nur Wiederholungen zulässt, die Entwürfe und Bilder von Geschlecht(lichkeit) verstetigen, aber Geschlecht nicht in seiner Besonderheit und seinem spezifischen Potenzial begreifen kann (vgl. Rendtorff 2020a; 2020b). Wie die lebensnotwendigen Erfahrungen leiblicher, auch der geschlechtlichen Begrenztheit aufgefasst, verarbeitet und psychisch integriert werden, wäre also das eigentliche Thema für Bildungsbemühungen, die sich nicht an einem schon vorgegebenen Ziel orientieren wollen. Tatsächlich sind aber in pädagogischen Praxisfeldern Optimierungsvorstellungen, die geschlechtertypisierende, vereindeutigende Maßnahmen für angemessen, für pädagogisch geboten und modern halten, Legion, und mindestens ebenso verbreitet wie solche, die sich um eine

offene ‚Breite‘ bemühen (vgl. Jenderek 2020).⁴ Die beliebte Strategie, Kinder ‚da abzuholen, wo sie stehen‘, d.h. an erwarteten geschlechtstypischen Vorlieben anzusetzen – durchaus gut gemeint, um sie dann zu erweitern – bedient diese vermeintlichen Vorlieben permanent und verfestigt sie dabei. Wenn *Optimierung aber als Verbreiterung und Verflüssigung von Begrenzungen* aufgefasst werden soll, als *Zuwachs noch unbekannter Möglichkeiten*, würde das die Arbeit an/mit pädagogischen Konzepten erfordern, die ein Problembewusstsein voraussetzen, das derzeit leider keineswegs gegeben ist. Das ist enorm deprimierend, und es zeigt, wie sehr die Maßgabe ‚Optimierung‘ missgedeutet werden und fehlgehen kann.

Ich zitiere abschließend aus dem Text *Die Sorge geht über den Fluss* von Hans Blumenberg (Blumenberg 2003: S. 137):

„Von einem Ausgangspunkt zu einem Zielpunkt gibt es nur einen kürzesten Weg, aber unendlich viele Umwege. Kultur besteht in der Auffindung und Anlage, der Beschreibung und Empfehlung, der Aufwertung und Prämierung der Umwege. Daher hat die Kultur einerseits den Anschein mangelnder Rationalität; denn im strengen Sinne erhält nur der kürzeste Weg das Gütesiegel der Vernunft, und alles rechts und links daran entlang und vorbei ist das der Stringenz nach Überflüssige, das sich der Frage nach seiner Existenzberechtigung so schwer zu stellen vermag. Die Umwege sind es aber, die der Kultur die Funktion der Humanisierung des Lebens geben. Die vermeintliche ‚Lebenskunst‘ der kürzesten Wege ist in der Konsequenz ihrer Ausschlüsse Barbarei.“

Literatur

- Ärzteblatt (2017): Zahl der Schönheitsoperationen weiter gestiegen. <https://kurzelinks.de/gf11> [Zugriff: 30.8.2020].
- Ärztezeitung (2019): Ästhetische Eingriffe weiter im Trend. <https://kurzelinks.de/9j51> [Zugriff: 30.8.2020].
- Beerbom, Christiane/Busch, Katarina/Salfeld-Nebgen, Benedikt/Gerisch, Benigna/King, Vera (2015): Körperoptimierung im Kontext zeitgenössischer Muster der Lebensführung. In: psychosozial 38, 3, 141, S. 43-56.
- Berndt, Christina (2015): Dubiose Therapie in Deutschland: Mekka der Frischzellenkur. In: Süddeutsche Zeitung, 27.10.2015. <https://kurzelinks.de/hz20> [Zugriff: 30.8.2020].
- Bischoff, Anna (2019): Die Jungenkrankheit der Moderne? Zur Dekonstruktion von ADHS. Gießen: Psychosozial Verlag.
- Blass, Heribert (2008): Wann ist ein Mann ein Mann? Männliche Identität zwischen Narzissmus und Objektliebe. In: Schlesinger-Kipp, Gertraud/Warsitz, Rolf-Peter (Hrsg.): „Die neuen Leiden der Seele“: Das (Un-)Behagen in der Kultur. Frankfurt a.M.: DPV (Geber+Reusch), S. 91-106.

4 Dies im Detail aufzuzeigen, wäre ein anderer Text gewesen.

- Blumenberg, Hans (2003): *Die Sorge geht über den Fluß*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Borkenhagen, Ada (2016): „Visualize the new you“. Die digitale Transformation des Körpers am Beispiel der Schönheitsmedizin. In: *Psychoanalyse im Widerspruch* 55, 1, S. 51-59.
- Fukuyama, Francis (2004): *Das Ende des Menschen*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Hacking, Ian ([1986]2000): *Leute {zurecht} machen*. Frankfurt a.M.: Axel Dielmann Verlag.
- Heinz, Marion (2012): Zur Konstitution vergeschlechtlichter Subjekte bei Rousseau. In: Heinz, Marion/Doyé, Sabine (Hrsg.): *Geschlechterordnung und Staat. Legitimationsfiguren der politischen Philosophie (1600-1850)*. Berlin: Akademie-Verlag, S. 163-180.
- Hibbeler, Birgit/Siegmund-Schultze, Nicola (2011): Ästhetisch-kosmetische Medizin: Schönheit hat ihren Preis. In: *Deutsches Ärzteblatt* 108, 26: A-1468/B-1238/C-1234. <https://kurzelinks.de/w9g5> [Zugriff: 30.8.2020].
- Höppner, Grit/Schmitz, Sigrid (2013): Erfolgreich optimiert? Das neuropharmakologische Optimierungsparadigma und dessen geschlechtliche Implikationen. In: *Gender. Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft* 5, 1, S. 39-55.
- Hulverscheidt, Marion (2002): *Weibliche Genitalverstümmelung. Diskussion und Praxis in der Medizin während des 19. Jahrhunderts im deutschsprachigen Raum*. Frankfurt a.M.: Mabuse-Verlag.
- Jenderek, Lydia (2020): *„Also wirklich gucken und eingreifen irgendwie“. Diskursive schulpädagogische Praxis der geschlechterbewussten Pädagogik*. Diss. (unveröff.) Universität Paderborn.
- Kettner, Matthias/Junker, Iris (2007): Beautiful Enhancements. Über wunscherfüllende Medizin. In: *Zeitschrift für Ästhetik und allgemeine Kunstwissenschaft* 52, S. 185-196.
- King, Vera/Gerisch, Benigna/Rosa, Hartmut/Schreiber, Julia/Salfeld, Benedikt (2018): Überforderung als neue Normalität. Widersprüche optimierender Lebensführung und ihre Folgen. In: Fuchs, Thomas/Iwer, Lukas/Micall, Stefano (Hrsg.): *Das überforderte Subjekt. Zeitdiagnosen einer beschleunigten Gesellschaft*. Berlin: Suhrkamp, S. 227-257.
- Korczak, Dieter (2007): Abschlussbericht zum Forschungsprojekt „Schönheitsoperationen: Daten, Probleme, Rechtsfragen“, hrsg. von Bundesanstalt für Ernährung und Landwirtschaft, Bonn. <https://kurzelinks.de/7wii> [Zugriff: 30.8.2020].
- Krüger, Oliver (2007): Die Vervollkommenung des Menschen. Tod und Unsterblichkeit im Posthumanismus und Transhumanismus. In: *Transit* 33, S. 1-13. <https://kurzelinks.de/xwq7> [Zugriff: 30.8.2020].
- Laartz, Stephanie (2014): Auf der Suche nach der ewigen Jugend. In: *Neue Zürcher Zeitung*, 24.11.2014. <https://kurzelinks.de/w9lc> [Zugriff: 30.8.2020].
- Liggieri, Kevin (2017): Eugenik und Pädagogik. Zu Ellen Keys pädotechnischem Programm. In: Kaasch, Michael/Kaasch, Joachim/Himmel, Torsten K.D. (Hrsg.): *Denkstile und Schulbildung in der Biologie. Biologie und Politik*. Berlin: VWB, S. 199-220.
- Locher, Wolfgang (2012): Aus der Frühzeit der Schönheitschirurgie: Faltenbehandlung anno dazumal – Paraffin- und Wismutinjektionen zur Gesichtsglättung. In: *face & body* 4, S. 46-50. <https://kurzelinks.de/hvbn> [Zugriff: 28.9.2020].

- Magnus-Hirschfeld-Gesellschaft (o.J.): Das Institut für Sexualwissenschaft (1919-1933). <https://kurzelinks.de/mrd7> [Zugriff: 30.8.2020].
- Meßmer, Anna-Katharina (2013): „Und gut, dann ändert man halt seinen Körper“. In: *Gender. Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft* 1, S. 9-23. Doi: 10.25595/1768
- Pauen, Michael (2019): Autonomie und Enhancement. In: Viertbauer, Klaus/Kögerler, Reinhart (Hrsg.): *Neuroenhancement. Die philosophische Debatte*. Berlin: Suhrkamp, S. 89-114.
- Persson, Ingmar/Savulescu, Julian (2019): Nicht zukunftsfähig? Die menschliche Natur, der wissenschaftliche Fortschritt und die Notwendigkeit des moralischen Enhancements. In: Viertbauer, Klaus/Kögerler, Reinhart (Hrsg.): *Neuroenhancement. Die philosophische Debatte*. Berlin: Suhrkamp, S. 148-175.
- Rauschenbach, Brigitte (1998): *Politische Philosophie und Geschlechterordnung*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Rendtorff, Barbara (2020a): Was ist eigentlich so ‚besonders‘ an Geschlecht und Geschlechtlichkeit? In: Rendtorff, Barbara/Mahs, Claudia/Warmuth, Anne-Dorothee (Hrsg.): *Geschlechterverwirrungen. Was wir wissen, was wir glauben und was nicht stimmt*. Frankfurt a.M.: Campus, S. 13-19.
- Rendtorff, Barbara (2020b): Wo hat Geschlecht seinen Ort? im Kopf? im Leib? oder stößt es uns von außen zu? In: Forster, Edgar/Kuster Friederike/Rendtorff, Barbara/Speck, Sarah (Hrsg.): *Geschlecht-er denken. Theoretische Erkundungen*. Oppladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 151-189.
- Rieger, Jennifer (2019): Hormonforschung zwischen Therapie und möglicher Manipulation. <https://kurzelinks.de/qnpn> [Zugriff: 30.8.2020].
- Rutschky, Katharina (2001): *Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung*. München: Ullstein.
- Sänger, Mejra (2014): Spielend schön. Körperoptimierung im digitalen Alltag. In: *onlinejournal kultur & geschlecht*, #12, S. 1-20. <https://kurzelinks.de/3ohe> [Zugriff: 30.8.2020].
- Saurer, Edith (1990): „Bewahrerinnen der Zucht und der Sittlichkeit. Gebetbücher für Frauen. In: *L'Homme: Zeitschrift für feministische Geschichtswissenschaft* 1, 1, S. 37-58. Doi: 10.25595/947
- Schäfer, Alfred (2020): Rahmungen der Selbst-Optimierung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 66, 1, S. 22-28.
- Schlich, Thomas (1998): *Die Erfindung der Organtransplantation. Erfolg und Scheitern des chirurgischen Organersatzes (1880-1930)*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Schmitz, Sigrid (2016): Potenziale epigenetischer Forschung für das Konzept ‚sex vs. gender‘. In: *Gender. Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft* 8, 2, S. 99-116.
- Schmitz, Sigrid (2020): Wie sozial sind die Gene? Potenziale und Grenzen der Epigenetik für die Genderfrage. In: Rendtorff, Barbara/Mahs, Claudia/Warmuth, Anne-Dorothee (Hrsg.): *Geschlechterverwirrungen. Was wir wissen, was wir glauben und was nicht stimmt*. Frankfurt a.M.: Campus, S. 152-159.
- Schreiber, Julia (2018): Körperlichkeit und Leiblichkeit im Kontext spätmoderner Optimierungsanforderungen. In: Bienert, Maren/Fuchs, Monika E. (Hrsg.): *Ästhetik-Körper-Leiblichkeit. Aktuelle Debatten in bildungsbezogener Absicht*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 117-132.

- Schultheiss, Dirk (2010): Eine kurze Geschichte des Testosterons. In: *Der Urologe* 49, S. 51–55. Doi: 10.1007/s00120-009-2199-6
- Stoff, Heiko (2004): *Ewige Jugend; Konzepte der Verjüngung vom späten 19. Jahrhundert bis ins Dritte Reich*. Köln/Weimar/Wien: Böhlau.
- Stoff, Heiko (2005): Die hormonelle und die utopische Geschlechterordnung. Verjüngungsoperationen und der neue Mensch in den zwanziger Jahren. In: Ferdinand, Ursula/Pretzel, Andreas/Seeck, Andreas (Hrsg.): *Verqueere Wissenschaft? Zum Verhältnis von Sexualwissenschaft und Sexualreformbewegung in Geschichte und Gegenwart*. Münster: LIT, S. 245-260.
- Stoff, Heiko (2012): *Wirkstoffe: eine Wissenschaftsgeschichte der Hormone, Vitamine und Enzyme, 1920-1970*. Stuttgart: Steiner.
- Straub, Jürgen (2019): *Das optimierte Selbst. Kompetenzimperative und Steigerungstechnologien in der Optimierungsgesellschaft – ausgewählte Schriften*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Sturma, Dieter (2019): Subjekt sein. Über Selbstbewusstsein, Selbstbestimmung und Enchantment. In: Viertbauer, Klaus/Kögerler, Reinhart (Hrsg.): *Neuroenhancement. Die philosophische Debatte*. Berlin: Suhrkamp, S. 115-147.
- Vereinigung der Deutschen Ästhetisch-Plastischen Chirurgen (DÄPC) (2019): Pressemitteilung. <https://kurzelinks.de/qc8o> [Zugriff: 30.8.2020].
- Villa, Paula Irene (2008): Habe den Mut, Dich Deines Körpers zu bedienen! Thesen zur Körperarbeit in der Gegenwart zwischen Selbstermächtigung und Selbstunterwerfung. In: Villa, Paula Irene (Hrsg.): *Schön normal: Manipulationen am Körper als Technologien des Selbst*. Bielefeld: transcript, S. 245-272.
- Wagner, Greta (2017): *Selbstoptimierung. Praxis und Kritik von Neuroenhancement*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Walch, Sonja (2017): Die optimierte Leistungsträgerin. Eugen Steinachs Sexualhormonforschung und -therapien 1910-1925. In: Kaasch, Michael/Kaasch, Joachim/Himmel, Torsten K.D. (Hrsg.): *Denkstile und Schulbildung in der Biologie. Biologie und Politik*. Berlin: VWB, S. 221-240.
- Waldenfels, Bernhard (2000): *Das leibliche Selbst*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Wurmser, Léon (1990): *Die Maske der Scham: die Psychoanalyse von Schamaffekten und Schamkonflikten*. Berlin/Heidelberg/New York/London/Paris/Tokyo/Hong Kong: Springer.

Behinderung und Optimierung – Die Idee der *Mittelmäßigkeit*

Vera Moser

1 Einleitung

Zunächst: Optimierung ist kein universelles Konzept, denn: „There is no longer a unitary story, a supreme model of human perfection, that can be securely located in a particular site“ (Gallagher/Greenblatt 2001: S. 5). Demnach können Optimierungsentwürfe immer nur als singuläre, hervorgetreten aus einer Unzahl historisch-kulturell denkbaren, gelesen werden.

Dennoch wird gegenwärtig in der sozialwissenschaftlichen Literatur Optimierung ausschließlich als Zwang zur Selbstbeherrschung, Selbstdarstellung, Selbstbezwungung und Selbstausbeutung im Sinne eines *Human Enhancement* diskutiert – im Zeitalter des Neoliberalismus einer Logik des Humankapitals folgend und an die Autonomieaufforderung der europäischen Aufklärung anschließend (vgl. Bröckling 2007; von Felden 2020). Damit seien Eigenschaften wie Abhängigkeit, Hilfebedürftigkeit oder Verweigerung der Autonomie ausgelagert an Personengruppen, die man lange als rechtlich Unmündige betrachtet hat. Dazu gehören beispielsweise Kinder oder Menschen mit Behinderungen oder mit psychischen Krankheiten. Dieser Sichtweise auf Optimierung im Sinne des Anstrebens einer Selbst-Perfektion wird im Folgenden eine andere Lesart entgegengestellt, die Optimierung als historische Idee der Hervorbringung von ‚Mittelmäßigkeit‘ versteht und Optimierung eher vom Anfang her im Sinne einer Disposition konzipierte. In dieser Debatte ging es um die Konstruktion eines ‚Durchschnittsmenschen‘, an welchem sich Erziehungs- und Bildungsprozesse idealtypisch vorstellen ließen – dies lässt sich insbesondere an den Schriften Rousseaus nachzeichnen. Interessanterweise hat diese Debatte zugleich zur Entfaltung eines Behinderungskonstrukts geführt, als Sonderfall vom Allgemeinen, dem aber die Perfektibilitätsidee immer noch inne wohnte. Damit kann abschließend gezeigt werden, dass die Hervorbringung der Kategorie ‚Behinderung‘ in eine Diskussion um das Allgemeine im Menschen eingebunden und damit nicht als das Andere des Menschen gefasst war.

Die gemeinsame Klammer dabei war die Disposition zur Perfektibilität vor dem Hintergrund eines systematisch-integrierten Verständnisses von Allgemeinem und Besonderem (vgl. auch Canguilhem 1977). Optimierung war also keine Zurichtung zur Spitze, sondern die Orientierung am Allgemeinen, dem ‚Mittelmaß‘.

Im Nachstehenden soll der aufklärungspädagogische Diskurs zur Perfektibilität rekonstruiert werden, an dessen Rändern auch Konzepte von Behinderung sichtbar werden, wie gezeigt werden soll. Inwiefern die Bezugsnorm des Mittelmaßes insbesondere von den deutschen Philanthropen in den Mittelpunkt der Erziehungspraktiken gerückt wurde, wird in diesem Kontext herausgearbeitet. Dass dabei das Besondere immer noch Bestandteil des Allgemeinen war, wird am Beispiel des anthropologischen Programms der Aufklärungszeit erläutert. Erst durch die Pathologisierung des Besonderen im 19. Jahrhundert wird auch Behinderung dem Bereich des Anormalen zugewiesen und in diesem Zusammenhang auch die Perfektibilitätsidee in Richtung Optimierung und Perfektion umgedeutet, wie am Ende des Beitrags deutlich werden wird.

2 Perfektibilität statt Perfektion

Der Begriff der Optimierung lässt mehrere Lesarten zu – einerseits die oben angedeutete einer Selbstoptimierung im Sinne des *Human Enhancements*, die den Menschen als *Humanresource* betrachtet. Andererseits gibt es eine Lesart, die die Perfektibilitätsidee im Zentrum hat, in der Optimierung weniger als Leistungssteigerung, sondern vielmehr als Disposition zur Selbstvervollkommenung gesehen wird – vergleichbar etwa der Herbart'schen Idee der Bildsamkeit (vgl. Anhalt 1999).

Insofern muss genauer geprüft werden, was überhaupt gesteigert werden soll, denn in der Tat kreisen Konzepte von Erziehung und Bildung jeweils um Fragen der (Selbst-)Verbesserung, (Selbst-)Entwicklung, (Selbst-)Vervollkommenung, die die Grundlagen auch der heutigen Erziehungs- und Bildungsideen bilden. Dies lässt sich aber nicht mit *Perfektibilisierung* gleichsetzen, denn auch Luhmann und Schorr (1986) zeigen, dass die Selbstthematisierungen (Kommunikation) des Erziehungssystems als historische Abfolge von *Perfektibilität*, *Bildung* und *Lernen* zu sehen sind. Inwiefern die individuelle mit der gesellschaftlichen Entwicklung dabei jeweils verwoben war, ist jeweils Gegenstand der Debatte – nach aufklärungstypischer Überzeugung waren jedoch die Erziehung des Einzelnen und die gesellschaftliche Entwicklung mehr oder weniger miteinander verknüpft (vgl. Herrmann 1992). So führte beispielsweise Rousseau ([1755]1984) sein Perfektibilitätsverständnis in seinem

Zweiten Diskurs über die Ungleichheit unter den Menschen 1755 ein (vgl. Binoche 2018: S. 99). In diesem entfaltete er eine gesellschaftstheoretische Abhandlung, die einer solitären, autonomen Optimierung des Einzelnen, wie gegenwärtig diskutiert wird, widerspricht.

Insofern lässt sich Perfektibilität keinesfalls mit Perfektion gleichsetzen. Denn die pädagogische Perfektibilisierungs- (oder Optimierungs-)vorstellung bedurfte nicht zuerst einer Ziel-, sondern einer Anfangsbestimmung, da der pädagogische Diskurs nach einer Verständigung darüber suchte, was der zu verbessernde Ausgangspunkt für eine kindgemäße Pädagogik eigentlich sei. Auch wenn Ulrich Herrmann (1992) hier zuzustimmen ist, dass die Beantwortung der Frage, was der Mensch ist, nicht unabhängig davon beantwortet werden kann, „was und wer er eigentlich werden *soll* oder sein *kann* oder werden *muß*“ (ebd.: S. 87, Herv.i.O.).

Damit wurden Zustände von ‚besser‘ und ‚schlechter‘ sowohl in synchroner (parallel vergleichender) als auch zeitlich diachroner Perspektive beschreibbar – eine nach Luhmann (2002) zentrale Kommunikationsformel des Erziehungssystems. Dabei ist auch die Bestimmung des Anfangs „nach der einen Seite hin relevant: im Hinblick auf das, was er in Gang setzt“ (Luhmann 1990: S. 98), denn man „kann nicht beliebig anfangen und sich dann schon nach dem Geschehenen richten; das Anfangen selbst ist schon durch die Methode kontrolliert, denn schon am Anfang hat die Anschauung Form“ (ebd.: S. 96).

Wie nun ein solcher Anfang konstruiert wurde, soll im Nachstehenden erläutert werden, denn der Naturzustand als Ausgangspunkt pädagogischen Handelns war Dreh- und Angelpunkt der Entwicklung der Perfektibilitätsidee, an der sich auch eine erste Konstruktion von Behinderung finden lässt. Daher wird im Nachstehenden die Formierung von Behinderung als pädagogische Kategorie im deutschen Aufklärungsdiskurs rekonstruiert, da mit der Begründung einer modernen Pädagogik die Frage verbunden war, wie denn das Allgemeine – hier der Naturzustand – aussehe, an welchem sich eine naturgemäße Erziehung (so das Rousseau'sche Vorbild) im Sinne des Optimierungsvorhabens Perfektibilisierung auszurichten habe. Dieses verstand sich explizit bei Rousseau im Sinne einer Abkehr von französischer Dekadenz des Hofes als Orientierung am ‚Mittelmäß‘. Damit war Rousseaus Perfektibilitätskonzept weder ein lineares Fortschrittsmodell noch ein einseitig auf Vernunft setzendes liberales Modell, sondern angelegt in einem „antagonistischen Verhältnis von Leidenschaft und Vernunft“ (Behler 1989: S. 61), das aber nur vom Menschen (in Abgrenzung zum Tier) individuell biografisch bearbeitet werden könne. Dabei galt es, „die Zivilisation von der Natur und die Vernunft von den Leidenschaften aus zu denken“ (ebd.: S. 63). Das Perfektibilitätskonzept ist bei Rousseau sensualistisch geprägt, während Kant – ebenfalls einflussreicher Autor für die Aufklärungspädagogik – diesem eine idealistische Wendung gibt:

„An die Stelle einfacher Sinnesdaten, die vom Verstand zu Begriffen, einfachen Ideen und komplexen Ideen kombiniert werden, treten a priori vorgegebene Strukturen des menschlichen Geistes, welche in der Weltbegegnung von Anfang an wirksam sind und diese organisieren“ (ebd.: S. 87).

Die Optimierungsformel war bei Rousseau in der Tat *Mittelmäßigkeit*, wofür insbesondere der Diskurs der Philanthropen in Deutschland stand (ein Konzept, das historisch später vom Modell der Normalität im ausgehenden 19. Jahrhundert abgelöst wurde). Doch die Idee der ‚Mittelmäßigkeit‘, die u.a. an der Rousseau’schen Erziehungsfigur des *Émile* entworfen wurde, schaffte zugleich eine Folie für Abweichungen vom Allgemeinen, entlang der sich auch Behinderung (im Sinne seiner Vorläuferbegriffe¹) als pädagogische Bezugsgröße entwickelte, wie zu zeigen sein wird.

3 Behinderung: Normalität und Mittelmaß

In der gegenwärtigen Wahrnehmung wird Behinderung als widerständig von Normalitätserwartungen diskutiert. Behinderung wird so als Phänomen begriffen/verfasst, das von einer angenommenen Normalität (oder genauer, von spezifischen *Ability* Erwartungen i.S. von Optimierungen) abweicht oder Normalitätsgrenzen erst konturiert und damit als das Andere des Normalen erscheint (vgl. z.B. Moser 2016; Buchner/Pfahl/Traue 2015; Danz 2015; Weisser 2005). Diese Thematik ist zugleich zentraler Gegenstand der Forschungen der Disability Studies, aufruhend auf den Arbeiten der Self-Advocacy Gruppen (vgl. auch Stoll 2017). Allerdings ist der Begriff der Normalität historisch erst seit etwas mehr als 100 Jahren im europäischen Denken verankert. Er ist gekoppelt an die damals neuen statistischen Erkenntnisse (Stichwort: ‚Gaußsche Normalverteilung‘) – und, laut Canguilhem (1977: S. 161), – vor allem durch das Erziehungs- und Gesundheitssystem begrifflich in das Alltagsdenken eingewandert: „Die Entwicklung beginnt mit den Normen der Grammatik, geht über in die Normen für Industrie und Gesundheitswesen und endet mit den morphologischen Normen für Menschen und Pferde zu Zwecken der nationalen Verteidigung“ (ebd.: S. 168).

Freilich gab es einen historisch nicht näher einzugrenzenden Diskurs über das ‚Anormale‘ (vgl. Foucault 2003; Geisenhanslüke/Mein 2009). Doch im

1 Der Behinderungsbegriff findet erst seit den 1930er Jahren im gegenwärtigen Sinn Eingang in die deutsche Sprache (vgl. Schmuhl 2010: S. 59) und findet seit den 1950er Jahren sozialrechtliche Anwendung (ebd.: S. 85). Zum sonder-/heilpädagogischen Fachbegriff wird er ab den 1970er Jahren.

Ordnungsstreben des Zeitalters der Aufklärung wurde das Anormale nicht schlicht als das Andere konstituiert, sondern das Besondere wurde jeweils als Teil der Idee des Allgemeinen gesehen, sodass umgekehrt auch das Allgemeine im Besonderen aufscheinen kann: „Im 18. Jahrhundert [...] tritt in jedem Menschen das Individuelle neben das Generelle, das Partikulare neben das Universale“ (Gaier 2004: S. 198).

Die Frage nach dem Allgemeinen soll im Folgenden in den Kontext der Epoche der europäischen Aufklärung gestellt werden, denn mit Link (1997: S. 234) handelt es sich bei Normalitätsauffassungen um sogenannte ‚Mehrheitsauffassungen‘ oder um ‚populäre Evidenzen‘, die ein sogenanntes ‚Mittelmaß‘ ihn ihrem Zentrum haben. Link sieht mit der Produktion sogenannter ‚Fälle‘ (im Sinne einer Kasuistik), die das Besondere des Allgemeinen vorstellen, mit dem Ausgang des 18. Jahrhunderts einen normalistischen Spezialdiskurs aufkommen (ebd.: S. 368), der im Nachstehenden exemplarisch betrachtet wird.

Die Pädagogik der Aufklärung, die nach Foucault'schem Verständnis für das Sammeln und Ordnen der Dinge für das gegenwärtige Wissenschaftsverständnis verantwortlich ist (vgl. Foucault 1993), ist geprägt von zwei Fragen: a) Wie lässt sich eine kindgemäße Erziehung im Sinne einer ‚Pädagogik vom Kinde aus‘ (vgl. Herrmann 1993: S. 40) beschreiben? Und: b) Wie ist das Kind im Naturzustand – im Sinne einer Idee des Allgemeinen –, um von hier aus eine solche Erziehung überhaupt konzipieren zu können? So formulierte der erste deutschsprachige Lehrstuhlinhaber für Pädagogik, der Philanthrop Ernst Christian Trapp 1780: „Die menschliche Natur ist die allgemeine Erkenntnisquelle aller derer, die am Menschen arbeiten“ (zit. nach Linden 1976: S. 171).

Für diese Themen sollen im Nachstehenden die zeitgenössischen Wissenspraktiken in Bezug auf die Bestimmung der Natur des Menschen (und deren Grenzen) als Verhältnis von Allgemeinem und Besonderem sowie die pädagogischen Diskussionen, die vor allem im Philanthropismus um das Mittelmaß als praktische Orientierungsmarke kreisen, aufgespürt werden. Aus bildungshistorischer Perspektive wird auf den sogenannten ‚practical turn‘ zurückgegriffen, nach dem Wissen „nicht mehr vom Resultat, sondern von den Praktiken aus betrachtet [wird], die es erzeugen“ (Vienne/Brandt 2008: S. 9). Insofern geht es im Nachstehenden nicht nur um Inhalte, sondern auch um die Formen, mit denen diese erzeugt wurden: Phänomene beobachten, sammeln und ordnen, Gedankenexperimente, pädagogische Experimente.

4 Die anthropologischen Forschungen im Zeitalter der Aufklärung zur Natur des Menschen

Nach Georges Gustorf vollzieht sich im 18. Jahrhundert eine „epistemische Wandlung“: Der Mensch „wurde in seiner Ganzheit, d.h. sowohl in seiner körperlichen als auch in seiner geistigen Verfasstheit, zum Objekt wissenschaftlicher Bemühungen und philosophischer Reflexionen“ (Vienne/Brandt 2008: S. 12). Dabei ist die „Reflexion des Menschen auf sich selbst [...] nicht nur Kernfrage der Wissenschaften im 18. Jahrhundert, sondern wird als zweite kopernikanische Wende des neuzeitlichen Denkens verstanden“ (Gaier 2004: S. 193). Diese Reflexionen waren mehr oder weniger verknüpft im Projekt der Anthropologie der Aufklärung, in welchem noch keine Trennung von Natur- und Geisteswissenschaften vollzogen war und das auf der wissenschaftlichen Suche nach dem Allgemeinen des Menschen war (vgl. auch Linden 1976: S. 12).

In Bezug auf das Sammeln und Ordnen (paradigmatisch ist hierfür Diderots achtundzwanzigbändige *Enzyklopädie*) finden sich im Ausgang der Aufklärung erste Kataloge über Krankheiten und Besonderheiten im Sinne von Phänomen-Sammlungen. Eindrucksvoll ist z.B. das zehnbändige Werk *Magazin für Erfahrungsseelenkunde*, das von Karl Philipp Moritz herausgegeben wird, oder die wenig bekannte zweibändige Sammlung sogenannter *Sonderlinge*, in der ebenfalls Erscheinungen, die gegenwärtig teilweise nun auch als Behinderung firmieren, beschrieben sind. Hieraus stammt das folgende Beispiel:

„Allein, ob er gleich keinen natürlichen Fehler an seinen Sprachorganen zu haben schien, so konnte er doch bei aller Mühe, die man sich mit ihm gab, nicht dahin gebracht werden, daß er deutlich auch nur eine einzige Silbe aussprach, und ward also zu dem geringsten Unterricht völlig unfähig gefunden.“ (Sonderlinge o.J., 2. Theil: S. 129, zit. nach Moser 1995: S. 154)

Diese noch unsystematischen und unspezifischen Phänomen-Sammlungen (aus „disparaten Figuren werden Fälle“ vgl. Ralser 2010: S. 59ff.), die nach dem Muster einer Vignette (kasuistische Falldarstellung) aufgebaut sind, finden im 19. Jahrhundert ihre jeweiligen disziplinären Orte, wie z.B. Strümpells Beschreibung von Kinderfehlern von 1892 unter dem Titel *Die pädagogische Pathologie oder die Lehre von den Fehlern der Kinder. Versuch einer Grundlegung für gebildete Eltern, Studierende der Pädagogik, Lehrer, sowie für Schulbehörden und Kinderärzte*, in welcher über 300 Formen kindlichen Verhaltens in alphabetischer Reihenfolge von ‚Ängstlichkeit‘ über ‚Blödsinn‘ zu ‚Freiheitsdrang‘ und ‚Fratzenmachen‘ bis hin zu ‚kurzsichtig‘, ‚Nachtwandeln‘, ‚quer-Köpfig‘ und ‚Zwangshandeln‘ versammelt waren. Gemeinsames

Merkmal war, dass diese ‚Fehler‘ mit pädagogischen Mitteln zu bearbeiten seien; unklar war aber noch das genaue Verhältnis von Allgemeinem und Besonderem. Bis wann also ist z.B. ‚Freiheitsdrang‘ ein allgemeines und wann ein besonderes Phänomen? Ein populärer Prototyp dieser Sammlungen von Kinderfehlern, freilich mit ironischer Note, ist das Kinderbuch *Der Struwwelpeter* des Frankfurter Kinderarztes Heinrich Hoffmann aus dem Jahr 1845.²

Neben diesem Sammeln und Aufschreiben gibt es eine weitere Praktik, um der Natur des Menschen als dem Allgemeinen auf die Spur zu kommen, nämlich das Gedankenexperiment. So haben alle drei großen europäischen Aufklärungsphilosophen und -pädagogen, Kant, Pestalozzi und Rousseau, sich in ihren Schriften dem sogenannten ‚Naturzustand‘ der Menschen auf hypothetische Weise gewidmet: Jean-Jacques Rousseau (1755) in seinem *Diskurs über die Ungleichheit*, Immanuel Kant in seinem Text von 1786 über den *Mutmaßlichen Anfang der Menschheitsgeschichte* und Johann Heinrich Pestalozzi (1797) in seinen *Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechtes*. Hier geht es ebenfalls um die Suche nach dem anthropologisch Allgemeinen. Als Beispiel für eine solche Konstruktion des Naturzustandes steht hier Pestalozzis Höhlenmetapher³:

„Schüchtern, aber nicht wild, geht er unter einem milden Himmel aus seiner Höhle; ein Stein ist ihm zu schwer, ein Ast ist ihm zu hoch; er fühlt: Wenn noch ein Mensch bei mir wäre, ich höbe den Stein, ich pflückte den Ast. Jetzt sieht er einen Mann neben dem Stein, unter dem Ast; es drängt ihn ein Gefühl wie der Hunger und der mächtige Durst; er muss zu dem Mann neben dem Stein und unter dem Ast; jetzt steht er neben dem Mann; in seinem Auge strahlt ein Blick, der noch nie darin strahlte; es ist der Gedanke: Wir können uns dienen. Im Auge des Nachbarn strahlt der nämliche Blick; ihre Busen wallen, sie fühlen, was sie noch nie fühlten; ihre Hände schlingen sich ineinander, sie heben den Stein, sie pflücken den Ast; jetzt lachen sie ein Lachen, das sie noch nie lachten; sie fühlen, was sie vereinigt vermögen.“ (Pestalozzi [1797]1977: S. 274)

Hier ist also der Wilde der empfindsame Höhlenmensch, der sich nach Gesellschaft sehnt – sozusagen die entsexualisierte Variante der biblischen Paradies-thematik – und um die erkenntnistheoretische Dimension des Platonischen Vorbildes beraubt ist.

Weitere gedankenexperimentelle Erkundungen waren Berichte über sogenannte wilde Kinder, die unter Wölfen oder Bären aufgewachsen waren und an denen sich ebenfalls die vermeintliche Natur des Menschen studieren ließ (vgl. Moser 1995). Dazu gesellten sich dokumentarische Berichte, wie das wohl bekannteste Dokument des Taubstummenlehrers Itard über den Entwicklungsprozess seines Schülers Victor (vgl. Malson/Itard/Mannoni

2 Die Erstausgabe war untertitelt mit „Lustige Geschichten und drollige Bilder“.

3 Dass die Spekulation über den Anfang der Menschheit in der westlichen Kulturgeschichte von besonderer Bedeutung war, beschreibt auch Greenblatt (2018) in seiner Arbeit über *Die Geschichte von Adam und Eva. Der mächtigste Mythos der Menschheit*.

([1801|1806/07|1972]). Als weiteres Beispiel über den sogenannten ‚Wilden‘, es handelt sich um die Beschreibung eines 1780 bei Kronstadt aufgefundenen Mannes, folgt der nachstehende Auszug aus Wagners *Beyträgen zur Philosophischen Anthropologie und den damit verwandten Wissenschaften*:

„Der unglückliche Mensch war männlichen Geschlechts, und von mittelmäßiger Größe. Er hatte einen äußerst verwilderten Blick. Seine Augen lagen tief im Kopfe, und rollten in wilder Bewegung umher. [...] Er ging zwar aufrecht, aber etwas schwerfällig: es schien, als ob er sich von einem Fuße auf den anderen wüf. Kopf und Brust trug er vorwärts, welches, wie ich vermthe (sic), daher zu erklären ist, weil er im Walde sich auf allen Vieren fortzubewegen gewohnt war. [...] Mit einer Stecknadel, die man ihm in die Haut stieß, konnte er zum Laufen gebracht werden: aber ein bloßer Degen, den man auf seine Brust, oder über seinen Kopf hielt, jagte ihm keine Furcht ein.“ (Wagner 1794: S. 252ff.)

Zu den damals weit verbreiteten Praktiken des Erforschens der Natur des Menschen gehörte also nicht nur die konkrete Beobachtung und das Vergleichen von Erscheinung und Verhalten, sondern auch das Vermessen und die bildliche Dokumentation mittels Zeichnungen und Kupferstichen (*Mapping the body*, vgl. Sarasin 2014: S. 100ff.). Im obigen Beispiel wird auch die Erkundung innerer Zustände wie Angst oder Schmerz erprobt.

Die anthropologischen Forschungen im Zeitalter der Aufklärung waren ein interdisziplinäres Projekt, das nicht nur vor Ort, sondern insbesondere auch mittels Forschungsreisen durchgeführt wurde. Neben den in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts vorherrschenden „mathematisch-deduzierenden“ Verfahren überwogen in der zweiten Hälfte „empirisch-induktive Methoden“ (Linden 1976: S. 13). „In den sechziger Jahren des 18. Jahrhunderts begann das ‚Zweite Entdeckungszeitalter‘, das auf ganz neue Weise im Zeichen der Wissenschaft stand“ (Neumann 1994: S. 517). Hier reisten nach Humboldt'schem Vorbild ‚vermessende‘ Forschende mit geografischen, historischen, botanischen, politischen, linguistischen, religiösen oder auch ethnografischen Interessen in andere Kontinente, um die Natur des Menschen zu ergründen (vgl. Daston 2011). Fragestellungen waren unter anderem, ob die Lautsprache angeboren sei, ob es eine angeborene Sozialität und Moral, mithin eine angeborene Seele gebe, ob der Mensch von Natur aus ‚gut‘ sei, welche Bedürfnisse der Mensch im vorgeblich unverdorbenen Naturzustand habe, ob Gottesvorstellungen angeboren seien, ob die Menschen einen gemeinsamen Ursprung hätten (vgl. ebd.: S. 534) oder auch ob sie im Naturzustand glücklich seien (ebd.: S. 539). Dies war gerahmt von der zentralen Frage, was den Menschen vom Tier unterscheide – eine Differenz, die Linné bereits zu Beginn des 18. Jahrhunderts und später Darwin in Zweifel gezogen hatte (vgl. auch Ingensiep 2004: S. 32f.). Die Reiseberichte sind, so Neumann (1994: S. 527), „nach dem Schema Beobachten, Verknüpfen und Folgern aufgebaut“.

Diese damit einhergehenden wissenschaftlichen, literarischen, ästhetischen und politischen Konstruktionen des sogenannten ‚Wilden‘ erfüllten

einen wichtigen Zweck: Sie führten zum Entwurf eines menschlichen Prototyps, der noch nicht durch die Zivilisation – mit den Worten Rousseaus – ‚verdorben‘ war – ein wichtiger Ausgangspunkt, nicht nur für die pädagogischen Fragen der Zeit. Neben dem ‚guten Wilden‘ trat aber auch die Figur des Unzivilisierten oder auch Abartigen hervor, sodass der Wilde sowohl das Gute als auch das Böse präsentierte.

Diese Konstruktionen durch den sich als überlegen stilisierenden europäischen Bürgers mit seinen Eigenschaften wie heller Hautfarbe, bürgerlicher Sittlichkeit und Bildung sowie christlicher Gesinnung usw. stellen auch die Geburtsstunde des politischen und wissenschaftlichen Rassismus dar. Denn die gesammelten Kenntnisse über den Wilden bilden auch die Grundlage für die Entwicklung der Rassetheorien, an deren Schnittstellen auch Behinderung erscheint, wie am Beispiel des Begriffs ‚mongoloid‘ sichtbar wird.

„Überall handelte der Europäer von einer Position der ethischen und zivilisatorischen Überlegenheit aus, die er ideologisch unablässig untermauerte und, voreingenommen, wie er war, durch die Realität bestätigt fand. Dieser je nach Umständen stillschweigend oder pathetisch-prahlerische Überlegenheitsanspruch ruhte auf drei Grundpfeilern: dem missionarischen Sendungsbewußtsein, dem Glauben an die kommerzielle Dienerrolle der Kolonie gegenüber dem Mutterland, dem Wissen um die eigene technisch-militärische Überlegenheit.“ (Bitterli 1991: S. 174)

An diese Erkenntnisse knüpften die zeitgenössischen politischen, philosophischen, aber auch pädagogischen Konzepte an, denn es war nicht unerheblich, ob der Mensch als Wolf, als tabula rasa oder als von Natur aus gut, als vernunftbegabt etc. im Allgemeinen, vorgestellt wurde.

5 Die Anthropologie der Aufklärungspädagogik: Rousseau und der Philanthropismus

Das Verhältnis von Allgemeinem und Besonderem ist in Bezug auf den Naturzustand auch in Rousseaus Werken bedeutsam, sowohl in seinen philosophischen als auch in seinen pädagogischen Schriften. In beiden Genres ist der Naturzustand Garant für das Gute und Unverdorbene. So heißt es in der 1762 erschienenen politischen Schrift, dem *Contrat social*: „Was gut ist und der Ordnung entspricht, ist es durch die Natur der Dinge und unabhängig von menschlichen Setzungen“ (Rousseau [1762a]1988: S. 39). Im *Émile*, im gleichen Jahr erschienen, lautet es dazu analog: „Alles ist gut, wie es aus den Händen des Schöpfers kommt; alles entartet unter den Händen des Menschen“

(Rousseau [1762b]1987: S. 9). Eine solche gute Natur ist Ausgangspunkt und zugleich Orientierung für das pädagogische Handeln und die individuelle Entwicklung. Insofern soll die Natur die Erziehung mehr oder weniger besorgen und der Erzieher hält sich im Hintergrund.

Sowohl Rousseau als auch die an ihn anschließenden deutschen Philanthropen suchen nach dem Mittelmaß, an dem sich Pädagogik auszurichten habe. Dieses ist gewissermaßen ein Normalitätskonzept – paradigmatisch wird es an der Figur des *Émile* entfaltet: Er soll nicht zu reich und nicht zu arm, nicht zu gebildet und nicht zu ungebildet sein, er soll kein Bourgeois und kein Bauer sein – also wird er Handwerker, nämlich Schreiner und ist von durchschnittlicher Begabung: „Wenn ich zu wählen hätte, nähme ich einen Durchschnittsgeist: so stelle ich mir meinen Schüler vor“ (Rousseau [1762b]1987: S. 26). Der von Rousseau konstruierte ‚Normalfall‘ soll selbst von guter Natur sein, wenn er die Befassung mit einem ‚kränklichen und schwächlichen‘ Zögling gedankenexperimentell kategorisch für sich ausschließt:

„Wer sich mit einem kränklichen und schwächlichen Zögling belastet, macht sich zum Krankenpfleger statt zum Erzieher. Mit der Sorge für ein unnützes Leben verliert er die Zeit, die der Wertsteigerung dieses Lebens gewidmet war. [...]“

Ich mag keinen Zögling, der sich selbst und anderen unnütz ist, der allein damit beschäftigt ist, sich am Leben zu erhalten, und dessen Leib der Erziehung der Seele schadet. Verschende ich meine Fürsorge an ihn, so verdopple ich den Verlust, indem ich der Gesellschaft zwei statt nur einen Menschen entziehe. Mag ein anderer sich dieses Krüppels annehmen. Ich bin einverstanden und lobe seine Nächstenliebe; hier aber liegt nicht meine Stärke. Ich kann nicht jemanden leben lehren, der nur daran denkt, wie er dem Tode entgeht.“ (Rousseau [1762b]1987: S. 78)

Aus der Bestimmung des Allgemeinen folgt hier nahezu zwangsläufig auch die Bestimmung des Besonderen, dessen Abstand zum Allgemeinen dann in den folgenden Jahrhunderten immer genauer definiert wird.

Auch die deutschen Philanthropen, die, wenn auch nicht ausschließlich (vgl. Schmitt 2011: S. 397; Overhoff 2004: S. 215) im Geiste Rousseaus pädagogische Bücher verfasst und pädagogische Einrichtungen im 18. Jahrhundert gegründet haben, setzen sich, wie das französische Vorbild, von der höfischen Erziehung ab und begründen eine Volkserziehung (auf der Basis ihrer pädagogischen Schriften und kleineren, internatsförmigen experimentellen Erziehungseinrichtungen), obgleich ihre schulreformerischen Absichten ohne eine Allianz mit der weltlichen Obrigkeit im Spätabsolutismus gar nicht möglich war. Allerdings trägt der deutsche Philanthropismus, anders als bei Rousseau, stark pietistische Züge und orientiert sich an der bürgerlichen Brauchbarkeit (vgl. Schmitt 2010). Hier wurde, so formuliert Ralser (2010: S. 8), der ‚Normalitätskomplex‘ im Rahmen von Musterschulen erfunden, im Zusammenhang eines ‚Normalunterrichts‘ für den ‚mittleren Menschen‘.

Die pädagogische Literatur der Philanthropen setzt sich aus prinzipiellen Überlegungen, enzyklopädischen Texten und auch aus Praxisbeobachtungen zusammen, um eine Pädagogik als ‚Erfahrungswissenschaft‘ zu begründen (vgl. Fuchs 1984: S. 187). Die Philanthropen selbst waren ausnahmslos Theologen und die Übernahme des biblischen Erbsündenkonzepts – in Absetzung von Rousseau (vgl. Snyders 1971: S. 214f.) – ließ nicht nur Disziplin und Beichte zu einer besonderen Aufgabe von Pädagogik erscheinen, sondern machte darüber hinaus das Religiöse zur Grundlage einer Pädagogik „der Menschenliebe und Menschenfreunde, [...] [des] gemeinnützig[e]n Handel[n]s und [des] Bürgersinn[s]“ (Overhoff 2004: S. 219) mit der ‚Leitformel‘ der Glückseligkeit (vgl. Fuchs 1984: S. 202). Weiterhin kam die Thematik der Gesundheitserziehung hinzu, sodass in den späteren Einrichtungen auch die sportliche Ertüchtigung eine besondere Rolle spielte. Entlang dieser Thematik entfaltet sich auch die Debatte um das Allgemeine in Christian Gotthilf Salzmanns *Pädagogischen Weisheiten*: „Ein Mensch mit einem ungesunden und schwachen Körper ist also nichts anders als der Bewohner eines Zimmers, in welches das Licht durch kleine Fensterscheiben fällt, die der Öldruck geschwärzt hat, ein Spieler auf einem verstimmten Instrumente (sic)“ (Salzmann [1784]1961: S. 79). Während hier das Besondere in Abgrenzung zum Allgemeinen metaphorisch bestimmt wird, wird an anderer Stelle das Mittelmaß als allgemeines pädagogisches Leitbild konstituiert – in diesem Fall allerdings mit utilitaristischer Prägung (vgl. auch Schmid 2018: S. 174ff.): „Man kann von dem Menschen sagen, daß er ein Rad in einer großen Maschine, der Gesellschaft, ist. Das Rad muß genau in die andern Theile (sic) greifen, es muß weder zu groß seyn (sic), noch zusauber (sic) ausgearbeitet werden“ (Villaume 1785: S. 525). Wie diese Beispiele zeigen, wird einerseits an das Mittelmaß als Perfektibilitätsorientierung verwiesen, zugleich aber in Analogie zu Rousseau das Besondere, wie ‚ungesunde‘ oder ‚schwache‘ Körper, als für die Erziehungspraxis problematisch benannt.

6 Das Allgemeine als Normalfall

Das ‚Anormale‘ ist, wie gezeigt, in den Prozess der Konstruktion des ‚normalen‘ Kindes im Sinne des Allgemeinen eingebunden und basiert im 18. Jahrhundert auf der Frage, wie sich Pädagogik als Erziehung vom Kinde aus aufzustellen habe. Belege hierfür wurden im interdisziplinären Projekt der Anthropologie im 18. Jahrhundert zusammengetragen über das Sammeln und Ordnen von vermeintlichen und behaupteten Naturmerkmalen des Menschen.

Den zentralen ‚Beweis‘ für die Merkmale des Allgemeinen lieferte also die Natur, deren Regeln und Prinzipien durch die genaue Beobachtung studiert und als anwendbar auf die soziale Praxis demonstriert wurden, wie u.a. die vielzitierte Erkenntnis Campes in Bezug auf das Geschlechterverhältnis zeigt: „Er die Eiche, sie der Efeu“ (Campe [1796]1988: S. 23). Die Pädagogik leiste hierzu mit ihren Schriften, die Beobachtungen, eigenen Erziehungspraxen, aber auch gedankenexperimentellen Erwägungen entstammten, einen wichtigen Beitrag für den Diskurs über den Menschen. Das Allgemeine war aber auch definiert durch die gefundenen mannigfaltigen Erscheinungen, die in Herders *Kulturtheorie* (vgl. Axer 2017) eine große Rolle spielen. Damit war das Besondere Teil des Allgemeinen, aber es wurde akribisch und mit einem Anspruch auf Vollständigkeit dokumentiert, wozu eben auch Beschreibungen von Phänomenen gehörten, die später als ‚Behinderung‘ firmierten, wie z.B. Taubheit, Blindheit, Idiotie, Krüppelhaftigkeit, Verwahrlosung oder Sprachfehler. Die systematische Kennzeichnung des *Anormalen* war dem Diskurs des späten 19. Jahrhunderts vorbehalten, der vor allem durch die Bevölkerungsstatistiken hervorgebracht wurde: Aufruhend auf Erfahrungen mit ersten Industrienormen trugen die neuen, diesmal numerischen Daten über den Menschen dazu bei, Territorien zu verwalten und mit Ressourcen und Praktiken in Verbindung zu bringen – diesen wiederum lag aber bereits eine „normative Entscheidung des Normalen“ zugrunde (Canguilhem 1977: S. 168), die an die Entwürfe von Allgemeinem und Besonderem aus dem 18. Jahrhundert anschließen. Damit entstanden aber auch Pathologien. Sie lassen sich z.B. im Diskurs der *Kinderfehlerlehre*, die sich zu einer *Pädagogischen Pathologie* entwickelte, nachlesen. Diesen Pathologien wurden die heute unter ‚Behinderung‘ firmierende Merkmale (wie z.B. ‚Idiotie‘, ‚geistig schwache Kinder‘, ‚Sprachfehler‘, ‚Taubstummheit‘, ‚Willensstörungen‘ etc.) zugeschrieben, so dass auch als erste Verbandszeitschrift des 1898 gegründeten Verbandes der Hilfsschullehrer Deutschlands die von Johannes Trüper herausgegebene Zeitschrift *Die Kinderfehler* firmierte (vgl. Myschker 1969: 48f.).

Optimierung im aufklärungsbezogenen Verständnis der Perfektibilität war eine Norm, von der Rousseau schrieb, dass es um die „Achtung der wahren Güter, die Genügsamkeit, die Einfachheit, die hochherzige Uneigennützigkeit, die Verachtung von Prunk und Reichtum“ (Rousseau [1762b]1987: S. 477), um das Streben „in allem nach dem Mittelmaß“ gehen müsse (ebd.: S. 448).

Das Mittelmaß als Optimierungsgröße – eine doch versöhnliche Perspektive, denn auch bei Rousseau war Perfektibilität nicht identisch mit Perfektion (vgl. auch Binoche 2018: S. 111), da sie vom Entwicklungsanfang und nicht vom Entwicklungsende gedacht war. Sie beschrieb lediglich eine Vervollkommnungsfähigkeit, die nicht „mit einer Notwendigkeit der Vervoll-

kommnung einhergeht“ (Kuhn 2015: 71). Und sie verwahrte sich gegen utilitaristische Ausdeutungen. Aber dennoch war die Frage nach dem Mittelmaß so konstruiert, dass Abweichungen von dieser Norm behinderungsspezifische Merkmale mit hervorbrachten – als das Besondere des Allgemeinen. Den hier-von betroffenen Menschen war jedoch die Fähigkeit zur Perfektibilisierung nach wie vor inhärent – dies änderte sich erst durch die Einflüsse des Idealismus im Verlauf des 19. Jahrhunderts, der in pädagogischer Hinsicht auf *moral insanity* als Unfähigkeit zur Ausformung einer moralischen Persönlichkeit im Sinne *psychopathologischer Entwicklungen* sowie auf die Frage der *Bildungs-unfähigkeit* umstellte (vgl. auch Moser 1998).

Optimierung im heutigen Sinne ist damit eine Denkfigur, die menschliche Entwicklung – im Gegensatz zur Perfektibilität – vom Ende her denkt und deren Norm *Perfektion* und nicht schlicht *Potenzial* ist, wie es noch in der Herbart'schen Idee der *Bildsamkeit* aufscheint.

Literatur

- Anhalt, Elmar (1999): *Bildsamkeit und Selbstorganisation*. Johann Friedrich Herbarts Konzept der Bildsamkeit als Grundlage für eine pädagogische Theorie der Selbstorganisation organischer Aktivität. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Axer, Eva (2017): Was heißt Einheit in der Mannigfaltigkeit? Johann Gottfried Herders Kulturtheorie. In: Blog des Leibniz-Zentrums für Literatur- und Kulturforschung, Berlin. <https://kurzelinks.de/b6a8> [Zugriff: 28.08.2020].
- Behler, Ernst (1989): *Unendliche Perfektibilität: europäische Romantik und Französische Revolution*. Paderborn/München/Wien/Zürich: Schöningh.
- Binoche, Bertrand (2018): Rousseau: Perfektibilität ohne Perfektion. In: Baron, Constanze/Soboth, Christian (Hrsg.): *Perfektionismus und Perfektibilität. Theorien und Praktiken der Vervollkommenung in Pietismus und Aufklärung*. Hamburg: Felix Meiner, S. 99-115.
- Bitterli, Urs ([1976]1991): *Die ‚Wilden‘ und die ‚Zivilisierten‘. Grundzüge einer Geistes- und Kulturgeschichte der europäisch-überseeischen Begegnung*. Neuausgabe. München: C.H. Beck.
- Bröckling, Ulrich (2007): *Das unternehmerische Selbst: Soziologie einer Subjektivierungsform*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Buchner, Tobias/Pfahl, Lisa/Traue, Boris (2015): Zur Kritik der Fähigkeiten: Ableism als neue Forschungsperspektive der Disability Studies und ihrer Partner_innen. In: *Zeitschrift für Inklusion* 2. <https://kurzelinks.de/5mnt> [Zugriff: 10.07.2020].
- Campe, Johann Heinrich ([1796]1988): *Väterlicher Rath für meine Tochter*. Paderborn/München/Wien/Zürich: Schöningh.
- Canguilhem, Georges (1977): *Das Normale und das Pathologische*. Frankfurt a.M./Berlin/Wien: Ullstein.

- Danz, Simone (2015): Vollständigkeit und Mangel. Das Subjekt in der Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Daston, Lorraine (2011): The Empire of Observation, 1600-1800. In: Daston, Lorraine/Lunbeck, Elizabeth (Hrsg.): *Histories of Scientific Observation*. Chicago/London: University of Chicago Press, S. 81-113.
- Felden, Heide von (Hrsg.) (2020): *Selbstoptimierung und Ambivalenz. Gesellschaftliche Appelle und ambivalente Rezeptionen*. Wiesbaden: Springer. Doi: 10.1007/978-3-658-28107-6
- Foucault, Michel (1993): *Die Ordnung der Dinge*. 12. Auflage, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (2003): *Die Anormalen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Fuchs, Max (1984): *Das Scheitern des Philanthropen Ernst Christian Trapp. Eine Untersuchung zur sozialen Genese der Erziehungswissenschaft im achtzehnten Jahrhundert*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Gaier, Ulrich (2004): *Anthropologie der Neuen Mythologie. Zur Funktion und Verfahren konjekturalen Denkens im 18. Jahrhundert*. In: Garber, Jörn/Thoma, Heinz (Hrsg.): *Zwischen Empirisierung und Konstruktionsleistung: Anthropologie im 18. Jahrhundert*. Tübingen: Max Niemeyer, S. 193-218. Doi: 10.1515/9783110932294.193
- Gallagher, Catherine/Greenblatt, Stephen (2001): *Practicing new historicism*. Chicago/London: The University of Chicago Press.
- Geisenhanslüke, Achim/Mein, Georg (Hrsg.) (2009): *Monströse Ordnungen. Zur Typologie und Ästhetik des Normalen*. Bielefeld: transcript.
- Greenblatt, Stephen (2018): *Die Geschichte von Adam und Eva. Der mächtigste Mythos der Menschheit*. München: Siedler.
- Herrmann, Ulrich (1992): *Perfektibilität und Bildung: Funktion und Leistung von Kontingenzformeln der Anthropologie, Kulturkritik und Fortschrittsorientierung in den reflexiven Selbstbegründungen der Pädagogik des 18. Jahrhunderts*. In: Hoffmann, Dietrich/Langewand, Alfred/Niemeyer, Christian (Hrsg.): *Begründungsformen der Pädagogik in der ‚Moderne‘*. Weinheim: Deutscher Studienverlag, S. 76-100.
- Herrmann, Ulrich (1993): *Aufklärung und Erziehung. Studien zur Funktion der Erziehung im Konstitutionsprozess der bürgerlichen Gesellschaft im 18. und frühen 19. Jahrhundert in Deutschland*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Hoffmann, Heinrich (1845): *Der Struwwelpeter. Lustige Geschichte und drollige Bilder für Kinder von 3 bis 6 Jahren*. Frankfurt a.M.: Literarische Anstalt.
- Ingensiep, Hans Werner (2004): *Zur Wahrnehmung von Menschenaffen im 18. Jahrhundert*. In: Garber, Jörn/Thoma, Heinz (Hrsg.): *Zwischen Empirisierung und Konstruktionsleistung: Anthropologie im 18. Jahrhundert*. Tübingen: Max Niemeyer, S. 31-57.
- Kant, Immanuel ([1786]1983): *Mutmaßlicher Anfang der Menschheitsgeschichte*. In: *Werke in zehn Bänden*, hrsg. von Wilhelm Weischedel, Bd. 9. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 83-102.
- Kuhn, Andreas (2015): *Ungleichheit, Teilhabe, Exklusion. Systematische Anfänge der Sonderpädagogik als pädagogische Theorie und Praxis*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Linden, Mareta (1976): *Untersuchungen zum Anthropologiebegriff des 18. Jahrhunderts*. Bern/Frankfurt a.M.: Peter Lang.

- Link, Jürgen (1997): Versuch über den Normalismus. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, Niklas (1990): Die Homogenisierung des Anfangs: Zur Ausdifferenzierung der Schulerziehung. In: Luhmann, Niklas/Schorr, Karl-Eberhard (Hrsg.): Zwischen Anfang und Ende. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 73-111.
- Luhmann, Niklas (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl-Eberhard (1986): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Malson, Lucien/Itard, Jean/Mannoni, Octave ([1801|1806/07]1972): Die wilden Kinder. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Moser, Vera (1995): Die Ordnung des Schicksals. Zur ideengeschichtlichen Tradition der Sonderpädagogik. Butzbach-Griedel: AFRA.
- Moser, Vera (1998): Die wissenschaftliche Grundlegung der Heilpädagogik in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. In: Heilpädagogische Forschung 24, 2, S. 75-83.
- Moser, Vera (2016): Die Konstruktion des Hilfsschulkindes – ein modernes Symbol zur Regulation des Sozialen? In: Groppe, Carola/Kluchert, Gerhard/Matthes, Eva (Hrsg.): Bildung und Differenz. Historische Analysen zu einem aktuellen Problem. Wiesbaden: Springer VS, S. 255-276.
- Myschker, Norbert (1969): Der Verband der Hilfsschulen Deutschlands und seine Bedeutung für das deutsche Sonderschulwesen. Nienburg: Reßmeyer.
- Neumann, Michael (1994): Philosophische Nachrichten aus der Südsee. Georg Forschers *Reise um die Welt*. In: Schings, Hans-Jürgen (Hrsg.): Der ganze Mensch. Anthropologie und Literatur im 18. Jahrhundert. Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler, S. 517-544.
- Overhoff, Jürgen (2004): Die Frühgeschichte des Philanthropismus (1715-1771). Konstitutionsbedingungen, Praxisfelder und Wirkung eines pädagogischen Reformprogramms im Zeitalter der Aufklärung. Tübingen: Max Niemeyer. DOI: 10.1515/9783110950229
- Pestalozzi, Johann Heinrich ([1797]1977): Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts. In: Pestalozzi, Johann Heinrich (Hrsg.): Auswahl aus seinen Schriften, Bd. 1. Bern/Stuttgart: Paul Haupt.
- Ralser, Manuela (2010): Das Subjekt der Normalität. Das Wissensarchiv der Psychiatrie: Kulturen der Krankheit um 1900. Paderborn: Fink.
- Rousseau, Jean-Jacques ([1755]1984): Diskurs über die Ungleichheit. Paderborn/München/Wien/Zürich: Schöningh.
- Rousseau, Jean-Jacques ([1762b]1987): Emile oder Über die Erziehung. 8. Auflage. Paderborn/München/Wien/Zürich: Schöningh.
- Rousseau, Jean-Jacques ([1762a]1988): Vom Gesellschaftsvertrag oder Grundsätzen des Staatsrechts (*Contrat Social*). Stuttgart: Ernst Klett.
- Salzmann, Christian Gotthilf ([1784]1961): Noch etwas über Erziehung. In: König, Helmut (Hrsg.): Pädagogische Weisheiten. Textsammlung. Berlin: Volk und Wissen, S. 73-137.
- Sarasin, Philipp (2014): Geschichtswissenschaft und Diskursanalyse. 4. Auflage. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Schmid, Pia (2018): Vollkommenheit in der Pädagogik des 18. Jahrhunderts. In: Baron, Constanze/Soboth, Christian (Hrsg.): Perfektionismus und Perfektibilität.

- Theorien und Praktiken der Vervollkommenung in Pietismus und Aufklärung. Hamburg: Felix Meiner, S. 165-179.
- Schmitt, Hanno (2010): Pädagogen im Zeitalter der Aufklärung: die Philanthropen Johann Bernhard Basedow, Friedrich Eberhard von Rochow, Johann Heinrich Campe, Christian Gotthilf Salzmann. In: Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): *Klassiker der Pädagogik*, Bd. 1: Von Erasmus bis Helene Lange. 2. Auflage. München: Beck, S. 109-143.
- Schmitt, Hanno (2011): Neuere Perspektiven der Philanthropismusforschung: Bildungshorizonte, Netzwerke, Internationalität. In: Schmitt, Hanno/Greiling, Werner/Siegert, Reinhardt (Hrsg.): *Die Entdeckung von Volk, Erziehung und Ökonomie im europäischen Netzwerk der Aufklärung*. Bremen: edition lumière, S. 391-408.
- Schmuhl, Hans-Walter (2010): *Exklusion und Inklusion durch Sprache – Zur Geschichte des Begriffs Behinderung*. Berlin: Institut Mensch, Ethik und Wissenschaft (Eigenverlag).
- Snyders, Georges (1971): *Die große Wende der Pädagogik. Die Entdeckung des Kindes und die Revolution der Erziehung im 17. und 18. Jahrhundert in Frankreich*. Paderborn/München/Wien/Zürich: Schöningh.
- Stoll, Jan (2017): *Behinderte Anerkennung? Interessenorganisationen von Menschen mit Behinderungen in Westdeutschland seit 1945*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Strümpell, Ludwig (1892): *Die pädagogische Pathologie oder die Lehre von den Fehlern der Kinder. Versuch einer Grundlegung für gebildete Eltern, Studierende der Pädagogik, Lehrer, sowie für Schulbehörden und Kinderärzte*. Leipzig: E. Ungleich.
- Vienne, Florence/Brandt, Christine (2008): Einleitung: Die Geschichte des Wissens vom Menschen – historiografische Anmerkungen. In: Vienne, Florence/Brandt, Christine (Hrsg.): *Wissenobjekt Mensch. Humanwissenschaftliche Praktiken im 20. Jahrhundert*. Berlin: Kadmos.
- Villaume, Peter (1785): Ob und wie fern bei der Erziehung die Vollkommenheit des einzelnen Menschen seiner Brauchbarkeit aufzuopfern sey? In: Campe, Johann Heinrich (Hrsg.): *Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher*, Bd. 3. Hamburg: C.E. Bohn, S. 435-616.
- Wagner, Michael (1794): *Beyträge zur Philosophischen Anthropologie und den damit verwandten Wissenschaften*, Bd. 1. Wien: Joseph Stahl und Compagnie.
- Weisser, Jan (2005): *Behinderung, Ungleichheit und Bildung. Eine Theorie der Behinderung*. Bielefeld: transcript. Doi: 10.14361/9783839402979

Optimierung. Anmerkungen zu den Schließungstendenzen eines wirkmächtigen Diskurses

Barbara Stauber

Einleitung

„OPTIMIERUNG ist aber nicht nur ein positiv unterfütterter Begriff, der im pädagogischen Denken und Handeln etabliert ist, sondern selbst Gegenstand der Kritik. Diese Kritik weist darauf hin, dass ein einseitiger Fokus auf OPTIMIERUNG Grenzen der Verbesserbarkeit und des pädagogisch Machbaren, ja auch die Möglichkeiten des Scheiterns und der Verschlechterung aus dem Blick rücken würde.“ (DGfE 2019)

Der Aufschlag des Tagungsprogramms ist durchaus optimierungskritisch. Seine Kritik geht jedoch m.E. nicht weit genug. Denn der Optimierungsdiskurs ist nicht nur deshalb zu kritisieren, weil mit ihm das Risiko, an seinem Programm zu scheitern, nicht angemessen berücksichtigt wird; vielmehr ist er im Hinblick auf viele Lebenslagen, vor allem in einer globalen Perspektive, geradezu eine Provokation. Denn noch *bevor* dieser Optimierungsdiskurs überhaupt greifen kann, noch bevor darüber debattiert werden kann, was Optimierung einlösen kann oder nicht, hat bereits „eine grundlegende Distribution von ethischer Relevanz und Anerkennung bzw. Prekarität und Gefährdung“ (Posse/Schönwälder-Kuntze/Seitz 2018: S. 12) stattgefunden – eine Distribution, die darüber entscheidet, wer überhaupt als Adressat*in für diesen Diskurs infrage kommt – und wer nicht.

Zu kritisieren ist dieser Diskurs also nicht nur darin, dass er die ‚Grenzen der Verbesserbarkeit und des pädagogisch Machbaren‘ nicht hinreichend berücksichtigt; zu kritisieren ist er auch in seinen impliziten Unterstellungen, in all dem, dem wir bereits zugestimmt haben, wenn wir uns von ihm ansprechen lassen. Mehr noch: in all dem, was bereits als gegeben und verfügbar unterstellt wird, um überhaupt von ihm ansprechbar zu sein; in den Modi, in denen er uns in bestimmte Ordnungen einbezieht, im Geltendmachen dieser Ordnungen – und in den Modi stillschweigenden Ausschlusses, die damit einhergehen.

Ich will also die im Call formulierte Kritik gerne zuspitzen und ins Grundsätzliche ziehen – und dies in fünf Schritten: Zunächst will ich zeigen, dass

und auf welcher vielfältigen Weise, mit welcher unterschiedlichen Konnotationen uns der Optimierungsdiskurs anspricht (1.), dass er zugleich eine ganze Reihe von gesellschaftlichen Themen und Problemlagen unsichtbar macht, die sich gleichsam ‚unter dem Radar‘ dieser relativ hoch angelegten Messlatte von ‚Optimierung‘ abspielen (2.). So ist also (3.) mit Donna Haraway (1988) zu fragen: Wen adressiert der Optimierungsdiskurs? Und wen adressiert er nicht? Aber auch (4.): Welche Alternativen haben die, die adressiert werden? Wie lassen sie sich adressieren, bzw. besser gesagt (um eine Formulierung von Norbert Ricken und Nadine Rose (2018) aufzugreifen): Wie wenden sie sich um? Und was sind (5.) die Gegenbewegungen zur Selbstbezüglichkeit des Optimierungsdiskurses? Welche Rolle spielen hierbei solidarische Praktiken?

1 Der Optimierungsdiskurs und seine Implikationen

Wenn ich im Folgenden von ‚uns‘ spreche, dann meine ich eine durchaus heterogene Gruppe, die – bei aller Unterschiedlichkeit ihrer Lebenslagen und Arbeitsverhältnisse, von der verbeamteten Professor*in bis zur prekär arbeitenden wissenschaftlichen Mitarbeiter*in – doch immerhin eines teilt: auf Optimierung ansprechbar zu sein. Wir sind deshalb hierauf so ansprechbar, weil das unsere Themen sind, die da anklingen und besprochen werden – es sind die Themen (nicht nur, aber auch) der akademischen Eliten, die zudem empfänglich zu sein scheinen für das Appellieren an Leistung, Individualität, Machbarkeit, Erfolg. Dieser Diskurs springt uns an, er greift uns an, er fordert uns heraus – und gleichzeitig spricht er vielerlei und durchaus Unterschiedliches an, und hat sehr unterschiedliche Bezugspunkte: Dieser Diskurs spricht uns in unserer eigenen Arbeitssituation an, in der wir uns permanent überprüfen lassen müssen, ob alles optimal funktioniert, ob wir vor allem optimal funktionieren – oder ob da nicht „noch ein bisschen mehr rauszuholen“ ist, ein bisschen mehr Drittmittel-Engagement, ein bisschen mehr Publikations-Output, ein bisschen mehr Lehre oder Prüfungsleistung. Sodann benennt dieser Diskurs den Stress, den wir – gleichzeitig zum eigenen Stress – anderen machen, Studierenden etwa, Promovierenden oder Mitarbeiter*innen, indem wir das, worunter wir selbst oft leiden, weitergeben: Könnten deren Arbeits- und Qualifizierungsprozesse nicht noch etwas effizienter werden? Könnte da nicht nebenher, neben der Dissertation oder der Habilitation, noch ein Antrag entstehen? Ginge das nicht mit etwas besserem Zeitmanagement? So zielen auch unsere eigenen Botschaften ganz oft auf Optimierung. Optimierung ist zudem Subtext vieler erziehungswissenschaftlicher Forschungsthemen: Bildung,

Entwicklung, Unterstützung, Gestaltung. Auch unsere Forschung zu Übergängen im Lebenslauf (vgl. Walther et al. 2020) ist hier nicht außen vor. Unterschwellig geht es in all diesen Themen um Machbarkeit, Gestaltbarkeit, um bereits Gelingendes, aber noch zu Optimierendes. Nicht immer machen wir uns diesen Subtext respektive die dominanten Diskurse bewusst, die unser Feld bestimmen; oft wandern letztere unbemerkt ein, oft übernehmen wir beispielsweise Kriterien für Gelingen unhinterfragt. Auch unsere Arbeitsumgebungen sind sehr stark mit Optimierung beschäftigt. Damit ist das Sich-Abarbeiten an zu optimierenden oder bereits optimierten Prozessen in der Organisation von Universitäten gemeint, aber auch die Reformprozesse in den Verwaltungen, denen wir oft genug verdutzt bis kopfschüttelnd gegenüberstehen, weil sich ihre Effizienzversprechen wieder nicht eingelöst haben, weil wieder eine Runde Personal durchgewechselt wurde, ohne ersichtliche Verbesserungen in den Abläufen; weil es offensichtlich so viel institutionelles Beharrungsvermögen gibt, dass es kaum möglich zu sein scheint, Abläufe tatsächlich zu optimieren. Die Studienstrukturreform sei hier nur kurz angeschnitten, ihre vermeintlich optimierten Studienabläufe, mit vermeintlich optimierter internationaler Anschlussfähigkeit – und die schonungslose Bilanz, die etwa der Rechtswissenschaftler Peter Wex (2019) zu 20 Jahren Bologna-Reform gezogen hat: nicht einmal das oberste Ziel, nämlich Mobilität in einem erweiterten europäischen Hochschulraum durch die einheitliche ‚Währung‘ der Credits, wurde erreicht – im Gegenteil: diese sank aufgrund von unklaren Anerkennungen.

Insofern scheinen (nicht nur) Erziehungswissenschaftler*innen auf vielfältige Weise mit ‚Optimierung‘ beschäftigt zu sein. Manchem stehen wir kritisch gegenüber, vieles ist aber schon so stark in unsere eigenen Grundüberzeugungen, in unsere Orientierungen und alltäglichen Praktiken eingezogen, dass ein generelles Infragestellen dieser Maxime gar nicht mehr denkbar erscheint. Das genau ist hier der entscheidende Punkt – denn darin dokumentieren sich die Wirksamkeit und der Erfolg eines dominanten Diskurses. Wir können ihn schon gar nicht mehr *nicht* denken – ein Aspekt, den Foucaults *Technologien des Selbst* (1993) sehr gut fasst (vgl. die Beiträge in Ricken/Casale/Thompson 2019). Und oft spüren wir schon kaum mehr den Leidensweg, den wir durchlaufen mussten, um dahin gekommen zu sein.

Drei Beispiele für solch durchaus schmerzhafteste Prozesse aus dem Hochschulbereich:

- In dem Graduiertenkolleg *Doing Transitions*¹ entstehen derzeit zwei Dissertationen, die sich mit den durchaus krisenhaften Prozessen des Student*in-Werdens beschäftigen: Flora Petrik forscht über die Aneignung

1 Das standortübergreifende Graduiertenkolleg wird seit 2017 von der DFG gefördert und an der Goethe-Universität Frankfurt und der Universität Tübingen durchgeführt. (<https://doingtransitions.org>) [Zugriff am 25.02.2021].

eines akademischen Habitus bei Bildungsaufsteiger*innen im Studium. Sie fragt, welche Anrufungs- und Aneignungsprozesse in diesem Übergang bedeutsam werden; Kathrin Henrich arbeitet in ihrer Dissertation die vielfältigen Herausforderungen des Studiums heraus, die sich auch in somatischen Prozessen des Erleidens ausdrücken. Diese für die Frage, wie dieser Übergang inszeniert, erlebt und bewältigt wird, zentrale Dimension ist noch kaum beforscht, obwohl es seit geraumer Zeit genügend Hinweise auf die psychische Belastung von Studierenden gibt: So leiden nach einer AOK-Studie von 2017 53% der Studierenden in Deutschland unter erheblichem Stress – die Gründe hierfür sind Zeit- und Leistungsdruck sowie anhaltende Überforderung (vgl. Konersmann 2017).

- In ihrem Artikel „Bedingte Zugehörigkeiten in der unbedingten Universität? Zur Bildung des Nachwuchses im Lichte von Subjektivierungen im Feld der Wissenschaft“ untersucht Kerstin Jergus die machtvollen Prozesse, in denen junge Wissenschaftler*innen intelligibel, anerkannt und (im doppelten Sinne) als junge Wissenschaftler*innen zitierfähig werden. „Zitierfähig“ ist, „wer einerseits die bestehenden Referenzen, Fragestellungen und Bezüge aufzunehmen vermag, und andererseits selbst zu einer solchen zitierbaren Referenz wird“ (Jergus 2019: S. 267).
- In ihrer Studie zu Online-Self-Assessments für Studierende untersuchen Sabrina Schröder, Christiane Thompson und Daniel Wrana einen Subjektivierungsprozess, der sich „qua Stimulation von Selbstverhältnissen und den damit einhergehenden Formen der Responsibilisierung und Selbstverantwortung“ vollzieht (Schröder/Thompson/Wrana 2018: S. 352). Dabei erzeuge die Bezugnahme auf ‚Leistung‘ permanent neue Ansprüche und Reformulierungen, die von den Betroffenen angeeignet würden – es entstehe ein Verhältnis des wertenden Selbstbezugs und der Selbstbeobachtung. Die Autor*innen heben dabei „weniger die festlegende Vermessung hervor als die Auflage, Leistungskriterien selbst inhaltlich zu füllen und sich selbst den damit einhergehenden Prozessen der Veränderung und Optimierung hinzugeben“ (ebd.). „Sich in diese Leistungsverhältnisse einzuschreiben, bringt eine ‚Pädagogisierung‘ in Gang, verstanden als vielfältiges Netz von Selbst- und Führungsverhältnissen, welches die ‚Arbeit an sich selbst‘ mobilisiert“ (ebd.).

Letzteres ist hier zu betonen, denn genau durch diese ‚Arbeit an sich selbst‘ erweist sich das ‚zum*r Student*in-werden‘ oder ‚zum*r wissenschaftlichen Mitarbeiter*in oder Professor*in-Werden‘ als ein so machtvoller Prozess:

„Diese Selbstpraktiken stehen nicht im Gegensatz zu Machtverhältnissen, sie sind vielmehr in diese verwoben und von diesen mit hervorgebracht. Das Ensemble von Praktiken der Selbstformung und Selbstführung sowie der Führung dieser Führungen durch andere hat Foucault mit dem Begriff des Regierens gefasst [...].“ (Ebd.: S. 353)

Diese drei Beispiele werfen allenfalls Schlaglichter auf den Hochschulbereich und könnten durch Beispiele aus anderen Bereichen des Bildungssystems vielfach erweitert werden (vgl. aber speziell zur Transformation der Universitäten als Ort des Vermessen-werdens den Band von Sabine Hark und Johanna Hofbauer 2018). In ihnen klingt schon an, dass diese Adressierungen sehr tief gehen können: Sie strukturieren nicht nur Arbeitsalltage, sie erzeugen nicht nur Markierungen für getane Arbeit, für Zufriedenheit, sie generieren auch Sinn – kurz: sie schreiben sich in Praktiken der Selbstführung ein (vgl. Foucault 1993), wo sie nur noch schwer reflexiv erreichbar sind.

Gleichzeitig sollten diese Vorgänge nicht im Sinne von Automatismen oder gar Determinismen verstanden werden. Manches ist zwar unmerklich zu unserem ‚zweiten Selbst‘ geworden, doch anderes stresst uns *spürbar*. So gibt es Reibungspunkte, Punkte, an denen Körper oder Psyche nicht mehr funktionieren und sich Krankheit, Erschöpfung, Krise ausbreiten. An diesen Punkten entstehen Anlässe für Auseinandersetzung und für ein Innehalten – mit der Chance auf ein Verschieben von Relevanzen (s.u.).

Wenn ich bislang bewusst in einem verallgemeinernden ‚Wir‘ gesprochen habe, so will ich im nächsten Absatz deutlich machen, wie wenig legitim ein solches verallgemeinerndes Sprechen ist.

2 Der Optimierungsdiskurs als Dokument einer segmentierten Gesellschaft

Optimierung ist mit den bereits genannten Aspekten ein Diskurs des Unsichtbarmachens einer ganzen Reihe von gesellschaftlichen Themen und Problemen, die sich gleichsam ‚unter dem Radar‘ dieser relativ hoch angelegten Messlatte abspielen – Themen und Probleme, die viele Menschen auf Trapp halten und sie an ihren Verhältnissen oft auch verzweifeln lassen.

Denn wo optimiert werden kann, läuft vieles bereits *einigermaßen* gut. Wo optimiert werden kann, wird zurechtgekommen, klargelassen, wird das Leben mit seinen Anforderungen hinbekommen – Leiden, Hadern, Verzagen inbegriffen. Optimiert werden kann also nur, was irgendwie funktioniert, wo der Zugang zu einer bestimmten gesellschaftlichen Sphäre bereits geglückt ist oder aufgrund von Herkunft oder Pass fraglos besteht. Wo ich eine Schullaufbahn überhaupt beschreiten konnte, wo ich eine Ausbildung beginnen konnte, wo ich mich irgendwie in anerkannte gesellschaftliche Prozesse einbinden lassen konnte, da kann dieser Bildungsprozess, dieser Integrations-, dieser xy-Prozess optimiert werden. Wo dies alles nicht stattfinden konnte – aufgrund der

‚falschen‘ Papiere, die jemand hat, aufgrund des ‚falschen‘ Herkunftslandes, aus dem jemand kommt, aufgrund der ‚falschen‘ Hautfarbe, oder der ‚falschen‘ religiösen Attribute, die jemand für sich wichtig findet (vgl. Broden/Mecheril 2010) – kann auch nichts optimiert werden.

Wobei dieses ‚aufgrund‘ ja völlig unangemessen ist: Nicht die Papiere, die Hautfarbe oder die religiöse Orientierung sind falsch, es sind die Formen rassistischer, nationalistischer, sexistischer etc. Ausgrenzung, die z.B. dafür verantwortlich zu machen sind, dass Pässe unterschiedlich wertvoll sind. Beim letzten DGfE-Kongress hat Paul Mecheril in seinem Parallelvortrag zum global höchst ungleich verteilten Recht auf Mobilität von einer „fatal-natalen geopolitischen Positioniertheit“ gesprochen (vgl. Mecheril 2020) – angesichts der gegenwärtigen weltweiten Fluchtbewegungen und der Abschottung Europas ein so schrecklich passender Begriff. Es geht hier um die global ungleich verteilten Chancen auf ein erfülltes Leben oder – wie ein armutspolitisches Kommuniké der *EU-Kommission* (2013) titelt: um „*a decent life for all*.“

Provozierend an diesem Diskurs ist also vor allen Dingen, dass er all diejenigen ausblendet und übergeht, die diese Zone, innerhalb derer erst sinnvoll von Optimierung gesprochen werden kann, gar nicht erreichen. *Der vorgängige Selektionsprozess bleibt unsichtbar*. Somit trägt dieser Diskurs mit dazu bei, dass die Schwellen und Grenzen zu dieser Zone *so unüberwindbar wie unbesprochen bleiben*. Diese ganzen Lebenslagen und Situationen sind unter dem Titel der Optimierung gar nicht mehr thematisierbar, und sie rücken tatsächlich immer mehr aus dem Blick, je stärker wir uns von diesem Diskurs adressieren lassen. Gleichzeitig werden die *Regeln*, die den *Einbezug* ausmachen, stillschweigend akzeptiert.

Wenn wir also zunächst einmal in schöner diskursanalytischer Manier fragen: Wen adressiert der Optimierungsdiskurs? Dann müssen wir gleichzeitig mit Donna Haraway (1988) fragen: Wen adressiert er *nicht*? Wen blendet er von vornherein aus, wem wird dadurch von vornherein, ohne jedes Zutun, und auch ohne Chance, hieran etwas verändern zu können, Mitspielfähigkeit aberkannt? Wer wird unsichtbar, wer wird nicht intelligibel gemacht?

Große Teile einer Gesellschaft werden derzeit nicht nur in ökonomischer Hinsicht, sondern auch in tiefer dringenden, mit viel Verletzungspotenzial behafteten symbolisch-kulturellen Aspekten abgehängt; hier geht es um kulturelle Hegemonie, die gerade auch ein globalisierter, liberaler, tendenziell links-intellektueller Lifestyle erzeugt, mit ganz bestimmten Konsumpräferenzen, einem bestimmten Habitus, bestimmten Positionierungen. Genau hier ist zu fragen: Wer verfügt über das kulturelle Kapital, das nötig ist, um das eigene Leben „zu kuratieren“ (Reckwitz 2017: S. 308)? Ausschluss und machtvoller Einbezug – kaum einmal passt dieses Begriffspaar (vgl. Mecheril 2007) so gut. Beides ist leidvoll, aber dies auf sehr unterschiedliche Weise: Geht es im einen

Fall darum, nicht dazugehören, so im anderen darum, die Mühen des Dazugehören-Könnens zu tragen.

Zu den Ausgeschlossenen zählen die derzeit flüchtenden Menschen, zehntausende allein in griechischen Lagern, mit ihren nach Bildung und sonstigen Kapitalien ganz unterschiedlichen Herkunftsmilieus. Es zählen hierzu die langzeitarbeitslosen Menschen hierzulande – laut *Statistischem Bundesamt* 2020 derzeit immer noch mehr als 700.000 Menschen, die zwar eine sehr heterogene Gruppe darstellen, aber qua ihres Status und den diskriminierenden Prozedere des SGB II allesamt *aktiviert* werden sollen. Auch junge Menschen ohne Schulabschluss – die sogenannten NEET (Not in Education, Employment or Training) – eine „hegemoniale Problemkonstruktion“, mit der rund 350.000 Jugendliche markiert werden, die aus den bestehenden Vorstellungen von Humankapitalmaximierung herausfallen (Dahmen/Ley 2016: S. 38), gehören hierzu; genauso wie Menschen mit Suchterkrankungen, Menschen mit chronisch psychischen oder körperlichen Erkrankungen, Menschen ohne Wohnung, Menschen, deren Wohnungslosigkeit durch die Pandemie erst offenkundig geworden ist. Zu letzteren gehören auch viele Sexarbeiter*innen.

Doch vielleicht betreffen Ausschlussprozesse nicht nur die eindeutig marginalisierten Gruppen. In vielen anerkannten Professionen – nicht zuletzt auch im Wissenschaftsbetrieb – fand ein Modernisierungsschub statt, der Menschen abgehängt und ihre beruflichen Standards gegenüber den neuen Anforderungen an Performance, Flexibilität und ‚scientific impact‘ entwertet hat. Es handelt sich also mit Blick auf die vom Optimierungsdiskurs Ausgeschlossenen oder nicht Gemeinten um eine vor allem im Hinblick auf ihre Vulnerabilität sehr heterogene Gruppe, insofern unter ihnen manche qua rechtlichem oder sozialen Status unter bestimmten Machtregimes leichter zur Zielscheibe werden, eher unter Armut leiden oder in stärkerem Maße staatlicher Repression ausgesetzt sind als andere (vgl. Butler 2016: 183).

Für diejenigen, die so weit gekommen sind oder für die es herkunfts- und kontextbedingt nie eine Frage war, so weit zu kommen, dass sie sich optimieren lassen können, wird das Spiel des Weiter-Schneller-Höher auch schnell zur Belastung. Das ‚kuratierte Leben‘ hat seinen Preis – den Preis eines Lebensgefühls, das zwischen Dauerreflexion und Depression schwankt. Die Kultur der Spätmoderne erweist sich als ein „systematischer Enttäuschungsgenerator“ (Reckwitz 2017: S. 434; vgl. hierzu auch schon Alain Ehrenberg 2004). Wir dürfen uns also die Kurator*innen nicht als glückliche Menschen vorstellen – eher als permanent Getriebene, als welche, die gefangen sind im Hamsterrad, oder besser: auf dem (Fitness-)Laufband der Selbstoptimierung.

Doch solange sie noch genug Energie haben und nicht ausgebrannt die Bremse ziehen müssen, ist dies der zentrale Modus des Dabeiseins in diesem gesellschaftlichen Spiel. Mehr noch: Genau in der Unterwerfung unter diesen Leistungs- und Optimierungsdruck, unter diesen dominanten Modus des

Mitmachens in einer Aktivierungsgesellschaft, werden sie, werden wir erst zu anerkannten oder überhaupt zu Subjekten – ob als Jugendliche, ob als junge Erwachsene, ob als Eltern. Gerade letztere sind, aus welcher Bedürftigkeit heraus auch immer, vor allem aber, weil dies inzwischen zum Kriterium ‚verantwortungsvoller Elternschaft‘ geworden ist, extrem ansprechbar für Optimierung (vgl. Bischoff/Betz 2015). So wollen/sollen/müssen Eltern schon für ihre Kleinsten die optimale Startposition sichern – etwa durch einen Platz in einer Kita, die bekannt dafür ist, dass sie den Übergang in die Schule so geschmeidig wie möglich gestaltet, sodass der*die Kleine schon vor Schulbeginn weiß, wie er*sie den Stift halten muss, freilich auch schon buchstabieren und zählen kann, vielleicht sogar schon ein wenig eingeübt ist in eine Fremdsprache (eine ‚anerkannte‘ Fremdsprache, versteht sich); der*die Kleine auf jeden Fall auf dem Stuhl sitzen kann, solange wie es eine Schulstunde erfordert (vgl. Betz et al. 2017). Oder durch den Platz in einer der Schulen, die diesen Übergang optimal und optimiert zu gestalten versprechen, mit möglichst wenig Reibungsverlusten, und oft unter erheblichem Einbezug elterlicher Kompetenzen und elterlicher Ressourcen – zeitlicher wie materieller Ressourcen, und immer und immer wieder: sozialem und Bildungskapital. Hier geht der Unterschied auf, der mit den folgenden beiden Familiensituationen in meinem Nahraum ganz gut versinnbildlicht wird:

Im einen Fall: Franka hat GWG (Geographie-Wirtschaft-Gemeinschaftskunde) – ein Fächerverbund an baden-württembergischen Gymnasien, in dem eine umfangreichere Präsentation vorbereitet werden muss – und die ganze Familie forscht mit; es werden Probevorträge im Wohnzimmer inszeniert, das kompetente Publikum zuhause gibt Rückmeldung, was sich hieran noch verbessern ließe.

Im anderen Fall: Marcina lernt lesen. Sie lebt in einem Kontext, in dem nicht gelesen wird – und steht nach einem Jahr Schule immer noch vor den Buchstaben wie vor fremden Objekten, die sich einfach nicht zu sinnvollen Wörtern zusammenfügen wollen.

Bezogen auf die Situation des Lock-downs: Franka wird im Distanzlernen von ihren Eltern geduldig und unterstützend begleitet. Marcina hingegen ist in der kritischen Phase, wo sie das gerade Gelernte schon wieder zu verlieren beginnt.

Soziale Ungleichheiten erzeugen – angefeuert durch machtvollen Diskurse wie den der Optimierung – soziale Ungleichheiten (und das ist, auch wenn es so klingt, keine Tautologie). Denn während die einen schon optimieren, sind die anderen noch nicht einmal beim Spiel dabei. Optimierung kann also nicht nur als (neoliberale) Form des Regierens beschrieben werden, sondern auch als machtvoller Diskurs, mit dem draußen von drinnen unterschieden wird.

3 Wen adressiert der Optimierungsdiskurs? Wen adressiert er nicht?

Der Diskurs der Optimierung ist *doing difference* par excellence (vgl. Stauber 2020) – er hat viel zu tun mit Grenzziehungen. Diese sind für die auf der einen Seite Stehenden unüberwindbar, für die auf der anderen Seite aber oft unsichtbar oder so selbstverständlich, dass sie kaum mehr hinterfragbar sind. Für diese feinen und dennoch mitunter brutalen Differenzziehungen gibt es verschiedene theoretische Angebote, auf die ich kurz eingehen möchte:

Das Konzept der Mitspielfähigkeit ist hier zu nennen (vgl. Alkemeyer/Buschmann 2017, aber auch Barnes 2001; Schatzki 2002; Reckwitz 2003; Schmidt 2012; Brümmer 2014), das auf grundlegende Ordnungen des Anerkannt-Werdens verweist. Dieses Konzept lässt im hier interessierenden Kontext danach fragen: Was sind die Voraussetzungen, die jemand mitbringen muss, um anerkannte*r Mitspieler*in zu sein? Was sind die Praktiken von Ausschluss und Einbezug, die Mitspielfähigkeit ausmachen?

Postkoloniale Perspektiven machen deutlich, dass diese Frage durchdrungen ist von *kolonialen Vergrenzungen* – so der Begriff von Achille Mbembe (2018; 2019; vgl. auch Kerner 2012). Dabei lebt dieses Denken nicht nur von *Othinging*, von einem Zuschreiben und Abwerten oder Exotisieren des ‚Anderen‘, auf das, wie etwa Stuart Hall (2000) oder James Baldwin (1955) es zugespitzt haben, das jeweils als ‚normal‘ Gesetzte in seiner Identitätsarbeit geradezu angewiesen ist; sondern es lebt auch von einem systematischen *Übersehen* dieser Anderen in ihrer wissenschaftlichen, kulturellen, politischen, künstlerischen Leistung.

Dies führt zu den Fragen, die das Konzept der *Intelligibilität* zu formulieren hilft: Wer wird überhaupt wahrgenommen und im strengen Sinne benenn- und denkbar – und wer nicht? Diese Frage beschäftigt Judith Butler seit langem. Sie fasst Intelligibilität als Resultat machtvoller Prozesse und kann dies (nicht nur) anhand von genderbezogenen Normierungen aufzeigen. Sie arbeitet Prozesse der De-Thematisierung der vielen Aspekte und Voraussetzungen von Mitspielfähigkeit heraus, die oft impliziten Legitimierungsstrategien für Benennbarkeit und Sichtbarkeit, die Prozesse der Abwertung und des Unsichtbar-machens, bis hin zu den unsichtbaren Voraussetzungen dafür, sich gegen diese Abwertungen wehren zu können. In „Anmerkungen zu einer performativen Theorie der Versammlung“ (Butler 2016) macht sie deutlich: Nicht alle können sich versammeln, nicht alle kommen im wörtlichen Sinne auf die Straße oder auf den Platz, jedes Format produziert auch seinen Ausschluss.

Nicht zu trennen hiervon ist, was die Botschaft des Optimierungsdiskurses im Kern ausmacht:

Optimierung ruft das selbstbezügliche Subjekt auf, das, je konzentrierter und selbstbezogener es seine Ziele verfolgt, umso erfolgreicher wird. Damit verleugnet dieser Diskurs die grundsätzliche Angewiesenheit und Abhängigkeit dieses Leistungssubjektes, etwa seine Angewiesenheit auf Care – eine uralte Einsicht feministischer Theorieansätze (vgl. Bock/Duden 1977; siehe auch Brückner 2018 oder Villa 2018). Dies zeigt sich an vielen Stellen in einem deutlichen Abspalten und Ausblenden von *Vulnerabilität* (vgl. Janssen 2019): Wo es um optimierte Leistung geht, hat Verletzbarkeit nichts zu suchen. So blendet der gegenwärtige Optimierungs-Diskurs systematisch aus, dass Leute krank werden könnten, dass sie einander brauchen, dass sie wiederholt in Situationen von Angewiesenheit geraten, und zwar systematisch und grundsätzlich – weil sie Menschen sind und ohne diese Beziehungen gar nicht existieren könnten. Vulnerabilität kann mit Angela Janssen (2019) zurecht als *conditio humana* verstanden werden, sie ist mit Butler also „nicht bloß eine Spur oder episodische Disposition eines eigenständigen Körpers[.], sondern vielmehr ein Modus der Relationalität, der einzelne Aspekte dieser Eigenständigkeit immer wieder in Frage stellt“ (Butler 2016: S. 172).

Das alles hat der Optimierungsdiskurs an Grenzziehungen, an impliziten Voraussetzungen, an uneingestanden Angewiesenheiten im Gepäck. Damit unterläuft er das, was Gesellschaften ausmacht – nämlich jede Form von Solidarität. Im nächsten Schritt soll deshalb gefragt werden: Ist dies alternativlos?

4 Sich adressieren lassen – Varianten

Sich adressieren lassen – dieser Punkt setzt theoretisch an den Subjektivierungsformen an. Der Clou des Subjektivierungskonzeptes liegt darin, in *einem* Begriff eine doppelte Bewegung zu fassen: wie wir in der Unterwerfung unter Diskurse, die wir uns ‚nicht ausgesucht haben‘ (vgl. Butler 1989), zu Subjekten werden – und damit darauf zu verweisen, dass Unterwerfung eine zu stark vereinseitigende Figur wäre, die der Komplexität dieses machtvollen Prozesses nicht gerecht würde. Denn es gehen gleichzeitig auch Spielräume auf für Unterbrechungen, für Regelverstöße, für ein Anders-Machen, Anders-Gestalten etc. Um diese Doppelbewegung empirisch auszuleuchten, ist es aussichtsreich, bei den *Praktiken* des sich adressieren Lassens anzusetzen, diese als potentiell ergebnisoffene zu untersuchen, und sie vor allem nicht bestimmten Gruppen einseitig zuzuweisen bzw. anderen abzusprechen.

Praktiken sind also in beide Richtungen heuristisch interessant: als eingeübte Praktiken, insofern sie nach Ruth Sonderegger „geradezu ideale

Verstecke und ‚Überwinterungslokalitäten‘ für Herrschaft“ (Sonderegger 2016: S. 304) darstellen; wir erkennen sie zumeist erst dann oder dann bevorzugt, wenn sie an eine Grenze stoßen und zersplittern. Ruth Sonderegger zeigt anhand einer brillanten Analyse von Bourdieus Figur des gespaltenen Habitus auf, wie sich Praktiken irritieren lassen, infrage gestellt werden und scheitern – und genau diese Erfahrungen es auch ermöglichen, Praktiken aktiv zu verändern. Dies ist der zweite Grund, warum Praktiken theoretisch so interessant sind (vgl. hierzu ganz ähnlich Alkemeyer/Buschmann/Michaeler 2015 und Reckwitz 2003). Praktiken sind also immer in zwei Richtungen aufschlussreich: sie offenbaren Herrschaftslogiken genauso wie sie Möglichkeiten der Herrschaftskritik aufzeigen.

Von hier aus ist zu fragen: Wie (und wie lange) lassen wir uns so (und dermaßen) adressieren? Wie wenden sich die Adressierten (unterschiedlich) um?² Welche Varianten gibt es hierin? Inwiefern stellen diese Varianten Praktiken dar, die – aus welchen Gründen auch immer – das Modell, optimiert durchs Leben zu jagen oder gejagt zu werden, explizit oder implizit hinterfragen? Wer verfügt über die Freiräume, sich nicht oder anders als erwartet umzudrehen? So gibt es die Praxis des – mehr oder weniger bewussten – *Entschleunigens* (und auch dieses muss man sich leisten können – vergleiche hierzu das Getriebensein, das immer weiter Gehetztwerden eines modernen Paketdienst-Sklaven in Ken Loach’s Film *Sorry we missed you*. Er jedenfalls kann sich Entschleunigung nicht leisten); Entschleunigung ist ein Diskurs, der ebenso sehr soziale Realität ausblendet und übergeht wie Optimierung.

Es geht also um Positionen, aus denen es möglich ist, sich zu überlegen, ob man noch ein Semester ans Studium dranhängt – oder nicht; Positionen, aus denen es möglich ist, sich zu überlegen, wo und wie man sich engagieren will. Dabei ist *nicht* davon auszugehen, dass es sich hierbei immer um bewusste Entscheidungsprozesse handelt. Viel wahrscheinlicher sind sie Resultate eines Zusammenspiels von Anlässen und Gelegenheiten, von unterstützenden Erfahrungen und ermöglichenden oder erschwerenden Kontextbedingungen, von eingeübten oder aus welchen Gründen auch immer für attraktiv befundenen (manchmal vielleicht auch leidvollen) Praktiken. Sie ermöglichen es zu prokrastinieren, langsamer zu werden, auch und gerade in den Bildungsverläufen; und sie ermöglichen nicht zuletzt auch subtile oder auch weniger subtile Widerständigkeiten zu entwickeln und zu pflegen.

Auf diese vielfältigen kritischen Artikulationen will ich zum Ende meiner Überlegungen die Aufmerksamkeit richten, und das Thema noch einmal von den Rändern her denken. D.h., für möglich zu halten, dass Handlungsfähigkeit

2 So Nadine Rose und Norbert Ricken in ihrem 2018 veröffentlichten Ansatz einer Adressierungsanalyse, mit der sie Althusser und Butler methodologisch ‚übersetzen‘ (vgl. Rose/Ricken 2018).

gerade an den Rändern der Macht entsteht, dort, wo diese eine Grenze hat, und wo dominante Normen darauf angewiesen sind, bestätigt zu werden – was immer auch die Gefahr (bzw. die Chance) mit sich bringt, dass sie *nicht* bestätigt, sondern mit neuer Bedeutung versehen werden. Von den Rändern her zu denken heißt auch, die vielfältigen Praktiken zur Kenntnis zu nehmen, die in unterschiedlichen Lebensbereichen zu beobachten sind: im Organisieren von Arbeit wie von Wohnen, im alltäglichen Gestalten von Familie und Freundschaften, im Engagement für all das, was eben nicht nur den kleinen egoistischen Horizont betrifft. Solche Unterbrechungen sind etwa

- die verschiedenen ernstzunehmenden Versuche eines Aussteigens aus dieser Leistungs- und Optimierungs-Logik; diese haben nichts mit kommerzialisierten ‚Achtsamkeitstrainings‘ zu tun, sondern können z.B. der Einsicht in das Unausweichliche geschuldet sein – einer Erkrankung, nachlassenden Kräften, einer Infragestellung bisheriger Relevanzen. Diese Versuche können auch dem Interesse an kollektiven Formen für die Lösung alltäglicher Themen wie Wohnen, Pflege, Politik, Kultur entspringen – gerade in diesen Bereichen entsteht durch gemeinschaftliche Wohnprojekte, alternative Entwürfe für Betreuung und Pflege und partizipative Formen von Politikgestaltung derzeit (wieder) ein lebendiger und vielfältiger Fundus an gelebter Praxis, und zwar nicht nur der jüngeren Generationen.
- Wichtig für diese Perspektive ist es „praktische Gewohnheiten durch Variationen und Abweichungen zu befragen“ – dieses Befragen des Gewohnen sollte „zur Gewohnheit werden“ – so die bewusst paradoxe Formulierung von Sonderegger (2016: S. 320).
- Dazu gehören z.B. die kleinen Verschiebungen, die etwa Norbert Ricken benennt: „Schon eine nur minimale Differenz im Leistungsdenken – z.B. das Erreichte nicht (nur) als Ausdruck der eigenen Fähigkeiten, sondern (immer auch) als sozial und situativ bedingtes Gelingen zu verstehen – zöge daher [...] eine erhebliche Differenz der Subjektivierungsformen und -prozesse nach sich“ (Ricken 2018: S. 56).
- Dazu gehören kollegiale Verständigungen und gegenseitige Entlastungen – und das gemeinsame Arbeiten an einem Klima, das nicht nur Optimierung, sondern bewusst andere Qualitäten verfolgt.
- Dazu gehören auch die kleinen Manöver des Unverfügbarseins (oder -werdens): „Bildung als Kunst sich zu entziehen – Vom Verweigern, Desertieren, Abfallen und Aussteigen“ – so betitelt Christian Grabau (2017) einen Aufsatz, in dem er mit Verweisen auf Käte Meyer-Drawe und Jacques Rancière auf „Bewegungen des Verweigerns, Zögern, Zauderns, Widerstehens, Fliehens, Abfallens oder Aussteigens“ aufmerksam macht

(Grabau 2017: S. 175); denn oft genug, so konstatiert er mit Rancière, „sind sie es, ,die die Landschaften des Möglichen““ (Rancière 2014: S. 28) neu gestalten“ (ebd.). Besonders eindrücklich und für unseren Kontext passend erscheint bei Grabau (ebd.: S. 165f.) die Figur des Schreibers Bartleby aus der Erzählung von Herman Melville, der sich herausnimmt, was schon kaum mehr denkmöglich erscheint: es vorzuziehen, etwas nicht zu tun: „*I prefer not to do*“ lautet seine Antwort auf eine Arbeitsanweisung – und er nimmt sich dabei eine Freiheit heraus, die die Anordnung gar nicht vorgesehen hat.

- Deutlich wird mit diesem wie mit den bereits genannten Beispielen, dass auf unterschiedlichen Ebenen Resignifizierungen für möglich zu halten sind. Systematisch betrachtet sind sie geradezu unvermeidbar, geht man davon aus, dass soziale Phänomene nur in der Iteration zu solchen werden, und es in dieser Iteration immer wieder zu größeren oder kleineren Bedeutungsverschiebungen kommt bzw. kommen muss (vgl. Rose 2012).
- Da es häufig der Körper ist, der uns die Einsicht in Relationalitäten lehrt, ist Körperlichkeit in Forschung, Praxis und Politik grundsätzlich einzubeziehen. Mit Judith Butler geht es darum, statt einer Isolierung und Substanzialisierung von Körperlichkeit zu sehen, dass und wie „wir als Menschen immer schon mit Objekten und anderen Lebensprozessen in Beziehung“ stehen (Butler 2018: 312); diese enge Verschränkung von Körper und Sprache, Materialität und Diskurs anzuerkennen, kann, insofern es Dinge, Abläufe, Wahrheiten, Ordnungen in Un-Ordnung bringt, in vielen Feldern bereits widerständige Praxis sein (ebd.: S. 314f.). Gleichzeitig zeigen sich auch an körperlichen Aspekten nicht zuletzt im Kontext der Corona-Pandemie globale soziale Unterschiede überaus deutlich; so sind „zwei unterschiedliche Analyseebenen angesprochen, die es stets im Blick zu behalten gilt“ (ebd.: S. 303): die generelle Verwundbarkeit des menschlichen Körpers wie auch seine sehr unterschiedliche Verwundbarkeit im Kontext sozialer Ungleichheit.
- Auch Zeitlichkeiten eignen sich für Unterbrechungen – im Sinne von Geschwindigkeiten, aber auch im Sinne von (unterbrochenen oder reversiblen) Abfolgen. Immer dort, wo Zeit-Räume geschaffen werden – Zeit für Fürsorglichkeit, Zeit für eine andere Qualität von Bildung (durchaus auch an der Hochschule) – können sich die Beteiligten auch ein wenig zu den Sachzwanglogiken (z.B. des modernen Hochschulsystems) auf Distanz bringen. *Das könnte sofort und viel mehr praktiziert werden.*³

3 Am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Tübingen gab es im Sommersemester 2019 zum zweiten Mal aus studentischer Initiative eine Woche, in der einiges anders lief:

5 Perspektiven: Optimierung und ihre Gegenspieler*innen

Wenn davon ausgegangen werden kann, dass Optimierung ein notwendig mit Selbstbezüglichkeit einhergehender Prozess ist, dann wird auch deutlich, warum dieser zutiefst *entsolidarisierend* wirkt: In den Mühlen der Optimierung sehe ich nur noch mich, mein individuelles Projekt, meine Perfektionierung – im Hinblick auf *meine* Karriere, *mein* Vermögen, *meine* körperliche Fitness etc. (vgl. Bauman 2017). In dieser mit Optimierung unweigerlich verbundenen egozentrischen Einigelung können wir immer weniger mit gemeinschaftlichen Prozessen anfangen – vor allem mit solchen, in denen der eigene Nutzen nicht unmittelbar ins Auge springt. Denn auf die für das Optimierungsprojekt essenzielle Frage: ‚Was bringt mir das?‘ geben diese Prozesse nicht immer klare Antworten.

Einstweilen könnte aber der Mythos, alles im Alleingang managen zu können, an Grenzen der (Selbst-)Optimierung stoßen. Mögliche Gründe hierfür könnten sein, sich der eigenen Angewiesenheit bewusst zu werden, oder die Erfahrung zu machen, dass andere auf eine*n angewiesen sind; kurz: Das Leben selbst mit seiner notwendigen Sorgearbeit könnte sich zurückmelden. Es könnte auch zu erfrischenden und beglückenden Erfahrungen von Solidarität, von Versorgen und/oder Versorgtwerden, von Uneigennützigkeit, von Kollektivität, von Innehalten kommen, die den Optimierungsmythos entzaubern. Hamsterräder haben mit erfülltem Leben wenig zu tun. So könnten sich diese Technologien des Selbst, die zwar unglaublich starke Ordnungen darstellen, irgendwann totlaufen (vgl. Rosa 2019).

Stattdessen könnten die Gegenspieler*innen dieser Technologien zum Zuge kommen. Verschiedene wären hier zu nennen: Kooperation als Gegenspieler*in von solipsistischem Heroismus, Interdependenz als Gegenspieler*in von Autonomie, Relationalität als Gegenspieler*in von Identität, Care, Sorge, Bezugnahme auf und Verantwortung für andere als Gegenspieler*innen von

Einmal hieß sie „Woche der Kritik“, das zweite Mal stand sie unter dem Titel: „Welche Uni wollen wir?“ Dabei entstanden Räume für Bildungserfahrungen jenseits der ECTS-Logik. In von Studierenden selbstorganisierten Veranstaltungen, in Seminaren, die für alle Interessierten geöffnet wurden, in einem Institut, das sich eine Woche lang intensiv einem Thema wandte, entstanden neue Begegnungen unter den Studierenden, aber auch zwischen Studierenden und Lehrenden; es entstand eine Debattenkultur, wie sie an einer Universität Alltag sein sollte, viel zu oft aber unter den bekannten Verschulungsprozessen begraben wird. Nicht ganz zufällig wurde in diesen Räumen auch ein Bewusstsein für die Ausschlussmechanismen dieser Gesellschaft, für Lebenslagen, die in den herrschenden Leistungsdiskursen längst abgeschrieben sind, geschärft. Solche Räume der Kritik können also auch Räume für Solidarität werden.

Selbstbezüglichkeit, Verwundbarkeit als Gegenspieler*in von Souveränität, Solidarität als Gegenspieler*in für den egoistischen Leistungskampf. Letztere – Solidarität – stellt vielleicht den am stärksten moralisch aufgeladenen und längst nicht mehr unproblematischen Begriff⁴ in dieser Reihe dar; andere drücken eher nüchtern aus, dass ein Leben im optimierten Alleingang, in der optimierten Selbstbezüglichkeit ohnehin nicht funktioniert bzw. ein Selbstbetrug ist, der immer nur auf dem Rücken von Zuarbeiter*innen funktioniert.

Zu untersuchen, wie genau die eine Seite dieser Begriffspaare durch die andere Seite hervorgebracht wird, wäre m.E. eine wichtige Aufgabenstellung herrschaftskritischer erziehungswissenschaftlicher Debatten und Forschungsanstrengungen. Dass dieser Prozess des Hervorbringens in beide Richtungen, also grundsätzlich wechselseitig zu denken ist, ist dabei theoretisch und methodologisch herausfordernd. So ist davon auszugehen, dass die Gegenspieler*innen von Optimierung nie das *ganz andere* zu Optimierung darstellen, sondern – auch noch in der Kritik – auf diesen machtvollen Diskurs bezogen sind. Dass sie durch ihn hervorgebracht werden, gehört zu seinen *nicht-intendierten Effekten*, zur produktiven Seite von Macht, die ein Stück weit über das jeweils Dominante hinausgreift. Aus demselben Grunde, weil von Relationalitäten ausgegangen werden muss, stehen die Gegenspieler*innen machtvollen Diskursen nicht radikal und ‚clean‘ gegenüber. Es ist vielmehr mit einem „Ineinander von Unterdrückung und Aufbegehren“ zu rechnen (Rieger-Ladich 2020: 210), mit einem Ineinander, das auch die jeweiligen dominanten Semantiken nicht so schnell verlässt; insofern geht es um ein Ringen um Handlungsspielräume, um eine gewisse Distanznahme, um auszuloten bzw. praktisch zu erfahren, was es heißen könnte, „nicht dermaßen regiert“ zu werden (vgl. Foucault 1992: S. 12). Und dies nicht dem Ego-Projekt zuliebe, sondern einer solidarisch(er)en Gestaltung von Gesellschaft. Das ist in Zeiten, in denen Begriffe wie der der Solidarität so häufig bemüht werden, aber auch so einseitig und ausschließend gemeint sein können (vgl. Alkemeyer 2020), wichtiger denn je.

4 So muss hier einschränkend vermerkt werden, dass Solidarität derzeit in durchaus unterschiedlichen Varianten prominent ist – und eben auch in der Variante des Kommunitarismus, als abgeschottete kleinteilige abgegrenzte ‚familiale‘, ‚regionale‘, ‚nationale‘, gar ‚völkische‘ Solidarität. Dies schärft die analytische Einsicht, dass Solidarität eben nicht bei unmittelbarer Gleichbetroffenheit spannend wird, sondern gerade in der Solidarisierung mit – zumindest auf den ersten Blick – ganz anderen Lebenslagen (vgl. Seitz 2018: 78ff).

Literatur

- Alkemeyer, Thomas (2020): Bedingte Solidarität. „Humandifferenzierungen“ in Zeiten der Pandemie. <https://kurzelinks.de/2qbe> [Zugriff: 05.04. 2020].
- Alkemeyer, Thomas/Buschmann, Nikolaus/Michaeler, Matthias (2015): Kritik der Praxis – Plädoyer für eine subjektivierungstheoretische Erweiterung der Praxistheorien. In: Alkemeyer, Thomas/Schürmann, Volker/Volbers, Jörg (Hrsg.): Praxis denken. Konzepte und Kritik. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 25-50. Doi: 10.1007/978-3-658-08744-9_2
- Alkemeyer, Thomas/Buschmann, Nikolaus (2017): Befähigen. Praxistheoretische Überlegungen zur Subjektivierung von Mitspielfähigkeit. In: Rieger-Ladich, Markus/Grabau, Christian (Hrsg.): Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS, S. 271-297. Doi: 10.1007/978-3-531-18904-8_14
- Baldwin, James (1955): Notes of a native son. Boston: Beacon Press.
- Barnes, Barry (2001): Practice as collective action. In: Schatzki, Theodore R./Knorr Cetina, Karin/ Savigny, Eike von (Hrsg.): The practice turn in contemporary theory. London: Routledge, S. 17-28.
- Bauman, Zygmunt (2017): Retrotopia, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Betz, Tanja/Bollig, Sabine/Joos, Magdalena/Neumann, Sascha (2017): Kinderkörper. Leibliche, pädagogische und gesellschaftliche Produktionen von Körperlichkeit im Kindesalter. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 38, 1, S. 3-8. <https://kurzelinks.de/moei> [Zugriff: 06.04.2021].
- Bischoff, Stefanie/Betz, Tanja (2015): „Denn Bildung und Erziehung der Kinder sind in erster Linie auf die Unterstützung der Eltern angewiesen“. In: Fegter, Susann/Kessl, Fabian/Langer, Antje/Ott, Marion/Rothe, Daniela/Wrana, Daniel (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Interdisziplinäre Diskursforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 263-282. Doi: 10.1007/978-3-531-18738-9_14
- Bock, Gisela/Duden, Barbara (1977): Arbeit aus Liebe – Liebe als Arbeit: zur Entstehung der Hausarbeit im Kapitalismus. In: Frauen und Wissenschaft: Beiträge zur Berliner Sommeruniversität für Frauen, Juli 1976. Berlin: Courage-Verlag, S. 118-199.
- Broden, Anne/Mecheril, Paul (2010): Rassismus bildet. In: Broden, Anne/Mecheril, Paul (Hrsg.): Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zur Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: transcript, S. 7-23.
- Brückner, Margrit (2018): Care – Sorgen als sozialpolitische Aufgabe und als soziale Praxis. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans/Treptow, Rainer/Ziegler, Holger (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit, 6. überarbeitete Auflage. München: Reinhardt Verlag, S. 212-218.
- Brümmer, Kristina (2014): Mitspielfähigkeit. Sportliches Training als formative Praxis. Bielefeld: transcript. Doi: 10.14361/transcript.9783839429327_fm
- Butler, Judith (2016): Anmerkungen zu einer performativen Theorie der Versammlung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2018): Politik, Körper, Vulnerabilität. Ein Gespräch mit Judith Butler. In: Posselt, Gerald/Schönwälder-Kuntze, Tatjana/Seitz, Sergej (Hrsg.): Judith

- Butlers Philosophie des Politischen – Kritische Lektüren. Bielefeld: transcript, S. 299-321. Doi: 10.14361/9783839438466-014
- Dahmen, Stephan/Ley, Thomas (2016): Jugend als soziales Kampffeld? Die Konstruktion von Jugend und Jugendpolitiken in Europa zwischen wohlfahrtstaatlicher Regulierung und Politiken der Partizipation. In: Luedtke, Jens/Wiezorek, Christine (Hrsg.): Jugendpolitiken. Wie geht Gesellschaft mit „ihrer“ Jugend um? Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 28-51.
- European Commission (2013): Communiqué from the commission to the european parliament, the council, the european economic and social committee and the committee of the regions: A decent life for all: Ending poverty and giving the world a sustainable future. <https://kurzelinks.de/jg67> [Zugriff: 26.02.2021].
- Ehrenberg, Alain (2004): Das erschöpfte Selbst. Depression und Gesellschaft in der Gegenwart. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Eulenbach, Marcel (2016): Jugend und Selbstoptimierung. Wie die Entstandardisierung von Übergängen einer neuen Subjektivierungsform den Weg ebnet. In: Luedtke, Jens/Wiezorek, Christine (Hrsg.): Jugendpolitiken. Wie geht Gesellschaft mit „ihrer“ Jugend um? Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 141-161.
- Foucault, Michel (1992): Was ist Kritik? Berlin: Merve.
- Foucault, Michel (1993): Technologien des Selbst. In: Martin, Luther H./Gutman, Huck/Hutton, Patrick H. (Hrsg.): Technologien des Selbst. Frankfurt a.M.: S. Fischer, S. 24-62.
- Grabau, Christian (2017): Bildung als Kunst sich zu entziehen – Vom Verweigern, Desertieren, Abfallen und Aussteigen. In: Mieth, Ingrid/Tervooren, Anja/Ricken, Norbert (Hrsg.): Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung. Wiesbaden: Springer VS, S. 157-177. Doi: 10.1007/978-3-658-13771-7_8
- Hall, Stuart (2000): Who needs „identity“? In: Gay, Paul du/Evans, Jessica/Redmann, Peter (Hrsg.): Identity: a reader. London: Sage, S. 15-30.
- Haraway, Donna (1988): Situated knowledges. The science question in feminism and the privilege of the partial perspective. In: feminist studies, 14, S. 575-600.
- Hark, Sabine/Hofbauer, Johanna (Hrsg.) (2018): Vermessene Räume, gespannte Beziehungen. Unternehmerische Universitäten und Geschlechterdynamiken, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Jergus, Kerstin (2018): Bedingte Zugehörigkeiten in der unbedingten Universität? Zur Bildung des Nachwuchses im Lichte von Subjektivierungen im Feld der Wissenschaft. In: Ricken, Norbert/Casale, Rita/Thompson, Christiane (Hrsg.): Subjektivierung – Erziehungswissenschaftliche Perspektiven. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 263-280.
- Konersmann, Ralf (2017): „Voll der Stress“, DHV-Forschung & Lehre 4/2017.
- Mbembe, Achille (2018): Die große Vergrenzung. Europa sperrt Menschen in Lager und beansprucht das Privileg der Bewegungsfreiheit für sich. Mit welchem Recht eigentlich? In: Die Tageszeitung (14.07.2018). <https://kurzelinks.de/eebq> [Zugriff: 29.09.2020].
- Mbembe, Achille (2020): Der Akt des Teilens. In: Süddeutsche Zeitung (09.01.2020). <https://kurzelinks.de/znzw> [Zugriff: 29.09.2020].
- Mecheril, Paul (2007): Diversity. Die Macht des Einbezugs. <https://kurzelinks.de/uep1> [Zugriff: 29.09.2020].

- Mecheril, Paul (2020): Gibt es ein transnationales Selbstbestimmungsrecht? Bewegungsethische Erkundungen. In: Ackeren, Isabell van/Bremer, Helmut/Kessl, Fabian/Koller, Hans Christoph/Pfaff, Nicolle/Rotter, Caroline/Klein, Dominique/Salaschek, Ulrich (Hrsg.): *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich Verlag, S. 101-118.
- Posselt, Gerald/Schönwälder-Kuntze, Tatjana/Seitz, Sergej (Hrsg.) (2018): *Judith Butlers Philosophie des Politischen – Kritische Lektüren*. Bielefeld: transcript.
- Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken – Eine sozialtheoretische Perspektive. In: *Zeitschrift für Soziologie* 32, 4, S. 282-301. Doi: 10.1515/zfsoz-2003-0401
- Reckwitz, Andreas (2017): *Die Gesellschaft der Singularitäten*. Bielefeld: transcript.
- Ricken, Norbert (2018): Konstruktionen der ‚Leistung‘ – Zur (Subjektivierungs-)Logik eines Konzepts. In: Reh, Sabine/Ricken, Norbert (Hrsg.): *Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts*. Wiesbaden: Springer VS, S. 43-60. Doi: 10.1007/978-3-658-15799-9_3
- Ricken, Norbert/Casale, Rita/Thompson, Christiane (Hrsg.) (2019): *Subjektivierung – Erziehungswissenschaftliche Perspektiven*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Rieger-Ladich, Markus (2020): Subjektivierungspraktiken analysieren und Übergänge erforschen. Grundagentheoretische Überlegungen. In: Walther, Andreas/Stauber, Barbara/Rieger-Ladich, Markus/Wanka, Anna (Hrsg.): *Reflexive Übergangsforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Herausforderungen*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich Verlag, S. 207-230.
- Rosa, Hartmut (2019): *Unverfügbarkeit*. Wien/Salzburg: Residenz Verlag.
- Rose, Nadine (2012): Subjekt, Bildung, Text. Diskurstheoretische Anregungen und Herausforderungen für biographische Forschung. In: Miethe, Ingrid/Müller, Hans-Rüdiger (Hrsg.): *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich Verlag, S. 111-126.
- Rose, Nadine/Ricken, Norbert (2018): Interaktionsanalyse als Adressierungsanalyse – eine Perspektive der Subjektivationsforschung. In: Heinrich, Martin/Wernet, Andreas (Hrsg.): *Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden*. Wiesbaden: Springer VS, S. 159-175. Doi: 10.1007/978-3-658-18007-2_11
- Schatzki, Theodore R. (2002): *The site of the social. A philosophical account to the constitution of social life and change*. University Park: The Pennsylvania State University Press.
- Schmidt, Robert (2012): *Soziologie der Praktiken. Konzeptionelle Studien und empirische Analysen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Schröder, Sabrina/Thompson, Christiane/Wrana, Daniel (2018): Die Leistung vor der Leistung. Online-Self-Assessments als (Selbst-)Führungsinstrumente der Optimierung und Profilierung. In: Reh, Sabine/Ricken, Norbert (Hrsg.): *Leistung als Paradigma, Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts*. Wiesbaden: Springer VS, S. 347-370. Doi: 10.1007/978-3-658-15799-9_16
- Stauber, Barbara (2020): Doing difference by doing transitions: differenz(ierungs)theoretische Grundüberlegungen für die reflexive Übergangsforschung. In: Walther, Andreas/Stauber, Barbara/Rieger-Ladich, Markus/Wanka, Anna (Hrsg.): *Reflexive Übergangsforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Herausforderungen*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich Verlag, S. 231-252. Doi: 10.2307/j.ctvt1shdx

- Villa, Paula Irene (2018): Um das Kümern kümmern. Fixiert auf Erwerbsarbeit vergessen wir, dass die Hinwendung zu anderen ebenso zum Menschsein gehört wie der Job. In: taz, 04.07.2018. <https://kurzelinks.de/1mrb> [Zugriff: 29.09.2020].
- Walther, Andreas/Stauber, Barbara/Rieger-Ladich, Markus/Wanka, Anna (Hrsg.) (2020): Reflexive Übergangsforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Herausforderungen. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich Verlag.
- Wex, Peter (2019): Bachelor und Master: Höher, schneller, weiter. Die Bologna-Reform sollte das Studieren hochwertiger, kürzer und internationaler machen. Ist das gelungen? Zum 20. Geburtstag der Reform ein Faktencheck. In: Süddeutsche Zeitung (02.06.2019). <https://kurzelinks.de/9162> [Zugriff: 29.09.2020].

4. Impulse aus erziehungswissenschaftlichen Bezugsdisziplinen

Vom Fortschritts-Optimismus zur Optimierung – und zurück? Condorcets *Entwurf über die Fortschritte des menschlichen Geistes* von 1794/95

Claudia Opitz-Belakhal

Betrachtet man die Nutzung und Verbreitung des Begriffes ‚Optimierung‘ im deutschen Sprachraum, so fällt auf, dass er sich historisch erst sehr spät entwickelt hat: Das *Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache* (DWDS) verzeichnet erste Verwendungen erst in den 1960er Jahren; dann aber steigt die Fieberkurve optimierender Redeweisen steil an, um mit der Jahrtausendwende einen bisherigen Höhepunkt zu erreichen – und seither nur wenig abzuflachen!

Unzweifelhaft zeigt sich an dieser etymologischen Fieberkurve die Verbreitung neo-liberaler Vorstellungen und Diskurse im deutschsprachigen Raum wie in einem Brennglas. Allerdings sollte dieser Befund nicht darüber hinwegtäuschen, dass es die Idee einer Verbesserung oder gar Optimierung (was gleichsam eine Steigerung von ‚Verbesserung‘ wäre und der ‚Vervollkommnung‘ semantisch nahekäme, deren Stern genau dann in extremer Weise zu sinken beginnt, als die ‚Optimierung‘ im Diskurs das Zepter übernimmt)¹ bereits lange vor den dynamischen Zweitausender-Jahren gegeben hat – und dass die Vordenker solcher Ideen weitaus größere Ambitionen hatten als die Optimierung von Arbeits-, Geschäfts-, Produktions-, Technik- oder Betriebsabläufen.²

Es waren die liberalen Vordenker in der europäischen Aufklärung, die bereits lange vor der Jahrtausendwende Verbesserungs- oder Optimierungsmöglichkeiten (und auch -notwendigkeiten) in der gesamten Gesellschaft für notwendig erachteten – und mit solchen Gedanken auch nicht hinter dem Berg

1 Vgl. dazu den Eintrag „Vervollkommnung“ im DWDS [dwds/wb/Vervollkommnung](https://www.dwds.de/wb/Vervollkommnung): <https://www.dwds.de/wb/Vervollkommnung> [Zugriff: 13.08.2020].

2 Vgl. dazu den Eintrag „Optimierung“ im DWDS [dwds/wb/Optimierung](https://www.dwds.de/wb/Optimierung): <https://www.dwds.de/wb/Optimierung> [Zugriff: 13.08.2020]. Auch bei der „Vervollkommnung“ dominiert (seit 1900) eine ökonomische Verwendung; immerhin jedoch findet sich hier auch noch die „Vervollkommnung des Menschengeschlechts“ (bzw. „der Menschheit“) als wesentliche Verwendungsweise des Begriffs. Hinzu kommen noch adjektivische Konkretisierungen wie „sittliche Vervollkommnung“ oder „spirituelle Vervollkommnung“ und vor allem auch „fortschreitende Vervollkommnung“. Eine solche Erweiterung aufs Allgemeine fehlt der „Optimierung“ laut DWDS weitestgehend.

hielten. Allenthalben wurde über die ‚bürgerliche Verbesserung‘ etwa der Juden oder der Frauen rasoniert; die Reformbedürftigkeit der alten Gesellschaften erschien den Aufklärern zweifellos notwendig und dringend geboten.³ Allenfalls die Frage, auf welchem Wege – Reform oder gar Revolution – eine solche „Optimierung“ möglich gemacht werden solle, war umstritten und Thema engagierter Debatten. Der Begriff ‚Aufklärung‘ selbst suggeriert bereits den ‚Notstand‘ einer zunächst geistigen, dann aber auch gesellschaftlichen ‚Finsternis‘ (meist als Tyrannei bezeichnet), der behoben werden müsse, ob nun durch individuellen „Mut zur Erkenntnis“, wie bei Kant ([1784]1999), oder durch die Beseitigung aller gesellschaftlichen und vor allem politischen Hindernisse wie bei Rousseau, der meinte, der Mensch sei (zwar) frei geboren, aber überall läge er in Ketten (vgl. Rousseau [1762]1977: S. 61).

Im Folgenden möchte ich mich mit jenem Vordenker von gesellschaftlichen ‚Optimierungsprozessen‘ beschäftigen, der bis heute als wichtigster Mitbegründer der Idee des Fortschritts und als einer der unverbesserlichsten Optimisten der Aufklärungszeit gilt, der französische Aufklärer Jean-Antoine-Nicolas Caritat, Marquis de Condorcet (1743–1794) (zur Bedeutung Condorcets für das Konzept des Fortschritts wie aber auch dessen Umsetzung im Kontext der Französischen Revolution vgl. Rothschild 1996). Dabei werde ich mich vor allem der Frage widmen, woher der praktisch unzerstörbare Optimismus dieses Aufklärers und Revolutionärs herrührte, dem auch die Gräueltaten von Diktatur und Schreckensherrschaft der Jakobiner letztlich nichts anhaben konnte. Abschließend ist zu klären, woraus wir heute eine solche Zukunftshoffnung schöpfen könnten – oder ob sich das Projekt der Moderne tatsächlich in der Optimierung von Arbeits- und Produktionsprozessen erschöpft hat.

1 Von den ‚Fortschritten‘ des menschlichen Geistes zum Optimismus für gesellschaftliche Reformen

Condorcet, der Sohn aus gutem, jedoch verarmtem adeligem Hause, genoss eine umfassende Bildung und wissenschaftliche Ausbildung (u.a. am Jesuitenkolleg in Reims und im *Collège Mazarin* in Paris) und wandte sich früh der Mathematik zu. 1765 veröffentlichte Condorcet die Arbeit *Essai sur le calcul intégral*, die seinen Ruf als bedeutender Mathematiker begründete. In dieser Schaffensphase publizierte er mehrere wichtige mathematische Arbeiten, so

3 Zu den Verbesserungsvorschlägen der Aufklärer im Hinblick auf diese und andere Gruppen (etwa im Hinblick auf Kinder und deren Erziehung oder auf das ‚Landvolk‘) vgl. Stolberg-Rilinger 2017.

1772 eine zur Integralrechnung, später dann weitere Abhandlungen zur Wahrscheinlichkeitsrechnung und Sozialmathematik (vgl. Baker 1975). Im selben Jahr lernte Condorcet den französischen Ökonomen Anne Robert Jacques Turgot kennen, der zeitweise Finanzminister unter Ludwig XV. war und ihn 1774 zum Generalinspekteur der staatlichen Münze ernannte. Diese Stellung bekleidete Condorcet bis 1791, jedoch nach der Entlassung Turgots, dem er sich sehr verpflichtet fühlte, nur noch eher widerwillig und aus ökonomischen Gründen.

Condorcet stand den Encyclopédisten nahe und war ein eifriger Verehrer Voltaires, über den er eine Biografie in apologetischer Absicht verfasste. Er war seit 1769 Mitglied der Pariser *Académie des sciences* und wurde 1776 zu deren ständigem Sekretär ernannt. 1782 wurde er Mitglied der *Académie Française*, 1786-1792 korrespondierendes Mitglied der *Preußischen Akademie der Wissenschaften* und von 1776 bis 1792 Ehrenmitglied der *Russischen Akademie der Wissenschaften* in St. Petersburg. 1792 wurde der Anhänger der Amerikanischen Revolution schließlich zum Mitglied der erst kurz zuvor gegründeten *American Academy of Arts and Sciences* gewählt.

1786 heiratete er die hochgebildete Autorin und Übersetzerin Sophie de Grouchy (1764–1822), die einen der wichtigsten politischen Salons der Revolutionszeit führte. Mit ihr hatte er eine Tochter, die später die erste Gesamtausgabe der Werke Condorcets besorgte. Beim Ausbruch der Revolution vertrat Condorcet die Sache der Liberalen und wurde Mitglied bei den *Amis de 1789*. In seiner Schrift *Sur l'admission des femmes au droit de cité*, die er in der Revolutionszeitung des Vereins 1790 veröffentlichte, forderte er das Bürger- und Wahlrecht für Frauen. Gleichzeitig setzte er sich publizistisch für die Abschaffung der Sklaverei und das Ende der Kolonialherrschaft ein. 1791 wurde er als Pariser Abgeordneter in die *Gesetzgebende Nationalversammlung* gewählt, im Februar 1792 wurde er deren Präsident. In dieser Funktion entwarf er weitreichende Pläne für ein staatliches Bildungssystem, die so genannte *éducation nationale*. Diese sah die Beseitigung aller Klassenunterschiede im Bildungswesen sowie dessen Unabhängigkeit von Staat und Kirche vor. Weiterhin forderte er eine umfassende Erwachsenenbildung.

Als einer der Führer der Republikaner-Fraktion und Deputierter des Konvents trat er den gemäßigten Girondisten bei und vertrat vehement die Ansicht, dass das Leben des Königs geschont werden solle. Ab 1792 war Condorcet Mitglied des Verfassungsausschusses. Bis zum Februar des Jahres 1793 erarbeitete er den Entwurf für eine republikanische Verfassung, die von den Girondisten unterstützt wurde. Da diese jedoch schon im Juni desselben Jahres gestürzt wurden, wurde der Entwurf nie angenommen. Mit dem Sturz der Girondisten und der Machtübernahme durch die radikaleren Jakobiner unter Führung Robespierres wurde Condorcet als Feind der Republik angeklagt, auch weil er heftig gegen deren nach seiner Meinung stümperhaft zusammen-

geschriebene neue Verfassung argumentierte. Er tauchte unter und konnte sich so bis Anfang 1794 seiner Verhaftung entziehen. Da er sich in seinem Unterschlupf im Stadthaus einer Bekannten in Paris schon bald nicht mehr sicher fühlte, floh er im März 1794 aus Paris. Seine Flucht endete jedoch schon nach drei Tagen, am 27. März 1794, mit seiner Verhaftung in Clamart und darauf folgender Einkerkierung im nahe gelegenen Bourg-La-Reine. Dort starb er kurz darauf wohl an Erschöpfung. Bereits 1795, kurz nach dem Sturz Robespierres, wurde seine (unvollendet gebliebene) *Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain*, die er 1793/1794 während seiner Zeit im Versteck bei einer Pariser Bekannten verfasste, gleichsam als sein politisches Testament erstmals publiziert und danach als sein Hauptwerk mehrfach wieder aufgelegt (vgl. dazu Hincker/Hincker 1975: S. 7-59; Badinter/Badinter 1988).

Der etwa 200 Seiten umfassende *Entwurf einer historischen Darstellung der Fortschritte des menschlichen Geistes* (Condorcet [1795]1963) gehört ohne Zweifel zu jener Art von Historiographie, die die Abkehr aufklärerischer Weltsicht von dem bis dahin dominanten Narrativ der Heilsgeschichte (mit der Schöpfungsgeschichte an ihrem Beginn und dem Jüngsten Gericht an ihrem Ende) vielleicht am deutlichsten sichtbar macht: die Universalgeschichte. Das Genre nahm seit der Jahrhundertmitte – und trotz Rousseaus enorm einflussreichen Überlegungen zur Genese der Ungleichheit und Unfreiheit durch die Vergesellschaftung des Menschen und die Zunahme von Zivilisation und (dadurch) Degeneration, die er in seinem *Diskurs über die Ungleichheit* entworfen hatte (Rousseau [1755]1993) –, unaufhaltsam seinen Aufstieg. Bereits Voltaire, der sich u.a. als Historiker der französischen Monarchie einen Namen gemacht hatte, hatte Geschichte als die Summe der Fortschritte der Vernunft aus Aberglaube und Barbarei verstanden. Wenig später sah Kant als einzige entwicklungsgeschichtliche Möglichkeit den Fortschritt zu einer „vollkommen bürgerlichen Vereinigung der Menschengattung“ (vgl. Koselleck 1975: S. 351-424, bes. S. 378-384).

Condorcet befand sich also in guter Gesellschaft, als er seinen *Entwurf* in kurzer Zeit zusammenschrieb. Es war eine weitaus demokratischere Sicht auf die Welt und die Geschichte als jene an Monarchen und Dynastien orientierte Historiographie, die bis dahin – neben der Heilsgeschichte – das Hauptgeschäft der Historiographen ausmachte. Wie es Condorcet in seiner Einführung ausdrückt, ging es hier um die „Gesamtheit der Individuen, die gleichzeitig auf einer bestimmten Fläche der Erdkugel leben“ und deren Entwicklung von einer Generation zur anderen (Condorcet [1795]1963: S. 31). Aus ihr ergebe sich, so Condorcet, „die Darstellung der Fortschritte des menschlichen Geistes“ (ebd.). Dass dieser Fortschritt allgemeinen Gesetzen unterläge, war eine Vermutung, die Condorcet mit den meisten Aufklärern teilte. Wie Voltaire, Turgot und die Herausgeber der *Encyclopédie*, Diderot und D'Alembert, um nur die

prominentesten Vertreter dieser Geschichtsauffassung in Frankreich zu nennen, meinte auch Condorcet im Laufe der Geschichte einen gleichsam allgemeinen Lernprozess des Menschengeschlechts erkennen zu können, in dem es zwar Fort- wie Rückschritte gäbe, der jedoch letztlich unaufhaltsam zu einem Glückszustand aller Menschen führen müsste.

„Dieser Fortschritt untersteht denselben allgemeinen Gesetzen, die sich an der Entwicklung der (geistigen) Fähigkeiten bei den Individuen beobachten lassen; denn er ist das Ergebnis dieser Entwicklung, sofern sie nämlich bei einer großen Zahl von Individuen, die in der Gesellschaft vereinigt sind, gleichzeitig betrachtet wird. Aber das Ergebnis, das zu jedem einzelnen Zeitpunkt sich feststellen lässt, hängt von dem der vorausgehenden Zeitpunkte ab; es beeinflusst seinerseits das Ergebnis zu den Zeiten, die folgen.“ (Condorcet [1795]1963: S. 31)

Ziel der Abhandlung sei es, so Condorcet weiter,

„durch Vernunftschlüsse und den historischen Fakten gemäß darzutun, dass die Natur der Vervollkommenung der menschlichen Fähigkeiten keine Grenze gesetzt hat; dass die Fortschritte dieser Fähigkeit zur Vervollkommenung die inskünftig von keiner Macht, die sie aufhalten wollte, mehr abhängig sind, ihre Grenze allein im zeitlichen Bestehen des Planeten haben, auf den die Natur uns hat angewiesen sein lassen.“ (Ebd.: S. 31)

In insgesamt zehn Stufen bzw. Epochen sieht Condorcet diese Entwicklung – in aufsteigender Linie – sich bis in seine Gegenwart fortsetzen: Ausgehend von jenem Zeitalter, als die Menschen sich zu Stämmen vereinigten, über die Stufe der Hirtenvölker und der Ackerbauern, die Zeit der Erfindung der alphabetischen Schrift – und, daraus notwendigerweise folgend, der frühen Wissenschaften im alten Griechenland, über das Zeitalter des Verfalls der Wissenschaften (mit dem Ende des Römischen Reiches), die Zeit der Kreuzzüge und die langsame Erneuerung der Gelehrsamkeit bis zur Renaissance in Italien, die Erfindung des Buchdrucks und die Fortschritte wissenschaftlichen Wissens bis hin zu Descartes und, daraus folgend, die „Entstehung der französischen Republik“, mit der sein historischer Rückblick endet. Doch auch für Zukunftsvisionen sind seine sichtbar von der Mathematik geprägten Ideen tauglich: Das zehnte und letzte Kapitel bzw. die letzte Stufe handelt „von den künftigen Fortschritten des menschlichen Geistes“ (ebd.: S. 193-222).

Die Zuversicht für seinen Blick in die Zukunft speist sich aus der Erkenntnis, „dass die allgemeinen Gesetze, welche die Erscheinungen im Universum bestimmen, ob man sie kennt oder nicht, notwendig und beständig“ seien – und dies gelte letztlich auch „für die Entwicklung der intellektuellen und moralischen Fähigkeiten des Menschen“ (ebd.: S. 193). Daraus leitet Condorcet drei wichtige Verbesserungen ab, die für den Blick in die Zukunft der Menschheit entscheidend seien – und die sich bereits in der Gegenwart abzeichneten: „die Beseitigung der Ungleichheit zwischen den Nationen; die Fortschritte in der

Gleichheit bei einem und demselben Volke; endlich die wirkliche Vervollkommnung des Menschen“ (ebd.).

Im Hinblick auf die „Ungleichheit zwischen den Nationen“ sieht Condorcet nicht nur die Unterschiede zwischen der Freiheit der Franzosen und der Anglo-Amerikaner gegenüber den europäischen Nationen, die, von Königen beherrscht, noch immer in Knechtschaft lebten, sondern vor allem das große Gefälle zwischen Kolonialreichen und ihren Kolonien, die nach dem Beispiel der neu gegründeten Vereinigten Staaten von Amerika ihr Joch abschütteln würden, sobald sie genügend „Zivilisierung“ erfahren hätten, um die Segnungen der Freiheit angemessen würdigen zu können, da es wohl keine „Gegenden auf unserem Planeten [gebe], deren Bewohner von Natur dazu verurteilt sind, niemals der Freiheit sich zu erfreuen, niemals ihre Vernunft zu gebrauchen“ (Condorcet [1795]1963: S. 193f.). Dabei spart Condorcet durchaus nicht mit Kritik an eurozentrischen Vorurteilen und Praktiken:

„Verfolgt einmal die Geschichte unserer Unternehmungen, unserer Niederlassungen in Afrika oder in Asien! Und was werdet ihr sehen? Unsere Handelsmonopole, unsere Verrätereien, unsere grausame Missachtung der Menschen anderer Farbe oder anderen Glaubens, die Frechheit unserer widerrechtlichen Anmaßungen, die maßlose Bekehrungssucht und die Intrigen unserer Priester! Ihr werdet sehen, wie all dies das Gefühl der Achtung und des Wohlwollens zerstört, welches uns die Überlegenheit unserer Aufklärung und die Vorteile unseres Handels zunächst eingebracht hatten. Allein es besteht kein Zweifel, dass der Augenblick nahe ist, da wir uns diesen Völkern nicht länger als Verderber und Tyrannen zeigen, sondern als ihnen nützliche Helfer oder edelmütige Befreier sein werden.“ (Ebd.: S. 195f.)

Im Hinblick auf die Verringerung der Ungleichheit *innerhalb* der Nationen und Völker verweist Condorcet im Folgenden zunächst auf die Ungleichheit „zwischen den Rechten, die das Gesetz den Bürgern zuerkennt, und den Rechten, deren die Bürger sich tatsächlich erfreuen; zwischen jener Gleichheit, die durch politische Institutionen gestiftet wurde, und denjenigen, die zwischen den Individuen wirklich besteht.“ Daneben gebe es auch eine Ungleichheit des Reichtums bzw. „die Ungleichheit der Lage, in welcher derjenige lebt, dessen eigene gesicherte Unterhaltsmittel sich auf seine Familie vererben, gegenüber der Lage dessen, bei dem diese Mittel von der Dauer des Lebens oder vielmehr von dem Teil seines Lebens abhängen, im dem er arbeitsfähig ist“; und schließlich die „Ungleichheit des Unterrichts“ (Condorcet [1795]1963: S. 199).

Hier nun zeigt sich ganz der pragmatische Sozial- und Bildungspolitiker Condorcet, als der er in den frühen Jahren der Revolution bereits öffentlich aufgetreten war – als Gegner der Sklaverei und des Rassismus in der von ihm mitgegründeten *Société des Amis des Noirs*, sowie als Leiter des Ausschusses für Bildungsfragen der französischen Nationalversammlung seit 1790. Condorcet plädiert nicht für eine völlige „Gleichmacherei“ der Menschen im Staatswesen, denn „diese drei Arten von wirklicher Ungleichheit“ – politische,

ökonomische und Bildungsunterschiede – müssten seiner Auffassung nach zwar

„fortwährend abnehmen [...], ohne jedoch ganz zu verschwinden; denn sie haben natürliche und notwendige Ursachen, die beseitigen zu wollen unsinnig und gefährlich wäre; man könnte nicht einmal versuchen, ihre Wirkungen ganz zum Verschwinden zu bringen, ohne dabei noch ergiebiger Quellen der Ungleichheit zu eröffnen und eines noch unmittelbareren und verhängnisvolleren Eingriffs in die Menschenrechte sich schuldig zu machen.“ (Ebd.: S. 199f.)⁴

Nicht also eine vollständige Abschaffung der materiellen Ungleichheit ist das Ziel, welche nicht nur durch Erbschaften und Ständeprivilegien entstanden sei und aufrechterhalten würde, sondern auch durch die Segnungen des freien Handels und durch dessen Wechselfälle entstünden Wohlstand und Reichtum – durch sie könnte aber umgekehrt auch ein Absturz in die Armut geschehen. Nach Condorcets Auffassung sollte daher „Zufall gegen Zufall“ gesetzt und gegen die Wechselfälle von Alter und Krankheit eine Vorsorgeeinrichtung etabliert werden, die „demjenigen, der ein bestimmtes Alter erreicht, eine aus seinen Ersparnissen herrührende Unterstützung [bietet], die aber durch die Ersparnisse derjenigen Individuen vermehrt wird, die den gleichen Betrag leisten, jedoch vor dem Zeitpunkt sterben, zu welchem sie seiner Vorteile bedürftig geworden wären“ (Condorcet [1795]1963: S. 201).

Diese Kassen sollten auch „den Frauen und Kindern in dem Augenblick, da sie den Gatten oder Vater verlieren, zu einer gleich großen und um denselben Preis erworbenen Unterstützung“ verhelfen (ebd.).

„Es ist die Anwendung des Kalküls auf die Wahrscheinlichkeiten des Lebens, auf die Anlage von Geld, der man den Begriff von diesen Mitteln verdankt, die bereits angewandt wurden, doch nie in jenem Ausmaß und in so vielgestaltiger Form, dass sie nicht nur einigen wenigen Individuen wirklichen Nutzen brächten, sondern der gesamten Masse der Gesellschaft, die sie von dem periodischen Ruin einer großen Zahl von Familien, jener immer wieder sich erneuernden Quelle des Verderbens und des Elends befreien würden.“ (Ebd.: S. 201)

In ähnlicher Weise sollte das Gemeinwesen (und nicht länger mehr die Kirchen) für die allgemeine Erziehung und Ausbildung der Jugend aufkommen – und dabei eine der wesentlichsten Ursachen von Ungleichheit beseitigen. Dafür müssten entsprechende Methoden entwickelt werden, nach denen dieses Ziel eines allgemeinen und befreienden Wissens auch für die breite Masse erreichbar würde. Denn, so Condorcet,

4 Hier bezieht sich Condorcet indirekt auf die Debatte um das ‚Maximum‘, durch das der Handel von grundlegenden Gütern des Alltags (vor allem Mehl, Brot und Seife) drastisch beschränkt werden, aber gleichzeitig die Versorgung der Bevölkerung gesichert werden sollte, ein Projekt, das die radikalen Kräfte der Revolutionsregierung ab 1793 vorantrieben, das aber letztlich (auch wegen der kriegsbedingten Probleme) scheiterte.

„wenn man nur den Wissensstoff selbst und die Unterrichtsmethode glücklich auswählt, (kann) man die ganze Masse eines Volkes über das belehren [...], was jedermann zur Verwaltung seiner Angelegenheiten, seiner häuslichen Wirtschaft und zur freien Entfaltung seines Fleißes und seiner Anlagen wissen muss; was er wissen muss, um seine Rechte zu kennen, zu verteidigen und auszuüben; um über seine Pflichten im klaren zu sein und sie in rechter Weise erfüllen zu können;[...] um sich gegen die Vorurteile allein mit der Kraft der Vernunft zu verteidigen; und endlich, um dem Blendwerk von Scharlatanen zu entgehen, die es auf sein Vermögen abgesehen haben, die seiner Gesundheit, der Freiheit seiner Meinungen und seines Gewissens Fallen stellen unter dem Vorwand, ihn reicher zu machen, zu heilen, zu retten.“ (Condorcet [1795]1963: S. 202)

Mit dem Schwinden der Ungleichheit zwischen den Menschen und Völkern meint Condorcet vermuten zu dürfen, dass auch alle Mängel und Laster, die die Menschheit bislang bedroht haben (und zu seiner Zeit noch bedrohen), sukzessive abgeschafft werden könnten oder gar von sich aus verschwinden, von Vorurteilen und Selbstsucht über Krankheiten und Verbrechen bis hin zu physischer Gewalt, Unterdrückung und Krieg.⁵ Und diese Entwicklung erscheint ihm ebenso zwangsläufig wie unaufhaltsam, denn Freiheitsliebe und Vernunft sind als menschliche Grundqualitäten letztlich nicht zu stoppen:

„Sie wird also kommen, die Zeit, da die Sonne hienieden nur noch auf freie Menschen scheint, Menschen, die nichts über sich anerkennen als ihre Vernunft; da es Tyrannen und Sklaven, Priester und ihre stumpfsinnigen oder heuchlerischen Werkzeuge nur noch in den Geschichtsbüchern und auf dem Theater geben wird; da man sich mit ihnen nur noch befassen wird, um ihre Opfer zu beklagen und die, die sie zum Narren machten; um im Gefühl des Schreckens über ihre Untaten sich in heilsamer Wachsamkeit zu erhalten und den Blick zu schärfen für die ersten Keime des Aberglaubens und der Tyrannei, damit diese unter dem Gewicht der Vernunft erstickt werden können, sobald es ihnen gelingen sollte, wieder hervorzubrechen!“ (Condorcet [1795]1963: S. 198f.)⁶

- 5 Auch die Beseitigung aller Vorurteile gegen das ‚andere Geschlecht‘ und die daraus resultierende Beschränkung der Rechte der Frauen zählt Condorcet zu den segensreichen Folgen der ‚Fortschritte des menschlichen Geistes‘: „Diese Ungleichheit hat keinen anderen Ursprung als den Missbrauch der Gewalt, und vergeblich hat man sie später durch Sophismen zu entschuldigen versucht“ (Condorcet [1795]1963: S. 213).
- 6 Deutlich steht hier die antikirchliche Haltung Condorcets im Vordergrund, die durch das Aufflammen gegenrevolutionärer Aufstände in der westfranzösischen Vendée unter dem Zeichen von Kreuz und Krone (also für die Erhaltung der katholischen Kirche und Königtum) nach der Intensivierung der Verfolgung eidverweigernder Priester seit Ende 1792 noch verstärkt wurde.

2 Blinder Optimismus? Über Quellen und Wirkmächtigkeit von Condorcets Fortschrittsglaube

Woher nahm Condorcet diesen, nicht nur aus unserer heutigen Sicht heraus geradezu blinden Optimismus, angesichts der sich häufenden Gräueltaten und Gewalttaten, welche aus dem sich radikalisierenden revolutionären Umbruch im Namen von ‚Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit‘ eine Terrorherrschaft werden ließ, die sowohl in ihrer Gegenwart, wie in der Vergangenheit beispiellos war und der auch Condorcet drohte, zum Opfer zu fallen, während er noch an seiner Darstellung der Fortschritte des menschlichen Geistes schrieb?

Dazu lassen sich im Werk selbst vor allem zwei Quellen ausmachen: die politische und die wissenschaftliche Revolution seiner Tage. Beides sind für ihn Entwicklungen, die in dialektischer Weise verwoben sind und die direkt aufeinander verweisen. Wie kaum ein anderer Autor seiner Zeit war Condorcet ein Kind der Revolution, und zwar in doppelter Hinsicht: Zunächst war er ein Befürworter *und* energischer Akteur im Rahmen des politischen Umsturzes, der wenige Monate zuvor einer fast tausendjährigen Tradition der französischen Monarchie den Garaus gemacht hatte, als am 21. September 1792, nach der Absetzung des bereits als Landesverräter eingekerkerten Ludwigs XVI., die erste Republik auf französischem Boden ausgerufen worden war. Zum zweiten, und mindestens ebenso wichtig, war er *philosophe* – ein Wissenschaftler also, der seine Umwelt mitgestalten und verbessern wollte, der Kritik an Vorurteilen üben und diese mit aller Kraft bekämpfen wollte mit den Mitteln des Verstandes, der öffentlichen Rede und auf der Grundlage der empirischen Erkenntnisse der verschiedenen sich entfaltenden Naturwissenschaften, also ein Vertreter der ‚Wissenschaftsrevolution‘ im Gefolge von Descartes und vor allem Newton.

In seinem *Entwurf* taucht dieser Umstand mehrfach auf. Vor allem aber benennt er das neunte Kapitel, in dem er die Voraussetzungen und Entwicklungen beider ‚Revolutionen‘ beschreibt, als „Neunte Epoche – Von Descartes bis zur Entstehung der französischen Republik“. Das Zusammentreffen von Freiheits- und Erkenntniswille führt er als wesentlichen Motor der Veränderungen an, die zu dem Idealzustand führen würden, den ich weiter oben umrissen habe und dessen künftige Entwicklungen sich, laut Condorcet, eben bereits in seiner Gegenwart abzeichneten.

„Wir haben bereits gesehen, wie die Vernunft an ihren Ketten rüttelte, sie da und dort lockerte und, während ihr immer neue Kräfte zuwuchsen, den Augenblick der Befreiung vorbereitete und näherbrachte. Es bleibt uns, die Epoche zu durchheilen, in der sie die Ketten vollends zerbrach und noch von dem Rest, den sie mit sich fortschleppen musste, nach und nach sich befreit; in der sie, endlich frei und auf ihrem Wege, nur noch von solchen Hindernissen aufgehalten werden kann, die unvermeidlich bei jedem neuen Fortschritt wieder

auftreten, weil ihre notwendige Ursache in der Verfassung unserer Intelligenz selber liegt, nämlich in dem von der Natur gesetzten Verhältnis zwischen unseren Mitteln, die Wahrheit zu entdecken, und dem Widerstand, den die Natur unseren Anstrengungen entgegensetzt.“ (Condorcet [1795]1963: S. 146)

Dieser Moment ist – „nach langen Irrtümern und Abwegen“ – erst dann erreicht gewesen, als „die Staatsgelehrten endlich zur Erkenntnis der wahren Menschenrechte [gelangten], die sie allein aus der Wahrheit ableiten: *dass der Mensch ein mit Empfindung begabtes Wesen ist, das die Fähigkeit hat, mit Vernunft zu urteilen und moralische Begriffe zu erwerben*“ (ebd.; Herv.i.O.).⁷

Voraussetzung und Kern dieser Entwicklung ist, nach Condorcet, die Entfaltung der Geisteskräfte hin zu den modernen (Natur-)Wissenschaften. Mit der ‚kopernikanischen Wende‘, spätestens aber mit Descartes‘ Erkenntnis vom Zweifel und seiner Traditionskritik sind also, nach Condorcet, die Schranken der Vorteile und der Tyrannei weit geöffnet worden; mit der Entwicklung der Mathematik, der Physik und der übrigen Naturwissenschaften im Zeitalter der Aufklärung, mit Leibniz, Locke oder Newton, wurde das Tor weiter aufgestoßen:

„Alle politischen und menschlichen Irrtümer nehmen ihren Ausgang von philosophischen Irrtümern, die ihrerseits wieder an physikalische Irrtümer anknüpfen. Es gibt kein religiöses System, keine über die Natur hinausstrebende Schwärmerei, die nicht in der Unkenntnis der Naturgesetze begründet wäre. [...] Die Fortschritte des physikalischen Wissens werden diesen Irrtümern deshalb umso mehr zum Verhängnis, weil sie sie oft zerstören, ohne sie anscheinend anzugreifen; und damit geben sie ihre Verteidiger jener erniedrigenden Lächerlichkeit preis, welche die Unwissenheit an sich hat.“ (Ebd.: S. 183f.)

Da diese Erkenntnisse der Naturwissenschaften von der Hinfälligkeit der Traditionen und der überlegenen Notwendigkeit des Respekts vor den Menschenrechten aber nicht langsam und auf einem reformerischen Weg sukzessive in den politischen und gesellschaftlichen Institutionen umgesetzt wurden, sondern vielmehr von den Vertretern einer politischen Klasse, die jene „dort unten“ belogen und betrogen, um ihres eigenen Machterhalts willen torpediert wurde, musste das Volk selbst „die Grundsätze der Vernunft und der Natur, die ihm die Philosophie wertvoll gemacht hatte“, einführen – was dazu führte, dass die Entwicklung sich überstürzte und „Freiheit und Glück durch vorübergehende Übel zu erkaufen“ waren (ebd.: S.164).

Zweifellos bezieht sich Condorcet hier direkt auf die turbulenten Ereignisse und Entwicklungen, die die Revolution in Frankreich seit der Erstürmung der Bastille mit sich gebracht hatte. Tatsächlich rekurriert er – durchaus auch in apologetischer Weise – nicht nur auf jene Widerstände, die der Revolution in Frankreich, anders als jener in Nordamerika, von Seiten der Nachbarländer

7 Mithin also im August 1789, als die Verfassungsgebende Versammlung in Frankreich ihre erste Menschenrechtserklärung verkündete.

entgegengebracht wurde. Vielmehr sind es die ungleich schwierigeren politischen und gesellschaftlichen Voraussetzungen im Inneren, denen die französischen Revolutionäre sich gegenüberstehen, welche zu ungleich diffizileren *inneren* Konflikten führen mussten. Die Revolution in Frankreich war seiner Auffassung nach weit umfassender als die amerikanische,

„[...] daher verlief sie im Innern weniger friedlich; denn die Amerikaner, zufrieden mit den aus England überkommenen bürgerlichen und Strafgesetzen, hatten kein mangelhaftes Steuersystem zu reformieren, weder eine feudale Tyrannei und erbliche Klassenunterschiede noch reiche oder mächtige privilegierte Körperschaften und ein System religiöser Unduldsamkeit zu beseitigen und konnten sich deshalb darauf beschränken, neue Gewalten einzuführen und sie an die Stelle derjenigen zu setzen, durch die bislang die britische Nation über sie regiert hatte.[...] Aus dem entgegengesetzten Grunde musste die Revolution in Frankreich die gesamte Einrichtung der Gesellschaft erfassen, alle sozialen Beziehungen verändern und noch die letzten politischen Zusammenhänge durchdringen, bis hin zu den Individuen, die friedlich von ihrem Besitz oder ihrem Gewerbe leben und an öffentlichen Bewegungen weder durch ihre Ansichten und Beschäftigungen noch durch ihr Streben nach Vermögen, Ehre oder Ruhm Anteil nehmen.“ (Ebd.: S. 167)

Gerade diese letzteren Überlegungen machen denn auch plausibel, dass ein Autor und *philosophe* wie Condorcet, der sich gerade nicht „friedlich seinem Besitz oder Gewerbe hingab“, sondern höchst aktiv die Verbreitung des aufgeklärten Gedankengutes und der Ideale der Menschenrechte und sogar den Sturz des Königs mit vorangetrieben hatte, weiterhin an den Erfolg des revolutionären Projekts glauben konnte und wollte. Es waren die widrigen Umstände, auf die das enorme Projekt einer Neuerrichtung der Gesellschaft im Geiste der *philosophes* und ihrer Erkenntnisse stoßen musste, wie schon in den Jahrhunderten und Jahrtausenden zuvor zahlreiche Widerstände die „Fortschritte des menschlichen Geistes“ behindert hatten. Diese Widerstände konnten jedoch letztlich, nach Condorcets Überzeugung, nur kleinere Verzögerungen sein. Eine völlige Niederlage der Revolutionäre, eine Rückkehr zu Unfreiheit, Vorurteilen und religiösem Fanatismus war nach seiner tiefsten geschichtsphilosophischen Überzeugung praktisch unmöglich.

Tatsächlich mündet seine Abhandlung denn auch in ein emphatisches Bekenntnis zur Revolution, zum Umsturz der überkommenen, abgelebten Verhältnisse im Namen von Vernunft und Freiheit, für die sich letztlich jedes Opfer lohnt – auch das des eigenen Lebens und Wohlergehens:

„Und was für ein Schauspiel bietet dem Philosophen das Bild eines Menschengeschlechts dar, das von allen Ketten befreit, der Herrschaft des Zufalls und der Feinde des Fortschritts entronnen, sicher und tüchtig auf dem Wege der Wahrheit, der Tugend und des Glücks vorwärtsschreitet; ein Schauspiel, das ihn über die Irrtümer, die Verbrechen, die Ungerechtigkeiten tröstet, welche die Erde noch immer entstellen und denen er selber so oft zum Opfer fällt! In der Betrachtung dieses Bildes findet er den Lohn für seine Mühen um die Fortschritte der Vernunft, die Verteidigung der Freiheit. So findet er den Mut, seine Mühen mit der ewigen Kette der menschlichen Geschicke zu verknüpfen: die Betrachtung dieses Bildes vergilt

ihm wahrhaftig für die Tugend, und sie erfüllt ihn mit der Freude, etwas bleibend Gutes bewirkt zu haben, etwas, das kein Verhängnis mehr in unheilvollem Ausgleich zerstören wird, indem es Vorurteil und Sklaverei wiederkehren lässt. Seine Betrachtung ist ihm Stätte der Zuflucht, wohin ihn die Erinnerung an seine Verfolger nicht begleiten kann; wo er in Gedanken mit dem Menschen, der in seine Rechte wie in die Würde seiner Natur wieder eingesetzt ist, lebt, und wo er den Menschen vergisst, den Habgier, Furcht und Missgunst quälen oder verderben; dort ist er wahrhaftig zusammen mit seinesgleichen in einem Elysium, das seine Vernunft sich zu erschaffen wusste und das seine Liebe zur Menschheit mit den reinsten Freuden verklärt.“ (Ebd.: S. 221f.)

3 Optimierung statt Optimismus? Von den Grenzen des Fortschrittsglaubens

Obgleich die Werte und Ziele, die Condorcet in seiner Abhandlung über die Fortschritte des menschlichen Geistes skizzierte, auch heute noch die Grundlage westlicher Nationalstaaten und ihrer Verfassungen bilden, wäre heute wohl kaum jemand bereit, sich in dieser Weise für seine Ziele einzusetzen, sein Leben dafür zu geben, obgleich vieles von dem, was Condorcet so hellsehend vorausgesehen hatte, mittlerweile realisiert werden konnte. Es gibt in den meisten Ländern der Welt, jedenfalls im globalen Norden, mittlerweile ein öffentliches Schulsystem; die modernen Wohlfahrtsstaaten bieten eine gesetzlich geregelte Altersversorgung, die genau dem entspricht, was Condorcet als Minimum für eine Armutsvorsorge beschrieben hat. Die Kolonialreiche sind zerfallen, die Ent-Kolonisierung hat viele neue Staatswesen entstehen lassen und zahlreiche Völker haben das Joch der Unterdrückung abgeworfen (wenn es auch in post-kolonialen Strukturen weiterbesteht). Die Sklaverei ist geächtet, wenn auch sicher noch nicht gänzlich von diesem Planeten verschwunden; auch die politischen Rechte der Frauen wurden in vielen Ländern erkämpft; die völlige Abschaffung von Rassismus und Sexismus lässt allerdings noch auf sich warten, wie etwa die *#me too*-Bewegung oder die jüngsten Proteste im Zuge der *Black lives matter*-Bewegung gezeigt haben. Vor allem aber lässt sich eine weitgehende Verwissenschaftlichung unserer alltäglichen Kommunikation und unserer Lebenspraktiken konstatieren, die selbst einen Fortschrittsgläubigen wie Condorcet in Erstaunen versetzt hätte. Und die Menschenrechte bilden heutzutage die Grundlage fast aller nationalstaatlichen Verfassungen, auch wenn ihre Einhaltung weltweit stets umkämpft ist.

Dennoch irritiert uns Heutige Condorcets Mischung von weitsichtigen Vorschlägen zur Sozialreform und Sozialstaatsbildung und naivem Fortschrittsglauben, und nicht nur Skeptiker*innen und Fortschrittsfeind*innen empfinden Condorcets eurozentrischen Zivilisationsgedanken als unerträglich;

die Hypostasierung des Verstandes (und des wissenschaftlichen Denkens) gegenüber den emotionalen und ‚irrationalen‘ Aspekten des menschlichen Daseins erscheint als eine unzulässige Vereinfachung der Menschen und ihres wesentlich komplizierteren Innenlebens. Ganz zu schweigen davon, dass mittlerweile das ‚Ende‘ unseres Planeten erreicht zu sein scheint; die ungebremste Fortschrittsidee, Liberalisierung und Globalisierung von Wirtschaft und Mobilität der Menschen haben uns mittlerweile in eine Situation gebracht, die sich Condorcet nicht im Entferntesten vorstellen konnte, wenn er auch über die Probleme, die eine stetig wachsende Bevölkerung und deren notwendige Ernährungsgrundlage intensiv nachgedacht hatte. Seine Lösung hierfür ist – wenig überraschend – eine wissenschaftlich-technokratische:

„Wenn wir uns nun den Techniken zuwenden, deren Theorie von eben diesen Wissenschaften abhängt, so werden wir sehen, daß [...] die technischen Verfahrensweisen derselben Vervollkommenung, denselben Vereinfachungen zugänglich sind wie die wissenschaftlichen Methoden; daß die Werkzeuge, die Maschinen und Werkstühle die Kraft und Geschicklichkeit des Menschen fortwährend vermehren und zugleich die Produkte besser und feiner machen [und daß] die Hindernisse, die dem Fortschritt noch entgegenstehen, die Zufälle, die man vorherzusehen, denen man vorzubeugen lernt, und die Wirkungen verschwinden werden, die von ungesunden Arbeiten, Gewohnheiten und Klimaten ausgehen. Eine immer kleinere Bodenfläche wird dann eine Masse von Nahrungsmitteln erzeugen können, die von größerem Nutzen oder von höherem Wert sind; man wird mehr genießen und doch zugleich weniger konsumieren; man wird weniger Ausgangsmaterial benötigen, um mehr zu produzieren, und das Produzierte wird im Gebrauch haltbarer sein. [...] So wird nicht nur die gleiche Bodenfläche mehr Menschen ernähren können; es wird auch jeder weniger mühsam und auf produktivere Weise beschäftigt sein und seine Bedürfnisse besser befriedigen können.“ (Ebd.: S. 205f.)

Hier tritt uns also das Prinzip der ‚Optimierung‘ gleichsam *avant la lettre* entgegen, mit dessen Hilfe die weitgesteckten Ziele in der Zukunft schrittweise realisiert werden können; ihr Erfolg scheint letztlich unaufhaltsam – allerdings wirkt bei Condorcet diese Optimierung zugunsten der gesamten Menschheit, nicht zur Gewinnmaximierung globaler Konzerne, wie wir das heutzutage häufig beobachten können.⁸

Betrachtet man jedoch Condorcets Bekenntnis zum unaufhaltsamen Fortschritt der Vernunft und – aus ihr resultierend – von Wissenschaft und Technik etwas genauer, so wird deutlich, dass es sich bei seinen optimistischen Zukunftsvisionen vor allem um eine Selbstvergewisserung in stürmischen und unsicheren Zeiten handelt. Die Herleitung dieses unaufhaltsamen Siegeszuges von Vernunft und Freiheit aus der Geschichte ist, aus der Nähe besehen, eher eine *Beschwörung des Schicksals als eine empirisch abgesicherte historische Basis für einen Blick in die Zukunft*. Die Geschichte wird hier für die Be-

8 Entsprechende Auslassungen gibt es auch heute in verblüffend fortschrittsoptimistischer Weise aus dem (neo-)liberalen Lager, so zuletzt etwa die Darlegungen des Schweden Johan Norberg (2020).

gründung und Motivation gesellschaftlichen Wandels in Dienst genommen – und dafür gnadenlos zurechtgestutzt, auch wenn man Condorcet zugutehalten kann, eine durchaus komplexe, ja, dialektische Konzeption historischen Wandels und daraus resultierend, einer Geschichte der Menschheit ersonnen und ‚erzählt‘ zu haben, die durchaus auch Rückschläge und Widerstände kennt. Diese Widerstände jedoch allein als Verzögerung des eigentlich unaufhaltsamen Fortschritts zu verstehen, ist indes letztlich kontraproduktiv, denn dieses Narrativ lässt im Unklaren, durch welche Anstrengungen die Freiheit des Denkens und Handelns erworben und gesichert werden können – abgesehen von den zwar zahlreichen, insgesamt jedoch eher zufälligen und punktuellen Erfindungen und Entdeckungen einzelner Forscher. Letztlich wird die Geschichte dadurch praktisch stillgestellt und verliert ihre Eigendynamik; das Narrativ des unaufhaltsamen Fortschritts, so optimistisch und vielversprechend es uns hier entgegentritt, erscheint damit viel mehr als Rückversicherung eines Scheiterns denn als wirksame Zukunftshoffnung für die Massen (vgl. Arning 1998).

Wie die Forschung schon gezeigt hat, bezeichnet Fortschritt zunächst einen Prozess, der „in irgendeiner Weise gerichtet“ ist bzw. eine „Bewegung des Werdens auf etwas Künftiges hin“ (ebd.: S. 55). Dabei ist dieser Prozess nicht nur „gerichtet“, sondern Fortschritt impliziert eine sich scheinbar selbstläufig erschließende Zukunft – und dies verändert den Stellenwert der Vergangenheit in der Geschichte grundlegend. Denn es werden nur jene Stationen und Ereigniszusammenhänge reflektiert und präsentiert, die für den Fortschrittsprozess maßgeblich erscheinen. Letztlich, so könnte man mit Günther Buck sagen, verhilft das Fortschrittsnarrativ nicht nur dazu, den Zufall aus der Geschichte zu verbannen, sondern der Versuch, sich aus der Vergangenheit heraus zu reflektieren, wird gleichzeitig zum Versuch des Autors, der Zukunft gegenüber einen überlegenen Standpunkt, nämlich den eines „Veranstalters“, einzunehmen und damit der Geschichte selbst zu entkommen (vgl. Buck 1973: S. 72).

Ohne eine starke Zukunftsvision ist auch für uns Heutige keine Veränderung in der Gegenwart möglich – und umgekehrt: Geschichte liefert auch heute Motivation und Antrieb für die Bestätigung der eigenen Zukunftserwartungen. Wenn man nicht in völligen Kulturpessimismus verfallen will, der im Übrigen geschichtsphilosophisch genauso ambivalent und empirisch unhaltbar ist wie ein übersteigerter Fortschrittsglaube à la Condorcet, ist zumindest ein Quäntchen Optimismus, ein wenig Glauben an die Veränderbarkeit und die Verbesserung der Menschheit absolut unverzichtbar. Doch mag es dabei helfen, einen kollektiven burn-out, verbrannte Erde (oder gar einen zerstörten Planeten) oder ein völliges Scheitern zu verhindern, mit etwas mehr Realitätssinn – und etwas weniger Selbstbezogenheit – nicht nur auf die ‚Natur des Menschen‘ zu blicken, sondern vor allem auf seine Vergangenheit und Gegenwart – und damit letztlich auch auf seine Zukunft.

Literatur

- Arning, Matthias (1998): Die Idee des Fortschritts. Der sozialphilosophische Entwurf des Marquis de Condorcet als alternative Synthese-Vorstellung zum Konzept der politischen Tugend. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Badinter, Elisabeth/Badinter, Robert (1988): Condorcet (1743-1794). Un intellectuel en politique. Paris: Fayard. Doi: 10.1086/ahr/95.4.1207
- Baker, Keith Michael (1975): Condorcet – from natural philosophy to social mathematics. Chicago/London: University of Chicago Press. Doi: 10.1080/03612759.1975.9945030
- Buck, Günther (1973): Selbsterhaltung und Historizität. In: Koselleck, Reinhart/Stempel, Wolf-Dieter (Hrsg.): Geschichte – Ereignis und Erzählung. Poetik und Hermeneutik, Bd. V. München: Fink, S. 29-94.
- Condorcet, Marie Jean Antoine de ([1795]1963): Entwurf einer historischen Darstellung der Fortschritte des menschlichen Geistes, hrsg. von Wilhelm Alff. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Condorcet, Marie Jean Antoine de ([1795]1971): Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain, préface et notes de Monique et François Hincker. Paris: éditions sociales.
- Hincker, Monique/Hincker, François (1971): Introduction. In: Condorcet, Marie Jean Antoine de ([1795]1971): Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain, préface et notes de Monique et François Hincker. Paris: éditions sociales, S. 7-68.
- Kant, Immanuel ([1784]1999): Was ist Aufklärung? In: Brandt, Horst D. (Hrsg.): Was ist Aufklärung? Ausgewählte kleine Schriften: Hamburg: Meiner, S. 20-22.
- Koselleck, Reinhard (1975): Fortschritt. In: Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland, Bd. 2. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 351-424.
- Norberg, Johan (2020): Fortschritt. Ein Motivationsbuch für Weltverbesserer. München: Edition Prometheus FBV.
- Rousseau, Jean-Jacques ([1762]1977): Vom Gesellschaftsvertrag oder Prinzipien des Staatsrechts. In: Rousseau, Jean-Jacques (Hrsg.): Politische Schriften, Bd. 1. Paderborn: Schöningh, S. 59-209.
- Rousseau, Jean-Jacques ([1762]1993): Diskurs über die Ungleichheit/Discours sur l'inégalité. 3. durchges. Auflage. Paderborn/München/Wien/Zürich: Schöningh.
- Rothschild, Emma (1996): Condorcet and the conflict of values. In: The Historical Journal 39, 3, S. 677-701. Doi: 10.1017/S0018246X00024493
- Stollberg-Rilinger, Barbara (2017): Die Aufklärung. 3. aktualisierte Auflage. Stuttgart: Reclam.
- Turgot, Anne Robert Jacques ([1750]1990): Über die Fortschritte des menschlichen Geistes, hrsg. von Johannes Rohbeck/Lieselotte Steinbrügge. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Optimierung, Preparedness, Priorisierung. Soziologische Bemerkungen zu drei Schlüsselbegriffen der Gegenwart

Ulrich Bröckling

Vorbemerkung

In Zeiten der Krise beschleunigen sich nicht nur die Ereignisse, sondern auch die Diskurse: Der vorliegende Beitrag war vorgesehen als ein Plenarvortrag für den 27. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, der vom 15. bis 18. März 2020 an der Universität zu Köln stattfinden sollte. Eine erste Fassung war abgeschlossen, als die Großveranstaltung wegen der Corona-Pandemie kurzfristig abgesagt werden musste. Die in den Wochen darauf zur Eindämmung der Infektionen getroffenen Maßnahmen haben ganz andere Aspekte des Kongressthemas ‚Optimierung‘ dringlich werden lassen, als sie dem Vorbereitungsteam und auch mir vor Augen gestanden hatten. Die präventiven Vorkehrungen, vor allem aber die Anstrengungen zur Ausweitung der medizinischen Behandlungskapazitäten für an Covid-19 Erkrankte stehen im Zeichen einer inversen Optimierung, die darauf zielt, die drohende Katastrophe abzuwenden. Das Beste, das sie erreichen sollen, ist es, das Schlimmste zu verhüten. Die hier vorgelegte erweiterte Version des nicht gehaltenen Kongressvortrags versucht diese Verschiebungen aufzunehmen.¹

1 Eine erste Fassung dieses Beitrags wurde am 14.04.2020 veröffentlicht auf der Online-Plattform [soziopolis.de](https://www.soziopolis.de/optimierung-preparedness-priorisierung.html), <https://www.soziopolis.de/optimierung-preparedness-priorisierung.html> [Zugriff: 03.04.2021].

1 Ein Handlungsprinzip

Optimierung ist zweifellos ein Begriff, in dem sich die Signatur der Gegenwart paradigmatisch verdichtet: zumindest die Signatur der abrupt beendeten Gegenwart *vor* der Corona-Pandemie. Solche Schlüsselbegriffe sind selten rein deskriptiv. Ihr Anspruch ist gleichermaßen diagnostisch wie transformativ: Sie bündeln die Herausforderungen, denen sich eine Epoche ausgesetzt sieht, und geben zugleich an, wie ihnen zu begegnen wäre. Sie fordern zum Handeln auf und weisen ihm die Richtung. Ihr aufschließendes Potenzial zeigt sich nicht zuletzt daran, dass sie in unterschiedlichsten Feldern Verwendung finden. Schlüsselbegriffe öffnen stets mehr als nur eine Tür. Dazu bedürfen sie einer gewissen Unschärfe. Sie lassen sich schwerlich exakt definieren, aber sie besitzen ein semantisches Gravitationszentrum und erzeugen ein Kraftfeld. Sich diesem Kraftfeld zu entziehen, verlangt erhebliche Gegenkräfte. Helmuth Plessners Bemerkung, jede Zeit finde ihr erlösendes Wort, dieses könne aber nur dann erlösend wirken, „wenn die Zeit sich zugleich in ihm ihre Rechtfertigung und ihr Gericht spricht“ (Plessner 1975: S. 3), macht auf die konstitutive Ambivalenz aufmerksam, die auch einem Begriff wie Optimierung eignet. Mit ihm verbinden sich gleichermaßen utopische wie dystopische Assoziationen. Was die einen enthusiastisch feiern, gilt den anderen als Schreckbild.

In der soziologischen Diskussion taucht Optimierung an prominenter Stelle zuerst in Talcott Parsons' allgemeiner Handlungstheorie auf; Richard Münch hat sie in den 1980er-Jahren weiter ausgearbeitet (vgl. Parsons/Shils 1951; Münch 1982). Parsons übersetzt das utilitaristische Prinzip der Nutzenmaximierung in ein Streben nach „Optimierung der Bedürfnisbefriedigung“ (*optimization of gratification*) (Parsons/Shils 1951: S. 123f.), betont aber gleichzeitig, dass dieses keineswegs ausreicht, um jedes menschliche Handeln zu erklären. Dem Optimierungsprinzip, das sich auf den bestmöglichen Einsatz der in einer Situation verfügbaren Mittel konzentriert, stehen vielmehr drei weitere idealtypische Handlungsorientierungen gegenüber: das Realisierungsprinzip mit seiner Konzentration auf die Handlungsziele (Motto: „koste, es was es wolle“), das Konformitätsprinzip mit der Ausrichtung auf soziale Normen sowie das Konsistenzprinzip, bei dem sich der/die Handelnde an einem identitätsstiftenden Wertehorizont orientiert. In diesen vier Handlungsprinzipien lässt sich unschwer Parsons' AGIL-Schema wiedererkennen, jenes Modell der vier Grundfunktionen (Adaptation, Zielverwirklichung, Integration, Erhaltung latenter Strukturen), die Systeme für ihre Selbsterhaltung erfüllen müssen. Das Optimierungsprinzip sorgt im Rahmen dieser Aufgabenteilung für gesteigerte Anpassungsfähigkeit und Variabilität eines Systems. Als Ansatzpunkte für Optimierungsanstrengungen kommen technische Verfahren und orga-

nisationale Arrangements ebenso in Frage wie körperliche Parameter, individuelle Kompetenzen, soziale Beziehungen oder kollektive Abstimmungsprozesse.

Entscheidend für das soziologische Verständnis ist, dass Parsons und Münch das Optimierungsprinzip dem ökonomischen System zuordnen und es als ein Prinzip der Handlungsselektion formulieren: Wer optimiert, entscheidet sich zwischen verschiedenen Handlungsmöglichkeiten für diejenige, welche die effizienteste Allokation der verfügbaren Ressourcen gewährleistet. Der ökonomische Einsatz der Mittel ist wichtiger als das Festhalten an Zielen, das Erfüllen normativer Erwartungen oder die Einbettung in einen kulturellen Bezugsrahmen. Daraus ergeben sich weitreichende Konsequenzen:

Wer nach Maßgabe des Optimierungsprinzips handelt, ist *erstens* in einem eminenten Sinne regierbar, weil er oder sie „von der *Situation* regiert“ wird (Münch 1982: S. 262). Ein solches Handeln reagiert auf veränderte Umweltbedingungen. Die Entscheidungen lassen sich daher beeinflussen, indem man die Situation modifiziert, z.B. Anreize setzt. Hier liegt der entscheidende Unterschied zu einem Handeln nach dem Realisierungs-, dem Konformitäts- oder dem Konsistenzprinzip. *Zweitens* bedeutet Optimierung einen unabschließbaren Lernprozess: Jede Handlung erfordert eine aktualisierte Einschätzung der verfügbaren Ressourcen und Restriktionen. Neue Situationen verlangen andere Entscheidungen. Das Optimum von heute ist morgen schon suboptimal. Beim Optimieren wie beim Lernen überhaupt lautet das Urteil deshalb auf lebenslänglich. *Drittens* erfolgen Optimierungsentscheidungen (wie alle Entscheidungen) unter Bedingungen unvollständigen Wissens. Weil die Informationen über eine Situation stets lückenhaft bleiben, sind die Entscheidungen riskant. Was tatsächlich das Optimum gewesen wäre, lässt sich allenfalls im Nachhinein ermitteln. Man könnte das mit einem auf die Erziehung gemünzten Begriff von Niklas Luhmann als Technologiedefizit bezeichnen (vgl. Luhmann 1982). Praktisch folgt daraus eine Optimierung zweiter Ordnung – die der Informationsbeschaffung und -verarbeitung. Wichtig ist *viertens*, dass Optimierungsentscheidungen kaum jemals in Reinform vorkommen, sondern mehr oder minder stark kontaminiert sind durch die anderen Handlungsorientierungen. Was jemand tut oder lässt, ist selten ausschließlich ein Effekt von Kosten-Nutzen-Kalkülen, sondern hängt ebenso davon ab, wie beharrlich er oder sie sich auf die eigenen Ziele versteift, Rollenerwartungen gehorcht und sich in einen gemeinsamen Wertekosmos einordnet. Auf welche Weise die unterschiedlichen Handlungsprinzipien aufeinander einwirken, inwieweit eines die anderen dominiert oder alle sich wechselseitig in Schach halten, das lässt sich nur empirisch, d.h. bezogen auf spezifische Situationen, beantworten. Ob eine Balance zwischen den Orientierungen wünschenswert wäre, wie Parsons und Münch es nahelegen, darüber ließe sich trefflich streiten. Neuere soziologische

Gegenwartsdiagnosen konstatieren (und beklagen) demgegenüber ein ausgesprochenes Ungleichgewicht zugunsten des Optimierungsprinzips und damit ökonomischer Rationalität (vgl. exemplarisch Sennett 1998; Bröckling 2007; Klopotek/Scheiffele 2016). Die Ausweitung wettbewerblicher Handlungslogik auf unterschiedlichste Lebensbereiche und die Anrufung der Einzelnen als Unternehmerinnen und Unternehmer ihrer selbst habe, so der zeitdiagnostische Befund, zu einer Entgrenzung von (Selbst-)Optimierungsanforderungen geführt.

Die vier Handlungsprinzipien liefern nicht nur ein heuristisches Erklärungsmodell, um die Vielfalt menschlicher Handlungsmotive und Handlungsweisen aufzuschließen, sondern lassen sich auch als Rechtfertigungsordnungen lesen (vgl. Boltanski/Thévenot 2007). So betrachtet, werden sie selbst zu normativen Anrufungen beziehungsweise zu kulturellen Leitbildern. Vor dem Tribunal des Optimierungsprinzips gelten nur jene Handlungen als legitim, die dem Gebot des effizienten Mitteleinsatzes gehorchen. Handle stets so, lautet der kategorische Imperativ, dass Du mit möglichst geringen Kosten den größtmöglichen Nutzen erzielst. Nicht Treue gegenüber den eigenen Zielen, nicht soziale Konformität und auch nicht Wertbindungen, sondern das Gebot der Aufwandsersparnis durch Anpassung an die situativen Gegebenheiten gibt die Richtung vor. Die Adaptionen können inkrementell oder disruptiv ausfallen, klar ist nur, dass der Anpassungsprozess nicht ins Stocken geraten darf.

2 Drei Regime

Im Begriff der Optimierung steckt ein Superlativ. Es geht nicht einfach nur um Verbesserung, sondern darum, das jeweils Bestmögliche herauszuholen. Dass für jede Entscheidung ein Optimum existiert, gilt als gesetzt; wo dieses liegen soll und vor allem wie dahin zu gelangen wäre, das lässt sich dagegen nicht auf einen Nenner bringen. Eine Typologie von Optimierungsweisen umfasst – mindestens – drei Regime. Diese haben disparate historische Einsatzpunkte und Konjunkturen, sie lösen einander jedoch nicht ab, sondern koexistieren und überlagern sich. Keine von ihnen findet in sich einen Haltepunkt, alle verlangen fortwährende Anstrengung, doch der Modus der Unabschließbarkeit sowie die eingesetzten Sozial- und Selbsttechnologien unterscheiden sich gravierend.

Ein erstes Regime ist Optimierung als *Perfektionierung*. Der Maßstab ist hier eine Vollkommenheitsnorm, die kontinuierlich angestrebt, wenn auch niemals vollständig erreicht wird. Beständig droht ein Rückfall ins Imperfekte und

Korrupte. Mit dem Perfektionieren wird man deshalb niemals fertig. Fluchtpunkt der Perfektionierung ist ein technisches, ethisches, ästhetisches oder anthropologisches Ideal, das aus einer unterstellten ‚Natur‘ abgeleitet wird. Bezogen auf den Menschen als Adressat von Perfektionierungsanstrengungen bedeutet das: Jede und jeder einzelne besitzt qua Geburt ein spezifisches Entwicklungspotenzial. Die Talente brechen sich freilich nicht von allein Bahn, ihrer Entfaltung muss fördernd oder korrigierend nachgeholfen werden – Natur als technische Aufgabe. Diejenigen, die nach Perfektionierung rufen und streben, besitzen jedenfalls eine Vorstellung davon, was dieser zu realisierenden Natur entspricht und wie sie verwirklicht werden kann. Und wer es für sich selbst nicht weiß, für den wissen es andere, z.B. in Gestalt eines elterlichen Erziehungsplans für die eigenen Kinder. Derselben Logik wie die Perfektionierung des Einzelnen soll auch die der Gattung folgen. Das Ideal der Vervollkommenung verbindet somit einen individualisierenden mit einem totalisierenden Zugriff: Einerseits gründet es in der Vorstellung, dass jeder Mensch (wie auch jedes Ding) seine eigene Entelechie besitzt, andererseits erstreckt sich der Perfektionierungsimperativ auf den ganzen Menschen und/oder die gesamte Gesellschaft. Nichts und niemand soll ausgenommen bleiben. Die Mittel der Perfektionierung sind demgegenüber vergleichsweise schlicht: Im Zentrum stehen die Ausrichtung am Ideal, das zu diesem Zweck immer wieder kommemoriert und performativ bekräftigt wird. Das kann mit Askesepraktiken oder erzieherischen Maßnahmen geschehen, aber auch mit dem Skalpell des Schönheitschirurgen. Hinzu kommt die Sanktionierung derjenigen, die das Ideal ignorieren. Optimierung als Perfektionierung beruht letztlich auf einer moralischen Ökonomie, wenn nicht einer Heilsökonomie, auf die das von Parsons und Münch beschriebene Primat der Mittel vor den Zielen, Normen und Werten nur partiell zutrifft.

Beim zweiten Regime, der Optimierung als *Steigerung*, ist der Maßstab quantitativ, wobei letztlich alles quantifizierbar gemacht werden kann: Auch für Qualität lassen sich messbare Indikatoren festlegen. Optimierung und Maximierung fallen hier zusammen. Eine exakte Zielmarke ist zwar nicht vorgegeben, wohl aber die Bewegungsrichtung: Ein Vektor wird in eine Abfolge von Schritten gegliedert und zugleich ins Unendliche verlängert. Theoretisch ist grenzenlose Verbesserung möglich. Programme der Steigerung tendieren theoretisch zur wissenschaftlichen Rationalisierung im Sinne des *one best way* und praktisch zu Strategien der Disziplinierung und Selbstdisziplinierung. Ihre Bibel sind Frederick Winslow Taylors *Grundsätze wissenschaftlicher Betriebsführung* (vgl. Taylor 1913), ihr Wahlspruch lautet: Üben, üben und noch mal üben. Anders als die holistischen Programme der Vervollkommenung installieren sie eine Politik des Details: Um die Leistungen zu steigern, wird die Aufgabe zunächst in einzelne Elemente zerlegt, dann jedes Element im

Hinblick auf Einsatz und Ertrag rationalisiert, bevor am Ende die optimierten Teile wieder neu zusammengesetzt werden. Damit schließt dieses Optimierungsregime an jene Anstaltsordnungen, Exerzierreglements und pädagogischen Dressurmanuale an, aus denen Michel Foucault die Konturen der Disziplinargesellschaft herauspräpariert hat: Zuweisung von Funktionsstellen und Rängen, Kontrolle der Tätigkeiten durch ein minutiöses Zeitregime, Kopplung von Einzelbewegung und Körper sowie Körper und Objekt, erschöpfende Ausnützung der Kräfte, Organisation von Entwicklungen, die vom Einfachen zum Komplexen fortschreiten, schließlich Kombination der Elemente und Serien sowie ein präzises Befehlssystem (vgl. Foucault 1976: S. 173-250). Ergänzt werden diese Verfahren durch die neueren Psychotechniken des Empowerments, der mentalen Fokussierung und der Gruppendynamik. Im Imperativ der Steigerung kommt das Optimierungsprinzip, wie es Parsons und Münch beschreiben, vollständig zur Geltung: Der Mitteleinsatz wird Kosten-Nutzen-Kalkülen unterworfen, das Ziel bleibt stabil – und tritt deshalb kaum ins Bewusstsein. Die ökonomische Ratio, die hier wirksam ist, ist die der Produktivitätssteigerung.

Damit bricht das dritte Regime, das Optimierung als Handeln unter Bedingungen des *Wettbewerbs* fasst. Nicht die Sphäre der Produktion, sondern die der Zirkulation, nicht die Fabrik, sondern der Marktplatz dient hier als ökonomischer Bezugsrahmen. Der Maßstab ist rein relational und bestimmt sich im Verhältnis zur Konkurrenz. Es gibt kein Ideal, an dem man sich ausrichten, keine eindeutigen Leistungsindikatoren, die man messen, sondern nur temporäre Spitzenpositionen, die man zu erreichen und gegen die Mitbewerberinnen und Mitbewerber zu behaupten versuchen kann. Jeder konkurriert zugleich *mit* jedem/r (als Anbieter/in) und *um* jede/n (als Abnehmer/in). Die Erfolgskriterien liegen nicht vorab fest, sondern ergeben sich allein aus den Präferenzen der Kundinnen und Kunden. Sie bestimmen, wer reüssiert. Doch was sie veranlasst, das eine Angebot anzunehmen und die anderen liegen zu lassen, ist schon deshalb nicht exakt prognostizierbar, weil die Motive ständig wechseln. Optimieren unter Wettbewerbsbedingungen bedeutet, Entscheidungen im Hinblick auf mögliche Entscheidungen anderer zu treffen. Streben nach Perfektion oder überlegene Leistung mögen zum Erfolg beitragen, aber dieser ist keineswegs sicher. Unter Umständen binden ganz andere Faktoren die Aufmerksamkeit der Kundinnen und Kunden. Am Ende zählen nicht die Orientierung an Idealnormen oder kontinuierliche Verbesserung, sondern kreative Abweichung, Nonkonformismus und vor allem Antizipation der Kundenwünsche. Optimierung bedeutet in diesem Regime den Zwang, sich von den Mitbewerberinnen und Mitbewerbern abzuheben. Gefragt sind „schöpferische Zerstörung“ (Schumpeter [1942]1987: S. 134) und Findigkeit im Ausnutzen von

Chancen. Permanentes Neujustieren ist notwendig und erzwingt ein Diktat des Komparativs, dessen *tertium comparationis* sich fortwährend ändert.

Die Optimierung im Zeichen des Wettbewerbs operiert deshalb kybernetisch über Rückkopplungsmechanismen: Sie installiert Feedbackschleifen und Technologien des (Selbst-)Monitorings, die kontinuierliche Anpassungen an sich ebenso kontinuierlich wandelnde Sollwerte bewerkstelligen sollen. Dazu dienen Bestsellerlisten und andere Hitparaden ebenso wie die unvermeidlichen Kunden- und Publikumsbefragungen, Selftracking-Apps oder das ‚Liken‘ bei Facebook. Wie auch immer das Echo ausfällt, mit dem Optimieren im Wettbewerb beginnt man stets wieder von vorn. Niemand kann dabei sicher sein, ob ihr Erfolg nicht dem puren Zufall und sein Misserfolg mangelndem Bemühen geschuldet ist. Zugleich muss jede/r all seine/ihre Kräfte mobilisieren, ohne je Gewissheit zu haben, dass sich die Plackerei auszahlt. Das Glück winkt nur den Tüchtigen, jedoch schützt noch so viel Tüchtigkeit nicht vor dem Unglück. Zur Unabschließbarkeit der Optimierung kommt hier noch die allenfalls lose Kopplung zwischen Anstrengung und Ertrag.

Die Exerzitien der Perfektionierung konfrontieren Ideal und Wirklichkeit, die Technologien der Steigerung messen und zählen, der Kampf um Wettbewerbsvorteile beruht auf einem permanenten Vergleich mit den anderen. Die Perfektioniererin folgt einem Fixstern, der Leistungssteigerer beschreitet einen vorgegebenen Pfad, die Teilnehmerin am Wettbewerb orientiert sich dagegen an beweglichen Zielen. Beim Perfektionieren und Steigern mag man Fortschritte erzielen, unter Bedingungen des Wettbewerbs muss selbst der/die Beste das nächste Ranking fürchten.

3 Optimierungsdruck und Optimierungsmüdigkeit

Soziologische (oder auch nur soziologisierende) Zeitdiagnosen beklagen denn auch seit einigen Jahren die konstitutive Überforderung, die mit dem verallgemeinerten Optimierungsdruck einhergeht. Eine systematische Auswertung dieses Textgenres würde vermutlich ergeben, dass der Begriff Optimierung ganz überwiegend mit negativem Vorzeichen versehen und eng mit dem ebenfalls pejorativ verwendeten Begriff der Ökonomisierung verknüpft wird. Man konnte bisweilen den Eindruck gewinnen, dass die kritische Selbstbeobachtung der Gegenwartsgesellschaft geradezu in diesen beiden Topoi kulminiert. Der neoliberale Marktradikalismus, so die Kurzfassung des Narrativs, nötigt Individuen wie Organisationen, einerseits unentwegt ihre Effizienz zu steigern, andererseits in immer kürzeren Abständen neue Alleinstellungsmerkmale zu

entwickeln. Wer sich den Gesetzen des verallgemeinerten Wettbewerbs fügt – und wer könnte ihnen schon entgehen? – der bezahlt dafür mit Dauerstress. Dieser wird noch gesteigert durch die digitalen Technologien der Selbst- und Fremdvermessung, deren kontinuierlicher Datenstrom ebenso kontinuierliche Neujustierungen verlangt. Von diesem Befund ist es dann nur noch ein kleiner Schritt zur Zeitkrankheit ‚Burnout‘ und den unvermeidlichen Rufen nach Achtsamkeit und Entschleunigung, denen zu folgen freilich ebenso viel Optimierungsarbeit an sich selbst verlangt wie die Übel, gegen die sie in Anschlag gebracht werden.

Inzwischen hat sich dieses Narrativ, an dem auch ich selbst mitgestrickt habe (vgl. Bröckling 2007), etwas abgenutzt. Kritiker monieren, Selbstoptimierung habe sich „zu einem schicken Schimpfwort entwickelt“, um „die schlimmen Auswirkungen einer entfesselten Leistungs-, Wettbewerbs- und Enhancementgesellschaft an den Pranger“ zu stellen. Eine solche Skandalisierung verfehle jedoch die Wirklichkeit, wenn sie einen extremen Zustand heraufbeschwöre, „in dem sich Menschen bedingungslos ihrer Smartwatch am Armband unterwerfen, alles quantifizieren und dokumentieren und sich von einem persönlichen Rekord zum nächsten quälen, um fremden Idealen nachzueifern“ (Wolff 2018: S. 58f.). Der Umgang mit den Optimierungsanforderungen und -angeboten ist zweifellos vielschichtiger, als es die kurrente Kulturkritik nahelegt: Die meisten Selftracking-Gadgets verschwinden nach ein paar Wochen in einer Schublade. Unternehmensberater erzeugen regelmäßig mehr Optimierungslärm, als dass sie tatsächliche Verbesserungen anstoßen. Der Postwachstumsgedanke gewinnt auch in den Ökonomien individueller Lebensführung an Einfluss, und es wäre verkürzt, in jedem Streben nach Erfolg, Gesundheit, Schönheit oder Wissen eine Kapitulation gegenüber äußeren Zwängen zu wittern. Die Macht der Optimierung beruht gerade darauf, dass sie an intrinsische Wünsche nach Vervollkommen, Leistungssteigerung und ein Sich-Messen im Wettbewerb andockt. Als pure Pflichtveranstaltung wäre sie zum Scheitern verurteilt. Erreichbar für die Anrufungen sind nur diejenigen, die darin mehr sehen als nur eine leidige Zumutung. Die Koproduktionen von Optimierungsdruck und Optimierungsstreben, ökonomisch gesprochen: von Angebot und Nachfrage, empirisch nachzuzeichnen, das ist eine Aufgabe, der sich die Soziologie gerade erst zu widmen beginnt.

4 Inverse Optimierungen: Preparedness und Priorisierung

Doch damit ist es nicht getan. Vieles spricht dafür, dass die Diagnose der Optimierungsgesellschaft sich noch in einem anderen Sinne erschöpft hat und inzwischen fast eine nostalgische Reminiszenz an bessere Zeiten darstellt. Für diejenigen, die ihr Ohr dicht an der Zeit haben, mag schon der Begriff allzu optimistisch klingen, gleich ob er in verheißungsvoll werbendem oder kulturkritisch warnendem Ton ausgesprochen wird. Wenn angesichts von Pandemien, Klimawandel und anderen Bedrohungen die Zukunftshoffnungen darauf zusammenschnurren, dass es im besten Fall nicht ganz so schlimm kommen wird, dann verliert der Optimierungsimperativ seine Sogkraft. Das ökonomische Prinzip des effizienten Ressourceneinsatzes verschwindet keineswegs, seine Dringlichkeit nimmt vielmehr zu, freilich wechselt es das Vorzeichen: Statt um Nutzenmaximierung geht es um Schadensminimierung. Nicht das Erreichen des Bestmöglichen, sondern die Verhinderung des Schlimmstmöglichen beziehungsweise, wenn das nicht länger realistisch erscheint, Resilienz gegenüber dem Unvermeidbaren stehen auf der Agenda. Prävention verdrängt Perfektionierung, Nachhaltigkeit wird wichtiger als Steigerung, und an die Stelle unternehmerischer Antizipation von Kundenerwartungen treten Strategien des Coping mit wechselnden Gefährdungslagen.

Die paradigmatische Sozialfigur dieser inversen Optimierungsstrategien ist nicht der Selftracker, sondern der Prepper, der genauso systematisch Lebensmittel, schlimmstenfalls auch Waffen, hortet, wie jener seine täglichen Schritte zählt. Die leergekauften Supermarkttregale schon zu Beginn der Corona-Krise demonstrieren, wie rasch die Ratio des *be prepared* um sich greifen kann. Auch sie folgt den Gesetzen des Wettbewerbs, der hier nicht als Chancengenerator, sondern als Nullsummenspiel erscheint. Wie bei den skizzierten drei Optimierungsregimen überlagern die Mittel die Ziele, die ohnehin nur negativ, als Nichteintreten des Befürchteten, präsent sind. Gerade dieses Telos der Verhinderung drängt dazu, alle Kräfte auf die größtmögliche Wirksamkeit der Schutzvorkehrungen zu richten. Normative Bindungen und Wertehorizonte, die beiden anderen Handlungsprinzipien in Parsons' Schema, spielen insofern hinein, als sie darüber mitentscheiden, wessen Risiken minimiert werden sollen und inwieweit individuelle und kollektive Orientierungen dabei in Widerstreit zueinander treten. Rücksichtslose Selbstvorsorge gibt es nicht nur als Handeln Einzelner, sondern auch als globale Konkurrenz um medizinische Ressourcen, man denke nur an den Kampf um Schutzmasken oder an Trumps (gescheiterten) Versuch, mit einem Deal den exklusiven Zugriff auf

einen künftigen Impfstoff gegen Covid-19 für die USA zu sichern. Unter Bedingungen akuter Knappheit wird das nationale Wir zur Beutegemeinschaft.

Im Extrem eines individuellen oder korporativen Preppertums, das im Sog eines entgrenzten *sauve qui peut* Solidarnormen und mit diesen die Vorstellung einer gemeinsam geteilten Welt aufkündigt, verkehrt sich die präventive Vernunft ins Schreckbild eines Hobbes'schen Kriegs aller gegen alle. Dagegen dominiert bei den innerstaatlichen Maßnahmen zur Eindämmung der Corona-Pandemie ein Ethos der Sorge um diejenigen Bürgerinnen und Bürger, die durch das Virus in besonderem Maße gefährdet sind. Begründet werden sie mit dem Schutz der Älteren und anderer hochvulnerabler Gruppen, und dieses Ziel verschafft selbst gravierenden Eingriffen in elementare Freiheitsrechte breite Akzeptanz. Vorerst jedenfalls. Verhindert, zumindest abgeschwächt, werden soll vor allem eine Überlastung des medizinischen Systems, die dazu führt, dass nicht alle behandelt werden können, die eine Behandlung benötigen und deren Leben dadurch gerettet werden könnte. Unter der Devise *leave no one behind*, sie stammt bezeichnenderweise aus dem Bereich des Militärischen und bezieht sich auf die moralische Verpflichtung, verletzte Kameraden niemals auf dem Schlachtfeld zurückzulassen, werden weitreichende Vorkehrungen getroffen, um den Anstieg der Infektionszahlen zeitlich zu dehnen. Aufschub zu gewinnen, erhält oberste Priorität. Andere Ziele werden dem untergeordnet, massive wirtschaftliche wie soziale Konsequenzen in Kauf genommen und gewaltige Rettungspakete geschnürt, um Kollateralschäden abzufedern. Die inverse Optimierung im Zeichen des Lebensschutzes (immer bezogen auf die eigene Bevölkerung) wendet das Regime der Steigerung ins Negative: Handle stets so, lautet hier die Maxime, dass Dein Handeln die Ansteckungswahrscheinlichkeit verringert. Die staatlich verordneten Beschränkungen schaffen dafür einen (auch strafbewehrten) Rahmen. Wirkung zeitigen können die Maßnahmen allerdings nur, soweit die Einzelnen bereit (und dazu in der Lage) sind, das eigene Verhalten nach dieser Maßgabe zu modifizieren. Was im Alltag nottut, die Reduzierung von Kontakten, das Einhalten der Abstandsregeln, gründliches Händewaschen, das lässt sich schwerlich allein durch Sanktionsdrohungen erzwingen. Nachdrückliche Aufforderung und praktische Anleitung zur Selbststeuerung sind effizienter als eine Politik des Überwachens und Strafens.

Während die Abflachung der Infektionskurve allein durch unzählige Mikroentscheidungen jedes und jeder einzelnen erreicht werden kann, radikalisiert sich auf den Intensivstationen die Allokation knapper Mittel zu existentiellen Entscheidungen über Leben und Tod: „Wenn nicht mehr alle kritisch erkrankten Patienten auf die Intensivstation aufgenommen werden können, muss analog der Triage in der Katastrophenmedizin über die Verteilung der begrenzt verfügbaren Ressourcen entschieden werden“, heißt es in den von

sieben medizinischen Fachgesellschaften am 25. März 2020, wenige Tage nach Verhängung des Lockdowns, veröffentlichten *Entscheidungen über die Zuteilung von Ressourcen in der Notfall- und der Intensivmedizin im Kontext der COVID-19-Pandemie* (2020).

„Die Priorisierungen erfolgen dabei ausdrücklich nicht in der Absicht, Menschen oder Menschenleben zu bewerten, sondern aufgrund der Verpflichtung, mit den (begrenzten) Ressourcen möglichst vielen Patienten eine nutzbringende Teilhabe an der medizinischen Versorgung unter Krisenbedingungen zu ermöglichen.“ (Ebd.)

Die Empfehlungen fordern, sich dabei am „Kriterium der klinischen Erfolgsaussicht“ zu orientieren und vorrangig jene Patienten klinisch notfall- oder intensivmedizinisch zu behandeln, „die dadurch eine höhere Überlebenschance bzw. eine bessere Gesamtprognose (auch im weiteren Verlauf) haben“ (ebd.). Für die anderen bleibt palliative Versorgung. Die vorgeschlagenen Verfahrensregeln – u.a. Mehraugenprinzip unter Beteiligung von Ärztinnen und Ärzten, Pflegekräften und gegebenenfalls weiteren Fachvertretern, nach Möglichkeit Konsensprinzip – und für die Entscheidungsfindung heranzuziehenden klinischen Parameter sollen prozedural entschärfen, was sich ethisch und möglicherweise auch juristisch nicht auflösen lässt: den tragischen Konflikt zwischen der ärztlichen Pflicht, Leben zu erhalten, und der dem Ressourcenmangel geschuldeten Unmöglichkeit, allen Patientinnen und Patienten die dazu erforderliche Behandlung zukommen zu lassen. Weil Menschenleben nicht gegeneinander abgewogen werden dürfen, es sich zugleich aber in der Notsituation eines Mangels an Beatmungsgeräten nicht vermeiden lässt, einigen zugunsten anderer die lebenserhaltende Behandlung zu vorzuenthalten, braucht es begründete Regeln, welche die Entscheider entlasten und sie in die Lage versetzen, die unumgänglichen Entscheidungen unter Zeitdruck zu treffen. Priorisierung bedeutet, schwerstkranke Menschen mit geringeren Überlebenschancen sterben zu lassen, um das Leben etwas weniger schwer Erkrankter zu retten, deren Behandlungsaussichten besser sind. Weil das Realisierungs-, das Konformitäts- und das Konsistenzprinzip in einer solchen Situation praktisch überfordert sind, gewinnt das (ethisch eingehegte) Optimierungsprinzip die Oberhand. Weil moralische Dilemmata sich nicht in ökonomische Kalküle übersetzen lassen, stößt es an seine Grenzen. Umso dringlicher ist es, alle Kräfte zu mobilisieren, damit solche Dilemmasituationen gar nicht erst entstehen beziehungsweise möglichst rasch wieder verschwinden.

Nachbemerkung

Die vorangehenden Überlegungen wurden Anfang April geschrieben. Heute, Ende September 2020, erscheinen sie keineswegs überholt, aber doch in ein eigenartiges Zwielficht aus Nähe und Ferne gerückt. Die Szenarien überfüllter Intensivstationen und nicht oder unzureichend versorgter Covid-19-Patienten, wie sie im Frühjahr angesichts dramatischer Fernsehbilder aus Norditalien und Frankreich befürchtet wurden, sind hierzulande – bis jetzt jedenfalls – nicht eingetreten. In anderen Ländern dagegen schon. Die inverse Optimierung hat da Erfolge gezeitigt, wo ausreichend Ressourcen bereitstanden und ein robuster institutioneller Rahmen existierte, damit die Maßnahmen greifen konnten. Eine effiziente Mittelallokation setzt voraus, dass Mittel vorhanden sind, deren Verteilung optimiert werden kann. Das freilich gilt nicht nur für die Gefahrenabwehr in Zeiten der Pandemie, sondern auch für die pädagogischen Imperative individueller Perfektionierung, Steigerung und Selbstbehauptung im Wettbewerb: Optimierung ist etwas für jene, die sie sich erlauben können.

Literatur

- Boltanski, Luc/Thévenot, Laurent (2007): Über die Rechtfertigung. Eine Soziologie der kritischen Urteilskraft. Hamburg: Hamburger Edition.
- Bröckling, Ulrich (2007): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Entscheidungen über die Zuteilung von Ressourcen in der Notfall- und der Intensivmedizin im Kontext der COVID-19-Pandemie. Klinisch-ethische Empfehlungen der Deutschen Interdisziplinären Vereinigung für Intensiv- und Notfallmedizin (DIVI), der Deutschen Gesellschaft für Interdisziplinäre Notfall- und Akutmedizin (DGINA), der Deutschen Gesellschaft für Anästhesiologie und Intensivmedizin (DGA), der Deutschen Gesellschaft für Internistische Intensivmedizin und Notfallmedizin (DGIIN), der Deutschen Gesellschaft für Pneumologie und Beatmungsmedizin (DGP), der Deutschen Gesellschaft für Palliativmedizin (DGP) und der Akademie für Ethik in der Medizin (AEM) (2020), verabschiedet am 25.03.2020: <https://kurzelinks.de/g7mo> [Zugriff: 03.04.2021].
- Foucault, Michel (1976): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Klopotek, Felix/Scheiffele, Peter (Hrsg.) (2016): Zonen der Selbstoptimierung. Berichte aus der Leistungsgesellschaft. Berlin: Matthes & Seitz.
- Luhmann, Niklas (1982): Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: Luhmann, Niklas/Schorr, Karl. E. (Hrsg.): Zwischen Technologie und Selbstreflexion. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 11-40.

- Münch, Richard (1982): Theorie des Handelns. Zur Rekonstruktion der Beiträge von Talcott Parsons, Emile Durkheim und Max Weber. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Parsons, Talcott/Shils, Edward A. (Hrsg.) (1951): Toward a general theory of action. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Plessner, Helmuth (1975): Die Stufen des Organischen und der Mensch. Berlin/New York: De Gruyter.
- Sennett, Richard (1998): Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin: Berlin Verlag.
- Schumpeter, Joseph A. ([1942]1987): Kapitalismus, Sozialismus und Demokratie. Tübingen: Francke UTB.
- Taylor, Frederick Winslow (1913): Die Grundsätze wissenschaftlicher Betriebsführung. München: R. Oldenbourg Verlag.
- Wolff, Eberhard (2018): ‚Selbstoptimierung‘. Ein Skandaltypus. In: UniNova. Das Wissenschaftsmagazin der Universität Basel 132, S. 58-59
- .

Optimierung von Arbeits-, Lern- und Vergesellschaftungsprozessen mittels KI – Anmerkungen aus psychologischer und pädagogischer Sicht

Ines Langemeyer

Einleitung

Künstliche Intelligenz (KI) wird unser Leben verändern. Niemand würde das noch bestreiten. Die Frage ist nur, ob es ein „langsamer und bedächtiger Prozess des Lernens und schrittweiser Verbesserungen“ sein wird, in dem wir jederzeit über einen „Ausstiegsplan“ verfügen, wie der Astronom Dimitar Sasselov (2017: S. 45) meint, oder ob hier technologisch-wissenschaftlich getriebene Machtverhältnisse im Werden begriffen sind, in denen unklar ist, welche Gestaltungsmöglichkeiten wir Menschen dabei haben. Um nicht technikdeterministischen oder fortschrittsgläubigen Vorstellungen unkritisch das Wort zu reden, sind zunächst die sozialen Prozesse der Technikentwicklung und -nutzung genauer zu verstehen. Ein wesentliches Moment dieser Prozesse ist die Optimierung, die sich im Grunde nicht nur mit Kosten-Nutzen-Rechnungen, Beschleunigung, Effizienzsteigerung oder größerer Belastbarkeit (von Material oder technischen Geräten) gleichsetzen lässt. Dies sind häufig nur punktuelle Aspekte von Optimierungsprozessen, die etwa vor dem Hintergrund einer „Metrisierung“ des Sozialen (Mau 2017) sichtbar werden.¹ Im großen Ganzen geht es deshalb bei der Frage, wo Verbesserungen erzielt werden sollen, um Zukunftsvisionen und um ihre transformatorische Kraft.

Dieser Beitrag nimmt dazu Arbeits-, Lern- und Vergesellschaftungsprozesse in den Blick, wie sie sich unter dem Einfluss von KI in einer besonderen Weise verändern. Als konzeptioneller Beitrag konzentriert er sich analytisch auf die Instanz des Menschen als Handelnder, Denkender und Wissender. Diese Instanz scheint nicht nur als körperlich arbeitendes, sondern mittels KI

1 Für einen Überblick der sozialwissenschaftlichen Analysen zur Optimierung vgl. Röcke (2017).

auch als kommunikativ interagierendes und Entscheidungen treffendes Wesen technologisch ersetzbar. Um nicht in die Falle einer „ersetzungslogischen Blickverengung“ (Ohm 2012: S. 495) zu gehen, werden Denk- und Entscheidungshandlungen jedoch in den weiteren lebenspraktischen Zusammenhang gestellt, in welchem sich als entscheidende Differenz zwischen Mensch und Technik zeigt: Nur das Lebendige kann Verantwortung für sich und andere übernehmen. Deshalb bleibt es – mit Michel Foucault und anderen sozialkritischen Ansätzen gesagt – eine umkämpfte Frage, welche und wie viele Entscheidungen und ergo wieviel Entscheidungsmacht Algorithmen übertragen werden. Der Beitrag ordnet zunächst die Optimierungskategorie und die Rolle von KI kurz historisch ein, interpretiert anschließend KI als eine Instanz im Prozess der Verwissenschaftlichung von Arbeit und betrachtet sie im Gefüge verschiedener Wissensinstitutionen. Wie in jeder Institution, werden in diesem Zuge auch unreflektierte Seiten der Praxis und Strukturen einer Normalisierungsmacht virulent. Um dieser Macht entgegenwirken zu können, bleibt das Verantworten-Können von Entscheidungen essentiell.

1 Optimierungsvorstellungen und die Rolle von KI

Es gibt die Vorstellung, dass beim Optimieren innerhalb eines Spielraums mit gegebener Zielsetzung eine Entscheidung gefunden wird, bei der Optionen durch Maximierung oder Minimierung abhängiger Größen gegeneinander abgewogen werden können (z.B.: ‚Was ergibt den größten Flächeninhalt?‘ ‚Was ist der kürzeste Weg?‘) (vgl. Papageorgiou/Leibold/Buss 2015: S. 1). Diese Vorstellung beeinflusste maßgeblich informationstechnologische Visionen wie „problemlösende Agenten“ (Russell/Norvig 2012: Kap. 3). Das Programmieren von ‚Agenten‘, d.h. von Algorithmen, die nach einer vorprogrammierten Logik ‚entscheiden‘ und mit anderen Agenten ‚interagieren‘ können, um komplexe Entwicklungen und Dynamiken zu simulieren, sind ein Meilenstein bei der Entwicklung von KI im Sinne eines „entscheidungsunterstützenden Systems“ (Richter [1992]2013: S. 5f.). „Expertensysteme“ (ebd.) machen einen weiteren Teilbereich der KI aus. Ab den 1980er Jahren waren sie ein wichtiger Schritt, um das computerisierte Problemlösen auf die Basis von Entscheidungsbäumen bzw. fall- und regelbasierten Systemen zu stellen (vgl. Mainzer 2016: Kap. 4). Mit Sprach- und Mustererkennung über ‚Neuronale Netze‘ wurden in den letzten Jahren KI-Komponenten so erweitert, dass ihre Anwendung einer sozialen Interaktion zwischen Menschen ähnelt (ebd.: Kap. 5-12), obgleich die Differenzen zwischen menschlicher und technologischer Intelligenz

nach wie vor groß sind (vgl. von der Malsburg 2019). Das Vorbild menschlicher Intelligenz impliziert dabei – neben der Automation von diversen Prozessen –, KI als mitwirkende und augmentierende Technologie einsetzbar zu machen.

In Bezug auf Arbeit und Lernen tauchen daher Fragen nach einem sinnvollen Einsatz von KI auf, welche in einem Entwicklungsszenario in der Regel bedeuten, neue Optimierungsvorstellungen zu bilden. Diese betreffen vor allem die „quasi-subjekthafte Schnittstelle von ‚smarten‘ Geräten und Anwender_innen“ (Hennig/Hauptmann 2019: S. 86), wobei es auf die Wechselbeziehungen zwischen Anwendung und Entwicklung ankommt. Denn bestimmte Funktionalitäten setzen z.B. Nutzungsdaten in größeren Mengen voraus und bestimmte Algorithmen erzeugen damit wiederum Entscheidungssysteme mit unvorhergesehenen Effekten (z.B. Verstärkung eines Geschlechter-Bias). Welche neuartigen Probleme sich hierzu aus psychologischer und pädagogischer Sicht bereits erkennen lassen, soll im Folgenden herausgearbeitet werden. Beispiele werden zunächst aus dem Bereich des Lernens, später aus den Bereichen der Gesundheit und der Medizin in den Blick genommen, bei denen vor allem die Optimierung von Gesundheitsverhalten, Körperfunktionen und Behandlungsmethoden im Mittelpunkt stehen.²

Bei der Entwicklung technologischer KI-Produkte und -Verfahren, so ist nicht nur im Anwendungsfeld der Medizin zu vermuten, werden notwendigerweise Potenziale, Grenzen und Ziele eingerechnet, die im sozialen Kontext durchaus veränderbar sind. Vermutet werden kann umgekehrt, dass Bereiche zwar als durchlässig, veränderbar oder Ziele als variabel angenommen werden, sich in einer bestimmten Situation letztlich aber doch als unverrückbar erweisen. Menschen können damit umgehen, indem sie ihren Standpunkt überdenken und mit anderen Menschen Sichtweisen und Ziele neu aushandeln. Algorithmen tun dies nicht, schon allein deshalb, weil sie weder einen Standpunkt einnehmen noch die Welt als eine intersubjektiv geteilte Wirklichkeit interpretieren und vor diesem Hintergrund ‚agieren‘.

Legt man das (selbst-)bewusste Mensch-Weltverhältnis zugrunde, lässt sich menschliches Vermögen schwer als stabile und objektive Größe modellieren (vgl. Langemeyer 2013). Es besteht die Gefahr, dass Ebenen vermischt werden, etwa wenn Verhaltensdimensionen gemessenen psychologischen Eigenschaften zugeschrieben werden. Auf diese Weise wird den Eigenschaften an sich Stabilität und Kontextunabhängigkeit sowie mitunter ein kausaler Einfluss unterstellt, obwohl auf der Ebene von (selbst-)bewussten Handlungen subjektiv-interpretative Wahrnehmung und emotional-motivationale Modu-

2 Über Bewegung, Sport und Ernährung hinaus lässt sich z.B. auch die post-operative Überwachung von Herz- und Blutkreislauffunktionen als Bereich nennen, in dem KI einen Nutzen erbringen kann.

lationen das verhaltensmäßige Geschehen wesentlich bestimmen (vgl. Lewin 1931; Kuhl 2001; Scharlau 2019). Bei quantitativ-empirischen Methoden der Psychologie wie auch der Erziehungswissenschaft, die Berechnungen eines Optimums erlauben, lassen sich also Abstraktionen erkennen, die dieses Geschehen auf problematische Weise theoretisch konstruieren.

Nicht nur in diesem Feld, auch allgemeiner betrachtet, sind deshalb die oben genannten Vorstellungen von ‚Optimierung‘, welche schließlich in die Konstruktion von KI einfließen, fragwürdig. Das bewusste menschliche Verhalten ist ein in verschiedenen Prozessen und sozialen Kontexten dynamisch veränderliches Moment. Dazu gehört, dass sich ein Bewertungsstandpunkt für die zu interpretierende Frage, was in einem Fall optimal bzw. was optimaler ist, situationsabhängig ändern kann. Weder Ziele noch Grenzen noch Bewertungskriterien sind damit objektiv gesetzt. Genau dies ist auch für die Frage des Verantwortens von Entscheidungen und Handlungen von größter Bedeutung.

Wenn z.B. zur Optimierung von Lernprozessen im Bereich des adaptiven Testens nach der *Item Response Theory* Skalen errechnet werden, mit denen sich Testaufgaben einem Schwierigkeitsgrad und ProbandInnen einem Fähigkeitsgrad zuordnen lassen, um sodann über einen optimalen Testbereich zu entscheiden (vgl. Frey/Ehmke 2008: S. 172), muss kritisch reflektiert werden, wie diese Sachverhalte als eigenständige Größen sinnvoll voneinander zu trennen sind (vgl. Loviscach 2020). Denn Fähigkeiten entwickeln sich nie ohne das Lernen an und das Lösen von Aufgaben. Erstere stehen somit in einem Zusammenhang mit letzteren. Schätzen Menschen etwas als eine (zu) leichte oder (zu) schwierige Aufgabe ein, was ihre Anstrengungsbereitschaft beeinflusst, unterliegt diese Einschätzung einer subjektiven Deutung der Handlungssituation. Ob ein Aufgabentyp also objektiv schwierig ‚ist‘, wird deshalb in der Pädagogischen Psychologie nicht am Einzelfall, sondern anhand von einer Vielzahl von Beobachtungen des menschlichen Verhaltens am Durchschnittswert einer Stichprobe ermittelt. Aber je nachdem, wie sehr sich Menschen in einer Gesellschaft zu einer bestimmten Zeit schon mit Aufgaben ähnlichen Typs auseinandergesetzt und daran gelernt haben (was, wie gesagt, eine gewisse Bereitschaft zur Anstrengung und eine gewisse subjektive Bedeutsamkeit der Aufgabe oder dieses Aufgabentyps voraussetzt), fällt für die Testentwicklung der durchschnittliche Schwierigkeitsgrad gegebener Aufgaben höher oder niedriger aus. Deshalb werden solche Tests immer wieder neu normiert. Wir kommen auf dieses Problem der Objektivierung subjektiver Verhaltensmomente weiter unten zurück.

2 KI als Element des Verwissenschaftlichungsprozesses

In der Hoffnung auf Optimierungseffekte wird KI heute in viele Bereiche des Lebens (Beruf, Bildung, Gesundheit) eingeführt. Ein zentraler Aspekt sind die ‚Verwissenschaftlichungsprozesse‘. Gemeint ist nicht, dass die gesellschaftlichen Felder selbst eine Wissenschaft werden.³ Unter ‚Verwissenschaftlichung‘ werden hingegen Veränderungen von Machtverhältnissen und -mechanismen (vgl. Drori/Meyer/Hwang 2006) und spannungsreiche Umbrüche thematisierbar: So schaffen z.B. die technologischen Rationalisierungsprozesse mit der Automation nicht den Menschen komplett ab, sondern transformieren seinen Eingriffsbereich. Bedeutsam wird das theoretisch-analytische Erfassen von Einflüssen und Zusammenhängen, das systematisch-methodische Vorgehen und die Einführung von Standards und Normen etc. (vgl. Langemeyer/Martin 2018). Arbeitsprozesse werden so wissenschafts- und lernförmig, sind aber nicht selbst schon Wissenschaft; sie besitzen also nicht automatisch ihre Autorität und Legitimität, obwohl sie teilweise der Arbeit der WissenschaftlerInnen ähneln.

Mit Blick auf diese Ähnlichkeit lässt sich hervorheben, dass auch Wissenschaft immer schon eine Praxis (gewesen) ist – eine Tätigkeit des Forschens und Prüfens, des Erklärens und Begründens, des Kritisierens und Argumentierens, aber auch des Imaginierens und des Erfindens. Fern von allem Ungeordneten, Unsauberen und Subjektiven, wollte man sie mit Systematik, widerspruchsfreier Theorie, Objektivität, Wahrheit etc. als ihr Gegenteil konstituieren — dennoch ist anzuerkennen, dass auch Wissenschaft als Praxis, wie jede andere, jeweils ihre eigenen Kontexte in der intersubjektiv geteilten Wirklichkeit hat. Im Folgenden wird daher auf KI als neue Wissensinstanz (2.1) sowie auf Wissensinstitutionen in Verwissenschaftlichungsprozessen (2.2) geblickt.

2.1 KI als neue Wissensinstanz

In vielen Bereichen, z.B. der Medizin, wird KI für neue Anwendungen interessant, weil große Datenmengen aus wissenschaftlichen Studien für Behandlungsentscheidungen schnell nutzbar gemacht werden können. Hinzu kommen

3 Diese Vorstellung wurde z.B. mit der ‚Modus 2‘-Diskussion geweckt. Hier wurde als vermeintlich historische Entwicklung des 20. Jahrhunderts herausgestellt, dass es neue fluide Formen der Wissenserzeugung in Anwendungskontexten neben der ‚traditionellen‘ Wissenschaft, dem ‚Modus 1‘ gebe (vgl. Gibbons et al. 1994: S. 14; kritisch dazu Bender 2001).

Möglichkeiten, fallbasierte und visuelle Daten (z.B. Ultraschall- oder Röntgenbilder) durch ‚Neuronale Netze‘ im Hinblick auf Muster auszuwerten, um besser Anomalien, besondere Ko-Erkrankungen oder Risiken in Therapieverläufen zu identifizieren. Unter anderem werden mit technischen, insbesondere mobilen Geräten (Wearables), Gesundheitsdaten über Körperfunktionen und Verhaltensweisen im Alltag erfassbar, sodass KI daran ‚lernend‘ Diagnosen verbessern und therapeutische Maßnahmen passgenauer einstellen kann.

In solchen Anwendungsfeldern ist KI ein technisches System, das vorwiegend im Hintergrund eines Geschehens läuft. Entsprechend lässt sie sich nicht hinreichend in Bezug auf eine Mensch-Maschine-Schnittstelle wie z.B. bei Arbeitsplatzbeschreibungen definieren. Dazu leitet man aus der technisch vorgesehenen, korrekten Bedienung und gegebenenfalls auch aus der Wartung einer Maschine ab, welche Qualifikationen die Person an einem Arbeitsplatz essentiell braucht. Eine ‚Schnittstelle‘ existiert üblicherweise als Schaltstelle oder als Programmoberfläche oder auch als modular angelegter Arbeitsplatz und weist der Person eine bestimmte Position im Gesamtarbeitsprozess zu. Lassen sich die technischen Prozesse nicht ausschließlich aus dem Bedienen der Schnittstelle verstehen, kann man nicht mehr allgemein unterstellen, dass eine Position existiert, von der aus ‚der einzelne Mensch‘ eine ‚Technologie‘ beherrscht. Ein mit bestimmten Fähigkeiten und Wissensbeständen ausgestattetes einzelnes Subjekt, das einen Mechanismus kontrolliert, Befehle erteilt, Prozesse auslöst, technische Vorgänge plant und korrigiert etc., gibt es bei KI-Anwendungen so nicht. Der Einsatz der Technologie wird zu einem kooperativen, gesellschaftlichen Unterfangen, in dem reflexives wissenschaftsförmiges Denken bedeutsam wird. KI wird in diesem Sinne Teil in einem Feld komplexer kooperativer Arbeitsprozesse, in dem sie eher eine mitwirkende, großenteils gar nicht direkt erkennbare und für den Einzelnen verständliche Komponente im Gesamtarbeitsprozess ist (vgl. Langemeyer 2015).

Wie also sollte man sie in Bezug auf das menschliche Verhalten angemessen theoretisieren? Die Mensch-Maschine-Schnittstelle scheint nicht mehr das richtige Modell für KI-Anwendungen zu liefern. KI wird deshalb zunächst als eine neue Wissensinstanz betrachtet (vgl. Schwotzer/Geihs 2003: S. 33).

Insofern sich KI dem/der Einzelnen nicht mehr vollständig transparent macht und dennoch etliche Entscheidungen automatisiert getroffen werden, nimmt sie eine ähnliche Rolle im Handlungsgeschehen ein wie menschliche Akteure. Ähnlich wie Menschen sich beim gemeinsamen Handeln untereinander nicht alle, sondern nur einige Überlegungen, Motive und Ziele transparent machen, so bleibt auch KI für die NutzerInnen nur in manchen Hinsichten als Einfluss einschätzbar. Dieses Einschätzen geschieht aber unter der Hand in einer parasozialen Interaktion mit der Technologie.

KI fungiert also nicht länger als ein Mittel (im Sinne der Zweck-Mittel-Relation, die menschlichen Handlungen innewohnt), sondern wird insbesondere von AnwenderInnen (ohne Programmierkenntnisse) als eine neue Wissens- und Entscheidungsinstanz betrachtet. Damit verändert sich etwas Entscheidendes hinsichtlich der Anforderungsdimensionen im Arbeitsprozess. Bei einem Werkzeug oder einer Maschine wird von AnwenderInnen vor allem Kontrolle verlangt. Dazu gehören in der Regel ihre Fertigkeiten (einschließlich Geschicklichkeit) und Fähigkeiten (einschließlich Wissen). Die Anwendung von KI wird hingegen nicht allein dadurch optimiert, dass die Schnittstelle, also die Interaktion mit der Bediener-Oberfläche, verbessert wird. Die Praxis folgt notwendigerweise einer anderen Logik.

Zunächst vertrauen Menschen den mit KI ausgestatteten Geräten – was sie, wie bei einer trivialen Uhr, durchaus mit einem kritischen Verstand tun können. Sie müssen keineswegs alles für bare Münze nehmen, was auf Displays oder Ähnlichem angezeigt wird. Können sie Anzeigen und Werte selbst überprüfen und Funktionen austesten und nachvollziehen etc., wird ein kritischer Umgang möglich. Fehlt dies, so entsteht ein Druck, einer KI Kompetenzen zuzurechnen, die man sonst nur dem intelligenten, bewussteinsfähigen Verhalten anderer Menschen zuordnen würde. Sicherlich können NutzerInnen an der ‚Intelligenz‘ bzw. der ‚Vernunft‘ der Algorithmen zweifeln. Aber man gibt dem Druck oder auch dem Wunsch, dass sich technisch erzeugte Diagnosen oder Entscheidungen nahtlos ins eigene Handeln fügen lassen, dadurch nach, indem man der Technologie einer KI Rationalität zuschreibt. Deshalb ist es für die Analyse sinnvoll, KI als eine Instanz im gedanklichen und praktischen Handeln von Menschen aufzufassen. Da diese Technologie aber nicht selber denkt, obgleich Algorithmen reflexionsartige Prozesse durchführen, und keinen Standpunkt einnimmt, von dem aus sie eine Entscheidung tatsächlich verantwortet, rückt ein Gefüge sozialer Beziehungen ins Zentrum der Aufmerksamkeit, das etwa dafür sorgt, dass ‚Neuronale Netze‘ unter bestimmten Gesichtspunkten ‚sinnvoll‘ programmiert und dass die Masse an notwendigen Daten, mit denen KI ‚lernen‘ soll, ‚relevant‘ und ‚zuverlässig‘ sind. Angesichts dieses Gefüges kann man sagen, dass eine bestimmte KI Teil einer bestimmten Wissenspraxis werden kann.

Es ist deshalb unerheblich, ob eine KI menschliche Denk- und Entscheidungsprozesse perfekt oder nur ansatzweise simuliert, sodass man – wie beim in Psychologie und Informatik bekannten *Turing-Test* – in einer verdeckten Interaktion die Maschine mit einem Menschen verwechseln könnte. Wie eine Universität braucht eine KI nur ein gewisses gesellschaftliches Renommee, das Vertrauen schafft.⁴ Denn auch eine Forschungseinrichtung muss nicht in jeder

4 An dieser Stelle möchte ich dem Team danken, das in dem gemeinsamen Planning-Grant-Projekt *AI in Medicine - The Significance of New Technologies for Interpretations of Reality*,

Studie beweisen, dass sie Irrtümer ausschließen kann, um als Wissensinstanz in gesellschaftlichen Kontexten Beachtung zu finden. Wesentlich ist (und das ist auch aus psychologischer und pädagogischer Sicht das Interessante), dass im Prozess menschlichen Verhaltens, wenn Entscheidungen getroffen werden, Zuschreibungen bezüglich der Wissensinstanzen immer wieder neu gemacht werden können, die menschliche Bewusstseinsqualitäten implizieren: Gemeint sind solche Zuschreibungen, die nicht bloß auf binäre Unterscheidungen abheben, ob etwas funktioniert oder nicht, sondern darauf, ob bei einem durch KI erzeugten Ergebnis (z.B. einer Abwägung von Optionen hinsichtlich eines optimalen Ergebnisses) selbiges als hinreichend vertrauenswürdig, relevant, angemessen, vernünftig oder ethisch eingestuft werden kann.

Zuschreibungen dieser Art fallen damit in den Bereich von sogenannten ‚Werturteilen‘. Ihre Bedeutung und ihre Wirksamkeit erhalten sie auf der Ebene von Handlungen, bei denen sich Akteure gegenseitig Reflexions- und Bewusstseinsprozesse unterstellen. D.h., handlungswirksam werden Werturteile (etwas sei ‚vernünftig‘, ‚moralisch richtig‘, ‚vertretbar‘ etc.), wenn Menschen mit Menschen interagieren. Von dieser Ebene sozialen Handelns hatte man bislang das Interagieren mit Maschinen oder Arbeitsmitteln abgehoben, auch wenn dies mit Blick auf die Verflechtung von Praxen vielleicht überdenkenswert erscheint. Werden aber die Gelingensbedingungen menschlicher Arbeit von überindividuellen Instanzen wie gesellschaftlichen Institutionen (Behörden, wissenschaftliche Einrichtungen, Gremien etc.) abhängig, werden Werturteile entscheidend. So erhalten auch verfügbar gemachte Informationen, veröffentlichte Daten und Ergebnisse für weitere gesellschaftliche Handlungen in bestimmten Hinsichten Gültigkeit und Macht. Sie werden eine Instanz in einem institutionellen Gefüge, dem über die Verwissenschaftlichung ein ‚Akteursstatus‘ zukommt:

„Science expands and empowers human actorhood. [...] Science is a tool of empowerment, instilling and legitimating the agency of social categories seen as passive. This occurs in several ways. First, as with other dimensions of schooling, education in science transforms the former peasants of the world into citizens (and now, with global human rights, global ones). They have the expanded, generalized, and legitimated capacity to act, and their actions, now, conceived as choices, legitimately matter in the world. [...] Second, science expansion provides legitimate tools for the action of empowered human actors. The putative knowledge carried by science provides justifications for the political, economic, and social

Responsibilities and Bodies of Knowledge in the Interaction Triangle of Patients, Physicians and Developers, gefördert von der Volkswagenstiftung (2019-2020), die Frage des Vertrauens in KI aufwarf. Ebenso regte es Überlegungen über die theoretische Einordnung von KI an, ob sie bloß Wissen repräsentiert oder über diese Funktion hinausgeht. Im Projekt wurde kein gemeinsamer Ansatz dazu erarbeitet, aber entlang der Begriffe der (Wissens-)Instanz und der (Wissens-)Institution wurden einige Überlegungen diskutiert. Im Projekt-Konsortium: Sabrina Alves Ferreira, Jürgen Hesser, Alexa Kunz, Ines Langemeyer, Simone N. Löffler, Werner Nahm, Jürgen Raab und Marija Stanisavljevic.

choices of these actors. Ends are articulated, and means are provided for them. Purposes and reasons ground activity, and people become quite articulate in discussing them.“ (Drori/Meyer/Hwang 2006: S. 59)

Diese Überlegungen lassen sich auch auf die Entwicklung von ‚Werkzeugen‘ mit KI beziehen. KI-Anwendungen sollten allerdings die gesellschaftliche Erwartung verkörpern und stützen können, dass man ihrer Arbeits- und Funktionsweise vertrauen kann, was vor allem aus der Wissenschaft als Institution abgeleitet wird (vgl. Giddens [1990]1995: S. 54; Langemeyer 2015: S. 138). Aus diesem Grund ist es plausibel, KI (ähnlich wie eine Enzyklopädie) als eine neue technische Wissensinstanz zu bezeichnen, die potenziell wie eine Institution (z.B. eine Akademie) mit ‚Akteursstatus‘ im gesellschaftlichen Geschehen etabliert werden kann.

2.2 Wissensinstitutionen in Verwissenschaftlichungsprozessen

Wie bei der Erkenntnissuche, wenn sie sich mehr und mehr auf Beobachtungs-, Labor- und Messtechnologien stützt, muss Wissenschaft in ‚Apparaten‘ organisiert werden. Eine präzise Messung, die nur körperliche Geschicklichkeit verlangt, ist beispielsweise noch persönlich zu verantworten. Aber „mit der nächsten Dezimalstelle“, so der Wissenschaftsphilosoph Gaston Bachelard, beim Verschieben eines Gegenstands um Zehntelmillimeter beginne „die wissenschaftliche Operation“ (Bachelard [1938]1984: S. 347f.). Hier fängt die „*präparierte Messung*“ an, welche eine „wachsende Genauigkeit“ impliziert, die über das „komplizierte Spiel der Muskeln“ und die „*Zügelung* des Reizes“ hinausgehend einen anderen Körper des Agierens verlangt (ebd.: S. 347, Herv. i.O.). Der einzelne menschliche Körper kann die Präzision nicht mehr garantieren. Der ‚Apparat‘ (das Labor etwa) und die ‚Zunft‘ (die Menschen, die ein Labor einrichten, seine Geräte regelmäßig warten etc.; die organisierte wissenschaftliche Gemeinschaft, die wissenschaftliche Arbeiten an- oder aberkennt) verhalten sich nun zur einzelnen Messung wie der Justizapparat zum/zur RichterIn (vgl. Langemeyer 2015: S. 197). Ohne diesen gesellschaftlichen Körper einer Institution ist weder Wissenschaftlichkeit herzustellen noch wird sie individuell erfahrbar. Der/die Einzelne muss Teil dieses gesellschaftlichen Körpers werden können, Teil ihrer Praxis, Teil ihrer Sprache und Teil ihrer Denkweisen. Wissenschaft muss deshalb auf ihrem jeweiligen historischen Stand alle Aspekte einer Institution aufweisen. Vor diesem Hintergrund können die Labore, die Messinstrumente und andere Artefakte in der

Wissenschaft als Teil dieser Institution betrachtet werden. Diesen Blickwinkel werden wir im Folgenden auf die KI übertragen.

Wissensinstitutionen werden aus einer historischen Perspektive, z.B. bei Schlieben (2004: S. 31), definiert als solche Einrichtungen (wie die frühneuzeitlichen Akademien am Hofe), an denen sich „eine Praxis des Wissenserwerbs“, die „Akkumulation von Wissen“ und die „Weiterentwicklung traditioneller Wissensbestände“ erkennen lassen. Dies sind drei typische Funktionen, die aus Sicht von Gesellschaftsmitgliedern von Schulen, Akademien und Universitäten etc. erwartet werden. Richtet sich ihre Arbeitsweise an diesen Erwartungen aus, kann man sie als Institutionen bezeichnen. Gesteht man nun Technologien zu, über ihren Bezug zur Wissenschaft selbst als ‚Akteur‘ (s.o.) zu fungieren, können m.E. mindestens vier weitere Funktionen von Wissensinstitutionen in Bezug auf Arbeitstätigkeiten ganz allgemein beschrieben und im Hinblick auf ihre Bedeutung für KI-Anwendungen konkretisiert werden:

1. Orientierungs- und Sinnfunktion: Wer z.B. Messdaten erzeugt und sammelt, muss bei ihrer Weiterverwertung in Forschungsprozessen wissen, was sie bedeuten oder auch wie zuverlässig sie sind. Durch Mustererkennung mittels ‚Neuronaler Netze‘ wird dieses Einordnen von Daten bei einer KI technisch realisiert. Mit der Orientierungs- und Sinnfunktion ist deshalb allgemein gefasst, dass bei (technischen) Signalen und Daten, Anzeigen, Aussagen, Erfahrungen und Handlungen die einzelnen Elemente sinnvoll in ein Ganzes eingeordnet werden. Wer nicht weiß, was für ein psychologisches Konstrukt ‚Persönlichkeit‘ ist, versteht nicht, warum z.B. das aufgabenbezogene Konstrukt der Schwierigkeitsstufen darauf nicht anwendbar ist, obwohl man im Alltag einem Menschen durchaus eine ‚schwierige Persönlichkeit‘ unterstellen kann. Informationen und Sachverhalte nach der Ordnung eines Wissensgebiets oder eines semantischen Kontextes verstehen zu können, ist im wissenschaftlichen Arbeitsprozess eine wichtige Kompetenz. Sofern Wissensinstitutionen auf die Ordnung eines Wissensgebietes Einfluss nehmen, Unterscheidungen festlegen, Begriffe katalogisieren, Taxonomien bilden, Disziplinen verwalten oder sogar allgemeinverbindlich festlegen, Denk- und Wahrnehmungsformen bilden, schaffen sie für das Handeln im gesellschaftlichen Zusammenhang Orientierungen. Dies ist mehr als das, was sich in Wortbedeutungen auf der Ebene der Semantik widerspiegelt. Orientierungen sind hier gemeint in einem verhaltensrelevanten Sinn. Tritt KI z.B. als ‚selbstlernender‘ Chatbot auf und weist jemanden darauf hin, dass er oder sie bei einem Problem nicht auf dem Gebiet der Physik, sondern auf dem der Chemie weitersuchen soll, kommuniziert die KI mit den NutzerInnen im Sinne einer Orientierungsfunktion. In ähnlicher Weise kann ein Wearable als am Körper getragenes Computersystem, z.B. einer Smartwatch, jemanden darauf hinweisen, dass seine Körperfunktionen nicht mehr ‚optimal‘

aussehen. Orientiert sich der/die TrägerIn dieses Geräts an solchen Hinweisen, so macht er/sie dies im Rahmen von Unterscheidungen, die – analytisch betrachtet – nur scheinbar klare Einteilungen sind: gesund/krank, harmlos/gefährlich etc. Findet ein vorgegebener Orientierungsrahmen im Allgemeinen Anerkennung, fällt es Menschen schwer, ohne Indizien in einer bestimmten Situation genau diese Einordnungen plötzlich infrage zu stellen.

2. Funktion der Metaorientierung: Gemeint sind speziellere Orientierungen, die auf Logiken, Regeln und Kausalbeziehungen zurückgehen, sodass Schlussfolgerungen möglich sind. Wer weiß, was eine Hauptstadt ist, wird nicht nur den Satz „Bern ist die Hauptstadt der Schweiz“ verstehen, sondern daraus auch ableiten können, wo der Regierungssitz dieses Landes liegt. Wer weiß, was eine Regierung ist, wird nicht den Kategorienfehler (bzw. Logikfehler) begehen und die Gebäude des Parlaments und der Ministerien allein für die Regierung halten, sondern das größere Ganze, wofür die Gebäude im politischen Geschehen gebraucht werden: die Arbeit in ministerialen Zuständigkeitsbereichen, die Verhandlungs- und Entscheidungsprozesse im Parlament etc. (vgl. Ryle 1969: S. 14). Wissensinstitutionen entsprechen, je mehr sie Wissen im Hinblick auf das Schlussfolgern-Können organisieren, der Erwartung, wissenschaftlich vertrauenswürdig zu sein. Im Bereich der KI-Entwicklung wird die Inferenzfunktion z.B. als automatische Problemlösung technisch realisiert. In diesem Sinn kann es sein, dass eine Entscheidung an eine KI vollständig übertragen und gewohnheitsmäßig nicht mehr von Menschen weiter überprüft wird, sondern in der spontanen Zuschreibung („gültig“, „vernünftig“) verhaltensrelevant wird. Es sind aber letztlich Menschen, die diese Entscheidung für gültig und vernünftig anerkennen müssen. Schon das interdisziplinäre *Projekt Automation und Qualifikation* machte in Bezug auf Automatisierungsprozesse der 1970er und 1980er Jahre geltend:

„Es ergibt sich [...] immer eine höhere Ebene, auf der menschliche Eingriffe notwendig werden. Mit raffinierten Einrichtungen zur Störungsregulierung beispielsweise ergibt sich die Möglichkeit, dass diese Einrichtungen selbst wiederum gestört sind.“ (Projekt Automation und Qualifikation 1987: S. 28)

Insofern verschiebt sich auch im Verwissenschaftlichungsprozess das Problem des Einnehmens eines Standpunkts, der von Menschen verantwortet wird, nur auf eine andere Ebene: die der Programmierung und KI-Entwicklung.

3. Vertrauensfunktion: In Bezug auf die Frage nach Kompetenz im Sinne von Vermögen, gesellschaftlicher Verantwortung und Zuständigkeit bilden Wissensinstitutionen ein arbeitsteiliges Gefüge. In Handlungssituationen müssen immer wieder Einschätzungen getroffen werden, warum was

von wem verantwortet wird, warum und wieviel Vertrauen dem- bzw. derjenigen entgegenzubringen ist.⁵ Nicht nur eine Akademie oder die Universität, auch ein Beruf oder ein Amt fungieren in diesem Sinne als eine Wissensinstitution. Die Autorität konkreter Personen in einem Beruf oder Amt sind hinsichtlich ihrer Vertrauenswürdigkeit von Institutionen wie Universitäten abgeleitet. Mit dem Bildungstitel wird z.B. einer Person der Zugang zu einem Beruf oder einem Amt ermöglicht, und qua Beruf oder Amt bringen Menschen dieser Person Vertrauen entgegen, auch wenn man sie nicht genauer kennt. Die Verantwortung und das Vertrauen sind an gesellschaftlich definierte Wissensgebiete, an vorgeschriebene Ausbildungswege und Prüfungen und an gesetzliche Regelungen wie Lizenzen und Mandate gebunden. Auch die KI kann größeres Vertrauen nur dann erhalten, wenn ihre Entwicklung von etablierten Wissensinstitutionen mit geprüften Verfahren und Daten etc. ausgeht, die als vertrauenswürdig gelten. Man kann sich für die Zukunft daher vorstellen, dass auch KI-Technologien für ein bestimmtes Gebiet eine Art (Bildungs-)Titel erhalten. Viele KI-Entwicklungen dürften von einem Vertrauensvorschuss profitieren.⁶ Demnach kann es nicht nur um eine wie auch immer realisierte Überlegenheit der Technologie als ‚künstliche‘ gegenüber menschlichen intelligenten Denk- und Entscheidungsprozessen gehen, sondern auch um das zuverlässige und situativ notwendige Anzeigen von Grenzen des Vertrauens und um eine hinreichende Klärung der Verantwortungsfragen.

4. Koordinationsfunktion: Im Zusammenspiel von (Meta-)Orientierungs- und Vertrauensfunktion entsteht die Koordinationsfunktion, wenn Menschen angesichts bestimmter Aufgaben zusammenarbeiten oder interagieren und Arbeitsprozesse Einzelner in- und miteinander verschränkt werden. Wie menschliche Akteure können auch Wissensinstitutionen sprachlich handeln und einen Prozess initiieren, steuern und beenden. In Bezug auf KI, sofern sie Vertrauenswürdigkeit genießt, bedeutet das, dass z.B. PatientInnen durch Wearables, die Körperfunktionen überwachen, und von ihnen eine medizinische Diagnose erhalten, sich wie von einem/einer ÄrztIn untersucht und behandelt fühlen, sodass sie vor diesem Hintergrund entscheiden, ob sie eine Sprechstunde besuchen oder nicht. In diesem Sinne wirkt dann die Technologie in der Arzt-Patienten-Interaktion

5 Abbott (1988) diskutiert diese Grenzfunktion mit dem Begriff ‚jurisdiction‘.

6 Bei spektakulären Unfällen wie z.B. Flugzeugabstürzen (z.B. der Boeing-Maschinen 2018 und 2019) oder bei Missbrauchsskandalen kann Vertrauen aber auch schnell schwinden. Der wohl größte Vertrauensverlust folgte aus dem ‚Absaugen‘ von persönlichen Daten, als Facebook wie auch andere kommerzielle Anbieter solche ohne Einverständnis der NutzerInnen an Firmen wie Cambridge Analytica verkaufte. Als Versuch der ‚Wiedergutmachung‘ spendete Facebook der TU München 6,5 Millionen Euro, damit dort Forschung zur Ethik der KI durchgeführt wird, womit sich die TU zumindest den Vorwurf eines „Handlangers der modernen Konquistadoren“ einhandelte (Gillen/Yogeshwar, FAZ, 29.01.2019).

koordinierend.⁷ In diesem Moment kommen Rückwirkungen in vollem Umfang zum Tragen, wenn z.B. einer KI gewissermaßen blind vertraut wurde und daraus irreversible Fehler passieren, die etwa mit dem Verlust von Körperfunktionen einhergehen. Auch dies ist wieder ein Problem der Verantwortungsfähigkeit, da die Technologie nicht vor dem Hintergrund intersubjektiv geteilter Wirklichkeit und eines bewusst eingenommenen Standpunkts ‚Entscheidungen trifft‘.

Bei allen vier Funktionen wurde herausgearbeitet, wie auf verschiedenen Handlungsebenen Rück- und Wechselwirkungen zwischen menschlichen Tätigkeiten und KI-Prozessen zustande kommen. Dadurch sollte klarer werden, dass sich an die Entwicklung von KI als einsetzbare Technologie psychologische und pädagogische Fragen anschließen, die einer empirischen Untersuchung bedürfen, um sie genauer einschätzen zu können. An dieser Stelle fehlen dazu entsprechende Studien. Abschließend gehe ich deshalb nur auf eine Problematik ein, die sich aus dem Verhältnis von Wissen und Nichtwissen erklärt.

3 „So viel Wissen über unser Nichtwissen [...] gab es noch nie“ (Habermas)⁸

Optimierungen bleiben im situativen Handlungszusammenhang prekär und komplex. Dies lässt sich auch über die dialektische Beziehung von Wissen und Nicht-Wissen sowohl in objektiver als auch in subjektiver Hinsicht erläutern. Man kann sich das Problem noch einmal anhand eines Beispiels aus dem bereits mehrfach angeführten Feld Medizin bzw. Gesundheit vor Augen führen: Je mehr man über Krankheiten und Risiken bei einer Therapie weiß, umso schwerer fällt oft eine Entscheidung, bei der man subjektiv das Gefühl hat, auf der Basis des Wissens das Richtige zu tun. Denn Fragen und Sachverhalte müssen bewertet und im Hinblick auf einen Fall zueinander in Beziehung gesetzt werden. Sie können nicht einfach nach einem Schema ‚verrechnet‘ werden.

Der objektivierende Umgang mit einer großen Zahl von Daten anhand von Berechnungsmethoden funktioniert maschinell zwar besser als beim Menschen, der in Bezug auf Berechnung und Berechenbarkeit Fehlerquellen mitbringt. Dennoch wirkt dieser Prozess zurück auf subjektive Momente unserer Lebensrealität wie die, solche Ergebnisse in Bezug auf die eigene Situation

⁷ Solche Prozesse empirisch zu untersuchen, war Ziel des Projekts *AI in medicine*.

⁸ Interview mit Jürgen Habermas in der Frankfurter Rundschau, 10.04.2020. <https://www.fr.de/kultur/gesellschaft/juergen-habermas-coronavirus-krise-covid19-interview-13642491.html> [Zugriff: 25.03.2021].

oder die Situation eines Mitmenschen einzuordnen. Hierbei kommt die subjektive Qualität von Relevanzstrukturen ins Spiel, womit Menschen Prioritäten setzen und verschiedene Bedeutungen akzentuieren, was in einem Gesamtzusammenhang mit eigenen Wünschen und Plänen und Lebensperspektiven etc. steht. So kann sich jemand bei einer Erkrankung gegen einen medizinisch sinnvollen operativen Eingriff in seinen Körper entscheiden, weil er einen für sich noch lebenswerten Umgang mit der Krankheit gefunden hat. Gerade von ExpertInnen wie ÄrztInnen (ähnlich wie auch von PsychologInnen und PädagogInnen) wird ein begründetes Entscheiden über eine Behandlung oder ein Vorgehen unter Berücksichtigung subjektiver Bedeutungen (z.B. Lebensqualität) erwartet. Und in diesem Sinn entstehen neuartige Probleme, wenn fallbezogen Entscheidungsprozesse zunehmend einer Technologie überlassen oder auch nur von ihr beeinflusst werden. Dem Leben, das sich selbst reflektiert und reguliert, wohnt eine „Immanenz seiner Zwecke“ inne (Womelsdorf 2017: S. 120). Es gibt demnach kein Ziel (kein Telos), wohin sich das Leben entwickeln müsste und wofür man den Weg oder die Mittel dorthin lediglich optimieren müsste. D.h. jedoch nicht, dass es nicht Standpunkte und Hinsichten gibt, aus denen Zielfindungen notwendig und Fragen der Optimierung situativ virulent werden.

Dennoch muss die Beziehung zwischen einer standpunktabhängigen Sicht und einer (damit verbundenen) Handlungsweise (nach wissenschaftlichen und professionellen Standards) psychologisch und pädagogisch als eine Frage der Verantwortung artikuliert werden (vgl. Langemeyer 2019: S. 314f.). Dabei spielt die subjektive Auseinandersetzung mit Handlungsmöglichkeiten, mit Werten und Normen, wie sie sich auf die eigene Lebenssituation beziehen lassen, eine wesentliche Rolle. Wer sich diese Fragen in Bezug auf sein Leben stellt und bewusst reflektiert, beginnt, für sich Verantwortung zu übernehmen. Oder umgekehrt, wer Eigenverantwortung übernimmt, beginnt, sich mit diesen Fragen zu beschäftigen. Ihre – partielle, nie absolute – Klärung kann also nur vom Subjektstandpunkt erfolgen.

Der Umgang mit Technologien wie der KI wirft deshalb unter dem Gesichtspunkt von Optimierungen folgende Fragen auf:

- Können Menschen die Normativität von KI-Anwendungen hinreichend hinterfragen und bewusst eigene Orientierungen und Maßstäbe für sich setzen?
- Wie können sich Menschen im Hinblick auf Selbstzweckhaftigkeit als verantwortliche Subjekte erleben, wenn eine KI ihnen zum Teil eine Interpretation der eigenen Situation vorsetzt, Entscheidungen abnimmt oder zumindest den Entscheidungsrahmen bereits vordefiniert?

- Wie sind Lern- und Entwicklungsprozesse bzw. Therapieverläufe davon beeinträchtigt, dass Verantwortung und Selbstzweckhaftigkeit des eigenen Handelns durch KI in Verbindung mit anderen gesellschaftlichen Bedingungen (z.B. Abhängigkeitsstrukturen) begrenzt sind?

KI wird, zur Optimierung eingesetzt, in diesem Zusammenhang immer eine Normalisierungsmacht sein. Denn sie wird Gesundheits-, Krankheits- und Risikowerte wie eine Norm behandeln, von der sie nicht abweichen kann, weil sie den Standpunkt, der den Berechnungen zugrunde gelegt wurde, nicht bewusst verlassen kann. Als Bestätigung der Normwerte begrenzt sie auf eine je spezifische Art und Weise, wie sich Menschen selbst als Subjekte eines Optimierungsprozesses erfahren können. Damit wird der innere Widerspruch deutlich, der sich mit der Entwicklung von KI in vielen Zusammenhängen zeigen dürfte. Die wesentliche Frage ist, wie die Entwicklung technischer ‚Intelligenz‘ (neben Formen der Beruflichkeit und der Wissenschaft) gesellschaftlich institutionalisiert wird und welche Spielräume man dabei für eine Gestaltung des gemeinsamen Lebens lässt. In kommerzialisierter Form treten andere Probleme auf als in staatlich kontrollierten Räumen und Strukturen. Was erstrebenswerte Lebensformen sind, bleibt eine anthropologische Frage, bei der man auf intelligente – oder zumindest auf vernünftige – Antworten hofft.

Literatur

- Abbott, Andrew (1988): *The system of professions*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Bachelard, Gaston ([1938]1984): *Die Bildung des wissenschaftlichen Geistes*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bender, Gerd (2001): *Neue Formen der Wissenserzeugung*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Drori, Gili/Meyer, John/Hwang, Hokyū (2006): *Globalization and organization: World society and organizational change*. Oxford: Oxford University Press.
- Frey, Andreas/Ehmke, Timo (2008): Hypothetischer Einsatz adaptiven Testens bei der Überprüfung von Bildungsstandards. In: Prenzel, Manfred/Gogolin, Ingrid/Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.): *Kompetenzdiagnostik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 169-184. Doi: 10.1007/978-3-531-90865-6_10
- Gibbons, Michael/Limoges, Camille/Nowotny, Helga/Schwartzman, Simon/Scott, Peter/Trow, Martin (1994): *The new production of knowledge: The dynamics of science and research in contemporary societies*. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage. Doi: 10.4135/9781446221853
- Giddens, Anthony ([1990]1995): *Konsequenzen der Moderne*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Gillen, Ernie/Yogeshwar, Rangar (2019): Die Strategie der Konquistadoren. Frankfurter Allgemeine Zeitung, 29.01.2019.
- Hennig, Martin/Hauptmann, Kilian (2019): Alexa, optimier mich! KI-Fiktionen digitaler Assistenzsysteme in der Werbung. In: Zeitschrift für Medienwissenschaft 11, 2, S. 86-94. Doi: 10.25969/mediarep/12636
- Kuhl, Julius (2001): Motivation und Persönlichkeit: Interaktionen psychischer Systeme. Göttingen: Hogrefe.
- Langemeyer, Ines (2013): Grundzüge einer subjektwissenschaftlichen Kompetenztheorie. In: REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 2013, 1, S. 15-23. Doi: 10.3278/REP1301W015
- Langemeyer, Ines (2015): Das Wissen der Achtsamkeit. Kooperative Kompetenz in komplexen Arbeitsprozessen. Münster: Waxmann.
- Langemeyer, Ines (2019): Beyond the cyborg-Metaphor: Psychology in times of smart systems. In: O'Doherty, Kieran/Osbeck, Lisa M./Schraube, Ernst/Yen, Jeffery (Hrsg.): Psychological Studies of Science and Technology. Basingstoke: Palgrave Macmillan, S. 299-324.
- Langemeyer, Ines/Martin, Andreas (2018): Akademiker*innen ohne Professionsstatus? – Oder: Wie Wissenschaft in die Gesellschaft kommt und was dies für das Studium bedeutet. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online, 34, S. 1-20. Doi: 10.5445/IR/1000085062
- Lewin, Kurt (1931): Der Übergang von der aristotelischen zur galileischen Denkweise in Biologie und Psychologie. In: Erkenntnis, 1, 1, S. 421-466. Wieder abgedruckt in: Graumann, Carl-Friedrich (Werkhrsg.), Métraux, Alexandre (Hrsg.) Lewin, Kurt (1981): Werkausgabe: Wissenschaftstheorie, Stuttgart: Klett, S. 233-278.
- Lovischach, Jörn (2020): Digitalisierung der Hochschullehre. Was wissen wir wirklich? In: Bauer, Reinhard/Hafer, Jörg/Hofhues, Sandra/Schiefner-Rohs, Mandy/Thillosen, Anne/Volk, Benno/Wannemacher, Klaus (Hrsg.): Vom E-Learning zur Digitalisierung. Mythen, Realitäten, Perspektiven. Münster: Waxmann, S. 84-100.
- Mainzer, Klaus (2016): Künstliche Intelligenz – Wann übernehmen die Maschinen? Berlin/Heidelberg: Springer. Doi: 10.1007/978-3-662-58046-2
- Malsburg, Christoph von der (2019): Gesucht: Vorbilder für kluge Automaten. Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 13.03.2019.
- Mau, Steffen (2017): Das metrische Wir: Über die Quantifizierung des Sozialen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Ohm, Christoph (2012): Künstliche Intelligenz. In: Haug, Wolfgang Fritz/Haug, Frigga/Jehle, Peter/Küttler, Wolfgang (Hrsg.): Historisch-kritisches Wörterbuch des Marxismus. Berlin: Argument, S. 483-501.
- Papageorgiou, Markos/Leibold, Marion/Buss, Martin (2015): Optimierung. Berlin/Heidelberg: Springer.
- Projekt Automation und Qualifikation (PAQ) (1987): Widersprüche der Automationsarbeit. Ein Handbuch. Berlin/West: Argument.
- Richter, Michael ([1992]2013): Prinzipien der künstlichen Intelligenz: Wissensrepräsentation, Inferenz und Expertensysteme. Wiesbaden: Springer.
- Röcke, Anja (2017): (Selbst) Optimierung. Eine soziologische Bestandsaufnahme. In: Berliner Journal für Soziologie 27, 2, S. 319-335. Doi: 10.1007/978-3-662-46936-1
- Russell, Stuart/Norvig, Peter (2012): Künstliche Intelligenz. München: Pearson Studium.

- Ryle, Gilbert (1969): *Der Begriff des Geistes*. Leipzig: Reclam Verlag.
- Scharlau, Ingrid (2019): Sich verständigen. In: Jenert, Tobias/Reinmann, Gabi/Schmohl, Tobias (Hrsg.): *Hochschulbildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 105-123.
- Schlieben, Barbara (2004): Ambition und Wissen – Wissen im Wandel der Kaiserpläne Alfons' X. In: Kretschmann, Carsten/Pahl, Henning/Scholz, Peter (Hrsg.): *Wissen in der Krise, Institutionen des Wissens im gesellschaftlichen Wandel*. Berlin: Akademie Verlag, S. 29-41. Doi: 10.1524/9783050047768.29
- Schwotzer, Thomas/Geihs, Kurt (2003): Mobiles verteiltes Wissen: Modellierung, Speicherung und Austausch. In: *Datenbank/Spektrum* 5, S. 30-39.
- Sasselov, Dimitar D. (2017): KI ist I. In: Brockman, John (Hrsg.): *Was sollen wir von Künstlicher Intelligenz halten? Die führenden Wissenschaftler unserer Zeit über intelligente Maschinen*. Frankfurt a.M.: Fischer, S. 44-45.
- Womelsdorf, Andreas (2017): Maschine – Organismus – Gesellschaft. Bemerkungen zu einem Problem von „Regulation“ und „Selbstregulation“ mit George Canguilhem. In: *Journal of Regulation and Self-Regulation* 3, S. 109-126.

Autor*innen und Herausgeber*innen

Andresen, Sabine, Dr., Professorin für Sozialpädagogik und Familienforschung, Goethe-Universität Frankfurt, Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung. Forschungsschwerpunkte: Kindheit und Familie, Indikatorenforschung Child Well-Being, Kinder- und Familienarmutsforschung, Forschung zu sexuellem Kindesmissbrauch und Aufarbeitung (*transitional justice*).

Kontakt: S.Andresen@em.uni-frankfurt.de

Bröckling, Ulrich, Dr., Professor für Kulturosoziologie, Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, Institut für Soziologie. Forschungsschwerpunkte: Kulturosoziologie, Soziologie der Selbst- und Sozialtechnologien, soziologische Gegenwartsdiagnosen.

Kontakt: ulrich.broeckling@soziologie.uni-freiburg.de

Dederich, Markus, Dr., Professor für Allgemeine Heilpädagogik – Theorie der Heilpädagogik und Rehabilitation, Universität zu Köln, Department Heilpädagogik und Rehabilitation. Forschungsschwerpunkte: Theoretische und ethische Grundlagen der Heilpädagogik und Rehabilitation, phänomenologisch ausgerichtet Inklusionsforschung, Disability Studies, erziehungswissenschaftliche Studien zu Vulnerabilität und Optimierung.

Kontakt: markus.dederich@uni-koeln.de

Falkenberg, Kathleen, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft, Humboldt-Universität zu Berlin. Forschungsschwerpunkte: International vergleichende Schulforschung mit einem Fokus auf Lehrkräfte, Leistungsbeurteilung und schulische Selektionsmechanismen, Privatisierung im Bildungsbereich, (post-)sozialistische Kindheiten, Methoden qualitativer Bildungsforschung.

Kontakt: kathleen.falkenberg@hu-berlin.de

Hofhues, Sandra, Dr., Professorin für Mediendidaktik, FernUniversität in Hagen, Institut für Bildungswissenschaft und Medienforschung. Forschungsschwerpunkte: Mediendidaktik unter Bedingungen von Digitalisierung und Digitalität, dokumentarische Medien- und Organisationsforschung.

Kontakt: sandra.hofhues@fernuni-hagen.de

Kleinau, Elke, Dr., Professorin für Historische Bildungsforschung mit dem Schwerpunkt Gender History, Universität zu Köln, Department Erziehungs- und Sozialwissenschaften. Forschungsschwerpunkte: Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung, Geschichte von Kindheit und Jugend, Othering-Prozesse, Biografieforschung.

Kontakt: ekleinau@uni-koeln.de

Koller, Hans-Christoph, Dr., Professor für Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der Qualitativen Bildungsforschung und der Wissenschaftstheorie, Universität Hamburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft 1. Forschungsschwerpunkte: Theorie und Empirie transformatorischer Bildungsprozesse, Bildungstheorie, Qualitative Bildungsforschung (bildungstheoretisch orientierte Biographieforschung, Migrationsforschung, methodische Fragen der Text- und Diskursanalyse), Pädagogische Lektüren literarischer Texte.

Kontakt: hans-christoph.koller@uni-hamburg.de

Langemeyer, Ines, Dr., Diplom-Psychologin, Professorin für Lehr-Lernforschung, Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik, Karlsruher Institut für Technologie. Forschungsschwerpunkte: Forschendes Lernen, Hochschulbildungsforschung, Verwissenschaftlichungs- und Technologisierungsprozesse, Geschlechterforschung.

Kontakt: ines.langemeyer@kit.edu

Moser, Vera, Dr., Kathrin und Stefan Quandt Stiftungsprofessur für Inklusionsforschung, Goethe-Universität Frankfurt, Institut für Sonderpädagogik. Forschungsschwerpunkte: Empirische Inklusionsforschung (Profession, Organisation, Unterricht), theoretisch-systematische Forschung zur Theorie der Sonderpädagogik, bildungshistorische Forschung.

Kontakt: v.moser@em.uni-frankfurt.de

Opitz-Belakhal, Claudia, Dr., Professorin für Neuere Geschichte, Universität Basel, Departement Geschichte. Forschungsschwerpunkte: Politische Geschichte Frankreichs in der Frühen Neuzeit, (Geschlechter-)Geschichte der Aufklärung, Emotionengeschichte und die Geschichte von Generationen- und Geschlechterbeziehungen von ca. 1500-1800.

Kontakt: Claudia.Opitz@unibas.ch

Rendtorff, Barbara, Dr., Seniorprofessorin für allgemeine Erziehungswissenschaft, Goethe-Universität Frankfurt. Forschungsschwerpunkte: Geschlechtertheorien und Tradierung von Geschlechterbildern im Kontext des Aufwachsens.

Kontakt: Rendtorff@em.uni-frankfurt.de

Ricken, Norbert, Dr., Professor für Theorien der Erziehung und Erziehungswissenschaft, Ruhr-Universität Bochum, Fakultät für Philosophie und Erziehungswissenschaft. Forschungsschwerpunkte: Theorie und Philosophie der Erziehung sowie (Wissenschafts-)Theorie und -geschichte der Erziehungswissenschaft, Pädagogische Anthropologie, Anerkennungstheorie und Subjektivierungsforschung.

Kontakt: norbert.ricken@rub.de

So, Wing Mui Winnie, PhD., Professor, The Education University of Hong Kong, Department of Science and Environmental Studies and Director of the Centre for Education in Environmental Sustainability. Research interests: Science education, environmental education and STEM education focusing on teaching and learning, and teacher professional development.

Contact: wiso@eduhk.hk

Stauber, Barbara, Dr., Professorin für Erziehungswissenschaft, Universität Tübingen, Abteilung Sozialpädagogik. Forschungsschwerpunkte: Biografische Übergangsforschung, Jugend und Junge Erwachsene, Gender und Intersektionalität, rekonstruktive Methodologie.

Kontakt: barbara.stauber@uni-tuebingen.de

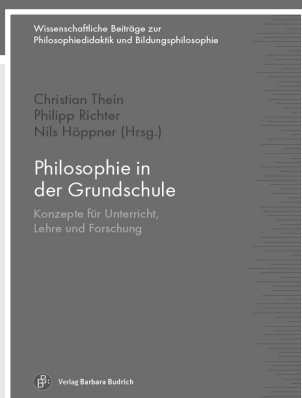
Terhart, Henrike, Dr., Akademische Rätin, Universität zu Köln, Department für Erziehungs- und Sozialwissenschaften. Forschungsschwerpunkte: Bildung und soziale Ungleichheiten im Kontext von Migration und Transnationalisierung, Qualitative Bildungs- und Sozialforschung.

Kontakt: henrike.terhart@uni-koeln.de

Zirfas, Jörg, Dr., Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Pädagogische Anthropologie, Universität zu Köln, Department Erziehungs- und Sozialwissenschaften. Forschungsschwerpunkte: Pädagogische und Historische Anthropologie, Bildungsphilosophie und Psychoanalyse, Kulturpädagogik und Ästhetische Bildung, Qualitative Bildungs- und Sozialforschung.

Kontakt: jzirfas@uni-koeln.de

Wissenschaftliche Beiträge zur Philosophiedidaktik und Bildungsphilosophie



Christian Thein
Philipp Richter
Nils Höppner (Hrsg.)

Philosophie in der Grundschule

Konzepte für Unterricht,
Lehre und Forschung

Wissenschaftliche Beiträge zur Philosophiedidaktik und Bildungsphilosophie, Band 6
2021. 125 Seiten • Kart. • 22,00 € (D) • 22,70 € (A)
ISBN 978-3-8474-2369-0 • eISBN 978-3-8474-1505-3

Die Zielsetzung einer wissenschaftlich und unterrichtspraktisch fundierten Institutionalisierung des Unterrichtsfaches für Philosophie und Ethik in der Grundschule erfordert eine vertiefte fachdidaktische Theoriereflexion sowie konzeptuelle Zusammenarbeit auf verschiedenen Ebenen. Der Sammelband erschließt die zentralen Aufgabenbereiche und Anforderungen der Grundschuldidaktik Philosophie mit Blick auf die Gestaltung und Untersuchung der Unterrichtspraxis, die wissenschaftlich fundierte Ausbildung von Lehrenden sowie die theoretisch und empirisch begründete fachdidaktische Forschung.

www.shop.budrich.de

Henrike Terhart, Sandra Hofhues, Elke Kleinau (Hrsg.)

Optimierung

Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)

Optimierung – ein für die Erziehungswissenschaft vieldeutiger und spannungsreicher Begriff mit unterschiedlichen, teilweise widersprüchlichen Bedeutungen. In dem Band werden die ambivalenten Dimensionen von Optimierung im Feld von Bildung und Erziehung aufgegriffen. Ziel ist es, die Bedeutungen und Grenzen des Begriffs für die Erziehungswissenschaft als Disziplin auszuloten.

Die Herausgeberinnen:

Dr. Henrike Terhart, Akademische Rätin, Department für Erziehungs- und Sozialwissenschaften, Humanwissenschaftliche Fakultät, Universität zu Köln

Dr. Sandra Hofhues, Professorin, Institut für Bildungswissenschaft und Medienforschung, Fakultät für Kultur- und Sozialwissenschaften, FernUniversität in Hagen

Dr. Elke Kleinau, Professorin, Department für Erziehungs- und Sozialwissenschaften, Humanwissenschaftliche Fakultät, Universität zu Köln

ISBN 978-3-8474-2485-7



www.budrich.de